

ODAIR DE SOUZA

**A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS NO
ENSINO DE HISTÓRIA: MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DE
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-Graduação em Ensino de História
da Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do Grau de
Mestre em Ensino de História.
Orientador: Prof. Dr. Elison Antonio
Paim.

FLORIANÓPOLIS
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Souza, Odair de

A educação para as relações étnicorraciais no
Ensino de História : memórias e experiências de
professoras da Educação Básica / Odair de Souza ;
orientador, Elison Antonio Paim, 2018.
213 p.

Dissertação (mestrado profissional) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Ensino de História, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Ensino de História. 2. Ensino de História. 3.
Relações étnicorraciais. 4. Interculturalidade. 5.
Decolonialidade. I. Paim, Elison Antonio. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de
Pós-Graduação em Ensino de História. III. Título.

ODAIR DE SOUZA

**A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS NO
ENSINO DE HISTÓRIA: MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DE
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**


Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de
“Mestre em Ensino de História” e aprovada em sua forma final pelo
Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade
Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 27 de agosto de 2018.



Profª Drª Mônica Martins
Coordenadora do Curso

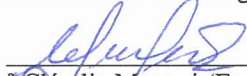
Banca Examinadora:



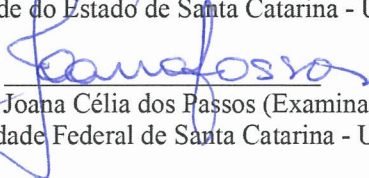
Prof. Dr. Elison Antonio Paim (Orientador)
Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC



Profª Drª Marizete Lucini (Examinadora)
Universidade Federal de Sergipe – UFS



Profª Drª Cláudia Mortari (Examinadora)
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC



Profª Drª Joana Célia dos Passos (Examinadora)
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Profª Drª Clarícia Otto (Suplente)

Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC

Dedico esta dissertação à minha mãe Ademauro Rosa de Souza (*In memoriam*) que com certeza ficaria feliz em ver seu filho concluindo o mestrado e também à esposa Sandra Fernandes de Souza e ao meu filho Bernardo Fernandes de Souza.

AGRADECIMENTOS

Parece simples, mas agradecer nem sempre é tarefa fácil, pois às vezes corremos o risco de esquecer nomes de significativa importância na nossa trajetória. No entanto, tentarei lembrar todos/as, mas se esquecer de alguns, perdoem-me: não foi intencional, mas uma falha de memória.

Primeiramente, agradecer aos docentes protagonistas dessa dissertação que doaram um pouco do seu “corrido tempo” para conceder a entrevista. Sem elas/ele esta dissertação não aconteceria e/ou não teria adquirido o brilho que suas narrativas trouxeram a este texto. Cito e agradeço a todas/os. Muitíssimo obrigado, Mauricélia Teixeira de Albuquerque, que tão gentilmente me acolheu em sua casa para conceder a entrevista, entrecruzado por um delicioso café da tarde; à professora Marilete Pinto de Oliveira, que de uma forma gentil me recebeu na biblioteca da Escola de Educação Básica João Rodrigues Lopes para realizarmos a entrevista; à Professora Vanessa Elias, que embora seja da Geografia, tem uma contribuição maravilhosa no trato com a diversidade étnicorracial e me recebeu agradavelmente na biblioteca da Escola de Educação Básica Luiz Carlos Luiz para a entrevista e, por fim, ao professor Gilmar Gonçalves Machado, que diz “que fala pouco”, mas que ao final da entrevista na biblioteca da Escola Luiz Carlos Luiz, disse “tu me fizesse falar mais do que eu deveria, não esperava falar tanto assim”.

Agradecimentos ao professor “Marcelinho”, assessor de direção da Escola de Educação Básica Luiz Carlos Luiz, que desde o primeiro momento que entrei na escola não mediu esforços para me prestar todos os esclarecimentos necessários relacionados à estrutura e ao funcionamento da escola.

Aos colegas do mestrado profissional em Ensino de História (2016-2018), que de uma forma ou outra contribuíram para que essa nossa jornada de dois anos não fosse tão dolorosa. Obrigado Big, João, Vivi, Sandro, Bárbara, Jaque, Fábio, Mileny, Luciana, Jeferson, pelos sorrisos e alegrias, pelo acolhimento tanto nos momentos de tristezas quanto de felicidades que compartilhamos juntos. Vocês estão no meu coração.

Aos meus/minhas colegas de estudos do grupo “Constelação”, coordenado pelo Professor Dr. Elison Antonio Paim: Paty, Josi, Giovanna, Sil, Cissa, Tati, Pedro, Jéssica, Guilherme Zettermann, Ana Karina, Vavá e mais recentemente Mauro, Chiara e Técia. Vocês foram

para mim fontes de aprendizagens, não só com seus escritos, mas também com seus dizeres e fazeres, nos seus jeitos de ser e de viver. Cada gesto, cada fala, cada atitude de vocês neste grupo fez-me refletir sobre meus pensamentos e práticas e o meu sentido de existir e estar no mundo. Com certeza, cada um de vocês contribuiu e muito para que eu me tornasse cada vez mais decolonial.

Agradecimento todo especial ao meu orientador, Professor Dr. Elison Antonio Paim, que desde o início do projeto de pesquisa já indicava a possibilidade de uma dissertação relacionada à temática da educação para as relações étnicorraciais numa perspectiva decolonial, ancorados em memórias e experiências de professores, fundamentados em Walter Benjamin. Obrigado professor, pelas suas considerações, orientações e revisões nas diversas etapas desta dissertação.

Meu agradecimento, muito especial, à minha esposa, Sandra Fernandes de Souza, pela paciência e compreensão nos meus momentos de “silêncio” para com tudo e para com todos, para pensar e escrever esta dissertação.

Registro aqui também um agradecimento em especial à CAPES, financiadora do Mestrado Profissional em Ensino de História, iniciado na gestão da presidenta Dilma Rousseff e gerenciado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, que tem capacitado os professores e professoras de História deste Brasil para exercerem uma prática pedagógica com mais qualidade em suas salas de aula.

Registro aqui meu repúdio ao governo golpista de Michel Temer (PMDB), que ao assumir a presidência da República (2016), em uma de suas primeiras medidas, extinguiu o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos e a SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), inviabilizando assim quaisquer direcionamentos que vinham destas instituições, como as realizações de cursos nas suas diferentes modalidades (especialização, extensão, curta duração), bem como congressos, seminários, simpósios, círculos de debates em relação à temática étnicorracial, por falta de investimentos e recursos financeiros para manter estes eventos relacionados ao ensino e à pesquisa, contribuindo cada vez mais para a perpetuação do racismo, das violências e da discriminação da população negra, em vários espaços sociais, em especial, na escola.

Brechtiana [para Abdias Nascimento]

Primeiro,
Eles usurparam a matemática
a medicina, a arquitetura
a filosofia, a religiosidade, a arte
dizendo tê-las criado
a sua imagem e semelhança.
Depois,
eles separaram faraós e pirâmides
do contexto africano –
pois africanos não seriam capazes
de tanto inventiva e tanto avanço.
Não satisfeitos, disseram
que nossos ancestrais tinham vindo de longe.
De uma Ásia estranha
para invadir a África,
desalojar os autóctones,
bosquímanos e hotentotes.
E escreveram a História a seu modo,
chamando nações de “tribos”,
reis de “régulos”,
línguas de “dialetos”.
Aí,
lançaram a culpa na escravidão,
na ambição das próprias vítimas,
e debitaram o racismo
na nossa pobre conta.
Então,
reservaram para nós
os lugares mais sórdidos,
as ocupações mais degradantes,
os papéis mais sujos
e nos disseram:
– Riam! Dancem! Toquem!
Cantem! Corram! Joguem!
E nós rimos, dançamos, tocamos
cantamos, corremos, jogamos.
Agora, chega!

Nei Lopes, 2014

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar interfaces de memórias e experiências de professoras de História a partir da análise da implementação da lei 10.639/2003, bem como das orientações emanadas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e sua associação aos princípios da interculturalidade e da decolonialidade. A metodologia adotada foi a análise das mônadas oriundas de entrevistas com professoras de História do ensino médio da Escola Pública Estadual Luiz Carlos Luiz, no município de Garopaba-SC, inspiradas em França (2015) com fundamentação em Walter Benjamin (1984). Orientou-se também na perspectiva da decolonialidade como uma possibilidade epistemológica radical para o rompimento com os saberes eurocêntricos e metodologias e práticas pedagógicas fundamentadas na interculturalidade. Neste sentido, dialogou-se com autores e autoras latino-americanos que postulam a colonização do poder, do saber, do ser, memória e experiência, interculturalidade e interculturalidade na educação. As considerações finais indicam que ainda são necessários cursos de formações continuada e de disciplinas nas licenciaturas que abordem temáticas relacionadas à EREER e à história e cultura africanas e afro-brasileiras, mas ao mesmo tempo aponta por uma série de trabalhos pedagógicos produzidos por professoras/es em suas salas de aula que problematizam as relações étnicorraciais, o preconceito e a discriminação. Como elemento propositivo, indico aos professores/as uma série de livros, artigos, teses, dissertações e vídeos que poderão auxiliar no aprofundamento teórico e prático em Educação para as Relações Étnicorraciais em sala de aula.

Palavras-chaves: Ensino de História; Relações Étnicorraciais; memórias e experiências; interculturalidade; decolonialidade.

ABSTRACT

This research had as objective to investigate the interfaces of memories and experiences of History teachers from the analysis of the implementation of Brazilian law 10.639/2003, as well as the guidelines emanated from the National Curricular Guidelines for the Education of the Ethnic-racial Relationships for the Teaching of History and African Culture and its association with the principles of interculturality and decoloniality. The methodology adopted was the analysis of monads from interviews with teachers of History of the Luiz Carlos Luiz State Public School in the city of Garopaba-SC, inspired by França (2015) with a foundation in Walter Benjamin (1984). It was also guided by the perspective of decoloniality as a radical epistemological possibility for the break with Eurocentric knowledge and methodologies and pedagogical practices based on interculturality. That way, we have dialogues with Latin American authors and other authors who postulate the colonization of power, knowledge, being, memory and experience, interculturality and interculturality in education. The final considerations indicate that there is still a need for continuing education courses and the formation in undergraduate courses that deal with themes related to ERER and African and African-Brazilian history and culture, but at the same time appears to us a series of pedagogical works produced by teachers in their classrooms that problematize ethnic-racial relations, prejudice and discrimination. As a propositional element, I indicate to the teachers a series of books, articles, theses, dissertations and videos that can help in the theoretical and practical deepening in Education for the Ethnic-racial Relationships in the classroom.

Key-words: History teaching; Ethnic-racial Relationships; memories and experiences; interculturality; decoloniality.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT – Admitido em Caráter Temporário
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
ERER – Educação para as Relações Étnicorraciais
LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC – Ministério de Educação e Cultura
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PC/SC – Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina
SED – Secretaria de Estado de Educação
SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UNIASSELVI – Universidade e Associação Educacional Leonardo da Vinci
UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| MEMORIAL..... | 13 |
| INTRODUÇÃO..... | 16 |
| CAPÍTULO I: a educação para as relações étnicorraciais e o ensino de história Brasil..... | 33 |
| 1.1 – Educar para as relações étnicorraciais: o que é isto?..... | 52 |
| 1.2 – A decolonialidade como princípio epistemológico para o rompimento com posturas eurocentradas..... | 61 |
| 1.3 – A interculturalidade como princípio pedagógico..... | 68 |
| CAPÍTULO II: As narrativas monadológicas das memórias e experiências de professoras na educação básica..... | 75 |
| 2.1 – Dialogando com Walter Benjamin..... | 82 |
| 2.2 – A montagem das mônadas..... | 84 |
| CAPÍTULO III: A interculturalidade e a decolonialidade como pressupostos para a educação das relações étnicorraciais e o ensino de história: algumas proposições..... | 131 |
| E SE EU NÃO QUISER CONCLUIR..... | 175 |
| REFERÊNCIAS..... | 181 |
| ANEXOS..... | 200 |

significativo número de estudantes, que em sua maioria pagavam caríssimos cursinhos pré-vestibulares, tipo o Energia ou Geração e que, portanto, teriam muito mais chances de entrar numa universidade pública que eu, que no dizer de Galeano, era “fodido e mal pago”. Sabia que teria raríssimas chances de entrar em uma universidade pública como a UFSC ou UDESC, apesar de duas tentativas fracassadas de vestibulares para psicologia na UFSC, alcançando pontuações muito baixas, ou até mesmo zerando, principalmente em Física e Matemática. O que restou para mim foi aderir ao Programa Magister – embora muito criticado pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação – SINTE/SC – que foi o que me garantiu a licenciatura, o bacharelado e a minha profissão – que amo – SER PROFESSOR – e que mantenho até a atualidade.

É bom lembrar que nessa época (1998) não existiam as políticas de cotas para estudantes pobres de escolas públicas, para negros ou outras políticas públicas de ações afirmativas que garantissem o acesso e a permanência dos estudantes pobres nas universidades. Assim, para me manter nos estudos, foi preciso adotar o famoso provérbio popular parafraseado “trabalhar de dia para estudar a noite”; aliás, à noite não, mas sim às sextas-feiras, sábados, no recesso escolar de julho e nas férias de janeiro, pois durante a semana tínhamos que dar aulas, restando para nós as sextas-feiras à noite e o sábado dia todo, depois de uma exaustiva semana de 30 ou 40 horas semanais em sala de aula.

Ao acessar o curso superior, tive o encontro com autores que me conduziam a pensar mais profundamente os problemas sociais que afetavam e afetam a população brasileira. As leituras de Marx, particularmente as ligadas aos conceitos de classe social e à exploração do capital ao trabalho, me fizeram refletir sobre as dificuldades, sobretudo e principalmente, econômicas, que o pobre tem para ascender socialmente.

Ao longo dos estudos e reflexões, outros cenários da realidade brasileira se tornaram mais evidentes, principalmente ao entrar em contato com pesquisas que refletiam sobre a situação da população negra no Brasil e as condições adversas da mesma, inclusive no ambiente escolar, onde há uma evasão significativa de crianças e jovens negros/as, reprovações sistemáticas, não reconhecimento e invisibilidade de suas histórias e culturas.

Apesar de todas as minhas dificuldades – por ser pobre – hoje reconheço que ser pobre e branco – é privilégio, pois sendo negro e pobre o processo de marginalização social é bem maior.

Ao entrar no Mestrado Profissional em Ensino de História – mais uma vez um programa do governo federal: e isto é importante dizer para focar o quanto são importantes as políticas públicas de inclusão elaboradas pelos governos em todas as esferas - já tinha a ideia do que queria pesquisar; isto porque, ao assistir reportagens na imprensa falada, ler jornais, enfim, acompanhar a vida em sociedade na política, economia, cultura, etc, vejo o quanto de preconceito, discriminação e racismo atinge a população negra, com altos índices de violência policial sobre jovens negros, homicídios, salários baixos, subempregos, entre outros, fatores que marginalizam estas populações de uma maneira assustadora. A instituição escolar não está ausente disto. Ela também marginaliza, subalterniza e inferioriza de maneira violenta, ao não reconhecer as diferenças de crianças e jovens em seu ambiente, ao não visibilizar suas histórias e culturas e nem respeitar seu jeito de ser e viver.

Com a entrada no grupo de estudos “Constelação”³, coordenado pelo professor Elison Antonio Paim, entrei em contato com outras leituras e pensadores, principalmente os decoloniais – Walter Mignolo, Catherine Walsh, Santiago Castro-Gomes, Anibal Quijano, entre outros – e Walter Benjamin, que ampliaram o meu repertório intelectual e, por consequência, aumentaram minha revolta, pois pude perceber mais claramente que este processo de exploração e subjugação sobre os povos se dá para além do aspecto econômico e de luta de classes, pois além da violência física há a violência simbólica, que “viola mentes e corações”, introjetando nos indígenas, negros e brancos uma episteme totalmente eurocentrada que, assim, acaba assimilando a ideia colonizadora e a reproduzindo socialmente. Nesse sentido, para sairmos da situação de “ninguéns”, precisamos de uma educação libertadora e emancipadora com a construção de outras epistemologias. Portanto, convido o leitor/leitora, ao ler esta dissertação, que sintam-se despertados para a necessidade de efetivação de uma educação para as relações raciais em sala de aula e uma sensibilidade para todos/as que são marginalizados socialmente.

³ Tomo emprestado o termo de minha colega Tatiana de Oliveira Santana, que em sua dissertação de mestrado, nos agradecimentos, usou este nome para o grupo. In: SANTANA, Tatiana de Oliveira. **Narrativas femininas Guajajaras e Akrátkatêgê no ensino superior**. Dissertação (Mestrado em educação). Centro de Ciências da Educação – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2017.

INTRODUÇÃO

Quando concluí a graduação (bacharel e licenciatura) em História em 2002, já tinha a convicção de que professores estão sempre em processo de formação. Nós, profissionais da educação, e em especial os/as professores/as, devemos estar sempre estudando. Sempre nos atualizando. Em constante “construção”. O educador e historiador Elison Antonio Paim (2005, p. 160) nos alerta da inconclusão deste profissional, comentando que “o fazer-se professor é entendido como um processo ao longo de toda a vida, e não situado em um dado momento ou lugar – universidade. Possibilita-nos pensar a incompletude do ser humano e no seu eterno fazer-se”.

Foi assim que eu me senti ao pisar pela primeira vez em sala de aula após minha formação inicial em História. Ao ingressar, via concurso público, na rede estadual de ensino (2002) e na rede municipal de ensino⁴ (2002) e me deparar com crianças e pré-adolescentes⁵, parecia que quase tudo o que havia aprendido na universidade desmoronou-se aos meus pés. Um mundo novo de experiências se abria no horizonte. Cada um com seu jeito de ser, de se compreender, de estudar, de ser e estar no mundo; numa palavra, diversidade. E essa pluralidade me tornava um professor, no dizer de Paim (2005), em constante formação e, por isso mesmo, carente de novos conhecimentos que deveriam me dar suporte para encarar a sala de aula.

Ao viver esse primeiro momento, de estranhamento, concomitante a ele os governos federal e estadual (SC) investiam para que se elaborassem novas diretrizes e documentos curriculares que orientassem os docentes na sua prática pedagógica, promovendo um intenso debate entre educadores/as em geral.

