



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

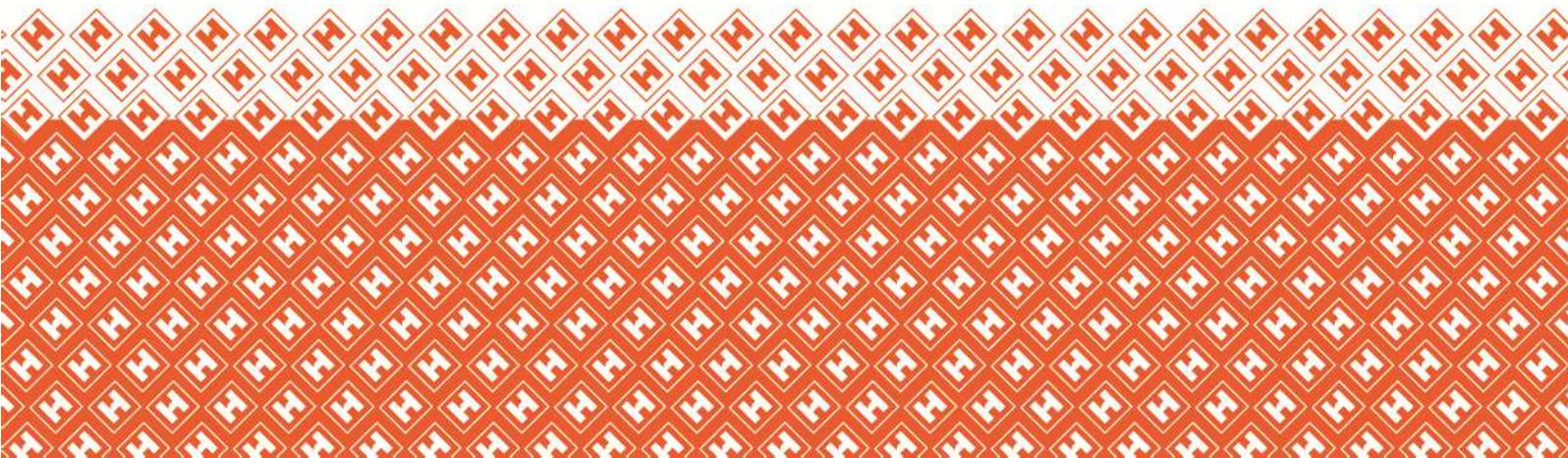
---

RODRIGO AUGUSTO MENEZES

**Ensino de História da Cultura Brasileira  
Afrodiaspórica para estudantes surdos do 9º  
Ano do Ensino Fundamental II**

Universidade Federal de Uberlândia

Agosto / 2025



RODRIGO AUGUSTO MENEZES

**ENSINO DE HISTÓRIA DA CULTURA BRASILEIRA AFRODIASPÓRICA PARA  
ESTUDANTES SURDOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória da Universidade Federal de Uberlândia – Campus Santa Mônica, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar

Históricas: Produção e Difusão

Orientadora: Professora Doutora Ivete Batista da Silva Almeida

Uberlândia

2025

RODRIGO AUGUSTO MENEZES

**ENSINO DE HISTÓRIA DA CULTURA BRASILEIRA AFRODIASPÓRICA PARA  
ESTUDANTES SURDOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProffHistória da Universidade Federal de Uberlândia – Campus Santa Mônica, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar

Históricas: Produção e Difusão

Uberlândia, \_\_\_\_\_ de agosto de 2025.

Banca Examinadora:

---

Profª. Dra. Ivete Batista da Silva Almeida – UFU MG

---

Prof. Dr. – UFU MG

---

Prof. Dr. – UFU MG

---

Prof. Dr. – UFU MG

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

M543 2025	<p>Menezes, Rodrigo Augusto, 1977- Ensino de História da Cultura Brasileira Afrodiaspórica para estudantes surdos do 9º Ano do Ensino Fundamental II [recurso eletrônico] / Rodrigo Augusto Menezes. - 2025.</p> <p>Orientadora: Ivete Batista da Silva Almeida. Coorientadora: Ivete Batista da Silva Almeida. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Mestrado Profissional em Ensino de História. Modo de acesso: Internet. DOI <a href="http://doi.org/10.14393/ufu.di.2025.474">http://doi.org/10.14393/ufu.di.2025.474</a> Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. História. I. Almeida, Ivete Batista da Silva, 1967-, (Orient.). II. Almeida, Ivete Batista da Silva, 1967-, (Coorient.). III. Universidade Federal de Uberlândia. Mestrado Profissional em Ensino de História. IV. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 930</p>
--------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:  
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História  
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1H, 2º piso, Sala 1H50 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
 Telefone: (34) 3239-4395 - profhistoria@inhis.ufu.br



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Ensino de História				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional, 29, PPGEH				
Data:	Três de julho de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	14h30	Hora de encerramento:	16h30
Matrícula do Discente:	12312HRN012				
Nome do Discente:	Rodrigo Augusto Menezes				
Título do Trabalho:	Ensino de História da Cultura Brasileira Afrodiaspórica para Estudantes Surdos do 9º Ano do Ensino Fundamental II				
Área de concentração:	Ensino de História				
Linha de pesquisa:	Saberes Históricos no Espaço Escolar				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	FAPEMIG - Centro de Referência em Educação Popular com enfoque em Gênero e Raça				

Reuniu-se, presencialmente na Sala 1H55 do Bloco 1H - campus Santa Mônica, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Ensino de História, assim composta: Professoras Doutoras: Ivete Batista da Silva Almeida - INHIS/UFU, orientadora do candidato; Maria Andréa Angelotti Carmo - INHIS/UFU e Jeanne Silva - UFCAT.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Ivete Batista da Silva Almeida, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato, agradeceu a presença do público, e concedeu ao discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir, a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir o candidato. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o candidato:

Aprovado.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar, foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Ivete Batista da Silva Almeida, Professor(a) do Magistério Superior**, em 03/07/2025, às 16:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jeanne Silva, Usuário Externo**, em 03/07/2025, às 16:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Andrea Angelotti Carmo, Professor(a) do Magistério Superior**, em 03/07/2025, às 16:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **6465094** e o código CRC **E114E0C6**.

## AGRADECIMENTOS

Não existe em meus agradecimentos uma ordem de importância pois, cada um que fez parte de minha jornada acrescentou algo de importante, gostaria de deixar claro que muito que construí nessa dissertação teve colaborações diretas e indiretas de colegas de trabalho, colegas de mestrado, alunos, amigas e amigos que palpitarão no decorrer da escrita, apontaram inconsistências e formas de melhorias na escrita e no recurso pedagógico elaborado.

Assim, feita essa breve introdução, agradeço minha orientadora Professora Doutora Ivete Batista da Silva Almeida que teve muita paciência comigo percebendo as dificuldades que um professor de escola pública municipal tem em alguns momentos da carreira de se dedicar a escrita de uma dissertação de mestrado e na elaboração de um recurso pedagógico que possa ser compartilhado com os outros professores.

Agradeço também a Professora Janine pois, em uma reunião inicial junto com a Professora Ivete me ajudou a trilhar um caminho mais assertivo na escolha do perfil dos estudantes para desenvolver o recurso pedagógico da maneira mais adequada.

Agradeço minhas colegas de trabalho Nadir, Simone, Cláudia, professoras fantásticas do AEE e sala de recursos multifuncionais e Janaína e Keyla professoras e intérpretes de Libras que muito me ajudaram a reinventar minhas aulas voltadas para os estudantes surdos.

Agradeço também os estudantes e as estudantes surdos que mostram a importância da inclusão e como devemos repensar o ensino, pois as possibilidades de aprendizado são variadas, diversificadas e não lineares sendo possível a utilização de métodos que possibilitem aos estudantes aprimorar suas habilidades e desenvolver suas capacidades.

Agradeço meus colegas de mestrado pelos momentos de estudos, debates e desabafos tão importantes para o desenvolvimento das disciplinas e para seguir em frente com o mestrado.

Agradeço ao corpo docente muito competente do ProfHistória da UFU que nos orientou em debates muito relevantes para repensar nossas práticas de ensino e nossa visão de sala de aula.

Agradeço aos meus pais, Valéria e Dirceu, que sempre me incentivaram a ser uma pessoa melhor e um filho melhor, sempre me cobrando nos momentos certos e dando apoio nos momentos de necessidade, agradeço minhas irmãs e irmão que sempre estiveram presentes nos momentos de desabafo muito importantes para mim. Em especial minha irmã Karina que fez a leitura do capítulo 2 e fez apontamentos bem objetivos para a redação do capítulo.

Agradeço minha família, minha filha Cecília e meu filho Pedro, porque o que faço hoje é pensando neles querendo ser sempre um pai melhor, peço desculpas pelos momentos de

impaciência e nervosismo. E agradeço minha amada esposa, Nívea, que precisou passar alguns fins de semana resolvendo tudo enquanto eu estudava em Uberlândia, tenha certeza que também sofri com a distância e fico muito feliz de ter você ao meu lado.

Obrigado a todos. De coração e alma.

## RESUMO

A presente dissertação tem como tema central o Ensino de História da Cultura Brasileira Afrodiaspórica, sendo que o recurso pedagógico elaborado busca promover a inclusão de estudantes surdos do 9º ano do Ensino Fundamental, os principais objetivos dessa dissertação são promover a inclusão por meio do Ensino de História apresentando um material adaptado para os estudantes surdos e que também atenda aos estudantes ouvintes pois ambos os estudantes ocupam o mesmo espaço na escola, abordar a História da Cultura Brasileira Afrodiaspórica, a partir de elementos representativos dessa cultura como arte, religião e direitos. Para a elaboração do recurso, utilizou-se da Pedagogia Visual, metodologia que envolve o uso de imagens para o ensino dos estudantes surdos, o uso de imagens está presente no ensino de história como forma de agregar ao ensino e na formação das várias formas de leitura estudantes e a defesa do ensino bilíngue para os surdos potencializando o ensino e a inclusão. O recurso pedagógico elaborado mostrou-se promissor, pois foi apresentado à professoras, intérpretes e estudantes que gostaram do resultado e conseguiram assimilar o conhecimento que estava sendo produzido.

**Palavras-chaves:** Ensino de História, Saberes e práticas no espaço escolar, Cultura brasileira afrodiaspórica, Inclusão, Ensino para Surdos.

## ABSTRACT

The central theme of this dissertation is the Teaching of History of Afro-diasporic Brazilian Culture, and the pedagogical resource developed seeks to promote the inclusion of deaf students in the 9th grade of Elementary School. The main objectives of this dissertation are to promote inclusion through the Teaching of History by presenting material adapted for deaf students and that also serves hearing students since both students occupy the same space in school, to address the History of Afro-diasporic Brazilian Culture, based on representative elements of this culture such as art, religion and rights. To develop the resource, Visual Pedagogy was used, a methodology that involves the use of images for teaching deaf students. The use of images is present in the teaching of history as a way of adding to teaching and in the formation of various forms of reading students and the defense of bilingual education for the deaf, enhancing teaching and inclusion. The pedagogical resource developed proved to be promising, as it was presented to teachers, interpreters and students who liked the result and were able to assimilate the knowledge that was being produced.

**Keywords:** Teaching History, Knowledge and practices in the school environment, Brazilian Afro-diasporic culture, Inclusion, Teaching for the Deaf.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Lavagem do Minério de Ouro perto da Montanha do Itacolomi – Rugendas .....	54
Figura 2 - Negras vendedoras de Angu – Rio de Janeiro .....	54
Figura 3 - Vendedoras Ambulantes .....	55
Figura 4 - Vendedoras de frutas e cana de açúcar – Rio de Janeiro – Brasil – século XVIII (Carlos Julião) .....	55
Figura 5 - Comício pelas Reformas de Base.....	59
Figura 6 - Mobilização das elites contra as reformas .....	59
Figura 7 - Marcha da Família com Deus pela Liberdade.....	60
Figura 8 - Carlos Lacerda .....	60
Figura 9 - General Olímpio Mourão Filho.....	61
Figura 10 - Governador de MG Magalhães Pinto.....	61
Figura 11 - João Goulart - Presidente deposto em 01.04.1964.....	62
Figura 12 - Introdução do capítulo (Capítulo 12) que trata da ditadura militar no Brasil – livro de Alfredo Boulos Júnior. 9º Ano Ensino Fundamental II.....	63
Figura 13 - Repressão logo após o golpe .....	64
Figura 14 - Perseguição ao inimigo interno e aos subversivos.....	65
Figura 15 - Exemplo de Power Point ou PDF para os estudantes surdos .....	92
Figura 16 - Mapa da África com destaque para o Benin .....	92
Figura 17 - Mapa de Brasil com destaque para o Maranhão .....	93
Figura 18 - Aprisionamento de escravizados na África.....	93
Figura 19 - Mulheres escravizadas no Brasil.....	94
Figura 20 - Fotografia da Casa das Minas São Luiz/MA .....	94
Figura 21 - Fotografia saudando São Sebastião.....	95
Figura 22 - Santa Bárbara .....	95
Figura 23 - São Lázaro.....	96
Figura 24 - São Sebastião .....	96
Figura 25 - Tambores.....	97
Figura 26 - Alimentos sagrados .....	97
Figura 27 - Voduns oferecendo alimentos sagrados .....	98
Figura 28 - Voduns oferecendo alimentos sagrados .....	98
Figura 29 - Exemplo de Power Point ou PDF para os estudantes surdos .....	106
Figura 30 - Mapa da África e do Brasil destaque áreas de tráfico de escravizados.....	106
Figura 31 - Missa no Congo.....	107
Figura 32 - Imagem de Santa Efigênia .....	107
Figura 33 - Santo Elesbão .....	108
Figura 34 - Altar com Nossa Senhora do Rosário .....	108
Figura 35 - Fotografia da Igreja Nossa Senhora do Rosário/Ouro Preto .....	109
Figura 36 - Fotografia Igreja de Santa Efigênia/Ouro Preto.....	109
Figura 37 - Congadeiras.....	110
Figura 38 - Fotografia de festa de congada.....	110
Figura 39 - Escravizados realizando um cortejo.....	111
Figura 40 - Coleta de esmolos.....	111
Figura 41 - Referências bibliográficas.....	112
Figura 42 - Exemplo de Power Point ou PDF para os estudantes surdos .....	116
Figura 43 - Fachada da Universidade Federal de Minas Gerais .....	117
Figura 44 - Promovendo a diversidade: Ações afirmativas no Ensino Superior .....	117

Figura 45 - Universidade Federal de Alagoas, turma de ingresso 2017 .....	118
Figura 46 - Fotografia de protagonismo negro .....	118
Figura 47 - Fotografia de políticos e políticas negras no Congresso .....	119
Figura 48 - Fotografia de jovens negros – mercado de trabalho.....	119
Figura 49 - A imagem mostra membros da Família Silva que protagonizam nova série de streaming. ....	120
Figura 50 - Fotografia de família negra em compras.....	120
Figura 51 - Referências bibliográficas .....	121
Figura 52 - Exemplo de Power Point ou PDF para os estudantes surdos .....	127
Figura 53 - Fotografia de Abdias do Nascimento .....	127
Figura 54 - Fotografia de Aguinaldo Camargo como Imperador Jones .....	128
Figura 55 - Fotografia de Lea Garcia.....	128
Figura 56 - Fotografia de Ruth Rocha .....	129
Figura 57 - Fotografia dos integrantes do TEN .....	129
Figura 58 - Fotografia do ensaio da peça Sortilégio .....	130
Figura 59 - Fotografia da peça o Filho Pródigo .....	130
Figura 60 - Fotografia de Abdias na peça Othelo .....	131
Figura 61 - Referências Bibliográficas .....	131

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1 - CULTURA BRASILEIRA AFRODIASPÓRICA .....</b>	<b>13</b>
<b>1.1 Religiões brasileiras de matriz africana .....</b>	<b>19</b>
<i>1.1.1 Tambor de Mina Maranhense .....</i>	<i>21</i>
<i>1.1.2 Irmandades católicas negras .....</i>	<i>24</i>
<b>1.2 Ações afirmativas.....</b>	<b>30</b>
<i>1.2.1 Exemplos de Ações afirmativas: Cotas Raciais .....</i>	<i>33</i>
<i>1.2.2 Artes: Teatro Experimental Negro (TEN) .....</i>	<i>37</i>
<b>CAPÍTULO 2 – INCLUSÃO, PRÁTICA DOCENTE, ESPAÇO ESCOLAR E SUJEITOS.....</b>	<b>42</b>
<b>2.1 Prática Docente .....</b>	<b>47</b>
<b>2.2 O espaço escolar.....</b>	<b>66</b>
<b>2.3 Os sujeitos.....</b>	<b>69</b>
<b>CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE TRABALHO .....</b>	<b>72</b>
<b>3.1 Pedagogia visual.....</b>	<b>73</b>
<b>3.2 Educação Bilíngue .....</b>	<b>76</b>
<b>3.3 As imagens como recurso didático no Ensino de História .....</b>	<b>81</b>
<b>CAPÍTULO 4 - RECURSO PEDAGÓGICO .....</b>	<b>85</b>
<b>CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>133</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>136</b>

## INTRODUÇÃO

Convivi no espaço escolar com vários colegas que sempre me levaram a pensar minha prática de ensino, em alguns momentos por me apresentarem ideias novas e novas perspectivas, mas em outros por representarem a falta de entendimento nas transformações que os sujeitos no espaço escolar sofreram ao longo dos anos.

Participar do ProfHistória pela Universidade Federal de Uberlândia ajudou a repensar minhas práticas e ampliar minha atuação como professor, assim, elaborar um recurso pedagógico voltado para o Ensino de História foi um desafio pois, ao longo dos anos fiz muitas aulas e atividades de maneira quase automática.

Busquei nessa dissertação desenvolver uma temática que ainda é tratada como um tabu nas escolas, mesmo com o avanço nas legislações educacionais, permitindo maior inclusão dos sujeitos, temas relativos e relacionados à Cultura Brasileira de Matriz Africana ou Afrodiaspórica são deixados de lado ou silenciados.

Dessa maneira, apresento no capítulo 1: Cultura Brasileira Afrodiaspórica, os conceitos que definem que a cultura brasileira é uma das várias manifestações da mistura social, cultural, religiosa e humana ocorrida devido à diáspora vivenciada pelos povos africanos entre os séculos XV e XIX.

O debate levantado no capítulo 1 apresenta alguns exemplos de elementos da Cultura Brasileira Afrodiaspórica como as religiões de matriz afro-brasileira como o Tambor de Mina Maranhense e as Irmandades Católicas negras.

Cada manifestação cultural tem suas características próprias e relevância no contexto brasileiro demonstrando a capacidade de sobrevivência das comunidades que se formaram ao redor dessas manifestações culturais. Também a influência direta da matriz africana em transformar elementos europeus presentes no catolicismo em elementos próprios de suas comunidades.

Ainda no capítulo 1, as ações afirmativas como resultado de um processo histórico longo de luta das comunidades negras no Brasil, de militantes, de intelectuais e de pressões sociais. Portanto, entender as cotas raciais ou não nas universidades como um processo de correção de rumo, de inclusão e reparação é essencial para que não haja confronto entre brancos e negros e sim a construção de pontes, caminhos e lugares de convivência, respeito e desenvolvimento dos povos.

Por isso a escolha de citar e aportar o trabalho de Abdias do Nascimento como algo inovador na sociedade brasileira, em um período em que o racismo não era crime e sua trajetória

até chegar ao Congresso. O capítulo 1 tem como objetivo deixar claro para os professores as possibilidades de pensar em uma educação antirracista e como podemos nos apropriar desses temas.

No capítulo 2 foram apresentadas as reflexões sobre minhas práticas de trabalho e atuação como professor de escola pública, a trajetória que segui até ingressar no ProfHistória e como pude perceber os erros e acertos em meu trabalho.

Assim, revisitar minhas memórias sobre meus locais de trabalho, me inserindo na história de várias comunidades e avaliar me enquanto sujeito em um processo histórico que está completando 23 anos foi algo relevante para o desenvolvimento dessa dissertação.

As transformações que o espaço escolar sofreu ao longo do século XXI, com novos sujeitos e as tecnologias inseridas nesse espaço também trouxeram reflexões importantes. A escola que trabalho atualmente, Escola Municipal Raul Saraiva Ribeiro, no bairro Brasileia, em Betim, não ficou estática no tempo, seu espaço, seu corpo docente, seu corpo discente e sua comunidade são reflexos hoje de uma série de transformações ocorridas na sociedade de brasileira, mineira, metropolitana e betinense.

Dessa forma, pensar nos sujeitos inseridos no espaço escolar e como ambos se transformaram ao longo do tempo, com uma influência maior nos sujeitos, assim, apresento que para esse trabalho, o sujeito surdo, inserido no espaço escolar torna-se o foco da produção do recurso pedagógico que será elaborado.

Os objetivos do ensino e do processo de aprendizagem devem ser voltados para os principais interessados, os sujeitos inseridos na escola, os estudantes, assim, no processo de inclusão e acessibilidade são à eles que o professor deve buscar atingir.

O capítulo 3 apresenta uma breve reflexão sobre os métodos de ensino utilizados para alfabetizar os estudantes surdos, oralismo, comunicação total e bilinguismo, sendo que na atualidade o principal deles é o bilinguismo que está associado ao uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e à Língua Portuguesa. Dessa maneira, o Ensino de História é afetado devido a presença de um mediador entre o professor e o estudante, isto é, a presença do intérprete de Libras.

Junto dessa demanda que surge com a presença do estudante surdo em sala de aula, a construção do recurso pedagógico e das aulas passam a utilizar e passam a contar com a Pedagogia Visual, método de ensino que utiliza imagens e outros recursos mais concretos para o ensino e a aprendizagem dos estudantes surdos.

O Ensino de História já utilizava das imagens como ferramentas para qualificar mais o aprendizado dos estudantes, a diferença que para o estudante surdo a imagem se torna

ferramenta essencial para que ocorra o acesso ao conhecimento e esse estudante consiga desenvolver ainda mais suas habilidades de leitura, interpretação, análise e contextualização. A construção do recurso pedagógico leva em consideração que as imagens, utilizadas dentro de uma proposta inclusiva é também um recurso de acessibilidade ao conhecimento.

O diálogo feito com os autores de outras dissertações que elaboraram materiais voltados para os estudantes surdos foi essencial para a construção do recurso pedagógico apresentado nessa dissertação.

No capítulo 4 da dissertação são apontadas possibilidades de aulas, elas estão separadas nesse capítulo para melhor visualização dos leitores, são quatro possibilidades de aulas voltados para estudantes surdos, sendo que cada aula aborda elementos da Cultura Brasileira Afrodiaspórica, com imagens que dialogam com o texto base e são capazes de auxiliar professores e estudantes surdos na construção do contexto histórico abordado.

O recurso pedagógico elaborado foi apresentado para as professoras do AEE, para os intérpretes de Libras, para uma professora surda que faz o atendimento aos estudantes surdos na Escola Raul Saraiva Ribeiro e também utilizado em sala de aula, sendo que as professoras do AEE e as intérpretes acharam que o recurso pedagógico atende às necessidades de educação voltada para os surdos.

Essa avaliação foi feita nas Considerações Finais, assim, a aplicabilidade do recurso mostrou-se viável e demonstrando que ele é promissor.

## CAPÍTULO 1 - CULTURA BRASILEIRA AFRODIASPÓRICA

Em 09 de janeiro de 2024 completou-se 21 anos da aprovação da Lei 10.639/2003 que tornou obrigatória o ensino da História da África e das Culturas Afro-Brasileiras. Nesses 21 anos o ensino relacionado a essas temáticas têm possibilitado uma série de reflexões sobre a sociedade brasileira.

Devemos ressaltar que quando a lei foi implementada havia pouco material para estudo e análise, principalmente no Brasil, muitos professores se formaram em períodos anteriores à lei, impossibilitando um debate de qualidade sobre os afrodescendentes e sua participação na formação da sociedade brasileira. Os primeiros anos após a implantação da lei foram marcados por certa dificuldade na sua aplicação.

Lima (2009) por exemplo, identificou que os principais desafios para a implementação da Lei 10.639/2003 foi a presença de uma visão preconceituosa e racista sobre a África e seus descendentes, além da manutenção da ideia que a mestiçagem e a miscigenação eram o caminho para seguir para a construção da democracia racial. Democracia racial que nunca existiu no Brasil.

À medida que avançou o século XXI, uma nova visão sobre a África e os afrodescendentes foi se consolidando, principalmente porque professores, intelectuais, historiadores entre outros profissionais passaram a valorizar os conhecimentos, as práticas culturais e as populações que fazem parte da história africana e afrodescendente.

Segundo Souza (2014):

O que antes nos envergonha, ou seja, a presença de populações não europeias na formação do povo brasileiro passou a ser valorizado como uma marca distintiva, algo que nos fazia diferentes dos outros povos e nos unia internamente. Conforme essa visão, a nossa especificidade é que nos abriria as portas do mundo civilizado, ao qual acrescentaríamos algo original (Souza, 2014, p. 130).

Conforme os estudos sobre a África e os afro-descendentes avançavam, tanto nas universidades quanto nas escolas, ficava cada vez mais nítido que os elementos distintivos da sociedade brasileira não eram encobertos pela ideia da mestiçagem, ou do branqueamento, os elementos distintivos tornavam-se mais evidentes.

Mesmo assim, os elementos que davam aspecto de originalidade ao povo brasileiro continuaram sendo alvos de práticas discriminatórias e racistas. Mostrando que ao longo dos 21 anos de vigência da Lei 10.639/2003 o caminho a ser percorrido ainda era longo.

A produção intelectual sobre a África e sobre a História da Cultura Brasileira

Afrodiaspórica ao longo do século XXI abriu vários caminhos, dessa forma, no livro *Origens africanas do Brasil contemporâneo*, de Kabengele Munanga, é feita uma importante observação em sua introdução sobre o ensino de História da África que também pode ser aplicada sobre a História da Cultura Brasileira de Matriz Africana:

[...] trata-se de saber que África e que Brasil negro transmitir aos alunos dos Ensinos Básico e Médio. A África é tão complexa e diversa que fica difícil definir por onde começar, sobretudo quando se trata de uma disciplina de iniciação do jovem num terreno repleto de preconceitos acumulados durante o período escravista e colonial que pavimentou a historiografia oficial e persiste até hoje no imaginário (Munanga, 2012, p. 9).

Essa lógica vale também para a História da Cultura Brasileira Afrodiaspórica, pois no Ensino Básico e Médio, qual escolha deve ser feita em relação a essa temática. Dessa maneira, deve-se reforçar aquilo que vem nos livros didáticos ao longo dos anos, como o tráfico transatlântico, a violência do sistema escravista, as estratégias violentas de dominação e de resistência, os quilombos como principal forma de resistência? Como trabalhar com o período pós abolição? Como fugir do apagamento que o negro sofreu nesse período da história? Ou deve-se ir além dos livros, com outros exemplos das várias formas de integração do escravizado africano na sociedade que se formou no Brasil, apresentar as várias faces da dominação e da resistência ocorridas nas sociedades colonial e imperial, demonstrar como foi a inserção do negro na sociedade brasileira pós abolição e ao longo dos séculos XX e XXI. Saber qual caminho seguir é muito relevante.

Pensando no caminho que tomaremos, neste trabalho, chamaremos de Cultura Brasileira Afrodiaspórica as manifestações culturais que foram construídas após a introdução dos africanos nas sociedades americanas dominadas pelos portugueses, formando assim o Brasil.

Mattos (2012) descreve da seguinte maneira:

Os africanos, quando chegaram ao Brasil, passaram a conviver com diversos grupos sociais - portugueses, crioulos, indígenas e africanos originários de diferentes partes da África. Nesse caldeirão social tentaram garantir a sobrevivência, estabelecendo relações com seus companheiros de cor e de origem, construindo espaços para a prática de solidariedade e recriando sua cultura e sua visão de mundo. Dessa maneira, integraram as irmandades católicas, praticaram o islamismo e o candomblé e reuniram-se em batuques e capoeiras. Com isso, os africanos influenciaram profundamente a sociedade brasileira e deixaram contribuições importantes para o que chamamos hoje de cultura afro-brasileira (Mattos, 2012, p. 155).

O que é apontado por Mattos (2012) seria a grande diversidade e capacidade de sobrevivência, dos grupos africanos e posteriormente dos afrodescendentes na América portuguesa, a riqueza étnica e cultural dessas populações e sua influência na sociedade.

Martins (2002) apresenta uma análise muito semelhante:

Na formação e constituição da paisagem cultural brasileira, podemos observar variados processos construtivos derivados dos cruzamentos de diferentes culturas e sistemas simbólicos africanos, europeu e indígenas. Desses processos de cruzamento transnacionais e multiétnicos, variadas formações vernaculares emergem, algumas vestindo novas faces, outras mimetizando, com sutis diferenças, antigos estilos (Martins, 2000, p. 64).

Ambas as autoras concordam que a presença do africano foi um ponto de transformação essencial para a formação da sociedade brasileira com sua cultura original com seus aspectos religiosos, sociais, musicais e linguísticos.

Outra autora que defende essa ideia é Souza (2014), para ela:

À medida que o africano se integrou à sociedade brasileira tornou-se afro-brasileiro e, mais do que isso, brasileiro. Usamos o termo afro-brasileiro para indicar produtos das mestiçagens para os quais as principais matrizes são as africanas e as lusitanas, frequentemente com pitadas de elementos indígenas, sem ignorar que tais manifestações são, acima de tudo, brasileiras. Essas misturas estão muito mais presentes do que podemos perceber a um primeiro olhar, mesmo que este já mostre uma quantidade importante de contribuições africanas em nossa formação (Souza, 2014, p. 132).

Dessa forma, candomblé, umbanda, capoeira, acarajé, devoção a Nossa Senhora do Rosário ou Santo Expedito, podem ser considerados alguns exemplos da cultura brasileira que aglutinam elementos africanos e lusitanos segundo a ideia de Souza. Partindo do princípio que se transformaram em cultura brasileira e essa cultura é original, o processo de mestiçagem não pode ser entendido aqui como processo de apagar as matrizes africanas, mas de demonstrar que a matriz africana existe e é relevante na formação da cultura brasileira.

Ainda, de acordo com Souza (2014):

Entre as pessoas que se encontraram em terras brasileiras é evidente, porém, a predominância de africanos, pois eles foram a principal força de trabalho por mais de trezentos anos. Casando com portugueses e índios, deixaram suas marcas genéticas nas feições da população, alongaram a silhueta atarracada dos lusitanos, amorenaram a pele, tornaram os cabelos crespos, os gestos macios, o andar requebrado (Souza, 2014, p. 129).

Temos dessa forma vários argumentos que podem nos ajudar e trilhar um caminho para o estudo da História da Cultura Brasileira Afrodiaspórica, pois, assim como foi apontado por Munanga, qual África, e no nosso caso, qual Brasil estudar com os estudantes do ensino fundamental e médio. Assim, podemos partir da valorização da formação do povo, dos aspectos religiosos, artísticos, genéticos, sociais, o que devemos ressaltar são as possibilidades.

O estudo da História da Cultura Brasileira Afrodiaspórica possibilita uma infinidade de temas relevantes para se entender o Brasil e além disso, as possibilidades de realmente trabalhar a Lei 10.639/2003 e suas diretrizes.

Trabalhar com o conteúdo de Cultura Brasileira de matriz africana é entender, segundo Mattos (2012) que:

[...] os africanos não contribuíram apenas no âmbito do trabalho, mas marcaram a sociedade brasileira em outros aspectos: na forma como se organizavam em ‘nações’, na constituição de famílias (muitas vezes simbólicas), nas manifestações da religiosidade (catolicismo, islamismo e candomblé) e da cultura (língua, batuque, lundu e capoeira) (Mattos, 2012, p. 13).

Outro aspecto relevante reside no valor social que os estudos sobre a Cultura Brasileira de Matriz Africana apresentam, pois possibilita o combate de racismos historicamente constituídos em nossa sociedade, segundo Pereira e Gomes (2000):

O caráter multiétnico de nossa sociedade coloca em xeque os discursos etnocêntricos mesmo quando se impõe como foi o caso do eurocentrismo. As contestações são inevitáveis, ora sob a forma organizada de discursos de intelectuais e artistas, ora sob a constante elaboração discursiva dos meios populares. O problema não reside isoladamente na necessidade de elaborar a contestação ao etnocentrismo, mas acima de tudo na sua divulgação (Pereira; Gomes, 2000, p. 55).

Não podemos esquecer que o racismo presente na sociedade brasileira se alimenta desse etnocentrismo, com a valorização do elemento branco e do discurso da miscigenação, essas construções ideológicas alimentam a discriminação e o preconceito sobre as manifestações culturais brasileira de matriz africanas.

No período pós abolição e nas primeiras décadas do século XX, havia a negação aos elementos sociais e culturais relacionados à origem africana de nossa sociedade e da nossa cultura. Segundo Souza (2014):

Apesar da ligação estreita que o Brasil manteve por séculos com regiões da África, até pouco tempo o desejo predominante era extirpar do Brasil toda a lembrança africana. Um dos dramas da jovem nação, querendo se afirmar perante a Europa e a América do Norte, é que nesses lugares a civilização europeia e a raça branca eram consideradas o mais alto grau do desenvolvimento alcançado pela humanidade (Souza, 2014, p. 121).

O tráfico de escravizados era uma realidade brasileira do século XIX, motivo pelo qual o país tinha laços tão estreitos com a África, porém, para as elites brasileira no pós abolição o desejo era estar próximo ao ideal de civilização construído pelo pensamento europeu e norte americano. Por isso existia esse comportamento e essa mentalidade de eliminar as heranças

africanas do cotidiano na sociedade brasileira, razão pela qual devemos estudar e compreender como foi construída a sociedade brasileira e como essas atitudes discriminatórias devem ser combatidas.

Quando o estudante tem conhecimento da história da Cultura Brasileira Afrodiaspórica ele se depara com algo que pertence a sua ancestralidade, mas esse elemento foi apresentado a ele de maneira negativa, por um ensino que valorizou esse discurso eurocêntrico.

Segundo Fonseca (2000), é importante perceber como a imagem do negro foi construída na sociedade brasileira, e desconstruí-la, demonstrando que uma imagem do negro sempre associada à elementos negativos, selvagens, brancos e violentos atendem aos interesses de uma elite branca, racista e preconceituosa. Portanto, a reconstrução da imagem do negro passa pelo processo de afirmar de maneira positiva suas características físicas, culturais, sociais, históricas, emocionais e religiosas.

Reside aí a importância de qual abordagem deverá ser dada sobre a História da Cultura Brasileira Afrodiaspórica, assim, a abordagem deve ser aquela que respeita e valoriza as ancestralidades, que desconstrói visões equivocadas repletas de preconceitos, além de valorizar os elementos que tornam tão rica e distinta a cultura brasileira identificando seus aspectos de matriz africana e como eles enriqueceram e se mesclaram as outras culturas que já estavam na América ou que vieram para o continente.

Cabe ressaltar que a escolha pela temática da História da Cultura Brasileira Afrodiaspórica visa combater uma cultura racista e excludente, o que nos leva a pensar como é importante uma educação antirracista. Uma observação importante feita por Pereira e Gomes, em um texto escrito em 2000, anterior a Lei 10.639/2003 indicam que:

O engajamento de intelectuais na militância antirracismo implica a elaboração de um discurso em que a vitória sobre o racismo representa a vitória do homem. Mas, na medida em que a sociedade racista brasileira vem se opondo a esse projeto de liberdade, tem cabido, em parte aos intelectuais e artistas o papel de produtores do novo. Esse novo emergente - ou seja, a sociedade sem racismo, com equanimidade na distribuição das riquezas, com extensão da cidadania aos menos favorecidos - e reivindicado como o possível do homem verdadeiro. Os afro-brasileiros, por isso, não devem temer o futuro no qual virão a ocupar posições que hoje, como no passado, a sociedade racista lhes impede de alcançar (Pereira; Gomes, 2000, p.54).

Chama a atenção que em 2000, o termo militância utilizado está associado aos grupos políticos organizados ao redor das pautas ligadas aos movimentos de valorização e inclusão das populações negras e na construção de um discurso antirracista. Grande parte dessas ideias foram incorporadas com a criação da Lei 10.639/2003, mas ainda encontra uma série de resistências às práticas inclusivas, devido ao racismo estrutural presente na sociedade brasileira. Dessa

forma a militância passa a ser de toda a sociedade.

Analisando essa passagem de Pereira e Gomes (2000) percebe-se que a participação de intelectuais na elaboração de um discurso antirracista era necessária e importante na construção de uma nova sociedade, percebemos que esse ideia hoje, no século XXI, se aplica a atuação dos professores do ensino básico que respaldados pelo Lei 10.639/2003 devem buscar, com base na História da Cultura Brasileira Afrodiaspórica, os elementos para exemplificar uma educação antirracista.

Além disso, a luta por uma sociedade menos desigual e mais inclusiva torna-se uma pauta constante, inclusive quando se aborda os conteúdos relacionados à História da Cultura Brasileira Afrodiaspórica. O trabalho realizado nas escolas com esse conteúdo é uma prática cidadã e antirracista. Segundo Pereira e Gomes: “Para combater a violência racial é coerente que o discurso de militância tome a tradição afro-brasileira como referencial de valorização dos afro-brasileiros”. (Pereira; Gomes, 2000, p. 55) Significa caminhar além da militância, pois, quando professores, gestores escolares e demais membros das comunidades escolares cumprem o que foi construído a partir de 2003 já demonstra uma conquista.

Ideia semelhante foi apontada por Souza (2014), 11 anos após a aprovação da Lei 10.639/2003, devido às mudanças ocorridas na sociedade brasileira, no avanço das políticas de inclusão e na valorização da cultura africana e afro-brasileira. A partir do momento que professores e sociedade passam a conhecer

[...] melhor a história e as sociedades africanas, os afro-brasileiros passaram, pouco a pouco, a valorizar seus traços distintivos, suas culturas ancestrais, sua contribuição à formação da sociedade brasileira, mudando sua posição de uma vontade de se tornar igual ao branco para uma valorização de suas tradições, estéticas, sensibilidades e aparências. O sentimento de inferioridade criado pela situação anterior deu lugar ao orgulho de ser negro, que será um dos pilares da construção de um novo lugar do afro-brasileiro no conjunto da sociedade (Souza, 2014, p. 143-144).

Percebemos que já existe um retorno de toda uma prática que busca a valorização da cultura afro-brasileira, mesmo o racismo persistindo em nossa sociedade, as práticas antirracistas estão sendo adotadas, as políticas de inclusão e de valorização da população negra estão em curso.

Esse trabalho visa, a partir do conteúdo de História da Cultura Brasileira Afrodiaspórica promover inclusão, pois, existem semelhanças no tratamento preconceituoso destinado aos surdos e aos negros. E a escolha do conteúdo ligado à cultura de matriz africana irá demonstrar as possibilidades que os surdos podem alcançar. E a potência que uma educação antirracista possui.

## 1.1 Religiões brasileiras de matriz africana

Mantendo o compromisso que o Ensino de História deve ser voltado para o combate às práticas racistas, excludentes e preconceituosas ainda presentes na sociedade brasileira, buscou-se nessa seção abordar um dos temas que mais geram dentro das salas de aula, curiosidade, receio e repulsa por parte dos estudantes. Reações que são consideradas normais diante de uma população que teve negado por anos o conhecimento de sua formação cultural e inclusive de sua formação religiosa.

A visão negativa que uma parcela da sociedade tem das religiões de matriz africana são o reflexo de uma sociedade que se espelha em um eurocentrismo que reforça os traços de uma sociedade ainda colonizada e trata seus semelhantes e suas raízes com desdém.

Diante disso, deve-se primeiro tirar esse caráter de normalidade do preconceito diante das manifestações da cultura brasileira afrodiáspórica, Ratts e Damasceno (2006) apontam que:

Os africanos, na sua maioria, ao serem forçados a vir para o Brasil, traziam consigo sua própria África, composta de lembranças e desejos. Um patrimônio cultural material e imaterial inscrito nos objetos, hábitos, textos orais e escritos, rituais, jogos, folguedos e muitas histórias. Lembrança e saberes que dizem respeito à religião, à tecnologia e ao trabalho, que podem ser preservados quando recriados no estilo de vida, nas habilidades artísticas, nos rituais religiosos e nas soluções técnicas e procedimentos intelectuais (Ratts; Damasceno, 2006, p. 170).

Portanto deve-se normalizar e naturalizar os aspectos da cultura afrodiáspórica presentes na formação da sociedade brasileira ao invés dos preconceitos e do racismo. Dessa maneira, buscar na religião, na arte, nas tecnologias, na língua e nos demais elementos culturais o que afirma e reafirma sua importância na sociedade brasileira.

Com relação às religiões brasileiras de matriz africana,

[...] culturalmente sua importância é enorme. As religiões afro-brasileiras são uma das chaves da cultura popular brasileira, podendo-se constatar sua presença marcante nos mais diversos campos de nossa civilização, incluindo literatura, música, cinema, teatro, dança, carnaval, lutas marciais, culinária, estética, moralidade, pensamento e visões de mundo (Prandi *apud* Carneiro, p. 9, 2014).

A materialidade e a imaterialidade presentes nas religiões afro-brasileira são elementos que permeiam os vários aspectos da vida cotidiana da população brasileira, e demonstrar como esses elementos são reveladores dessa ancestralidade inseridas nas suas várias manifestações do cotidiano, dessa maneira, apontam para a importância que as religiões afrobrasileiras possuem.

Souza (2014) aponta uma outra importância relacionada às religiões afrobrasileiras:

O que nós chamamos de práticas mágico-religiosas, por meio das quais os homens entram em contato com entidades sobrenaturais, espíritos, deuses e ancestrais, era um aspecto central da vida de todos os africanos, assim como viria a ser na de seus descendentes brasileiros. Dessa forma, a religião foi uma das áreas em torno da qual eles construíram novos laços de solidariedade, novas identidades e novas comunidades (Souza, 2014, p. 110).

As religiões brasileiras de matriz africana tornaram-se essenciais para a organização dos africanos e afrodescendentes tanto no aspecto de união dos povos que vieram forçados para o Brasil quanto no aspecto de resistência às práticas de dominação e controle utilizadas na sociedade colonial, imperial e pós-abolição.

Construção de laços de solidariedade, novas identidades e novas comunidades foram um movimento constante no Brasil durante o processo de diáspora vivido pelas populações africanas que chegaram de maneira forçada ao país. A compreensão desse processo de construção da sociedade e das culturas brasileiras são uma das alternativas de quebrar uma educação que se apoia apenas em elementos eurocêntricos.

Botelho (2006) aponta que:

Pensar a diversidade étnico-racial na área educacional é possibilitar inclusões, respeitos, conteúdos e solidariedades às crianças e jovens que carregam o estigma da diferença, seja pela sua cor de pele, seja pela sua religiosidade, seja pela sua orientação sexual, seja pelo seu grupo étnico ou apenas por serem diferentes daquilo que é considerado o ideal ou padrão. É principalmente, buscar novos caminhos de emancipação para os excluídos (Botelho, 2006, p. 141).

Portanto, dentro dos conteúdos escolares, abordar as religiões brasileiras de matriz africanas amplia as possibilidades de inserção de novos sujeitos no ambiente escolar e os estudantes tem a possibilidade de identificarem-se dentro desses aspectos culturais. Souza (2006) entende que a

[...] principal maneira de lidar com as adversidades da vida cotidiana, as religiões foram especialmente importantes na construção de comunidades negras na sociedade brasileira escravista. Em trono de sacerdotes, especialistas que conheciam ritos de comunicação com o além, de onde se supunham viram soluções para muitos problemas, grupos construíram identidades, nas quais também eram consideradas as áreas de origem dos seus membros ou dos antepassados destes (Souza, 2014, p. 116).

Indo além dos apontamentos de Souza, a construção de comunidades negras vai além do período escravista, mesmo sendo a questão escravista essencial para explicar a diáspora que os africanos foram submetidos entre os séculos XVI e XIX no Brasil. As comunidades negras

se formam em vários momentos da história brasileira, e as religiões que se expressão nessas comunidades são elementos culturais essenciais na formação de identidades e também de resistência, e a religião pode ser utilizada como ferramenta para construir um ensino antirracista e inclusivo.

### ***1.1.1 Tambor de Mina Maranhense***

Observando a formação da identidade e da cultura brasileira afrodiáspórica, as religiões ocupam um lugar central. Segundo Prandi (2005):

Candomblé, xangô e batuque são variantes rituais da religião dos orixás no Brasil. A religião dos orixás, divindades da cultura iorubá ou nagô, consolidou-se em território brasileiro entre os meados do século XIX e o início do século XX como expressão cultural de escravos, negros livres e seus descendentes (Prandi, 2005, p. 1).

Expressões culturais que demonstram a capacidade de resistência e luta dessas populações e a ligação íntima que as religiões têm com as identidades africanas.

Além dos orixás, outras divindades foram trazidas da África pelos escravos: os inquices dos povos bantos, praticamente esquecidos e substituídos pelos orixás nagôs nos candomblés bantos, e os voduns originários de povos ewê-fons, de região do antigo Daomé, hoje república do Benim, designados jejes no Brasil. O culto aos voduns sobreviveu na Bahia e no Maranhão. [...] No Maranhão recebeu o nome de tambor-de-mina (Prandi, 2005, p. 2).

