

# PROPOSTA DE ATIVIDADE DIDÁTICO-PEDAGÓGICA POR UMA ESCOLA CIDADÃ: A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO E DO INDÍGENA NA SALA DE AULA

## LETICIA SILVA DE OLIVEIRA FREITAS\*

Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), São Paulo, SP, Brasil.

## BRUNO CONRADO DEMARTINI ANTUNES\*\*

Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), São Paulo, SP, Brasil.

Recebido em: 26 jan. 2023. Aprovado em: 14 fev. 2023.

Como citar este artigo: FREITAS, S. O.; ANTUNES, B. C. D. Proposta de atividade didático-pedagógica por uma escola cidadã: a representação do negro e do indígena na sala de aula. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 23, n. 1, p. 139-154, jan./abr. 2023. doi: 10.5935/cadernosletras.v23n1p139-154

## Resumo

Este trabalho tem por objetivo apresentar uma proposta de aula pautada em projetos interdisciplinares, que contempla os temas transversais contemporâneos

---

\* E-mail: leticiafreitas2602@gmail.com  
 <https://orcid.org/0009-0000-1269-3412>

\*\* E-mail: brunocdantunes@gmail.com  
 <https://orcid.org/0000-0002-5914-8689>

que integram a Base Nacional Comum Curricular. A partir da compreensão histórica das desigualdades sociais e da contribuição da escola como lugar de construção da identidade de estudantes negros, selecionamos a questão da pluralidade cultural para construir atividades articuladas entre as disciplinas de História, Artes, Música, Geografia e Português. O desafio é delinear a proposta com o conceito de escola cidadã de Paulo Freire, na perspectiva do diverso e do protagonismo dos alunos, da família e da comunidade, no que se refere ao processo crítico, propositivo e criativo.

## Palavras-chave

Interdisciplinaridade. Pluralidade. Identidade.

## INTRODUÇÃO

A escola precisa alimentar nos seus alunos, e no corpo docente, uma cultura de paz feita por meio da pluralidade cultural. Fomentar a tolerância, o respeito e os direitos humanos é essencial para a construção cidadã a ser compartilhada na sociedade brasileira. Assim, o aprendizado não acontece apenas nos discursos, mas em uma vivência cotidiana que tende a eliminar a noção de que alguns são diferentes de outros.

Constatamos que a lógica eurocêntrica evolucionista justificou, ao longo da História, ideologicamente, os processos de colonização com narrativas de sustentação e de hierarquização de grande parte da sociedade e de invisibilidade de determinadas populações. A lógica predominante que engendra, até hoje, é de uma ordenação racial no mundo, em um processo de desumanização dos povos colonizados por parte dos colonizadores. O discurso hegemônico perpetua uma visão de mundo centrada em fazer ciência e história, tendo como referência o modelo criado pelos europeus.

Na contramão dessa perspectiva moderna dominante, Oliveira e Candau (2010, p. 17) recuperam os estudos de um grupo de intelectuais da América Latina que buscavam uma nova proposta epistêmica e de mundo com a seguinte premissa: “modernidade e colonialidade são as duas faces da mesma moeda”.

Esse grupo de intelectuais, filósofos, cientistas sociais e linguistas parte da leitura de que a modernidade vem sempre atrelada à colonialidade, que é uma dominação jurídica, política e, também, epistemológica, que reflete sobre o

imaginário de todos os colonizados. Nessa direção, a colonização pode até encerrar seu ciclo, porém, a colonialidade permanece a partir de uma única fonte cultural, que tem como premissa a hierarquização racial no mundo.

Paulo Freire, em seu último livro, *Pedagogia da autonomia*, trouxe o debate sobre as minorias:

A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nós achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres [...]. A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia (FREIRE, 1996, p. 17).

O estudo da decolonialidade é visto como um processo de apropriação da leitura dos oprimidos, marginalizados, ou seja, de questionar a colonialidade. Tal olhar vai ao encontro das reflexões sobre educação libertadora, que ressalta o seguinte:

Os caminhos da libertação são os do oprimido que se libera: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsabilmente. A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica (FREIRE, 1987, p. 5).