Nesses documentos e orientações, o que sempre me chamou atenção, como professor de História, foi a temática relacionada à diversidade étnicorracial brasileira. Embora eu seja um professor branco, sempre enfatizava que a sociedade brasileira não é composta de um único agrupamento étnico, mas de vários. E a minha preocupação nas aulas de História sempre foi de mencionar, de acordo com os

⁴ Sou professor, branco, com privilégios por ser branco. Professor efetivo na Escola de Educação Básica Frederico Santos e na Escola de Educação Básica Dr. Ivo Silveira, ambos no município de Paulo Lopes, SC.

⁵ Iniciei as atividades de docência com estudantes de 5ª série (hoje 6º Ano), a maioria ainda crianças e 6ª série (na atualidade 7º ano), pré-adolescentes.

documentos oficiais, em especial os Parâmetros Curriculares, a sociedade brasileira como multicultural e multirracial.

Na época, ainda se estudava muito a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), finalizada e promulgada seis anos antes (1996) de eu entrar no magistério público.

Um dos artigos que mais me chamou a atenção na nova legislação⁶ foi o artigo 26 §4º, que menciona que “o ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as matrizes indígenas, africanas e europeias”.

A Assembleia Legislativa Catarinense, no rastro da LDB nacional, elabora a Lei Complementar nº 170, publicada em 07 de agosto de 1998 e reafirma o compromisso com a diversidade da formação da população brasileira, ao mencionar no artigo 29, inciso IV, alíneas a e b que

o ensino de história dará ênfase à história de Santa Catarina, do Brasil e da América Latina e levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias na construção e desconstrução da história de Santa Catarina, brasileira e latino-américa: a) o ensino de História incluirá conteúdos que versam sobre a cultura e a história de matriz afro-brasileira observando o estudo de história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação estadual e nacional, resgatando as contribuições do povo negro nas áreas social, econômico e político pertinente à História do Brasil. (SANTA CATARINA, 1998, p. 80)

Nestas duas leis, temos o amparo para trabalhar a história e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula, tanto em nível nacional, quanto estadual; porém algumas perguntas que surgiam quando eu lia os referidos artigos dessas legislações eram: como trabalhar essas temáticas, se em nossas graduações não eram ofertadas disciplinas que versavam sobre tais conteúdos? Como fazer para que

⁶ A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9394/96 – publicada em 20 de dezembro de 1996, substituiu a antiga lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 5692/71, aprovada em pleno regime militar.

nossas aulas de história não fossem mais uma a promover o racismo⁷, o preconceito⁸ e a discriminação,⁹ bem como a invisibilidade dos povos africanos e afro-brasileiros¹⁰ em nossas aulas e, por fim: quais caminhos teórico-metodológicos utilizar para combatermos tais práticas? Enfim, essas eram algumas das questões que me incomodavam e me impulsionavam a buscar algumas possibilidades de respostas.

Para responder a essas perguntas e muitas outras feitas pelos diversos educadoras e educadores desse país, o governo federal elaborou, via Ministério da Educação e Cultura (MEC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), contendo diversos cadernos com esses PCNs para o Ensino Fundamental Inicial, Final¹¹ e do Ensino Médio¹².

⁷ Racismo: é uma ideologia que postula a existência de hierarquia entre os grupos humanos (Programa Nacional de Direitos Humanos, 1998, p. 12), ou ainda segundo SANTOS, 1990, p. 12 *apud* SANT'ANA, 2008, p. 57: "Racismo é a suposição de que há raças e, em seguida, a caracterização biogenética de fenômenos puramente bio-culturais. É também uma modalidade de dominação ou antes, uma maneira de justificar a dominação de um grupo sobre outro inspirado nas diferenças fenotípicas da nossa espécie. Ignorância e interesses combinados."

⁸ Preconceito é uma opinião pré-estabelecida que é imposta pelo meio, época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular, ele permeia toda a sociedade, tornando-se uma espécie de mediador de todas as relações humanas. Ele pode ser definido também como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos. (SANT'ANA, 2008, p. 58)

⁹ Discriminação: é o nome que se dá para a conduta (ação ou omissão) que viola direitos de pessoas com base em critérios injustificados e injustos tais como a raça, o sexo, a idade, a opção religiosa e outros. (Programa Nacional de Direitos Humanos, 1998, p. 15 *apud* SANT'ANA, 2008, p. 59)

¹⁰ Embora a lei 11.645/2008 enfatize a necessidade de estudar as histórias e culturas dos povos indígenas, nesta dissertação o foco central da pesquisa serão as populações negras.

¹¹ Parâmetros Curriculares Nacionais destinados aos profissionais das séries finais desdobrados em vários cadernos como: 01. Introdução aos PCNs; 02. Língua Portuguesa; 03. Matemática; 04. Ciências naturais; 05. Geografia; 06. História; 07. Arte; 08. Educação Física; 09. Língua estrangeira 10.1 – Temas transversais – apresentação; 10.2 – Temas transversais: Pluralidade cultural; 10.3 – Temas transversais: Meio ambiente; 10.4 – Temas transversais: saúde; 10.5: Orientação sexual. Cadernos disponíveis em <http://portal.mec.gov.br/pnaes/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>. Acesso em 19/11/2017.

Cabe aqui uma breve explanação do que dizem esses documentos referentes ao ensino de história e ao trato com a diversidade étnicorracial.

Os PCNs de História, ao oferecer um modelo (parâmetro) para os docentes de história em sala de aula, preconiza o estudo da história por meio de eixos temáticos. O eixo de história para o 3º ciclo¹³: a história das relações sociais, da cultura e do trabalho subdividida em outros subtemas, no qual se destaca a história e cultura afro-brasileira e africana, mencionando que:

As relações entre a sociedade, a cultura e a natureza, na História de povos do mundo em diferentes tempos: [...] origem do homem na África, povos caçadores e coletores, os rios e a revolução agrícola na África, [...] exploração e comercialização das riquezas naturais da África; [...] a natureza, o corpo, a sexualidade e os adornos dos povos africanos [...], a natureza nas manifestações artísticas africanas. (BRASIL, 1998, p. 59)

Já nos conteúdos apresentados para o 4º ciclo¹⁴, aparece o eixo temático “História das representações e das relações de poder”, com o subtema ‘nações, povos, lutas, guerras, cidadania e cultura no mundo contemporâneo’. Nesse eixo, não aparece nenhuma linha que aborde a história e cultura africana e afro-brasileira. Este eixo fundamenta os conteúdos de 7ª e 8ª série¹⁵, atualmente 8º e 9º anos.

¹² BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002, 360 p.

¹³ Os objetivos e conteúdos apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais estão organizados em 04 ciclos, sendo que cada ciclo corresponde a duas séries do ensino fundamental. (PCN, 5ª a 8ª série, Introdução, p. 52). O 3º ciclo corresponde atualmente ao 6º e 7º anos.

¹⁴ O 4º ciclo corresponde na atualidade aos 8º e 9º anos.

¹⁵ A lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1996, para obrigar a matrícula das crianças nas escolas a partir dos 06 anos de idade, passando o ensino fundamental a constituir-se de 09 anos de escolaridade ao invés de 8. Neste sentido, alteram-se as nomenclaturas e no lugar de séries passamos a ter anos, sendo que em vez de 1ª a 8ª séries, foi alterado para 1º a 9º anos.

Talvez para complementar os componentes curriculares em relação à diversidade étnicorracial da população brasileira, o MEC publicou o “PCN – temas transversais”, com seis temas transversais, do qual destaco o tema Pluralidade Cultural. Este tema transversal na sua introdução aponta que

a pluralidade da temática étnico-cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, [...] este tema propõe uma concepção que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira, compreender suas relações marcadas por desigualdades socioeconômicas e apontar transformações necessárias, oferecendo elementos para a compreensão de que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-lo como expressão da diversidade. (BRASIL, 1998, p. 121)

E mais adiante, nas justificativas dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Temas Transversais, é explicitado que a pluralidade cultural deve ser trabalhada para

construir uma sociedade justa, livre e fraterna, o processo educacional terá de tratar do campo ético, de como se desenvolvem no cotidiano, atitudes e valores voltados para a formação de novos comportamentos, novos vínculos em relação àqueles que historicamente foram alvo de injustiças. [...] E a escola tem um papel fundamental ao desempenhar esse processo. Em primeiro lugar porque é um espaço onde pode se dar a convivência entre estudantes de diferentes origens, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada um conhece, com visões de mundo diverso daqueles que compartilha em família.[...] Em segundo lugar porque é um dos lugares onde são ensinados as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar porque a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o país e o

mundo e aí a realidade de um país plural como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais. (BRASIL, 2008, p. 123)

Assim, os PCNs foram orientações referenciais para os docentes que quisessem dar os primeiros passos para uma educação em direção à diversidade cultural e étnicorracial¹⁶ presente em nosso país.

Porém, estes documentos apresentavam pouca contribuição para a prática pedagógica dos docentes com o ensino de história e da cultura africana e afro-brasileira em sala de aula. Os pequenos trechos que aparecem não ofereceram elementos suficientes para a promoção de uma igualdade étnicorracial. Aliás, desde a publicação dos primeiros textos, os PCNs inclusive, de versão preliminar, já recebiam diversas críticas.

Uma das críticas partiu de um dos grandes curriculistas brasileiros, Antonio Flávio Moreira (1996), ao focalizar que a própria ideia de parâmetro era incoerente com um documento que pretendia trazer à tona a diversidade e/ou a pluralidade cultural. Ele questiona o tom neoliberal na elaboração deste documento curricular e enfatiza o caráter psicologizante do mesmo (MOREIRA, 1997). Outra crítica feita ao documento é a de que os parâmetros curriculares nacionais assumem um viés multiculturalista, segundo Moreira, conservador e liberal (MOREIRA, 1996, p. 18) e não um multiculturalismo crítico, na perspectiva de McLaren (1995).

Outra crítica partiu de Macedo (1999), para quem os temas transversais nos PCNs constituem uma falácia, e que não haveria a necessidade de se vincular esses temas aos PCNs, pois se criou mais uma “novidade” para ser incorporada às aulas dos docentes deste país, que já tem uma infinidade de “conteúdos” de suas referidas disciplinas para dar conta.

Também Canen (2000), ao refletir sobre um desses temas transversais – Pluralidade Cultural – presente nos PCNs, contesta a visão estanque de identidade nacional. Comenta que os PCNs adotam uma visão assimilacionista, em que a mistura de raças e culturas é vista como fixa, de essência individual. Canen propõe, ao contrário, uma

¹⁶ Neste trabalho mantém-se a grafia das palavras conforme os documentos e textos que foram publicados antes da nova ortografia da língua portuguesa. Os documentos e textos publicados posteriormente à nova ortografia já terão suas palavras atualizadas de acordo com a nova gramática.

postura de construção de identidades múltiplas e, para lidar com tais identidades, propõe uma pedagogia intercultural. Porém, apesar de fazer severas críticas aos PCNs no trato com a diversidade, reconhece nele um passo importante no trato com a diversidade cultural. Por isso pontua que

a despeito das limitações apontadas, é importante reconhecer avanços, tendo em vista o fato de se constituir numa proposta curricular que reconhece, em seu bojo, a pluralidade cultural como tema a ser tratado no âmbito da educação formal. (CANEN, 2000, p. 141)

Do mesmo modo que Canen, Tenório e Gasparin (2000), ao analisar o tema da pluralidade cultural presente nos PCNs, reconhecem uma série de limitações, ao mesmo tempo em que afirmam:

acreditamos que o reconhecimento da pluralidade cultural brasileira veio a se efetivar como uma medida que juntamente com a constituição de 1988, seguida pela LDB 9394/96, contribuiu a nosso ver, apesar das suas inúmeras limitações, para a discussão a respeito da diversidade social e cultural no interior da escola. (TENÓRIO; GASPARIN, 2000, p. 1172)

Concomitantemente ao que estava ocorrendo em nível nacional, ou seja, as reflexões no campo da educação, pós Constituição de 1988 e mesmo antes da LDB 9394/96, o governo do Estado de Santa Catarina, mediante demanda apresentada pelos docentes da rede estadual, inicia via Secretaria de Estado de Educação (SED) uma série de debates para a elaboração do primeiro documento curricular do estado pós Constituição de 1988.

Paim e Oliveira (2014), ao fazerem um histórico do processo de construção da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, doravante denominada somente Proposta Curricular, mencionam que um primeiro documento oficial dessa Proposta Curricular surge em 1991, mesmo antes da publicação da LDB 9394/96, cujo título era: “Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de jovens e adultos”. Após esta publicação, outras versões foram sendo formuladas e reformuladas com o intuito de problematizar e numa tentativa de responder questões

fundamentais para o ensino em geral e, sobretudo para o ensino de História, os quais eram: que escola queremos? Que homem socialmente queremos formar? Que sociedade se quer reproduzir? (PAIM; OLIVEIRA, 2014, p. 131).

Paim e Oliveira (2014), na continuidade de suas reflexões sobre o processo de construção da Proposta Curricular em suas diversas fases, consideram que à época, sobretudo, as versões de 1991 e 1998 apresentaram um avanço em se tratando de documento curricular no Estado. Eram propostas que traziam concepções de homem, sociedade, escola, ensino-aprendizagem, educação, entre outras. A versão da Proposta Curricular de 1998 trazia uma concepção de história inovadora e abrangente.

Os autores da proposta curricular explicitam a necessidade de um ensino que supere o mero repasse de informações, entendendo que o “conhecimento histórico era uma construção de vários sujeitos”. Há que se buscar através de projetos de investigação, uma melhor compreensão do cotidiano das pessoas, possibilitando-lhes a capacidade de se compreender enquanto sujeitos da história. (PAIM, OLIVEIRA, 2014, p. 138)

Porém, estes sujeitos da Proposta Curricular e, em especial, os da história, eram abstratos, ficavam diluídos ao longo das versões: que sujeitos eram esses? Portanto, tínhamos nos documentos curriculares brasileiros orientações pouco significativas no trato com a diversidade, sobretudo, dos estudos de histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Estes sujeitos, no meu entendimento, só aparecerão na atualização da Proposta Curricular de 2014, onde ficaram conhecidos como sujeitos da diversidade.

Assim, a Proposta Curricular de 2014, denominada “Proposta Curricular de Santa Catarina – formação integral na educação básica”, em um dos capítulos intitulado “Educação Básica e formação integral”, no item 1.2.2, questiona: de que diversidades estamos falando? E dá como respostas uma série de diversidades a serem contempladas nas escolas e nas salas de aula, como educação para as relações de gênero, educação para a diversidade sexual, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação para as relações étnico-raciais (SC, 2014, p. 66), isto é, aqui nesta versão fica explicitado de quais indivíduos estamos falando, ou seja,

aqueles/aquelas que compõem a diversidade sexual e de gênero – homossexuais, mulheres, homens, heterossexuais, bissexuais, transexuais, entre outros –, os homens e as mulheres do campo, os quilombolas, e os da diversidade étnico-racial como brancos, negros e índios especificamente (SC, 2014, p. 57). De acordo com essa Proposta, os/as envolvidos/as no processo educativo são pessoas diversas, por isso são englobados como sujeitos da diversidade. Neste sentido, é uma Proposta que tenta ser coerente com os tempos atuais, em que o tema diversidade está em pauta nos vários documentos curriculares oficiais, tanto nacionais quanto internacionais. Neste sentido, a necessidade de uma educação para as relações étnicorraciais é notória. É a primeira versão da Proposta Curricular de Santa Catarina na qual se vê explícita a necessidade de combate ao racismo e às discriminações.

Ao citar a relevância da educação para as relações étnicorraciais na sala de aula, afirma que “marcadamente, as políticas de educação das relações étnico-raciais resultam da educação dos movimentos negros e indígenas e assinala a educação como espaço efetivo para combater através de novos conteúdos, desigualdades raciais referentes ao racismo” (SC, 2014, p. 66).

O mesmo documento mostra ainda que “a abertura da proposta para a educação das relações étnico-raciais para os currículos encaminha novos saberes, novas formas de ensinar e novos comportamentos para aqueles a quem se darão essa nova forma de aprender” (SC, 2014, p. 69). Portanto, “propõe ela três princípios para a educação das relações étnicorraciais: a busca de uma consciência política e histórica da diversidade; o fortalecimento da identidade e de direitos; ações educativas de combate ao racismo e as discriminações”. (SC, 2014, p. 67)

Assim, a versão 2014 da Proposta Curricular de Santa Catarina reitera a necessidade de trabalharmos a educação para as relações étnicorraciais nas salas de aula, desfocando dos conteúdos eurocêntricos e etnocêntricos, privilegiando uma educação plural, aberta, heterogênea, desconstruindo com isso os modelos de aulas, de escola e de educação assumidos como únicos.

Mas em relação aos documentos oficiais em nível nacional, esta realidade, ou seja, a de pouco espaço dado à visibilidade de povos e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas nos currículos escolares e no combate as discriminações, preconceitos e racismo, só veio modificar-se, mais substancialmente, a partir de 2003 com a homologação da lei 10.639/2003 e com a publicação do Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno nº 03/2004 aprovado

em 10 de março de 2004, que visava atender os dispositivos da Lei 10.639/2003 bem como a resolução 001/2003, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.¹⁷

Neste sentido, para atender as demandas apresentadas pelas Diretrizes, várias instituições se propuseram a elaborar materiais de leitura e formação para subsidiar a atuação dos docentes em sala de aula. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) lançou em versão online e impressa alguns títulos como “Educação Anti-racista: Caminhos abertos pela lei federal 10.639/03” (PINTO; SOUZA; BRAGA; 2005); “Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais” (SOUZA; BRAGA, 2006) e “Superando o racismo na escola” (MUNANGA, 2008). Além disso, várias universidades também criaram cursos de formação continuada de professores em curtos períodos ou em formato de extensão.

Inclusive eu, neste meu processo de “fazer-me professor” e com a compreensão de que estamos sempre aprendendo e nos constituindo, participei de uma série de eventos e cursos na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), que me preparou para melhor conduzir esse novo tema curricular no ensino de História¹⁸.

Após a participação nestes cursos, simpósios, seminários, palestras, enfim, em diversos eventos, iniciei nas escolas onde leciono, em especial, na escola básica Dr. Ivo Silveira diversas atividades, propostas e projetos relacionados à lei 10.639/2003, sempre em parceria com os demais docentes da escola, bem como colocando os estudantes diante de desafios ao se depararem com novas práticas, metodologias e conteúdos no intuito de colocar em ação a lei, bem como as Diretrizes.

¹⁷ Daqui para frente denominada somente Diretrizes.