Dessa maneira, as próprias religiões africanas sofreram transformações ligadas aos contatos que ocorreram entre os povos e entre os vários povos africanos presentes no território brasileiro. Assim, houve sobreposição das características religiosas de um povo sobre outro, adaptações e assimilações. O Tambor de Mina, é uma dessas religiões que se formaram no século XIX, está intimamente ligado ao processo de diáspora forçada que os povos africanos sofreram.

Das várias religiões afrobrasileira que existem, o Tambor de Mina Maranhense é uma delas sua escolha para fazer parte desse estudo e parte da elaboração do recurso pedagógico ocorreu pelo grande desconhecimento que uma grande parcela da sociedade brasileira tem das religiões de matriz africana no Brasil, principalmente, daquelas que se desenvolveram no Nordeste mais próximas ao Norte do país. Estas religiões foram formadas a partir da diáspora negra ocorrida ao longo dos séculos XVI até o XIX e para quebrar uma visão preconceituosa que existe sobre as manifestações das religiosidades ligas a cultura brasileira afrodiáspórica.

Outro motivo pela escolha do Tambor de Mina foi buscar manifestações culturais afrodiáspóricas que rompem com o exemplo local, sabendo que em Minas Gerais existem várias manifestações religiosas de origem afrobrasileira, como Festas do Rosário, Marujadas, e grupos de Congadas, dessa maneira, a ideia é demonstrar a abrangência das culturas afrodiáspóricas no território brasileiro e suas semelhanças com as manifestações locais.

Portanto, é nesse contexto que se fez a escolha de apresentar uma breve história sobre o Tambor de Mina Maranhense e utilizá-lo como exemplo de manifestação da cultura brasileira afrodiáspórica. Dessa forma:

Tambor de Mina é uma das religiões afro-brasileiras mais difundidas no Maranhão e em seu entorno. Mina deriva de negro-mina, de São Jorge da Mina, denominação dada aos escravos procedentes da ‘costa situada a leste do castelo de São Jorge da Mina’, trazidos de região das hoje Repúblicas do Togo, Benin e da Nigéria, que eram conhecidos principalmente como negros mina-jejes e mina-nagô (Verger, 1987 *apud* Carneiro, 2014, p. 37).

Segundo o argumento apresentada por Verger, percebe-se como a diáspora vivenciada por várias populações africanas foi responsável pela chegada ao que será o Brasil de elementos identitários que estarão presentes nas identidades formadoras das populações brasileira, em especial dos maranhenses citados por ele.

Reginaldo Prandi (2005) apresenta que:

[...] nas Pegadas dos Voduns, um terreiro de tambor-de-mina em São Paulo” faz uma grande apresentação das características e da história da religião do Tambor de Mina Maranhense. Ressaltando “Em São Luís e outras cidades do Maranhão, a religião dos voduns recebeu o nome de tambor-de-mina, alusão à presença constante dos tambores nos rituais e aos escravos minas, como eram ali designados os negros sudaneses (Prandi, 2005, p. 3).

Nesse estudo, Prandi (2005) apresenta as duas casas que foram fundadas por africanos em meados do século XIX, que sobreviveram até os dias de hoje e constituem a matriz cultural do tambor-de-mina a Casa Grande das Minas (Kuerebentan Zomadonu) e a Casa de Nagô (Nagon Abioton). E também os estudos que iniciaram a compreensão dessa religião ligada à matriz afrobrasileira tais como Sérgio Figueiredo Ferretti (1996), Mundicarmo Ferretti (1985), Octavio da Costa Eduardo (1948), Manuel Nunes Pereira (1979) e Roger Bastide (1971).

Outras referências como Carneiro (2014) apontam a importância do tambor de mina na sociedade maranhense, inclusive como patrimônio histórico e artístico:

A Casa das Minas (São Luiz) é um templo das religiões afro-brasileiras tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Não possui casas

filiadas, o que coloca em xeque a continuação da sua linhagem. Segue o modelo de culto do tambor de mina, que foi sensivelmente influenciado por essa prestigiada casa (Carneiro, 2014, p. 38).

Ferretti (2011) aponta a origem do Tambor de Mina, sua importância como referência para o surgimento de outras religiões similares e o principal problema que ela enfrenta.

A religião afro-brasileira no Maranhão e na Amazônia estabelecida a partir de São Luís desde meados do século XIX, é conhecida como Tambor de Mina. Existem duas casas matrizes fundadas por africanos: a Casa das Minas Jeje, de origem daomeana, que não possui filiais e a Casa de Nagô, de origem iorubana de onde derivaram a maioria dos terreiros de Mina. Estas duas casas encontram-se em declínio do número de participantes e de rituais, estando praticamente em extinção, mas gozam ainda de grande prestígio. Existem muitas outras casas de tambor de mina, derivadas do modelo da Casa de Nagô. Algumas possuem grande número de filhos e várias delas atualmente recebem muitas influências do candomblé e da umbanda (Ferretti, 2011, p. 247).

É muito claro que a perda de adeptos ou praticantes pode ocorrer por vários motivos como influência das religiões neopentecostais, número reduzido de jovens praticantes da religião e preconceitos relacionados às religiões de matriz africana, porém ao transformar o Tambor de Mina em patrimônio cultural aumenta-se a possibilidade de utilizar a religião como instrumento de combate ao racismo, possibilitando que as comunidades retomem as práticas religiosas.

Ferretti (2011) aponta as características da religião do Tambor de Mina da seguinte forma:

O tambor de mina é uma religião muito ritualizada e discreta, envolvida em segredos e mistérios e sua mitologia é pouco comentada. A religiosidade se expressa através da realização de festas com transe, danças e comidas que atraem os participantes. Na maioria das casas a comida não costuma ser muito abundante, mas sempre há bastante permitindo oferecer a todos e distribuir as sobras. A fartura nas festas maiores constitui um dos elementos de prestígio das casas e a distribuição de alimentos faz parte da etiqueta nesta religião (Ferretti, 2011, p. 248-249).

Essa materialidade das religiões afrobrasileiras que tornam elas extremamente ricas e demonstram as potências que podem ser exploradas em atividades pedagógicas. As festas, danças e comida estão presentes em todas as manifestações religiosas, portanto, são elementos que aproximam as religiões de matriz africana de outras religiões, o que demonstra que não se justificam os preconceitos. Porém, são também os elementos que as tornam tão distintas e diversificadas, pois são nas músicas, nas danças, nas festas e nas comidas que percebe-se a fusão das religiões, o hibridismo, as resistências e as lutas das populações que sofreram com o processo de diáspora, e sua manutenção representa as resistências e suas vitórias dentro de uma

sociedade escravocrata, patriarcal e racista.

### ***1.1.2 Irmandades católicas negras***

A introdução do catolicismo no território que viria a ser o Brasil serviu como garantia de manter uma grande porção do chamado Novo Mundo sob domínio da Igreja Católica e da Coroa Portuguesa.

O catolicismo trazido pelos missionários, pelos portugueses das camadas populares, pelos senhores e administradores da Coroa nem sempre estavam alinhados ao catolicismo ligada à própria Igreja Católica.

Os povos africanos escravizados também foram responsáveis por trazer elementos divergentes e novos em relação ao catolicismo europeu e da Igreja Católica. Apontar que existiu no Brasil, tanto no período colonial quanto nos períodos subseqüentes, um catolicismo que estava ligado e ainda se mantém ligado à cultura afrodiáspórica demonstra como é importante rever aspectos da História Brasileira e adotar práticas de ensino que visibilizem práticas que antes eram silenciadas ou negadas.

Segundo Viana (2012):

O conjunto de práticas, saberes e memórias religiosas também atravessou o Atlântico nos navios negreiros, e aqui foi revivido e modificado pelos africanos de acordo com as condições do cativo. Mas muitos deles também foram atraídos pelos rituais e modos de vida religiosa cristãos, e vivenciaram essa nova realidade de forma plena, e não apenas como ‘fingimento’, como se costumava achar (Viana, 2012, p. 46).

Dessa maneira, pode-se afirmar que o contato com o catolicismo para muitos povos africanos foi anterior ao processo de escravização imposto no Brasil e da mesma maneira que o catolicismo sofreu transformações na África, ele sofrerá transformações no Brasil.

Souza (2014) aponta que:

Os africanos e afrodescendentes de origem banto, vindos de Angola e do Congo, podiam aceitar o catolicismo ou alguns de seus elementos quando se tornavam membros de uma irmandade ou quando haviam tido contato com o catolicismo ainda na África, principalmente no caso de escravos que viveram por um período em Luanda ou em outro centro de colonização portuguesa (Souza, 2014, p.117-118).

Sabe-se que até a implantação da República a religião oficial no Brasil foi a Católica, então devemos pensar que tipo de religião católica foi praticada pelos africanos e afrodescendentes e como esse catolicismo também serviu de base para preservar identidades, a

sua utilização como estratégia de resistência e de solidariedade. Dessa maneira, apontar quais elementos são característicos da cultura brasileira afrodiáspórica.

Pode-se começar a entender o catolicismo construído no Brasil a partir da ideia apontada por Vartuli (2021):

É sabido que no Brasil de forma geral e em Minas Gerais em particular, houve, historicamente, intenso sincretismo religioso. Sob a Égide do sistema do Padroado Régio, Portugal viu nascer, em terras tropicais, um catolicismo de ‘muito santo e pouca missa’, o chamado catolicismo popular, bastante específico destas paragens, como bem demonstra a historiografia (Vartuli, 2021, p.18).

A partir dessa ideia de Vartuli, percebemos que o sincretismo religioso é tratado como a fusão dos elementos religiosos católicos e africanos, demonstrando que muitos africanos se converteram ao catolicismo inserindo nele seus elementos, o que refuta a ideia de uma conversão de mentira ou falsa.

A fusão religiosa estará presente nas várias manifestações das religiões de matriz afrodiáspórica, e também estará presente no catolicismo implantado no Brasil, as irmandades formadas nas várias cidades brasileiras são exemplos dessa fusão dentro das organizações católicas.

Segundo Boschi (1986) a proibição de ordens religiosas regulares em Minas abriu caminho para a atuação de irmandades leigas que contratavam serviços de religiosos, artistas e ergueu vários templos religiosos importantes dentro da sociedade mineira. Assim, as irmandades leigas foram fundamentais para a compreensão da sociedade mineradora e também podem servir de referência para a compreensão do catolicismo de matriz afrodiáspórica.

As irmandades, segundo Boschi (1986):

Foram e são instituições que espelham e retratam os diversos momentos e contextos históricos nos quais se inserem. Com elas, o catolicismo e a Igreja Católica amoldam-se à realidade na qual se propagam. [...] As irmandades caracterizam sempre o seu momento e o seu ambiente, dando origem a diversidade de formas, por um lado, e à fluidez e imprecisão de suas denominações, por outro (Boschi, 1986, p. 12).

A partir desse apontamento feito por Boschi, percebemos ao longo da formação histórica brasileira momentos que as autoridades religiosas se moldaram à realidade dos trópicos e à sua população. A formação das irmandades católicas representa essa capacidade do catolicismo e da Igreja Católica de se amoldarem, se adaptarem e se inserirem de acordo com o contexto histórico. Mas vamos além dessa adaptação pois, as populações africanas e afrodescendentes no Brasil interferiram nas dinâmicas das irmandades católicas construindo

relações de poder e solidariedades interferindo na sociedade brasileira.

As irmandades católicas surgem na Europa com uma função clara de servirem para o auxílio e ajuda, essa parece ser a ideia apontada por vários autores como Boschi (1986), Scarano (1976), Souza (2014), porém, no Brasil, elas ganham outra atribuição como de auxiliar na atividade de catequese, principalmente dos grupos negros e africanos, porém ao observar a realidade brasileira, as irmandades vão além desse aspecto.

Para Mattos (2012):

Apesar das irmandades serem instituições de origem europeia, direcionadas para a catequese católica, os africanos e seus descendentes conseguiram criar nas associações um espaço para cultivar as suas culturas, pois nesses locais eram facilitados os contatos com seus companheiros de cor e de condição social. Além disso elas foram importantes socialmente, por que ofereciam assistência ajudavam em momentos de dificuldade financeira, proporcionavam um enterro e uma sepultura dignos e colaboravam com a compra de alforria (Mattos, 2012, p. 165).

Para as autoridades no Brasil, o aprendizado da religião oficial era desejado e portanto havia a preocupação em fazer a conversão dos africanos escravizados e o incentivo a participar das atividades religiosas, por isso, não havia tanta rejeição a criação das irmandades pela população negra, liberta ou escravizada, tanto que essas irmandades eram conhecidas pelas irmandades dos homens de cor pois, para as autoridades coloniais eram formas de manter o controle sobre essa população, mas, as irmandades também irão refletir os anseios e demandas dessa população.

Souza (2014) faz apontamentos importantes sobre o catolicismo e a formação das irmandades que endossam como foi relevante o processo de adaptação e transformação da religiosidade no Brasil:

O ensino do catolicismo a todo africano escravizado era obrigação dos senhores, o que também serviu de caminho para a organização de novas comunidades negras, principalmente quando agrupadas em irmandades leigas de devoção a um determinado santo. [...] Essas associações religiosas de 'homens pretos' eram não só aceitas como estimuladas pela Igreja Católica e pela administração colonial. Mas as irmandades não serviram apenas de instrumento de controle sobre as comunidades negras: elas também foram um espaço de organização e construção de novas identidades (Souza, 2014, p. 116).

Existia nos espaços das irmandades dos homens de cor elementos que demonstravam suas origens, relações sociais e políticas, as lutas do dia a dia e a devoção a determinados santos e santas específicos das comunidades afrodescendentes e afrodiáspórica.

As irmandades foram responsáveis por erguer igrejas relacionadas aos seus santos demonstrando habilidade em arrecadar fundos, negociar espaços nas cidades e até mesmo

interferir nos calendários devido às festas que eram organizadas e celebradas pelas irmandades.

Julita Scarano chama a atenção para vários aspectos ligados às irmandades que demonstram sua importância na sociedade brasileira, e principalmente, na sociedade das Minas, tais como a construção de Igrejas: “com poucas exceções, as igrejas em Minas foram obras de irmandades e são aqueles monumentos arquitetônicos, com suas esculturas e sua imaginária, que já à primeira vista permitem compreender a importância cultural e social de tais confrarias” (Scarano, 1978, p. 1).

A construção de igrejas representa a capacidade das populações afrodiáspóricas em realizar tarefas complexas de engenharia e ornamentação desses espaços, a capacidade de arrecadação e gestão financeira dos recursos necessários para as edificações e a capacidade de contratação dos trabalhadores especializados para as obras.

Para as irmandades, ter sua própria igreja era motivo de orgulho, demarcação de espaços e participação nas relações de poder na sociedade, as irmandades foram importantes como espaço visibilidade da identidade cultural de seus membros.

#### Organização de festas religiosas:

A participação da gente de cor nas festas do período colonial foi essencial para seu brilho. De resto, as comemorações religiosas – a grande maioria – e cívicas eram o lazer mais importante naquele período, o momento de repouso em meio à faina e ao trabalho de sol a sol (Scarano, 1994, p. 35).

Dentro dos espaços festivos, nas igrejas ou nas ruas, a presença afrodiáspórica está nas cores, nas danças, no gingado e na materialidade e na imaterialidade representadas nas festas. As festas demonstram as habilidades da população afrodiáspórica em se integrar e fundir seus elementos culturais aos elementos culturais católicos.

Tal fusão referenda que não havia uma conversão religiosa de mentira ou falsa por parte da população afrodiáspórica, pois a devoção aos santos era vivenciada nas festividades, na alimentação, nas vestimentas, nas músicas e nos demais elementos que compõe as festas religiosas.

Participação de eventos diários e cotidianos: “muitos forros e mulatos são donos de escravos, participam ativamente na vida artística local, na construção e ornamentação das igrejas, na música, na feitura de santos e em tudo mais” (Scarano, 1994, p. 29).

O fato dos forros e mulatos adquirirem escravizados indica como o sistema escravista implantado no Brasil interferiu nas dinâmicas sociais, esse fato não ameniza os efeitos nefastos da escravidão que buscava desumanizar os africanos e seus descendentes, e sim demonstra a origem do racismo estrutural presente na sociedade brasileira.

O que se deve ressaltar que a participação no cotidiano não se resume apenas ao trabalho, a presença afrodiaspórica está presente na arte de entalhar as igrejas, nas músicas em homenagem aos santos e no artesanato.

O sistema escravista no Brasil buscava desumanizar os africanos e os afrodescendentes, mas a presença dessa população em todos os espaços sociais, culturais, econômicos e religiosos demonstra que não foram desumanizados, inserindo suas demandas e resistências nesses espaços.

Percebe-se que a presença afrodiaspórica também moldou o catolicismo no Brasil, pois as irmandades leigas, de origem europeia, são apropriadas pelos grupos negros e afrodescendentes e nesses espaços as práticas culturais de povos subjugados se transformam em práticas resilientes, práticas de resistência e de luta, levando muitas vezes as autoridades a reconhecer as irmandades dos homens de cor, ceder e negociar em vários aspectos, e principalmente manter visível ao longo dos anos as marcas dessas populações.

Scarano (1978) aponta a importância da irmandade de Nossa Senhora do Rosário na sociedade brasileira, da seguinte forma:

As mais famosas dentre as inúmeras irmandades de pretos é a de Nossa Senhora do Rosário. Desde o século XV e XVI era sob essa invocação que em Portugal se congregavam os homens de cor. Em nosso país, os negros tinham também como patronos Santa Efigênia, São Benedito, Santo Antônio de Catagerona, São Gonçalo, Santo Onofre, os quais, segundo a hagiografia tradicional eram pretos ou pardos e gozavam por isso de singular popularidade (Scarano, 1978, p. 38).

Nota-se que não era somente Nossa Senhora do Rosário, haviam outros santos ligados às populações negras e afrodescendentes, também pertencentes as irmandades com suas festividades, seus espaços sagrados em altares de igrejas ou suas próprias igrejas. E a identificação dos santos com a população ocorria devido à suas origens e cor da pele assim aumentava sua aceitação ou popularidade.

Segundo Carvalho e Silva (2016):

São Benedito, Santo Elesbão, Santa Ifigênia e Santo Antônio Categeró, foram algumas das divindades negras usadas como recurso catequético. A cor da pele causava em muitos uma identificação imediata com o santo como sendo o seu protetor por ser irmão de cor, santo “da sua gente” que certamente saberia entender seus problemas mais que os santos brancos (Carvalho; Silva, 2016, p. 198).

A cor da pele era uma das identificações que os afrodescendentes tinham com os santos, Carvalho e Silva (2016) aponta por exemplo, que São Benedito era filho de escravizados, negro e seu sofrimento o identificava com o sofrimento das populações escravizadas, por isso a

aproximação e a identificação com os santos.

De acordo com. Bispo Júnior (2021), em seu trabalho sobre a celebração da Marujada na Festa do Rosário em Felício dos Santos/MG, a devoção à Nossa Senhora do Rosário vem de uma longa construção mítica e religiosa que remonta à Europa do século XIII e Portugal do final do século XV.

Bispo Júnior (2021) indica que a presença dos missionários portugueses na África, principalmente, os dominicanos utilizaram da devoção à Nossa Senhora do Rosário para conversão dos povos negros e pagãos à fé católica, o que influenciou na introdução do culto à santa na América Portuguesa, devido à presença de vários devotos da santa, ainda nesse estudo, Nossa Senhora do Rosário, uma santa branca, é tratada pela população negra como sua protetora dos negros, isto remete à uma transformação da santa de pele branca mas que se identifica com os afrodescendentes.

Ainda sobre a identificação dos negros e dos afro-brasileiros com os santos, segundo Oliveira (2006) a Igreja Católica:

Ciente do seu papel na manutenção de uma estrutura social excludente, a Igreja multiplicou as suas ações na tarefa de inserção dos chamados “homens de cor” no interior da Cristandade. A multiplicação destas ações se desdobraria também na promoção de santos pretos, que deveriam funcionar como exemplos de virtudes cristãs para os africanos e seus descendentes. O século XVIII viu intensificar-se a ação de franciscanos e carmelitas, experientes hagiógrafos no Ocidente cristão, na difusão de modelos de santidade que pudessem auxiliar na conversão de africanos e seus descendentes em função do incremento do tráfico atlântico (Oliveira, 2006, p. 61).

A Igreja Católica fez o seu papel na construção da cristandade na América Portuguesa, buscou o controle sobre as populações afrobrasileira e africanas trazidas para o território, mas claramente, os elementos culturais dos povos afrodiáspóricos se tornaram cada vez mais presentes nesse catolicismo e nesse cristianismo.

Segundo Oliveira (2006), Santo Elesbão e Santa Efigênia foram utilizados como exemplo para a conversão dos africanos e nas terras brasileiras as irmandades desses santos se transformaram em espaços de afirmação identitária, principalmente quando se trata da visibilidade da religiosidade dos devotos, na construção das igrejas, na ornamentação dos altares com a contratação de artistas renomados na época, tais como Manuel da Costa Atayde e Francisco Vieira Servas.

Ainda, de acordo com Oliveira (2006), a Igreja Católica buscava a conversão dos africanos associando elementos ligados à cultura africana e seus mitos com a ideia de heroísmo presente na concepção da igreja, Santo Elesbão teria sido um rei da Etiópia que se converteu ao

cristianismo e a partir dessa conversão teria acesso à salvação, Santa Efigênia seria uma princesa Núbia que se convertera ao cristianismo, fundando um convento que foi incendiado e devida a ação da santa, o convento se salvou desse incêndio. Ambos eram africanos e foram transformados em exemplo para a conversão dos africanos e dos afrodescendentes, portanto fazendo parte da construção da religiosidade católica afrodiáspórica no território brasileiro.

Voltando a irmandade de Nossa Senhora do Rosário, Scarano (1978) faz outra observação relevante de sua presença:

Das mais antigas irmandades brasileiras, as associações do Rosário se espalharam por todo o litoral e posteriormente foram levadas para o interior. Alcançaram imensa popularidade nas Minas Gerais, a tal ponto que essa piedade ainda se mantém até os nossos dias, sobretudo em determinadas regiões e no seio das populações mais pobres de vilas e cidades. O fato de ser bem aceita pelos pretos do Reino e da África, sem dúvida contribuiu para sua rápida divulgação em nosso país (Scarano, 1978, p. 48).

Divulgação, alcance, perpetuação da devoção e das festividades são elementos que permitem entender por que a cultura afrodiáspórica deve ser levada para as salas de aula, como reconhecimento da diversidade cultural presente no Brasil, além de servir de instrumento para uma educação que combata o racismo.

Compreender que o catolicismo no Brasil foi e ainda é influenciado por elementos afrodiáspóricos demonstra a riqueza da cultura e da religiosidade brasileira, além da capacidade de luta e resistência de comunidades que ao longo da história sofreram processos de apagamento e silenciamento.

A devoção aos santos que representam os negros e afrodescendentes, a presença das igrejas erguidas à esses santos e as festas organizadas em seus nomes só mostram que essa história tem muito a ser contada.

## **1.2 Ações afirmativas**

A cultura é preciosa para entender os sujeitos e suas relações sociais, políticas e econômicas e se tratando das populações afrodiáspóricas esse aspecto é ainda mais relevante, assim, a cultura como aspecto central na formação das identidades desses povos afrodiáspóricos é também um elemento de resistência, assim, sua preservação e sua visibilidade deve ser acompanhada por ações do governo.

Tais ações governamentais devem respeitar as culturas afrodiáspóricas sendo que essas ações devem objetivar a proteção, difusão e o amparo, a partir desse ponto combater as atitudes

preconceituosas e discriminadoras.

O racismo presente na sociedade brasileira se alimenta do etnocentrismo e do eurocentrismo, com a valorização do elemento masculino, branco e cristão, defende o discurso da miscigenação como prática de homogeneizar a sociedade e ocultar as diferenças, o racismo mantém e amplia a discriminação e o preconceito sobre as manifestações culturais brasileira de matriz africanas, mesmo existindo leis que protegem e valorizam essas manifestações.

Quando o estudante tem conhecimento da história da Cultura Brasileira Afrodiaspórica ele se depara com algo que pertence a sua ancestralidade, mas esse elemento foi apresentado a ele de maneira negativa, por um ensino que valorizou o discurso eurocêntrico, por isso, as políticas afirmativas são necessárias para quebrar esse ciclo de visão negativa relativa à cultura brasileira afrodiaspórica.

Segundo Fonseca (2000), é importante perceber como a imagem do negro foi construída na sociedade brasileira, e desconstruí-la, demonstrando que uma imagem do negro sempre associada aos elementos negativos, selvagens, brancos e violentos atendem aos interesses de uma elite masculina, branca, racista e preconceituosa.

No contexto da sociedade brasileira, as populações negras, afrodiaspóricas, pobres, indígenas entre outros sofrem com situação de desigualdade, discriminação, racismo e exclusão, nesse tipo de sociedade, as políticas afirmativas são essenciais para a redução e quem sabe cessar com as práticas que perpetuam tais situações que causam tantos problemas na sociedade brasileira.

Assim, Gomes (2001) define que:

As ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como educação e o emprego (Gomes, 2001, p. 40).

Dessa forma, governos em suas várias esferas, iniciativa privada e sociedade civil podem ser agentes na implantação de ações afirmativas com o objetivo de combater as estruturas sociais, políticas e econômicas que promovem desigualdade, discriminação e racismo.

Uma outra visão sobre as ações afirmativas foi apontada por Cruz (2009):

As ações afirmativas são, em nossa opinião, uma necessidade temporária de correção de rumos na sociedade, um corte estrutural na forma de pensar, uma maneira de impedir que relações sociais, culturais e econômicas sejam deterioradas em função da discriminação (Cruz, 2009, p. 152).

Correção de rumos da sociedade, aqui entendido de maneira temporária, mas, a partir do momento que uma ação afirmativa é implantada dependendo do tipo de ação a correção de rumo pode ser permanente, pois, o combate ao racismo e a discriminação, em uma sociedade ainda colonial e patriarcal é constante.

Observando as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que versão sobre educação, e obrigam a adoção nos currículos da educação básica o ensino e o estudo da História das Culturas Africanas e Afrobrasileira e Povos Originários, essa mudança se caracteriza como ação afirmativa, dentro da perspectiva educacional, elas se tornam permanentes, pois possibilitam a construção de um ensino antirracista, transformando parcelas da sociedade antes vista com preconceito e discriminação em sujeitos históricos e também sujeitos com direitos, ampliando sua participação na sociedade.

Ainda, segundo Cruz (2009):

As ações afirmativas podem ser entendidas como medidas públicas e privadas, coercitivas ou voluntárias, implementadas na promoção/integração de indivíduos e grupos sociais tradicionalmente discriminados em função de sua origem, raça, sexo, opção sexual, idade, religião, patologia física/psicológica etc. (Cruz, 2009, p. 163).

Dessa maneira, as ações afirmativas devem ter como foco o combate dos preconceitos e racismos, incorporando população estigmatizadas e excluídas por serem consideradas diferentes. Numa sociedade em que os valores eurocêntricos e etnocêntricos são persistentes as ações afirmativas são necessárias.

Para Santos (2005), o período final do segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, foi marcado pelos debates relacionados ao problema do racismo no Brasil, tais debates foram ganhando espaço no governo e na imprensa. Nesse momento, devido às pressões externas vindas da ONU que chamava os países a enfrentarem o problema e devido à pressão dos movimentos negros que estavam organizados no Brasil, as questões ligadas ao nosso problema com o racismo foram ganhando destaque.

Lembrando que desde a Constituição de 1988, o racismo passou a ser considerado crime e, mesmo assim, não havia uma política pública efetiva voltada para a causa negra naquele momento, muito menos de combate ao racismo ou para a incorporação efetiva da população negra brasileira na riqueza nacional, com acesso a bens públicos e sociais. O racismo ainda era considerado problema dos outros.

A criação da Fundação Palmares pela lei nº 7.688/88 e a participação no congresso de Abdias do Nascimento, como deputado e depois senador, demonstrava as transformações pelas quais a sociedade brasileira estava passando. Para Santos (2009, p. 158) “O parlamentar negro

Abdias do Nascimento foi mais que um precursor na luta antirracismo no Congresso Nacional brasileiro.”

Portanto, foram acontecimentos que abriram caminho para repensar a sociedade brasileira, além de promoverem a inclusão de novos sujeitos no cenário político, social e cultural brasileiro.

O reconhecimento de comunidades quilombolas e por consequência a titulação de suas terras também entra neste conjunto de ações que reconhecem a importância das matrizes afrodiáspóricas como parte da cultura brasileira. Além disso, os membros dessas comunidades passam a ser considerados sujeitos detentores de direitos sociais, políticos, econômicos, ambientais e culturais portanto, sujeitos históricos antes silenciados e excluídos e agora inseridos e escritores de suas próprias histórias.

Antes da implantação das leis de cota, Nilma Lino apontava que: “as Ações Afirmativas possuem o mérito de aproximar a universidade das lutas dos movimentos sociais e da comunidade negra a qual tem sido privado do direito à educação superior” (Gomes, 2006, p. 43).

É nesse cenário que podemos trazer um dos exemplos de meios de promover inclusão e combater o racismo e a discriminação na sociedade brasileira, a ação afirmativa ligada as cotas raciais em universidades ou órgãos públicos, promovendo acesso e diminuindo a distorção que existe na sociedade brasileira relacionada à população negra.

Cabe ressaltar que outros sujeitos históricos no Brasil também sofreram e sofrem com racismos, preconceitos e discriminação e são vítimas dessa sociedade colonial e patriarcal, isso demonstra que mulheres, deficientes, população LGBTQIAPN+, indígenas também podem ser beneficiados e atendidos por ações afirmativas, promovendo o combate às práticas que excluem esses grupos e diminuindo ou eliminando distorções que existem na sociedade brasileira.

### ***1.2.1 Exemplos de Ações afirmativas: Cotas Raciais***

O princípio de adotar Cotas Raciais no Brasil começou a ser uma realidade a partir de 2001, após o Brasil participar da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, de 30.08 até 07.09 de 2001.

Após essa conferência já houve, por parte do governo a sinalização de buscar a implantação de cotas, que passaram a ser efetivadas nos governos seguintes, após as eleições presidenciais de 2002.

Contemporâneo à conferência, no Rio de Janeiro, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, um intenso debate havia se estabelecido, o motivo do debate foi a adoção por parte da Universidade de cotas raciais para a seleção do vestibular do ano de 2001, tal debate girava em torno da constitucionalidade das cotas raciais. Imprensa, universidades, ministros, políticos e juristas questionavam qual seria a melhor forma de garantir o acesso dos estudantes negros à universidade, se por meio de cotas, criação de vestibulares populares ou a melhoria da educação básica.

Silvério (2005) entende que:

Os negros brasileiros, assim como outros grupos postos à margem pela sociedade, resistem ao plano de ideias, papéis, condutas que se lhes pretende impingir. Afirmam e querem ver confirmadas sua história e sua cultura, tal como as herdaram e vêm reconstruindo em dolorosas relações que lhes são impostas. Pretendem ter reparadas as injustiças de que são vítimas e assim receber as condições devidas a todos os cidadãos de tomar parte da elite intelectual, científica, política. É neste quadro que deve ser interpretada a exigência dos negros brasileiros descendentes dos africanos que para cá foram trazidos escravizados, por reparações, por políticas de ações afirmativas, por metas, tais como cotas nas universidades (Silvério, 2005, p. 146-147).

A partir dessa citação, justifica-se a introdução de políticas de cotas destinadas a comunidade negra brasileira, essa ação afirmativa não visa criar rivalidades entre brancos e negros, mas construir as condições de igualdade de oportunidade ou de acesso que foram negadas para uma parcela significativa da população brasileira.

Ainda, com base na citação de Silvério, percebemos que o direito à história, o direito à cultura, o reconhecimento das heranças e o direito ao conhecimento podem ser contemplados a partir de várias ações afirmativas, inclusive pelas cotas raciais.

A defesa de Silvério pela cota nas universidades também pode ser justificada porque durante anos, a universidade foi o espaço prioritariamente ocupado por brancos e muito ligado à elite brasileira que compactua ou foi influenciada pela estrutura de pensamento eurocêntrico, patriarcal e racista, daí uma grande crítica à política de cotas e a entrada de novos sujeitos nas universidades, principalmente negros, afrodescendentes entre outros.

Deve-se enfatizar que não houve após a aprovação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 uma mudança imediata com relação ao acesso de afrodescendentes, negros e indígenas às universidades ou cargos públicos. O debate em relação às cotas ocorria seguindo os princípios de 2001 e 2002, as ações eram tomadas por entes municipais e estaduais, não era algo coordenado pela esfera federal o que tornaria a política de fato mais abrangente.

Para Gomes (2006):

As cotas representam, no conjunto das Ações Afirmativas, uma tomada de posição explícita contra o racismo. Os discursos equivocados sobre a política de cotas, a que assistimos nas universidades e na sociedade de um modo geral, podem ser considerados como uma atitude irresponsável daqueles que os proferem. As cotas se fazem necessárias em nosso País porque a nossa sociedade padece de um racismo estrutural que precisa ser superado. Durante séculos, o Brasil tem adotado uma postura cínica diante do racismo. É chegada a hora de romper com o pacto velado de manutenção do racismo existente em nosso País, alimentado pelas elites e introjetado em nosso imaginário social (Gomes, 2006, p. 44).

Pela postura de Gomes, percebe-se como foi difícil construir e implementar as cotas nas universidades como Ação Afirmativa.

No livro *Afirmando Direitos*, organizado por Nilma L. Gomes e Aracy A. Martins (2006), são apontados a partir do I Seminário Nacional Ações Afirmativas na UFMG uma série de projetos de ações afirmativas realizadas nas universidades federais, estaduais e privadas pelo Brasil com objetivos de ampliar o acesso, a permanência e a continuidade dos estudantes negros como discentes em suas instituições.

Tais projetos surgiram a partir do Concurso Nacional Cor do Ensino Superior, lançado pelo Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em parceria com a Fundação Ford em setembro de 2001. Segundo informam Gomes e Martins (2006), 287 propostas foram enviadas e 27 projetos foram aprovados, demonstrando que antes da aprovação de qualquer lei de cotas, já havia uma grande preocupação de setores do ensino superior com a presença negra na universidade.

O resultado do seminário e do concurso demonstram que as Ações Afirmativas são essenciais para o desenvolvimento de uma sociedade menos desigual, para a promoção de acessos e ampliação dos direitos de negros e negras. Dessa forma, a utilização das cotas possibilita a ampliação dessas ações afirmativas em um novo contexto e acesso.

Dessa forma, somente em agosto de 2012, foi aprovada a lei 12.711/2012 que garantia a reserva de 50% das vagas das universidades federais e institutos federais de ensino para estudantes oriundos do ensino médio feito em escolas públicas. Essa lei não estabelecia ainda um critério claro relativo à questão racial, pois levava em consideração a proporção da população negra, parda, preta ou indígena do estado ou da localidade de universidade para a definição das cotas raciais.

A lei 12.711/2012 tinha como princípio incluir e criar oportunidade atendo às escolas públicas, pois, prevalecia a ideia que a maior parcela dos estudantes beneficiados com essa política seriam, pretos, negros ou pardos, isto é, a maioria dos estudantes do ensino médio

estariam incluídos nos seguimentos sociais menos favorecidos.

Theodoro e Jaccoud (2005) indicavam que:

[...] podem ser elencadas como ações afirmativas o estabelecimento de cotas em concurso público, a fixação de cronogramas e metas para ampliação da representação destes grupos em instituições ou empresas ou, ainda, programas diversificados de qualificação de que são exemplos as experiências de concessão de bolsas de estudos para afrodescendentes (Theodoro; Jaccoud, 2005, p. 113).

O que foi apontado pelos autores engloba a ampliação de oportunidades para as populações negras, afrodescendentes e pretos podendo servir para outros grupos que também são excluídos. Mesmo indicando que a política de cotas não é a única forma de construir/ampliar oportunidades, essa ação afirmativa foi a mais utilizada para viabilizar o acesso das populações mais excluídas aos bens sociais, políticos e econômicos.

Dessa maneira, pode-se apontar a aprovação da lei 12.990/2014 que garantia a reserva de 20% das vagas de concursos públicos federais para cargos efetivos destinadas a população negra. O objetivo era equalizar os cargos federais entre brancos e negros, como ação afirmativa cumpria-se o objetivo de criar exemplos que seriam modelos para outros entes da federação proporcionando a ampliação dessa ação.

Como ação afirmativa, a cota nos concursos federais teria um prazo de vigência de 10 anos, o que foi levado em consideração levando o STF, em maio de 2024, na figura do Ministro Flávio Dino a aprovar uma liminar mantendo sua vigência.

A lei de cotas aprovada em 2012 foi aprimorada a partir de lei 14.723/2023, essas alterações buscam melhorar o acesso dos cotistas às universidades, ampliando sua chance de ingresso, revê a renda dos cotistas, inclui na lei as populações quilombolas e estende os benefícios para a pós graduação, realizando monitoramento anual e uma avaliação a cada dez anos da ação afirmativa.

Tais práticas demonstram a escolha feita pelo governo das cotas como ação afirmativa mais utilizada para proporcionar a quebra do ciclo de desigualdade e racismo presente na sociedade que impede as populações negras e afrodescendentes de acessar instituições de conhecimento e pesquisa, empregos com salários mais elevados e regulares e acesso à bens públicos e sociais antes acessíveis apenas pelas populações brancas de elite.

Pode-se afirmar que as leis aprovadas a partir de 2012 são consequência de uma série e estudos, pesquisas e demandas das populações negras, afrodescendentes entre outras que cobravam do Estado brasileiro uma ação efetiva de inclusão e combate às desigualdades, incluindo aí o combate ao racismo e às práticas colonialistas e patriarcais que se mantêm como

permanências na sociedade brasileira.

### **1.2.2 Artes: Teatro Experimental Negro (TEN)**

Nascimento (2004), intelectual, dramaturgo, ator, diretor, político, ativista do Movimento Negro,

[...] foi um dos fundadores da Frente Negra Brasileira (importante movimento iniciado em São Paulo) em 1931, criou o Teatro Experimental do Negro (TEN) em 1944, foi secretário de Defesa da Promoção das Populações Afro-Brasileiras do Rio de Janeiro, deputado federal pelo mesmo Estado em 1983 e senador da República em 1997. É autor de vários livros: *Sortilégio*, *Dramas para negros e prólogo para brancos*, *O negro revoltado*, entre outros. Também é Professor Benemérito da Universidade do Estado de Nova York e doutor *Honoris Causa* pelo Estado do Rio de Janeiro (Nascimento, 2004, p. 81).

De acordo com Nascimento (2004), a ideia de criação do TEN ocorreu após assistir à peça teatral *O Imperador Jones* de Eugene O'Neill, em Lima, em 1941. Segundo o próprio Abdias, as representações de negros feitas por brancos brochados de negro causavam desconforto e fez com que ele levantasse uma série de questionamentos sobre a ideia de que no Brasil havia uma democracia racial.

Nascimento (2004) fez outras considerações importantes como:

[...] brochava-se de negro um ator ou atriz branca quando o papel contivesse certo destaque cênico ou alguma qualificação dramática. Intérprete negro só se utilizava para imprimir certa cor local ao cenário, em papéis ridículos, brejeiros e de conotações pejorativas (Nascimento, 2004, p. 209).

No teatro considerava que os brancos tinham maior capacidade de interpretação e dramaticidade do que os negros, em uma visão repleta de preconceito, acreditava que faltava aos negros as capacidades necessárias para atuar em peças mais elaboradas e dramáticas, portanto, a criava-se uma falsa necessidade de brochar, pintar, de negro os personagens brancos para interpretar, justamente, personagens teatrais que eram negros, mas que deveriam atuar em momentos dramáticos. E cabia aos negros serem apenas figurantes ou os papéis menores, cômicos, pejorativos e ridículos nas peças.

No passado e no presente foram construídos argumentos que põe o negro como incapaz de interpretar e atuar, somente no século XXI e principalmente, nas duas últimas décadas conseguimos perceber a presença de negros como protagonistas principais em novelas de horário nobre e filmes brasileiros sem os estereótipos de periféricos, violentos, burros,

marginais ou cômicos.

Mas nos dias de hoje, a mentalidade dominadora, racista e excludente ainda persiste como no dia 04.01.2023 quando a Ministra do Planejamento Simone Tebet afirmou que é muito difícil de encontrar mulheres negras para compor o ministério devido as condições sociais de serem geralmente arrimo de família e a oferta de baixo salário. Em resposta, a ministra Anielle Franco entregou uma lista de nomes de mulheres capacitadas em orçamento e gestão à Tebet, sendo que a ministra citou a ajuda de Frei Davi, do Educafro, na ajuda com os currículos e a lista de mulheres capacitadas.

Observando o contexto histórico da década de 1940 do século XX, Abdias percebeu que:

Naquela noite em Lima, essa constatação melancólica exigiu de mim uma resolução no sentido de fazer alguma coisa para ajudar a erradicar o absurdo que isso significava para o negro e os prejuízos de ordem cultural para o meu país. Ao fim do espetáculo, tinha chegado a uma determinação: no meu regresso ao Brasil, criaria um organismo teatral aberto ao protagonismo do negro, onde ele ascendesse da condição adjetiva e folclórica para a de sujeito e herói das histórias que representasse (Nascimento, 2004, p. 210).

Deixar que o negro não fosse usado apenas como personagem secundário ou folclórico, na prática, o negro seria transformado em sujeito e personagem principal das histórias teatrais, mas essa postura foi além, pois na prática era tirar o negro do espaço de subalterno, jocoso e ridículo para o protagonismo da própria história, transformar o negro em sujeito histórico, influenciando em seu cotidiano e sendo agente transformador.

Dentro dessa perspectiva:

Engajado a estes propósitos, surgiu, em 1944, no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro, ou TEN, que se propunha a resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana europeia, imbuída de conceitos pseudocientíficos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte (Nascimento, 2004, p. 210).

Enfrentar os problemas relacionados ao racismo no Brasil e a marginalidade da cultura afrobrasileira estava na essência do TEN. Abdias quando traça os objetivos do TEN, demonstrou claramente esse enfrentamento:

Objetivos básicos: a) resgatar os valores da cultura africana preconceituosamente marginalizados à mera condição folclórica, pitoresca ou insignificante; b) através de uma pedagogia estruturada no trabalho de arte e cultura, tentar educar a classe dominante 'branca', recuperando-a da perversão etnocentrista de se autoconsiderar superiormente europeia, cristã, branca, latina e ocidental; c) erradicar dos palcos

brasileiros o ator branco maquilado de preto, norma tradicional quando o personagem negro exigia qualidade dramática do intérprete; d) tornar impossível o costume de usar o ator negro em papéis grotescos ou estereotipados; e) desmascarar como inautêntica a absolutamente inúteis a pseudocientífica literatura que focaliza o negro como um exercício esteticista ou diversionista (Nascimento, 1978, p. 129).

Nota-se claramente a postura de enfrentamento ao que hoje é considerado o racismo estrutural na sociedade brasileira, a postura de Abdias do Nascimento, em um período anterior a aprovação de uma lei que obrigava o Ensino de História da Cultura Africana e Afrobrasileira nas escolas públicas e privadas, combatendo a marginalidade e o preconceito sobre aspectos da cultura brasileira ligados aos elementos africanos e afrodiáspóricos demonstra a importância do TEN.

O pensamento e práticas etnocentristas e eurocêntricas persistem na sociedade brasileira ainda relegando ao negro um lugar predeterminado na sociedade, isto é, fora da política, criticando e questionando políticas de cotas, impedindo ascensão social e limitando acesso a espaços de poder. Inclusive quando se trata de autores e autoras negras e afrodescendentes existe um desafio que está conectado a dificuldade que muitos docentes tem de buscar textos de autores negros.

Tal dificuldade e tal desafio de encontrar ocorre porque existe um processo consciente e inconsciente que provocam invisibilidades desses autores esse processo de exclusão é chamado de epistemicídio. E a defesa da cultura afrodiáspórica incluída nos espaços de conhecimento e de decisão visam combater essa prática.

Pode-se considerar que alguns objetivos foram alcançados, porém não foram imediatos, visto que no final do século XX e primeiras décadas do século XXI, o protagonismo de vários artistas negros em filmes, novelas e teatro eliminaram a prática de brochar o branco para os papéis principais e relevantes. Mas, ainda são persistentes os papéis estereotipados dos negros o que demonstra que o enfrentamento é constante.

A ação transformadora do TEN deu-se a partir da seguinte escolha:

O TEN iniciou sua tarefa histórica e revolucionária convocando para seus quadros pessoas originárias das classes mais sofridas pela discriminação. Com essa riqueza humana, o TEN educou, formou e apresentou os primeiros intérpretes dramáticos da raça negra – atores e atrizes – do teatro brasileiro. Seguindo esta orientação, o TEN inspirou e estimulou a criação de uma literatura dramática baseada na experiência afro-brasileira, dando ao negro a oportunidade de surgir como personagem-herói (Nascimento, 1978, p. 130).

Dessa maneira, foram alfabetizados e educados operários, empregadas domésticas, favelados desempregados, funcionários públicos mais modestos, construindo nesse grupo a

habilidade de pensar suas relações sociais, indo muito além da atividade dramática no teatro.