Interessa do ponto de vista do referencial metodológico oportunizar espaços aos oprimidos, trazer as narrativas dos subalternizados, as nossas construções de conhecimento, entender as marcas, os privilégios, os contextos de opressão, a nossa cultura. Além disso, também fazer que toda essa ancestralidade que chegou até nós continue a existir, nesse movimento de contribuição para um projeto de escola cidadã que vá ao encontro das realidades de cada local. Nessa relação de busca e descoberta das características histórico-culturais dos territórios, é importante mapear as potencialidades de espaços interculturais na construção de práticas pedagógicas que favoreçam o sentimento de pertencimento e na direção de abrir novas possibilidades à escola, à família e à comunidade de estarem no mundo.

## A cultura negra na educação e no ambiente escolar

A pesquisadora e educadora Nilma Lino Gomes (2003) analisa que tratar de cultura nas ciências sociais perpassa, sobretudo, por um processo de atualização nos planos intelectual e político. A autora indica que o termo ganhou destaque no início deste século e nunca se falou tanto em cultura, nos níveis escolar, de diversidade, multicultural, indígena e negra. O uso abundante do termo é positivo, pois indica que mudanças ocorreram na sociedade, com o sucesso nas demandas de movimentos sociais ligados aos temas étnicos. A educadora analisa que o campo da cultura no ensino não deve ficar apenas nos elogios e reconhecimentos históricos que grupos étnicos tiveram na sociedade brasileira. Para Gomes (2003, p. 75):

A cultura, seja na educação ou nas ciências sociais, é mais do que um conceito acadêmico. Ela diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social.

No caso da cultura negra, Gomes (2003) explica que devido ao histórico de como essa população foi tratada no Brasil, como a escravidão e o racismo, passaram a regular a relação entre brancos e negros na nossa sociedade. A construção do que é ser branco e negro no país é introjetada nos indivíduos, no que configura todas as formas de racismo no interior da sociedade brasileira. E é nesse contexto que a escola tem papel fundamental para reeducar o aluno sobre a cultura, a cultura negra e eliminar o racismo da sociedade. A pesquisadora afirma que:

Cabe ao educador e à educadora compreender como os diferentes povos, ao longo da história, classificaram a si mesmos e aos outros, como certas classificações foram hierarquizadas no contexto do racismo e como este fenômeno interfere na construção da autoestima e impede a construção de uma escola democrática. É também tarefa do educador e da educadora entender o conjunto de representações sobre o negro existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra. A discussão sobre a cultura negra poderá nos ajudar nessa tarefa (GOMES, 2003, p. 77).

Um dos primeiros passos é não rejeitar a existência do racismo e da desigualdade entre brancos e negros na sociedade brasileira. A construção social brasileira dividiu os indivíduos entre quem pode mais e quem pode menos de acordo com a etnia. Esses temas devem ser levantados em sala de aula e problematizados pelos educadores. Gomes (2003) atesta que tratar, trabalhar, liderar, problematizar e discutir sobre a cultura negra na educação escolar brasileira é, antes de tudo, assumir uma postura política. A autora também apresenta que o ensino da cultura negra assume um papel não de apenas apresentar aos alunos a importância histórica desse grupo étnico na cultura nacional, mas é uma questão de construção identitária.

Segundo Gomes (2003, p. 79), para o povo negro

A cultura negra possibilita aos negros a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse “nós” possibilita o posicionamento de negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade.

É com a consciência dessa construção do “nós” que o educador deve focar a construção pedagógica para o ensino da cultura negra no ambiente escolar. A cultura negra está entranhada na brasilidade, possui peso essencial na construção do imaginário nacional, presente em todas as formas de representações sociais, das políticas às festivas. Para Gomes (2003), a cultura negra deve ser trabalhada na educação e na escola com a consideração da consciência cultural do povo negro, atentar para a autorreflexão dessa cultura pelos indivíduos da sociedade, ou seja, os alunos.