¹⁸ Curso Educação para as Relações Étnicorraciais (UDESC, 2009); História dos Índios no Brasil (UDESC, 2012); Introdução aos Estudos Africanos e da Diáspora (UDESC, 2012); Formação de Professores e Educadores Sociais: a lei 10.639/2003 – para além dos muros da Escola (UDESC, 2013); Formação de Professores – produção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana (UDESC, 2014); Minicurso – Introdução aos Estudos de História da África (UDESC, 2009); I Seminário Internacional África: historiografia africana e Ensino de História (UDESC, 2009); IV Seminário de Educação e Relações Raciais e Multiculturalismo; II Seminário de África e II Seminário Memória e experiência (UDESC, 2010); V Seminário – Educação, Relações Raciais e Multiculturalismo: comunidades tradicionais e Políticas Públicas (UDESC, 2014), entre outros.

Assim, iniciei na referida escola uma série de atividades que tinha seu ápice nas chamadas “Semana da Consciência Negra”, reuniões entre os docentes das séries iniciais e finais do ensino fundamental para elaborarmos atividades conjuntas, apresentação de trabalhos dos alunos na “Semana da Consciência Negra” do SINTE/SC, atividades em parceria com o Projeto Santa Afro-Catarina,¹⁹ estudos de africanidades catarinenses a partir de estudos do livro “Africanidades Catarinenses”²⁰, escrito pela professora e militante do Movimento Negro, Jeruse Romão²¹, entre outras atividades.

Porém, após muitos estudos e aprimoramentos, percebo que a educação para as relações étnicorraciais e para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira ainda é uma realidade distante de muitas escolas brasileiras e por isso, senti a necessidade de procurar aperfeiçoamento para melhor trabalhar a temática.

A entrada no Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Federal de Santa Catarina me fez repensar a minha própria trajetória profissional e ao mesmo tempo desenvolver meu projeto na linha de pesquisa “Saberes Históricos no Espaço Escolar”, no qual pude aprimorar meus estudos acerca da educação para as relações étnicorraciais, investigando como a referida lei 10.639/2003 e as Diretrizes se fazem presentes (ou não), nas salas de aula da Escola de

¹⁹ O Projeto Santa Afro-Catarina é vinculado ao curso de Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina, coordenado pela Dr^a Beatriz Gallotti Mamigonian e, segundo seu blog, tem como objetivo promover a identificação, a valorização e a difusão do patrimônio cultural associado à presença dos africanos e afrodescendentes em Santa Catarina. O programa para acesso à consultas online do blog está no endereço: <http://santaafrocatarina.blogspot.com.br/>, de um facebook com endereço eletrônico em <https://www.facebook.com/Programa-Santa-Afro-Catarina-300419619986767/> e de um site com endereço em <http://santaafrocatarina.sites.ufsc.br/santaafrocatarina/>.

²⁰ ROMÃO, Jeruse Maria. **A África está em nós: História e cultura afro-brasileira – africanidades catarinenses**. Vol. 5, João Pessoa, Paraíba: Ed Grafset, 2010.

²¹ Pedagoga. Mestre em educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Consultora da UNESCO para o Ministério da Educação analisando e propondo políticas para jovens negros e indígenas. Atua como consultora para implementação da Lei 10.639/2003. É autora de artigos e organizadora de publicações que aborda relações raciais na educação e a história da educação do negro.

Educação Básica Luiz Carlos Luiz. Acredito que desde a promulgação da Lei e da homologação das Diretrizes, a história e cultura afro-brasileira se intensificaram em sala de aula, de forma disciplinar, interdisciplinar ou em forma de projetos.

No entanto, mais de uma década após a publicação da referida lei e das Diretrizes que orientam a sua implementação na rede pública e privada de ensino de todo o país, pesquisas como de Oliveira (2010), Santos (2010), Dias (2011), Pereira (2011), Paula (2013), Borges (2014), Passos (2014), indicam que essa mesma lei ainda é pouco efetivada nas salas de aulas. Neste sentido, esta pesquisa se propõe, a partir de entrevistas com professoras²² de uma escola pública de ensino médio do município de Garopaba, no Estado de Santa Catarina, investigar com os docentes de história suas experiências e práticas pedagógicas na implementação da lei 10.639/2003, bem como das Diretrizes.

Neste sentido, a pesquisa aconteceu na Escola de Ensino Médio Luiz Carlos Luiz, em Garopaba, município do litoral catarinense. A escola foi construída recentemente²³ e tem como finalidade aglutinar os estudantes do Ensino Médio do município de Garopaba/SC em um único espaço escolar.

A escola de Ensino Médio Luiz Carlos Luiz, no ano de 2017, apresentava as seguintes características: sete turmas de primeiro ano, sendo que destas uma turma fazia parte do Ensino Médio Inovador²⁴, seis do segundo ano, sendo que destes uma turma também era do Ensino Médio Inovador; e três turmas de terceiro ano, totalizando 16 turmas de Ensino Médio. A escola funciona nos três períodos: matutino, vespertino e noturno, contando com 26 funcionários como docentes, técnicos administrativos, direção, vigilantes e auxiliar de serviços gerais. Possui laboratório de Informática, de Química, de Física, de

²² Um professor de história fez parte das entrevistas, no entanto, no decorrer da dissertação será usado o feminino para todas as entrevistadas, sentindo-se incluído aí o professor Gilmar Gonçalves Machado.

²³ A escola de Ensino Médio Luiz Carlos Luiz foi inaugurada em 23 de maio de 2017.

²⁴ Ensino Médio Inovador é um programa da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina que prevê tempo integral aos estudantes para algumas turmas do Ensino Médio. Estas turmas estudam num determinado período e no contraturno praticam outras atividades pedagógicas como esportes, dança, teatro, pintura, etc. Também, os professores tem uma carga horária diferenciada, pois, reúnem-se uma vez na semana para organizar, reformular, repensar os projetos da semana ou do mês seguinte.

Matemática, Biblioteca, um ginásio com quadra de esporte e um auditório.

Entrevistei três professoras desta escola e um professor, sendo duas professoras de História, uma professora de Geografia e um professor de História. As professoras e professor entrevistados foram²⁵: Mauricélia Teixeira de Albuquerque²⁶ é uma professora branca, nativa do município de Imbituba/SC e Admitida em Caráter Temporário²⁷ (ACT) na disciplina de História nas escolas estaduais: EEB José Rodrigues Lopes (ensino fundamental final), EEB Maria Correa Saad (ensino fundamental final), e na EEB Luiz Carlos Luiz (ensino médio), todas no município de Garopaba e na escola de educação básica Justina da Conceição Silva (ensino fundamental final), no município de Imbituba/SC. Tem formação em História (licenciatura) e especialização em História, ambas na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), e mestrado em História na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Outra professora²⁸ foi Vanessa Elias²⁹, que é natural de Florianópolis/SC e professora de Geografia, ACT, na escola de ensino médio Luiz Carlos Luiz. Tem formação – bacharela e licenciada - em Geografia, e especialização em Gênero e Diversidade na Escola, ambas

²⁵ Todas as professoras autorizaram o uso integral de seus nomes nesta dissertação. A autorização foi feita em forma de áudio durante a entrevista e encontra-se em posse do pesquisador.

²⁶ Entrevista concedida no dia 14 de outubro de 2017 em sua residência.

²⁷ Admitido em Caráter Temporário é a relação de trabalho estabelecido pelo Estado de Santa Catarina onde o docente trabalha na vaga excedente nas escolas ou no lugar de um professor afastado por algum motivo. É regido pela lei nº 16.861, de 28 de dezembro de 2015. A lei encontra-se disponível neste link: http://www.portaldoservidor.sc.gov.br/ckfinder/userfiles/arquivos/Legislacao%20Correlata/Leis%20Ordinarias/2015_-LEI%20ORDINARIA%20N__16_861%2C_DE_28_DE_DEZEMBRO_DE_2015.pdf Acesso em 10/07/2018.

²⁸ Entrevista concedida no dia 27 de novembro de 2017 na biblioteca da Escola de Educação Básica Luiz Carlos Luiz, Garopaba/SC.

²⁹ A professora Vanessa Elias, embora seja professora de Geografia, foi entrevistada porque em contato com uma professora conhecida ela a indicou como um exemplo de professora dinâmica e motivada para o trato pedagógico com as diversidades na Escola Luiz Carlos Luiz. A referida professora quando a indicou pensou que a professora Vanessa lecionava História, o que foi um equívoco, pois ela leciona Geografia. No entanto, por desejo do pesquisador, ela fez parte da pesquisa, tendo em vista seu compromisso com a diversidade.

na Universidade Federal de Santa Catarina. Declarou-se durante a entrevista como branca.

A professora Marilete Pinto de Oliveira³⁰ é natural de Garopaba/SC. É professora efetiva das séries iniciais na rede municipal de ensino de Garopaba há pelo menos 23 anos. Coursou o magistério. Em 2017, trabalhou pela primeira vez como professora de História ACT no ensino fundamental final na escola de educação básica José Rodrigues Lopes e no ensino médio na escola de ensino médio Luiz Carlos Luiz, no município de Garopaba/SC. Tem formação de licenciatura em pedagogia e licenciatura em História pela Universidade e Associação Educacional Leonardo da Vinci (UNIASSELVI) e mestrado em educação na área de alfabetização pela Universidade do Sul de Santa Catarina, a única professora que se declarou afrodescendente.

Gilmar Gonçalves Machado³¹, professor branco, é natural de Imbituba/SC. Tem licenciatura em História e especialização em Sociedade Contemporânea, ambas pela Uniasselvi. É professor Admitido em Caráter Temporário na Escola de Ensino Médio Luiz Carlos Luiz.

A pesquisa foi realizada com base nos procedimentos da história oral, com destaque para entrevista semiestruturada com as professoras de História e Geografia da escola para investigar qual sua relação com o documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”, bem como a lei 10.639/2003 e a efetiva prática antirracista em sala de aula, vinculado ao Ensino de História da África e das culturas africanas e afro-brasileiras.

A História Oral é uma forma de fazer pesquisa que “permite o registro, o testemunho e acesso às *histórias dentro da história* e, dessa forma, ampliar possibilidades de interpretações do passado” (ALBERTI, 2008, p. 155). A abordagem metodológica nos permite perceber seus saberes, suas práticas, suas experiências, suas angústias, anseios e medos em relação a investir pedagogicamente em novas demandas curriculares, na maioria das vezes desconhecidas por elas.

Segundo Alberti (2008), este tipo de pesquisa só foi possível a partir da invenção de instrumentos sofisticados de gravações de áudio e vídeo. Portanto, é uma modalidade de pesquisa de pouco tempo e por

³⁰ Entrevista concedida no dia 20 de novembro de 2017 na biblioteca da Escola de Educação Básica José Rodrigues Lopes, em Garopaba/SC.

³¹ Entrevista concedida no dia 13 de novembro de 2017 na biblioteca da Escola de Educação Básica Luiz Carlos Luiz, Garopaba/SC.

isso alguns pesquisadores ainda se confundem ao “fazer história” com essa abordagem. Um dos equívocos é a

Ideia de que o pesquisador vai dar voz e vez às minorias, tão cara aos pesquisadores “militantes”, acaba reforçando as diferenças sociais: é o pesquisador que concede aos “de baixo” a possibilidade de se expressarem, pois eles são incapazes de fazê-lo por si só. (ALBERTI, 2008, p. 159)

Isto posto, entendemos que a perspectiva da história oral, pela metodologia da entrevista não é isso, mas sim pensar a problemática de um tema não para o entrevistado, mas com o entrevistado.

Entendo que o formato de entrevista deixou os docentes mais abertos para as questões e deu um maior dinamismo nas respostas e interação comigo, o que talvez não acontecesse no formato questionário. Após as entrevistas gravadas (formato de áudio) e transcritas, foram objetos de análise do pesquisador, que recortou partes mais significativas no tocante aos objetivos formulados na pesquisa, quais sejam os estudos de história e culturas africanos, afro-brasileiros e as Diretrizes e sua possível vinculação com a decolonialidade e a interculturalidade. O recorte e remontagem das narrativas possibilitou a construção de mônadas³², numa acepção benjaminiana.

Portanto, a partir dessa concepção, ao pesquisar as professoras da escola Luiz Carlos Luiz, para saber como elas estão trabalhando com a implantação da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes na sua Unidade Escolar, algumas questões se fizeram presentes: a) Quais suas memórias e experiências de seu processo formativo e qual sua relação com os estudos de histórias e culturas africanas e afro-brasileiras e com as relações étnicorraciais no ensino de história? b) Você já leu e conhece a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

³² Galzerani (2013, p. 100) nos explica que “mônadas é uma narrativa de significados mais explosivos deste projeto de educação dos sentidos como centelhas capazes de nos instigar a capacidade de reflexão” ou ainda que ‘mônadas são como cristais que expressam um pequeno núcleo significativo grandes questões: suas tensões, contradições e potencialidades nos quais a ideia de totalidade acha-se presente (GALZERANI, 2013, p. 129). Ou seja, a partir da análise das mônadas podemos inferir como está (ou não) a implementação da lei 10.639/2003 nas salas de aula. Para a melhor compreensão da análise de narrativas a partir de mônadas, consultar o capítulo dois desta dissertação.

das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e cultura Africana e Afro-brasileira? c) Qual sua expectativa em relação à implementação da referida Lei nesta Unidade de Ensino? d) Quais são as dificuldades para a implantação da Lei? Você poderia mencionar algumas? d) Quais seriam os possíveis caminhos para a implantação da Lei, bem como de suas Diretrizes? e) Você percebe que conhecendo a Lei e colocando em prática em sua atividade pedagógica propiciará uma educação e conseqüentemente uma sociedade antirracista?

Esta pesquisa teve como objetivo geral: compreender o processo de fazer-se professor a partir das memórias/experiências e práticas com as professoras de História na implementação da lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na escola estadual Luiz Carlos Luiz em Garopaba, Santa Catarina, e teve como objetivos específicos a) descrever sobre a implantação e implementação da lei 10.639/2003 na escola estadual Luiz Carlos Luiz em Garopaba, SC; b) evidenciar saberes, práticas, vivências, angústias, anseios e medos em relação a investir na aprendizagem e ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, c) refletir com as professoras se o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira estão associados às concepções teóricas de decolonialidade e interculturalidade, d) propor medidas de efetiva implementação da lei 10.639/2003 e da educação para as relações étnicorraciais a partir das necessidades apresentadas pelos professores; e) verificar se existe um processo de formação continuada em História e culturas africanas e afro-brasileiras e educação para as relações étnicorraciais promovido pelos órgãos competentes (SED – Secretaria de Estado de Educação, Gerência Regional de Educação, Formação pela Escola, etc); f) dialogar com a lei e analisar como a sua implementação pode contribuir para o combate ao preconceito e discriminação;

Assim, esta dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro, aponto um percurso histórico do ensino de história e da educação para as relações étnicorraciais no Brasil e sua relação com o ambiente escolar desde os primeiros momentos reivindicado pelo Movimento Negro até os dias de hoje, bem como uma descrição do cenário da pesquisa – escola, município e os docentes entrevistados. Apresento também os principais teóricos que alicerçam a pesquisa e os pensadores que tematizam a educação para as relações étnicorraciais e os decoloniais.

No segundo capítulo, analiso as entrevistas, fundamentado nos conceitos de memórias e experiências em Walter Benjamin (2012),

usando como instrumento de análise a perspectiva monadológica, inspirado em França (2015), orientada por Walter Benjamin (1984), bem como os autores decoloniais latino-americanos na expressão da colonialidade do poder, do saber e do ser, expresso nas entrevistas; e, por fim, no terceiro e último capítulo apresento a decolonialidade e a interculturalidade como pressupostos epistemológicos e metodológicos para a educação para as relações étnicorraciais em sala de aula.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

A história é um componente curricular que no Brasil, constantemente, esteve aliado aos mais diferentes interesses governamentais. Assim, durante boa parte da história do Brasil, esta área do conhecimento esteve vinculada à necessidade do governo em ter um ensino de história que estivesse atrelado à ideia de construção da nação.

No entanto, não havia o conceito de ensino de História e/ou História como disciplina escolar. O que havia era a História ministrada pelos sacerdotes da Igreja Católica que ensinavam história vinculada ao ensino religioso. Bittencourt (1993, p. 144) ao abordar o tema, afirma que:

o estudo de História para o nível secundário antes de se tornar um corpo de conhecimento sistematizado com objetivos específicos, possível de ser ensinado e transmitido nas escolas públicas era um simples anexo ou complemento do latim, disciplina todo-poderosa na concepção de currículo “humanístico” ou “literário”. Pela versão do ensino convencional, a História limitava-se a um ensino integrante do ensino religioso.

Dessa forma, era um estudo de história estritamente vinculado à Igreja Católica. É a história que ficou conhecida como História Sagrada (BITTENCOURT, 1993). Porém, no Brasil Império este modelo de estudo de História sofreu um abalo, pois no dizer de Bittencourt (1993, p. 194), “parte dos intelectuais pretendia construir uma história laica, uma espécie de “ciência Social” da nação que se criava sob a dominação de um estado independente, mas não desejava abolir os princípios educativos da Igreja Católica”.

Surge, portanto, um tensionamento entre o ensino de História ministrado pela Igreja Católica e o oferecido pelo Estado Imperial, que tinha como objetivo usar o estudo da História para favorecer a construção da nação e a ideia de uma identidade nacional. Concordamos com Caimi (2001, p. 28) para quem “História não constituía apenas uma disciplina escolar e sua inserção era considerada indispensável em todas as camadas sociais e faixas etárias uma vez que tinha o papel de formar

os juízos de valor e o patriotismo, necessários a constituição da identidade nacional”.