A primeira apresentação do TEN, foi a interpretação da peça Imperador Jones em 08.05.1945, foi um sucesso e revelou para a sociedade brasileira a capacidade de atores e atrizes negras irem além dos papéis cômicos e estereotipados. O TEN cumpriu com o papel de questionador e inspirador para um caminho novo para a literatura dramática negra e também para se pensar o papel social do teatro e até mesmo da literatura brasileira. Pois:

A primeira vitória abriu passagem à responsabilidade do segundo lance: a criação de peças dramáticas brasileiras para o artista negro, ultrapassando o primarismo repetitivo do folclore, dos autos e folguedos remanescentes do período escravocrata. Almejávamos uma literatura dramática focalizando as questões mais profundas da vida afro-brasileira. Toda razão tinha o conselho de O'Neill. Uma coisa é aquilo que o branco exprime como sentimentos e dramas do negro; outra coisa 'é o seu até então oculto coração, isto é, o negro desde dentro. A experiência de ser negro num mundo branco' é algo intransferível (Nascimento, 2004, p. 214).

Significa que as vitórias acumuladas pelo TEN serviram para tirar os artistas negros e negras do lugar comum, dos papéis e encenações que reproduzissem o exótico, a dominação, a folclorização da cultura e dos elementos afrodiáspóricos, das situações vexatórias e degradantes na qual a sociedade branca, eurocêntrica e racista buscavam manter as populações negras.

O TEN visava a estabelecer o teatro, espelho e resumo da peripécia existencial humana, como um fórum de ideias, debates, propostas, e ação visando à transformação das estruturas de dominação, opressão e exploração raciais implícitas na sociedade brasileira dominante, nos campos de sua cultura, economia, educação, política, meios de comunicação, justiça, administração pública, empresas particulares, vida social, e assim por diante. Um teatro que ajudasse a construir um Brasil melhor, efetivamente justo e democrático, onde todas as raças e culturas fossem respeitadas em suas diferenças, mas iguais em direitos e oportunidades (Nascimento, 2004, p. 221).

A longa citação indica a importância do TEN para a construção de uma sociedade que realmente busca a prática da democracia racial, não era criar segregação entre negros e brancos, mas construir a convivência igualitária entre os diferentes. Utilizar o teatro como meio de promover tal igualdade serve também como instrumento para denunciar as práticas racistas e excludentes presentes no seio da sociedade brasileira.

Para Nascimento (2004, p. 221) “o TEN propunha-se a combater o racismo, que em nenhum outro aspecto da vida brasileira revela tão ostensivamente sua impostura como no teatro, na televisão e no sistema educativo, verdadeiros bastiões da discriminação racial à moda brasileira.”

Isto é, como o racismo se propaga pelos meios de comunicação, pelos meios culturais e educacionais, estes mesmos meios devem ser utilizados para combater as práticas racistas, pois o que Nascimento chamou de racismo à moda brasileira é o racismo estrutural que ainda é

reproduzido pela sociedade.

Em uma observação importante, feita por Santos (2009), o TEN apresentou-se como revolucionário porque:

As reivindicações ou propostas dos Movimentos Negros, especialmente do Teatro Experimental do Negro, nas décadas de quarenta e cinquenta do século passado podem ser classificadas como ações afirmativas, ações valorativas e políticas de informação segundo Jaccoud e Beghin 2002. Além disso, entendemos que elas estão associadas também a políticas universais, o que indica que o TEN tinha uma visão avançada, ampla, moderna e viável sobre a implantação de políticas públicas, visto que estabelecia uma temporalidade para essas ações e abrangia tanto o setor privado como o público (Santos, 2009, p. 133).

Por meio do TEN, Nascimento (2004) mostrou-se extremamente inovador na sociedade brasileira, em um período da história em que não haviam políticas públicas para construir uma sociedade democrática. O que havia era o discurso das elites do Brasil reforçando uma democracia racial, valorizando a ideia da mestiçagem do país, vendendo a ideia de um país sem conflitos e harmonioso.

Fazendo a opção de aceitar no TEN a inclusão de pessoas negras e negros discriminados na sociedade brasileira, educando essas pessoas. Construindo oportunidades, rompeu-se com estereótipos e estigmas, criando novos espaços de atuação e participação social, isso enquadra o TEN em uma ação afirmativa.

Ao utilizar nas peças as temáticas afrobrasileiras e africanas, trazendo para a sociedade a riqueza dessas temáticas e também expondo os dramas vividos pela população negras, mostrando a capacidade analítica e interpretativa dos atores e atrizes negros, Revela-se como o TEN se transforma em política de valorização das histórias individuais e coletivas, das culturas e das diversidades.

A também na denúncia dos problemas sociais e ao apresentar possibilidades para os sujeitos, o TEN é uma política de informação, pois informação possibilita acesso as redes de solidariedade, de proteção e de direitos. Dessa maneira, o TEN já apontava os caminhos que as políticas públicas deveriam ter tomado na metade do século XX para construir no Brasil uma verdadeira democracia, inclusiva e participativa, com respeito às diferenças.

## **CAPÍTULO 2 – INCLUSÃO, PRÁTICA DOCENTE, ESPAÇO ESCOLAR E SUJEITOS**

O Ensino de História apresenta muitas possibilidades de promover a inclusão dos vários tipos de estudantes presentes nas salas de aula. Desde o início de 1990, essa tem sido uma das transformações operadas na disciplina de História.

A Constituição Federal de 1988, considerada cidadã, incorporou uma série de grupos sociais que eram excluídos de seus direitos ao longo da história brasileira, criminalizou o racismo, reconheceu direitos de comunidades quilombolas e possibilitou uma revisão nas práticas educacionais o que levou a criação da LDBEN 1996.

O século XXI está marcado pela maior inserção de estudantes nas escolas, trazendo novas demandas, novos debates e novos problemas, por isso, a necessidade de os professores buscarem compreender esses novos dilemas.

Um desses novos estudantes são os surdos, grupo que ao longo da história sempre foi visto como diferente, anormal, deficiente entre outros rótulos assim, esse sujeito passou a fazer parte integrante da escola.

De acordo com Santana (2007):

As pessoas surdas sempre foram estigmatizadas, consideradas de menor valor social. Afinal, faltava-lhes a característica eminentemente humana: a linguagem (oral, bem entendido) e suas virtudes cognitivas. Sendo destituídos dessas virtudes, os surdos eram “humanamente inferiores (Santana, 2007, p. 31).

Situação semelhante vivenciada pela comunidade negra ao longo da história brasileira. O africano e o negro escravizados, e depois os descendentes foram e eram considerados inferiores ou até mesmo sub-humanos.

Fazendo esse paralelo, percebemos como a sociedade brasileira reproduz preconceitos sistematicamente construídos ao longo de sua história contra vários grupos sociais. Santana (2007) aponta ainda que os surdos são, não raro, situados a meio caminho entre os ouvintes - considerados humanos de qualidade superior, ou humanos em toda a sua plenitude - e os sub-humanos, desprovidos de traços que os assemelha aos seres humanos.

Nessa perspectiva, o ProfHistória tem a preocupação em pensar os estudantes como sujeitos e a importância do papel do professor como agente que promove tal transformação, reconhecendo nesses estudantes sujeitos com direitos buscando uma real inclusão.

Os estudantes surdos que estão sendo tratados aqui não possuem múltiplas deficiências, e não possuem deficiências cognitivas, são pessoas que não possuem o sentido da audição e,

portanto, isso gera uma dificuldade na habilidade de abstração, pois, essa habilidade se desenvolve estimulada pela oralidade. O surdo também desenvolve essa habilidade, porém em um período de tempo diferente, demorando um pouco mais, pois, sua linguagem é visual - espacial e necessita do elemento mais concreto, mais material, para o desenvolvimento da habilidade de abstrair em comparação com o ouvinte, mas isso não o torna um incapaz.

O Ensino de História pode promover inclusão, dentro do ProfHistória essa prática está cada vez mais presente, no meu dia a dia e nas minhas aulas também. Hoje entendo que o Ensino de História nas escolas deve ser voltado para o combate dos preconceitos historicamente construídos na sociedade brasileira.

Nessa perspectiva, entendo que coube a História ouvir, ler e ver aquilo que estava invisível e omitido dentro da sociedade, perceber que os excluídos tinham voz, tanto no sentido da oralidade quanto no sentido visual, os estudantes surdos são excluídos por que sua linguagem não era reconhecida, tornando-o silenciado duas vezes, primeiro porque não expressa sua voz e segunda porque não tem reconhecida sua linguagem. Gomes (2008) aponta que:

Nas Ciências Sociais e Humanas, poderíamos dizer que a antropologia e a educação são dois campos disciplinares que lidam diretamente com o humano em situações muito variadas e complexas. São campos teóricos, políticos e sociais nos quais o humano é considerado o principal objeto de investigação, estudo, intervenção e mudança. A diversidade cultural se realiza no humano, ao longo da História (Gomes, 2008, p. 135).

Portanto a História, como Ciência Humana, também lida com situações complexas que envolvem o ser humano, no campo da pesquisa e no campo do ensino.

Por isso, através do ProfHistória tenho tido a oportunidade de conhecer novas perspectivas do ensino da disciplina de História, ter contato com outras realidades de ensino e aprender com outros colegas da área de História. Dessa maneira, a elaboração de um recurso pedagógico voltado para o dia a dia da sala de aula é fundamental para o desenvolvimento da disciplina de História e também para a construção de um ensino mais democrático e inclusivo.

Segundo Costa (2004):

A História, como disciplina e área do conhecimento, tem um papel central na sociedade contemporânea, sobretudo no desvelamento do silenciamento e ofuscação impostos aos indivíduos com deficiência foram desconsideradas ou mesmo negadas pela escola denominada regular. A História como teoria e prática, deve resgatar a história desses indivíduos, encoberta por preconceito (Costa, 2004, p. 253).

Portanto, o trabalho do professor de História é essencial para construir uma prática realmente inclusiva que possibilite o desenvolvimento de autonomias e uma real inserção

democrática de estudantes que sofrem com esse processo de silenciamento, negação de direitos e ofuscação dentro do espaço escolar.

Pensar em inclusão é possibilitar o acesso a direitos e a tratamento digno e respeitoso de uma parcela da população brasileira que teve seus direitos negados ao longo do processo histórico brasileiro. Dessa maneira, pensar em uma educação inclusiva é buscar superar esse modelo de sociedade que reproduz a característica excludente presente na sociedade brasileira.

Para Mantoan (2006):

A inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços. Ligadas às sociedades democráticas que estão pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas de ensino especial e regular (Mantoan, 2006, p. 16).

A inclusão tem como ponto de partida o tratamento diferenciado daquele que possui alguma deficiência para que essa deficiência não gere a exclusão e o preconceito, torna-se necessária a diferenciação nas atividades, nas aulas e no tratamento dos estudantes, possibilitando o reconhecimento desse estudante deficiente como sujeito com seus direitos.

Para Costa (2004):

[...] a urgência de uma educação democrática, inclusiva e emancipadora parece constituir-se, dessa maneira, como alternativa para a superação de diferença significativa – a deficiência – como obstáculo para o acesso e permanência na escola regular dos educandos com deficiência e na possibilidade de se pensar uma sociedade justa e humana, contrapondo-se à prática institucional de controle do destino de sua ‘clientela’, ou seja, os educandos com deficiência (Costa, 2004, p. 254).

A inclusão na escola modifica as estruturas e leva professores e demais profissionais a repensarem suas práticas, o que leva às necessidades de mudanças mais estruturais. Assim como repensar as atitudes em sala de aula e o tratamento destinado aos estudantes reconhecendo ali suas diferenças e semelhanças.

Sttip (2019) concluiu que:

Por força da lei muito se avançou na questão da educação inclusiva, mas há ainda a necessidade de se equacionar o que foi estabelecido por lei e a prática pedagógica propriamente dita. Deve-se garantir não só o acesso à educação, mas a permanência e sucesso no processo educacional e social. A inclusão para ser efetiva deve ir além da inclusão física; e, para tanto, há que se entender a especificidade da educação dos surdos dentro de uma perspectiva de educação bilíngue (Sttip, 2019, p. 15).

A análise feita por Sttip (2019) é pontual pois, acesso à educação e inclusão são direitos

e ambos geram desafios, os sujeitos que fazem parte da escola por força das legislações trazem inúmeros desafios, por isso, a construção de elementos que permitam a permanência e o sucesso torna-se um dever e é justamente nesse desafio que muitos profissionais na área do ensino e da educação não conseguem avançar.

Tendo como foco o estudante surdo, a construção ou a elaboração de recursos pedagógicos atendendo sua especificidade, o bilinguismo no processo educativo busca cumprir com esse objetivo de acesso à informação, ao conhecimento e melhor qualidade do ensino, superando a inclusão que está apenas no aspecto físico da presença do estudante.

Para Mantoan (2006) “o certo, porém, é que os alunos jamais deverão ser desvalorizados e inferiorizados pelas suas diferenças, seja nas escolas comuns, seja nas escolas especiais.”

Percebe-se que valorizar as diferenças ainda é um desafio nas escolas regulares pois, as avaliações internas e externas buscam uma padronização, várias são elaboradas sem as devidas adaptações para os estudantes diferentes, atípicos ou incluídos o que gera uma falsa ideia que a escola é padronizada, sem as diferenças que a compõe no dia a dia, essa padronização constrói uma idealização que limita a valorização das diferenças e também a real promoção da inclusão no ambiente escolar.

Na realidade, segundo Mantoan (2006) dentro da escola ainda:

[...] resiste-se a inclusão escolar por que ela nos faz lembrar que temos uma dívida a saldar em relação aos alunos que excluímos pelos motivos mais banais e inconsistentes, apoiados por uma organização pedagógico-escolar que se destina a alunos ideais, padronizados por uma concepção de normalidade e de eficiência arbitrariamente definida (Mantoan, 2006, p. 25).

A inclusão no espaço escolar existe quando há transformação na prática de ensino e no reconhecimento dos limites que a escola possui, e superar esses limites são importantes para garantir acesso aos estudantes, principalmente ao conhecimento produzido nas salas de aula.

Segundo Silva (2007):

A proposta da educação escolar inclusiva é um desafio, que para ser efetivada faz-se necessário considerar que os alunos com surdez têm direito de acesso ao conhecimento, à acessibilidade, bem como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Silva, 2007, p. 15).

Dessa forma, estar na escola sendo atendido na sala de aula regular e na sala de AEE atende à demanda da inclusão, adaptar os materiais em ambos os espaços e possibilitar aquisição de conhecimento, respeitando a língua natural, o tempo de aprendizado, as questões cognitivas, promovendo a socialização são formas de promoção de acesso, permanência e

continuidade dos estudos.

Percebe-se que a inclusão tem sido feita de maneira cada vez mais intensa nas escolas ao longo do século XXI, o desafio atual tem sido criar as condições para que a inclusão gere também acessibilidade, tendo como exemplo o estudante surdo, para ele ler um anúncio simples, ler uma matéria de jornal ou uma receita médica são desafios diários, então, a partir do momento que a escola consegue efetivar as condições que permita ao estudante adquirir vários tipos de conhecimentos e habilidades, a acessibilidade está ocorrendo.

Para Silva (2007), a partir do momento que são repensadas as práticas pedagógicas são criadas as condições para a acessibilidade,

[...] neste sentido, é necessário fazer uma ação-reflexão-ação permanente a acerca deste tema, visando à inclusão escolar das pessoas com surdez, tendo em vista a sua capacidade de frequentar e aprender em escolas comuns, contra o discurso da exclusão escolar e a favor de novas práticas educacionais na escola comum brasileira (Silva, 2007, p. 21).

Dessa maneira temos um ponto de partida, pois é necessário que haja uma formação diferenciada dos profissionais, para atender aos estudantes nas várias demandas relacionadas à inclusão.

Deve-se ofertar uma formação melhor para que o profissional possa atender e possibilitar a inclusão. E também o profissional deve, a partir de sua realidade e de suas necessidades, procurar por recursos que o auxiliem na construção de aulas e práticas inclusivas.

A partir do momento que temos consciência dos limites presentes na escola para construir uma proposta e uma prática inclusivas, e a partir do momento que temos consciência dos limites que o ensino tem para realizar uma proposta e uma prática inclusivas, nós enquanto profissionais do ensino devemos buscar novas formas de atender aos maiores interessados em uma educação de qualidade, inclusiva e não discriminatória.

A construção de recursos pedagógicos, voltados para as características dos estudantes, também promove acessibilidade, isso possibilita a permanência no espaço escolar e qualifica melhor as aulas.

Portanto, a construção de um recurso pedagógico contemplando conteúdos de História, com ênfase na Cultura Brasileira Afrodiaspórica, atende tanto a demanda da inclusão, quanto de acessibilidade.

## 2.1 Prática Docente

Em 2002, iniciei minha atuação como professor da educação básica no município de Betim, comecei trabalhando com jovens e adultos no turno da noite, modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Municipal Gino José de Souza, no bairro São João, periferia de Betim/MG, com estudantes mais velhos e mais novos do que eu naquela época. Alguns com a idade de meus pais, na faixa dos 50 anos, outros mais velhos, adultos jovens e alguns adolescentes classificados como fora da faixa etária pois, não haviam estudado de acordo com o ano e a idade correspondente.

Recém formado e sem experiência em ensino, fui repleto de ideias novas imaginando que iria revolucionar o ensino de história na escola. Nos primeiros anos as realidades foram mostrando outras coisas, digo realidades pois, na EJA cada grupo de estudantes apresentava necessidades diferentes, tanto os estudantes que compartilhavam a mesma sala quanto os estudantes de salas diferentes.

As inovações no ensino e novas técnicas muitas vezes eram entendidas como enrolação por parte dos estudantes e também por parte dos colegas de trabalho. Fui percebendo, com a experiência e o tempo, que muitos daqueles estudantes queriam aulas consideradas tradicionais, a aula era aquela que estava escrita no quadro, aquela que utilizava o livro para fazer questionários.

Os mesmos tipos de aulas ministradas no momento de maior exclusão nas escolas eram os modelos de aulas que os estudantes queriam. Nesse período, ampliava-se o acesso à tecnologia nas escolas e novos recursos começavam a ficar mais disponíveis, principalmente computadores e o acesso à internet.

Fui adquirindo mais experiência e a partir do diálogo com alguns colegas, busquei incorporar o uso dessas novas tecnologias em sala de aula, numa tentativa de qualificar melhor minhas aulas e torná-las mais diversificadas com projeções, filmes, visitas em sites, mesmo assim, no espaço da EJA, havia mais aceitação às aulas nos modelos tradicionais.

Durante 3 anos dedicados exclusivamente à EJA comecei a trabalhar em uma escola de perfil rural na cidade de Lagoa Santa/MG, os estudantes eram crianças e adolescentes do ensino fundamental II, como era uma escola pequena trabalhei com os estudantes do 6º ao 9º Anos. A cidade é considerada o berço de Luzia e exalta a figura de Peter Lund, considerado o pai da arqueologia brasileira. Porém, na escola a visão dessa memória da sociedade e desse personagem pareciam muito distantes daquela comunidade, mesmo estando próximos da Gruta da Lapinha, lugar onde muitos fósseis da megafauna da América foram encontrados por Lund.

Em Lagoa Santa desenvolvi atividades ligadas à História Local, julguei pertinente aos estudantes por causa da riqueza arqueológica do lugar, da proximidade com a Gruta da Lapinha/MG e da existência do cemitério onde Peter Lund foi sepultado.

Com um pouco mais de experiência de ensino e ainda com ideias que buscavam aproveitar as tecnologias presentes nas escolas, como TVs, DVDs, computadores, deparei-me com uma situação muito diferente daquela de 2002, entendi que a escola quando atende ao público rural não tem as mesmas características e demandas de uma escola de EJA na periferia da área urbana.

Foi necessário um ajustamento nos discursos e na forma de dialogar com os estudantes, foi uma experiência de um ano que me ajudou muito, inclusive em demonstrar a necessidade de buscar mais conhecimento e referências.

A partir de 2006, dediquei-me mais aos alunos da EJA e em alguns momentos também trabalhei com outros alunos do fundamental II. Os conteúdos de sala e as temáticas estavam sofrendo alterações, e a primeira delas foi a implementação da Lei 10.639/2003, mesmo três anos após a aprovação da lei e suas diretrizes, naquele momento havia muita carência de materiais, livros, vídeos, documentários e produções didáticas ou paradidáticas sobre as temáticas afrobrasileiras e africanas. Demonstrando como uma série de debates relacionados à História estavam defasados no Brasil como as temáticas étnico raciais, História da África e Decolonialidade.

A segunda necessidade de mudança e readaptação foi com a implementação das temáticas indígena com a aprovação da Lei 11.645/2008, portanto houve uma necessidade de rever as abordagens sobre os povos indígenas, assim as aulas precisavam também ser revistas. Dessa maneira, ocorreu problema semelhante à implantação da Lei 10.639/2003.

Como o currículo nunca foi algo estático dentro da minha prática de trabalho, e mesmo anterior às leis, já buscava ter um entendimento mais amplo sobre a sociedade brasileira, incorporar as temáticas e revisar as abordagens sobre os povos indígenas, africanos e afrobrasileiros não foi problema, o problema foi conseguir material para a construção das aulas para a incorporação efetiva das temáticas nas salas de aula.

Por meio de pesquisas nas bibliotecas das escolas, em sebos e livrarias, fui conseguindo material para elaborar aulas sobre esses novos temas, muitas dessas aulas utilizavam iconografia e leitura de textos complementares. Também foram feitos levantamentos de filmes que pudessem ser utilizados para ilustrar e complementar as aulas. As plataformas digitais eram incipientes nessa época, me recordo de conseguir visitar a página do Louvre para um estudo sobre História do Egito, mas a internet era muito ruim nesse período o que dificultou um

trabalho sistemático.

De acordo com Ankersmith (2012) a linguagem pode aprisionar, pois, as mudanças conceituais que ocorreram nas ciências, inclusive nas ciências humanas, não são incorporadas de maneira imediata e muitos materiais de aula costumavam reproduzir ideias e conceitos que precisavam ser revistos. Portanto, repensar as formas de ensino, as práticas nas salas de aula, os conceitos adotados e como chegar no estudante é essencial no trabalho do professor de História.

Depois de 2008 deixei o ensino noturno da EJA, troquei de escola, indo para a Escola Municipal Maria de Lourdes Oliveira, no Bairro Santa Cruz, periferia de Betim/MG, e passei a trabalhar apenas com o Ensino Fundamental II, 6º ao 9º, nesse período fui coordenador de um programa de educação em tempo integral, foi o único momento que deixei a sala de aula e tive tempo de repensar se deveria continuar na educação ou não. Depois desse período de reflexão e trabalho fora de sala, optei por continuar na educação e com o Ensino de História.

Retornei para a sala de aula em 2009 e, novamente, com muitas ideias e com mais experiência busquei incorporar novas ideias e práticas às minhas aulas, mais trabalhos em grupos, filmes e trabalho de campo. Me deparei com alguns problemas que impossibilitaram dar sequência à determinadas práticas tais como TVs quebradas e falta de verba para o conserto, ou falta de disponibilidade de transporte para trabalhos de campo.

As atividades em grupos fora da escola começaram a ser inviáveis, devido à resistência dos pais, mesmo assim, por um período foi possível desenvolver atividades mais diversificadas que eu considerava inovadoras, tentei trabalhar com a proposta do estudante ter maior autonomia.

Entre 2010 e 2015, trabalhei na Escola Municipal Adelina Mesquita Januzzi, no bairro Campos Elísios, na periferia de Betim/MG, trabalhei, principalmente, com turmas de 9º anos, tanto no turno da manhã quanto no turno da tarde. A escola que eu tinha vínculo vinha de um período conturbado, mudanças na gestão escolar e também mudanças na política do município. E isso interferia nos relacionamentos pessoais e interpessoais, e no desenrolar das aulas. Trabalhando com 9º ano, percebi como havia uma necessidade grande de readequar discursos e linguagem, de compreender também como os adolescentes vivenciaram suas várias experiências.

Nesse período, havia uma disponibilidade de transporte que possibilitou desenvolver estudos em ambientes fora da escola, o que fez muitos estudantes questionarem suas realidades, outros se conformarem, mas foi uma possibilidade de inserir temas novos e em alguns momentos repensar minhas práticas de ensino e de trabalho.

O que mais chamava atenção era como muitos pais quando questionavam sobre as aulas ou o desempenho dos estudantes, ainda tinham uma ideia de que a aula deveria ser escrita no quadro, deveria ser copiada e tudo deveria estar no livro didático.

Fazendo uma reflexão das práticas que adotei em minha vida docente e das relações construídas na comunidade escolar, entendi o que Bittencourt (2009) classificou como “tradição escolar”:

A tradição escolar é compartilhada pela comunidade escolar, incluindo as famílias, e não apenas os professores. O desejo de mudanças para melhor desempenhar o trabalho com os alunos tem estado presente na história da prática docente, mas é preciso entender que métodos e conteúdos se constroem historicamente e fazem parte de uma produção escolar sedimentada e incorporada pela sociedade (Bittencourt, 2009, p. 229).

Esse tipo de demanda e prática eu notei quando trabalhei no Colégio Tiradentes da Polícia Militar, localizado na Praça Duque de Caxias, em Belo Horizonte/MG, entre 2016 e 2019, foram 4 anos trabalhando da maneira mais tradicional, devido às exigências pedagógicas, havia certo temor da direção e do corpo pedagógico do Colégio das cobranças feitas pelos pais e, havia certa comodidade em utilizar apenas o material didático fornecido pela instituição.

E fazendo nova avaliação da minha prática docente e das aulas ministradas em Betim e no Colégio Tiradentes percebi como havia uma alternância nos métodos que utilizava, assim, recorrendo novamente a Bittencourt (2009), percebi que conseguia alternar na utilização do método dialético para o ensino de história e no método dialógico.

Dessa maneira, mesmo trabalhando em um ambiente que exigia o que seria o mais tradicional no ensino, que se propõe o professor autoridade e transmissor de conhecimento, foi possível diversificar algumas temáticas e criar um processo dialógico com os estudantes. Tornando possível explorar o conhecimento de mundo desses estudantes e aprender com outras experiências.

Durante o período pandêmico, percebi que a tecnologia não era a panaceia para resolver os problemas da educação, ela poderia amenizar alguns, mas a solução passa por um processo de valorização e melhor qualificação do professor. Inclusive é algo que tenho buscado desde 2018 nos cursos de pós-graduação e agora, em 2023, no ProfHistória.

Com o retorno das aulas presenciais notei uma grande dependência e falta de autonomia de muitos estudantes, principalmente dos estudantes do 6º ano. Dessa forma, tornou-se ainda mais necessário repensar as práticas de ensino, repensar a linguagem utilizada em sala de aula, repensar a organização do espaço da sala, e das relações pessoais e interpessoais com os estudantes.

O que me marca nesses 22 anos de trabalho em sala de aula é ter consciência que o aprendizado é contínuo, o diálogo com os colegas e com os pares é fundamental e compreender como as experiências dos outros também é conhecimento.

Como exemplo, revejo vários aspectos das aulas que ministrei no passado, muitos manuais e materiais didáticos mantinham a exclusão e práticas racistas utilizando as imagens de indígenas, africanos e negros como material que reforçava o aspecto de submissão, de atraso ou de exotismo realimentando os racismos e preconceitos cotidianos da sociedade brasileira, e muitas vezes, quando utilizei de imagens para abordar os temas sobre indígenas e afrobrasileiros, inconscientemente eram sempre os aspectos do exótico e do trabalho que eu ressaltava.

Penso que preciso repensar sempre algumas práticas de Ensino de História objetivando o melhor para os estudantes, mas tenho notado um paradoxo na sociedade, os pais ainda tem uma visão de que a história deve ser escrita no quadro e copiada no caderno. Os temas relacionados à política devem ser evitados, sob o pretexto que as crianças de 11 e 12 anos não têm maturidade para tais assuntos. Questões relacionadas à religião ou sociedade devem se ater ao livro didático, sob o pretexto de evitar a doutrinação.

Temas considerados polêmicos para os pais devem ser evitados nas salas de aula, como gênero, inclusão e raça. Mesmo existindo essa resistência e temor por parte dos pais, realizo com os estudantes esses estudos e debates em sala, pois, entendo que não podemos esconder o mundo dos estudantes e nem deixar de compreender o que está além do espaço escolar e dos muros das casas.

Fazendo uma retrospectiva de meu trabalho como professor de História, percebo como em vários momentos precisei acionar a História como Mestra da Vida, para legitimar o discurso e a importância da História para o dia a dia dos estudantes. Tal como foi apontado por Arendt (1979) ao elaborar seu Conceito de História.

Dentro da prática que busco utilizar com os estudantes, apontar que o Ensino de História é também uma ferramenta de transformação, pois dentro dele existe um discurso e uma produção de conhecimento que auxilia na compreensão das sociedades, compreensão das situações de exploração dos trabalhadores e como surgiram mecanismos nas sociedades para combater as desigualdades, os preconceitos e o racismo. Assim, de acordo com Ankersmith (2012), nossas práticas também são temporais, nossas experiências estão inseridas no nosso tempo histórico e como nós professores lidamos com essa experiência nos ajuda a trabalhar com nossos estudantes.

Entre na rede municipal de Betim como professor em um momento histórico de

mudanças, de acordo com Viotti (1998), o início do século XXI foi marcado por novas organizações sociais, novas demandas culturais e novos sujeitos, isso se refletiu no fazer histórico, tanto acadêmico quanto escolar.

Segundo Emília Viotti (1990, p. 19-20), “o trabalho do historiador é sempre um diálogo entre o passado e o presente, não é surpreendente que modos tradicionais de olhar a história pareçam inadequados, e que o passado esteja sendo reescrito a partir de novas perspectivas.”

Pensando dessa maneira, iniciei meu trabalho como professor inserido nesse momento histórico de mudanças e transformações.

Revisitando minha trajetória como professor, percebo como a função da escola e do Ensino de História mudaram ao longo do século XXI. O perfil do estudante mudou, e ainda foi influenciado por um processo pandêmico, também houve transformações na maneira de trabalhar com os conteúdos de História, mesmo esses conteúdos não tendo sofrido tantas transformações desde o início dos séculos XX, entendo que a função do ensino de História está inserido em uma formação crítica e cidadã, está inserida na busca por maior participação dos grupos excluídos e daqueles que foram silenciados e apagados da história, atualmente entendo que o trabalho do Historiador e do professor de História da Educação Básica deve ser o de fazer a inclusão dos estudantes.

Repensar estratégias que deram errado dentro da prática docente, reavaliar conceitos que antes tinham um contexto histórico e hoje não se aplicam ou buscar sua compreensão dentro de seu próprio momento histórico, reavaliar avaliações, dessa forma, rever e visitar a prática docente também é um exercício necessário para o professor de história.

A partir dessas reflexões, apresento a seguir exemplos de atividades que foram elaboradas para trabalhar com estudantes surdos, essas atividades foram construídas sob orientação das professoras da sala de AEE e também com ajuda dos intérpretes de Libras presentes na sala de aula.

A primeira atividade apresentada buscava trabalhar com o vocabulário do estudante surdo, a princípio uma orientação que foi dada pela equipe pedagógica e pelas professoras da sala de AEE era fazer com que os estudantes surdos buscassem adquirir conhecimento sobre a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

A escolha das imagens estava vinculada aos conteúdos de História trabalhados nos 7º e 8º Anos, principalmente sobre relações de trabalho no Brasil. De maneira geral eram necessárias duas aulas para analisar cada imagem e para a produção da atividade dos estudantes.

Após minha entrada no ProfHistória percebi como deveria remodelar as minhas aulas, dessa maneira, passei a utilizar mais recursos visuais para as explicações e análises dos temas

relacionados à história do 9º ano, objetivando dentro dessa turma adaptar os conteúdos para os estudantes surdos o que também permitiu adaptar para outros estudantes. Uma estratégia foi construir resumos visuais dos conteúdos e com a ajuda do intérprete fazer as explicações.

Dessa forma, a utilização de imagens, como fotos, desenhos, charges e cenas de filmes, seriam como textos que possibilitaram uma melhoria na leitura dos estudantes surdos, houve uma melhoria na capacidade de contextualização histórica e também na análise dos temas, por parte de ambos os estudantes, ouvintes e surdos.

Apresento o primeiro exemplo de aula e atividade elaborada para trabalhar com estudantes surdos da Escola Municipal Raul Saraiva Ribeiro/Betim. Nesse momento os estudantes surdos não frequentavam a mesma turma dos estudantes ouvintes.

Título da Atividade:

- Relações de trabalho no Brasil século XVIII e XIX.

Objetivos:

- Contextualizar os estudantes surdos sobre as condições de trabalho no Brasil do século XVIII e XIX;
- Analisar a formação da sociedade brasileira a partir da presença das populações negras;
- Trabalhar com a aquisição de vocabulário da Língua Portuguesa tendo como referência o conteúdo de História.

Metodologia da aula:

- Identificar cada elemento que compõe a imagem;
- Fazer a leitura e descrição em Libras de cada elemento que compõe cada imagem;
- Escrever em Língua Portuguesa aquilo que foi lido em Libras pelos estudantes;
- Construir uma lista de palavras que os estudantes consigam ler em Língua Portuguesa e associada às Libras;
- Associar ao período histórico correspondente.

**Figura 1 - Lavagem do Minério de Ouro perto da Montanha do Itacolomi – Rugendas**



Fonte: Rugendas (1853) 3ª Div: pl 22.

**Figura 2 - Negras vendedoras de Angu – Rio de Janeiro**



Fonte: Debret (1835, p. 289).

**Figura 3 - Vendedoras Ambulantes**



Fonte: Debret (1835, p 187).

**Figura 4 - Vendedoras de frutas e cana de açúcar – Rio de Janeiro – Brasil – século XVIII (Carlos Julião)**



Fonte: Julião (2015).

Com base nas frases construídas em sala, escreva um parágrafo de cinco linhas explicando as imagens.

A conclusão das aulas era feita com a construção de parágrafos e pequenos textos que explicassem as imagens.

Os estudantes que dominavam melhor as Libras ou que não apresentavam deficiências múltiplas, isto é, eram somente surdos conseguiram desenvolver de maneira melhor as atividades, inclusive conseguiam reter parte do conhecimento produzido durante as aulas.

Analisando a atividade percebo como fez diferença fazer esse estudo, pois, deixei passar os detalhes que as imagens de Julião e Rugendas são coloridas e entreguei material em preto e branco para os estudantes, demonstrando que nesse momento foi desconsiderada a capacidade de leitura visual dos estudantes surdos.

Dessa maneira, considerando que a forma de aprender dos surdos envolve o espaço-visual os detalhes das cores vivas são meios de prender sua atenção e ajudar a desenvolver seus conhecimentos além de sua capacidade de abstração e aquisição da leitura da segunda língua.

Como segundo exemplo apresento outra aula desenvolvida para estudantes surdos, está já participando como discente do ProfHistória e com os estudantes inseridos em sala de aula regular, avalio que da minha parte houve uma melhora na forma e no desenvolvimento das aulas e das atividades:

Estas atividades foram elaboradas para trabalhar com estudantes surdos e ouvintes do 9º Ano da Escola Municipal Raul Saraiva Ribeiro/Betim.

#### Planejamento:

- Leitura do capítulo do livro didático relacionado ao período do Golpe de 1964;
- Análise dos elementos iconográficos presente no capítulo;
- Aula expositiva com uso de Power Point com material visual;
- Matriz para os estudantes surdos;
- Toda a aula teve a presença do intérprete de LIBRAS.

#### Objetivos:

- Contextualizar os estudantes surdos e ouvintes sobre as condições políticas e sociais do Brasil em 1964;
- Apresentar alguns personagens históricos envolvidos nos acontecimentos de 1964;

- Apresentar alguns acontecimentos que mobilizaram as pessoas durante o ano de 1964;
- Trabalhar com a aquisição de vocabulário da Língua Portuguesa tendo como referência o conteúdo de História;
- Desenvolver a leitura em Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Desenvolvimento:

- Foram feitas aulas expositivas e auxiliadas pelo intérprete de Libras sobre o tema proposto;
- A partir do resumo elaborado foi possível construir uma concepção do tempo histórico e uma maior contextualização do tema;
- Os estudantes surdos foram capazes de fazer as leituras das frases presentes nos resumos e fazer a associação com os sinais em Libras.

Avaliação:

- Fazer a descrição por meio da Libras das imagens;
- Realizar a contextualização das imagens;
- Fazer a avaliação adaptada da etapa com o mínimo de ajuda dos intérpretes.

## **Antecedentes do golpe de 1964**

**Tentativa do governo João Goulart de realizar as Reformas de Base:**

- **Agrária**
- **Administrativa**
- **Bancária**
- **Tributária**
- **Eleitoral**
- **Educacional**

**Divisão da sociedade brasileira entre os grupos que apoiavam as Reformas e os grupos que não apoiavam**

## **Contrários as Reformas**

- **Grandes empresários**
- **Parte do alto clero**
- **Oficiais das Forças Armadas**
- **Grandes jornais**
- **Organizações de pesquisa financiados com dinheiro de empresários brasileiros e norte americano**

## **Favoráveis as Reformas**

**Os movimentos sociais se posicionaram favoráveis as Reformas de Base, dentre eles:**

- **União Nacional dos Estudantes (UNE)**
- **Juventude Operária Católica e Juventude Universitária Católica**
- **Central Geral dos Trabalhadores**
- **Ligas Camponesas**

Figura 5 - Comício pelas Reformas de Base

## Comício pelas reformas de Base – entre 200 e 250 mil pessoas



Fonte: Bosco (2014).

Figura 6 - Mobilização das elites contra as reformas

## Mobilização das elites contra as reformas



Fonte: Domingues (2024).

**Figura 7 - Marcha da Família com Deus pela Liberdade**



Fonte: Folhapress (2013).

**Figura 8 - Carlos Lacerda**



Fonte: Pinho (2022).

Figura 9 - General Olímpio Mourão Filho

**General Olímpio Mourão Filho – marchou com as tropas em direção ao Rio de Janeiro**



Fonte: Souza (2024).

Figura 10 - Governador de MG Magalhães Pinto

**Governador de MG Magalhães Pinto – autorizou a movimentação das tropas no território mineiro**



Fonte: Folhapress (2018).

Figura 11 - João Goulart - Presidente deposto em 01.04.1964

**João Goulart - presidente deposto em  
01.04.1964**



Fonte: Portela (2022).

Figura 12 - Introdução do capítulo (Capítulo 12) que trata da ditadura militar no Brasil  
– livro de Alfredo Boulos Júnior. 9º Ano Ensino Fundamental II

## Anos de Repressão – Ditadura militar no Brasil

Durante os 21 anos que estiveram no poder, os militares brasileiros não usaram apenas a censura para preservar sua imagem, construíram também uma imagem positiva do governo em vídeos, filmes, jornais, revistas e até em álbuns de figurinhas.



1. O menino à esquerda está segurando a imagem de um personagem histórico; quem é ele? Por que será que ele foi escolhido?
2. Que ideia o navio, o avião, a motocicleta e o carro de corrida ajudam a transmitir?
3. Que relação há entre a imagem da capa do álbum e a frase "Brasil: um país que vai pra frente!"?
4. Você já ouviu falar do "milagre brasileiro"? Que relação pode haver entre o título desse álbum de figurinhas e o crescimento econômico observado no governo do general Médici?
5. O que diferenciou o governo militar brasileiro dos demais da mesma época? Ao final da leitura deste capítulo, tente responder a essa pergunta.

Capa de um álbum de figurinhas de propaganda do governo Emílio Garrastazu Médici. Década de 1970.

## **Pôs em prática a Doutrina de Segurança Nacional**

- **Desenvolvimento associado à segurança**
- **Combate aos inimigos internos - comunistas e os subversivos**
- **Formação e cursos especializados ministrados por agentes dos Estados Unidos**

Figura 13 - Repressão logo após o golpe



Fonte: Nóbrega (2025).

Figura 14 - Perseguição ao inimigo interno e aos subversivos



Fonte: Helal Filho (2019).

## **Início do governo civil-militar**

**General Humberto Alencar Castelo Branco (1964 - 1967) tornou-se o primeiro presidente da ditadura militar.**

**Foi empossado residente após a aprovação do Ato Institucional nº 1 ou AI - 1**

- **Permitia que o presidente suspendesse os direitos políticos de qualquer cidadão por dez anos.**
- **Autorizava cassar mandatos parlamentares.**
- **Estabelecia que as eleições para presidente da República seriam indiretas.**

As imagens utilizadas nas apresentações são de domínio público, encontrada em diversos sites e endereços eletrônicos, para essas apresentações foram retiradas do site Memorial da Democracia: <https://memorialdademocracia.com.br>, o que facilita sua utilização e configuração tanto em Power Point quanto em PDF, não incorrendo em crime de plágio ou de direitos autorais.

A formulação e reformulação das aulas e das atividades são essenciais para que o estudante seja de fato incluído no processo de aprendizagem e desenvolva pensamento crítico, o que foi constatado nas aulas que tiveram materiais adaptados que atenderam as demandas e necessidades dos estudantes. E para os estudantes ouvintes foi uma experiência adicional em seu processo de aprendizagem.

Observo que houve uma mudança na qualidade das aulas que ministrei antes e depois do ProfHistória, percebo isso na elaboração das atividades adaptadas que mesmo quando os conteúdos estão longe da chamada realidade do estudante devemos pensar que as aulas são para os estudantes e não para os professores, significa que mesmo quando o tema está afastado no tempo e no espaço, quando se pensa na aula ou na atividade voltada para atender as especificidades dos estudantes, eles conseguem assimilar e compreender sobre a importância daquela aula ou daquele conteúdo.

## **2.2 O espaço escolar**

Atualmente tenho trabalhado com os estudantes do 9º Ano na Escola Municipal Raul Saraiva Ribeiro, mas quando ingressei nessa escola, em 2016, fui professor dos 6º anos até 2023, a escola possui, aproximadamente, 53 anos de fundação, sendo a primeira escola municipal de Betim/MG. Fui recentemente nomeado para o segundo cargo como professor de História na Escola Municipal Antônio Tereza dos Santos, também em Betim/MG, escola fundada em 2006, também trabalhando com os estudantes do 6º Ano.

De acordo com os arquivos da escola, a data de fundação foi setembro de 1969, com a denominação de Ginásio Municipal, a partir de 1975 a escola passou a ser chamada de Raul Saraiva Ribeiro, homenagem feita ao primeiro prefeito da cidade de Betim. Cabe ressaltar que ao longo de sua história a escola esteve integrada e se adaptando às transformações ocorridas no ensino ao longo do século XX e também no século XXI.

Observando a trajetória da Escola Raul Saraiva, a disciplina de História estava relacionada à história de sua época, voltada para decorar conteúdos, estes conteúdos desvinculados da realidade e muitos professores não eram especialistas na área. Percebo como

o Ensino de História na escola seguiu a trajetória apontada por Emília Viotti, com o texto: *Novos públicos, novas políticas, novas histórias: do reducionismo econômico ao reducionismo cultural: em busca da dialética*; Elza Nadai, com o texto: *O ensino de História no Brasil: Trajetória e perspectivas*, e Thais Nívia, com o texto: *História e Ensino de História tendo como base nesse nos três textos percebe-se como a disciplina de História na escola tem a sua historicidade.*

Quando a escola foi fundada, a concepção metodológica da disciplina de História era “pautada pela ideia de construção nacional que a partir das noções de pátria, tradição, família e nação, formaria na população o espírito do patriotismo e da participação consciente [...] enfatizando-se os fatos políticos e as biografias dos brasileiros célebres (Fonseca, 2004, p. 55-56).

Sendo que a disciplina de História na escola Raul Saraiva ainda foi substituída pelos Estudos Sociais, OSPB e Moral e Cívica, sendo ministrada por professores sem formação em História, o que segundo, Nadai (1992/93) significava pobreza em conteúdo científico, aceleração na formação e nada específico.

A escola Raul Saraiva cumpria o papel de propaganda do governo na cidade, uma escola voltada para as elites de Betim, ligada ao projeto da ditadura militar, o acesso à escola ocorria após os estudantes se submeterem a um processo seletivo, e havia pagamento de mensalidades. A escola se orgulhava de ter formado políticos, advogados, médicos, engenheiros entre outras profissões que eram de destaque na época. Isso se refletiu até o fim dos anos 1990.

Os professores responsáveis pela formação dos estudantes entraram por meio de concursos públicos, porém, os concursos que ocorreram exigiam dos professores licenciatura curta, assim, quem lecionava as disciplinas de História e Geografia tinham a formação em Estudos Sociais. Os professores especialistas entravam para trabalhar com o ensino médio criando uma dicotomia na educação do município, os professores do ensino médio eram melhores remunerados e especialistas, eram mais prestigiados e os professores sem especialização do ensino fundamental, possuíam remuneração mais baixa e eram menos prestigiados.

A partir do fim do século XX, o panorama do ensino começa a mudar, a LDBEN de 1996 obrigou os municípios a adotarem uma série de mudanças. Em Betim, as primeiras mudanças foram: encerrar com o ensino médio municipal e o ensino técnico, realocando vários professores especialistas no ensino fundamental.

Outra mudança foi abolir os exames de seleção para ingressar nas escolas, isso ampliou o número de matrículas e mudou o perfil de muitas escolas. Analisando o que foi apresentado

por Emília Viotti (1998), em Betim, as escolas, principalmente, a escola Raul Saraiva recebeu um novo público estudantil e também novos professores, convivendo com novas demandas.