Significa compreender como as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos negros e negras constroem, vivem e reinventam suas tradições culturais de matriz africana na vida cotidiana. Um professor ou professora, ou mesmo um pesquisador ou pesquisadora que estiver alerta para essa realidade perceberá o quanto a herança ancestral africana recriada no Brasil – e que nesse artigo chamamos de cultura negra – orienta e traz inspiração para os negros da diáspora (GOMES, 2003, p. 79).

A escola deve saber como contar essas histórias do povo negro brasileiro. Sua cultura está presente em quase todos os aspectos da vida cotidiana, suas

influências aparecem nas artes plásticas, nas religiões, na gastronomia, no vocabulário, na vivência e nos locais. É com base nesse contexto que o plano de aula deste artigo se sustenta, em representar, dentro da escola, a consciência negra como objeto de reflexão social e de local de memória da história da negritude brasileira.

## PLANO DE AULA

### O povo negro na cultura brasileira

O plano de aula aqui proposto parte do contexto já descrito: da importância dos povos negros para a construção da cultura brasileira e na preservação da memória das provações que passaram para chegarem, ficarem e permanecerem no Brasil. Possui como objetivo apresentar o que é cultura para o aluno e debater as relações raciais no país, como destacou Gomes (2003), para conscientizar as relações entre povos na sociedade brasileira.

O curso que propomos terá quatro unidades para o ensino da cultura negra.

### Primeira unidade

Cultura e Identidade: conceitos e definições – esta parte da disciplina se constituirá na apresentação brasileira da cultura como construção histórica nacional, com suas identidades e diversidades, com promoção da proteção da diversidade das expressões culturais do Brasil.

Aqui serão apresentadas aos alunos as questões da cultura e a transformação que ela faz nos indivíduos sociais em suas representatividades culturais. Como explica Hall (2006), o sujeito pós-moderno se forma por meio das interações sociais às quais somos expostos e que nos rodeiam. O sujeito é definido pela história, por suas relações pessoais e interpessoais, e não por uma biologia determinadora do que ele é ou acha que pretende ser.

## Segunda unidade

Construção da Identidade Nacional Brasileira – aqui o trabalho é feito ao caracterizar a formação do brasileiro, do povo, com as contribuições do negro, da miscigenação. Também se discute o mito da democracia racial brasileira e como essas relações acontecem no seio social e o trato dessas relações na quebra dos paradigmas racistas.

Conforme o antropólogo Kabengele Munanga (2005), a história do povo negro brasileiro se difere em relação ao branco e ao amarelo. Não há discurso político sobre a defesa desses outros povos, pois eles não passaram pelo sequestro e escravidão que os negros sofreram para habitar o Brasil. É nesse contexto que é importante o estudo da construção da identidade brasileira, que perpassa, obrigatoriamente, a introdução forçada dos povos negros em solo nacional e sua consequente influência nas construções multiculturais do Brasil.

## Terceira unidade

Consciência Política e História da Diversidade – as histórias de resistências políticas e culturais serão tratadas neste tópico do curso. As ações educativas e afirmativas contra o racismo serão outro ponto abordado durante esta etapa, tais quais os aspectos da globalização e do multiculturalismo.

O objetivo, neste ponto do curso, é de apresentar a não existência de uma cultura superior, imposta sobre outros povos como a correta ou a mais ‘decente’. A cultura, ainda mais na modernidade, com o atrativo da web, é variada. Emília Murta Moraes e Júlio Emílio Diniz-Pereira (2014) afirmam que nós, indivíduos sociais, não possuímos uma única identidade, mas uma construção que é feita na intersecção de diversidade cultural, que cria significados identitários. Na atualidade, somos híbridos e ambivalentes culturalmente.