Nota-se que a disciplina escolar histórica neste contexto esteve fortemente articulada à ideia de construção da nação e de identidade nacional. Caimi (2001), na continuidade de suas reflexões sobre o ensino de História no Brasil, argumenta que as propostas para o ensino de História no início do Brasil republicano assumem outra configuração diferente das do Brasil Império para atender aos interesses do estado nacional republicano. Afirma ela:

Concretamente, o estudo de História devia contemplar o estudo dos feitos dos brasileiros ilustres e suas biografias, incentivar a realização de festas comemorativas às datas nacionais, promover visitas a museus e monumentos nacionais e ensinar contos patrióticos. Na escola primária, o ensino devia acontecer com base em cantos e contos populares bem como pequenas histórias e fábulas sobre nossos costumes. Ainda a proposta de construir a identidade nacional implicaria a reconstrução da história de alguns homens notáveis, transformando-os em heróis nacionais. Tais figuras serviriam de exemplo para as ações de crianças e jovens, pois simbolizava toda a virtude e a moral dos quais a jovem república necessitava para se fazer forte e unitária. (CAIMI, 2001, p. 31)

Neste sentido, Caimi (2001) vai construindo o percurso da criação do campo do ensino de História no Brasil e concluindo que nos dois períodos iniciais do Brasil enquanto nação (Império e República) o objetivo principal do ensino de História era forjar uma suposta identidade nacional na qual todos/as brasileiros/as fossem agrupados em única forma de pensar, de ser, de existir e estar no mundo. Assim, ao refletir ainda sobre o ensino de História no governo Vargas pondera que

[...] a partir de então cada vez mais o governo conceberia a educação como instrumento a favor da ideologia do Estado. [...] Em relação ao papel do ensino de História a partir do Estado Novo, para o curso secundário a proposta era de organizar um ensino capaz de despertar a consciência patriótica, priorizando-se o caráter

humanístico em detrimento do caráter científico.
(CAIMI, 2001, p. 37)

Neste movimento para implementar a instituição do ensino de História nas escolas, compreende-se que o ensino de História sempre esteve associado às necessidades e objetivos de consagrar o estado nacional.

Após a proclamação da República (1889), entre avanços e recuos da democracia ainda em processo de construção no país, acontece o golpe militar (1964), e então, uma vez mais, a História e o ensino de História procuram atender aos interesses do regime político implantado de forma autoritária. Para atender a esses objetivos políticos, o regime militar, entre outras ações, diminuiu o tempo das licenciaturas em História, formando os chamados cursos de licenciaturas de curta duração, que habilitavam o/a professor/professora para lecionar História e Geografia. Um dos objetivos do governo, ao fazer isso, era que os conteúdos de ensino de História fossem reduzidos ao mínimo possível e que não fossem ministrados de maneira crítica. Mais uma vez nos apoiamos em Caimi (2001) para dizer que

a preocupação do ensino de história não é refletir sobre a História construída pelos homens, “mas localizar e interpretar fatos” utilizando instrumental das ciências sociais em geral e na História especificamente. Fica evidenciada nos conteúdos mínimos a dimensão doutrinária e conservadora da Educação Moral e Cívica e OSPB, além de uma série de noções e conceitos genéricos de História, Geografia, Política, Sociologia, Filosofia, etc. [...] Proliferaram cursos de licenciaturas curtas em diferentes regiões do país. [...] Havia uma intenção deliberada de desqualificar e desvalorizar os professores de 1º e 2º graus, encurtando sua formação e destituindo-o de qualquer senso crítico, sobretudo, pela total negação da pesquisa como atividade necessária à sua formação. (p. 42)

Vê-se assim a tentativa da ditadura militar no Brasil de esvaziar os conteúdos do ensino de História, bem como a formação de professores para não despertar nos estudantes o senso crítico e nos professores a possibilidade de uma História problematizadora que

questionasse os fundamentos do regime militar e inclusive do próprio sistema capitalista. Aliás, se existe alguma coisa em comum neste período histórico em que a História se constitui enquanto disciplina escolar é o fato de que “tratava-se de uma história eurocêntrica, que apresentava a civilização ocidental como origem e modelo para toda a história da humanidade”. (CAIMI, 2001, p. 29)

Se o ensino de História era eurocêntrico e modelo para toda a história da humanidade, não havia neste ensino espaço para a diversidade étnicorracial que constitui a sociedade brasileira. Assim, os povos africanos e afro-brasileiros eram quase que completamente invisibilizados neste ensino ou se eram apresentados de maneira exótica e folclorizada.

Ziliotto (2016, p. 52) ao refletir sobre isso pondera que

Então qual seria o lugar ocupado pela História das Áfricas dos povos afro-brasileiros? [...] Nossa construção disciplinar está carregada de um contexto de produção da modernidade que aqui entendemos como o outro lado da colonialidade. Ou seja, os parâmetros que definem o que deve ser ensinado, como se ensinar e para que ensinar tem íntima relação com os cânones ocidentais.

A disciplina escolar História, até então, no contexto do Brasil Contemporâneo, foi, e é em grande parte, ensinada nos princípios epistemológicos do colonizador branco, europeu, onde se pressupõe que há uma verdade histórica única e universal. Neste sentido, outros saberes e dizeres, ou seja, outras narrativas foram omitidas e silenciadas no ensino de História, traduzindo assim uma história que não contempla a diversidade étnicorracial da nação brasileira. Meyer (2017), ao pensar sobre essas questões e, sobretudo sobre as populações indígenas na constituição da nação considera que

A centralidade da mentalidade e organizações europeias nos espaços escolares incorre na perda da dimensão de quanto às histórias narradas em termos de forma e quantidade, envolvem relações de poder que perpassam a construção identitária de cada membro de uma sociedade. Ao negligenciar tais preocupações em sala de aula, nega-se a inserção do protagonismo de povos e culturas que não se vinculam a estrutura narrativa

européia em suas próprias histórias. Outra consequência do não deslocamento das narrativas eurocêntricas é a destituição da dignidade da memória de outras identidades e o não reconhecimento dos vínculos sociais que amarram as sociedades indígenas a outras culturas no presente. Essas práticas de exclusão são resultados e ao mesmo tempo resultam em duas formas de genocídio: o epistemicídio e a morte física que perenizam a violência colonial. (MEYER, 2017, p. 21)

Assim, Ziliotto (2016) e Meyer (2017) discutem as dificuldades que o ensino de História teve em visibilizar histórias e culturas de outros povos como os indígenas e, em particular, os africanos e afro-brasileiros. Porém, ao longo do tempo, os movimentos sociais de indígenas e negros lutaram e continuam lutando para que suas histórias e culturas sejam incluídas como conteúdos obrigatórios no ensino de história nas escolas públicas e privadas de todo o país.

No bojo da discussão para a elaboração da constituição de 1988, esses movimentos ganharam força na Constituinte e os parlamentares inserem então na Constituição – embora como não obrigatórios – artigos que estimulavam o ensino de história e culturas indígenas e afro-brasileiras nos currículos.

Neste sentido, a História passa a ocupar lugar central nos currículos e no ensino na educação básica e o professor, sobretudo, deve ter a compreensão que a inserção destes temas no ensino de História deve vir acompanhado de outras metodologias, teorias e didáticas. Silva e Fonseca, ao abordar sobre esse novo processo do ensino de história pós-constituição de 1988, defendem que,

No Brasil da primeira década do século XXI, pesquisadores, formadores, gestores e professores possuem uma clara compreensão de que a escola constitui espaço complexo de disputas políticas, debates intelectuais, fontes históricas e diferentes propostas de saber. A escola pode constituir-se como espaço democrático, onde diversas possibilidades de ensinar e aprender estão presentes. Neste sentido, a disciplina de História como disciplina formativa aponta para a construção de novas práticas e possibilidades metodológicas que potencializam, indicam outras

relações educativas no ensino de História, desde o processo de escolarização de crianças nos primeiros anos de escolaridade. O professor não está sozinho perante os saberes. Ele se relaciona com alunos que trazem consigo saberes, valores, ideias, atitudes. A consciência histórica do aluno começa a ser formada antes mesmo do processo de escolarização e se prolonga no decorrer da vida, fora da escola, em diferentes espaços educativos por diferentes meios. [...] É na relação entre professores, alunos, saberes, materiais, fontes e suportes, que os currículos são de fatos reconstruídos. Assim, devemos valorizar permanentemente na ação curricular, as vozes dos diferentes sujeitos, o diálogo, o respeito à diferença, o combate à desigualdade e o exercício da cidadania. (2010, p. 31)

Este ensino para a cidadania não estaria completo se não houvesse espaço nos currículos³³ e na escola de educação básica para os

³³ Alguns/algumas pesquisadores/pesquisadoras têm estudado educação para as relações étnicorraciais e currículo e entre eles/elas citamos como destaque os seguintes textos: 1. CAPRINI, Aldieriz Braz Amorim; FARIA, Ludovico Ortilieb. Educação, Cultura e currículo: considerações para uma sociedade multicultural. In: CAPRINI, Aldieriz Braz Amorim. (Org.). **Educação e diversidade étnico-racial**. Jundiaí: Paco editorial, 2016, 136 p.; 2. SANTOS, Raquel Amorim dos; COELHO, Wilma de Nazaré Baia. Política curricular e relações raciais no Brasil: entre textos e discursos. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baia; VALE, Jesiane Calderaro Costa et al. (Org.). **Educação, História e relações raciais**: debates em perspectivas. São Paulo: Editora Livraria de Física, 2015. 3. LUIGI, André; NAKAYAMA, Bárbara Sicardi; MONTEIRO, Rosana Batista. O ensino de história da África no currículo das escolas públicas do estado de São Paulo: reflexões acerca dos limites impostos pelo programa “São Paulo faz escola”. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía, et al. **Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo**. São Paulo: Editora Livraria de Física, 2015. 4. MIRANDA, Claudia. Frantz Fanon na formação de professores: teorias e outras práticas para o currículo a partir da lei 10.639/2003. In: SOUZA, Maria Elena Viana. (Org.). **Relações raciais no cotidiano escolar**: diálogos com a lei 10.639/2003. Rio de Janeiro: Rovelle, 2009, 240 p. 5. NEVES, Yasmim Poltronieri. Algumas considerações sobre o negro e o currículo. In: ROMÃO, Jeruse; LIMA, Ivan Costa. **Negros e currículo**. Florianópolis: Atilênde Editora, 2002. 6. SIMÃO, Maristela dos Santos; BILÉSSIMO, Ângelo Renato. Relações raciais na escola:

estudos da história e culturas africanas e afro-brasileiras. Para que isso acontecesse e essas populações ganhassem visibilidades e destaque nos currículos escolares, mais uma vez por força dos movimentos sociais e, em especial, os movimentos negros, foi homologada em 09 de janeiro de 2003, a lei 10.639³⁴, que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas de todo o país.

Porém, pesquisas realizadas no Brasil, como as de Hasenbalg (1992; 2005), Cavalleiro (1998), Fernandes (2008), demonstram que as desigualdades raciais³⁵ no Brasil ainda são enormes e, sobretudo, que esta desigualdade atinge de maneira aguda as escolas de todos os níveis de ensino de nosso país: da educação básica ao ensino superior.

Desigualdades raciais estas que são manifestadas, entre outros aspectos, pela não inserção da história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos – quando temos mais de 50% da população que se identifica como negra ou parda (que tem ascendência africana) -, em nossas salas de aula. Ou que ainda somos um país racista, apesar de na nossa formação sociohistórica recebermos, via escravização forçada e violenta, um contingente enorme de povos africanos que juntamente com os indígenas que aqui estavam compõem a nossa sociedade e cultura. Desigualdades raciais que colocam a população negra nos piores índices de desigualdade no trabalho e de salário em nosso país em relação aos brancos e que também colocam nossas crianças,

currículo e responsabilidades, livros didáticos, mídias e escola. In: CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco; RASKE, Karla Leandro. **Formação de professores**: produção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana. Florianópolis, DIOESC, 2014, 248 p. 7. TORRES, Marcelo Xavier; FERREIRA, Márcia Serra. Currículo de História: reflexões sobre a problemática da mudança a partir da lei 10.639/2003. In: MONTEIRO, Ana Maria; GABRIEL, Carmem Teresa et al (Orgs.). **Pesquisa em ensino de História**: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X, FAPERJ, 2014. 280 p.

³⁴ A Lei 10.639/2003 alterou a Lei 9.394/96, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional) para incluir o artigo que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todo o sistema de ensino do país. Posteriormente, a lei 11.645/2008 modificou a lei 10.639/2003 para incluir a história e cultura dos povos indígenas.

³⁵ Entende-se por desigualdade racial “toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidade nas esferas pública e privada em virtude da raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica. (artigo 1º, inciso 2º da Lei nº 12.228, de 20 de julho de 2010).

adolescentes e jovens negros nas piores situações de escolaridade e desempenho escolar.

Percebe-se assim o quanto a desigualdade racial e o racismo, ainda hoje, estão manifestos em vários aspectos da sociedade, na mídia, sobretudo a televisiva³⁶ na qual os negros e negras, na maioria das vezes, só aparecem na condição de trabalhadores domésticos, marginais, bandidos, entre outros personagens; nos espaços públicos nos quais são encarados e xingados, no esporte³⁷, enfim, em vários momentos de suas vidas o/a negro/negra, em sua maioria, possivelmente já passaram por algum episódio de racismo e discriminações.

Na escola, isto também se percebe fortemente: seja nas práticas racistas dos colegas, seja nas “brincadeiras e piadas” preconceituosas, na invisibilidade de suas histórias e culturas, nos livros didáticos, na omissão da escola enquanto instituição de ensino em trabalhar temáticas relacionadas ao racismo e aos preconceitos, enfim, numa série de mecanismos que invisibilizam completamente a presença das histórias e culturas negras em todo o âmbito do currículo escolar.

Debater educação para as relações étnicorraciais nas unidades de ensino de nosso país não é tarefa fácil. Isto porque ainda convivemos com currículos, livros didáticos e formações universitárias ou de capacitação marcadamente eurocêntricos. Além disso, nossa sociedade resolveu esconder dela mesma esses distúrbios criados ao inviabilizar, por conta da chamada miscigenação racial, o preconceito e o racismo tão presentes nos dias atuais, apesar de 130 anos do fim da escravidão. Essa distorção criada pela sociedade brasileira, entre outras coisas, permitiu um pensamento completamente estereotipado do continente africano e de todas as suas gentes.

O professor Henrique Cunha Júnior (2002) nos informa que muitos imaginários foram, e muitos ainda são, construídos sobre o continente africano. Imaginários estes que precisam e devem ser

³⁶ Um dos filmes que mostram a situação retratada pelos negros na televisão brasileira pode ser visto em *A negação do Brasil*, documentário que traz à tona a luta de atores negros por reconhecimento de sua importância na história da telenovela brasileira. Filme dirigido por Joel Zito Araújo, ano 2000. Disponível <https://www.youtube.com/watch?v=PrrR2jgSf9M>. Acesso em 05 de março de 2016.

³⁷ Casos como a torcedora que ataca o goleiro Aranha com palavras ofensivas e racistas. <https://www.youtube.com/watch?v=mAl3VTsuNOc>. Acesso em 05 de março de 2016.

desconstruídos da imaginação dos brasileiros como: o de uma África que não é uma selva tropical; a África não é mais distante que os outros continentes; que as populações africanas não são isoladas e perdidas na selva; que o europeu não chegou um dia na África levando a civilização; que a África tem História e também tem escrita. Menciona ainda o autor “que muitos consideram que os africanos são povos sempre diferentes em relação aos de outros continentes”. Essa invisibilização do continente africano, portanto, está associada à outra ideia mais significativa ainda, que é a de que no Brasil não existe racismo por conta da nossa miscigenação racial.

Diante desse quadro, autores como Munanga (1988; 1999; 2003; 2012) vêm se debruçando sobre este tema e problematizando como essa percepção ilude a população brasileira ao nos dar uma falsa ideia de que vivemos em plena harmonia social e racial quando, na verdade, os indicadores apontam que as populações negras são as que mais sofrem com a falta de estruturas básicas de atendimento à saúde, lazer, segurança, educação, etc. Inclusive a população negra, sobretudo os jovens, são os que mais sofrem a violência policial e, por serem negros, são assassinados.³⁸

Aliado a essa configuração da sociedade brasileira, temos um currículo escolar completamente eurocêntrico que desconsidera ou minimiza ao máximo as informações sobre os povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, omitindo suas histórias, culturas, saberes e fazeres.

Pereira (2017), ao discorrer sobre o currículo eurocêntrico da História, concorda que

o currículo de História – disciplina escolar fundamental para a formação identitária – ainda é marcado por um caráter eurocêntrico e racista. Podemos perceber o caráter eurocêntrico do currículo de História quando encontramos um currículo apresentado por um modelo

³⁸ Segundo o Atlas da Violência, “de cada 100 pessoas que sofrem homicídios no Brasil, 71 são negras. Jovens e negros do sexo masculino continuam sendo assassinados todos os anos como se vivessem em situação de guerra. [...] Foi constatado que em todas as Unidades da Federação, com exceção do Paraná, os negros com idade entre 12 e 29 anos apresentavam mais riscos de exposição à violência que os brancos na mesma faixa etária. Em 2012, o risco relativo de um jovem negro ser vítima de homicídio era 2,6 vezes maior que um jovem branco.” (CERQUEIRA; LIMA et al, 2017, pp. 30-31)

quadripartite (História antiga, medieval, moderna e contemporânea) que toma a História da Europa como central para o desenvolvimento da história de diferentes lugares. Já seu caráter racista vai de encontro ao que é levantado por Amílcar Pereira (2013) que destaca que o racismo busca silenciar histórias e esse silenciamento pode ser também um problema, tendo em vista que determinados conteúdos sejam ocultados do currículo escolar, nesse caso, do currículo de História. (p. 1)

Aproximadamente de uma década para cá, os livros didáticos encaminhados às escolas pelo MEC têm trazido uma abordagem mais plural e diversa em relação às histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Porém, um número significativo de livros de História ainda mantém um viés eurocêntrico e aliado a isso também temos uma grande necessidade de formação continuada de professoras/es.

Para tentar minimizar esse racismo violento e silenciado³⁹, o governo brasileiro, motivado por forte pressão dos movimentos negros, tem, ainda que timidamente, procurado colocar a problemática do racismo e dos preconceitos em seus documentos curriculares.

Assim, a lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional nº 9394/96, já em seu artigo 26 §4º, sinaliza essas contribuições citando que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, *especialmente das matrizes indígena, africana e europeia*” (grifo nosso), bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e, posteriormente em 2003 a aprovação da Lei 10.639/2003, que instituiu a *obrigatoriedade* do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino públicos e privados no Brasil e, em seguida, são instituídas as “Diretrizes”.