O início do século XXI foi marcado na escola pela ampliação de projetos mais democrático, inclusive marcado pela escolha democrática dos gestores escolares. Com um fluxo cada vez maior de estudantes necessitados de atendimento diferencial e escola passou a contar com a sala de Atendimento Educacional Especializado.

A Escola Raul Saraiva, desde 2017, conta com o Atendimento Educacional Especializado organizado em dois eixos, um destinado aos estudantes surdos e outros aos estudantes com as demais deficiências.

Pelo Projeto Político Pedagógico da escola o cuidado com os estudantes surdos no AEE ocorre pela educação voltada para suas especificidades:

Devido a condição dos surdos com relação a sua língua, a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), é fundamental a elaboração de estratégias para que o aluno com surdez construa conhecimentos sistematizados. Com ações coordenadas pela professora Nadir, a Escola em parceria com a PUC, Pontifícia Universidade Católica, oferece a comunidade no 3º turno, oficinas de Língua Brasileira de Sinais, e aos alunos ouvintes em parceria com o Craei, Centro de Referência e Apoio a Educação Inclusiva, do 1º e 2º ciclos, aulas de Libras dentro do currículo escolar.

O Atendimento Educacional Especializado para os alunos com surdez acontece no contra turno, é realizado em pequenos grupos, onde o objetivo maior é o desenvolvimento da linguagem para que haja por parte dos alunos, compreensão dos componentes curriculares trabalhados em sala de aula, como também o português escrito, os alunos realizam atividades adaptadas, em um ambiente de aprendizagem e vivências em relação aos conteúdos estudados.

Respeitando as características de cada aluno, a escola trabalha na formação de sua autonomia, para que cada um desenvolva suas habilidades e conseqüentemente, melhore o seu desempenho nos estudos e na vida (Escola Municipal Raul Saraiva Ribeiro, 2024).

Nota-se que a escola Raul Saraiva tem, na atualidade, o princípio de inclusão e da promoção do acesso dos estudantes aos conhecimentos produzidos, tanto no espaço escolar quanto fora dele, inclusive faz parte do projeto da escola a Escola de Libras que consiste em:

[...] projeto criado no sentido de difundir a importância da LIBRAS – Língua Brasileira entre os surdos e seus familiares por meio de ações que privilegiem o protagonismo surdo, a partir da capacitação dos alunos para atuarem como voluntários em oficinas para ensinar LIBRAS para seus familiares (Escola Municipal Raul Saraiva Ribeiro, 2024).

Os voluntários são estudantes surdos da escola e ex-estudantes surdos que estão no ensino médio e tem como parceira a Professora Fernanda Meira. A participação da comunidade surda e da comunidade escolar são elementos essenciais no desenvolvimento do projeto e na melhoria da qualidade de vida dos surdos, pois, eles têm um espaço onde exercitar sua língua

nativa e integrar com demais pessoas, inclusive com os próprios parentes.

### 2.3 Os sujeitos

Analisando as dissertações presentes no ProfHistória sobre surdez Mattos (2016), Padovani Netto (2018), Santos (2018), Sttip (2019) e Silva (2020) nota-se que os autores fizeram contextualizações relevantes sobre os surdos, apontando como foram tratados ao longo da História.

Nessas dissertações, os surdos são abordados como sujeitos históricos e com suas lutas por direitos e pelo reconhecimento de sua identidade e cultura surda caminharam para o reconhecimento da comunidade surda.

Almeida (2016) também faz apontamentos importantes sobre a histórias dos surdos, desde o período antigo até a contemporaneidade, sendo que essa história é marcada por avanços e retrocessos no reconhecimento de direitos e também do uso da língua natural dos surdos.

A intenção não é reproduzir os trabalhos desenvolvidos pelos mestres formados pelo ProfHistória, mas reconhecer que o caminho que eles trilharam serviu de grande referência para o desenvolvimento dessa dissertação.

A escolha de elaborar um recurso pedagógico que atenda aos estudantes surdos implica em reconhecer que a comunidade surda sofre com preconceitos e com o estigma de não ser ouvido em uma sociedade de ouvintes. Reconhecer que no ambiente familiar quando nasce um surdo, dentro de uma família de ouvintes, a pessoa é considerada defeituosa e irá sofrer a tentativa de ser consertada com implantes, cirurgias e atendimentos médicos.

Assim, desenvolver aulas de História voltadas para os estudantes surdos potencializa seu desenvolvimento cognitivo, pois, segundo Santana (2007) por apresentarem dificuldades com a linguagem oralizada, a construção de conceitos abstratos torna-se desafiadora para os surdos e o conteúdo de história, em grande parte, necessita de uma capacidade de abstração que a linguagem oral ajuda a construir.

A partir da observação dos estudantes surdos na Escola Municipal Raul Saraiva Ribeiro percebe-se como é necessária a elaboração de aulas diferenciadas de qualquer conteúdo para que esses estudantes sejam realmente incluídos e também que possibilitem o desenvolvimento das habilidades esperadas dos estudantes.

Os estudantes surdos atendidos na escola eram originários de vários bairros de Betim, principalmente da periferia, em sua maioria eram filhos de pais ouvintes que não dominavam a LIBRAS, entre 2017 e 2021 a escola chegou a ter no ensino fundamental II um total de 10

estudantes surdos. Sendo que dois deles apresentavam quadro de deficiências múltiplas.

As aulas de Histórias que foram ministradas aos estudantes surdos ao longo de 2017 até 2023, em salas denominadas de PSI (6º e 7º anos) e PSII (8º e 9º anos), eram salas exclusivas de estudantes com surdez e as aulas foram ministradas por três professores diferentes, mas todos tinham a mesma orientação dos professores do AEE, a orientação era sobre a utilização de imagens para ilustrar as aulas e possibilitar a assimilação do conteúdo, pois era essencial tal recurso visto que a língua utilizada pelos surdos é visual.

Nessa configuração de salas exclusivas, notava-se a presença dos surdos, porém, não ocorria uma inclusão efetiva, o restante da escola os via como um grupo a parte, e isso começou a mudar a partir de 2024.

No contra turno os estudantes eram atendidos no AEE vários deles não dominavam as LIBRAS, o que corrobora as observações presentes nas análises de Mattos (2016), Padovani Netto (2018), Santos (2018), Sttip (2019) e Silva (2020) que indicaram que por escolha ou por falta de conhecimento das famílias o uso da LIBRAS não fazia parte do dia a dia desses estudantes.

A própria presença de salas distintas para os surdos na escola reforçava a segregação e uma falsa inclusão desses estudantes, verificada nas atividades desenvolvidas na escola. Cabe ressaltar que a inclusão efetiva e a acessibilidade ao conhecimento foram demandas que os profissionais da escola buscaram atender ao longo do tempo. Sabia-se que inicialmente era necessário que os estudantes dominassem sua língua natural.

Em 2020 passei a ser o professor de História das turmas PSI e PSII, e durante a pandemia com o fechamento da escola, fui responsável por elaborar as atividades remotas que foram utilizadas pelas professoras do AEE. Segui as orientações das professoras e construí vários materiais para os estudantes, os principais problemas foram a falta de acesso à internet e a de infrequência dos estudantes, seguida pela falta de estímulo das próprias famílias.

Quando esses estudantes voltaram para o presencial percebi que mesmo reutilizando os materiais que elaborei para o estudo remoto como revisão, aprofundamento e avaliação, eles demonstraram total falta de conhecimento de assuntos básicos relacionados à disciplina de História. O que confirma que os problemas listados interferiram profundamente no processo de aprendizagem dos estudantes surdos.

Em 2024, os estudantes surdos passaram a frequentar as salas com ouvintes, dessa maneira, a sala de aula passou a ter a presença do intérprete de LIBRAS, o que já era utilizado nas salas separadas do PSI e PSII, pois, os professores não dominavam a linguagem adequada.

Em 2024, o total de estudantes surdos no ensino fundamental II eram de 5, três alunas no 9º Ano, um aluno no 8º Ano e 1 aluno no 6º Ano. As alunas do 9º Ano tinham implante

coclear, mas preferiam não utilizar devido ao incômodo causado pelo barulho, duas tinham apenas a surdez e uma com deficiências múltiplas. O aluno do 8º Ano possui deficiências múltiplas assim como o estudante do 6º Ano.

A presença dessas estudantes no 9º Ano mudou a dinâmica na sala, alguns estudantes se interessaram pelo aprendizado da Libras demonstrando que houve uma quebra no estigma entre os surdos e os ouvintes, havia entre alguns estudantes a tentativa de comunicação com as colegas surdas, isso ampliava a utilização da língua natural dos surdos.

Percebeu-se ao longo do ano de 2024 que as diferenças não foram motivos para distanciamentos, as diferenças não foram tratadas com exclusão, as diferenças serviram para aproximar e desenvolver as relações na sala e ampliar as possibilidades de aprendizado para ambos os estudantes ouvintes e surdos.

Dessa maneira, o foco do recurso pedagógico que será elaborado será direcionado para estudantes do 9º Ano, mas isso não impede que possa ser adaptado para outras realidades de estudantes, pois, como o objetivo é promover a inclusão, a permanência e continuidade dos estudos é importante que esse material seja disponibilizado para professores das salas regulares e também de AEE. O foco deve ser o sujeito.

### CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE TRABALHO

Para a elaboração do recurso pedagógico foram analisadas as produções feitas por professores que concluíram seus trabalhos no ProfHistória. Cada dissertação trouxe reflexões importantes sobre como montar materiais voltados para os estudantes surdos inseridos em salas regulares, especiais ou de Atendimento Educacional Especializado.

Nessa dissertação a opção foi a construção de possibilidades de aulas que abordem em seus conteúdos manifestações da cultura brasileira afrodiáspórica, tendo como objetivos atender a obrigatoriedade da Lei 10.639/2003; promover a inclusão e oportunizar o acesso dos estudantes surdos aos conhecimentos que estão, em vários aspectos, distantes de sua realidade escolar, mas que se aproximam em sua realidade social.

Além de atender à obrigatoriedade da Lei 10.639/2003, também será atendida a Lei 10.436/2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, essa Lei reconhece a Libras como língua natural dos surdos e aponta sobre a formação de profissionais capacitados na língua para garantir os direitos das populações surdas.

Dessa forma, elaborar materiais didáticos voltados para os estudantes surdos também atende ao requisito legal, pois esta é uma das exigências do Decreto N. 5.626/2005, que regulamenta a Lei 10.436/2002 e dá outras providências.

Dentro do aspecto legal, chamamos atenção para o “CAPÍTULO IV – DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO.” E para o “CAPÍTULO VI – DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA.”

Também, inserido no aspecto legal, atende-se a Lei Nº 13.146 de 06 de Julho de 2015, lei que ficou conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Essa lei aponta os caminhos que a sociedade brasileira deve tomar ao lidar com as várias pessoas deficientes promovendo adaptação e acessibilidade gerando inclusão.

Observando a Lei 13.146/2015 em seu artigo 3º inciso V - comunicação:

[...] forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações (Brasil, 2015).

A linguagem natural da comunidade surda ganha destaque e relevância no início da Lei 13.146/2015 pois se trata de garantia de acesso à informação, respeito à língua natural e aquisição de conhecimentos construídos e difundidos nos meios escolares, acadêmicos e midiáticos.

Sendo que o Capítulo IV da Lei 13.146/2015 que trata do Direito à Educação, seu artigo 28 inciso IV – “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (Brasil, 2015).

Cabe ressaltar que os princípios que norteiam a inclusão no espaço escolar e nos demais espaços públicos e privados não são uma novidade do século XXI, pois, desde de 1994 com a Declaração de Salamanca vários governos signatários das Nações Unidas apoiaram uma série de ações que visam a inclusão das pessoas com deficiência.

Dessa maneira, a construção de possibilidades de aulas para os estudantes surdos se insere nesse aspecto legal, faz o reconhecimento da língua natural dos surdos, busca a garantia de acesso ao conhecimento historicamente construído por meio da Língua Portuguesa escrita e também respeita a garantia do direito das pessoas com deficiência à educação. Além disso, reconhece as particularidades das pessoas surdas e principalmente dos estudantes cada vez mais presentes nas escolas.

Tanto a população negra quanto a população surda sofrem com preconceitos, exclusão e silenciamento. A partir do momento que as leis buscam fazer uma reparação histórica desses grupos, cabe aos professores se readequar nos espaços escolares e pôr em prática esse processo de reconhecimento e inclusão.

Tendo como referências as dissertações analisadas, percebe-se que cada mestrando/a buscou construir recursos pedagógicos que atendessem as particularidades dos estudantes surdos.

Como foi apontado por Padovani Netto (2018) “para cada tipo de educando dentro da complexidade étnica/cultural do Brasil, existem e resistem, uma ou várias culturas” (Padovani Netto, 2018, p. 19), portanto é também possível existir várias formas de ensino atendendo às características étnica/cultural dos estudantes. E com os recursos pedagógicos adequados possibilitar o acesso e o conhecimento dessas várias culturas.

### **3.1 Pedagogia visual**

O ensino voltado para a comunidade surda se difere do ensino em geral pelo fato de que

os surdos não possuem a capacidade de ouvir e interpretar os sons produzidos pela fala, isto é, as línguas em sua grande maioria são orais-auditivas, fazendo uso da fonética. Sendo a língua natural dos surdos visual-espacial fazendo uso de sinais.

Percebemos que ao longo da história dos surdos houve a tentativa de consertar esses sujeitos, obrigando-os a ingressar no mundo dos ouvintes oralizando-os, forçando-os a utilizar a fala e a leitura labial, o que para o ouvinte era natural desde a primeira infância, os sons, a fala dos pais, para os surdos o natural era o visual, o gestual, o material, menos os sons.

A comunicação na língua nativa e natural é uma conquista e um direito de vários grupos que compõem a sociedade brasileira, os indígenas em seus territórios, os quilombolas em suas comunidades e a comunidade surda com a Libras, a língua é um elemento identitário, é um elemento de resistência e a utilização da língua está inserida em uma relação de poder.

Dessa forma, a garantia da comunidade surda de utilizar a Libras como sua língua natural, nos processos de comunicação, interação social e integração na sociedade brasileira traz visibilidade e reconhecimento para uma comunidade que por anos vivenciou processos de exclusão pelo fato de sua dificuldade em se comunicar com uma parte da sociedade. Por isso, entender sua particularidade, sua construção como uma língua visual ou visual-espacial, é importante para o processo de aprendizagem dos surdos no espaço escolar.

Padovani Netto (2018) aponta que:

[...] a LSB é a primeira língua da comunidade surda no Brasil, sua utilização no ambiente escolar é importante para que seja estabelecida uma relação de alteridade, onde ocorram trocas e valorização dos diferentes saberes presentes na escola, e em especial nas aulas de História, a qual se caracteriza por ser uma disciplina que interpreta as ações dos homens a partir das mais diferentes narrativas no tempo histórico, assim, se trata de uma área do saber de fundamental importância para construção de identidades, e também para a compreensão das relações entre os diferentes grupos que interagem na sociedade, e conseqüentemente, na comunidade escolar (Padovani Netto, 2018, p. 15).

Reconhecer o surdo como sujeito construindo pontes de acesso ao conhecimento histórico, possibilitar que o aprendizado seja feito mediante trocas de diferentes conhecimentos e pontos de vista, respeitando as particularidades de cada indivíduo ou cada grupo, isso está inserido ao reconhecer que a língua dos surdos não impede o aprendizado e nem o convívio com diferentes grupos no espaço escolar, ela o enriquece.

Partindo do conhecimento de que o ensino para os surdos tem suas especificidades, as dissertações utilizadas como referência apontaram como metodologia mais adequada ao processo de ensino-aprendizagem dos surdos a Pedagogia Visual.

Padovani Netto (2018) usando como referência a professora Dr.<sup>a</sup> Ângela Regina e Souza

Campello, conceitua a Pedagogia Visual como um método de ensino baseado na visualidade, um modelo de ensino desenvolvido e reivindicado pelos surdos.

Para Santos (2018, p. 68): “entre os estudos relacionados ao ensino de História para surdos é unânime a defesa de metodologias que incorporam o uso de imagens, uma vez que elas facilitam a cognição, potencializando o aprendizado desses sujeitos.”

Silva (2020, p. 20) faz referência à Pedagogia Visual, “o trabalho com imagens se torna ainda mais necessário. Isso porque, diante dos estudos da chamada Pedagogia Visual, é através do olhar, em decorrência da especificidade da Libras, que o surdo constrói a sua relação com o mundo.”

Dessa maneira, pode-se ter como foco a imagem como elemento capaz de transmitir ideias, conceitos e abstrações possibilitando aos estudantes surdos acesso aos conhecimentos historicamente produzidos.

Dentro de uma perspectiva histórica e historiográfica Sttip (2019) aborda que:

[...] na História Cultural o resgate da história da educação dos surdos se liberta dos rígidos parâmetros da oralidade e da história escrita para compreender o processo de produção e transmissão do conhecimento a partir das experiências visuais dos surdos, enquanto uma diferença linguístico-cultural. A história da educação dos surdos é compreendida a partir do respeito à identidade e a cultura surda (Sttip, 2019, p. 20).

A utilização da Pedagogia Visual corrobora a mudança histórica que ocorreu com relação à educação dos surdos e seu tratamento enquanto sujeito, inserido nas várias esferas sociais e demandante de direitos.

Para isso, Silva (2020) aponta que:

[...] como a Pedagogia é uma área do conhecimento que precisa acompanhar o seu contexto histórico, procura se adequar às novas ferramentas que surgem e que podem auxiliar no ensino-aprendizagem dos educandos. Nesse contexto de mudanças, e diante das novas demandas da Educação no século XXI, é que a Pedagogia Visual vem se desenvolvendo (Silva, 2020, p. 46).

E Silva (2020) continua,

[...] em outras palavras, conclui-se que a compreensão da relação entre olho e pensamento, o que é característico da criança surda, aponta a exigência de que o ensino para educandos surdos seja baseado na Pedagogia Visual, portanto, que sejam abundantes o uso de recursos imagéticos (Silva, 2020, p. 47).

De maneira geral, todas as dissertações apontaram três metodologias básicas para a construção de material pedagógico voltada para os estudantes surdos, o bilinguismo, a Pedagogia Visual e os recursos imagéticos.

### 3.2 Educação Bilíngue

Foram adotados três métodos de ensino para os surdos o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo. Por opção foi feita uma breve discussão sobre os dois primeiros, e um diálogo maior sobre o terceiro, pois, a educação bilíngue para os surdos tem se mostrado a mais eficaz e a mais adotada nas escolas regulares que tem estudantes surdos e nas salas de AEE.

Observando a trajetória da educação e do ensino para as pessoas surdas, as línguas sinalizadas eram consideradas problemas para o desenvolvimento da fala, havia uma visão pautada na medicina que defendia que o surdo deveria ser oralizado, isto é, aprender a falar, portanto a educação e o ensino deveriam ser oralizados. De acordo com Ronice M. de Quadros (1997) “basicamente, a proposta oralista fundamenta-se na ‘recuperação’ da pessoa surda, chamada de ‘deficiente auditivo’. O oralismo enfatiza a língua oral em termos terapêuticos” (Quadros, 1997, p. 21-22).

Oralizar os surdos seria o meio pelo qual o surdo se integraria à comunidade ouvinte reduzindo os estigmas de sua deficiência. Porém esse processo se provou nada eficiente. Não havia aprendizado e nem uma real inclusão dos surdos, este vivia em um certo hiato na sociedade, nem surdo nem ouvinte. Uma pessoa que não se identificava com nenhuma das duas sociedades.

Quadro (1997) aponta que o oralismo não provou resolver os problemas de aprendizado e da inclusão dos surdos e assim,

[...] pode-se citar como exemplo dessa constatação o caso de uma pessoa surda adulta brasileira que, apesar de ter passado anos e anos em uma escola treinando a fala com reforço entusiasmado dos professores, percebeu que tudo que havia aprendido de nada havia contribuído para sua integração social. Em consequência de tal decepção, sentindo-se enganada pelos profissionais, essa pessoa nunca mais quis usar a voz (Quadros, 1997, p. 23).

A tentativa de consertar os surdos foi ampliada com o desenvolvimento dos aparelhos auditivos e dos implantes cocleares, a visão médica ganhava reforço, e para muitas famílias essa era a solução para o problema da surdez, porém para uma parcela da comunidade surda os implantes e os aparelhos nem sempre foram soluções, pois, muitos não se adaptaram aos aparelhos.

Outro método adotado foi a comunicação total, entendia-se que todo tipo de recurso deveria ser utilizado para o desenvolvimento do surdo, buscou-se utilizar a língua portuguesa de maneira sinalizada, as explicações e aulas eram orais e o professor deveria buscar gesticular e sinalizar as aulas.

O objetivo da comunicação total era também permitir a oralização para melhor integrar os surdos à comunidade ouvinte, tanto que mesmo com uso de recursos gestuais a língua da comunidade surda não era adotada. A comunicação total também se mostrou ineficaz no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos.

Tanto o método oralista quanto a comunicação total contribuíram na criação de analfabetos funcionais entre vários grupos de surdos, estes métodos utilizados no processo de escolarização e de ensino para os surdos se provaram ineficazes, identificando que ineficaz traz como ideia que não houve alfabetização e não houve inclusão.

Segundo foi apontado por Padovani Netto (2018) no desenvolvimento de sua proposta de trabalho,

O bilinguismo é uma corrente teórica que ganhou muita força a partir dos anos de 1980, com o declínio da comunicação total e com o fortalecimento dos Estudos Culturais, Estudos Surdos e Estudos Linguísticos. Para Ana Regina Campello, esta proposta visa dar condições ao surdo de ter habilidade de utilizar duas línguas, no caso, a Língua de Sinais, na qual o surdo se reconhece e constrói identidades, e no caso do Brasil, a Língua Portuguesa, na modalidade escrita (Campello, 2008, p. 46 *apud* Padovani Netto, 2018, p. 30).

A construção de uma proposta e de uma prática de Educação Bilíngue só foi possível devido à luta da comunidade surda que começou a quase meio século. O ensino e principalmente, o espaço escolar se tornaram cada vez mais inclusivo e isso trouxe uma nova demanda relacionada ao processo de ensino e aprendizagem.

Abrindo um diálogo com os colegas, a opção por uma educação bilíngue tem se mostrado a mais adequada para a educação dos surdos e em várias passagens das dissertações lidas percebemos como há a defesa nesse modelo e como a metodologia deve ser pensada. Mattos (2016) por exemplo parte da seguinte premissa:

Segundo o currículo bilíngue a Língua Brasileira de Sinais (Libras) consta como a primeira língua (L1) do sujeito surdo, sendo a Língua Portuguesa na modalidade escrita sua segunda língua (L2). Esta especificidade é dada pela própria trajetória do ensino de surdos no Brasil, o que consolida este currículo bilíngue em um tempo-espaço de lutas e tensões, com marcada atividade do movimento surdo (Mattos, 2016, p. 30).

E Santos (2018) na construção de sua dissertação e seu produto aponta que,

[...] o Bilinguismo refere-se ao uso de duas línguas no contexto e nos processos educacionais escolares daqueles discentes. A saber, a língua de sinais utilizada pelos estudantes surdos (no Brasil, Libras) e a língua oral da sociedade majoritária (em nosso caso, o Português). Nesse modelo pedagógico, a língua de sinais tem primazia no processo ensino-aprendizagem. Por meio dela são ensinados os conteúdos e os

alunos surdos tem acesso à outra língua, mais voltada ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita (Santos, 2018, p. 67).

Outro autor lido foi Padovani Netto (2018), em seu trabalho foi defendido que,

[...] o bilinguismo é o método que mais vem sendo adotado na educação de surdos, em que pese as inúmeras dificuldades para sua implementação de fato, pois em uma educação verdadeiramente bilíngue, seria necessário que as duas línguas convivessem no mesmo espaço escolar, o que dificilmente ocorre nas escolas regulares, onde a LSB ainda é muito pouco utilizada, além disso, o ideal é que tivéssemos profissionais surdos, fundamentalmente professores, atuando diretamente nas salas de aula, o que ainda é muito raro nas escolas brasileiras (Padovani Netto, 2018, p. 31).

Para Sttip (2019) o bilinguismo torna-se a opção mais adequada,

[...] por esta metodologia, considera-se o surdo como um indivíduo que apenas fala outra língua (língua de sinais), que não distingue os sons articulados, e, por isso, o seu aprendizado se faz através de experiências visuais. Logo, a educação deste sujeito deve acontecer em sua língua natural, para, num segundo momento, poder ser estendida a outra língua dominante (oral e escrita) (STTIP, 2019, p. 27).

E também para Silva (2020) “desafio comum que se tem apresentado às escolas, pois se a família não pode cumprir esse papel, caberá a escola assumi-lo. E a alternativa que se tem a apresentado como a mais viável é a educação bilíngue” (Silva, 2020, p. 44).

Cabe ressaltar que como proposta educacional o bilinguismo tem se mostrado a mais eficaz para o ensino dos surdos, os vários autores buscaram apontar essa importância.

O bilinguismo, como foi apontado nas longas citações, respeita a língua natural dos surdos e também por meio dela os estudantes surdos desenvolvem contextos, leituras, análises e interpretações. O desenvolvimento da Língua Portuguesa ocorre por meio da LIBRAS, isto é o uso da língua natural dos surdos como meio e desenvolver a segunda língua.

Como estamos tratando do Ensino de História, a utilização do bilinguismo nas aulas também é uma necessidade, pois ao longo dos anos o ensino da disciplina escolar História se deu através da oralidade e com esse novo público, e com as propostas inclusivas torna-se necessário fazer essa readequação no ensino dessa disciplina escolar.

Mantendo esse diálogo com os trabalhos realizados no ProfHistória, nota-se a necessidade que o Ensino de História tem quando vinculado as várias manifestações de linguagens desenvolvidas pelos seres humanos.

Dessa maneira, Silva (2020, p. 44) aponta sobre a importância do bilinguismo, “nessa proposta, o educando surdo tende a desenvolver competências em duas línguas, a língua de sinais, primeira língua e a língua oral, segunda língua, mas na modalidade escrita.”

Assim, para o Ensino de História o processo de leitura é fundamental, e como foi

explicado a leitura tem prioridade sobre a oralidade dentro do ensino para os surdos. Nos outros trabalhos, essa concepção é reforçada. Mattos (2016) aponta como aproveitou do método da seguinte maneira:

Trabalhar com o conceito de letramento, portanto, envolve não uma desvalorização da alfabetização, mas uma escolha epistemológica que consideramos mais satisfatória ao ensino de história para alunos surdos, o que se justifica no próprio currículo bilíngue orientado para alunos surdos (Mattos, 2016, p. 30).

Pelo que foi apontado por Mattos (2016), o letramento em História utilizando da língua natural dos surdos mostrou-se o mais adequado dentro da realidade dos estudantes, atendendo aos princípios do bilinguismo próprio do ensino dos surdos.

A maior aquisição de vocabulário em Língua Portuguesa é um fator que amplia as possibilidades de aprendizado dos estudantes surdos, o bilinguismo favorece esse processo, dentro desse processo de diálogo com outros autores, segundo Padovani Netto (2018),

A proposta de ensino de História para alunos surdos deve ser pensada a partir de uma perspectiva bilíngue, porém, entendendo que o processo formativo educacional escolar não se reduz a questão linguística, caso contrário no contexto dos alunos ouvintes não teríamos grandes problemas de aprendizagem, haja vista que professores e alunos são usuários da língua portuguesa. Assim, pensamos ser relevante desenvolver metodologias de ensino que abarquem a produção de materiais didáticos destinados ao público surdo, algo que apresentamos neste trabalho de forma específica para a disciplina História (Padovani Netto, 2018, p. 75).

Seja na Língua Portuguesa oral, que estabelece a comunicação entre o professor e estudante ouvinte, ou na Língua de Sinais que estabelece a comunicação entre o professor e os estudantes surdos, sem uma comunicação adequado entre professor e os estudantes, o processo de ensino e aprendizagem não ocorre da maneira que favoreça aos estudantes, assim, a comunicação entre eles torna-se fundamental. Por isso que a educação bilíngue com a adequação, adaptação e criação de material voltado para as características culturais dos estudantes surdos é fundamental.

Inserido nessa perspectiva de criar e adotar materiais voltados para os estudantes surdos que as dissertações usadas como suporte foram construídas, utilizando como referência Padovani Netto (2018):

Algo importante para destacarmos em relação as transformações ocorridas nas metodologias de ensino implementadas na educação de surdos, é o fato de que conforme os próprios surdos passaram a se organizar, e buscaram atuar como protagonistas em relação a serem sujeitos que começaram a interferir nos modelos adotados nas escolas em que estudavam, a Língua de Sinais passou a ganhar destaque, respaldo acadêmico e tem sido cada vez mais compreendida como uma das ferramentas que melhor contribui para a aprendizagem de pessoas surdas, haja vista que, além de não lhes impor a

necessidade de ouvir ou de falar, ainda reforça a construção das identidades surdas, as quais são permeadas por múltiplos fatores, mas possuem como um de seus elementos centrais a Língua de Sinais (Padovani Netto, 2018, p. 31).

Mesmo ocorrendo uma ampliação do número de surdos nos espaços escolares e acadêmicos, a maioria dos trabalhos são voltados para as áreas Linguística e Pedagógica. Há uma falta desses profissionais formados em outras áreas do conhecimento com na História, por isso, é necessária essa transformação na maneira de ensinar e nas práticas que favoreçam a aprendizagem dos estudantes.

Cabe ressaltar a importância dos intérpretes de Libras nas salas de aula, pois como a maioria dos profissionais não dominam a Libras, esses profissionais são fundamentais na interface entre professor e estudante surdo.

Com a construção de materiais adequados ao ensino dos surdos, essa interface entre estudantes, professor e intérprete fica facilitada, mesmo sabendo que não é o ideal, pois, em uma estrutura de educação que seja inclusiva, os professores deveriam também dominar a Libras para melhor desempenhar sua função no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda existe por parte de muitas famílias o preconceito relacionado à Libras enquanto língua própria dos surdos, isso muitas vezes atrasa o processo de aprendizagem das crianças e adolescentes pois, quanto mais tarde se adquire a língua torna-se mais difícil o processo de aprendizagem. E romper com esse preconceito é algo presente na educação que se propõe inclusiva.

No trabalho desenvolvido por Padovani Netto (2018), tendo como referência Machado (2008),

Vale ressaltar que pesquisadores (as) que atualmente são referências no estudo da aquisição da linguagem por pessoas surdas, têm afirmado em seus trabalhos, que as línguas sinalizadas são as mais apropriadas para as comunidades surdas, suas pesquisas apontam que, para crianças surdas filhas de pais surdos membros de uma comunidade linguística surda, o processo de aquisição da língua viso-espacial se dá com grande facilidade, devido o contato prévio e efetivo com os membros reais da comunidade surda, oferecendo um ambiente apropriado para o estabelecimento das interações comunicativas e consequente desenvolvimento linguístico e cognitivo (Machado, 2008, p. 85 *apud* Padovani Netto, 2018, p. 28).

Existem dois esforços importantes presentes nas dissertações, um deles é a valorização da Libras enquanto constituinte da cultura surda reforçando a identidade de uma comunidade que é combativa e que luta por seus direitos, sendo importante sua presença enquanto construtora da educação bilíngue e o outro é combater os preconceitos relacionados aos surdos, preconceitos que existem nos espaços familiares e nos espaços escolares. Percebe-se o esforço em transportar para os materiais pedagógicos construídos nas dissertações aquilo que se espera de uma educação bilíngue para os estudantes surdos.

### 3.3 As imagens como recurso didático no Ensino de História

Torna-se praticamente um consenso nas dissertações e na análise das propostas de ensino para os surdos que o uso de imagens é essencial para a construção dos recursos didáticos necessários para o ensino dos surdos, seja para o aprendizado da Libras, seja para o aprendizado da Língua Portuguesa escrita.

A utilização dos elementos imagéticos pode potencializar o aprendizado dos surdos, podem contribuir para a construção de pensamentos mais abstratos, necessários para a compreensão do conhecimento histórico e possibilitam a aproximação dos estudantes ouvintes e surdos em sala de aula. Mantendo o diálogo iniciado com os autores/as das dissertações.

Segundo Mattos (2016):

Materiais visuais são bem vindos na educação de surdos, devendo ser utilizados sempre que possível, pois permitem ao aluno surdo obter uma imagem do que será trabalhado, sendo algo no qual ele pode se amparar e suprir sua defasagem de conhecimentos prévios (Mattos, 2016, p. 97).

As imagens são mais do que suporte, são elementos essenciais e constitutivos da linguagem dos surdos e devem estar presentes na elaboração das aulas o que permite aos estudantes surdos ampliar seu vocabulário e seu conhecimento de mundo.

Sttip (2019) faz a seguinte observação sobre o uso da imagem:

A imagem não é um objeto naturalmente dado; é fruto da cultura e da experiência cultural. Nesse sentido, a cultura visual não se esgota no objeto da imagem. A imagem é fonte documental, mas exige análise. Necessita que se entendam os protocolos discursivos, suas tramas narrativas, seus preceitos tecnológicos, suas especificidades materiais, seus usos, suas condições de durabilidade ou seus processos de resignificação (Sttip, 2019, p. 39).

Dessa forma, trabalhar com as imagens permite ao professor acessar uma série de elementos culturais que podem favorecer maior compreensão de mundo por parte dos estudantes. A imagem vai além da fonte documental própria da História, ela está inserida em várias culturas e pode ser utilizada como suporte textual para os surdos, indo além da escrita.

Sttip (2019) justifica as imagens a partir da ideia de que:

[...] as fontes visuais são mais antigas e mais abrangentes do que as fontes documentais escritas; são capazes de expressar uma maior multiplicidade de concepções a diferentes grupos sociais. As experiências culturais e identitárias são socialmente construídas por imagens, discursos e códigos. Seja na Pré-História, em comunidades ágrafas, em populações analfabetas, a imagem tem uma capacidade comunicacional surpreendente (Sttip, 2019, p. 40).

A construção de recursos didáticos em História pode se valer das fontes visuais, em específico das imagens, pois são capazes de expressar múltiplas experiências, de maneira concreta, favorecendo a compreensão dos estudantes surdos.

Mesmo sabendo que as imagens também refletem escolhas dos sujeitos que as criaram, pontos de vistas, silenciamentos e esquecimentos, elas também apontam para visibilidades, materialidade e conhecimentos.

Para Sttip (2019, p. 41) a escolha da fonte visual, e das imagens ocorre porque “se o texto escrito limita o conhecimento a uma elite letrada, a imagem, e a imagem fotográfica em particular (a filmica, por extensão), potencializam a comunicação e universalizam o consumo da informação.”

A imagem, segundo a percepção de Sttip, democratiza o acesso ao conhecimento e associada à uma educação inclusiva, permite maior participação dos estudantes e integração entre eles, dessa maneira, utilizada de maneira adequada permite ampliar o conhecimento de mundo de parcelas maiores de estudantes.

Partindo dessa ideia que as imagens podem ampliar o conhecimento de mundo, e indo além, Sttip (2019) aponta que,

[...] as imagens podem ser como palavras, mas não há diálogo algum. Não se pode replicar o que as imagens dizem por meio de palavras. O que as imagens dizem, dizem às nossas experiências. O universo da linguagem visual é usado para descrever, recriar ou rememorar uma experiência (Sttip, 2019, p. 43).

No espaço da sala de aula, lidando com estudantes surdos, suas experiências tornam-se mais relevantes do que o conteúdo proposto, por isso a utilização das imagens e não dos textos escritos ganham relevância, pois, tratando-se de estudantes que não dominam a Língua Portuguesa e se utilizam de uma língua visual, as imagens servem como elemento que pode dialogar com as experiências desses estudantes, possibilitando o aprendizado e a ampliação do conhecimento desses estudantes.

Permitir que os estudantes surdos e ouvintes compartilhem experiências e tenham a oportunidade de socializá-las dentro do processo de aprendizagem em uma sala de educação regular é também uma das possibilidades da utilização das imagens no espaço escolar.

No trabalho desenvolvido por Silva (2020, p. 49), a utilização da imagem parte da ideia de que “à experiência visual deve se tornar a base das propostas educacionais para os surdos, ou seja, que se pense a educação a partir das especificidades linguísticas, culturais, de interação e compreensão do mundo dos surdos.”

No trabalho desenvolvido por Santos (2018), a utilização das imagens ocorre porque,

[...] essas seriam fundamentais para a construção do conhecimento na escola, uma vez que muitos pertencem a famílias ouvintes que desconhecem a língua de sinais e a própria mídia nem sempre fornece conteúdo acessível. Assim, embora seja tarefa difícil para o aluno surdo contextualizar uma imagem a partir de informações prévias, nada o impede de formular hipóteses sobre a mesma (Santos, 2018, p. 69).

Falta de acesso no dia a dia, dificuldade em contextualizar e falta de apoio no próprio espaço familiar, esses problemas geram uma defasagem no aprendizado dos estudantes surdos, e para superar esses problemas é fundamental o trabalho feito na escola pelos professores.

Para Padovani Netto (2018) o recurso do uso da imagem atende a uma necessidade dentro do ensino dos surdos, assim,

[...] dentro da especificidade da surdez, impõem-se que o professor faça uso de recursos imagéticos. A pouca apropriação da Língua Portuguesa por parte dos surdos, faz com que, por vezes, eles não criem uma categoria mental apenas pelo uso da palavra escrita, sendo necessário apresentar-lhes uma imagem, sendo esta mediada pelo signo em Língua Portuguesa, sendo que o agrupamento das letras que formam as palavras é memorizado pelos surdos, e em seguida lhe é demonstrado o sinal em LSB para melhor encaminhar o processo educativo. Tendo uma aprendizagem muito pautada em elementos concretos, a subjetividade que compõem as construções imagéticas apresenta-se como um grande desafio para a compreensão de pessoas surdas (Padovani Netto, 2018, p. 76).

Reconhecer que a língua natural dos surdos está associada aos elementos concretos e reconhecer que ainda existe uma limitação ao acesso ao conhecimento da Língua Portuguesa leva o professor a buscar alternativas para ajudar os estudantes a desenvolver a habilidade de fazer leituras e desenvolver o conhecimento na segunda língua.

Nessa concepção que o Ensino de História tem sido utilizado nos trabalhos analisados, para Sttip (2019), se aproveitando de uma característica do mundo atual, tem-se que,

[...] na cultura visual, a própria visão de mundo, a leitura do mundo, é feita a partir de uma perspectiva visual. A imersão do mundo contemporâneo nessa profusão de imagens é compreendida como um sistema cultural. As imagens ilustram, educam, informam, produzem conhecimento dentro de um contexto cultural e são experimentadas no cotidiano (Sttip, 2019, p. 46).

Então utilizar esses recursos visuais aproveita-se aquilo que o mundo oferece, uma grade produção de fontes visuais, e sendo o surdo um sujeito que se alfabetiza e se expressa por meio gesto-visual e sua cultura é também visual, as imagens devem estar presentes e inseridas no fazer escolar para favorecer a educação desse grupo de estudantes.

E Sttip (2019) continua sua análise apontando como referência que,

[...] é imprescindível que o historiador rompa as limitações nas quais se deixa com frequência se aprisionar pela redução da imagem apenas a “documento visual” e a

tarefas taxonômicas e de leituras iconográficas. É igualmente crucial que o pesquisador se familiarize com as inúmeras variáveis que definem a natureza da imagem e a multiplicidade de significados e papéis que ela pode assumir historicamente [...] (Menezes, 2012, p. 243 *apud* Sttip, 2019, p. 44).

Portanto, a utilização das imagens na construção e elaboração de recursos pedagógicos para surdos vai além da análise iconográfica, percebe-se que o trabalho do professor de História pautado na fonte visual, em especial as imagens, consegue aproveitar o que tem de melhor nessa fonte, isto é, seu caráter educador, questionador, exemplificador, e seus vários significados.

Nessa dissertação, as imagens serão utilizadas junto aos textos, indo além da ilustração, pois, nos materiais didáticos, as imagens são utilizadas como ilustração ou complemento dos textos. Conforme foi apresentado pelos autores/as das dissertações analisadas, as imagens também serão tratadas como textos.

A materialidade presente nas fotos, pinturas e imagens que serão utilizadas na construção do recurso pedagógico permite que sejam tratadas também como textos, pois, o objetivo é construir roteiros de aulas para que os professores possam trabalhar com estudantes surdos.

Dessa maneira, a Pedagogia Visual será um dos suportes na elaboração dos roteiros, com base nesse método de trabalho com surdos, as imagens que representam os temas da cultura afrobrasileira estarão ligados aos textos o que irá garantir a visualidade na leitura dos estudantes surdos e os textos servindo também de subsídio para o professor.

A utilização das imagens também atende ao bilinguismo o que irá ajudar junto aos intérpretes e também na contextualização, compreensão e análise feitas pelos estudantes surdos.

## **CAPÍTULO 4 - RECURSO PEDAGÓGICO**

**RECURSO PEDAGÓGICO PRODUZIDO COMO ETAPA DA TITULAÇÃO DA  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO: ENSINO DE HISTÓRIA DA CULTURA  
BRASILEIRA AFRODIASPÓRICA PARA ESTUDANTES SURDOS DO 9º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL II**

A construção de recursos pedagógicos, voltados para estudantes surdos, são essenciais para ocorrer o processo de aprendizagem, para que esse processo tenha êxito, a aproximação entre estudantes e professor é essencial, Santos (2017) faz a seguinte observação:

Se considerarmos a dinâmica de sala de aula, acontecem muitas interações e movimentos, diferentes do que acontecem em uma palestra. Sendo Assim, é inevitável que o aluno surdo vá dar atenção unicamente para o intérprete e depender dele para tudo. Por outro lado, o professor vai se eximir de responsabilidade em tentar se comunicar com o aluno, Tais situações são incongruentes ao aprendizado em sala de aula, onde todos precisam interagir. O professor tem que se esforçar em aprender língua do aluno surdo. Os demais alunos têm que se esforçar em aprender a língua do colega surdo (Santos, 2017, p. 83).

Havendo a dificuldade do professor em estabelecer a comunicação na língua natural do estudante, as atividades adaptadas são uma das formas de aproximação entre o professor e o estudante surdo, mediado pelo intérprete essa relação de ensino aprendizagem, mesmo sendo difusa irá ocorrer devido à prática de uma educação bilíngue, assim, não haverá negligência do professor ou este irá se eximir da responsabilidade de dar a devida atenção ao estudante surdo.

Como as atividades adaptadas podem ser compartilhadas entre estudantes ouvintes e surdos as dinâmicas de interação que ocorrem no espaço escolar abrem a possibilidade do aprendizado de ambos os estudantes, mediado pela adaptação no método de trabalho os conteúdos se transformam em elemento comum no processo de aprendizagem. Dessa maneira, respeitando o tempo de aquisição desses conhecimentos por parte dos estudantes ouvintes e surdos, dentro de uma educação bilíngue.

Quadros (1997, p. 27) “a preocupação atual é respeitar a autonomia das línguas de sinais e estruturar um plano educacional que não afete a experiência psicossocial e linguística da criança surda” e a adaptação e construção de materiais pedagógicos atende essa característica do ensino voltado para os surdos ampliando o processo de aprendizado e de interação entre os sujeitos na sala de aula.

Quadros (1997) indica que na aquisição da linguagem pelos estudantes surdos deve-se buscar trabalhar de atividades simples para as mais complexas, o Ensino de História pode seguir a mesma lógica. Dessa forma, as atividades podem ser construídas seguindo a mesma concepção, sem deixar de abordar os conteúdos, pois são os conteúdos que irão despertar a atenção e o interesse dos estudantes.

Para Santana (2007):

Podemos reconhecer, por exemplo, uma palavra e atribuir-lhe sentido apenas pela memória visual. Seria dessa forma que os surdos aprenderiam a escrita do português. Dessa mesma forma, há muito leitores em uma segunda língua que não sabem falar

ou compreender em uma segunda língua que não sabem falar ou compreender auditivamente essa língua. Ou seja, podemos ler em francês sem nunca chegar a falar (Santana, 2007, p. 194).

Assim, os estudantes podem aprender os conteúdos relacionados à História, desenvolver habilidades de abstração e de análise, mesmo não sabendo o português falado, oral, mas aprendendo através da língua escrita, com a utilização da imagem e da Libras. O Ensino de História deve se aproveitar desses recursos para melhor atender aos estudantes, o Ensino de História possui uma série de possibilidades para o aprendizado sendo que esse trabalho é uma dessas possibilidades.

Santana (2007) aponta que:

O surdo lê uma palavra escrita em português e atribui-lhe sentido pela língua de sinais. Há momentos em que ele não consegue compreender todas as palavras escritas, mas, como o leitor ouvinte, o surdo pode ler algumas palavras, deixar de ler outras e, com base nas que reconhece, atribuir um sentido ao texto. Entretanto, ao realizar sempre esse tipo de leitura, corremos, muitas vezes, o risco de interpretar mal o que é lido (Santana, 2007, p. 196).

Por isso, o uso das imagens como recurso textual associado ao trabalho do intérprete auxilia na construção de significados evitando que a leitura e a interpretação do estudante surdo sejam feitas de maneira errada ou equivocada. A leitura é parte essencial para o aprendizado de História, assim, apresentar novos recursos que possibilitam a ampliação da capacidade de leitura dos estudantes amplia também a capacidade de abstração.