## Quarta unidade

Diversidade Cultural no Contexto Escolar – é um dos pontos mais importantes do plano de aula, pois adentra as questões raciais dentro do ambiente

escolar. Contextualiza os preconceitos e as injustiças com pessoas negras na escola e aponta como valorizar e respeitar as culturas étnicas, não brancas, dentro do ambiente escolar. É também importante nessa parte o educador interagir com os alunos para a construção conjunta do conhecimento. Por meio das vivências dos educandos é que será possível construir um ambiente escolar mais respeitoso nas relações raciais.

Segundo Alípio Casali (2018), ainda existe uma visão romântica sobre os currículos escolares, como se fossem experiências harmoniosas da diversidade, que surgem espontaneamente dentro do ambiente em sala de aula. Ou seja, que a diversidade entre os alunos faz emergir o respeito entre as diferenças, o que não é verdade se não for bem instrumentalizado pelo educador, para apresentar os caminhos para a tolerância e o respeito. É o que propõe o quarto item do plano de aula: ensinar o respeito entre os membros de uma sociedade já que são frutos da mesma diversidade cultural. Nessa direção, Casali (2018, p. 558) aprofunda:

Por isso, trabalhamos aqui com a hipótese de que, sobre o suposto de que o cérebro (a mente) nunca perde a capacidade de se adaptar e aprender, cabe postular o esforço de construção de um currículo escolar crítico que exerça o poder de contribuir para a formação das mentes (conhecimento, sensibilidades, afetos, etc.), de modo a promover a passagem dos seus modos de funcionamento mais arcaicos e defensivos, voltados à conservação, aos mais solidários, colaborativos e projetivos, voltados à inovação e ao futuro.

O curso apresentado tem como foco a formação do aluno como um sujeito inserido nas interações sociais, que consiga compreender de onde vêm suas concepções culturais e imaginárias. Assim, visa à formação de um indivíduo que entende as relações culturais de sua sociedade para conseguir formar o respeito e a tolerância aos povos de etnias diferentes da sua. Ainda, para Casali (2018, p. 558), um currículo com base nos direitos humanos, é:

Essas considerações permitem avançar nosso argumento para considerar o currículo como uma experiência prática formativa. Evidentemente, o tempo (faixa etária) de percurso do currículo escolar pelas crianças e jovens faz com que cheguem à escola (e sigam paralelamente) em boa parte formados pelas suas famílias. A questão é: até que ponto, com que alcance, o currículo poderá ser uma oportunidade de convivência capaz de produzir efeitos interculturais formativos próprios do espaço público, para além das referências próprias do

espaço privado trazidas da família. Ou seja, trata-se de pensar o currículo como oportunidade de experiência prática cultural formativa para a convivência pública intercultural da diversidade como exercício pleno dos direitos humanos e de cidadania.

A experiência prática formativa citada por Casali (2018) é o objetivo do plano de aula apresentado. Criar, com a comunidade escolar, os princípios de respeito e o ensino da importância dos povos negros na formação da cultura popular brasileira. Para isso, é necessário apresentar os conceitos sobre cultura, sua importância na memória da luta dos povos negros no Brasil e, principalmente, mostrar como a memória do sofrimento desses povos ainda é presente no país.

## Temas abordados e objetivos

Os temas abordados na aula proposta podem ser compreendidos em dois tópicos. O primeiro corresponde à Cultura, Diversidade e Educação, e o segundo trata sobre Direitos Humanos e o Ensino da Cultura Negra.

Para dar conta desses dois tópicos, os objetivos do curso serão os seguintes:

- Construir atividades didático-pedagógicas que contemplem as características histórico-culturais do território escolar e seu entorno e suas potencialidades no retrato intercultural, ao integrar escola, família e comunidade.
- Compreender o que é Pluralidade Cultural baseada na tolerância.
- Aprender a história da cultura afro-brasileira desde a chegada dos africanos ao país.
- Apresentar por meio da História, Geografia, Música, Artes e Língua Portuguesa essa reconstrução da cultura afro-brasileira.
- Entender as memórias como elementos de força e repertório.
- Fomentar debates multidisciplinares sobre as relações raciais capazes de conduzir condutas e políticas antirracistas, que podem aproximar a escola da comunidade e comunidade da escola.
- Aplicar o Afrofuturismo na educação com a metodologia ativa CartoDiversidade.