Porém, conforme têm evidenciado diversos estudos e pesquisas, a implementação da lei 10.639/2003 tem encontrado forte resistência em sua implantação nas unidades escolares de todo o país. Dentre estes autores, Oliveira (2010) investigou a formação de professores em História da África e das culturas africanas e afro-brasileiras, bem como a

³⁹Este racismo é silenciado e silencioso para os brancos que não veem ou não querem ver o racismo estrutural da sociedade brasileira. Para as populações negras e indígenas que sofrem constantemente práticas racistas, este racismo não é silencioso. Ele é gritante, clama, salta aos olhos.

aplicação da lei 10.639/2003 e as diretrizes curriculares para a educação das relações étnicorraciais e para o ensino de história e culturas africanas e afro-brasileiras, via promoção de um Curso de História da África⁴⁰ e constatou que ainda há muitas dúvidas e questionamentos em relação a este tema por parte dos profissionais de educação e que, portanto, essas novas abordagens ainda não chegaram às salas de aula.

Também Santos (2010) apurou como estão os saberes dos professores do município de Contagem, Minas Gerais, em relação ao tema História da África e cultura afro-brasileira e concluiu que, embora já existam algumas iniciativas positivas de inserção da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas de Contagem, muitos dilemas e desafios ainda precisam ser enfrentados para que a Lei 10.639/2003 possa efetivamente ser implementada.

Paula (2013) investigou a formação de professores na cidade de Uberlândia – Minas Gerais – nos anos 2003 a 2008, referente ao tema e conclui que os estudos relacionados à formação de professores na área da temática étnicorracial e de culturas africanas e afro-brasileiras ainda é muito incipiente ou quase inexistente.

Aliado aos autores anteriores, Borges (2014) pesquisou a situação do ensino de história da África nas escolas públicas da Bahia por professores de História e considera que há falta de formação por não serem contemplados com formação continuada e permanente pelo poder público, ficando na maioria das vezes somente com a licenciatura e que o estudo de história da África se dá de forma isolada, geralmente em forma de projetos e não articulada com o currículo escolar, como propõe as Diretrizes.

Aliás, entendemos que a introdução de novos temas curriculares como a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas práticas de ensino de História não é nada fácil, sobretudo, quando temos um currículo sequencial e linear com matriz curricular predominantemente europeia e que agora aparece uma série de conceitos - que, sobretudo, as/os professoras/es de História não estavam habituados e que não fizeram parte de sua formação acadêmica. “Conceitos como o de raça, identidade negra, racismo, democracia racial, cultura negra, cultura afro-brasileira, pluralidade cultural, cultura brasileira”. (ABREU; MATTOS, 2008, p. 12)

⁴⁰ Curso promovido pelo SEPE (Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro).

Em Santa Catarina, o artigo da professora Joana Célia dos Passos⁴¹ (2014) nos revelou, a partir de uma pesquisa feita em 2011, em dez Universidades Públicas e comunitárias de Santa Catarina, nos cursos de licenciaturas em História e Pedagogia, que a implementação da Lei 10.639/2003 e a educação das relações étnicorraciais ainda andam em passos muito lentos. Diz ela:

percebemos que a educação das relações étnico-raciais e a história e cultura afro-brasileira e africana ainda ocupam lugares periféricos no currículo dos cursos de pedagogia oferecidos em SC. A complexidade e a história das relações étnico-raciais no Brasil é que ainda motivam tamanha dificuldade na inserção e abordagem destes conhecimentos na formação docente. (PASSOS, 2014, p. 181)

Dias (2011), ao pesquisar sobre formação continuada para professores na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, acaba por chegar em conclusões bastante preocupantes. Quase 10 anos da promulgação da Lei e de alguns anos da elaboração das “Diretrizes” e a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis ainda apresenta demandas de formação. Segundo Dias;

percebe-se que as informações mais elementares referentes ao conteúdo das leis e dos dispositivos que regulamentam a ERER, ainda não são de domínio dos profissionais da educação, especialmente no que tange a seus desdobramentos sociais e políticos referenciados

⁴¹ Joana Célia dos Passos é uma intelectual negra, ativista e militante dos movimentos sociais negros. É pedagoga, mestra e doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Santa Catarina. É líder do grupo de estudos e pesquisa Alteritas: diferença, arte e educação e vice-líder do grupo Vida e Cuidado (NUVIC), ambos no Centro de Ciências de Educação da UFSC. É pesquisadora associada do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Inclusão (INCTI/UFSC). Foi consultora da UNESCO e do PNUD na formulação de políticas de educação de jovens e adultos. Coordenou a Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidade (CRER/SAAD) na UFSC de 2016/2017. É membro associada da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). Desenvolve pesquisas em Educação e Relações Raciais. Tem diversos artigos publicados em revistas especializadas.

pelo campo educacional. Isto se explica, em parte, pela ausência da discussão da temática e seu tratamento curricular na formação inicial. Revelando o quanto a ausência de um debate aprofundado, acerca do contexto histórico em que a mesma se originou se reflete nas dificuldades quanto ao tratamento pedagógico da temática. Igualmente, as formações continuadas em serviço, essenciais para a apropriação política pedagógica ainda não atingiu um número satisfatório de educadores. (2011, p. 216)

Também, Pereira (2011), ao estudar as relações étnicorraciais numa escola pública do ensino médio de Florianópolis, concluiu que existe falta, por parte dos governantes, de um verdadeiro investimento e demandas por políticas públicas, bem como a precariedade na condição de trabalho. Nessa escola, há falta de materiais didáticos, ausências de formação continuada, e uma significativa resistência por parte de alguns professores e alunos.

Nesse sentido, percebemos que também o Estado de Santa Catarina e os municípios ainda têm uma dívida histórica com a população negra brasileira, pois continua inviabilizando ou se omitindo na formação de professores e/ou a execução de propostas efetivas em sala de aula.

Além disso, as Diretrizes trazem uma série de implicações teóricas epistemológicas e profundas inquietações para o professor. Algumas questões são pertinentes, inquietantes e provocantes.

O que é raça? O que é racismo? O que é anti-racismo? Como posso compreender a história do racismo? E do racismo brasileiro? O que é cultura? O que é identidade? Como a antropologia, a filosofia e a sociologia podem contribuir para a compreensão das questões postas pela discussão racial na educação? O que é ser negro no Brasil? O que é identidade negra? Quem é afro-descendente no Brasil? O que é cultura afro-brasileira? O que é cultura africana? O que é afro-descendência? (PEREIRA, 2008, p. 25)

Pelos questionamentos acima, percebemos o quanto é desafiadora esta proposta de inovação curricular. No entanto, alguns questionamentos ainda permanecem: porque passados mais de dez anos

da promulgação da lei e das Diretrizes, sua implementação e execução ainda são quase inexistentes em muitas escolas? O que favorece essa invisibilidade? Muitas pesquisas, de autores/as como os já mencionados, como Oliveira (2010), Santos (2010), Dias (2011), Pereira (2011), Paula (2013), Borges (2014), Passos (2014) indicam uma série de fatores, entre eles o histórico de racismo presente na sociedade brasileira desde a colonização; e há ainda a justificativa da falta de materiais nas unidades escolares, que vão desde livros didáticos até bibliotecas bem estruturadas e equipadas. Ainda há também pouca ou nenhuma formação do professor para abordar estes temas; enfim, uma série de motivos citados para justificar a ausência da aplicação da lei e das Diretrizes na maioria das escolas.

Para além das condições estruturais da maioria das escolas do Brasil (falta de bibliotecas e/ ou de bibliotecas atualizadas, de salas de informática, de profissionais), somado às condições de trabalho dos docentes expressa em jornadas exaustivas, salários baixos, sem uma política efetiva de formação continuada, associado à alta rotatividade de professoras/es em escolas públicas, outros dois fatores que influenciam para que não aconteça a implementação de uma efetiva Educação para as relações étnicorraciais e conseqüentemente da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas é a branquitude e a chamada democracia racial e, como consequência desses dois, o racismo.

A branquitude não permite ao sujeito de identidade racial branca se identificar como detentor de privilégios por ser branco e isto potencializa a suposta não necessidade de se estudar temáticas raciais nas escolas e nas salas de aula. A branquitude não nos deixa nos enxergarmos como sujeitos brancos racializados sociologicamente falando e, que por isso “naturalmente” dispõe de privilégios.

A branquitude tem sido objeto de estudos de diversos pesquisadores; entre eles, invoco aqui o conceito de Lia Schucman (2014, p. 56) para definir que

branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo e que se mantêm e são conservados na contemporaneidade.

Esta posição de privilégios dos sujeitos brancos produz sentimentos de superioridade que faz com que não seja estudado, por exemplo, histórias e culturas outras na escola; invisibiliza-se, assim, outros povos e culturas. Cardoso (2010, p. 611) complementa dizendo que “a branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivos, isto é, materiais palpáveis que colaboram para a construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e racismo”. Esta manutenção de privilégios iniciada no colonialismo e que se prolonga aos dias atuais se reproduz em vários espaços sociais e entre eles, a escola.

A escola tem se constituído como um lugar de práticas preconceituosas e discriminatórias quando não problematiza o currículo eurocentrado, europeizado, branco, masculino e cristão e, portanto, racista. Quando não se discutem relações raciais na escola, ou quando não se oportuniza que outras pessoas, sejam elas brancas ou negras o façam. Quando, enfim, estes temas não ganham espaço na unidade escolar. No entanto, existem negros/negras e brancos/brancas que tentam fazer uma educação antirracista. Quando utilizo o termo branco antirracista, me inspiro em Cardoso para chamar esse branco de branco crítico. Cardoso enumera a presença de dois tipos de brancos. O branco racista, que ele chama de branco acrítico, e o branco antirracista, que ele chama de branco crítico. Assim, para o autor,

branquitude crítica é aquela pertencente a indivíduos ou grupos de brancos que desaprovam publicamente o racismo. Por outro lado, nomeei como branquitude acrítica a identidade branca individual ou coletiva que argumenta a favor de uma superioridade racial. De modo geral, os brancos antirracistas, exemplificam a branquitude crítica. (p. 33)

Assim, ao dialogarmos com Cardoso, evidenciamos que a branquitude acrítica é o que tem prevalecido na sociedade e, em especial nas escolas, pois os brancos acríticos, além de serem racistas, ainda não querem “desaprender” o racismo, desconstruir a secular história de invisibilização e inferiorização dos povos negros e indígenas na sociedade brasileira e, por consequência, não querem lutar por uma sociedade mais equânime. Por isso, concordo com Cardoso (2017, p. 41) quando afirma que:

ao contrário do branco de branquitude crítica, em particular, o branco anti-racista, que pode se ocupar da tarefa para “desaprender” o racismo, a branquitude acrítica potencializa a característica racista da identidade branca. Essa é mais uma característica que distingue os dois tipos de brancos: o crítico pode se empreender em desaprender, “minimizar”, objetivar abolir as características racistas da branquitude, enquanto que para o acrítico isso não é uma questão.

Deduzimos assim que a escola pode ser um local de presença maciça de docentes críticos que condenam o racismo e assumam posturas antirracistas. Precisamos entender que ao não visibilizar história e culturas de povos negros e indígenas estaremos perpetuando a violência racial e conseqüentemente assumindo a supremacia branca. Ao contrário disso,

a escola tem função essencial na luta antirracista e no processo de construção da identidade negra. Para que esta construção aconteça de forma completa é necessário romper e combater determinadas práticas eurocênicas e discriminatórias que ainda persistem no cotidiano de nossa sociedade e na sala de aula. A segregação racial direta ou indiretamente introduzida no cotidiano escolar e também na sociedade retroalimentam a desigualdade e o preconceito, daí a importância de entrar na escola questões inerentes à história e cultura africana, ancestralidade, manifestações culturais, religiosidades, dentre outras, não de forma estereotipada e distorcida, como muitas vezes acontece, mas de maneira valorativa, a fim de que alunos e alunas reconheçam e valorizem a contribuição da população negra no processo civilizatório de nosso país, motivando assim, um sentimento de pertencimento e respeito por parte dos brancos. (GADIOLI; MULLER, 2017, p. 291)

Para que a escola fortaleça a necessidade de uma educação para as relações étnicorraciais, precisa, além de desconstruir a branquitude como algo naturalizado em que os privilégios de pessoas brancas são encarados com tranquilidade em seu espaço, desconstruir também outro

aspecto que trava uma efetiva educação para as relações étnicorraciais: a ideia do mito da democracia racial.

Este mito, forjado e reforçado pelas elites intelectuais brancas brasileiras, a partir do clássico livro “Casa-grande e senzala” de Gilberto Freyre, nos incentivou e nos incentiva ainda a pensar que os principais componentes étnicos formadores da nação brasileira e, em especial, os brancos e negros, vivem em harmonia, não prevalecendo nenhuma superioridade entre eles, o que nos propõe conceituar democracia racial de acordo com Domingues (2004, p. 276) de que a “rigor significaria um sistema racial desprovido de qualquer barreira legal ou institucional para a igualdade racial e em certa medida, um sistema racial desprovido de qualquer manifestação de preconceito ou discriminação”.

No entanto, sabe-se que não é bem assim que aconteceu e acontece. A sociedade brasileira, a despeito de viver a suposta democracia racial, praticava e ainda pratica atos preconceituosos, discriminatórios e marcadamente racistas. Exemplo disso é a própria pesquisa de Domingues (2004) que, ao investigar como se constituiu a ideia de democracia racial na história política brasileira, sobretudo após a Proclamação da República em 1888, considerou que

Neste contexto, os negros continuaram em desvantagem frente aos brancos e não podiam concorrer em condições paritárias; a cor não deixou de ser um fator restritivo ao sucesso individual e/ ou do grupo. Por isso, na competição que se instaurou entre negros e brancos, o trabalho, a competência, a inteligência, a capacidade e o esforço individual não poderiam ter sido os únicos resquícios que iriam determinar o acesso aos bens públicos e privados. Já que o mérito não era o único critério para o indivíduo vencer na vida em uma sociedade marcada pela desigualdade, qualquer infortúnio pessoal ainda poderia ser entendido como reflexo das injustiças raciais ou como distorção do sistema social. Pelo discurso da elite, contudo, o fracasso na vida do negro devia ser interpretado como consequência de suas próprias deficiências, pois o sistema oferecia igualdade de oportunidade a todos, negros e brancos indistintamente. (p. 277)

E ainda, se formos investigar na contemporaneidade, verificamos que a tal democracia racial existe de maneira falaciosa, pois há consideráveis evidências de evasão de crianças negras do ambiente escolar, inumeráveis casos de assassinatos pela polícia de jovens negros/negras, salários mais baixos pagos às populações negras, em particular às mulheres; enfim, a situação da população negra brasileira na atualidade, se não é análoga a de 1888, é muito semelhante.

Nascimento (2015) apoiado em índices oficiais nos informa que

No Brasil, como mostram pesquisas, o racismo se faz presente nas relações pessoais e nas práticas institucionais e se dá principalmente sobre as pessoas, as formas de vida e as culturas afro-brasileiras. A série de estudos intitulados Mapa da Violência, por exemplo, em seu último relatório constata que o número de homicídios de pessoas negras por armas de fogo é duas vezes e meia maior que o número de homicídios de pessoas brancas. De forma semelhante, o estudo “democracia, participação e racismo”, do Instituto de Pesquisas Econômica e Aplicada – IPEA, mostra que “a cor negra/parda faz aumentar em número de 8 pontos percentuais a probabilidade de o indivíduo ser vítima de homicídio” e ainda que os negros são as maiores vítimas por agressão por parte da polícia. Já a pesquisa, a “Aplicação de penas e medidas alternativas no Brasil”, também do IPEA, mostra que “a maioria dos acusados que recebem penas alternativas é de brancos, enquanto os negros são condenados com mais frequência à prisão”. Nos sistemas socioeducativos para adolescentes infratores, de acordo com os Dados do Cadastro nacional de Crianças e Adolescentes em conflito com a Lei (CNACL), cerca de 70% dos menores são negros. (p. 56)

Portanto, essas duas ideias, a naturalização da branquitude e o não questionamento do branco enquanto detentor de privilégios por ser branco, e a democracia racial alicerçada e endossada por professores e gestores acabam por naturalizar e reforçar o racismo.

O racismo, persistente ainda no Brasil, é fruto de uma sociedade escravocrata, que violentou, inferiorizou e subalternizou os povos

africanos e afro-brasileiros e, além disso, produziu subjetividades nos seres violentados; entendo, em diálogo com Miranda, Toledo e Andrade (2018, p. 54) que “o racismo é um elemento de produção de subjetividades que afeta diretamente os modos de ser e estar no mundo da população brasileira, perpassando a produção intelectual, plataformas políticas e a construção e a mobilização de afetos”.

Portanto, a partir do conceito de branquitude, percebemos o quanto o racismo é mais do que uma ideologia. Ele é uma visão de mundo. Ele produz subjetividades, ou seja, ele constrói no psicológico de pessoas brancas a ideia de um ser superior, melhor, intelectualizado, civilizado em detrimento a outros povos, como indígenas, africanos e afro-brasileiros, que seriam não civilizados, inferiores, incapazes. Muitas dessas ideias e subjetividades infelizmente são construídas ou reforçadas a partir das escolas e assim, temos o que se convencionou chamar de “racismo educacional” que segundo Rodrigues (2011, p. 1),

é o racismo presente no sistema educacional brasileiro que se estrutura de forma institucionalizada se manifestando de inúmeras formas e através de várias faces [...] o racismo educacional compreende toda forma de preconceito e discriminação presente no âmbito escolar motivado por racismo. Trata-se de um processo excludente que define o percurso escolar de estudantes negros.

Observa-se, portanto, que o racismo, construído social e historicamente, perpassa toda nossa história, chegando a todos os espaços sociais: igreja, família, imprensa, política e escola, foco principal dessa pesquisa. Mas penso que a lei 10.639/2003 veio nos auxiliar e nos motivar a compreender outras culturas e histórias diferentes das eurocentradas e nos estimular às práticas pedagógicas antirracistas. Por isso, dialogo com Pereira (2012, p. 116) quando afirma que,

a construção de um currículo que apresente as histórias e culturas de todas as matrizes formadoras de nossa sociedade, considerando-as todas importantes e complementares, sem o “tradicional” viés eurocêntrico historicamente adotado, é algo fundamental para a formação de cidadãos com “identidades individuais e sociais”

diversas e que, aprendam a respeitar as diferenças e possam lidar de maneira positiva com a pluralidade cultural, para que seja possível a construção de uma autêntica democracia racial. [...] e para que isso seja possível, é preciso que as histórias da África e dos africanos e a história da população negra no Brasil em toda a sua complexidade sejam pesquisadas e trabalhadas nas salas de aulas de História.