De acordo com Santana (2007):

O conjunto e o contexto são mais importantes. A memória visual da palavra pode ser depois evocada no momento da produção de um texto escrito. A segmentação da escrita, a correspondência fonema/grafema, torna-se uma questão de memória visual e não auditiva (Santana, 2007, p. 196).

Dentro dessa perspectiva que o estudante irá adquirir cada vez mais autonomia no aprendizado se o conjunto e o contexto para o surdo que importam para aquisição da língua também servem para aquisição dos outros conhecimentos.

## **1 Possibilidade de Aulas**

O objetivo do trabalho é oferecer para os professores de salas de aula regular, especial ou de AEE possibilidade de aulas para estudantes surdos, sendo que estas aulas podem servir como modelo para outros conteúdos e temas.

Como texto explicativo fez-se a opção de reproduzir os conceitos e as explicações no capítulo 01, caso os professores não tenham tempo ou interesse em ler toda a dissertação, para facilitar ou ganhar tempo, optou-se que parte dos conceitos apresentados anteriormente foram reproduzidos no recurso pedagógico. Não há necessidade do professor em reproduzir os textos para os estudantes surdos ou ouvintes. Mas se ele achar interessante, nada irá impedi-lo.

Este modelo está planejado para uma aula de 40 minutos, essa leitura iria deixar o professor mais à vontade em relação ao assunto tratado, dando à ele um conhecimento inicial sobre os assuntos e com a possibilidade de ampliar seus conhecimentos a partir dos vídeos sugeridos, dos sites e dos livros.

### 1.1 Descrição

Na elaboração das aulas foi pensado nos seguintes passos:

- Leitura dos textos explicativos e conceituais pelo professor e pelo intérprete;
- Seleção de imagens de acordo com o texto explicativo;
- Utilização das imagens na contextualização dos temas;
- Acrescentar junto das imagens algumas observações complementares.

Dessa maneira, os objetivos das aulas são:

- Ampliar a capacidade de abstração;
- Desenvolver a habilidade de leitura em língua portuguesa;
- Desenvolver a habilidade de leitura de temas históricos;
- Compreender a importância dos acontecimentos históricos e seu contexto;
- Reconhecer a importância da diversidade na construção de uma sociedade democrática;
- Reconhecer o estudante surdo como sujeito histórico;
- Comparar a situação das populações afrodiáspóricas com a situação das populações surdas na luta por direitos;
- Promover a inclusão efetiva dos estudantes surdos em sala de aula.

Como metodologia procurou se pôr em prática as ideias apresentadas na construção dessa dissertação, dessa maneira:

- Utilização da Pedagogia Visual como meio de letrar em língua portuguesa, desenvolvendo a segunda língua na modalidade escrita e também para aquisição de conhecimento histórico;

- Utilização dos recursos imagéticos na construção dos Powerpoint atendendo à característica da educação e do aprendizado dos estudantes surdos, pois eles estão inseridos em uma cultura visual;
- Apresentação do recurso pedagógico para professoras da sala de AEE e intérpretes de Libras buscando atender ao princípio da educação bilingue.

### **Aula: Tambor de Mina Maranhense**

Observando a formação da identidade e da cultura brasileira afrodiáspórica, as religiões ocupam um lugar central. Segundo Prandi (2005):

Candomblé, xangô e batuque são variantes rituais da religião dos orixás no Brasil. A religião dos orixás, divindades da cultura iorubá ou nagô, consolidou-se em território brasileiro entre os meados do século XIX e o início do século XX como expressão cultural de escravos, negros livres e seus descendentes (Prandi, 2005, p. 1).

Expressões culturais que demonstram a capacidade de resistência e luta dessas populações e a ligação íntima que as religiões têm com as identidades africanas.

Além dos orixás, outras divindades foram trazidas da África pelos escravos: os inquices dos povos bantos, praticamente esquecidos e substituídos pelos orixás nagôs nos candomblés bantos, e os voduns originários de povos ewê-fons, de região do antigo Daomé, hoje república do Benim, designados jejes no Brasil. O culto aos voduns sobreviveu na Bahia e no Maranhão. [...] No Maranhão recebeu o nome de tambor-de-mina (Prandi, 2005, p. 2).

Dessa maneira, as próprias religiões africanas sofreram transformações ligadas aos contatos que ocorreram entre os povos entre os vários povos africanos presentes no território brasileiro. Assim, houve sobreposição das características religiosas de um povo sobre outro, adaptações e assimilações. O Tambor de Mina, é uma dessas religiões que se formaram no século XIX, está intimamente ligado ao processo de diáspora forçada que os povos africanos sofreram.

Das várias religiões afrobrasileira que existem, o Tambor de Mina Maranhense é uma delas sua escolha para fazer parte desse estudo e parte da elaboração do recurso pedagógico ocorreu pelo grande desconhecimento que uma grande parcela da sociedade brasileira tem das religiões de matriz africana no Brasil, principalmente, daquelas que se desenvolveram no Nordeste mais próximas ao Norte do país. Estas religiões foram formadas a partir da diáspora negra ocorrida ao longo dos séculos XVI até o XIX e para quebrar uma visão preconceituosa

que existe sobre as manifestações das religiosidades ligas a cultura brasileira afrodiáspórica.

Outro motivo pela escolha do Tambor de Mina foi buscar manifestações culturais afrodiáspóricas que rompem com o exemplo local, sabendo que em Minas Gerais existem várias manifestações religiosas de origem afrobrasileira, como Festas do Rosário, Marujadas, e grupos de Congadas, dessa maneira, a ideia é demonstrar a abrangência das culturas afrodiáspóricas no território brasileiro e suas semelhanças com as manifestações locais.

Portanto, é nesse contexto que se fez a escolha de apresentar uma breve história sobre o Tambor de Mina Maranhense e utilizá-lo como exemplo de manifestação da cultura brasileira afrodiáspórica. Dessa forma:

Tambor de Mina é uma das religiões afro-brasileiras mais difundidas no Maranhão e em seu entorno. Mina deriva de negro-mina, de São Jorge da Mina, denominação dada aos escravos procedentes da ‘costa situada a leste do castelo de São Jorge da Mina’, trazidos de região das hoje Repúblicas do Togo, Benin e da Nigéria, que eram conhecidos principalmente como negros mina-jejes e mina-nagô (Verger, 1987 *apud* Carneiro, 2014, p. 37).

Segundo o argumento apresentada por Verger, percebe-se como a diáspora vivenciada por várias populações africanas sofreram foi responsável pela chegada ao que será o Brasil de elementos identitários que estarão presentes nas identidades formadoras das populações brasileira, em especial dos maranhenses citados por ele.

Reginaldo Prandi (2005) apresenta que:

Nas Pegadas dos Voduns, um terreiro de tambor-de-mina em São Paulo” faz uma grande apresentação das características e da história da religião do Tambor de Mina Maranhense. Ressaltando “Em São Luís e outras cidades do Maranhão, a religião dos voduns recebeu o nome de tambor-de-mina, alusão à presença constante dos tambores nos rituais e aos escravos minas, como eram ali designados os negros sudaneses (Prandi, 2005, p. 3).

Nesse estudo, Prandi (2005) apresenta as duas casas que foram fundadas por africanos em meados do século XIX, que sobreviveram até os dias de hoje e constituem a matriz cultural do tambor-de-mina a Casa Grande das Minas (Kuerebentan Zomadonu) e a Casa de Nagô (Nagon Abioton). E também os estudos que iniciaram a compreensão dessa religião ligada à matriz afrobrasileira tais como Sérgio Figueiredo Ferretti (1996), Mundicarmo Ferretti (1985), Octavio da Costa Eduardo (1948), Manuel Nunes Pereira (1979) e Roger Bastide (1971).

Outras referências como Carneiro (2014) apontam a importância do tambor de mina na sociedade maranhense, inclusive como patrimônio histórico e artístico:

A Casa das Minas (São Luiz) é um templo das religiões afro-brasileiras tombado pelo

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Não possui casas filiadas, o que coloca em xeque a continuação da sua linhagem. Segue o modelo de culto do tambor de mina, que foi sensivelmente influenciado por essa prestigiada casa (Carneiro, 2014, p. 38).

Ferretti (2011) aponta a origem do Tambor de Mina, sua importância como referência para o surgimento de outras religiões similares e o principal problema que ela enfrenta.

A religião afro-brasileira no Maranhão e na Amazônia estabelecida a partir de São Luís desde meados do século XIX, é conhecida como Tambor de Mina. Existem duas casas matrizes fundadas por africanos: a Casa das Minas Jeje, de origem daomeana, que não possui filiais e a Casa de Nagô, de origem iorubana de onde derivaram a maioria dos terreiros de Mina. Estas duas casas encontram-se em declínio do número de participantes e de rituais, estando praticamente em extinção, mas gozam ainda de grande prestígio. Existem muitas outras casas de tambor de mina, derivadas do modelo da Casa de Nagô. Algumas possuem grande número de filhos e várias delas atualmente recebem muitas influências do candomblé e da umbanda (Ferretti, 2011, p. 247).

É muito claro que a perda de adeptos ou praticantes pode ocorrer por vários motivos como influência das religiões neopentecostais, número reduzido de jovens praticantes da religião e preconceitos relacionados às religiões de matriz africana, porém ao transformar o Tambor de Mina em patrimônio cultural aumenta-se a possibilidade de utilizar a religião como instrumento de combate ao racismo, possibilitando que as comunidades retomem as práticas religiosas.

Ferretti (2011) aponta as características da religião do Tambor de Mina da seguinte forma:

O tambor de mina é uma religião muito ritualizada e discreta, envolvida em segredos e mistérios e sua mitologia é pouco comentada. A religiosidade se expressa através da realização de festas com transe, danças e comidas que atraem os participantes. Na maioria das casas a comida não costuma ser muito abundante, mas sempre há bastante permitindo oferecer a todos e distribuir as sobras. A fartura nas festas maiores constitui um dos elementos de prestígio das casas e a distribuição de alimentos faz parte da etiqueta nesta religião (Ferretti, 2011, p. 248-249).

Essa materialidade das religiões afrobrasileiras que tornam elas extremamente ricas e demonstram as potências que podem ser exploradas em atividades pedagógicas. As festas, danças e comida estão presentes em todas as manifestações religiosas, portanto, são elementos que aproximam as religiões de matriz africana de outras religiões, o que demonstra que não se justificam os preconceitos. Porém, são também os elementos que as tornam tão distintas e diversificadas, pois são nas músicas, nas danças, nas festas e nas comidas que percebe-se a fusão das religiões, o hibridismo, as resistências e as lutas das populações que sofreram com o

processo de diáspora, e sua manutenção representa as resistências e suas vitórias dentro de uma sociedade escravocrata, patriarcal e racista.

**Figura 15 - Exemplo de Power Point ou PDF para os estudantes surdos**



Fonte: Elaborado pelo autor.

**Figura 16 - Mapa da África com destaque para o Benin**



Fonte: Mairon pelo Mundo (2023).

**Figura 17 - Mapa de Brasil com destaque para o Maranhão**



Fonte: Dreamstime (2025).

**Figura 18 - Aprisionamento de escravizados na África**



Fonte: Waller (1874).

**Figura 19 - Mulheres escravizadas no Brasil**



Fonte: Photo Lorenzo D. Turner 1940-41.

**Figura 20 - Fotografia da Casa das Minas São Luiz/MA**



Fonte: Universidade Federal Fluminense (2025).

**Figura 21 - Fotografia saudando São Sebastião**



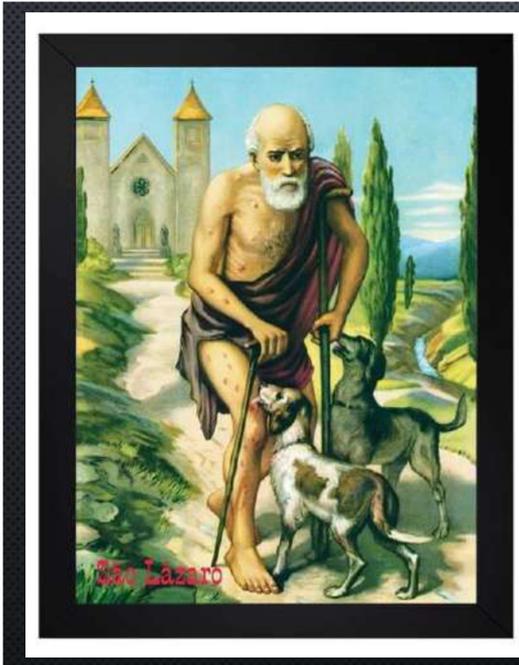
Fonte: Javarini (2025).

**Figura 22 - Santa Bárbara**



Fonte: Santa Bárbara [...] (2024).

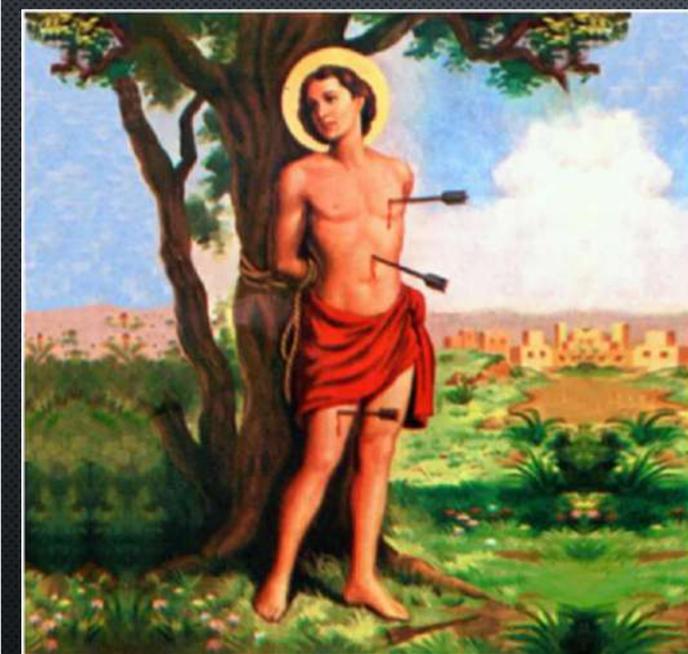
**Figura 23 - São Lázaro**



**SÃO LÁZARO: MÉDICO DOS POBRES,  
PADROEIRO DOS LEPROSOS, DOS  
ENFERMOS E DOS DESAMPARADOS, CUIDA  
TAMBÉM DOS CÃES DOENTES**

Fonte: São Lázaro [...] (2025).

**Figura 24 - São Sebastião**



**SÃO SEBASTIÃO: ESTÁ LIGADO  
À CAÇA E TAMBÉM, SENDO  
TAMBÉM CONSIDERADO  
PADROEIRO CONTRA A PESTE,  
A FOME E A GUERRA.**

Fonte: São Sebastião [...] (2023).

Figura 25 - Tambores



Fonte: Basiotti (2018).

Figura 26 - Alimentos sagrados



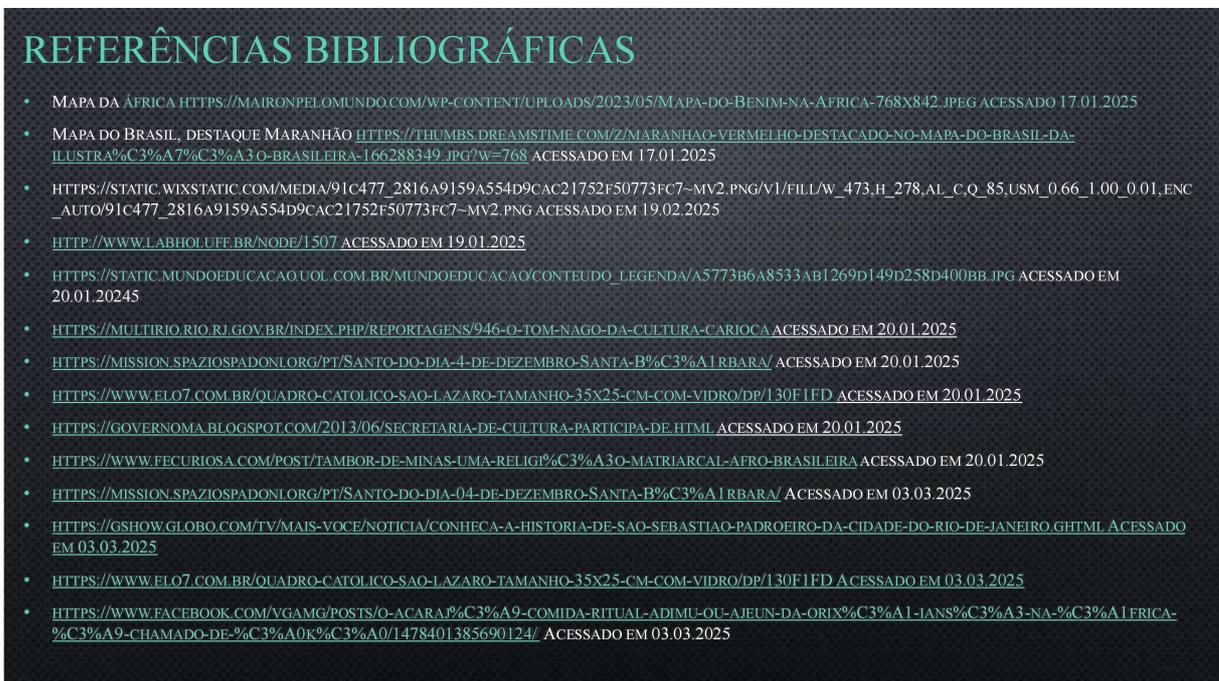
Fonte: Alimentos Sagrados [...] (2020).

**Figura 27 - Voduns oferecendo alimentos sagrados**



Fonte: Javarini (2023).

**Figura 28 - Voduns oferecendo alimentos sagrados**



Fonte: Elaborado pelo autor.

### Sugestão de vídeos

DOCUMENTÁRIO Tambor de Mina no Maranhão. **Geia**, [S. l.: s. n.], 2025. 1 vídeo (20 min.). Disponível em: [https://youtu.be/9KZ\\_ieXZxFE?t=213](https://youtu.be/9KZ_ieXZxFE?t=213). Acesso em: 20 fev. 2025.

TAMBOR DE MINA – Retratos da fé. **TV Cultura**, [S. l.: s. n.], 2025. 1 vídeo (25 min.). Disponível em: <https://youtu.be/GHE0PCkDFa4>. Acesso em: 20 jan. 2025.

### Sugestão de site

JAVARINI, Jhonata. Tambor de Minas - Uma religião matriarcal afro-brasileira. **Fé Curiosa**, [S. l.], 13 dez. 2023. Disponível em: <https://www.fecuriosa.com/post/tambor-de-minas-uma-religi%C3%A3o-matriarcal-afro-brasileira> . Acesso em: 20 jan. 2025.

### Sugestão de livros

FERRETTI, Mundicarmo Maria Rocha. **Desceu na guma**: o caboclo do Tambor de Mina em um terreiro de São Luiz. São Luiz: EDUFMA, 2000.

FERRETTI, Sérgio. O longo declínio da Casa das Minas do Maranhão: um caso de suicídio cultural? *In*: CONCEIÇÃO, Douglas Rodrigues da e JÚNIOR, Manoel Ribeiro Moraes (Org.) **Religião no Brasil**: ciência, cultura, política e literatura. São Paulo: Fonte Editorial, 2013.

### Aula: Irmandades católicas negras

A introdução do catolicismo no território que viria a ser o Brasil serviu como garantia de manter uma grande porção do chamado Novo Mundo sob domínio da Igreja Católica e da Coroa Portuguesa.

O catolicismo trazido pelos missionários, pelos portugueses das camadas populares, pelos senhores e administradores da Coroa nem sempre estavam alinhados ao catolicismo ligada à própria Igreja Católica.

Os povos africanos escravizados também foram responsáveis por trazer elementos divergentes e novos em relação ao catolicismo europeu e da Igreja Católica. Apontar que existiu no Brasil, tanto no período colonial quanto nos períodos subsequentes, um catolicismo que estava ligado e ainda se mantém ligado à cultura afrodiaspórica demonstra como é importante rever aspectos da História Brasileira e adotar práticas de ensino que visibilizem práticas que antes eram silenciadas ou negadas.

Segundo Larissa Viana (2012):

O conjunto de práticas, saberes e memórias religiosas também atravessou o Atlântico nos navios negreiros, e aqui foi revivido e modificado pelos africanos de acordo com as condições do cativo. Mas muitos deles também foram atraídos pelos rituais e modos de vida religiosa cristãos, e vivenciaram essa nova realidade de forma plena, e não apenas como ‘fingimento’, como se costumava achar (Viana, 2012, p. 46).

Dessa maneira, pode-se afirmar que o contato com o catolicismo para muitos povos africanos foi anterior ao processo de escravização imposto no Brasil e da mesma maneira que o catolicismo sofreu transformações na África, ele sofrerá transformações no Brasil.

Souza (2014) aponta que:

Os africanos e afrodescendentes de origem banto, vindos de Angola e do Congo, podiam aceitar o catolicismo ou alguns de seus elementos quando se tornavam membros de uma irmandade ou quando haviam tido contato com o catolicismo ainda na África, principalmente no caso de escravos que viveram por um período em Luanda ou em outro centro de colonização portuguesa (Souza, 2014, p. 117-118).

Sabe-se que até a implantação da República a religião oficial no Brasil foi a Católica, então devemos pensar que tipo de religião católica foi praticada pelos africanos e afrodescendentes e como esse catolicismo também serviu de base para preservar identidades, a sua utilização como estratégia de resistência e de solidariedade. Dessa maneira, apontar quais elementos são característicos da cultura brasileira afrodiáspórica.

Pode-se começar a entender o catolicismo construído no Brasil a partir da ideia apontada por Vartuli (2021):

É sabido que no Brasil de forma geral e em Minas Gerais em particular, houve, historicamente, intenso sincretismo religioso. Sob a égide do sistema do Padroado Régio, Portugal viu nascer, em terras tropicais, um catolicismo de ‘muito santo e pouca missa’, o chamado catolicismo popular, bastante específico destas paragens, como bem demonstra a historiografia (Vartuli, 2021, p. 18).

A partir dessa ideia de Vartuli, percebemos que o sincretismo religioso é tratado como a fusão dos elementos religiosos católicos e africanos, demonstrando que muitos africanos se converteram ao catolicismo inserindo nele seus elementos, o que refuta a ideia de uma conversão de mentira ou falsa.

A fusão religiosa estará presente nas várias manifestações das religiões de matriz afrodiáspórica, e também estará presente no catolicismo implantado no Brasil, as irmandades formadas nas várias cidades brasileiras são exemplos dessa fusão dentro das organizações católicas.

Segundo Caio César Boschi (1986) a proibição de ordens religiosas regulares em Minas abriu caminho para a atuação de irmandades leigas que contratavam serviços de religiosos, artistas e ergueu vários templos religiosos importantes dentro da sociedade mineira. Assim, as irmandades leigas foram fundamentais para a compreensão da sociedade mineradora e também podem servir de referência para a compreensão do catolicismo de matriz afrodiáspórica.

As irmandades, segundo Boschi (1986):

Foram e são instituições que espelham e retratam os diversos momentos e contextos históricos nos quais se inserem. Com elas, o catolicismo e a Igreja Católica amoldam-se à realidade na qual se propagam. [...] As irmandades caracterizam sempre o seu momento e o seu ambiente, dando origem a diversidade de formas, por um lado, e à fluidez e imprecisão de suas denominações, por outro (Boschi, 1986, p. 12).

A partir desse apontamento feito por Boschi, percebemos ao longo da formação histórica brasileira momentos que as autoridades religiosas se moldaram à realidade dos trópicos e à sua população. A formação das irmandades católicas representa essa capacidade do catolicismo e da Igreja Católica de se amoldarem, se adaptarem e se inserirem de acordo com o contexto histórico. Mas vamos além dessa adaptação pois, as populações africanas e afrodescendentes no Brasil interferiram nas dinâmicas das irmandades católicas construindo relações de poder e solidariedades interferindo na sociedade brasileira.

As irmandades católicas surgem na Europa com uma função clara de servirem para o auxílio e ajuda, essa parece ser a ideia apontada por vários autores como Boschi (1986), Scarano (1976), Souza (2014), porém, no Brasil, elas ganham outra atribuição como de auxiliar na atividade de catequese, principalmente dos grupos negros e africanos, porém ao observar a realidade brasileira, as irmandades vão além desse aspecto.

Para Mattos (2012):

Apesar das irmandades serem instituições de origem europeia, direcionadas para a catequese católica, os africanos e seus descendentes conseguiram criar nas associações um espaço para cultivar as suas culturas, pois nesses locais eram facilitados os contatos com seus companheiros de cor e de condição social. Além disso elas foram importantes socialmente, por que ofereciam assistência ajudavam em momentos de dificuldade financeira, proporcionavam um enterro e uma sepultura dignos e colaboravam com a compra de alforria (Mattos, 2012, p. 165).

Para as autoridades no Brasil, o aprendizado da religião oficial era desejado e portanto havia a preocupação em fazer a conversão dos africanos escravizados e o incentivo a participar das atividades religiosas, por isso, não havia tanta rejeição a criação das irmandades pela população negra, liberta ou escravizada, tanto que essas irmandades eram conhecidas pelas

irmandades dos homens de cor pois, para as autoridades coloniais eram formas de manter o controle sobre essa população, mas, as irmandades também irão refletir os anseios e demandas dessa população.

Souza (2014) faz apontamentos importantes sobre o catolicismo e a formação das irmandades que endossam como foi relevante o processo de adaptação e transformação da religiosidade no Brasil:

O ensino do catolicismo a todo africano escravizado era obrigação dos senhores, o que também serviu de caminho para a organização de novas comunidades negras, principalmente quando agrupadas em irmandades leigas de devoção a um determinado santo. [...] Essas associações religiosas de 'homens pretos' eram não só aceitas como estimuladas pela Igreja Católica e pela administração colonial. Mas as irmandades não serviram apenas de instrumento de controle sobre as comunidades negras: elas também foram um espaço de organização e construção de novas identidades (Souza, 2014, p. 116).

Existia nos espaços das irmandades dos homens de cor elementos que demonstravam suas origens, relações sociais e políticas, as lutas do dia a dia e a devoção a determinados santos e santas específicos das comunidades afrodescendentes e afrodiaspórica.

As irmandades foram responsáveis por erguer igrejas relacionadas aos seus santos demonstrando habilidade em arrecadar fundos, negociar espaços nas cidades e até mesmo interferir nos calendários devido às festas que eram organizadas e celebradas pelas irmandades.

Julita Scarano chama a atenção para vários aspectos ligados às irmandades que demonstram sua importância na sociedade brasileira, e principalmente, na sociedade das Minas, tais como a construção de Igrejas: “com poucas exceções, as igrejas em Minas foram obras de irmandades e são aqueles monumentos arquitetônicos, com suas esculturas e sua imaginária, que já à primeira vista permitem compreender a importância cultural e social de tais confrarias” (Scarano, 1978, p. 1).

A construção de igrejas representa a capacidade das populações afrodiaspóricas em realizar tarefas complexas de engenharia e ornamentação desses espaços, a capacidade de arrecadação e gestão financeira dos recursos necessários para as edificações e a capacidade de contratação dos trabalhadores especializados para as obras.

Para as irmandades, ter sua própria igreja era motivo de orgulho, demarcação de espaços e participação nas relações de poder na sociedade, as irmandades foram importantes como espaço visibilidade da identidade cultural de seus membros.

### Organização de festas religiosas:

A participação da gente de cor nas festas do período colonial foi essencial para seu brilho. De resto, as comemorações religiosas – a grande maioria – e cívicas eram o lazer mais importante naquele período, o momento de repouso em meio à faina e ao trabalho de sol a sol (Scarano, 1994, p. 35).

Dentro dos espaços festivos, nas igrejas ou nas ruas, a presença afrodiaspórica está nas cores, nas danças, no gingado e na materialidade e na imaterialidade representadas nas festas. As festas demonstram as habilidades da população afrodiaspórica em se integrar e fundir seus elementos culturais aos elementos culturais católicos.

Tal fusão referenda que não havia uma conversão religiosa de mentira ou falsa por parte da população afrodiaspórica, pois a devoção aos santos era vivenciada nas festividades, na alimentação, nas vestimentas, nas músicas e nos demais elementos que compõe as festas religiosas.

Participação de eventos diários e cotidianos: “muitos forros e mulatos são donos de escravos, participam ativamente na vida artística local, na construção e ornamentação das igrejas, na música, na feitura de santos e em tudo mais” (Scarano, 1994, p. 29).

O fato dos forros e mulatos adquirirem escravizados indica como o sistema escravista implantado no Brasil interferiu nas dinâmicas sociais, esse fato não ameniza os efeitos nefastos da escravidão que buscava desumanizar os africanos e seus descendentes, e sim demonstra a origem do racismo estrutural presente na sociedade brasileira.

O que deve-se ressaltar que a participação no cotidiano não se resume apenas ao trabalho, a presença afrodiaspórica está presente na arte de entalhar as igrejas, nas músicas em homenagem aos santos e no artesanato.

O Sistema escravista no Brasil buscava desumanizar os africanos e os afrodescendentes, mas a presença dessa população em todos os espaços sociais, culturais, econômicos e religiosos demonstra que não foram desumanizados, inserindo suas demandas e resistências nesses espaços.

Percebe-se que a presença afrodiaspórica também moldou o catolicismo no Brasil, pois as irmandades leigas, de origem europeia, são apropriadas pelos grupos negros e afrodescendentes e nesses espaços as práticas culturais de povos subjugados se transformam em práticas resilientes, práticas de resistência e de luta, levando muitas vezes as autoridades a reconhecer as irmandades dos homens de cor, ceder e negociar em vários aspectos, e principalmente manter visível ao longo dos anos as marcas dessas populações.

Scarano (1978) aponta a importância da irmandade de Nossa Senhora do Rosário na

sociedade brasileira, da seguinte forma:

As mais famosas dentre as inúmeras irmandades de pretos é a de Nossa Senhora do Rosário. Desde o século XV e XVI era sob essa invocação que em Portugal se congregavam os homens de cor. Em nosso país, os negros tinham também como patronos Santa Efigênia, São Benedito, Santo Antônio de Catagerona, São Gonçalo, Santo Onofre, os quais, segundo a hagiografia tradicional eram pretos ou pardos e gozavam por isso de singular popularidade (Scarano, 1978, p. 38).

Nota-se que não era somente Nossa Senhora do Rosário, haviam outros santos ligados às populações negras e afrodescendentes, também pertencentes as irmandades com suas festividades, seus espaços sagrados em altares de igrejas ou suas próprias igrejas. E a identificação dos santos com a população ocorria devido à suas origens e cor da pele assim aumentava sua aceitação ou popularidade.

Segundo Carvalho e Silva (2016):

São Benedito, Santo Elesbão, Santa Ifigênia e Santo Antonio Categeró, foram algumas das divindades negras usadas como recurso catequético. A cor da pele causava em muitos uma identificação imediata com o santo como sendo o seu protetor por ser irmão de cor, santo “da sua gente” que certamente saberia entender seus problemas mais que os santos brancos (Carvalho; Silva, 2016, p. 198).

A cor da pele era uma das identificações que os afrodescendentes tinham com os santos, Carvalho e Silva (2016) aponta por exemplo, que São Benedito era filho de escravizados, negro e seu sofrimento o identificava com o sofrimento das populações escravizadas, por isso a aproximação e a identificação com os santos.

De acordo com Heitor A. Bispo Júnior (2021), em seu trabalho sobre a celebração da Marujada na Festa do Rosário em Felício dos Santos/MG, a devoção à Nossa Senhora do Rosário vem de um longa construção mítica e religiosa que remonta à Europa do século XIII e Portugal do final do século XV.

Bispo Júnior (2021) indica que a presença dos missionário portugueses na África, principalmente, os dominicanos utilizaram da devoção à Nossa Senhora do Rosário para conversão dos povos negros e pagãos à fé católica, o que influenciou na introdução do culto à santa na América Portuguesa, devido à presença de vários devotos da santa. Ainda nesse estudo, é apontada a identificação de Nossa Senhora do Rosário, uma santa branca, com a população negra e sua transformação em protetora dos negros.

Ainda sobre a identificação dos negros e dos afro-brasileiros com os santos, segundo Oliveira (2006) a Igreja Católica:

Ciente do seu papel na manutenção de uma estrutura social excludente, a Igreja multiplicou as suas ações na tarefa de inserção dos chamados “homens de cor” no interior da Cristandade. A multiplicação destas ações se desdobraria também na promoção de santos pretos, que deveriam funcionar como exemplos de virtudes cristãs para os africanos e seus descendentes. O século XVIII viu intensificar-se a ação de franciscanos e carmelitas, experientes hagiógrafos no Ocidente cristão, na difusão de modelos de santidade que pudessem auxiliar na conversão de africanos e seus descendentes em função do incremento do tráfico atlântico (Oliveira, 2006, p. 61).

A Igreja Católica fez o seu papel na construção da cristandade na América Portuguesa, buscou o controle sobre as populações afrobrasileira e africanas trazidas para território, mas claramente, os elementos culturais dos povos afrodiáspóricos se tornaram cada vez mais presentes nesse catolicismo e nesse cristianismo.

Segundo Oliveira (2006) Santo Elesbão e Santa Efigênia foram utilizados como exemplo para a conversão dos africanos a nas terras brasileiras as irmandades desses santos se transformaram em espaços de afirmação identitária, principalmente quando se trata da visibilidade da religiosidade dos devotos, na construção da igrejas, na ornamentação dos altares com a contratação de artistas renomados na época, tais como Manuel da Costa Atayde e Francisco Vieira Servas.

Ainda, de acordo com Oliveira (2006), a Igreja Católica buscava a conversão dos africanos associando elementos ligados à cultura africana e seus mitos com a ideia de heroísmo presente na concepção da igreja, Santo Elesbão teria sido um rei da Etiópia que se converteu ao cristianismo e a partir dessa conversão teria acesso à salvação, Santa Efigênia seria uma princesa Núbia que se convertera ao cristianismo, fundando um convento que foi incendiado e devida a ação da santa, o convento se salvou dessa incêndio. Ambos eram africanos e se foram transformados nesse exemplo para a conversão dos africanos e dos afrodescendentes, portanto fazendo parte da construção da religiosidade católica afrodiáspórica no território brasileiro.

Voltando a irmandade de Nossa Senhora do Rosário, Scarano (1978) faz outra observação relevante de sua presença:

Das mais antigas irmandades brasileiras, as associações do Rosário se espalharam por todo o litoral e posteriormente foram levadas para o interior. Alcançaram imensa popularidade nas Minas Gerais, a tal ponto que essa piedade ainda se mantém até os nossos dias, sobretudo em determinadas regiões e no seio das populações mais pobres de vilas e cidades. O fato de ser bem aceita pelos pretos do Reino e da África, sem dúvida contribuiu para sua rápida divulgação em nosso país (Scarano, 1978, p. 48).

Divulgação, alcance, perpetuação da devoção e das festividades são elementos permitem entender por que a cultura afrodiáspórica deve ser levada para as salas de aula como reconhecimento da diversidade cultural presente no Brasil, além de servir de instrumento para



**Figura 31 - Missa no Congo**

**PRESENÇA DE MISSIONÁRIOS NO REINO DO CONGO**



Fonte: Ignacio (1743).

**Figura 32 - Imagem de Santa Efigênia**

**EXEMPLOS DE SANTOS NEGROS E AFRICANOS CULTUADOS PELAS IRMANDADES**



**Santa Efigênia**

Fonte: Cruz Terra Santa (2022).

**Figura 33 - Santo Elesbão**



Fonte: Souza (2023).

**Figura 34 - Altar com Nossa Senhora do Rosário**



Fonte: Sé (2012).

**Figura 35 - Fotografia da Igreja Nossa Senhora do Rosário/Ouro Preto**

**AS IRMANDADES NEGRAS CONSTRUÍRAM IGREJAS CATÓLICAS DE MATRIZ  
AFROBRASILEIRA**

**IGREJA NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO DOS PRETOS – OURO PRETO/MG**



Fonte: Souza (2025).

**Figura 36 - Fotografia Igreja de Santa Efigênia/Ouro Preto**

**IGREJA MATRIZ DE SANTA EFIGENIA – OURO PRETO/MG**



Fonte: Souza (2025).

**Figura 37 - Congadeiras**



Fonte: Julião (2015).

**Figura 38 - Fotografia de festa de congada**



Fonte: Portal Agita (2022).

**Figura 39 - Escravizados realizando um cortejo**



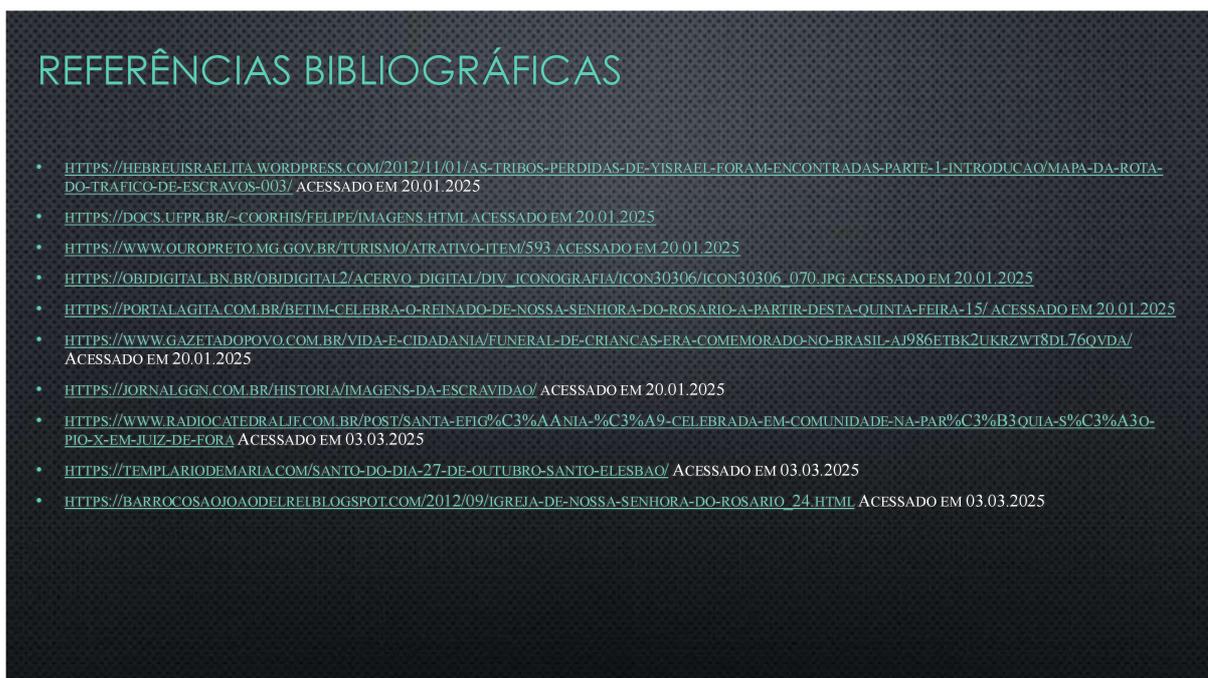
Fonte: Debret (1839).

**Figura 40 - Coleta de esmolas**



Fonte: Nassif (2013).

**Figura 41 – Referências bibliográficas**



Fonte: Elaborada pelo autor.

### Sugestão de vídeos

DANTAS, Mariana L. R. Conferência irmandades negras, desenvolvimento urbano e engajamento cívico nas Minas Gerais colonial. **Cidades & Impérios**, [S. l.: s. n.], 2025. 1 vídeo (1h16min.). Disponível em: <https://youtu.be/YxMLHFJSOZk?t=742>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SILVA, Henrique Nelson. **Conversa historiada**: as Irmandades Leigas. [S. l.: s. n.], 2025. 1 vídeo (12 min.). Disponível em: <https://youtu.be/mBiztbz3GNY?t=448>. Acesso em: 20 fev. 2025.

### Sugestão de site

BRASIL. Escravidão e Igreja Católica: Irmandade de Homens Pretos e Pardos no Brasil Colonial. **Labhoi**, Brasília, DF: Fundação Biblioteca Nacional, 2025. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/>. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. **Portal Iphan**, Brasília, DF: IPHAN, 2025. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/>. Acesso em: 20 fev. 2025.

ESCRAVIDÃO E IGREJA CATÓLICA: Irmandade de Homens Pretos e Pardos no Brasil Colonial. **Labhoi**, [S. l.], 2025. Disponível em: <http://www.labhoi.uff.br/node/3324>. Acesso em: 20 fev. 2025.

## Sugestão de Livros

ASSUNÇÃO, Luiz. (Org.) **Da minha**: múltiplos olhares sobre as religiões afro-brasileiras. São Paulo: Arché, 2012.

BOSCHI, Caio César. **Os leigos e o poder**: Irmandades Leigas e a Política Colonizadora em Minas Gerais. São Paulo: Ática, 1986.

## Aula: Políticas afirmativas – Cotas raciais

O princípio de adotar Cotas Raciais no Brasil começou a ser uma realidade a partir de 2001, após o Brasil participar da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, de 30.08 até 07.09 de 2001.

Após essa conferência já houve, por parte do governo a sinalização de buscar a implantação de cotas, que passaram a ser efetivadas nos governos seguintes, após as eleições presidenciais de 2002.

Contemporâneo à conferência, no Rio de Janeiro, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, um intenso debate havia se estabelecido, o motive do debate foi a adoção por parte da Universidade de cotas raciais para a seleção do vestibular do ano de 2001, tal debate girava em torno da constitucionalidade das cotas raciais. Imprensa, universidades, ministros, políticos e juristas questionavam qual seria a melhor forma de garantir o acesso dos estudantes negros à universidade, se por meio de cotas, criação de vestibulares populares ou a melhoria da educação básica.

Silvério (2005) entende que:

Os negros brasileiros, assim como outros grupos postos à margem pela sociedade, resistem ao plano de ideias, papeis, condutas que se lhes pretende impingir. Afirmam e querem ver confirmadas sua história e sua cultura, tal como as herdaram e vêm reconstruindo em dolorosas relações que lhes são impostas. Pretendem ter reparadas as injustiças de que são vítimas e assim receber as condições devidas a todos os cidadãos de tomar parte da elite intelectual, científica, política.

É neste quadro que deve ser interpretada a exigência dos negros brasileiros descendentes dos africanos que para cá foram trazidos escravizados, por reparações, por políticas de ações afirmativas, por metas, tais como cotas nas universidades (Silvério, 2005, p. 146 -147).

A partir dessa citação, justifica-se a introdução de políticas de cotas destinadas a comunidade negra brasileira, essa ação afirmativa não visa criar rivalidades entre brancos e negros, mas construir as condições de igualdade de oportunidade ou de acesso que foram

negadas para uma parcela significativa da população brasileira.

Ainda, com base na citação de Silvério, percebemos que o direito à história, o direito à cultura, o reconhecimento das heranças e o direito ao conhecimento podem ser contemplados a partir de várias ações afirmativas, inclusive pelas cotas raciais.

A defesa de Silvério pela cota nas universidades também pode ser justificada porque durante anos, a universidade foi o espaço prioritariamente ocupado por brancos e muito ligado à elite brasileira que compactua ou foi influenciada pela estrutura de pensamento eurocêntrico, patriarcal e racista, daí uma grande crítica à política de cotas e a entrada de novos sujeitos nas universidades, principalmente negros, afrodescendentes entre outros.

Deve-se enfatizar que não houve após a aprovação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 uma mudança imediata com relação ao acesso de afrodescendentes, negros e indígenas às universidades ou cargos públicos. O debate em relação às cotas ocorria seguindo os princípios de 2001 e 2002, as ações eram tomadas por entes municipais e estaduais, não era algo coordenado pela esfera federal o que tornaria a política de fato mais abrangente.

Para Gomes (2006):

As cotas representam, no conjunto das Ações Afirmativas, uma tomada de posição explícita contra o racismo. Os discursos equivocados sobre a política de cotas, a que assistimos nas universidades e na sociedade de um modo geral, podem ser considerados como uma atitude irresponsável daqueles que os proferem. As cotas se fazem necessárias em nosso País porque a nossa sociedade padece de um racismo estrutural que precisa ser superado. Durante séculos, o Brasil tem adotado uma postura cínica diante do racismo. É chegada a hora de romper com o pacto velado de manutenção do racismo existente em nosso País, alimentado pelas elites e introjetado em nosso imaginário social (Gomes, 2006, p. 44).

Pela postura de Gomes, percebe-se como foi difícil construir e implementar as cotas nas universidades como Ação Afirmativa.

No livro *Afirmando Direitos*, organizado por Gomes e Martins (2006), são apontados a partir do I Seminário Nacional Ações Afirmativas na UFMG uma série de projetos de ações afirmativas realizadas nas universidades federais, estaduais e privadas pelo Brasil com objetivos de ampliar o acesso, a permanência e a continuidade dos estudantes negros como discentes em suas instituições.

Tais projetos surgiram a partir do Concurso Nacional Cor do Ensino Superior, lançado pelo Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em parceria com a Fundação Ford em setembro de 2001. Segundo informam Gomes e Martins (2006) 287 propostas foram enviadas e 27 projetos foram aprovados, demonstrando que antes da aprovação de qualquer lei de cotas, já havia uma grande preocupação de setores do ensino

superior com a presença negra na universidade.