## Construção da aula - a visita guiada ao Cais do Valongo

Materializar o debate sobre a questão cultural na escola não pode ser esgotado em uma atividade, em uma aula, em um tempo, em um espaço circunscrito. Remete-nos ao conceito de “escola cidadã”, impresso nas construções e reflexões de Paulo Freire, que traz pistas norteadoras de um momento vivo, de uma escola que provoca amplitude nas relações sociais, políticas, territoriais, na prática que transforma essa práxis social.

A ideia, então, é desencadear uma prática que começa seu planejamento na escola, com ações voltadas para fora, extramuros, nas referências territoriais dos segmentos envolvidos, docentes, alunos, família, comunidade, viabilizando a extensão de circulação pelo território-rede, de acordo com que Milton Santos (1988) e Rogério Haesbaert (2016) conceituam como uma forma política e econômica a caracterizar o espaço, categoria, objeto e totalidade social.

A perspectiva de fortalecimento de um projeto ético-político de “Escola Cidadã” remete a um diálogo sobre o mundo que vivemos, sobre a relação do jovem com o movimento da cidade, na ampliação de espaços de circulação e recuperação da história do mundo por meio do espaço urbano. Essa relação que extrapola os muros da escola permite um passeio nas relações políticas e dialéticas colocadas nesses espaços. No ir e vir, o compartilhamento revela, nas práticas espaciais, a memória viva e social que compõe a historiografia.

Como o passeio ao monumento vivo de um passado escravocrata é significativo, não poderíamos romantizar o espaço público como fez Flaubert na moderna cidade parisiense. Em sua narrativa, o cidadão poderia ser um *flâneur*, um passante que deambula pelas ruas, cena usada por Walter Benjamin (2006) em sua obra *Passagens*, o que não corresponde à forma como os negros ocuparam as ruas. Sempre foram vigiados pela força policial ou tolhidos de frequentar muitos lugares. O que vemos nas aquarelas de Debret é uma cena de contenção dos corpos no Cais do Valongo.

Em vez de partir de um pintor que tinha pouca ferramenta para lidar com a escravidão, visto vir do neoclassicismo francês e de um país que já pregava a igualdade, a fraternidade e a liberdade, por que não mostramos aos nossos alunos os artistas contemporâneos que produzem a partir do paradigma dominante na arte contemporânea: o pensamento Decolonial?

O sociólogo Quijano (2010) mostra que a colonialidade do poder acaba por instaurar a colonialidade do saber e do ser. Não há como estabelecer um

avanço no modo de pensar Decolonial usando o imaginário cognitivo e visual europeu, excluindo as heranças intelectuais e históricas de povos como os indígenas e os africanos. Já nos achados arqueológicos, no que se refere aos artefatos, averiguou-se a grande diversidade cultural e étnica existente entre os indivíduos. São muitas as culturas que foram soterradas sob o domínio europeu dos portugueses. Os alunos devem ser estimulados a problematizar a forma como constituímos nossa geografia.

Se vamos usar uma frase de Benjamin (2006, p. 696), então seria “nunca há um documento de civilização que não seja ao mesmo tempo um documento de barbárie”, daí a tarefa da história de “escovar a contrapelo” para que apareçam as relações de materialidade entre os homens. Mesmo que estejamos em outro tempo de construção em relação às relações sociais e aos corpos, necessitamos construir outras forças interpretativas para habitar novos espaços geográficos, virtuais e biológicos.

A arte propicia tais apreensões. Rosana Paulino, por exemplo, é uma artista contemporânea que se debruça nos efeitos do colonialismo, da escravidão e da expropriação dos recursos naturais na América Central, na América do Sul e na África. Já Antônio Obá reflete sobre o corpo miscigenado e negro nas raízes africanas incorporadas pela cultura brasileira.