1.1. Educar para as relações étnicorraciais: o que é isto?

Mesmo antes da lei 10.639/2003 e das Diretrizes, alguns estudos já apontavam a discriminação racial no espaço escolar. Talvez um dos pioneiros nesta área de estudos foi Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, que em sua dissertação (1985), abordou “o silêncio no ritual pedagógico a favor da discriminação racial”. Ao pesquisar professoras das séries iniciais, ele identificou que existem ao menos quatro rituais pedagógicos na escola que contribuem para a discriminação racial, que são: no primeiro ritual pedagógico, ele vai dizer que na escola se omite as lutas e as resistências dos africanos e afro-brasileiros no Brasil contra a escravidão; no segundo ritual, ele tem uma surpresa ao entrevistar alguns docentes que enfatizam que para reduzir as desigualdades raciais no Brasil precisamos ensinar que “todos nós somos filhos de Deus” e, portanto, somos todos iguais; seguido do terceiro ritual, que é a comemoração do dia 13 de maio, todos os anos de maneira acrítica e sem reflexão, quando na verdade poderia ser celebrado o 20 de novembro como “Dia da Consciência Negra”; e por fim, o quarto e último ritual, que por ser bastante expressivo em relação à discriminação racial, passo a citá-lo. Conforme Gonçalves (1985), o

fato de agressão a crianças negras, (ao chamá-las de “macaco”, “preto beijola”, “tição”, “carvão”...) ser acompanhado de um silêncio (cúmplice) dos professores sob a alegação de que, um dia, aprenderão que o que importa é o caráter ou (qualquer coisa do gênero) e não a “cor”, leva-nos assim, a pensar e a trazer à discussão aquilo que Carlos Jamil Cury chamou de ritual pedagógico. (GONÇALVES, 1985, p. 314)

Sendo assim, o autor discorre em suas considerações finais que a escola escolhe e produz um discurso que ela mesma quer constituir - isto é, o discurso dominante, branco e europeu - e o transmite; a discriminação racial manifesta-se por uma série de instrumentos pedagógicos, como as humilhações às crianças negras provocadas por colegas brancos e até mesmo professores, a invisibilidade e a estereotipia presente nos livros didáticos; além do verdadeiro silêncio e negação das lutas escravas e seus personagens; e por fim diz o autor que

o silêncio enquanto ritual pedagógico a favor da discriminação racial só será rompido quando a voz dos discriminados se fizer ouvir na escola por todos os agentes pedagógicos. Não há como democratizar a sociedade, se o padrão de relações raciais no Brasil não passar por mudanças radicais. A contribuição da escola neste processo está em transmitir o conteúdo do patrimônio histórico-cultural dos grupos étnico-raciais negros, de forma a que este venha a se constituir em uma das disciplinas necessária a formação do cidadão brasileiro. (GONÇALVES, 1985, p. 325)

Também Góes estudou como se davam as relações raciais nas escolas do município de Florianópolis, SC, e levando em consideração os estudos de Gonçalves (1985), ele deduz que devido a esse ritual pedagógico discriminador existente no ambiente escolar, inclusive com a convivência de professores, gestores e funcionários, muitas crianças “querem negar ou esconder seu pertencimento étnico-racial significando uma negação de si próprio, para refugiar-se em uma identidade simbólica que não lhe pertence. Isto ocorre porque a sociedade não lhes permite ser o que são realmente: negros”. (GÓES, 1995, p. 48)

Para entender porque as crianças querem esconder seu pertencimento étnicorracial, a autora acima desenvolveu sua pesquisa junto a algumas professoras/es e a fala de uma das entrevistadas citadas por ela é elucidativa desta questão. Vejamos:

Algumas destas escolas embora sejam situadas próximas a locais onde predomina a população negra, tem um número reduzido de negros como alunos. Numa destas escolas a professora chegou a vincular os problemas de disciplina e de baixo rendimento à característica da clientela: “é

complicado o trabalho, tem muita criança favelada e do morro. Tem muitos negros. Eles têm outros interesses”. (GÓES, 1995, p. 61)

A partir destes estudos, percebemos que alguns educadores/as negros/as, elaboraram teses e dissertações se preocupando com a educação de crianças, adolescentes e jovens afrodescendentes na escola e como isto os afetava diretamente. Isto levou alguns pesquisadores e, entre eles Maria Conceição Lopes Fontoura (1987) a investigar porque a cultura afro-brasileira não estava presente no currículo escolar; ela traz apontamentos interessantes para aquela época.

Entre os fatores mencionados por Fontoura (1987) mencionamos o seguinte: o currículo é fechado e imposto pela Secretaria de Educação ou outro órgão governamental e durante o ano praticamente não se mexe; não se faz criticidade ao processo de abolição da escravatura no Brasil; há a necessidade de se formar professores em torno desses temas nos seus respectivos cursos de graduação e pós-graduação, tanto nas áreas de ciências humanas quanto exatas; segundo os docentes todos nós somos iguais, inclusive culturalmente e isto dispensa estudos de outras culturas; os professores não sabiam distinguir as culturas que compõem o Brasil e como os negros não tiveram inserção socioeconômica e política na sociedade brasileira, não são protagonistas de impor suas próprias histórias e culturas no currículo oficial de ensino.

A mesma autora argumenta ainda que, segundo alguns estudiosos, o caráter econômico, ou seja, o fato de o negro não ter atingido um patamar econômico elevado, o desprestigiava socialmente. No entanto, se o negro alcançasse esses patamares econômicos desejados pelas classes ricas, o racismo supostamente desapareceria. Fontoura discorda disso, e amparado fortemente em argumentos fundamentados em Rodrigues, que considera que

não acrediteis num paralelismo de níveis de “raça” e de classes como afirmam alguns estudiosos. Parece que a questão “racial” avança além do social. Isto significa dizer que um elemento negro, mesmo que na sua condição de classe seja dominante, continuará sendo integrante do grupo negro, ainda que não goste dessa contingência e a negue. Sua cor de pele tornará sua realidade de vida, seus movimentos de mobilidade social totalmente diverso daquele indivíduo pertencente ao segmento branco da

população embora pobre. Este com providência econômico-financeira poderá esquecer sua camada de origem. Aquele, mesmo que pertença a uma elite negra, em segundo ou terceira geração, sempre será lembrado como descendente de escravos. Confundido, propositadamente ou não, como pertencentes a escala de serviços, são qualificados ou subqualificados, deverá cuidar de sua paciência e perseverança para não cair no desespero dos “á parte”. Principalmente se pensarmos que tal mobilidade só ocorre a nível individual. (RODRIGUES, 1984, p. 6)

Finalizando suas argumentações, Fontoura conclui que os professores não contestam o currículo imposto pelas Secretarias ou outros órgãos governamentais; os professores admitem um profundo desconhecimento da cultura afro-brasileira; os conhecimentos adquiridos nos cursos superiores em relação a estes temas não suprem as necessidades dos professores para a educação básica; as culturas africanas e afro-brasileiras aparecem como algo exótico, lúdico, folclórico e de puro entretenimento, não sendo considerado constitutivo da formação da cultura nacional, entre outros problemas apresentados na pesquisa.

Diante desses estudos apontados que apresentam o racismo e o preconceito existente nas escolas, bem como as dificuldades para se implantar estudos da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos, questiono: por que a dificuldade de se implementar tais temas nos currículos das escolas, bem como a educação para as relações étnicorraciais? Seria isso falta de conhecimento do que é a educação para as relações étnicorraciais? Quais os princípios, metodologias da educação para as relações étnicorraciais? Ela se difere da educação convencional formal?

Como se observa nestes estudos e em pesquisas mais recentes no Brasil, a educação étnicorracial tem se mostrado uma tarefa difícil para muitos docentes que querem implementá-la para promover uma escola mais plural, diversa e democrática. Para responder a alguns questionamentos referentes a esta temática, muitos pesquisadores têm se debruçado sobre este assunto, alguns antes de lei 10.639/2003 como Cavallero (2001) e outros depois da mesma, como Gomes (2008; 2013) e Silva (2011) na tentativa de proporcionar possíveis respostas para estas indagações.

A educação para as relações étnicorraciais apresenta-se à frente da lei, no sentido de que ela é de suma importância para relações mais positivas na escola, pois é por meio dela que muitos educadores tentarão nas suas diversas escolas e salas de aulas minimizar e, se possível, dirimir por completo o racismo, o preconceito e a discriminação que vitimiza as populações deste país, principalmente a negra. Porém, para muitos educadores e educadoras não é fácil realizar esta tarefa devido às estruturas de dominação ideológica presentes na sociedade brasileira e, principalmente por falta de conhecimento desses temas em suas formações iniciais. Alguns outros/as ainda defendem que não há nas escolas espaço para este tipo de discussão, vinculando este tipo de ensino e debate aos antropólogos, sociólogos, etc. Gomes (2008) pondera que

tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais esta informação traz de maneira implícita a idéia de que não é de competência da escola discutir temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra também a crença de que é função da escola está reduzida a transmissão de conhecimentos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira. (GOMES, 2008, p. 142)

Cumprido, portanto, aos educadores, rever seu papel enquanto agentes de transformação social e buscar formas pedagógicas eficazes para trabalhar as relações étnicorraciais ou uma educação antirracista. Mas, o quê seria uma educação para as relações étnicorraciais e, como proceder em uma escola que, na imensa maioria das vezes, só valoriza o elemento branco em seu espaço? Silva responde o questionamento salientando que

o processo de educar para as relações entre as pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas as outras, a fim de que desde logo se rompa com o sentimento de inferioridade e de superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se

aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades sociais e raciais.[...] a educação para as relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover em condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos os direitos de ser, viver, pensar próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive a participação nos espaços públicos. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que tem formado a nação bem como negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propostas, desejos, além de propor políticas que contemple efetivamente a todos. (SILVA, 2011, p. 12-13)

Enfim, educar para as relações étnicorraciais envolve reflexão, contato, diálogo, respeito, conhecimento e o estudo das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Envolve reconhecer que as diversidades devem ser conhecidas e valorizadas como elemento propulsor de ações pedagógicas humanas que contemple a todos e a todas.

Educar para as relações étnicorraciais vai além de corrigir os livros didáticos para incluir história e cultura africana e afro-brasileira, de discussão de mudanças no currículo, de processos ideológicos de politização do professor. É muito mais do que isso, são as dimensões da ética, das identidades, das diversidades, das sexualidades e das relações raciais devem ser dimensões presentes no trato com a educação para as relações étnicorraciais. Para Gomes (2008)

trabalhar com essas dimensões não significa transformá-la em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifesta em nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos reconstituir coletivamente novas

formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual ela está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores. (p. 143)

Gomes (2008) sugere que ao trabalharmos educação para as relações étnicorraciais possamos buscar apoio e parcerias em ONGs ou Movimentos Negros que possam nos auxiliar nesta tarefa na escola e, principalmente, fazer parcerias com escolas vizinhas no desenvolvimento de projetos de educação racial e compartilhar essas experiências.

No entanto, para que este processo aconteça, ou seja, para que haja um desenvolvimento efetivo de implementação de práticas antirracistas nas escolas, é preciso que os docentes, os gestores, enfim, toda a comunidade escolar, reconheça que o racismo está presente em todos os âmbitos da sociedade brasileira; a escola deve estar interessada em desenvolver estratégias e mecanismos para o seu combate, reconhecer que o racismo tem seus desdobramentos como a violência física, simbólica, psicológica e gera exclusão social, evasão escolar, entre outros e se esforce para (re)conhecer os conceitos básicos de uma educação antirracista como o próprio racismo, preconceito, discriminação. Se a escola não conhece estes fatos, a educação para as relações étnicorraciais não acontece. Por outro lado, se a escola reconhece que o racismo existe e deseja combatê-los, uma das formas de fazê-lo é conhecer e implementar a lei 10.639/2003, bem como suas Diretrizes. Esta lei que veio das demandas apresentadas, sobretudo, pelos movimentos negros é um instrumento não só de mais uma lei para se aplicar em sala de aula na unidade escolar, “mas sim uma política de ação afirmativa e uma política de estado no campo educacional”. (GOMES, 2008, p. 80)

A lei trouxe uma série de inovações como possibilidades de mudanças ante a História; importante por possibilitar uma distribuição igualitária entre os conteúdos incluindo a história do continente africano em todos os seus aspectos; mas o mais importante para a educação brasileira é o fato de ela trazer também mediante as Diretrizes uma educação para as relações étnicorraciais que vai além da mera incorporação de conteúdos africanos e afro-brasileiros nos currículos. Segundo Gomes,

a discussão sobre a África e a cultura africana e afro-brasileira encontra em um campo mais amplo: a educação para as relações étnico-raciais. Talvez seja essa a novidade mais interessante que as diretrizes traz. A discussão sobre a questão africana e afro-brasileira só terá sentido e eficácia pedagógica, social e política se for realizada num contexto de educação para as relações étnico-raciais. (GOMES, 2013, p. 81)

Ainda outros aspectos positivos da lei são a construção de projetos pedagógicos interdisciplinares e Gomes (2013, p. 83) conclui afirmando o que seria efetivamente uma educação para as relações étnicorraciais.

A educação para as relações étnico-raciais que cumpre seu papel é aquela em que crianças, os adolescentes, os jovens e adultos negros e brancos, ao passar pela escola básica questionam a si mesmos, nos seus próprios preconceitos, tornando-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconhecem a beleza e a riqueza das diferenças e compreendem como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder de dominação. Em suma, os sujeitos de uma educação das relações étnico-raciais que se pauta na ética aprenderão a desnaturalizar as desigualdades e ao fazê-lo tornar-se-ão sujeitos de sua própria vida e de suas histórias e aprenderão a se posicionar politicamente (e não somente no discurso) contra toda a sorte de discriminação.

A autora também indica que a legislação, se não for bem implementada, pode trazer alguns equívocos que devem ser evitados numa educação antirracista como, por exemplo, fazer projetos pedagógicos para serem socializados somente na semana da Consciência Negra, ou deixar a educação das relações étnicorraciais somente para as disciplinas de História, Arte e Literatura, sendo que a legislação determina que deva ser permeada em todo o currículo escolar. Por outro lado, a conquista da lei é um dos mecanismos de conquista do povo negro contra a invisibilidade de suas histórias e culturas e que esta conquista foi um processo histórico que resultou na lei e nas diretrizes e complementa reiterando que

a interpretação equivocada da lei também pode resultar em ações desconexas nas escolas que tendem a folclorizar a discussão sobre a questão racial como, por exemplo, chamar um grupo cultural para jogar capoeira, sem nenhuma discussão com os alunos/as sobre a corporeidade negra; realizar uma vez por ano um desfile da beleza negra, sem conectar a uma discussão mais profunda sobre a estética afro-brasileira; colocar os alunos/as da educação infantil para recortar pessoas negras de revistas étnicas e realizar trabalhos em sala ou enfeitar o mural da escola sem problematizar o que significa a presença dos negros na mídia; chamar os jovens do hip hop para participar de uma comemoração na escola, desconsiderando os alunos e alunas da própria instituição escolar neste movimento; tratar o dia 20 de novembro como mais uma data comemorativa, sem fazer articulação com uma discussão sobre o processo de lutas e resistências negras (GOMES, 2013, p. 86).

Isto nos leva a conclusões de que para praticarmos a educação para as relações étnicorraciais precisamos nos reeducar e reestruturar nossos pensamentos e nossa formação profissional para não cairmos nos equívocos e mesmos erros como estudar as culturas africanas e afro-brasileiras pelo viés colonial e eurocêntrico.

Portanto, fica a pergunta: é possível aos docentes da educação pública e privada pensar o ensino para a educação das relações étnicorraciais e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira para além da matriz colonial europeia e subverter esta epistemologia por outras, que considere todos esses povos e populações subalternizados por esse pensamento hegemônico ao longo dos séculos? Segundo o grupo de pesquisadores latino-americanos denominados “modernidade/colonialidade”⁴²: Sim. É possível.

⁴²O grupo é formado predominantemente por intelectuais da América Latina e apresenta um caráter heterogêneo e transdisciplinar, compondo seu grupo figuras como: Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Ramon Grosfoguel, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, Arturo Escobar, entre outros. Tem como categorias de análises o conceito de decoloniedade, bem como o mito da fundação da modernidade, colonialidade (do poder, do ser, do

1.2. A decolonialidade como princípio epistemológico para o rompimento com as posturas eurocêntricas

O grupo modernidade/colonialidade pensa a América Latina a partir dela mesma e nos fornece elementos para compreendermos como a Europa se tornou o “centro do mundo”, subalternizando e invisibilizando “mundos outros”.

Este grupo é formado por vários pensadores latino-americanos que se fazem presente nas concepções teóricas desta pesquisa como Enrique Dussel (2010, 2016), Maldonado-Torres (2007, 2010), Walter Mignolo (2005), Anibal Quijano (2007). Soma-se ao grupo por algumas aproximações com Boaventura de Souza Santos (2010) que não é latino-americano, mas contribui na perspectiva das Epistemologias do Sul.

Pensar a radicalidade da colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza é desconstruir as propostas pedagógicas eurocentradas ou pelo menos mostrar suas fragilidades para desconstruir o racismo, o preconceito e a discriminação. Advém daí a necessidade de se construir propostas e currículos outros nos quais essas populações sejam contempladas em suas dimensões históricas, culturais, políticas, sociais e afetivas.

Paim (2016, p. 142) corrobora com essa tese, pois segundo ele,

nosso país, como muitos outros, dos continentes americano, asiático, africano e Oceania, foi colonizado por povos de origem européia. Colonizadores que além das ações de exploração econômica, exploraram e destruíram os saberes e fazeres de milhares de povos em todas as terras fora da Europa. Todos os sistemas de pensamento e de ação dos povos colonizados foram destruídos, em nome do que os colonizadores oriundos do velho continente denominaram civilização. Constituíram sistemas políticos, jurídicos, ideológicos, religiosos e culturais que justificaram todas as atrocidades cometidas e impregnaram de inúmeros desqualificativos tudo o que era próprio dos povos originários, muitos deles milenares, que passaram a ser nominados como bárbaros,

saber e da natureza), o racismo epistêmico, a geopolítica do conhecimento, a diferença colonial, o pensamento liminar, a transmodernidade e a interculturalidade crítica. (OLIVEIRA, 2012, p. 41)

incivilizados, pagãos, incultos, ou outros tantos adjetivos de cunho depreciativo.