O resultado do seminário e do concurso demonstram que as Ações Afirmativas são essenciais para o desenvolvimento de uma sociedade menos desigual, para a promoção de acessos e ampliação dos direitos de negros e negras. Dessa forma, a utilização das cotas possibilita a ampliação dessas ações afirmativas em um novo contexto e acesso.

Dessa forma, somente em agosto de 2012, foi aprovada a lei 12.711/2012 que garantia a reserva de 50% das vagas das universidades federais e institutos federais de ensino para estudantes oriundos do ensino médio feito em escolas públicas. Essa lei não estabelecia ainda um critério claro relativo à questão racial, pois levava em consideração a proporção da população negra, parda, preta ou indígena do estado ou da localidade de universidade para a definição das cotas raciais.

A lei 12.711/2012 tinha como princípio incluir e criar oportunidade atendo às escolas públicas, pois, prevalecia a ideia que a maior parcela dos estudantes beneficiados com essa política seriam, pretos, negros ou pardos, isto é, a maioria dos estudantes do ensino médio estariam incluídos nos seguimentos sociais menos favorecidos.

Theodoro e Jaccoud (2005) indicavam que:

[...] podem ser elencadas como ações afirmativas o estabelecimento de cotas em concurso público, a fixação de cronogramas e metas para ampliação da representação destes grupos em instituições ou empresas ou, ainda, programas diversificados de qualificação de que são exemplos as experiências de concessão de bolsas de estudos para afrodescendentes (Theodoro; Jaccoud, 2005, p. 113).

O que foi apontado pelos autores engloba a ampliação de oportunidades para as populações negras, afrodescendentes e pretos podendo servir para outros grupos que também são excluídos. Mesmo indicando que a política de cotas não é a única forma de construir/ampliar oportunidades, essa ação afirmativa foi a mais utilizada para viabilizar o acesso das populações mais excluídas aos bens sociais, políticos e econômicos.

Dessa maneira, pode-se apontar a aprovação da lei 12.990/2014 que garantia a reserva de 20% das vagas de concursos públicos federais para cargos efetivos destinadas a população negra. O objetivo era equalizar os cargos federais entre brancos e negros, como ação afirmativa cumpria-se o objetivo de criar exemplos que seriam modelos para outros entes da federação proporcionando a ampliação dessa ação.

Como ação afirmativa, a cota nos concursos federais teria um prazo de vigência de 10 anos, o que foi levado em consideração levando o STF, em maio de 2024, na figura do Ministro Flávio Dino a aprovar uma liminar mantendo sua vigência.

A lei de cotas aprovada em 2012 foi aprimorada a partir de lei 14.723/2023, essas alterações buscam melhorar o acesso dos cotistas às universidades, ampliando sua chance de ingresso, revê a renda dos cotistas, inclui na lei as populações quilombolas e estende os benefícios para a pós graduação, realizando monitoramento anual e uma avaliação a cada dez anos da ação afirmativa.

Tais práticas demonstram a escolha feita pelo governo das cotas como ação afirmativa mais utilizada para proporcionar a quebra do ciclo de desigualdade e racismo presente a sociedade que impede as populações negras e afrodescendentes de acessar instituições de conhecimento e pesquisa, empregos com salários mais elevados e regulares e acesso à bens públicos e sociais antes acessíveis apenas pelas populações brancas de elite.

Pode-se afirmar que as leis aprovadas a partir de 2012 são consequência de uma série e estudos, pesquisas e demandas das populações negras, afrodescendentes entre outras que cobravam do Estado brasileiro uma ação efetiva de inclusão e combate às desigualdades, incluindo aí o combate ao racismo e às práticas colonialistas e patriarcais que se mantêm como permanências na sociedade brasileira.

**Figura 42 - Exemplo de Power Point ou PDF para os estudantes surdos**



Fonte: Elaborada pelo autor.

**Figura 43 - Fachada da Universidade Federal de Minas Gerais**



Fonte: Mendes (2025).

**Figura 44 – Promovendo a diversidade: Ações afirmativas no Ensino Superior**



Fonte: Souza (2024).

**Figura 45 – Universidade Federal de Alagoas, turma de ingresso 2017**



Fonte: Brasil (2025e).

**Figura 46 - Fotografia de protagonismo negro**



Fonte: Cruz (2022).

**Figura 47 - Fotografia de políticos e políticas negras no Congresso**



Fonte: Sá (2024).

**Figura 48 - Fotografia de jovens negros – mercado de trabalho**



Fonte: Guido (2022).

**Figura 49 - A imagem mostra membros da Família Silva que protagonizam nova série de streaming.**



Fonte: Santos (2024).

**Figura 50 - Fotografia de família negra em compras**



Fonte: Família [...] (2025).

## Figura 51 – Referências bibliográficas



Fonte: Elaborada pelo autor.

### Sugestão de vídeos

DEUS, Zélia Amador de. Políticas de ações afirmativas. **Canal Futura**, [S. l.: s. n.], 2025. 1 vídeo (13 min.). Disponível em: <https://youtu.be/Ct0bZwsfQBQ>. Acesso em: 20 jan. 2025.

POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO BRASIL. **Canal Saúde Oficial**, [S. l.: s. n.], 2025. 1 vídeo (27 min.). Disponível em: <https://youtu.be/XWcCJdKQA8g>. Acesso em: 20 fev. 2025.

### Sugestão de site

BRASIL. **Pacto pela igualdade social**. Brasília, DF: Ministério da Igualdade Racial, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br>. Acesso em: 20 fev. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **O que são Ações Afirmativas?** Belo Horizonte; UFMG, 2025. Disponível em: <https://www.ufmg.br/prae/diretoria-de-acoes-afirmativas/o-que-sao-acoes-afirmativas/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

### Sugestão de livros

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação Afirmativa & princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Experiência étnico-cultural para formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SANTOS, Sales Augusto dos (Org.) **Ações afirmativas de combate ao racismo nas Américas**. Brasília, DF: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

### **Aula: Teatro Experimental do Negro**

Nascimento (2004), intelectual, dramaturgo, ator, diretor, político, ativista do Movimento Negro,

[...] foi um dos fundadores da Frente Negra Brasileira (importante movimento iniciado em São Paulo) em 1931, criou o Teatro Experimental do Negro (TEN) em 1944, foi secretário de Defesa da Promoção das Populações Afro-Brasileiras do Rio de Janeiro, deputado federal pelo mesmo Estado em 1983 e senador da República em 1997. É autor de vários livros: *Sortilégio*, *Dramas para negros e prólogo para brancos*, *O negro revoltado*, entre outros. Também é Professor Benemérito da Universidade do Estado de Nova York e doutor *Honoris Causa* pelo Estado do Rio de Janeiro (Nascimento, 2004, p. 81).

De acordo com Nascimento (2004), a ideia de criação do TEN ocorreu após assistir à peça teatral *O Imperador Jones* de Eugene O'Neill, em Lima, em 1941. Segundo o próprio Abdias, as representações de negros feitas por brancos brochados de negro causavam desconforto e fez com que ele levantasse uma série de questionamentos sobre a ideia de que no Brasil havia uma democracia racial.

Nascimento (2004) fez outras considerações importantes como:

Brochava-se de negro um ator ou atriz branca quando o papel contivesse certo destaque cênico ou alguma qualificação dramática. Intérprete negro só se utilizava para imprimir certa cor local ao cenário, em papéis ridículos, brejeiros e de conotações pejorativas (Nascimento, 2004, p. 209).

No teatro considerava que os brancos tinham maior capacidade de interpretação e dramaticidade do que os negros, em uma visão repleta de preconceito, acreditava que faltava aos negros as capacidades necessárias para atuarem em peças mais elaboradas e dramáticas, portanto, a criava-se uma falsa necessidade de brochar, isto é pintar de negro, os personagens brancos para interpretar, justamente, personagens teatrais que eram negros, mas que deveriam atuar em momentos dramáticos. E cabia aos negros serem apenas figurantes ou os papéis menores, cômicos pejorativos e ridículos nas peças.

No passado e no presente foram construídos argumentos que põe o negro como incapaz

de interpretar e atuar, somente no século XXI e principalmente, nas duas últimas décadas conseguimos perceber a presença de negros como protagonistas principais em novelas de horário nobre e filmes brasileiros sem os estereótipos de periféricos, violentos, burros, marginais ou cômicos.

Mas nos dias de hoje, a mentalidade dominadora, racista e excludente ainda persiste como no dia 04.01.2023 quando a Ministra do Planejamento Simone Tebet afirmou que é muito difícil de encontrar mulheres negras para compor o ministério devido as condições sociais de serem geralmente arrimo de família e a oferta de baixo salário. Em resposta, a ministra Anielle Franco entregou uma lista de nomes de mulheres capacitadas em orçamento e gestão à Tebet, sendo que a ministra citou a ajuda de Frei Davi, do Educafro, na ajuda com os currículos e a lista de mulheres capacitadas.

Observando o contexto histórico da década de 1940 do século XX, Abdias percebeu que:

Naquela noite em Lima, essa constatação melancólica exigiu de mim uma resolução no sentido de fazer alguma coisa para ajudar a erradicar o absurdo que isso significava para o negro e os prejuízos de ordem cultural para o meu país. Ao fim do espetáculo, tinha chegado a uma determinação: no meu regresso ao Brasil, criaria um organismo teatral aberto ao protagonismo do negro, onde ele ascendesse da condição adjetiva e folclórica para a de sujeito e herói das histórias que representasse (Nascimento, 2004, p. 210).

Deixar que o negro não fosse usado apenas como personagem secundário ou folclórico, na prática, o negro seria transformado em sujeito e personagem principal das histórias teatrais, mas essa postura foi além, pois na prática era tirar o negro do espaço de subalterno, jocoso e ridículo para o protagonismo da própria história, transformar o negro em sujeito histórico, influenciando em seu cotidiano e sendo agente transformador.

Dentro dessa perspectiva:

Engajado a estes propósitos, surgiu, em 1944, no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro, ou TEN, que se propunha a resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana europeia, imbuída de conceitos pseudocientíficos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte (Nascimento, 2004, p. 210).

Enfrentar os problemas relacionados ao racismo no Brasil e a marginalidade da cultura afrobrasileira estava na essência do TEN. Abdias quando traça os objetivos do TEN, demonstrou claramente esse enfrentamento:

Objetivos básicos: a) resgatar os valores da cultura africana preconceituosamente marginalizados à mera condição folclórica, pitoresca ou insignificante; b) através de uma pedagogia estruturada no trabalho de arte e cultura, tentar educar a classe dominante 'branca', recuperando-a da perversão etnocentrista de se autoconsiderar superiormente europeia, cristã, branca, latina e ocidental; c) erradicar dos palcos brasileiros o ator branco maquilado de preto, norma tradicional quando o personagem negro exigia qualidade dramática do intérprete; d) tornar impossível o costume de usar o ator negro em papéis grotescos ou estereotipados; e) desmascarar como inautêntica a absolutamente inúteis a pseudocientífica literatura que focaliza o negro como um exercício esteticista ou diversionista (Nascimento, 1978, p. 129).

Nota-se claramente a postura de enfrentamento ao que hoje é considerado o racismo estrutural na sociedade brasileira, a postura de Abdias do Nascimento, em um período anterior a aprovação de uma lei que obrigava o Ensino de História da Cultura Africana e Afrobrasileira nas escolas públicas e privadas, combatendo a marginalidade e o preconceito sobre aspectos da cultura brasileira ligados aos elementos africanos e afrodiáspóricos demonstra a importância do TEN.

O pensamento e práticas etnocentristas e eurocêntricas persistem na sociedade brasileira ainda relegando ao negro um lugar predeterminado na sociedade, isto é, fora da política, criticando e questionando políticas de cotas, impedindo ascensão social e limitando acesso a espaços de poder. Inclusive quando se trata de autores e autoras negras e afrodescendentes existe um desafio que está conectado dificuldade que muitos docentes tem de buscar textos de autores negros.

Tal dificuldade e tal desafio de encontrar ocorre porque existe um processo consciente e inconsciente que provocam invisibilidades desses autores esse processo de exclusão é chamado de epistemicídio. E a defesa da cultura afrodiáspórica incluída nos espaços de conhecimento e de decisão visam combater essa prática.

Pode-se considerar que alguns objetivos foram alcançados, porém não foram imediatos, visto que no final do século XX e primeiras décadas do século XXI, o protagonismo de vários artistas negros em filmes, novelas e teatro eliminaram a prática de brochar o branco para os papéis principais e relevantes. Mas, ainda são persistentes os papéis estereotipados dos negros o que demonstra que o enfrentamento é constante.

A ação transformadora do TEN deu-se a partir da seguinte escolha:

O TEN iniciou sua tarefa histórica e revolucionária convocando para seus quadros pessoas originárias das classes mais sofridas pela discriminação. Com essa riqueza humana, o TEN educou, formou e apesentou os primeiros intérpretes dramáticos da raça negra – atores e atrizes – do teatro brasileiro. Seguindo esta orientação, o TEN inspirou e estimulou a criação de uma literatura dramática baseada na experiência afro-brasileira, dando ao negro a oportunidade de surgir como personagem-herói (Nascimento, 1978, p. 130).

Dessa maneira, foram alfabetizados e educados operários, empregadas domésticas, favelados desempregados, funcionários públicos mais modestos, construindo nesse grupo a habilidade de pensar suas relações sociais, indo muito além da atividade dramática no teatro.

A primeira apresentação do TEN, foi a interpretação da peça Imperador Jones em 08.05.1945, foi um sucesso e revelou para a sociedade brasileira a capacidade de atores e atrizes negras irem além dos papéis cômicos e estereotipados. O TEN cumpriu com o papel de questionador e inspirador para um caminho novo para a literatura dramática negra e também para se pensar o papel social do teatro e até mesmo da literatura brasileira. Pois:

A primeira vitória abriu passagem à responsabilidade do segundo lance: a criação de peças dramáticas brasileiras para o artista negro, ultrapassando o primarismo repetitivo do folclore, dos autos e folguedos remanescentes do período escravocrata. Almejávamos uma literatura dramática focalizando as questões mais profundas da vida afro-brasileira. Toda razão tinha o conselho de O'Neill. Uma coisa é aquilo que o branco exprime como sentimentos e dramas do negro; outra coisa 'é o seu até então oculto coração, isto é, o negro desde dentro. A experiência de ser negro num mundo branco' é algo intransferível (Nascimento, 2004, p. 214).

Significa que as vitórias acumuladas pelo TEN serviram para tirar os artistas negros e negras do lugar comum, dos papéis e encenações que reproduzissem o exótico, a dominação, a folclorização da cultura e dos elementos afrodiaspóricos, das situações vexatórias e degradantes na qual a sociedade branca, eurocêntrica e racista buscavam manter as populações negras.

O TEN visava a estabelecer o teatro, espelho e resumo da peripécia existencial humana, como um fórum de ideias, debates, propostas, e ação visando à transformação das estruturas de dominação, opressão e exploração raciais implícitas na sociedade brasileira dominante, nos campos de sua cultura, economia, educação, política, meios de comunicação, justiça, administração pública, empresas particulares, vida social, e assim por diante. Um teatro que ajudasse a construir um Brasil melhor, efetivamente justo e democrático, onde todas as raças e culturas fossem respeitadas em suas diferenças, mas iguais em direitos e oportunidades (Nascimento, 2004, p. 221).

A longa citação indica a importância do TEN para a construção de uma sociedade que realmente busca a prática da democracia racial, não era criar segregação entre negros e brancos, mas construir a convivência igualitária entre os diferentes. Utilizar o teatro como meio de promover tal igualdade serve também como instrumento para denunciar as práticas racistas e excludentes presentes no seio da sociedade brasileira.

Para Nascimento (2004, p. 221) "o TEN propunha-se a combater o racismo, que em nenhum outro aspecto da vida brasileira revela tão ostensivamente sua impostura como no teatro, na televisão e no sistema educativo, verdadeiros bastiões da discriminação racial à moda brasileira".

Isto é, como o racismo se propaga pelos meios de comunicação, pelos meios culturais

e educacionais, estes mesmos meios devem ser utilizados para combater as práticas racistas, pois o que Nascimento chamou de racismo à moda brasileira é o racismo estrutural que ainda é reproduzido pela sociedade.

Em uma observação importante, feita por Santos (2009), o TEN apresentou-se como revolucionário porque:

As reivindicações ou propostas dos Movimentos Negros, especialmente do Teatro Experimental do Negro, nas décadas de quarenta e cinquenta do século passado podem ser classificadas como ações afirmativas, ações valorativas e políticas de informação segundo Jaccoud e Beghin 2002. Além disso, entendemos que elas estão associadas também a políticas universais, o que indica que o TEN tinha uma visão avançada, ampla, moderna e viável sobre a implantação de políticas públicas, visto que estabelecia uma temporalidade para essas ações e abrangia tanto o setor privado como o público (Santos, 2009, p. 133).

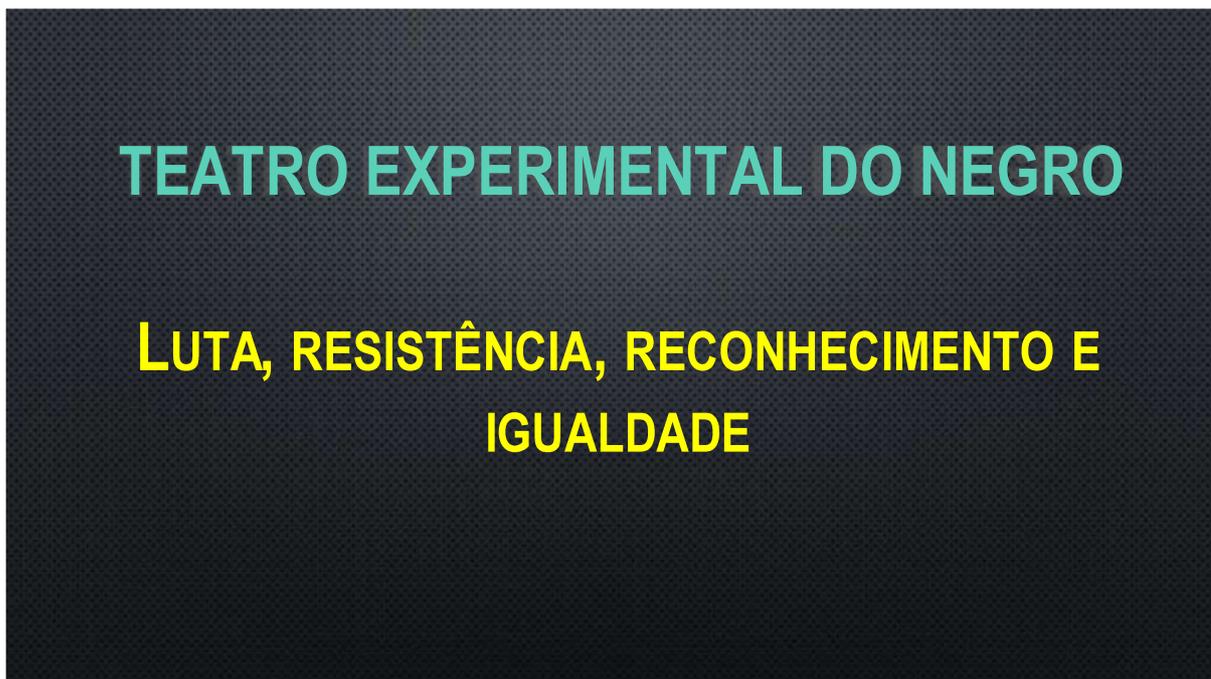
Por meio do TEN, Nascimento (2004) mostrou-se extremamente inovador na sociedade brasileira, em um período da história em que não haviam políticas públicas para construir uma sociedade democrática. O que havia era o discurso das elites do Brasil reforçando uma democracia racial, valorizando a ideia da mestiçagem do país, vendendo a ideia de um país sem conflitos e harmonioso.

Fazendo a opção de aceitar no TEN a inclusão de pessoas negras e negros discriminados na sociedade brasileira, educando essas pessoas. Construindo oportunidades, rompeu-se com estereótipos e estigmas, criando novos espaços de atuação e participação social, isso enquadrando o TEN em uma ação afirmativa.

Ao utilizar nas peças as temáticas afrobrasileiras e africanas, trazendo para a sociedade a riqueza dessas temáticas e também expondo os dramas vividos pela população negra, mostrando a capacidade analítica e interpretativa dos atores e atrizes negros, Revela-se como o TEN se transforma em política de valorização das histórias individuais e coletivas, das culturas e das diversidades.

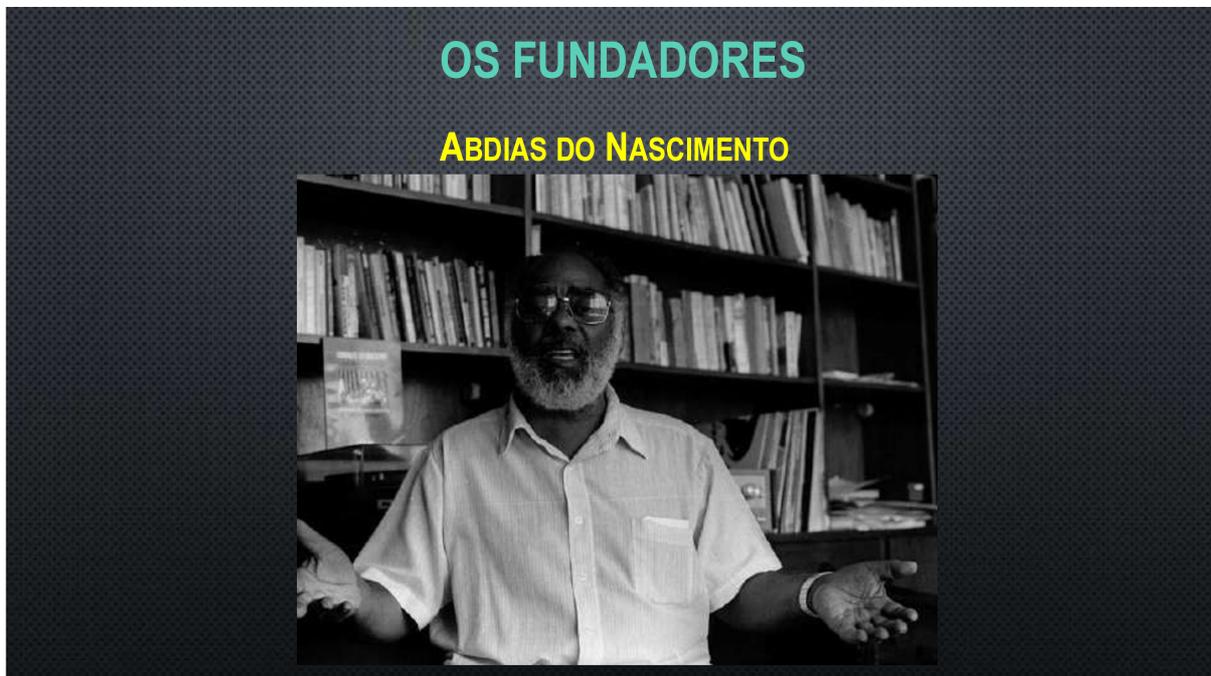
A também na denúncia dos problemas sociais e ao apresentar possibilidades para os sujeitos, o TEN é uma política de informação, pois informação possibilita acesso as redes de solidariedade, de proteção e de direitos. Dessa maneira, o TEN já apontava os caminhos que as políticas públicas deveriam ter tomado na metade do século XX para construir no Brasil uma verdadeira democracia, inclusiva e participativa, com respeito às diferenças.

**Figura 52 – Exemplo de Power Point ou PDF para os estudantes surdos**



Fonte: Elaborada pelo autor.

**Figura 53 - Fotografia de Abdias do Nascimento**



Fonte: Marasciulo (2020).

**Figura 54 - Fotografia de Aguinaldo Camargo como Imperador Jones**



Fonte: Miranda (2021).

**Figura 55 - Fotografia de Lea Garcia**



Fonte: Rocha (2025).

**Figura 56 - Fotografia de Ruth Rocha**



Fonte: Lago (2019).

**Figura 57 - Fotografia dos integrantes do TEN**



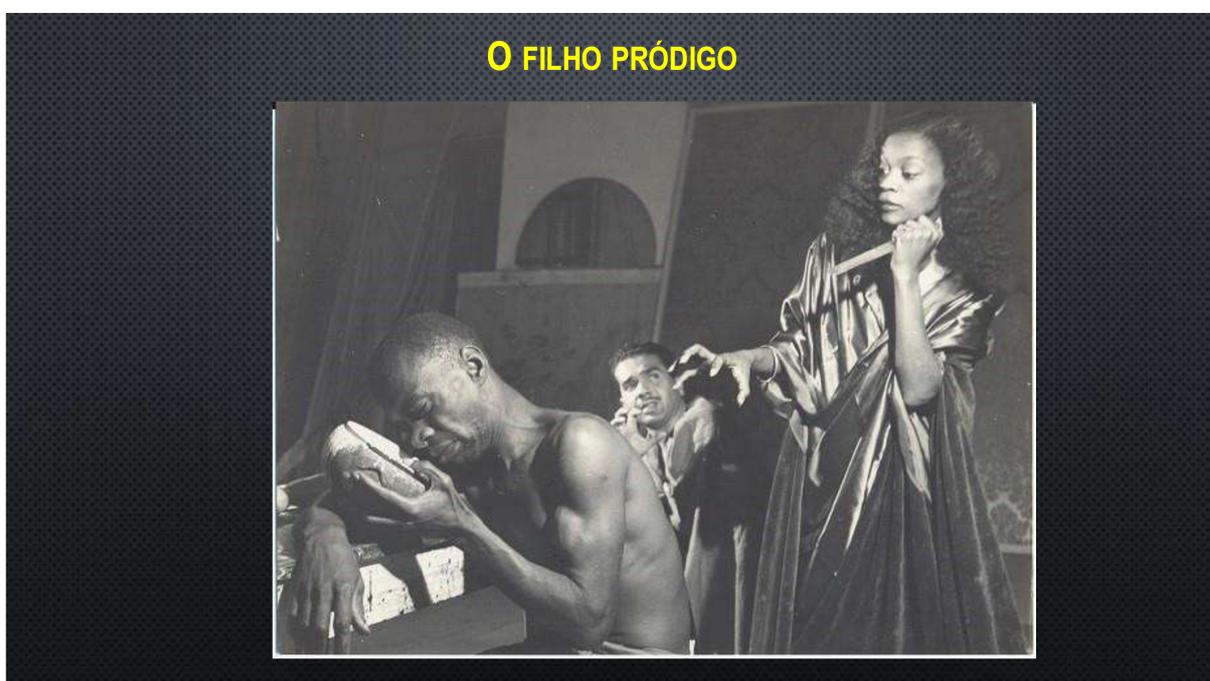
Fonte: Lima (2023).

**Figura 58 - Fotografia do ensaio da peça Sortilégio**



Fonte: Brasil (2016a).

**Figura 59 - Fotografia da peça o Filho Pródigo**



Fonte: Brasil (2016b).

**Figura 60 - Fotografia de Abdias na peça Othelo**



Fonte: Nascimento (2025).

**Figura 61 – Referências Bibliográficas**



Fonte: Elaborada pelo autor.

### Sugestão de vídeos

ANCESTRALIDADE – Ocupação Abdias Nascimento. **Itaú Cultural**, [S. l.], 2016. 1 vídeo (10 min.). Disponível em: <https://youtu.be/zQWdD76GYr0>. Acesso em: 20 jan. 2025.

O TEATRO EXPERIMENTAL DO NEGRO: Ocupação Abdias Nascimento – Libras. **Itaú Cultural**, [S. l.], 2016. 1 vídeo (19 min.). Disponível em: <https://youtu.be/Fj9Cl0oCUoA>. Acesso em: 20 fev. 2025.

### Sugestão de site

BRASIL. **Teatro Experimental do Negro (TEN)**. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 14 jan. 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/teatro-experimental-do-negro-ten>. Acesso em: 21 jan. 2025.

IPEAFRO. **Site institucional**. Rio de Janeiro: Ipeafro, 2025. Disponível em: <https://ipeafro.org.br/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

MOREIRA, Mariana. O Teatro Experimental do Negro de Abdias do Nascimento. **Afreaka**, [S. l.], 2025. Disponível em: <http://www.afreaka.com.br/notas/o-teatro-experimental-negro-de-abdias-nascimento/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

WESTIN, Ricardo. Senador Abdias Nascimento, uma vida dedicada à luta contra o racismo. **Senado Notícias**, Brasília, DF, 7 maio 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/senador-abdias-nascimento-uma-vida-dedicada-a-luta-contr-o-racismo>. Acesso em: 20 jan. 2025.

### Sugestão de livros

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

SANTOS, Sales Augusto dos. “O Negro no Poder” no Legislativo: Abdias do nascimento e a discussão da questão racial no Parlamento Brasileiro. *In*: PEREIRA, Amauri Mendes; SILVA, Joselina da (Org.) **Movimento Negro Brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil**. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

## CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com os estudantes do ensino fundamental a História da Cultura Brasileira Afrodiaspórica para mim vai além de cumprir uma legislação, é demonstrar aos estudantes que a cultura brasileira é repleta de elementos próprios, ou por serem originais ou por demonstrarem como nossa cultura é misturada, miscigenada, mestiça ou sincrética com outras culturas.

Trabalhar com os estudantes surdos do ensino fundamental permitiu ampliar minha concepção de educação inclusiva, utilizar o Ensino de História como ferramenta de promoção de acessibilidade e de inclusão demonstram as possibilidades da História como disciplina escolar, dessa forma, buscou-se atender uma demanda dos estudantes surdos, isto é, materiais didáticos voltados para os estudantes surdos.

O material que foi construído também atende aos interesses de uma educação antirracista, pois a escolha pela História da Cultura Brasileira Afrodiaspórica buscou trazer para os estudantes surdos um conhecimento que por anos foi marginalizado no Brasil e tem semelhanças com a História dos Surdos, não esquecendo que cada um tem suas particularidades.

Acrescentando que ao abordar exemplos da Cultura Brasileira Afrodiaspórica teve-se a intenção de combater visões preconceituosas sobre práticas religiosas que são próprias da cultura brasileira, como o Tambor de Mina, ou os congados, ou os reisados por exemplo. E também visões preconceituosas sobre a presença das minorias nos espaços públicos e nas atividades artísticas como universidades, teatros e cinema.

O Recurso Pedagógico elaborado foi apresentado para as professoras da sala de recursos e do AEE, também foi apresentado à intérpretes de Libras e para professoras especializadas em turmas de surdos, e segundo a avaliação feita pelas profissionais, o Recurso Pedagógico se mostrou promissor.

Estas profissionais da escola avaliaram que a metodologia visual ficou bem apresentada atendendo à uma necessidade dos surdos, a utilização dos recursos visuais permite a construção de um pensamento mais abstrato, permitindo desenvolver contextos históricos específicos.

Foi apontado também que os temas apresentados no Recurso Pedagógico ampliam a percepção de mundo dos estudantes, rompem com barreiras religiosas que geram equívocos e interpretações erradas sobre a sociedade e a cultura brasileira.

Uma das profissionais que analisaram o Recurso Pedagógico é surda, tem formação universitária e é pesquisadora, sua observação indicou as possibilidades de outros temas e

outros conteúdos serem abordados dessa maneira, gerando maior acessibilidade dos surdos ao conhecimento.

Cabe ressaltar que um dos objetivos na elaboração desse Recurso Pedagógico é promover inclusão por meio do Ensino de História da Cultura Brasileira Afrodiaspórica, pelas observações feitas, pode-se afirmar que esse objetivo pode ser alcançado na utilização desse Recurso Pedagógico nas aulas de História, e até mesmo em outras aulas.

Trazendo uma das considerações de Sttip (2019):

A educação, o ensino de história, e mesmo o olhar devem ser compreendidos em sua dimensão humana, múltipla, cultural e diversa. Buscou-se pensar a estratégia educacional no ensino de história por meio do uso de imagens enquanto didática válida para surdos e ouvintes do mesmo modo, onde as habilidades e dificuldades individuais devem ser respeitadas (Sttip, 2019, p. 98).

Percebe-se como existem semelhanças na forma de tratar os estudantes surdos ou ouvintes, o respeito deve ser o mesmo para ambos, porém cabe ao professor no processo de ensino verificar a amplitude desses estudantes, suas demandas e necessidades, individuais e coletivas, assim o ensino estará mais próximo de atender aos estudantes.

Como um complemento dos apontamentos de Sttip, Silva (2020) defende que,

[...] o fazer historiográfico pode favorecer a construção de estratégias pedagógicas viáveis para ensinar História ao educando surdo. Não obstante, é preciso explorar esse saber histórico e adaptá-lo não só ao contexto educacional, mas essencialmente, à especificidade do surdo, que é a visualidade (Silva, 2020, p. 155).

Então a adaptação do fazer e do saber por intermédio de materiais que atendam aos estudantes surdos, mas que também sejam tangíveis aos estudantes ouvintes podem diluir barreiras, o que favorece a inclusão mais efetiva, o recurso visual nesse contexto torna-se então uma estratégia mais adequada no contexto de uma sala de aula compartilhada por surdos e ouvintes.

Concordando com Mattos (2016):

Assim, acreditamos que a história não deve se furtar à responsabilidade que lhe compreende no desafio de educar historicamente alunos surdos. Não é aceitável que a história feche os olhos para esta situação que se coloca, cedendo esta tarefa a campos do conhecimento que não são capazes de abordar com a profundidade necessária a reflexão acerca da história ensinada (Mattos, 2016, p. 126).

Defendo que a construção do conhecimento histórico e sua prática escolar no século XXI e adiante, deve ser pautado na defesa da inclusão dos grupos sociais, que atenda à uma

prática antirracista, que combata preconceitos e que não se omita e nem se negue a denunciar e combater as práticas de silenciamento, esquecimento e apagamento sofridas por vários sujeitos ao longo do tempo.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe; DANTAS, Carolina Vianna. **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

ALIMENTOS SAGRADOS. **Abassá de logun edé**, [S. l.], 7 dez. 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/vgamg/posts/o-acaraj%C3%A9-comida-ritual-adimu-ou-ajeun-da-orix%C3%A1-ians%C3%A3-na-%C3%A1frica-%C3%A9-chamado-de-%C3%A0k%C3%A0/1478401385690124/>. Acesso em: 03 mar. 2025.

ALMEIDA, Melquisedeque Oliveira Silva. **Língua brasileira de sinais**. Ilhéus: Editus, 2016. <https://doi.org/10.7476/9788574554914.0003>

AMÂNCIO, Iris Maria da Costa. **Literatura africana e afro-brasileira na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ANCESTRALIDADE – Ocupação Abdias Nascimento. **Itaú Cultural**, [S. l.], 2016. 1 vídeo (10 min.). Disponível em: <https://youtu.be/zQWdD76GYr0>. Acesso em: 20 jan. 2025.

APRISIONAMENTO DE ESCRAVIZADOS NA ÁFRICA. **Static**, [S. l.], 2025. Disponível em: [https://static.wixstatic.com/media/91c477\\_2816a9159a554d9cac21752f50773fc7~mv2.png/v1/fill/w\\_473,h\\_278,al\\_c,q\\_85,usm\\_0.66\\_1.00\\_0.01,enc\\_auto/91c477\\_2816a9159a554d9cac21752f50773fc7~mv2.png](https://static.wixstatic.com/media/91c477_2816a9159a554d9cac21752f50773fc7~mv2.png/v1/fill/w_473,h_278,al_c,q_85,usm_0.66_1.00_0.01,enc_auto/91c477_2816a9159a554d9cac21752f50773fc7~mv2.png). Acesso em: 19 fev. 2025.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Declaração de Salamanca: recomendações para a construção de uma escola inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie3.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2025.

AS TRIBOS PERDIDAS DE YISRAEL foram encontradas. **Hebreu Israelita: despertando a Nação Eleita de Yah**, [S. l.], 2025. Disponível em: <https://hebreuisraelita.wordpress.com/2012/11/01/as-tribos-perdidas-de-yisrael-foram-encontradas-parte-1-introducao/mapa-da-rota-do-traffic-de-escravos-003/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

ASSUNÇÃO, Luiz. (Org.) **Da minha: múltiplos olhares sobre as religiões afro-brasileiras**. São Paulo: Arché, 2012.

BASIOTTI, Juliana. **Secretaria de Cultura participa de comemoração da salvaguarda do tambor de crioula**. São Luiz: Governo do Estado do Maranhão, 8 jun. 2018. Disponível em: <https://governoma.blogspot.com/2013/06/secretaria-de-cultura-participa-de.html>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil**. São Paulo: Pioneira, 1975.

BETIM CELEBRA o Reinado de Nossa Senhora do Rosário a partir desta quinta-feira (15). **Portal Agita**, Betim, 14 ago. 2024. Disponível em: <https://portalagita.com.br/betim-celebra-o-reinado-de-nossa-senhora-do-rosario-a-partir-desta-quinta-feira-15/>. Acesso em: 20 jan. 2025. <https://doi.org/10.1590/2237-2660138308vs01>

BISPO JÚNIOR, Heitor Alves. **A celebração da Marujada na Festa do Rosário de Felício dos Santos, Minas Gerais**. São Paulo: Alexa Cultural, 2021. <https://doi.org/10.17648/diversitas-journal-v6i2-1760>

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BOLUOS JÚNIOR, Alfredo. **História e sociedade: 9º Ano: ensino fundamental: Anos finais**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2022.

BOSCHI, Caio César. **Os leigos e o poder: irmandades leigas e a política colonizadora em Minas Gerais**. São Paulo: Ática, 1986.

BOSCO, C. Foto do comício do presidente Jango pelas reformas de base. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 23 mar. 2014. Disponível em: <http://arte.folha.uol.com.br/especiais/2014/03/23/o-golpe-e-a-ditadura-militar>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BOTELHO, Denise. Religiosidade Afro-Brasileira: a experiência do candomblé. *In*: CAVALLEIRO, Eliane *et al.* **Educação – Africanidades–Brasil**. Brasília, DF: UnB/FE-CEAD, 2006.

BRASIL. **Combater o racismo estrutural**. Brasília, DF: Senado Federal, 2025d. Disponível em: [https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/lei-de-cotas-dez-anos-da-norma-que-garantiu-direitos-e-derrubou-o-mito-da-democracia-racial/galeria-13/026\\_manifestacao-pelas-cotas\\_005.jpg](https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/lei-de-cotas-dez-anos-da-norma-que-garantiu-direitos-e-derrubou-o-mito-da-democracia-racial/galeria-13/026_manifestacao-pelas-cotas_005.jpg). Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. Escravidão e Igreja Católica: irmandade de homens pretos e pardos no Brasil Colonial. **Labhoi**, Brasília, DF: Fundação Biblioteca Nacional, 2025a. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/>. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 5 ago. 2025.

BRASIL. **Pacto pela igualdade social**. Brasília, DF: Ministério da Igualdade Racial, 2025b. Disponível em: <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br>. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. **Portal Iphan**, Brasília, DF: IPHAN, 2025c. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/>. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. **Promover a inclusão**: foto com jovens brancos e negros juntos. Brasília, DF: Senado Federal, 2025e. Disponível em: [https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/lei-de-cotas-dez-anos-da-norma-que-garantiu-direitos-e-derrubou-o-mito-da-democracia-racial/galeria-estudantes/0701\\_universidade-federal-de-alagoas\\_2017.jpg](https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/lei-de-cotas-dez-anos-da-norma-que-garantiu-direitos-e-derrubou-o-mito-da-democracia-racial/galeria-estudantes/0701_universidade-federal-de-alagoas_2017.jpg). Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. **Teatro Experimental do Negro (TEN)**. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 14 jan. 2016a. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/teatro-experimental-do-negro-ten>. Acesso em: 21 jan. 2025.

BRODBECK, Marta de Souza Lima. **O ensino de História**: um processo de construção permanente. Curitiba: Módulo Editora, 2009.

CACCIATORE, Olga. **Dicionário de cultos Afro-Brasileiros**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.

CANO, Márcio Rogério de Oliveira. (coord.) **História**: reflexão e prática. São Paulo: Blucher, 2012.

CARNEIRO, João Luiz. **Religiões afro-brasileiras**: uma construção teológica. Petrópolis: Vozes, 2014.

CASA DAS MINAS. **Static**, [S. l.], 2025. Disponível em: [https://static.mundoeducacao.uol.com.br/mundoeducacao/conteudo\\_legenda/a5773b6a8533ab1269d149d258d400bb.jpg](https://static.mundoeducacao.uol.com.br/mundoeducacao/conteudo_legenda/a5773b6a8533ab1269d149d258d400bb.jpg). Acesso em: 20 jan. 2025.

CONGADEIRAS. **Objdigital**, [S. l.], 2025. Disponível em: [https://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo\\_digital/div\\_iconografia/icon30306/icon30306\\_070.jpg](https://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_iconografia/icon30306/icon30306_070.jpg). Acesso em: 20 jan. 2025.

CORDOVIL, Daniela. Política e religiões afro-brasileiras na contemporaneidade: alianças locais e fluxos. *In*: CONCEIÇÃO, Douglas Rodrigues da e JÚNIOR, Manoel Ribeiro Moraes (Org.) **Religião no Brasil**: ciência, cultura, política e literatura. São Paulo: Fonte Editorial, 2013.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Ensino de história e educação inclusiva: suas dimensões formativas. *In*: MONTEIRO, Ana Maria (org.) **Ensino de história**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2007.

CRUZ TERRA SANTA. Santa Efigênia é celebrada em comunidade na Paróquia São Pio X em Juiz de Fora. **Rádio Catedral**, 21 set. 2022. Disponível em: <https://www.radiocatedraljf.com.br/post/santa-efig%C3%A9nia-%C3%A9-celebrada-em-comunidade-na-par%C3%B3quia-s%C3%A3o-pio-x-em-juiz-de-fora>. Acesso em: 1 ago. 2025.

CRUZ, Álvaro Ricardo de Souza. **O direito à diferença**. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2009.

CRUZ, José. Reportagem da Agência Senado ganha prêmio de direitos humanos. **Senado Notícias**, 30 nov. 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/11/30/reportagem-da-agencia-senado-ganha-premio-de-direitos-humanos#:~:text=De%20acordo%20com%20os%20organizadores%2C%20o%20tema,de%20ora%C3%A7%C3%A3o%20religi%C3%A3o%20sexo%20cor%20ou%20pol%C3%ADtica%E2%80%9D>. Acesso em: 1 ago. 2025.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento educacional especializado**: pessoa com surdez. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

DANTAS, Mariana L. R. Conferência irmandades negras, desenvolvimento urbano e engajamento cívico nas Minas Gerais colonial. **Cidades & Impérios**, [S. l.: s. n.], 2025. 1 vídeo (1h16min.). Disponível em: <https://youtu.be/YxMLHFJSOZk?t=742>. Acesso em: 20 jan. 2025.

DEBRET, Jean Baptiste. Negras cozinheiras, vendedoras de angu. Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil. **Ganga Macota**, [S. l.], 11 set. 2012. Disponível em: <https://gangamacota.blogspot.com/2012/09/negras-cozinheiras-vendedoras-de-angu.html>. Acesso em: 5 mar. 2025.

DEBRET, Jean Baptiste. Rituais fúnebres e a convivência com a morte. **Brasileira Iconográfica**, [S. l.], 1839.

DEBRET, Jean Baptiste. **Vendedor de arruda**: Cavaleiro de Cristo exposto em seu ataúde. Paris: Firmin Didot Frères, 2025. (Trabalho original de 1839). Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/3485>. Acesso em: 5 mar. 2025.

DEBRET, Jean Baptiste. **Viagem pitoresca e histórica ao Brasil**. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Livraria Martins, 1835. Disponível em: <https://bibliotecadigital.seade.gov.br/view/singlepage/index.php?pubcod=10014150&parte=1>. Acesso em: 10 jul. 2025.

DEUS, Zélia Amador de. Políticas de ações afirmativas. **Canal Futura**, [S. l.: s. n.], 2025. 1 vídeo (13 min.). Disponível em: <https://youtu.be/Ct0bZwsfQBQ>. Acesso em: 20 jan. 2025.

DOCUMENTÁRIO Tambor de Mina no Maranhão. **Geia**, [S. l.: s. n.], 2025. 1 vídeo (20 min.). Disponível em: [https://youtu.be/9KZ\\_ieXZxFE?t=213](https://youtu.be/9KZ_ieXZxFE?t=213). Acesso em: 20 fev. 2025.

DOMINGUES, Joelza Ester. Comício da Central do Brasil: o último ato popular de João Goulart. **Ensinar História**, [S. l.], 11 mar. 2024. (Capa do jornal A Última Hora de 17.03.1964). Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/comicio-da-central-do-brasil-joao-goulart/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

DOMINGUES, Joelza Ester. Lavagem do minério de ouro perto da montanha de Itacolomi. **Ensinar História**, [S. l.], 23 out. 2016. Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/mineracao-sob-olhar-de-rugendas/>. Acesso em: 21 jan. 2025.

DREAMSTIME. **Maranhão em destaque no mapa do Brasil:** ilustração brasileira. [S.l.] 2025. Disponível em: <https://thumbs.dreamstime.com/z/maranhao-vermelho-destacado-no-mapa-do-brasil-da-ilustra%C3%A7%C3%A3o-brasileira-166288349.jpg?w=768%20a>. Acesso em: 1 ago. 2025.