A seguir, apresenta-se o desenvolvimento da aula com imagens, para que se possa captar a essência da proposta que se desdobra em visita guiada.



**Figura 1** – Construção da aula.

Fonte: Elaborada pelos autores.



**Figura 2** – Visita guiada.

Fonte: Elaborada pelos autores.



Figura 3 – Atividades durante o percurso.

Fonte: Elaborada pelos autores.



Figura 4 – Música durante a visita.

Fonte: Elaborada pelos autores.



Figura 5 – História do Rio de Janeiro.

Fonte: Elaborada pelos autores.



Figura 6 – Porto Maravilha.

Fonte: Elaborada pelos autores.



Figura 7 – História do Cais do Valongo.

Fonte: Elaborada pelos autores.



Figura 8 – Cais da Imperatriz.

Fonte: Elaborada pelos autores.



Figura 9 – Pequena África.

Fonte: Elaborada pelos autores.

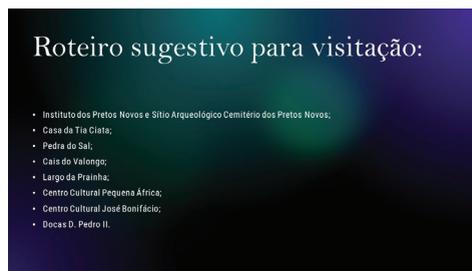


Figura 10 – Roteiro da visitação.

Fonte: Elaborada pelos autores.



Figura 11 – Região portuária.

Fonte: Elaborada pelos autores.



Figura 12 – Curiosidades sobre o Rio.

Fonte: Elaborada pelos autores.

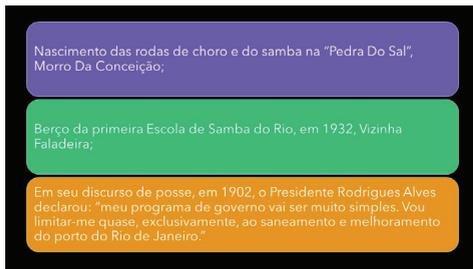


Figura 13 – Continuação das curiosidades.

Fonte: Elaborada pelos autores.



Figura 14 – A escravidão moderna.

Fonte: Elaborada pelos autores.

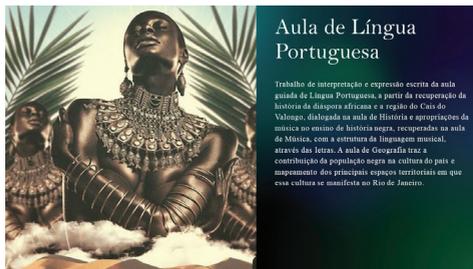


Figura 15 – Aula de Língua Portuguesa.

Fonte: Elaborada pelos autores.



Figura 16 – Afrofuturismo.

Fonte: Elaborada pelos autores.



Figura 17 – Recursos à visitação.

Fonte: Elaborada pelos autores.



Figura 18 – Avaliação dos alunos.

Fonte: Elaborada pelos autores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Bruno Latour (2019) é um autor que mostra como um certo entendimento de apreensão moderna não nos ajuda em nada nas variadas misturas com as quais nos constituímos. Purificar o real separando-o de um lado, a natureza, e de outro, a sociedade sem que haja hibridismo, não propicia uma apreensão crítica das várias demandas econômicas, políticas e científicas com as quais as desigualdades foram sendo sedimentadas na cidade e em seus participantes.

Os professores participantes de História, Artes, Música, Geografia e Português desdobrarão posteriormente em suas disciplinas as várias temáticas que não mais fazem a distinção moderna de separação entre as ciências sociais e naturais. A separação, além de ser anacrônica, não contempla a contemporaneidade que possui como questão de frente a crítica ao pensamento moderno.