Neste sentido, Quijano (2007) propõe estudar a colonialidade do poder como um sistema de representação construído para destacar a Europa no cenário mundial. O autor nos informa ainda que esta colonialidade do poder nasce com a conquista das Américas, que segundo ele, não se dá somente do ponto de vista militar, iniciada no século XV, mas também conquistaram e introjetaram subjetividades nas populações dominadas, que se mantém mesmo depois da descolonização dos países latino-americanos, asiáticos e africanos, nos processos de independências dos séculos XIX e XX. Quijano afirma que a “colonialidade é um dos elementos constitutivos do padrão mundial capitalista. Funda-se numa imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular desse padrão de poder”. (QUIJANO, 2007, p. 93) Também nos dá informações para questionarmos os supostos conhecimentos universais europeus e nos propõe radicalizar nas abordagens de conteúdos latino-americanos, africanos e indígenas.

Esta colonialidade do poder mundial, ao se impor, subalterniza, invisibiliza povos e culturas, saberes e epistemes. A colonialidade do saber nos faz pensar que o único tempo, histórias e culturas possíveis são as derivadas do mundo europeu. Que não existe saberes, conhecimentos e culturas para além da Europa. Esta colonialidade não nos permite enxergar conhecimentos e saberes nos povos indígenas, africanos, afro-brasileiros, ribeirinhos, quilombolas e do campo, por exemplo. Impõe-nos e nos conduz a uma única suposta racionalidade: a europeia. Neste sentido, Oliveira (2012, p. 50) afirma que

o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõem novos. Opera-se então a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação e esquecimento de processos históricos não europeus. Essa operação pode se realizar sob várias formas como pela sedução, pela cultura colonialista e o fetichismo cultural que o europeu

cria em torno de sua cultura realizando uma verdadeira aspiração pela cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente do europeu, mas também daqueles do conjunto dos educados sob sua hegemonia.

Esta citação, um pouco prolongada, é para refletirmos como essa colonialidade nos invade, nos envolve de maneira brutal, pois nos força a acreditar que o único modelo de pensamento válido é o europeu. Isto nos atinge, em cheio: educadores e educadoras, gestores, estudantes que emergimos nesta colonialidade e por isso mesmo, não valorizamos pensamentos outros para além das epistemes eurocêntricas. Dessa maneira, a colonialidade do poder traz em seu bojo a colonialidade do saber. Ou seja, esta colonialidade do saber fundada pela cultura e o mundo acadêmico europeu perpassa todas as instituições do mundo acadêmico latino-americano, chega às escolas e sistemas educativos de todos os países. Para Oliveira, temos que subverter essa colonialidade do saber, pois ela:

operou a inferioridade de grupos humanos não europeus do ponto de vista da divisão racial do trabalho. Do salário, da produção cultural e dos conhecimentos. Por isso, Quijano fala da colonialidade do saber entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeu que nega o legado intelectual e histórico dos povos indígenas e africanos, por exemplo, reduzindo-o por sua vez a categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a uma outra raça. (2012, p. 54)

Para além dessa colonialidade do poder e do saber, a colonialidade também impôs a colonialidade do ser, onde os povos subalternizados impregnaram de tal forma a episteme do europeu que se torna difícil radicalizar e romper com essas formas de conhecimento. O ser humano subalternizado se sente dominado pelo pensamento dominante, introjetando de tal forma que não consegue refletir sobre si mesmo. Os autores que trabalham esta categoria conceitual como Mignolo (2003), Nelson Maldonado-Torres (2007) dizem que estas relações entre poder e conhecimento levam-nos a colonialidade do ser.

Oliveira (2012, p. 59) exemplifica dizendo que em outros termos “a colonialidade do ser para esses autores se refere à experiência vivida da colonização e seus impactos na linguagem, que responde sobre a necessidade de se explicitar sobre os efeitos da colonialidade na experiência de vida e não somente na vida dos colonizados”.

O processo de dominação colonial europeia sobre vastas regiões do planeta e em particular sobre a América veio, continua e provavelmente continuará por longos anos, acompanhado de uma profunda dominação e violência sob todos os aspectos da vida humana e, inclusive sob a natureza.

Desde o início da colonização portuguesa no Brasil, em 1500, a região litorânea coberta por mata Atlântica sofreu os impactos destrutivos do extrativismo do pau-brasil para satisfazer a insaciável sede de lucro dos portugueses, em primeiro momento, e outras nações europeias posteriormente, que viam no pau-brasil um produto de alto valor econômico.

Posteriormente, já no início do século XVII, a mata Atlântica, que vinha sendo danificada pela retirada do pau-brasil, sofreu ainda mais com o forte impacto de sua quase completa destruição, sobretudo, na região Nordeste, para ceder lugar à plantação da cana de açúcar. E no século XIX, este processo de destruição se acentua ainda mais com a destruição das matas e florestas na região sudeste do país, para o plantio das grandes lavouras de café.

Neste processo brutal de destruição da natureza, são os indígenas os primeiros a sofrerem os fortes impactos dessa invasão violência física e simbólica sobre seus modos de vida, pois os mesmos foram desterritorializados de seus lugares de origem para dar lugar a essas imensas áreas de plantio, pois ao serem forçadamente deslocados e desterritorializados pela força militar, sofrem fortemente a violência de seus modos de vida econômicos, políticos e culturais.

Quando grupos inteiros de indígenas são deslocados de seus lugares pela força, sobretudo pela força colonizadora, não é só o lugar físico que estão deixando, mas lugares que apresentam estreita ligação com as forças espirituais da natureza, ou seja, lugares de pertencimento por completo. Os indígenas não separam mente e corpo. Tudo está interligado. A energia espiritual está umbilicalmente vinculada à natureza.

A esta violência física e simbólica contra os povos indígenas e afrodescendentes Walsh vai chamar colonialidade da natureza. Segundo ela

há também uma dimensão a mais da colonialidade, pouco considerada que se enlaça com as outras três. É a colonialidade cosmogônica ou da mãe natureza, que se relaciona à força vital-mágico-espiritual da existência das comunidades afrodescendentes e indígenas, cada um com suas particularidades históricas. É a que se fixa na diferença binário-cartesiano entre homem/natureza, categorizando-o como não modernos, “primitivos” e “pagãos” as relações espirituais e sagradas que conectam os mundos de cima e de baixo com a terra e com os ancestrais como seres vivos. (WALSH, 2009, p. 15)

Este processo de destruição, violento e brutal, continua na atualidade nos chamados programas ditos “desenvolvimento para o progresso”, impulsionados pelos agentes governamentais dos capitalistas, levando destruição aos povos indígenas nas regiões de florestas, como por exemplo o deslocamento de povos indígenas de seus locais de origem para a construção de barragens, como a Barragem de Belo Monte ou os deslocamentos de seus lugares para dar lugar a plantios de soja ou a imensas pastagens para a criação de gado.

Esta situação de avanço completo sobre os ecossistemas pelo capitalismo global tem levado alguns governantes a pensarem num “capitalismo sustentável”, o que para muitos estudiosos é inviável, ou seja, a convivência pacífica e harmoniosa entre capital e natureza.

Neste sentido, a educação, sobretudo a escolar, poderá ser um espaço de diálogo, e de repensar sobre como interagir com a natureza sem intervir de forma violenta. Poderá ser um espaço de como aprender com os indígenas, ribeirinhos, afrodescendentes e demais comunidades tradicionais a respeitar e valorizar aquilo que é de vital importância para a sobrevivência do ser humano neste planeta: a natureza.

Estas colonialidades (do poder, do ser, da natureza e do saber) estudadas por esse grupo de pesquisadores latino-americanos impactou e impacta todos nós, pois fomos e continuamos sendo violentados por essas colonialidades nos espaços: educativos, midiáticos, redes sociais, livros, revistas, igreja, etc.

Na educação, sobretudo, que é o foco dessa pesquisa, e na educação das relações étnicorraciais, em especial, apesar de vislumbramos alguns avanços no trato com as diferenças, com as diversidades e com princípios epistemológicos diferentes do europeu, ainda precisamos avançar muito. Nossos currículos, nossos planos de

ensino, nossas aulas compartimentadas ainda privilegiam um tipo de estudante, um tipo de enquadramento curricular que, embora tentemos fugir, muitas vezes nos sentimos pressionados por essa matriz colonial eurocêntrica autoritária. Quantos conhecimentos ainda faltam nas nossas universidades, nos cursos de formação, na mídia impressa e falada, nos livros didáticos sobre as epistemes dos indígenas, dos quilombolas, dos afro-brasileiros? Quantos conhecimentos ainda precisamos adquirir para nos decolonizarmos efetivamente dessa matriz europeia? Como ensinar e estudar história da África para além da Europa?

Vimos pelos questionamentos acima que estudar a cultura afro-brasileira e, em especial, a história do continente africano para cumprirmos a lei e as Diretrizes tem se constituído verdadeiro campo de questionamento no ensino de História, pois ainda não convivemos sequer com um consenso entre os especialistas de como abordar esse ensino.

A professora e historiadora Claudia Mortari⁴³ nos propõe que estudar história africana se constitui um desafio epistemológico e político para todos e todas e nos convida a pensar alguns caminhos para o ensino de história da África. Um primeiro caminho apontado tem sido o de problematizar as Diretrizes e evitar usá-la como a legislação para ainda propagar uma história africana eurocentrada, pois segundo ela,

podemos afirmar que os problemas estão nas características dos currículos que utilizando-se de uma tradição eurocêntrica, ora excluem os conteúdos, ora aborda sob um olhar estereotipado e equivocado e nas dificuldades da inserção das temáticas em sala de aula devido à defasagem na formação docente. (MORTARI, 2016, p. 44)

⁴³ Claudia Mortari é licenciada e bacharel em História pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre e doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. É docente no Programa de Pós-graduação em História e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade do Estado de Santa Catarina. Coordena o Laboratório de Estudos Pós-coloniais e decoloniais – AYA – desta mesma Universidade. Desenvolve projetos de extensão e pesquisa no campo de estudos africanos e atua em temas como História da África, literaturas africanas pós-coloniais, ensino de história da África e diáspora africana. Tem artigos publicados em diversas revistas especializadas.

Um segundo caminho pensado por Mortari (2016, pp. 44-46) é de pensar quais conteúdos ensinar, e nos sugere estudar o continente africano na sua diversidade: étnico, cultural, político, social, econômico e nos aponta alguns caminhos como: perceber os aspectos positivos do continente e das sociedades africanas; perceber as populações do continente como sujeito e, portanto, partícipes e atuantes do processo histórico e não apenas como vítimas passivas; romper com a visão de uma África harmoniosa; evitar a construção de uma identidade africana para todo o continente e por fim, ter claro que adotar a postura citada abaixo para explicar o continente africano é equivocado: a história da África do século XVI ao XIX; a África pré-colonial e África colonial e, amparando-se em M'Bokolo (2003) explica porquê:

o primeiro é anacrônico e errado porque se constitui de uma perspectiva repleta de implicações intelectuais e políticas. Isto porque se coloca como marco temporal, a partir do qual toda a história africana será pensada, o século colonial, ou seja, o período que caracteriza o processo de domínio do continente pelas potências europeias e que se refere apenas ao último século se sua história. Por sua vez, o segundo embora seja um pouco mais adequado que o primeiro, também não é correto porque perpassa a ideia de África encerrada num imobilismo parado no tempo. Este tempo do passado africano é composto por continuidades, mas também por invenções contínuas sob formas tantas de adaptações quanto de rupturas radicais. Então qual termo utilizar: eis uma questão a ser discutida em sala de aula, visando apontar que os próprios primados temporais possuem uma história e, portanto, precisam ser problematizados e discutidos. (MORTARI, 2016, p. 46-47)

Por fim, no terceiro caminho, Mortari indica a decolonialidade como a metodologia mais adequada para o ensino da História da África, ou seja,

neste sentido, pensamos que o desafio atual no campo do ensino e da pesquisa em história das Áfricas é, principalmente romper com a historiografia colonialista, tornando possível a

interação global de perspectivas que se relacionam e desconstruem a visão de produções eurocêntricas e colonialistas. A premissa essencial destes novos estudos é a decolonialidade do olhar e, portanto, de abordagem como propõe Mignolo. (2016, p. 53)

Portanto, pensamos que uma das metodologias adotadas em sala de aula que poderá atender à demanda da educação das relações étnicorraciais e de ensino de história e cultura africana e afro brasileira pode ser a interculturalidade. Em Candau (2009, 2013), discutiremos a possibilidade da interculturalidade para a América Latina com destaque para o Brasil e em Fleuri (2003) pensamos possibilidades da interculturalidade na prática pedagógica.

1.3. A interculturalidade como princípio pedagógico

Ainda que soframos as imposições da colonialidade do poder, do saber, da natureza e do ser, existem outras possibilidades dos estudos de histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, bem como a educação para as relações étnicorraciais em sala de aula que rompa com paradigmas e modelos eurocentrados de conhecimento bem como as metodologias e práticas tradicionalmente aceitas nos meios educacionais.

Tais procedimentos didático-metodológicos poderão vir acompanhados de um rompimento com as epistemologias eurocentradas se adotarmos os referenciais teóricos da interculturalidade crítica, que “opõe-se ao sistema político e econômico neoliberal e considera a educação intercultural como direito e meio para contribuir com a transformação da condição subalterna das minorias”. (SILVA, 2013, p. 258)

Por interculturalidade, entende-se a noção de um estilo de vida e de convívio com as diversas culturas que compõe o espaço escolar, mas a educação intercultural vai além do simples convívio. Ela pressupõe respeito, compartilha, harmonia, diálogo entre docentes, estudantes e demais componentes do ambiente escolar, nas suas mais diferentes identidades: de gênero, sexo, etnia, geracional, etc.

Porém, na grande maioria das escolas, não existe essa educação intercultural, pois as diversas culturas estudantis são abafadas por práticas e procedimentos pedagógicos e didáticos hegemônicos e homogeneizados no âmbito da escola, ou seja,

termina por criar uma cultura escolar padronizada, ritualística, formal, pouco dinâmica e que enfatiza processos de mera transferência de conhecimentos, quando este de fato acontece e está referida à cultura de determinados atores sociais, brancos, de classe média, de extrato burguês e configurado pela cultura ocidental considerada universal. (CANDAU, 2013, p. 53)

Neste sentido, a prática efetiva do que acontece nas escolas está nos limites daquilo que Candau (2000) chamou de cultura escolar. Souza e Fleuri (2003), ao analisarem o conceito de cultura escolar fundamentado em Candau, dizem que

a cultura escolar conforme os conceitos analisados por Candau estariam associadas ao currículo formal, aos conteúdos-objetivos a serem trabalhados nos processos ensino-aprendizagem, ao que é explícito e intencionalmente proposto pela escola como finalidade de aprendizagem. A escola acentua o caráter de uma cultura didatizada, referida aos conteúdos cognitivos e simbólicos que são selecionados, normatizados, organizados e constituem objetos de uma transmissão deliberada no contexto escolar. A aprendizagem de tais saberes é reforçada por papéis, normas, rotinas e ritos próprios da escola como instituição social específica. (SOUZA; FLEURI, 2003, p. 71)

Os autores estão acentuando aqui o caráter formal e normas oficiais da escola. Essas normatizações e regras não respeitam, não valorizam e não dialogam com os diferentes sujeitos que compõem o espaço escolar, isto é, não interagem com aquilo que Souza e Fleuri (2003) mais uma vez em diálogo com Candau (2000) chamam de cultura da escola. Segundo eles

a cultura da escola está associado ao currículo vivido, a cultura realmente vivida no espaço escolar pela qual transitam as culturas de referência social dos atores do processo educacional. A cultura da escola se constitui pelo

jogo de intercâmbios e de interações presentes na dinâmica escolar de transmissão-assimilação em que estão presentes crenças, aptidões, valores, atitudes e comportamentos dos sujeitos implicados neste processo. Tais sujeitos portam suas características e vidas próprias, seus ritmos e seus ritos, suas linguagens, seus imaginários, seus modos próprios de regulação e de transgressão. Seus regimes próprios de produção e de gestão de símbolos. A cultura da escola constitui, portanto em um campo complexo na qual circulam, interagem conflitam e compõem-se múltiplas culturas e na qual vão se constituindo múltiplas identidades e múltiplos sujeitos nas relações complexas e recíprocas. (SOUZA; FLEURI, 2003, p. 72)

Neste sentido, a proposta intercultural prevê que a educação contemple além da cultura escolar, também a cultura da escola, pois só assim a educação e o ensino se farão plural, heterogêneos, diversos, pois, mais uma vez retornamos a Souza e Fleuri (2003) e Fleuri (2000) para dizer que a educação intercultural, em resumo, propõe

uma relação que se dá não abstratamente, mas entre pessoas concretas. Entre sujeitos que decidem construir contextos e processos de aproximação, de conhecimento recíproco e de interação. Relações estas que produzem mudanças em cada indivíduo favorecendo a consciência de si e reforçando a própria identidade. Sobretudo, promovem mudanças estruturais nas relações entre grupos. Estereótipos e preconceitos - legitimadores de relações de sujeição ou de exclusão - são questionados e até mesmo superados, na medida em que sujeitos diferentes se reconhecem a partir de seus contextos, de suas histórias e de suas opções. A perspectiva intercultural de educação, enfim, implica mudanças profundas na prática educativa [...] pela necessidade de oferecer oportunidades educativas à todos respeitando e incluindo a diversidade de sujeitos e de seus pontos de vista. Pela necessidade de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que

deem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes. E pela necessidade de reinventar o papel e o processo de formação de educadores. (FLEURI, 2000, p. 78)

Detalhando um pouco mais a proposta apresentada por Fleuri, focalizaremos aqui, apoiada em Candau (2013, p. 56-57), inspirada em Jordán (1996) o que é uma educação intercultural e o que ela não é. A educação intercultural não é algo com pouca incidência sobre práticas cotidianas, como também não se refere a um conjunto de atividades escolares esporádicas e muito menos a apresentações de palestras ou espetáculos como apresentação de danças, músicas, vídeos, etc., sobre diferentes culturas e em especial, projetado em datas específicas, como “Semana da Consciência Negra” ou “Dia do Índio”. Também não é uma prática para ser aplicada em escolas onde estejam um número significativo de “alunos diferentes” e nem muito menos a integração de disciplinas do currículo escolar.