ESCOLA MUNICIPAL RAUL SARAIVA RIBEIRO. **Educação Especial:** atendimento educacional especializado na Escola Municipal Raul Saraiva. Betim: E. M. Raul Saraiva Ribeiro, 2025. Disponível em: <https://escolaraul.blogspot.com/p/educacao-especial.html>. Acesso em: 5 mar. 2025.

ESCRAVIDÃO E IGREJA CATÓLICA: Irmandade de Homens Pretos e Pardos no Brasil Colonial. **Labhoi**, [S. l.], 2025. Disponível em: <http://www.labhoi.uff.br/node/3324>. Acesso em: 20 fev. 2025.

FAMÍLIA NEGRA EM SUPERMERCADO. **Free Pik**, [S. l.], 2025. Disponível em: <https://br.freepik.com/fotos/familia-negra-supermercado>. Acesso em: 21 jan. 2025.

FERRETTI, Mundicarmo Maria Rocha. **Desceu na guma:** o caboclo do Tambor de Mina em um terreiro de São Luiz. São Luiz: EDUFMA, 2000.

FERRETTI, Sérgio. O longo declínio da Casa das Minas do Maranhão: um caso de suicídio cultural? *In*: CONCEIÇÃO, Douglas Rodrigues da e JÚNIOR, Manoel Ribeiro Moraes (Org.) **Religião no Brasil:** ciência, cultura, política e literatura. São Paulo: Fonte Editorial, 2013.

FOLHAPRESS. 1968: Magalhães Pinto afirma que os EUA manterão verbas enviadas ao Brasil. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 19 jun. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/banco-de-dados/2018/06/1968-magalhaes-pinto-afirma-que-os-eua-manterao-verbas-enviadas-ao-brasil.shtml/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

FOLHAPRESS. Marcha da Família com Deus pela Liberdade. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 8 dez. 2013. Disponível em: <https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/20963-marcha-da-familia-com-deus-pela-liberdade/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História.** Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FRANCISCO, Dalmir Comunicação. Identidade Cultural e Racismo. *In*: FONSECA, Maria Nazareth Soares. **Brasil Afro-Brasileiro.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação Afirmativa & princípio constitucional da igualdade.** Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. (Org.) **Afirmando direitos:** acesso e permanência de jovens negros na universidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a.

GOMES, Nilma Lino. **Identidades e corporeidades negras:** reflexões sobre uma experiência de formação de professores (as) para a diversidade étnico-racial. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Experiência étnico-culturais para formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GUIDO, Gabriela. Lei de Cotas auxilia ingresso no mercado de trabalho. **Forbes**, [S. l.], 11 nov. 2022. Disponível em: <https://forbes.com.br/carreira/2022/11/lei-de-cotas-auxilia-ingresso-no-mercado-de-trabalho/>. Acesso em: 21 jan. 2025.

HELAL FILHO, William. Golpe de 1964: Entenda como a ditadura militar criou atos institucionais para suprimir a liberdade no Brasil. **O Globo**, [S. l.], 31 mar. 2019. <https://blogs.oglobo.globo.com/blog-do-acervo/post/golpe-de-1964-entenda-como-ditadura-militar-usou-os-atos-institucionais-para-suprimir-democracia-no-brasil.html>. Acesso em: 10 jul. 2025.

IGNACIO, Bernardino. **Missionários do Reino do Congo**. Curitiba: UFPR, 2025. Disponível em: <https://docs.ufpr.br/~coorhis/felipe/imagens.html>. Acesso em: 20 jan. 2025.

IPEAFRO. **Site institucional**. Rio de Janeiro: Ipeafro, 2025. Disponível em: <https://ipeafro.org.br/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

JAVARINI, Jhonata. Tambor de Minas - Uma religião matriarcal afro-brasileira. **Fé Curiosa**, [S. l.], 13 dez. 2023. Disponível em: <https://www.fecuriosa.com/post/tambor-de-minas-uma-religi%C3%A3o-matriarcal-afro-brasileira>. Acesso em: 20 jan. 2025.

JULIÃO, Carlos. Vendedoras. **Biblioteca Digital Luso-Brasileira**, [S. l.], 2015. Disponível em: <https://bdlb.bn.gov.br/acervo/handle/20.500.12156.3/16213>. Acesso em: 10 jul. 2025.

JULIÃO, Carlos. 16 Aquarelas do século XVIII. **Revista Prosa Verso e Arte**, [S. l.], 26 set. 2024. Disponível em: <https://www.revistaprosaversoarte.com/carlos-juliao-16-aquarelas-do-seculo-xviii/>. Acesso em: 5 mar. 2025.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira (Org.) **Libras: aspectos fundamentais**. Curitiba: InterSaberes, 2019.

LAGO, Paula. Morre no Rio, aos 98 anos, a atriz Ruth de Souza. **Catraca Livre**, [S. l.], 28 jul. 2019. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/noticias/morre-no-rio-aos-98-anos-a-atriz-ruth-de-souza/>. Acesso em: 21 jan. 2025.

LIMA, Laura Pereira. Teatro negro teve papel fundamental na resistência política durante a ditadura militar. **Jornal da USP**, [S. l.], 14 dez. 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/diversidade/teatro-negro-teve-papel-fundamental-na-resistencia-politica-durante-a-ditadura-militar/>. Acesso em: 21 jan. 2025.

LUCA, Taissa Tavernard de. Um passeio pela encantaria: Rei Sebastião é um nobre do Tambor de Mina. In: CONCEIÇÃO, Douglas Rodrigues da; MORAES JÚNIOR, Manoel Ribeiro (Org.) **Religião no Brasil: ciência, cultura, política e literatura**. São Paulo: Fonte Editorial, 2013.

MAIRON PELO MUNDO. **Mapa do Benim na África**. Maio 2023. Disponível em: <https://maironpelomundo.com/wp-content/uploads/2023/05/Mapa-do-Benim-na-Africa-768x842.jpeg>. Acesso em: 10 ago. 2025.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MARASCIULO, Marília. Abdias do Nascimento: conheça um dos maiores ativistas negros do Brasil. **Galileu – Globo.com**, [S. l.], 5 set. 2020. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/Historia/noticia/2020/09/abdias-do-nascimento-conheca-um-dos-maiores-ativistas-negros-do-brasil.html>. Acesso em: 21 jan. 2025.

MATTOS, Camilla Oliveira. **Sinais do tempo: construção de significados de tempo histórico em LIBRAS para alunos surdos em uma perspectiva de letramento em História**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MENDES, Ana Cláudia. Fachada UFMG. **Web Terra**, [S. l.], 2025. Disponível em: <https://webterra.com.br/wp-content/uploads/2022/12/FACHADA-CAAD-Ana-Claudia-Mendes-I-UFMG-scaled-e1671213441562.jpg>. Acesso em: 23 abr. 2025.

MILAN, Pollianna. Funeral de crianças era comemorado no Brasil. **Gazeta do Povo**, [S. l.], 09 dez. 2011. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/funeral-de-criancas-era-comemorado-no-brasil-aj986etbk2ukrzw8dl76qvda/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

MIRANDA, Celícia Maria. Aguinaldo de Oliveira Camargo e as multifaces de um ativista. **Portal Geledés**, [S. l.], 26 maio 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/aguinaldo-de-oliveira-camargo-e-as-multifaces-de-um-ativista/>. Acesso em: 21 jan. 2025.

MONTEIRO, Ana Maria (org.) **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2007.

MOREIRA, Mariana. O Teatro Experimental do Negro de Abdias do Nascimento. **Afreaka**, [S. l.], 2025. Disponível em: <http://www.afreaka.com.br/notas/o-teatro-experimental-negro-de-abdias-nascimento/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações**. 3. ed. São Paulo: Gaudi Editorial: 2012.

MUSEU MULTIMÍDIA dedicado à luta pela democracia no Brasil. **Memorial da Democracia**, [S. l.], 2025. <https://memorialdademocracia.com.br/>. Acesso em: 5 mar. 2025.

NASCIMENTO, Abadias *et al.* O teatro dentro de mim. **Itaú Cultural**, [S. l.], 2025. Disponível em: <https://ocupacao.icnetworks.org/ocupacao/abdias-nascimento/o-teatro-dentro->

de-mim/. Acesso em: 21 jan. 2025.

NASCIMENTO, Abadias *et al.* Teatro Experimental do Negro (TEN). **Enciclopédia Itaú Cultural**, [S. l.], 26 dez. 2024. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupos/80428-teatro-experimental-do-negro-ten>. Acesso em: 21 jan. 2025.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. **Estudos avançados**, [S. l.], v. 18, n. 50, 2004. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142004000100019>

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Antiguidade africana e seu legado no Brasil. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, [S. l.], n. 25, 1997, p. 71-81.

NASSIF, Luis. Imagens da escravidão. **GGN – o jornal de todos os brasis**, [S. l.], 22 abr. 2013. Disponível em: <https://jornalggm.com.br/historia/imagens-da-escravidao/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

NÓBREGA, Irlaine. Impactos da ditadura no Brasil: reflexões e lições para o futuro. **DOL**, [S. l.], 31 mar. 2025. <https://dol.com.br/noticias/brasil/900387/impactos-da-ditadura-no-brasil-reflexoes-e-licoes-para-o-futuro?d=1#/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

O TEATRO EXPERIMENTAL DO NEGRO: Ocupação Abdias Nascimento – Libras. **Itaú Cultural**, [S. l.], 2016. 1 vídeo (19 min.). Disponível em: <https://youtu.be/Fj9C10oCUoA>. Acesso em: 20 fev. 2025.

OLIVEIRA, Anderson José Machado de. Devoção e Identidades: significados do culto de Santo Elesbão e Santa Efigênia no Rio de Janeiro e nas Minas Gerais no Setecentos. **TOPOI**, [S. l.], v. 7, n. 12, jan.-jun. 2006, pp. 60-115. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpegcglefindmkaj/https://www.scielo.br/j/topoi/a/P3SJtgHdmnxLzhhZZVb997f/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 03 mar. 2025.  
<https://doi.org/10.1590/2237-101X007012003>

PADOVANI NETTO, Ernesto. **Ensino para diferentes sujeitos: o acesso de alunos surdos às aulas de História**. Ananindeua: UFP, 2018.

PEREIRA, Edmilson de Almeida; GOMES, Núbia Pereira de M. Inumeráveis Cabeças: tradições afro-brasileiras e horizontes da contemporaneidade. *In*: FONSECA, Maria Nazareth Soares. **Brasil Afro-Brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIMENTEL, Márcia. A influência dos nagôs na cultura carioca. **Multi Rio**, Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: <https://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/reportagens/946-o-tom-nago-da-cultura-carioca>. Acesso em: 20 jan. 2025.

PINHO, Bruno. Cidadania, Cultura e Sociedade, História: Personagens da Política Brasileira: quem foi Carlos Lacerda? **Politize**, [S. l.], 25 out. 2022. Disponível em: <https://www.politize.com.br/carlos-lacerda/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO BRASIL. **Canal Saúde Oficial**, [S. l.: s. n.], 2025. 1 vídeo (27 min.). Disponível em: <https://youtu.be/XWcCJdKQA8g>. Acesso em: 20 fev. 2025.

PORTAL AGITA. Em Betim, Reinado de Nossa Senhora do Rosário volta a ser celebrado em seu formato original, com participação de diversas guardas de congado. **Portal Agita**, [S. l.], 18 ago. 2022. Disponível em: <https://portalagita.com.br/em-betim-reinado-de-nossa-senhora-do-rosario-volta-a-ser-celebrado-em-seu-formato-original-com-participacao-de-diversas-guardas-de-congado/>. Acesso em: 1 ago. 2025.

PORTELA, Raíssa. Rodovia recebe nome em homenagem ao ex-presidente João Goulart. **Agência Senado**, Brasília, DF, 11 jul. 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/07/11/rodovia-recebe-nome-em-homenagem-ao-ex-presidente-joao-goulart/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

PRANDI, Reginaldo. Nas Pegadas dos Voduns: um terreiro de tambor-de-mina em São Paulo. *In*: MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de (org.). **Somavó, o amanhã nunca termina**. São Paulo: Empório de Produção, 2005, p. 63-94.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MARICÁ. **Biografia da atriz Léa Garcia será lançada no Cine Henfil**. Maricá: Prefeitura Municipal de Maricá, 7 ago. 2023. Disponível em: <https://www.marica.rj.gov.br/noticia/biografia-da-atriz-lea-garcia-e-lancada-no-cine-henfil/>. Acesso em: 21 jan. 2025.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: a aquisição de linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

RAMOS, Arthur. **As culturas Negras**. Rio de Janeiro: Guanabara, s/d.

RATTS, Alex; DAMASCENO, Adriane A. Participação africana na formação cultural brasileira. *In*: CAVALLEIRO, Eliane *et al.* **Educação – Africanidades–Brasil**. Brasília, DF: UnB/FE-CEAD, 2006.

ROCHA, Juliana. A atriz veterana Lea Garcia protagoniza a produção 'De geração em geração' no projeto 'Mulheres Brasileiras'. **Purepeople**, . Disponível em: [https://www.purepeople.com.br/midia/a-atriz-veterana-lea-garcia-protagoniza\\_m3184687#:~:text=A%20atriz%20veterana%20Lea%20Garcia%20protagoniza%20a,2025.%20\\*%207%20de%20agosto%20de%202025](https://www.purepeople.com.br/midia/a-atriz-veterana-lea-garcia-protagoniza_m3184687#:~:text=A%20atriz%20veterana%20Lea%20Garcia%20protagoniza%20a,2025.%20*%207%20de%20agosto%20de%202025). Acesso em: 1 ago. 2025.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **História da África na educação básica**: almanaque pedagógico - referenciais para uma proposta de trabalho. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

SÁ, Roque de. Cotas em curso: Senado vai dar palavra final sobre projeto. **Senado Notícias**, Brasília, DF, 21 nov. 2024. Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/11/21/cotas-em-concursos-senado-vai-dar-palavra-final-sobre-projeto>. Acesso em: 23 abr. 2025.

SANTA BÁRBARA: História, Significado e Devoção do Mártir Cristão. **Mission**, [S. l.], 2025. Disponível em: <https://mission.spaziospadoni.org/pt/Santo-do-dia-4-de-dezembro-Santa-B%C3%A1rbara/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, Ozivan Perdigão. **Interpretação de Libras**: retextualizando sinalizações de um professor surdo. 1. ed. Curitiba: Appis, 2017.

SANTOS, Patrícia. Nova série de streaming apresenta família negra em comédia brasileira. **Alma Preta**, [S. l.], 2 jun. 2024. Disponível em: <https://almapreta.com.br/sessao/cultura/nova-serie-de-streaming-apresenta-familia-negra-em-comedia-brasileira/>. Acesso em: 21 jan. 2025.

SANTOS, Paulo José Assumpção dos. **Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas**: práticas e propostas. Rio de Janeiro: UFRJ, 2018.

SANTOS, Sales Augusto dos (Org.) **Ações afirmativas de combate ao racismo nas Américas**. Brasília, DF: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Sales Augusto dos. “O Negro no Poder” no Legislativo: Abdias do nascimento e a discussão da questão racial no Parlamento Brasileiro. *In*: PEREIRA, Amauri Mendes; SILVA, Joselina da (Org.) **Movimento Negro Brasileiro**: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

SÃO LAZARO. Quadro católico. **Elo 7**, [S. l.], 2025. Disponível em: <https://www.elo7.com.br/quadro-catolico-sao-lazaro-tamanho-35x25-cm-com-vidro/dp/130F1FD>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SÃO SEBASTIÃO, padroeiro da cidade do Rio de Janeiro. **GShow**, 7, Rio de Janeiro, 20 jan. 2023. Disponível em: <https://gshow.globo.com/tv/mais-voce/noticia/conheca-a-historia-de-sao-sebastiao-padroeiro-da-cidade-do-rio-de-janeiro.ghtml>. Acesso em: 03 mar. 2025.

SCARANO, Julita. **Cotidiano e solidariedade**. Vida diária da gente de cor nas Minas Gérias, século XVIII. São Paulo: Editora Brasiliense. 1994.

SCARANO, Julita. **Devoção e escravidão**. A irmandade de Nossa senhora do Rosário dos Pretos no Distrito Diamantino no Século XVIII. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1978.

SÉ, Cristiano da. Igreja de Nossa Senhora do Rosário. **Barroco São João del Rei**, [S. l.], 24 set. 2012. Disponível em: [https://barrocosaojoadelrei.blogspot.com/2012/09/igreja-de-nossa-senhora-do-rosario\\_24.html](https://barrocosaojoadelrei.blogspot.com/2012/09/igreja-de-nossa-senhora-do-rosario_24.html). Acesso em: 03 mar. 2025.

SILVA, Henrique Nelson. **Conversa historiada: as Irmandades Leigas**. [S. l.: s. n.], 2025. 1 vídeo (12 min.). Disponível em: <https://youtu.be/mBiztbz3GNY?t=448>. Acesso em: 20 fev. 2025.

SILVA, Márcio Douglas de Carvalho. Irmandades religiosas e devoção a santos negros no Brasil escravocrata. *Vozes, Pretérito e Devir. Dossiê Temático: História. África e Africanidades*, Ano III, v. VI, 2016. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://revistavozes.uespi.br/index.php/revista-vozes/article/viewFile/134/154>. Acesso em: 09 fev. 2025.

SILVA, Marco Antônio e PORTO, Amélia. **Nas trilhas do ensino de história: teoria e prática**. Belo Horizonte: Roma, 2012.

SILVA, Paulo Roberto Martins da. **Ensinando História para educandos surdos em uma escola inclusiva: um ensino possível**. Rio de Janeiro: UFRJ. 2020.

SOUZA, Ane. **Igreja de Nossa Senhora do Rosário**. Ouro Preto: Prefeitura de Ouro Preto, 2025. Disponível em: <https://www.ouropreto.mg.gov.br/turismo/atrativo-item/593>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SOUZA, Ane. Santo Elesbão, protetor dos viajantes embarcações e navegantes – 27 de Outubro. **Templário de Maria**, [S. l.], 27 out. 2023. Disponível em: <https://templariodemaria.com/santo-do-dia-27-de-outubro-santo-elsesbao/>. Acesso em: 03 mar. 2025.

SOUZA, Clarisse. Marcha em Juiz de Fora foi o pontapé inicial para golpe de 64. **O Tempo**, [S. l.], 1 abr. 2024. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/politica/marcha-em-juiz-de-fora-foi-o-pontape-inicial-para-golpe-de-64-1.3358033/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2014.

SOUZA, Rafaela. Promovendo a Diversidade: Ações Afirmativas no Ensino Superior. **Libras**, [S. l.], 23 jan. 2024. Disponível em: <https://www.vlibras.com.br/acoes-afirmativas-e-a-inclusao-no-ensino-superior/>. Acesso em: 21 jan. 2025.

STIPP, Paulo Eduardo de Mattos. **A história muda: uso de imagens no ensino de história para surdos**. Campinas: [s.n.], 2019.

TAMBOR DE MINA – Retratos da fé. **TV Cultura**, [S. l.: s. n.], 2025. 1 vídeo (25 min.). Disponível em: <https://youtu.be/GHE0PCkDFa4>. Acesso em: 20 jan. 2025.

TEATRO Experimental do Negro (TEN). *In: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira*. São Paulo: Itaú Cultural, 2025. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupos/80428-teatro-experimental-do-negro-ten>. Acesso em: 21 jan. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **O que são Ações Afirmativas?** Belo

Horizonte: UFMG, 2025. Disponível em: <https://www.ufmg.br/prae/diretoria-de-acoes-afirmativas/o-que-sao-acoes-afirmativas/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Inventário dos Lugares de Memória do Tráfico Atlântico de Escravos e da História dos Africanos Escravizados no Brasil. **Labhoi**, Niteroi, 2025. Disponível em: <http://www.labhoi.uff.br/node/1507>. Acesso em: 19 jan. 2025.

VIEIRA-MACHADO, Lucylene Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini (org). **Educação de surdos**: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

WALLER, Horace (org.). The last journals of David Livingstone in Central Africa, from 1865 to his death. **Slavers Revenging their Losses**, Londres, 1874. Disponível em: Wikimedia Commons. Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Slaves\\_ruvuma.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Slaves_ruvuma.jpg). Acesso em: 1 ago. 2025.

WESTIN, Ricardo. Senador Abdias Nascimento, uma vida dedicada à luta contra o racismo. **Senado Notícias**, Brasília, DF, 7 maio 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/senador-abdias-nascimento-uma-vida-dedicada-a-luta-contr-o-racismo>. Acesso em: 20 jan. 2025.



**Proposta de aulas para estudantes surdos do 9º Ano do ensino fundamental II:**

**Ensino de História da Cultura Brasileira Afrodiaspórica**

Rodrigo Augusto Menezes

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE IMAGENS .....</b>	<b>02</b>
<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>04</b>
<b>POSSIBILIDADE DE AULAS.....</b>	<b>07</b>
<b>AULA: TAMBOR DE MINA MARANHENSE.....</b>	<b>09</b>
<b>AULA: IRMANDADES CATÓLICAS NEGRAS.....</b>	<b>16</b>
<b>AULA: POLÍTICAS AFIRMATIVAS - COTAS RACIAIS....</b>	<b>28</b>
<b>AULA: TEATRO EXPERIMENTAL DO NEGRO.....</b>	<b>35</b>

## LISTA DE IMAGENS

Figura 1 - Exemplo de Power Point ou PDF para os estudantes surdos. ....	12
Figura 2 - Mapa da África com destaque para o Benin. ....	12
Figura 3 - Mapa do Brasil com destaque para o Maranhão. ....	12
Figura 4 - Aprisionamento de escravizados na África. ....	13
Figura 5 - Mulheres escravizadas no Brasil .....	13
Figura 6 - Fotografia da Casa das Minas São Luiz/MA. ....	13
Figura 7 - Fotografia saudando São Sebastião.....	13
Figura 8 - Santa Bárbara. ....	14
Figura 9 - São Lázaro. ....	14
Figura 10 - São Sebastião. ....	14
Figura 11 - Tambores. ....	14
Figura 12 - Alimentos sagrados. ....	15
Figura 13 - Voduns oferecendo alimentos sagrados. ....	15
Figura 14 - Referências bibliográficas. ....	15
Figura 15 - Exemplo de Power Point ou PDF para os estudantes surdos. ....	23
Figura 16 - Mapa da África e do Brasil destaque áreas de tráfico de escravizados. ....	24
Figura 17 - Missa no Congo. ....	24
Figura 18 - Imagem de Santa Efigênia. ....	24
Figura 19 - Santo Elesbão. ....	24
Figura 20 - Altar com Nossa Senhora do Rosário. ....	25

Figura 21 - Fotografia da Igreja Nossa Senhora do Rosário/Ouro Preto. ....	25
Figura 22 - Fotografia Igreja de Santa Efigênia/Ouro Preto. ....	25
Figura 23 - Congadeiras. ....	25
Figura 24 - Fotografia de festa de congada. ....	26
Figura 25 - Escravizados realizando um cortejo. ....	26
Figura 26 - Coleta de esmolas. ....	26
Figura 27 - Referências bibliográficas. ....	26
Figura 28 - Exemplo de Power Point ou PDF para os estudantes surdos. ....	31
Figura 29 - Fachada da Universidade Federal de Minas Gerais. ....	31
Figura 30 - Promovendo a diversidade: Ações afirmativas no Ensino Superior. ....	32
Figura 31 - Universidade Federal de Alagoas, turma de ingresso 2017. ....	32
Figura 32 - Fotografia de protagonismo negro. ....	32
Figura 33 - Fotografia de políticos e políticas negras no Congresso. ....	32
Figura 34 - Fotografia de jovens negros – mercado de trabalho. ....	33
Figura 35 - A imagem mostra membros da Família Silva que protagonizam nova série de streaming. ....	33
Figura 36 - Fotografia de família negra em compras. ....	33
Figura 37 - Referências bibliográficas. ....	33

Figura 38 - Exemplo de Power Point ou PDF para os estudantes surdos. ....	40
Figura 39 - Fotografia de Abdias do Nascimento. ....	40
Figura 40 - Fotografia de Aguinaldo Camargo como Imperador Jones. ....	40
Figura 41 - Fotografia de Lea Garcia. ....	41
Figura 42 - Fotografia de Ruth Rocha. ....	41
Figura 43 - Fotografia dos integrantes do TEN. ....	41
Figura 44 - Fotografia do ensaio da peça Sortilégio. ....	41
Figura 45 - Fotografia da peça o Filho Pródigo. ....	42
Figura 46 - Fotografia de Abdias na peça Othelo. ....	42
Figura 47 - Referências Bibliográficas. ....	42

## APRESENTAÇÃO

O recurso pedagógico construído buscou trazer para os professores de História, intérpretes de Libras e professores da Sala de AEE possibilidades de aulas adaptadas para os estudantes surdos.

Tendo como princípio que, ao longo do século XXI, o Ensino de História tornou-se cada vez mais inclusivo e as aulas propostas demonstram essa intencionalidade, dessa maneira, as aulas passam a ser voltadas para o principal interessado que é o estudante.

Não podemos esquecer que todos são sujeitos históricos e também sujeitos com direitos e deveres inseridos em uma contexto social, cultural, político e econômico que exige cada vez mais de cada um e de cada comunidade entende-se que o Ensino de História apresenta aos estudantes as possibilidades de ressignificar sua participação e inserção nesses contextos.

Por isso a escolha do recurso pedagógico ser voltado para o estudante surdo, pois consideramos que esse sujeito ao longo da história passou por processos de silenciamento e exclusão inclusive dentro da escola pelo fato de sua linguagem ser diferente

Por isso, a escolha do recurso pedagógico trazer como tema das possibilidades de aulas serem sobre a Cultura Brasileira Afrodiáspórica, assim, apresentamos aos professores ideias, conceitos e conteúdos que permitam que eles tenham elementos que sirvam de exemplo para grupos sociais que sofreram com exclusões e preconceitos ao longo da história e esses elementos tornando-se referência para o combate aos preconceitos e a inserção dos sujeitos na sociedade.

Abordar como tema a Cultura Brasileira Afrodiáspórica permite também aos professores e estudantes terem contato com conhecimentos que ajudam a desconstruir o racismo estrutural presente na sociedade brasileira e assim, por meio do seu trabalho, combater os preconceitos persistentes na sociedade brasileira.

A construção de recursos pedagógicos, voltados para estudantes surdos, são essenciais para ocorrer o processo de aprendizagem, para que esse processo tenha êxito, a aproximação entre estudantes e professor é essencial, Santos (2017) faz a seguinte observação:

Se considerarmos a dinâmica de sala de aula, acontecem muitas interações e movimentos, diferentes do que acontecem em uma palestra. Sendo Assim, é inevitável que o aluno surdo vá dar atenção unicamente para o intérprete e depender dele para tudo. Por outro

lado, o professor vai se eximir de responsabilidade em tentar se comunicar com o aluno, Tais situações são incongruentes ao aprendizado em sala de aula, onde todos precisam interagir. O professor tem que se esforçar em aprender língua do aluno surdo. Os demais alunos têm que se esforçar em aprender a língua do colega surdo (Santos, 2017, p. 83).

Havendo a dificuldade do professor em estabelecer a comunicação na língua natural do estudante, as atividades adaptadas são uma das formas de aproximação entre o professor e o estudante surdo, mediado pelo intérprete essa relação de ensino aprendizagem, mesmo sendo difusa irá ocorrer devido à prática de uma educação bilíngue, assim, não haverá negligência do professor ou este irá se eximir da responsabilidade de dar a devida atenção ao estudante surdo.

Como as atividades adaptadas podem ser compartilhadas entre estudantes ouvintes e surdos, as dinâmicas de interação que ocorrem no espaço escolar abrem a possibilidade do aprendizado de ambos os estudantes, mediado pela adaptação no método de trabalho os conteúdos se transformam em elemento comum no processo de aprendizagem. Dessa maneira, respeitando o tempo de aquisição desses conhecimentos por parte dos estudantes ouvintes e surdos, dentro de uma educação bilíngue.

Quadros (1997, p. 27) “a preocupação atual é respeitar a autonomia das línguas de sinais e estruturar um plano educacional que não afete a experiência psicossocial e linguística da criança surda” e a adaptação e construção de materiais pedagógicos atende essa característica do ensino voltado para os surdos ampliando o processo de aprendizado e de interação entre os sujeitos na sala de aula.

Quadros (1997) indica que na aquisição da linguagem pelos estudantes surdos deve-se buscar trabalhar de atividades simples para as mais complexas, o Ensino de História pode seguir a mesma lógica. Dessa forma, as atividades podem ser construídas seguindo a mesma concepção, sem deixar de abordar os conteúdos, pois são os conteúdos que irão despertar a atenção e o interesse dos estudantes.

Para Santana (2007):

Podemos reconhecer, por exemplo, uma palavra e atribuir-lhe sentido apenas pela memória visual. Seria dessa forma que os surdos aprenderiam a escrita do português. Dessa mesma forma, há muito leitores em uma segunda língua que não sabem falar ou compreender em uma segunda língua que não sabem falar ou compreender auditivamente essa língua. Ou seja, podemos ler em francês sem nunca chegar a falar (Santana, 2007, p. 194).

Assim, os estudantes podem aprender os conteúdos relacionados à História, desenvolver habilidades de abstração e de análise, mesmo não sabendo o português falado, oral, mas aprendendo através da língua escrita, com a utilização da imagem e da Libras. O Ensino de História deve se aproveitar desses recursos para melhor atender aos estudantes, o Ensino de História possui uma série de possibilidades para o aprendizado sendo que esse trabalho é uma dessas possibilidades.

Santana (2007) aponta que:

O surdo lê uma palavra escrita em português e atribui-lhe sentido pela língua de sinais. Há momentos em que ele não consegue compreender todas as palavras escritas, mas, como o leitor ouvinte, o surdo pode ler algumas palavras, deixar de ler outras e, com base nas que reconhece, atribuir um sentido ao texto. Entretanto, ao realizar sempre esse tipo de leitura, corremos, muitas vezes, o risco de interpretar mal o que é lido (Santana, 2007, p. 196).

Por isso, o uso das imagens como recurso textual associado ao trabalho do intérprete auxilia na construção de significados evitando que a leitura e a interpretação do estudante surdo sejam feitas de maneira errada ou equivocada. A leitura é parte essencial para o aprendizado de História, assim, apresentar novos recursos

que possibilitam a ampliação da capacidade de leitura dos estudantes amplia também a capacidade de abstração.

De acordo com Santana (2007):

O conjunto e o contexto são mais importantes. A memória visual da palavra pode ser depois evocada no momento da produção de um texto escrito. A segmentação da escrita, a correspondência fonema/grafema, torna-se uma questão de memória visual e não auditiva (Santana, 2007, p. 196).

Dentro dessa perspectiva que o estudante irá adquirir cada vez mais autonomia no aprendizado se o conjunto e o contexto para o surdo que importam para aquisição da língua também servem para aquisição dos outros conhecimentos.

## **1 Possibilidade de Aulas**

O objetivo do trabalho é oferecer para os professores de salas de aula regular, especial ou de AEE possibilidade de aulas para estudantes surdos, sendo que estas aulas podem servir como modelo para outros conteúdos e temas.

Como texto explicativo fez-se a opção de reproduzir os conceitos e as explicações no capítulo 01, caso os professores não tenham tempo ou interesse em ler toda a dissertação, para facilitar ou ganhar tempo, optou-se que parte dos conceitos apresentados anteriormente foram reproduzidos no recurso pedagógico. Não há necessidade do professor em reproduzir os textos para os estudantes surdos ou ouvintes. Mas se ele achar interessante, nada irá impedi-lo.

Este modelo está planejado para uma aula de 40 minutos, essa leitura iria deixar o professor mais à vontade em relação ao assunto tratado, dando à ele um conhecimento inicial sobre os assuntos e com a possibilidade de ampliar seus conhecimentos a partir dos vídeos sugeridos, dos sites e dos livros.

### **1.1 Descrição**

Na elaboração das aulas foi pensado nos seguintes passos:

- Leitura dos textos explicativos e conceituais pelo professor e pelo intérprete;
- Seleção de imagens de acordo com o texto explicativo;
- Utilização das imagens na contextualização dos temas;
- Acrescentar junto das imagens algumas observações complementares.

Dessa maneira, os objetivos das aulas são:

- Ampliar a capacidade de abstração;
- Desenvolver a habilidade de leitura em língua portuguesa;
- Desenvolver a habilidade de leitura de temas históricos;
- Compreender a importância dos acontecimentos históricos e seu contexto;
- Reconhecer a importância da diversidade na construção de uma sociedade democrática;
- Reconhecer o estudante surdo como sujeito histórico;
- Comparar a situação das populações afrodiáspóricas com a situação das populações surdas na luta por direitos;
- Promover a inclusão efetiva dos estudantes surdos em sala de aula.

Como metodologia procurou se pôr em prática as ideias apresentadas na construção dessa dissertação, dessa maneira:

- Utilização da Pedagogia Visual como meio de letrar em língua portuguesa, desenvolvendo a segunda língua na modalidade escrita e também para aquisição de conhecimento histórico;
- Utilização dos recursos imagéticos na construção dos Powerpoint atendendo à característica da educação e do aprendizado dos estudantes surdos, pois eles estão inseridos em uma cultura visual;
- Apresentação do recurso pedagógico para professoras da sala de AEE e intérpretes de Libras buscando atender ao princípio da educação bilíngue.

Ao final dos textos estão expostas as imagens selecionadas para criar o recurso pedagógico e a construção de Powerpoint que subsidiam as aulas, são exemplos que podem ser alterados de acordo com a demanda dos professores ou dos estudantes.

Trabalhar com as imagens não é um fim em si mesmo e não deve engessar o trabalho dos professores em sala de aula, assim, elas

se transformam em sugestões dentro das possibilidades que o texto apresenta.

## **Aula: Tambor de Mina Maranhense**

Observando a formação da identidade e da cultura brasileira afrodiáspórica, as religiões ocupam um lugar central. Segundo Prandi (2005):

Candomblé, xangô e batuque são variantes rituais da religião dos orixás no Brasil. A religião dos orixás, divindades da cultura iorubá ou nagô, consolidou-se em território brasileiro entre os meados do século XIX e o início do século XX como expressão cultural de escravos, negros livres e seus descendentes (Prandi, 2005, p. 1).

Expressões culturais que demonstram a capacidade de resistência e luta dessas populações e a ligação íntima que as religiões têm com as identidades africanas.

Além dos orixás, outras divindades foram trazidas da África pelos escravos: os inquices dos povos bantos, praticamente esquecidos e substituídos pelos orixás nagôs nos candomblés bantos, e os voduns originários de povos ewê-fons, de região do antigo Daomé, hoje república do Benim, designados jejes no Brasil. O culto aos voduns sobreviveu na Bahia e no Maranhão. [...] No Maranhão recebeu o nome de tambor-de-mina (Prandi, 2005, p. 2).

Dessa maneira, as próprias religiões africanas sofreram transformações ligadas aos contatos que ocorreram entre os povos entre os vários povos africanos presentes no território brasileiro. Assim, houve sobreposição das características religiosas de um povo sobre outro, adaptações e assimilações. O Tambor de Mina, é uma dessas religiões que se formaram no século XIX, está intimamente ligado ao processo de diáspora forçada que os povos africanos sofreram.

Das várias religiões afrobrasileira que existem, o Tambor de Mina Maranhense é uma delas sua escolha para fazer parte desse estudo e parte da elaboração do recurso pedagógico ocorreu pelo grande desconhecimento que uma grande parcela da sociedade brasileira tem das religiões de matriz africana no Brasil, principalmente, daquelas que se desenvolveram no Nordeste mais próximas ao Norte do país. Estas religiões foram formadas a partir da diáspora negra ocorrida ao longo dos séculos XVI até o XIX e para quebrar uma visão preconceituosa que existe sobre as manifestações das religiosidades ligadas à cultura brasileira afrodiáspórica.

Outro motivo pela escolha do Tambor de Mina foi buscar manifestações culturais afrodiáspóricas que rompem com o exemplo local, sabendo que em Minas Gerais existem várias manifestações

religiosas de origem afrobrasileira, como Festas do Rosário, Marujadas, e grupos de Congadas, dessa maneira, a ideia é demonstrar a abrangência das culturas afrodiáspóricas no território brasileiro e suas semelhanças com as manifestações locais.

Portanto, é nesse contexto que se fez a escolha de apresentar uma breve história sobre o Tambor de Mina Maranhense e utilizá-lo como exemplo de manifestação da cultura brasileira afrodiáspórica. Dessa forma:

Tambor de Mina é uma das religiões afro-brasileiras mais difundidas no Maranhão e em seu entorno. Mina deriva de negro-mina, de São Jorge da Mina, denominação dada aos escravos procedentes da ‘costa situada a leste do castelo de São Jorge da Mina’, trazidos de região das hoje Repúblicas do Togo, Benin e da Nigéria, que eram conhecidos principalmente como negros mina-jejes e mina-nagô (Verger, 1987 apud Carneiro, 2014, p. 37).

Segundo o argumento apresentado por Verger, percebe-se como a diáspora vivenciada por várias populações africanas sofreram foi responsável pela chegada ao que será o Brasil de elementos identitários que estarão presentes nas identidades

formadoras das populações brasileira, em especial dos maranhenses citados por ele.

Reginaldo Prandi (2005) apresenta que:

Nas Pegadas dos Voduns, um terreiro de tambor-de-mina em São Paulo” faz uma grande apresentação das características e da história da religião do Tambor de Mina Maranhense. Ressaltando “Em São Luís e outras cidades do Maranhão, a religião dos voduns recebeu o nome de tambor-de-mina, alusão à presença constante dos tambores nos rituais e aos escravos minas, como eram ali designados os negros sudaneses (Prandi, 2005, p. 3).

Nesse estudo, Prandi (2005) apresenta as duas casas que foram fundadas por africanos em meados do século XIX, que sobreviveram até os dias de hoje e constituem a matriz cultural do tambor-de-mina a Casa Grande das Minas (Kuerebentan Zomadonu) e a Casa de Nagô (Nagon Abioton). E também os estudos que iniciaram a compreensão dessa religião ligada à matriz afrobrasileira tais como Sérgio Figueiredo Ferretti (1996), Mundicarmo Ferretti (1985), Octavio da Costa Eduardo (1948), Manuel Nunes Pereira (1979) e Roger Bastide (1971).

Outras referências como Carneiro (2014) apontam a importância do tambor de mina na sociedade maranhense, inclusive como patrimônio histórico e artístico:

A Casa das Minas (São Luiz) é um templo das religiões afro-brasileiras tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Não possui casas filiadas, o que coloca em xeque a continuação da sua linhagem. Segue o modelo de culto do tambor de mina, que foi sensivelmente influenciado por essa prestigiada casa (Carneiro, 2014, p. 38).

Ferretti (2011) aponta a origem do Tambor de Mina, sua importância como referência para o surgimento de outras religiões similares e o principal problema que ela enfrenta.

A religião afro-brasileira no Maranhão e na Amazônia estabelecida a partir de São Luís desde meados do século XIX, é conhecida como Tambor de Mina. Existem duas casas matrizes fundadas por africanos: a Casa das Minas Jeje, de origem daomeana, que não possui filiais e a Casa de Nagô, de origem iorubana de onde derivaram a maioria dos terreiros de Mina. Estas duas casas encontram-se em declínio do número de participantes e de rituais, estando praticamente em extinção, mas gozam ainda de grande prestígio. Existem muitas outras casas de tambor de mina, derivadas do modelo da Casa de Nagô. Algumas possuem grande número de filhos e várias delas atualmente recebem muitas influências do candomblé e da umbanda (Ferretti, 2011, p. 247).

É muito claro que a perda de adeptos ou praticantes pode ocorrer por vários motivos como influência das religiões

neopentecostais, número reduzido de jovens praticantes da religião e preconceitos relacionados às religiões de matriz africana, porém ao transformar o Tambor de Mina em patrimônio cultural aumenta-se a possibilidade de utilizar a religião como instrumento de combate ao racismo, possibilitando que as comunidades retomem as práticas religiosas.

Ferretti (2011) aponta as características da religião do Tambor de Mina da seguinte forma:

O tambor de mina é uma religião muito ritualizada e discreta, envolvida em segredos e mistérios e sua mitologia é pouco comentada. A religiosidade se expressa através da realização de festas com transe, danças e comidas que atraem os participantes. Na maioria das casas a comida não costuma ser muito abundante, mas sempre há bastante permitindo oferecer a todos e distribuir as sobras. A fartura nas festas maiores constitui um dos elementos de prestígio das casas e a distribuição de alimentos faz parte da etiqueta nesta religião (Ferretti, 2011, p. 248-249).

Essa materialidade das religiões afrobrasileiras que tornam elas extremamente ricas e demonstram as potências que podem ser exploradas em atividades pedagógicas. As festas, danças e comida estão presentes em todas as manifestações religiosas, portanto, são elementos que aproximam as religiões de matriz africana de outras religiões, o que demonstra que não se justificam os preconceitos.

Porém, são também os elementos que as tornam tão distintas e diversificadas, pois são nas músicas, nas danças, nas festas e nas comidas que percebe-se a fusão das religiões, o hibridismo, as resistências e as lutas das populações que sofreram com o processo de diáspora, e sua manutenção representa as resistências e suas vitórias dentro de uma sociedade escravocrata, patriarcal e racista.

### Imagens utilizadas na elaboração do recurso pedagógico

Figura 1 - Exemplo de Power Point ou PDF para os estudantes surdos.



Figura 2 - Mapa da África com destaque para o Benin.



Figura 3 - Mapa do Brasil com destaque para o Maranhão.



Figura 4 - Aprisionamento de escravizados na África.



Figura 6 - Fotografia da Casa das Minas São Luiz/MA



Figura 5 - Mulheres escravizadas no Brasil



Figura 7 - Fotografia saudando São Sebastião



Figura 8 - Santa Bárbara



Figura 10 - São Sebastião



Figura 9 - São Lázaro.



Figura 11 - Tambores



Figura 12 - Alimentos sagrados



Figura 13 - Voduns oferecendo alimentos sagrados



Figura 14 - Referências bibliográficas



### Sugestão de vídeos

DOCUMENTÁRIO Tambor de Mina no Maranhão. Geia, [S. l.: s. n.], 2025. 1 vídeo (20 min.). Disponível em: [https://youtu.be/9KZ\\_ieXZxFE?t=213](https://youtu.be/9KZ_ieXZxFE?t=213). Acesso em: 20 fev. 2025.

TAMBOR DE MINA – Retratos da fé. TV Cultura, [S. l.: s. n.], 2025. 1 vídeo (25 min.). Disponível em: <https://youtu.be/GHE0PckDFa4>. Acesso em: 20 jan. 2025.

### Sugestão de site

JAVARINI, Jhonata. Tambor de Minas - Uma religião matriarcal afro-brasileira. Fé Curiosa, [S. l.], 13 dez. 2023. Disponível em:

<https://www.fecuriosa.com/post/tambor-de-minas-uma-religi%C3%A3o-matriarcal-afro-brasileira> . Acesso em: 20 jan. 2025.

Sugestão de livros

FERRETTI, Mundicarmo Maria Rocha. Desceu na guma: o caboclo do Tambor de Mina em um terreiro de São Luiz. São Luiz: EDUFMA, 2000.

FERRETTI, Sérgio. O longo declínio da Casa das Minas do Maranhão: um caso de suicídio cultural? In: CONCEIÇÃO, Douglas Rodrigues da e JÚNIOR, Manoel Ribeiro Moraes (Org.) Religião no Brasil: ciência, cultura, política e literatura. São Paulo: Fonte Editorial, 2013.

### **Aula: Irmandades católicas negras**

A introdução do catolicismo no território que viria a ser o Brasil serviu como garantia de manter uma grande porção do chamado Novo Mundo sob domínio da Igreja Católica e da Coroa Portuguesa.

O catolicismo trazido pelos missionários, pelos portugueses das camadas populares, pelos senhores e administradores da Coroa nem sempre estavam alinhados ao catolicismo ligada à própria Igreja Católica.

Os povos africanos escravizados também foram responsáveis por trazer elementos divergentes e novos em relação ao catolicismo europeu e da Igreja Católica. Apontar que existiu no Brasil, tanto no período colonial quanto nos períodos subsequentes, um catolicismo que estava ligado e ainda se mantém ligado à cultura afrodiaspórica demonstra como é importante rever aspectos da História Brasileira e adotar práticas de ensino que visibilizem práticas que antes eram silenciadas ou negadas.

Segundo Larissa Viana (2012):

O conjunto de práticas, saberes e memórias religiosas também atravessou o Atlântico nos

navios negreiros, e aqui foi revivido e modificado pelos africanos de acordo com as condições do cativo. Mas muitos deles também foram atraídos pelos rituais e modos de vida religiosa cristãos, e vivenciaram essa nova realidade de forma plena, e não apenas como ‘fingimento’, como se costumava achar (Viana, 2012, p. 46).

Dessa maneira, pode-se afirmar que o contato com o catolicismo para muitos povos africanos foi anterior ao processo de escravização imposto no Brasil e da mesma maneira que o catolicismo sofreu transformações na África, ele sofrerá transformações no Brasil.

Souza (2014) aponta que:

Os africanos e afrodescendentes de origem banto, vindos de Angola e do Congo, podiam aceitar o catolicismo ou alguns de seus elementos quando se tornavam membros de uma irmandade ou quando haviam tido contato com o catolicismo ainda na África, principalmente no caso de escravos que viveram por um período em Luanda ou em outro centro de colonização portuguesa (Souza, 2014, p. 117-118).