O pensamento Decolonial critica os modelos modernos engendrados pelos teóricos europeus, inclusive descortina a lógica eurocêntrica evolucionista que justificou ao longo da História: o colonialismo. O discurso hegemônico perpetua uma visão de mundo centrada no cientificismo e no aparençalismo positivista (século XIX) em um modelo de relação sujeito-objeto que permite a manipulação objetiva do objeto de forma neutra (as ciências naturais são a sua fonte), a crença numa realidade estática, dicotômica, na qual a “história” é retratada como se fosse uma fotografia, sem que os movimentos de rebeldia e sujeição sejam vistos como possíveis.

O saber é produto de relações sociais e culturais entre os seres humanos. Segundo Paulo Freire, é um processo de criação advinda da cultura, oriunda de processos educativos. Como a constituição do saber é europeia e branca, a epistemologia acaba por delimitar um saber que não é destinado aos movimentos populares e os saberes vivenciados na prática social.

Em nível de contribuição, sugerimos os seguintes informativos aos educadores para a construção de uma pauta e práticas antirracistas: *Cartilha antirracista*, *Dicionário de expressões (anti)racistas*, *Sankofa* e *Superando o racismo na escola*.

É sobre a circulação pelos territórios e a compreensão de que a ida ao encontro do nosso patrimônio histórico traz o resgate da memória coletiva e da identidade de uma sociedade de que trata esta proposta de aula. A ideia recupera o movimento da história da cidade sob a perspectiva de novos olhares.

# Proposed didactic-pedagogical activity for a citizen school: the representation of black and indigenous people in the classroom

## Abstract

The objective of this work is to present a class proposal based on interdisciplinary projects, which contemplates the contemporary cross-cutting themes that are part of the National Common Curricular Base. From the historical understanding of social inequalities, and the contribution of the school as a place for the construction of the identity of black students, we selected the issue of cultural plurality to build activities articulated between the disciplines of History, Arts, Music, Geography and Portuguese. The challenge is to outline the proposal with Paulo Freire's concept of a citizen school, from the perspective of diversity and the protagonism of students, family, community, about the critical, propositional, and creative process.

## Keywords

Interdisciplinarity. Plurality. Identity.

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. *Passagens*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm). Acesso em: 10 maio 2022.

CASALI, A. Direitos humanos e diversidade cultural: implicações curriculares. *Revista de Educação Pública*, [S.l.], v. 27, n. 65, p. 549-572, 2018.

COORDENAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS. *Dicionário de expressões (anti) racistas: e como eliminar as microagressões do cotidiano*. Salvador: Esdep, 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- GOMES, N. L. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVfPFWG6MTDJbxc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2022.
- GOMES, A. S. *et al. Cartilha antirracista*. Redenção: Serviço de Promoção da Igualdade Racial/Unilab, 2020. Disponível em: <https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2021/07/Cartilha-de-Combate-ao-Racismo-2020.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.
- HAESBAERT, R. As armadilhas do território. In: SILVA, J. B.; SILVA, C. N. M.; DANTAS, E. W. C. (org.). *Território, modo de pensar e usar*. Fortaleza: Edições UFC, 2016.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LATOURETTE, B. *Jamais fomos modernos*. Tradução Carlos Irineu da Costa. 4 ed. São Paulo: Editora 34, 2019. (Coleção Trans).
- MORAES, E. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação docente e diversidade cultural: complexidade, polissemia e consciência. *Roteiro*, Joaçaba, v. 39, n. Especial, p. 105-130, 2014. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/6356>. Acesso em: 6 ago. 2018.
- MUNANGA, K. (org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. rev. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204 p.
- OLIVEIRA, L.; CANDAU, V. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista* [on-line], Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Acesso em: 18 maio 2023.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. 637 p.
- SANKOFA! *Volte e pegue, vai-vai*. Compositores: Xande de Pilares *et al.* Intérprete: Luiz Felipe. São Paulo: Vai-Vai Oficial, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QND7tH1Fd6M>. Acesso em: 10 maio 2021.
- SANTOS, M. *Metamorfoses do espaço habitado*. São Paulo: Hucitec, 1988.