Sabe-se que até a implantação da República a religião oficial no Brasil foi a Católica, então devemos pensar que tipo de religião católica foi praticada pelos africanos e afrodescendentes e como

esse catolicismo também serviu de base para preservar identidades, a sua utilização como estratégia de resistência e de solidariedade. Dessa maneira, apontar quais elementos são característicos da cultura brasileira afrodiáspórica.

Pode-se começar a entender o catolicismo construído no Brasil a partir da ideia apontada por Vartuli (2021):

É sabido que no Brasil de forma geral e em Minas Gerais em particular, houve, historicamente, intenso sincretismo religioso. Sob a égide do sistema do Padroado Régio, Portugal viu nascer, em terras tropicais, um catolicismo de ‘muito santo e pouca missa’, o chamado catolicismo popular, bastante específico destas paragens, como bem demonstra a historiografia (Vartuli, 2021, p. 18).

A partir dessa ideia de Vartuli, percebemos que o sincretismo religioso é tratado como a fusão dos elementos religiosos católicos e africanos, demonstrando que muitos africanos se converteram ao catolicismo inserindo nele seus elementos, o que refuta a ideia de uma conversão de mentira ou falsa.

A fusão religiosa estará presente nas várias manifestações das religiões de matriz afrodiáspórica, e também estará presente no catolicismo implantado no Brasil, as irmandades formadas nas

várias cidades brasileiras são exemplos dessa fusão dentro das organizações católicas.

Segundo Caio César Boschi (1986) a proibição de ordens religiosas regulares em Minas abriu caminho para a atuação de irmandades leigas que contratavam serviços de religiosos, artistas e ergueu vários templos religiosos importantes dentro da sociedade mineira. Assim, as irmandades leigas foram fundamentais para a compreensão da sociedade mineradora e também podem servir de referência para a compreensão do catolicismo de matriz afrodiaspórica.

As irmandades, segundo Boschi (1986):

Foram e são instituições que espelham e retratam os diversos momentos e contextos históricos nos quais se inserem. Com elas, o catolicismo e a Igreja Católica amoldam-se à realidade na qual se propagam. [...] As irmandades caracterizam sempre o seu momento e o seu ambiente, dando origem a diversidade de formas, por um lado, e à fluidez e imprecisão de suas denominações, por outro (Boschi, 1986, p. 12).

A partir desse apontamento feito por Boschi, percebemos ao longo da formação histórica brasileira momentos que as autoridades religiosas se moldaram à realidade dos trópicos e à sua população. A formação das irmandades católicas representa essa capacidade do

catolicismo e da Igreja Católica de se amoldarem, se adaptarem e se inserirem de acordo com o contexto histórico. Mas vamos além dessa adaptação pois, as populações africanas e afrodescendentes no Brasil interferiram nas dinâmicas das irmandades católicas construindo relações de poder e solidariedades interferindo na sociedade brasileira.

As irmandades católicas surgem na Europa com uma função clara de servirem para o auxílio e ajuda, essa parece ser a ideia apontada por vários autores como Boschi (1986), Scarano (1976), Souza (2014), porém, no Brasil, elas ganham outra atribuição como de auxiliar na atividade de catequese, principalmente dos grupos negros e africanos, porém ao observar a realidade brasileira, as irmandades vão além desse aspecto.

Para Mattos (2012):

Apesar das irmandades serem instituições de origem europeia, direcionadas para a catequese católica, os africanos e seus descendentes conseguiram criar nas associações um espaço para cultivar as suas culturas, pois nesses locais eram facilitados os contatos com seus companheiros de cor e de condição social. Além disso, elas foram importantes socialmente, por que ofereciam assistência, ajudaram em momentos de dificuldade financeira, proporcionavam um enterro e uma sepultura dignos e colaboravam com a compra de alforria (Mattos, 2012, p. 165).

Para as autoridades no Brasil, o aprendizado da religião oficial era desejado e portanto havia a preocupação em fazer a conversão dos africanos escravizados e o incentivo a participar das atividades religiosas, por isso, não havia tanta rejeição a criação das irmandades pela população negra, liberta ou escravizada, tanto que essas irmandades eram conhecidas pelas irmandades dos homens de cor pois, para as autoridades coloniais eram formas de manter o controle sobre essa população, mas, as irmandades também irão refletir os anseios e demandas dessa população.

Souza (2014) faz apontamentos importantes sobre o catolicismo e a formação das irmandades que endossam como foi relevante o processo de adaptação e transformação da religiosidade no Brasil:

O ensino do catolicismo a todo africano escravizado era obrigação dos senhores, o que também serviu de caminho para a organização de novas comunidades negras, principalmente quando agrupadas em irmandades leigas de devoção a um determinado santo. [...] Essas associações religiosas de ‘homens pretos’ eram não só aceitas como estimuladas pela Igreja Católica e pela administração colonial. Mas as irmandades não serviram apenas de instrumento de

controle sobre as comunidades negras: elas também foram um espaço de organização e construção de novas identidades (Souza, 2014, p. 116).

Existia nos espaços das irmandades dos homens de cor elementos que demonstravam suas origens, relações sociais e políticas, as lutas do dia a dia e a devoção a determinados santos e santas específicos das comunidades afrodescendentes e afrodiáspórica.

As irmandades foram responsáveis por erguer igrejas relacionadas aos seus santos demonstrando habilidade em arrecadar fundos, negociar espaços nas cidades e até mesmo interferir nos calendários devido às festas que eram organizadas e celebradas pelas irmandades.

Julita Scarano chama a atenção para vários aspectos ligados às irmandades que demonstram sua importância na sociedade brasileira, e principalmente, na sociedade das Minas, tais como a construção de Igrejas: “com poucas exceções, as igrejas em Minas foram obras de irmandades e são aqueles monumentos arquitetônicos, com suas esculturas e sua imaginária, que já à primeira vista permitem compreender a importância cultural e social de tais confrarias” (Scarano, 1978, p. 1).

A construção de igrejas representa a capacidade das populações afrodiáspóricas em realizar tarefas complexas de engenharia e ornamentação desses espaços, a capacidade de arrecadação e gestão financeira dos recursos necessários para as edificações e a capacidade de contratação dos trabalhadores especializados para as obras.

Para as irmandades, ter sua própria igreja era motivo de orgulho, demarcação de espaços e participação nas relações de poder na sociedade, as irmandades foram importantes como espaço visibilidade da identidade cultural de seus membros.

#### Organização de festas religiosas:

A participação da gente de cor nas festas do período colonial foi essencial para seu brilho. De resto, as comemorações religiosas – a grande maioria – e cívicas eram o lazer mais importante naquele período, o momento de repouso em meio à faina e ao trabalho de sol a sol (Scarano, 1994, p. 35).

Dentro dos espaços festivos, nas igrejas ou nas ruas, a presença afrodiáspórica está nas cores, nas danças, no gingado e na materialidade e na imaterialidade representadas nas festas. As festas demonstram as habilidades da população afrodiáspórica em se

integrar e fundir seus elementos culturais aos elementos culturais católicos.

Tal fusão referenda que não havia uma conversão religiosa de mentira ou falsa por parte da população afrodiáspórica, pois a devoção aos santos era vivenciada nas festividades, na alimentação, nas vestimentas, nas músicas e nos demais elementos que compõe as festas religiosas.

Participação de eventos diários e cotidianos: “muitos forros e mulatos são donos de escravos, participam ativamente na vida artística local, na construção e ornamentação das igrejas, na música, na feitura de santos e em tudo mais” (Scarano, 1994, p. 29).

O fato dos forros e mulatos adquirirem escravizados indica como o sistema escravista implantado no Brasil interferiu nas dinâmicas sociais, esse fato não ameniza os efeitos nefastos da escravidão que buscava desumanizar os africanos e seus descendentes, e sim demonstra a origem do racismo estrutural presente na sociedade brasileira.

O que deve-se ressaltar que a participação no cotidiano não se resume apenas ao trabalho, a presença afrodiáspórica está presente na arte de entalhar as igrejas, nas músicas em homenagem aos santos e no artesanato.

O Sistema escravista no Brasil buscava desumanizar os africanos e os afrodescendentes, mas a presença dessa população em todos os espaços sociais, culturais, econômicos e religiosos demonstra que não foram desumanizados, inserindo suas demandas e resistências nesses espaços.

Percebe-se que a presença afrodiáspórica também moldou o catolicismo no Brasil, pois as irmandades leigas, de origem europeia, são apropriadas pelos grupos negros e afrodescendentes e nesses espaços as práticas culturais de povos subjugados se transformam em práticas resilientes, práticas de resistência e de luta, levando muitas vezes as autoridades a reconhecer as irmandades dos homens de cor, ceder e negociar em vários aspectos, e principalmente manter visível ao longo dos anos as marcas dessas populações.

Scarano (1978) aponta a importância da irmandade de Nossa Senhora do Rosário na sociedade brasileira, da seguinte forma:

As mais famosas dentre as inúmeras irmandades de pretos é a de Nossa Senhora do Rosário. Desde o século XV e XVI era sob essa invocação que em Portugal se congregavam os homens de cor. Em nosso país, os negros tinham também como patronos Santa Efigênia, São Benedito, Santo Antônio de Catagerona, São Gonçalo, Santo Onofre, os quais, segundo a hagiografia tradicional eram pretos ou pardos e

gozavam por isso de singular popularidade (Scarano, 1978, p. 38).

Nota-se que não era somente Nossa Senhora do Rosário, haviam outros santos ligados às populações negras e afrodescendentes, também pertencentes as irmandades com suas festividades, seus espaços sagrados em altares de igrejas ou suas próprias igrejas. E a identificação dos santos com a população ocorria devido à suas origens e cor da pele assim aumentava sua aceitação ou popularidade.

Segundo Carvalho e Silva (2016):

São Benedito, Santo Elesbão, Santa Ifigênia e Santo Antonio Categeró, foram algumas das divindades negras usadas como recurso catequético. A cor da pele causava em muitos uma identificação imediata com o santo como sendo o seu protetor por ser irmão de cor, santo “da sua gente” que certamente saberia entender seus problemas mais que os santos brancos (Carvalho; Silva, 2016, p. 198).

A cor da pele era uma das identificações que os afrodescendentes tinham com os santos, Carvalho e Silva (2016) aponta por exemplo, que São Benedito era filho de escravizados, negro e seu sofrimento o identificava com o sofrimento das populações escravizadas, por isso a aproximação e a identificação com os santos.

De acordo com Heitor A. Bispo Júnior (2021), em seu trabalho sobre a celebração da Marujada na Festa do Rosário em Felício dos Santos/MG, a devoção à Nossa Senhora do Rosário vem de um longa construção mítica e religiosa que remonta à Europa do século XIII e Portugal do final do século XV.

Bispo Júnior (2021) indica que a presença dos missionário portugueses na África, principalmente, os dominicanos utilizaram da devoção à Nossa Senhora do Rosário para conversão dos povos negros e pagãos à fé católica, o que influenciou na introdução do culto à santa na América Portuguesa, devido à presença de vários devotos da santa. Ainda nesse estudo, é apontada a identificação de Nossa Senhora do Rosário, uma santa branca, com a população negra e sua transformação em protetora dos negros.

Ainda sobre a identificação dos negros e dos afro-brasileiros com os santos, segundo Oliveira (2006) a Igreja Católica:

Ciente do seu papel na manutenção de uma estrutura social excludente, a Igreja multiplicou as suas ações na tarefa de inserção dos chamados “homens de cor” no interior da Cristandade. A multiplicação destas ações se desdobraria também na promoção de santos pretos, que deveriam funcionar como exemplos de virtudes cristãs para os africanos e seus descendentes. O século XVIII viu intensificar-se a ação de franciscanos e carmelitas, experientes hagiógrafos no Ocidente cristão, na difusão de modelos de santidade que

pudessem auxiliar na conversão de africanos e seus descendentes em função do incremento do tráfico atlântico (Oliveira, 2006, p. 61).

A Igreja Católica fez o seu papel na construção da cristandade na América Portuguesa, buscou o controle sobre as populações afrobrasileira e africanas trazidas para território, mas claramente, os elementos culturais dos povos afrodiáspóricos se tornaram cada vez mais presentes nesse catolicismo e nesse cristianismo.

Segundo Oliveira (2006) Santo Elesbão e Santa Efigênia foram utilizados como exemplo para a conversão dos africanos a nas terras brasileiras as irmandades desses santos se transformaram em espaços de afirmação identitária, principalmente quando se trata da visibilidade da religiosidade dos devotos, na construção da igrejas, na ornamentação dos altares com a contratação de artistas renomados na época, tais como Manuel da Costa Atayde e Francisco Vieira Servas.

Ainda, de acordo com Oliveira (2006), a Igreja Católica buscava a conversão dos africanos associando elementos ligados à cultura africana e seus mitos com a ideia de heroísmo presente na concepção da igreja, Santo Elesbão teria sido um rei da Etiópia que se converteu ao cristianismo e a partir dessa conversão teria acesso à

salvação, Santa Efigênia seria uma princesa Núbia que se convertera ao cristianismo, fundando um convento que foi incendiado e devida a ação da santa, o convento se salvou dessa incêndio. Ambos eram africanos e se foram transformados nesse exemplo para a conversão dos africanos e dos afrodescendentes, portanto fazendo parte da construção da religiosidade católica afrodiáspórica no território brasileiro.

Voltando a irmandade de Nossa Senhora do Rosário, Scarano (1978) faz outra observação relevante de sua presença:

Das mais antigas irmandades brasileiras, as associações do Rosário se espalharam por todo o litoral e posteriormente foram levadas para o interior. Alcançaram imensa popularidade nas Minas Gerais, a tal ponto que essa piedade ainda se mantém até os nossos dias, sobretudo em determinadas regiões e no seio das populações mais pobres de vilas e cidades. O fato de ser bem aceita pelos pretos do Reino e da África, sem dúvida contribuiu para sua rápida divulgação em nosso país (Scarano, 1978, p. 48).

Divulgação, alcance, perpetuação da devoção e das festividades são elementos que permitem entender por que a cultura afrodiáspórica deve ser levada para as salas de aula como reconhecimento da diversidade cultural presente no Brasil, além de servir de instrumento para uma educação que combata o racismo.

Compreender que o catolicismo no Brasil foi e ainda é influenciado por elementos afrodiáspóricos demonstra a riqueza da cultura e da religiosidade brasileira, além da capacidade de luta e resistência de comunidades que ao longo da história sofreram processos de apagamento e silenciamento.

A devoção aos santos que representam os negros e afrodescendentes, a presença das igrejas erguidas à esses santos e as festas organizadas em seus nomes só mostram que essa história tem muito a ser contada.

### **Imagens utilizadas na elaboração do recurso pedagógico**

Figura 15 - Exemplo de Power Point ou PDF para os estudantes surdos



Figura 16 - Mapa da África e do Brasil destaque áreas de tráfico de escravizados



Figura 17 - Missa no Congo.



Figura 18 - Imagem de Santa Efigênia.



Figura 19 - Santo Elesbão.

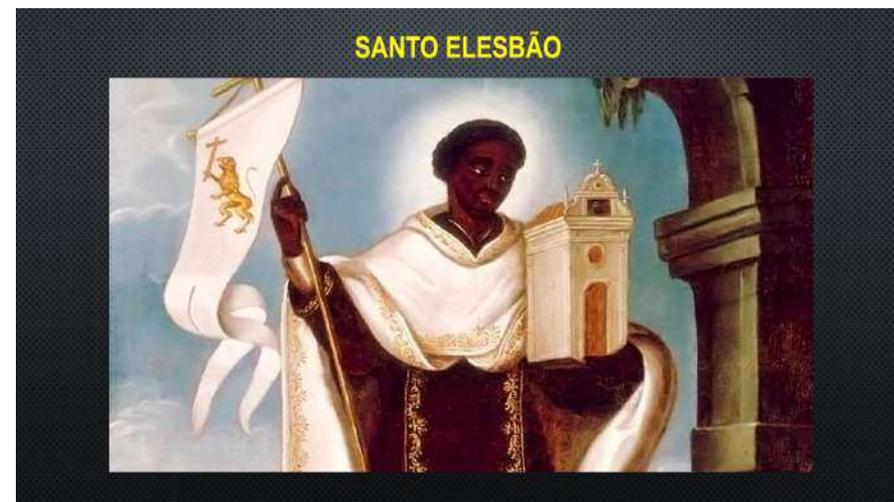


Figura 20 - Altar com Nossa Senhora do Rosário.



Figura 21 - Fotografia da Igreja Nossa Senhora do Rosário /Ouro Preto.



Figura 22 - Fotografia Igreja de Santa Efigênia/Ouro Preto.



Figura 23 - Congadeiras.





### **Sugestão de vídeos**

DANTAS, Mariana L. R. Conferência irmandades negras, desenvolvimento urbano e engajamento cívico nas Minas Gerais colonial. Cidades & Impérios, [S. l.: s. n.], 2025. 1 vídeo (1h16min.). Disponível em: <https://youtu.be/YxMLHFJSOZk?t=742>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SILVA, Henrique Nelson. Conversa historiada: as Irmandades Leigas. [S. l.: s. n.], 2025. 1 vídeo (12 min.). Disponível em: <https://youtu.be/mBiztbz3GNY?t=448>. Acesso em: 20 fev. 2025.

### **Sugestão de site**

BRASIL. Escravidão e Igreja Católica: Irmandade de Homens Pretos e Pardos no Brasil Colonial. Labhoi, Brasília, DF: Fundação Biblioteca Nacional, 2025. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/>. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. Portal Iphan, Brasília, DF: IPHAN, 2025. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/>. Acesso em: 20 fev. 2025.

ESCRavidão E IGREJA CATÓLICA: Irmandade de Homens Pretos e Pardos no Brasil Colonial. Labhoi, [S. l.], 2025. Disponível em: <http://www.labhoi.uff.br/node/3324>. Acesso em: 20 fev. 2025.

### **Sugestão de Livros**

ASSUNÇÃO, Luiz. (Org.) Da minha: múltiplos olhares sobre as religiões afro-brasileiras. São Paulo: Archê, 2012.

BOSCHI, Caio César. Os leigos e o poder: Irmandades Leigas e a Política Colonizadora em Minas Gerais. São Paulo: Ática, 1986.

## **Aula: Políticas afirmativas – Cotas raciais**

O princípio de adotar Cotas Raciais no Brasil começou a ser uma realidade a partir de 2001, após o Brasil participar da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, de 30.08 até 07.09 de 2001.

Após essa conferência já houve, por parte do governo a sinalização de buscar a implantação de cotas, que passaram a ser efetivadas nos governos seguintes, após as eleições presidenciais de 2002.

Contemporâneo à conferência, no Rio de Janeiro, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, um intenso debate havia se estabelecido, o motivo do debate foi a adoção por parte da Universidade de cotas raciais para a seleção do vestibular do ano de 2001, tal debate girava em torno da constitucionalidade das cotas raciais. Imprensa, universidades, ministros, políticos e juristas questionavam qual seria a melhor forma de garantir o acesso dos estudantes negros à universidade, se por meio de cotas, criação de vestibulares populares ou a melhoria da educação básica.

Silvério (2005) entende que:

Os negros brasileiros, assim como outros grupos postos à margem pela sociedade, resistem ao plano de ideias, papéis, condutas que se lhes pretende impingir. Afirmam e querem ver confirmadas sua história e sua cultura, tal como as herdaram e vêm reconstruindo em dolorosas relações que lhes são impostas. Pretendem ter reparadas as injustiças de que são vítimas e assim receber as condições devidas a todos os cidadãos de tomar parte da elite intelectual, científica, política. É neste quadro que deve ser interpretada a exigência dos negros brasileiros descendentes dos africanos que para cá foram trazidos escravizados, por reparações, por políticas de ações afirmativas, por metas, tais como cotas nas universidades (Silvério, 2005, p. 146 -147).

A partir dessa citação, justifica-se a introdução de políticas de cotas destinadas a comunidade negra brasileira, essa ação afirmativa não visa criar rivalidades entre brancos e negros, mas construir as condições de igualdade de oportunidade ou de acesso que foram negadas para uma parcela significativa da população brasileira.

Ainda, com base na citação de Silvério, percebemos que o direito à história, o direito à cultura, o reconhecimento das heranças e o direito ao conhecimento podem ser contemplados a partir de várias ações afirmativas, inclusive pelas cotas raciais.

A defesa de Silvério pela cota nas universidades também pode ser justificada porque durante anos, a universidade foi o espaço prioritariamente ocupado por brancos e muito ligado à elite

brasileira que compactua ou foi influenciada pela estrutura de pensamento eurocêntrico, patriarcal e racista, daí uma grande crítica à política de cotas e a entrada de novos sujeitos nas universidades, principalmente negros, afrodescendentes entre outros.

Deve-se enfatizar que não houve após a aprovação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 uma mudança imediata com relação ao acesso de afrodescendentes, negros e indígenas às universidades ou cargos públicos. O debate em relação às cotas ocorria seguindo os princípios de 2001 e 2002, as ações eram tomadas por entes municipais e estaduais, não era algo coordenado pela esfera federal o que tornaria a política de fato mais abrangente.

Para Gomes (2006):

As cotas representam, no conjunto das Ações Afirmativas, uma tomada de posição explícita contra o racismo. Os discursos equivocados sobre a política de cotas, a que assistimos nas universidades e na sociedade de um modo geral, podem ser considerados como uma atitude irresponsável daqueles que os proferem. As cotas se fazem necessárias em nosso País porque a nossa sociedade padece de um racismo estrutural que precisa ser superado. Durante séculos, o Brasil tem adotado uma postura cínica diante do racismo. É chegada a hora de romper com o pacto velado de manutenção do racismo existente em nosso País, alimentado pelas elites e introjetado em nosso imaginário social (Gomes, 2006, p. 44).

Pela postura de Gomes, percebe-se como foi difícil construir e implementar as cotas nas universidades como Ação Afirmativa.

No livro *Afirmando Direitos*, organizado por Gomes e Martins (2006), são apontados a partir do I Seminário Nacional Ações Afirmativas na UFMG uma série de projetos de ações afirmativas realizadas nas universidades federais, estaduais e privadas pelo Brasil com objetivos de ampliar o acesso, a permanência e a continuidade dos estudantes negros como discentes em suas instituições.

Tais projetos surgiram a partir do Concurso Nacional Cor do Ensino Superior, lançado pelo Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em parceria com a Fundação Ford em setembro de 2001. Segundo informam Gomes e Martins (2006) 287 propostas foram enviadas e 27 projetos foram aprovados, demonstrando que antes da aprovação de qualquer lei de cotas, já havia uma grande preocupação de setores do ensino superior com a presença negra na universidade.

O resultado do seminário e do concurso demonstram que as Ações Afirmativas são essenciais para o desenvolvimento de uma sociedade menos desigual, para a promoção de acessos e ampliação dos direitos de negros e negras. Dessa forma, a utilização das cotas

possibilita a ampliação dessas ações afirmativas em um novo contexto e acesso.

Dessa forma, somente em agosto de 2012, foi aprovada a lei 12.711/2012 que garantia a reserva de 50% das vagas das universidades federais e institutos federais de ensino para estudantes oriundos do ensino médio feito em escolas públicas. Essa lei não estabelecia ainda um critério claro relativo à questão racial, pois levava em consideração a proporção da população negra, parda, preta ou indígena do estado ou da localidade de universidade para a definição das cotas raciais.

A lei 12.711/2012 tinha como princípio incluir e criar oportunidade atendo às escolas públicas, pois, prevalecia a ideia que a maior parcela dos estudantes beneficiados com essa política seriam, pretos, negros ou pardos, isto é, a maioria dos estudantes do ensino médio estariam incluídos nos seguimentos sociais menos favorecidos.

Theodoro e Jaccoud (2005) indicavam que:

[...] podem ser elencadas como ações afirmativas o estabelecimento de cotas em concurso público, a fixação de cronogramas e metas para ampliação da representação destes grupos em instituições ou empresas ou, ainda,

programas diversificados de qualificação de que são exemplos as experiências de concessão de bolsas de estudos para afrodescendentes (Theodoro; Jaccoud, 2005, p. 113).

O que foi apontado pelos autores engloba a ampliação de oportunidades para as populações negras, afrodescendentes e pretos podendo servir para outros grupos que também são excluídos. Mesmo indicando que a política de cotas não é a única forma de construir/ampliar oportunidades, essa ação afirmativa foi a mais utilizada para viabilizar o acesso das populações mais excluídas aos bens sociais, políticos e econômicos.

Dessa maneira, pode-se apontar a aprovação da lei 12.990/2014 que garantia a reserva de 20% das vagas de concursos públicos federais para cargos efetivos destinadas a população negra. O objetivo era equalizar os cargos federais entre brancos e negros, como ação afirmativa cumpria-se o objetivo de criar exemplos que seriam modelos para outros entes da federação proporcionando a ampliação dessa ação.

Como ação afirmativa, a cota nos concursos federais teria um prazo de vigência de 10 anos, o que foi levado em consideração

levando o STF, em maio de 2024, na figura do Ministro Flávio Dino a aprovar uma liminar mantendo sua vigência.

A lei de cotas aprovada em 2012 foi aprimorada a partir de lei 14.723/2023, essas alterações buscam melhorar o acesso dos cotistas às universidades, ampliando sua chance de ingresso, revê a renda dos cotistas, inclui na lei as populações quilombolas e estende os benefícios para a pós graduação, realizando monitoramento anual e uma avaliação a cada dez anos da ação afirmativa.

Tais práticas demonstram a escolha feita pelo governo das cotas como ação afirmativa mais utilizada para proporcionar a quebra do ciclo de desigualdade e racismo presente a sociedade que impede as populações negras e afrodescendentes de acessar instituições de conhecimento e pesquisa, empregos com salários mais elevados e regulares e acesso à bens públicos e sociais antes acessíveis apenas pelas populações brancas de elite.

Pode-se afirmar que as leis aprovadas a partir de 2012 são consequência de uma série de estudos, pesquisas e demandas das populações negras, afrodescendentes entre outras que cobravam do Estado brasileiro uma ação efetiva de inclusão e combate às desigualdades, incluindo aí o combate ao racismo e às práticas colonialistas e patriarcais que se mantém como permanências na sociedade brasileira.

### Imagens utilizadas na elaboração do recurso pedagógico

Figura 28 - Exemplo de Power Point ou PDF para os estudantes surdos.



Figura 29 - Fachada da Universidade Federal de Minas Gerais.



Figura 30 - Promovendo a diversidade: Ações afirmativas no Ensino Superior.



Figura 31 - Universidade Federal de Alagoas, turma de ingresso 2017.



Figura 32 - Fotografia de protagonismo negro.



Figura 33 - Fotografia de políticas e políticos negras no Congresso.





### **Sugestão de vídeos**

DEUS, Zélia Amador de. Políticas de ações afirmativas. Canal Futura, [S. l.: s. n.], 2025. 1 vídeo (13 min.). Disponível em: <https://youtu.be/Ct0bZwsfQBQ>. Acesso em: 20 jan. 2025.

POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO BRASIL. Canal Saúde Oficial, [S. l.: s. n.], 2025. 1 vídeo (27 min.). Disponível em: <https://youtu.be/XWcCJdKQA8g>. Acesso em: 20 fev. 2025.

### **Sugestão de site**

BRASIL. Pacto pela igualdade social. Brasília, DF: Ministério da Igualdade Racial, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br>. Acesso em: 20 fev. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. O que são Ações Afirmativas? Belo Horizonte; UFMG, 2025. Disponível em: <https://www.ufmg.br/prae/diretoria-de-aco-es-afirmativas/o-que-sao-aco-es-afirmativas/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

### **Sugestão de livros**

GOMES, Joaquim B. Barbosa. Ação Afirmativa & princípio constitucional da igualdade. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Experiência étnico-culturais para formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SANTOS, Sales Augusto dos (Org.) Ações afirmativas de combate ao racismo nas Américas. Brasília, DF: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

## Aula: Teatro Experimental do Negro

Nascimento (2004), intelectual, dramaturgo, ator, diretor, político, ativista do Movimento Negro,

[...] foi um dos fundadores da Frente Negra Brasileira (importante movimento iniciado em São Paulo) em 1931, criou o Teatro Experimental do Negro (TEN) em 1944, foi secretário de Defesa da Promoção das Populações Afro-Brasileiras do Rio de Janeiro, deputado federal pelo mesmo Estado em 1983 e senador da República em 1997. É autor de vários livros: *Sortilégio*, *Dramas para negros e prólogo para brancos*, *O negro revoltado*, entre outros. Também é Professor Benemérito da Universidade do Estado de Nova York e doutor Honoris Causa pelo Estado do Rio de Janeiro (Nascimento, 2004, p. 81).

De acordo com Nascimento (2004), a ideia de criação do TEN ocorreu após assistir à peça teatral *O Imperador Jones* de Eugene O'Neill, em Lima, em 1941. Segundo o próprio Abdias, as representações de negros feitas por brancos brochados de negro causavam desconforto e fez com que ele levantasse uma série de questionamentos sobre a ideia de que no Brasil havia uma democracia racial.

Nascimento (2004) fez outras considerações importantes como:

Brochava-se de negro um ator ou atriz branca quando o papel contivesse certo destaque cênico ou alguma qualificação dramática. Intérprete negro só se utilizava para imprimir certa cor local ao cenário, em papéis ridículos, brejeiros e de conotações pejorativas (Nascimento, 2004, p. 209).

No teatro considerava que os brancos tinham maior capacidade de interpretação e dramaticidade do que os negros, em uma visão repleta de preconceito, acreditava que faltava aos negros as capacidades necessárias para atuarem em peças mais elaboradas e dramáticas, portanto, a criava-se uma falsa necessidade de brochar, isto é pintar de negro, os personagens brancos para interpretar, justamente, personagens teatrais que eram negros, mas que deveriam atuar em momentos dramáticos. E cabia aos negros serem apenas figurantes ou os papeis menores, cômicos pejorativos e ridículos nas peças.

No passado e no presente foram construídos argumentos que põe o negro como incapaz de interpretar e atuar, somente no século XXI e principalmente, nas duas últimas décadas conseguimos perceber a presença de negros como protagonistas principais em

novelas de horário nobre e filmes brasileiros sem os estereótipos de periféricos, violentos, burros, marginais ou cômicos.

Mas nos dias de hoje, a mentalidade dominadora, racista e excludente ainda persiste como no dia 04.01.2023 quando a Ministra do Planejamento Simone Tebet afirmou que é muito difícil de encontrar mulheres negras para compor o ministério devido as condições sociais de serem geralmente arrimo de família e a oferta de baixo salário. Em resposta, a ministra Anielle Franco entregou uma lista de nomes de mulheres capacitadas em orçamento e gestão à Tebet, sendo que a ministra citou a ajuda de Frei Davi, do Educafro, na ajuda com os currículos e a lista de mulheres capacitadas.

Observando o contexto histórico da década de 1940 do século XX, Abdias percebeu que:

Naquela noite em Lima, essa constatação melancólica exigiu de mim uma resolução no sentido de fazer alguma coisa para ajudar a erradicar o absurdo que isso significava para o negro e os prejuízos de ordem cultural para o meu país. Ao fim do espetáculo, tinha chegado a uma determinação: no meu regresso ao Brasil, criaria um organismo teatral aberto ao protagonismo do negro, onde ele ascendesse da condição adjetiva e folclórica para a de sujeito e herói das histórias que representasse (Nascimento, 2004, p. 210).

Deixar que o negro não fosse usado apenas como personagem secundário ou folclórico, na prática, o negro seria transformado em sujeito e personagem principal das histórias teatrais, mas essa postura foi além, pois na prática era tirar o negro do espaço de subalterno, jocoso e ridículo para o protagonismo da própria história, transformar o negro em sujeito histórico, influenciando em seu cotidiano e sendo agente transformador.

Dentro dessa perspectiva:

Engajado a estes propósitos, surgiu, em 1944, no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro, ou TEN, que se propunha a resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana europeia, imbuída de conceitos pseudocientíficos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte (Nascimento, 2004, p. 210).

Enfrentar os problemas relacionados ao racismo no Brasil e a marginalidade da cultura afrobrasileira estava na essência do TEN. Abdias quando traça os objetivos do TEN, demonstrou claramente esse enfrentamento:

Objetivos básicos: a) resgatar os valores da cultura africana preconceituosamente marginalizados à mera

condição folclórica, pitoresca ou insignificante; b) através de uma pedagogia estruturada no trabalho de arte e cultura, tentar educar a classe dominante 'branca', recuperando-a da perversão etnocentrista de se autoconsiderar superiormente europeia, cristã, branca, latina e ocidental; c) erradicar dos palcos brasileiros o ator branco maquilado de preto, norma tradicional quando o personagem negro exigia qualidade dramática do intérprete; d) tornar impossível o costume de usar o ator negro em papéis grotescos ou estereotipados; e) desmascarar como inautêntica a absolutamente inúteis a pseudocientífica literatura que focaliza o negro como um exercício esteticista ou diversionista (Nascimento, 1978, p. 129).

Nota-se claramente a postura de enfrentamento ao que hoje é considerado o racismo estrutural na sociedade brasileira, a postura de Abdias do Nascimento, em um período anterior a aprovação de uma lei que obrigava o Ensino de História da Cultura Africana e Afrobrasileira nas escolas públicas e privadas, combatendo a marginalidade e o preconceito sobre aspectos da cultura brasileira ligados aos elementos africanos e afrodiáspóricos demonstra a importância do TEN.

O pensamento e práticas etnocentristas e eurocêntricas persistem na sociedade brasileira ainda relegando ao negro um lugar predeterminado na sociedade, isto é, fora da política, criticando e questionando políticas de cotas, impedindo ascensão social e limitando acesso a espaços de poder. Inclusive quando se trata de

autores e autoras negras e afrodescendentes existe um desafio que está conectado dificuldade que muitos docentes tem de buscar textos de autores negros.

Tal dificuldade e tal desafio de encontrar ocorre porque existe um processo consciente e inconsciente que provocam invisibilidades desses autores esse processo de exclusão é chamado de epistemicídio. E a defesa da cultura afrodiáspórica incluída nos espaços de conhecimento e de decisão visam combater essa prática.

Pode-se considerar que alguns objetivos foram alcançados, porém não foram imediatos, visto que no final do século XX e primeiras décadas do século XXI, o protagonismo de vários artistas negros em filmes, novelas e teatro eliminaram a prática de brochar o branco para os papéis principais e relevantes. Mas, ainda são persistentes os papéis estereotipados dos negros o que demonstra que o enfrentamento é constante.

A ação transformadora do TEN deu-se a partir da seguinte escolha:

O TEN iniciou sua tarefa histórica e revolucionária convocando para seus quadros pessoas originárias das classes mais sofridas pela discriminação. Com essa riqueza humana, o TEN educou, formou e apesentou os primeiros intérpretes dramáticos da raça negra – atores e atrizes – do teatro brasileiro. Seguindo esta

orientação, o TEN inspirou e estimulou a criação de uma literatura dramática baseada na experiência afro-brasileira, dando ao negro a oportunidade de surgir como personagem-herói (Nascimento, 1978, p. 130).

Dessa maneira, foram alfabetizados e educados operários, empregadas domésticas, favelados desempregados, funcionários públicos mais modestos, construindo nesse grupo a habilidade de pensar suas relações sociais, indo muito além da atividade dramática no teatro.

A primeira apresentação do TEN, foi a interpretação da peça Imperador Jones em 08.05.1945, foi um sucesso e revelou para a sociedade brasileira a capacidade de atores e atrizes negras irem além dos papéis cômicos e estereotipados. O TEN cumpriu com o papel de questionador e inspirador para um caminho novo para a literatura dramática negra e também para se pensar o papel social do teatro e até mesmo da literatura brasileira. Pois:

A primeira vitória abriu passagem à responsabilidade do segundo lance: a criação de peças dramáticas brasileiras para o artista negro, ultrapassando o primarismo repetitivo do folclore, dos autos e folguedos remanescentes do período escravocrata. Almejávamos uma literatura dramática focalizando as questões mais profundas da vida afro-brasileira. Toda razão tinha o conselho de O'Neill. Uma coisa é aquilo que o branco exprime como sentimentos e dramas do

negro; outra coisa 'é o seu até então oculto coração, isto é, o negro desde dentro. A experiência de ser negro num mundo branco' é algo intransferível (Nascimento, 2004, p. 214).

Significa que as vitórias acumuladas pelo TEN serviram para tirar os artistas negros e negras do lugar comum, dos papéis e encenações que reproduzissem o exótico, a dominação, a folclorização da cultura e dos elementos afrodiáspóricos, das situações vexatórias e degradantes na qual a sociedade branca, eurocêntrica e racista buscavam manter as populações negras.

O TEN visava a estabelecer o teatro, espelho e resumo da peripécia existencial humana, como um fórum de ideias, debates, propostas, e ação visando à transformação das estruturas de dominação, opressão e exploração raciais implícitas na sociedade brasileira dominante, nos campos de sua cultura, economia, educação, política, meios de comunicação, justiça, administração pública, empresas particulares, vida social, e assim por diante. Um teatro que ajudasse a construir um Brasil melhor, efetivamente justo e democrático, onde todas as raças e culturas fossem respeitadas em suas diferenças, mas iguais em direitos e oportunidades (Nascimento, 2004, p. 221).

A longa citação indica a importância do TEN para a construção de uma sociedade que realmente busca a prática da democracia racial, não era criar segregação entre negros e brancos,

mas construir a convivência igualitária entre os diferentes. Utilizar o teatro como meio de promover tal igualdade serve também como instrumento para denunciar as práticas racistas e excludentes presentes no seio da sociedade brasileira.

Para Nascimento (2004, p. 221) “o TEN propunha-se a combater o racismo, que em nenhum outro aspecto da vida brasileira revela tão ostensivamente sua impostura como no teatro, na televisão e no sistema educativo, verdadeiros bastiões da discriminação racial à moda brasileira”.

Isto é, como o racismo se propaga pelos meios de comunicação, pelos meios culturais e educacionais, estes mesmos meios devem ser utilizados para combater as práticas racistas, pois o que Nascimento chamou de racismo à moda brasileira é o racismo estrutural que ainda é reproduzido pela sociedade.

Em uma observação importante, feita por Santos (2009), o TEN apresentou-se como revolucionário porque:

As reivindicações ou propostas dos Movimentos Negros, especialmente do Teatro Experimental do Negro, nas décadas de quarenta e cinquenta do século passado podem ser classificadas como ações afirmativas, ações valorativas e políticas de informação segundo Jaccoud e Beghin 2002. Além disso, entendemos que elas estão associadas também a políticas universais, o que indica que o TEN tinha uma

visão avançada, ampla, moderna e viável sobre a implantação de políticas públicas, visto que estabelecia uma temporalidade para essas ações e abrangia tanto o setor privado como o público (Santos, 2009, p. 133).

Por meio do TEN, Nascimento (2004) mostrou-se extremamente inovador na sociedade brasileira, em um período da história em que não haviam políticas públicas para construir uma sociedade democrática. O que havia era o discurso das elites do Brasil reforçando uma democracia racial, valorizando a ideia da mestiçagem do país, vendendo a ideia de um país sem conflitos e harmonioso.

Fazendo a opção de aceitar no TEN a inclusão de pessoas negras e negros discriminados na sociedade brasileira, educando essas pessoas. Construindo oportunidades, rompeu-se com estereótipos e estigmas, criando novos espaços de atuação e participação social, isso enquadra o TEN em uma ação afirmativa.

Ao utilizar nas peças as temáticas afrobrasileiras e africanas, trazendo para a sociedade a riqueza dessas temáticas e também expondo os dramas vividos pela população negra, mostrando a capacidade analítica e interpretativa dos atores e atrizes negros, Revela-se como o TEN se transforma em política de valorização das histórias individuais e coletivas, das culturas e das diversidades.

A também na denúncia dos problemas sociais e ao apresentar possibilidades para os sujeitos, o TEN é uma política de informação, pois a informação possibilita acesso às redes de solidariedade, de proteção e de direitos. Dessa maneira, o TEN já apontava os caminhos que as políticas públicas deveriam ter tomado na metade do século XX para construir no Brasil uma verdadeira democracia, inclusiva e participativa, com respeito às diferenças.

#### **Imagens utilizadas na elaboração do recurso pedagógico**

Figura 38 -. Exemplo de Power Point ou PDF para os estudantes surdos.

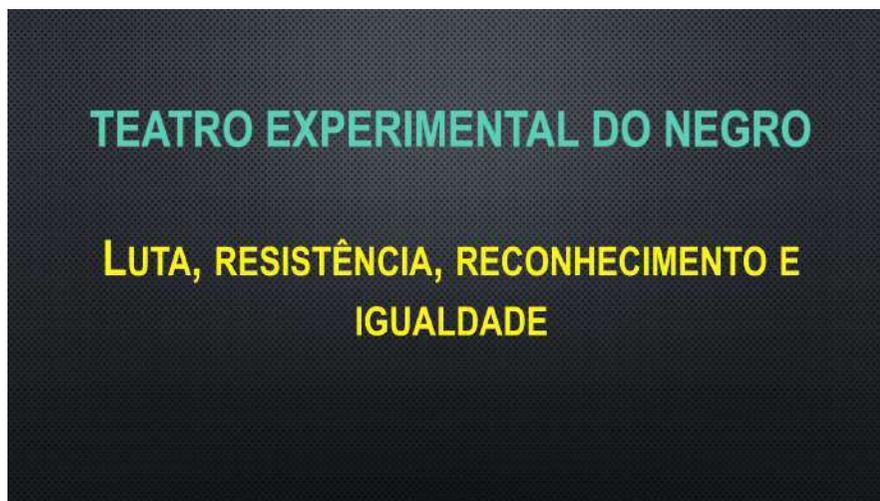


Figura 39 - Fotografia de Abdias do Nascimento.

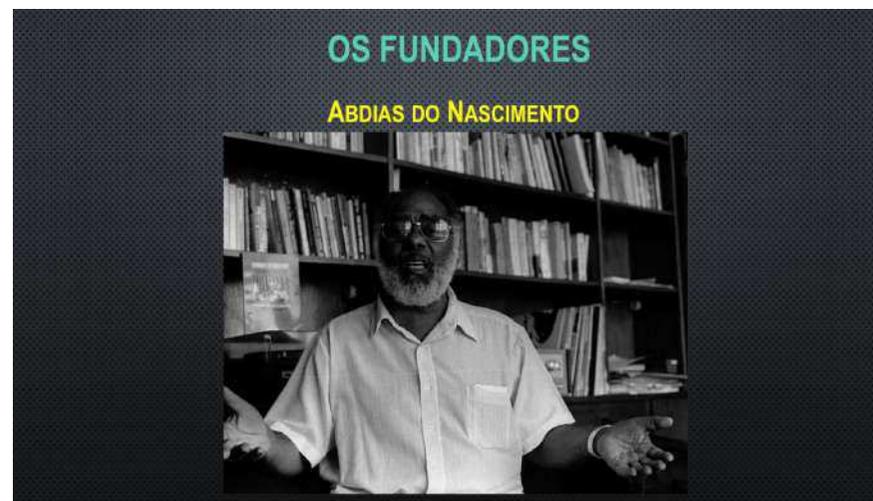


Figura 40 - Fotografia de Aguinaldo Camargo como Imperador Jones.



Figura 41 - Fotografia de Lea Garcia.



Figura 42 - Fotografia de Ruth Rocha.



Figura 43 - Fotografia dos integrantes do TEN.



Figura 44 - Fotografia do ensaio da peça Sortilégio.



Figura 45 - Fotografia da peça o Filho Pródigo.



Figura 46 - Fotografia de Abdias na peça Othelo.



Figura 47 - Referências Bibliográficas.



### Sugestão de vídeos

ANCESTRALIDADE – Ocupação Abdias Nascimento. Itaú Cultural, [S. l.], 2016. 1 vídeo (10 min.). Disponível em: <https://youtu.be/zQWdD76GYr0>. Acesso em: 20 jan. 2025.

O TEATRO EXPERIMENTAL DO NEGRO: Ocupação Abdias Nascimento – Libras. Itaú Cultural, [S. l.], 2016. 1 vídeo (19 min.). Disponível em: <https://youtu.be/Fj9C10oCUoA>. Acesso em: 20 fev. 2025.

### **Sugestão de site**

BRASIL. Teatro Experimental do Negro (TEN). Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 14 jan. 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/teatro-experimental-do-negro-ten>. Acesso em: 21 jan. 2025.

IPEAFRO. Site institucional. Rio de Janeiro: Ipeafro, 2025. Disponível em: <https://ipeafro.org.br/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

MOREIRA, Mariana. O Teatro Experimental do Negro de Abdias do Nascimento. Afreaka, [S. l.], 2025. Disponível em: <http://www.afreaka.com.br/notas/o-teatro-experimental-negro-de-abdias-nascimento/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

WESTIN, Ricardo. Senador Abdias Nascimento, uma vida dedicada à luta contra o racismo. Senado Notícias, Brasília, DF, 7 maio 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/senador-abdias-nascimento-uma-vida-dedicada-a-luta-contra-o-racismo>. Acesso em: 20 jan. 2025.

### **Sugestão de livros**

NASCIMENTO, Abdias do. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

SANTOS, Sales Augusto dos. “O Negro no Poder” no Legislativo: Abdias do nascimento e a discussão da questão racial no Parlamento

Brasileiro. In: PEREIRA, Amauri Mendes; SILVA, Joselina da (Org.) Movimento Negro Brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.