Percebe-se, portanto, que uma educação intercultural é muito mais complexa do que se imagina. Porém, algumas pistas nos são oferecidas; refletimos então, ainda com Candau (2013, p. 58-59), que uma educação intercultural pressupõe necessariamente uma integração entre a pedagogia escolar e as comunidades inseridas naquilo que podemos chamar de pedagogia social, a interculturalidade reconhece e valoriza a diversidade cultural, oferecendo as mesmas oportunidades educacionais atendendo as diferentes identidades, perseguindo a necessidade da mais ampla igualdade e da democracia. Pressupõe uma transformação profunda em todo o processo educativo, inclusive em cada uma das escolas e em cada sistema de ensino e uma educação que afete todos e todas no ambiente escolar e envolvendo todos os segmentos que convivem na escola, num entrelaçamento de saberes, conhecimentos e vivências; por isso, concluímos com Oliveira que

a interculturalidade crítica em educação requer a construção da diversidade como referência nas práticas pedagógicas, além disso requer o reconhecimento da relação entre os diversos tipos de conhecimentos e a promoção de relações de solidariedade entre sujeitos e grupos diferentes culturalmente. Entretanto, para tal empreendimento faz-se necessário o questionamento político das desigualdades

sociais, das discriminações, do racismo, o questionamento dos currículos monoculturais, a promoção da afirmação do outro não ocidental como sujeitos políticos e coletivos e a negação das diferenças como fator das desigualdades sociais. (OLIVEIRA, 2016, p.185-186)

Percebe-se, portanto, que a escola é espaço amplo, multifacetado, que contempla profundamente a cultura escolar, mas que emerge do seu interior a cultura da escola constituída pelos diversos sujeitos que compõem esses espaços, em especial crianças, adolescentes e jovens brancos, índios, ciganos, negros, entre outros. Dentre estes sujeitos que compõem a cultura da escola, as crianças, adolescentes e jovens negros sempre tiveram suas histórias e memórias silenciadas e negadas. Durante séculos, o que vigorou foi um completo apagamento das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras no espaço escolar. Por isso, hoje se faz urgentemente necessário dialogar com essas histórias, memórias e culturas no espaço escolar e para além dos moldes eurocêntricos e monoculturais, um diálogo pautado na perspectiva intercultural e antirracista. Mas, como é possível isso? Como promover uma educação intercultural e antirracista se instituições escolares, na sua maioria, predominantemente de viés eurocêntrico, sem propormos pedagogias mais problematizadoras, abertas ao diálogo com os diferentes sujeitos que compõem a escola? Em suma, como fazer uma educação democrática e crítica e, em especial, uma educação decolonial?

Para se pensar uma educação decolonial, deve-se compreender a interculturalidade muito mais além de um novo enfoque pedagógico, mas sim como um “processo e projeto político” (OLIVEIRA, 2010, p. 25). Projeto político este que pode se aproximar com a Lei 10.639/2003, bem como com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena. A lei e as Diretrizes propõem que se aborde em salas de aula – e agora como obrigatoriedade – as histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, pautados em outras lógicas, bem como outras formas de ensino-aprendizagem descentradas da matriz eurocêntrica, contemplando as populações africanas, afro-brasileiras e indígenas. Portanto, o professor, ao desenvolver outras práticas pautadas em paradigmas diferentes das do mundo europeu e trazendo outras perspectivas educacionais e formulando epistemologias

outras, tem a possibilidade de criar espaços epistemológicos interculturais e pedagogias decoloniais diferentes da eurocentradas.

O professor, ao fazer isso, está contemplando em suas aulas, em seu planejamento anual ou em seu plano de ensino, outras histórias e outras subjetividades que poderão favorecer a autoestima e a autoafirmação de populações subalternizadas. Concluo, portanto, com Oliveira (2010, p. 37) que para além de

uma luta decolonial do poder e do saber, para os afro-descendentes a colonialidade do ser é fator relevante nas disputas epistêmicas no campo educacional. Neste sentido, [...] é possível afirmar que as disputas em torno da lei 10.639/2003 no campo educacional além de apresentar caráter epistemológico e político, também se caracterizam como um projeto de “existência e de vida”.

Com isso, acreditamos dar um passo a mais no ensino de História e cultura africana e afro-brasileira vinculados à educação para as relações étnicorraciais, por meio de uma proposta de educação que se encaminhe para a promoção de uma sociedade mais justa, menos desigual, solidificando assim os encaminhamentos propostos nos documentos oficiais.

CAPÍTULO II

AS NARRATIVAS MONADOLÓGICAS DAS MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DAS PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O mundo moderno trouxe uma série de benefícios à humanidade, os quais estão em permanente aprimoramento na contemporaneidade, como por exemplo as tecnologias informacionais e de comunicação. Nunca a medicina se desenvolveu tão intensamente. A medicina, a cada dia que passa, desenvolve tecnologias médicas aprimoradas para diagnosticar as mais diversas doenças; os remédios para tratar as “incuráveis doenças”. Nunca as distâncias se encurtaram tanto. Um acontecimento “do outro lado do mundo” demora segundos para chegar às nossas casas, via televisão ou alguma mídia com acesso à internet. As comunicações deram passos gigantescos através de entre outros instrumentos, os mais sofisticados aparelhos celulares multimídia. Ao mesmo tempo em que a modernidade trouxe um maior progresso tecnológico à humanidade em todas as áreas do conhecimento, favorecendo assim uma maior qualidade de vida a uma parcela significativa da população mundial, parece que ao nível das relações humanas a situação piorou. Nunca os seres humanos se falaram tão pouco presencialmente e nem as relações amorosas, familiares e parentais ficaram tão fluídas. Nunca a violência foi tão crassa e a perda da sensibilidade se impõe como uma característica desses novos tempos e aceita por quase todos/todas como algo normal.

Um dos pensadores a estudar o mundo moderno foi Walter Benjamin, filósofo e intelectual berlinense que em suas obras já questionava a modernidade. Para ele, a modernidade apaga os rastros da experiência. A experiência é encontrada na tradição de narrar e este narrar é algo emancipador. Essas experiências e narrativas são apagadas e/ou silenciadas nos tempos modernos: de indústrias, de máquinas, de técnicas. De trabalho acelerado, no qual as pessoas vivem o “tempo da correria”, vazio e destituído de sentido. No lugar da experiência, destacam-se as vivências automatizadas, de comportamentos solitários e individuais. As práticas coletivas, nas sociedades modernas, são esfaceladas.

Galzerani (2002) ao expor sobre a modernidade em Benjamin aponta que

nestas tessituras focaliza a modernidade com a expressão artística e intelectual de um projeto histórico, intimamente articulado à ordem

burguesa, capitalista, chamada modernização – contraditório, inacabado, mal resolvido, produtor de ruínas. Chega à conclusão que, apesar das novas possibilidades técnicas do século XIX, estas não resolveram as questões sociais fundamentais, tais como o esfacelamento do social, a dominação, a opressão. (p. 52)

Os tempos modernos, com suas significativas invenções, ciência avançada, técnicas sofisticadas têm promovido nos sujeitos um declínio da experiência, onde a informação tem prevalecido sobre significativos conhecimentos advindos das experiências. Larrosa (2017) nos ajuda a compreender que informação não é experiência. Que mesmo que vivamos na chamada sociedade da informação, do conhecimento ou da aprendizagem, isto não significa acúmulo de experiências. Esse excesso de informação tem orientado as pessoas a omitirem opiniões. Só que as opiniões também não nos auxiliam nas possibilidades da experiência.

Assim, o sujeito moderno também trabalha muito e não faz muita coisa por falta de tempo e como diz o adágio popular “tempo é dinheiro”, logo se tempo é dinheiro, esse indivíduo não desfruta mais do bom convívio da família, das relações amigáveis, de uma viagem encantadora. Os indivíduos vivem completamente em busca do “tempo perdido”. Por isso que, a despeito de todas essas inovações e em todos os aspectos, não estão vivendo verdadeiras experiências, pois ao contrário, como nos diz Benjamin, estamos vivendo uma enorme e crescente pobreza de experiências. (BENJAMIN, 2012, pp. 123-128). Por isso, precisamos parar olhar ao nosso redor e captar o sentido da vida, de nossas relações, enfim do mundo em que vivemos. Compartilho com Larrosa (2017) ao afirmar que

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar e escutar mais devagar, para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender

a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (p. 25)

Só assim podermos aproveitar e usufruir de experiências e não vivermos na pobreza das mesmas, como nos alertava Benjamin. Aliás, esse filósofo, já há muito tempo, estudou a modernidade e já dizia que na modernidade as experiências vividas e as sensibilidades humanas são destituídas de sentidos e que esta perda de sentidos da vida humana leva à destruição e à barbárie.

Paim e Guimarães (2012, p. 88) ao interpretarem a modernidade capitalista inspirados em Walter Benjamin, perguntam

Então, o que é a modernidade? É o transitório, o fugidio, o contingente, a metade da arte e a outra metade é o eterno, o imutável. Não dá para pensarmos o belo da modernidade se não encarmos que o belo pressupõe o feio, pressupõe o ódio, pressupõe a agressividade. Não podemos esquecer que a modernidade tem que impor uma mudança de sensibilidade, de percepção da própria concepção do que é ser humano e que causou um profundo mal-estar e, no final das contas, nossos paradigmas estão a cair até agora.

Esta modernidade, estudada e criticada por Walter Benjamin ao longo de suas obras, fascinou os europeus do século XIX para as benesses do capitalismo: lojas, comércio, invenções fantásticas como a máquina fotográfica, o cinema, o desenvolvimento acelerado dos meios de transporte, entre outros. Porém, esta mesma sociedade que se orgulhava destas inovações e destes progressos não olhava e invisibilizava a presença de sujeitos outros como o *flâneur*, o desempregado, o mendigo, o pedinte, a prostituta, etc., que compunha este mesmo cenário social. Isto falando somente da Europa, sobretudo de alguns países, como a França e Inglaterra.

Enquanto os europeus deslumbravam-se com as benesses da modernidade, em outras terras e em outros continentes, como na América e na África, a maioria da população indígena e africana passava por um brutal processo de exploração econômica e cultural promovida pelos países capitalistas europeus. Esses mesmos países que estavam desenvolvendo essas tecnologias da modernidade. Os africanos foram

brutalmente violentados – tanto de forma física como simbólica e psicológica – foram obrigados a trabalhar para as grandes corporações europeias para o sustento e lucro dos burgueses e ao mesmo tempo manter o progresso e o luxo das cidades modernas europeias como Paris, Berlim e Londres.

Este processo de escravização de povos não europeus como os indígenas e os africanos em particular, não iniciam no século XIX. Já por volta do século XV, as pessoas africanas na situação de escravizados pelos europeus de forma violenta foram obrigadas a migrar para as mais diversas partes do mundo, sobretudo para as Américas e, em especial, para o Brasil. Foram submetidos/as – embora não sem resistências – pelo colonizador branco às violências físicas, simbólicas e psicológicas e estigmatizadas das piores formas possíveis durante os mais de trezentos anos da escravidão no Brasil.

Após a abolição oficial (1888), os povos africanos e afrodescendentes⁴⁴ continuaram lutando por moradia, saúde, educação e, principalmente contra a prática de racismo que permanece até os dias atuais. Numa palavra, os povos afro-brasileiros⁴⁵ lutam por cidadania.

Walter Benjamin, em suas “teses sobre o conceito de História” (BENJAMIN, 2012, p. 245) já dizia que a “tradição dos oprimidos nos ensina que o Estado de exceção em que vivem é a regra” e na tese seis (BENJAMIN, 2012, p. 245) diz que “o pretense historiador neutro que aceita diretamente os fatos reais, na verdade apenas confirma a visão dos vencedores.”

Porém, nem sempre os vencedores vencem totalmente ou vencem sem resistência. Exemplo significativo disso é a luta do povo negro, que desde a escravatura luta contra o regime dominante por meio de fugas, suicídios coletivos, assassinatos dos “seus senhores”, entre outras formas. O povo negro⁴⁶, através de diversas formas, tem lutado por cidadania plena. Diversas pessoas, grupos, instituições e movimentos se constituíram na luta por dignidade do povo negro. O movimento negro é

⁴⁴ Adotamos aqui a concepção de afrodescendente fundamentado em Cunha J. para quem “a afrodescendência processa a existência conceitual de um grupo social cujas experiências comuns *são as origens africanas* e a passagem pelo *escravismo criminoso*”. (Grifos nossos) (CUNHA J., 2001 p. 10-11; 2013 p. 4). Ainda segundo Cunha J., os afrodescendentes também podem ser chamados de negros. (CUNHA J., 2008, p. 87).

⁴⁵ Afro-brasileiros são os descendentes de africanos nascidos no Brasil.

⁴⁶ Estamos adotando aqui a classificação oficial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que considera negras as pessoas pretas e pardas.

um deles⁴⁷. Atuantes desde a década de 1970, ano de sua fundação, atuavam, atuam e lutam para que os povos afro-brasileiros sejam sujeitos de respeito, cidadãos de dignidade e alicerçados nas práticas de direitos humanos fundamentais nacionalmente reconhecidos e, entre esses direitos, o acesso a uma educação de qualidade onde as histórias e culturas dos povos africanos e afro-brasileiros sejam efetivamente conhecidas em salas de aulas, pois para o movimento negro a educação não é neutra. Compartilho assim com Júnior (2017) que

não existe neutralidade no ato de educar. A prática docente implica necessariamente em escolhas e posicionamentos políticos, por parte do educador e da educadora. Assim, ao refletir sobre a educação das relações étnico-raciais é preciso ter clareza que é parte de uma opção política de resistências às práticas pedagógicas que serviram – e ainda servem – para reproduzir a ideologia dominante que silenciam a história e cultura afro-brasileira, contribuindo deste modo, para a sustentação do racismo e ampliação de formas de dominação e exploração. (p. 84)

Neste sentido, entendemos que ao estudarmos a história que contempla a história e cultura africana e afro-brasileira, estamos fazendo aquilo que Walter Benjamin (2012, p. 245) chama de “história a contrapelo”, ou seja, não reproduzindo a violência material e simbólica imposta pelos vencedores e dominantes, mas sim fazendo a chamada “história dos de baixo”.

Assim, por pressão dos movimentos negros⁴⁸, a constituição de 1988 já inseriu alguns artigos que vinculam igualdade racial e o não

⁴⁷ Segundo Domingues (2007, p. 102) citado por Gomes (2012, p. 733) [...] Movimento Negro pode ser entendido como a luta dos negros para resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro a raça e, por conseguinte, a identidade étnico-racial é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro a raça é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação.

⁴⁸ Gomes (2012, p. 733) ao discutir sobre Movimento Negro aponta que outros autores preferem utilizar a terminologia movimentos negros, uma concepção

preconceito. Elucidativo disso é o artigo 5º da constituição onde diz que “a prática de racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito a pena de reclusão nos termos da Lei” (inciso XLII) e no artigo 242, §1º menciona que “o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”.

Após as normativas legais inseridas na Constituição, outras leis publicadas no Brasil, sobretudo as relacionadas ao campo educacional, deveriam fortalecer a inserção das histórias e culturas dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, conforme já mencionado na própria Constituição. Porém, não foi isso que aconteceu. Uma das leis educacionais mais importantes do país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) silenciou sobre isso. Segundo Costa (2011),

Porém, no que se refere à garantia de direitos à negros e negras, a LDB silenciou. Não há evidências de que o processo de elaboração dessas diretrizes tenha se orientado por fundamentos epistemológicos capazes de fornecer elementos necessários a elaboração de um imaginário social que rejeite as antigas concepções raciais. Não situou na agenda da educação escolar o combate ao racismo, embora este se faça presente em todas as instâncias da sociedade brasileira. Ignorou não somente o disposto constitucional quanto ao ensino da História do Brasil levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias, como também iniciativas neste sentido, que já se encontravam em curso [...]. Um silêncio que no tocante a educação escolar, não implicou apenas na negação dos direitos aos negros brasileiros,

apoiada em Santos (1994, p. 157) que considera “movimentos negros como um conjunto de ações de mobilizações políticas, de protestos antirracistas, de movimentos artísticos. Literários e religiosos, de qualquer tempo, fundadas e promovidas pelos negros no Brasil como forma de libertação e de enfrentamentos do racismo. Entre elas encontram-se entidades religiosas (como as comunidades-terreiros), assistenciais (como as confrarias coloniais), recreativas (como os “clubes de negros”), artísticas (como os inúmeros grupos de danças, capoeira, teatro, poesia), culturais, (como diversos centros de pesquisa) e políticas (como as diversas organizações de movimentos negros e ONGs que visam a promoção da igualdade étnico-racial). (GOMES, 2012, pp. 732 -733). Este será o conceito mais abrangente utilizado nesta dissertação.

como também indicou numa explícita tentativa de, pelo silêncio, negar a própria existência dos sujeitos, de modo a relegar-lhes à indiferença, torná-los invisíveis e imperceptíveis, ou seja, inexistentes enquanto sujeitos histórico-sociais. (p. 92-93)

Essa realidade só mudou após 2003, pois o movimento negro, após muitas lutas, conseguiu com que em março de 2003 fosse homologada pelo Presidente da República - Luís Inácio Lula da Silva - a lei 10.639/2003, que obriga o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no ensino tanto pública quanto privada de todo o país, e em seguida, surgem as normativas como o parecer do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno nº 03/2004, aprovado em 10 de março de 2004 e a resolução nº 001/2003, de 17 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Porém, apesar da lei e das normativas, várias pesquisas no campo da educação (OLIVEIRA, 2010; SANTOS, 2010; DIAS, 2011; PEREIRA, 2011; PAULA, 2013; BORGES, 2014; PASSOS, 2014), têm apontado a fragilidade da mesma nos sistemas de ensino, nos currículos, nas escolas e, principalmente nas práticas docentes. Concluiu concordando com Pereira (2017) que

[...] há muitos outros desafios e dificuldades diante desse processo, questões que vão desde as condições infra estruturais e de tempo nas escolas até a própria negação da importância de se trabalhar com a história e cultura africana e afro-brasileira por parte dos professores, diretores ou mesmo de pais e alunos. Ainda que essa legislação, tenha o potencial de possibilitar mudança cultural e contribuir para a luta contra o racismo em nossa sociedade, esteja bastante distante de ser implementada com compromisso político e qualidade acadêmica em todas as escolas do país, a sua existência e as lutas democráticas que ela tem engendrado ou fortalecido na sociedade brasileira, seja no âmbito do currículo, seja nas próprias relações interpessoais, são certamente conquistas do movimento social negro brasileiro. (p. 29)

Neste sentido, a intenção desta pesquisa no Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Santa Catarina teve como objetivo buscar nas memórias e experiências dos docentes da educação básica como a educação para as relações étnicorraciais acontece e se as normativas legais efetivamente têm contribuído para uma prática docente antirracista e de combate aos preconceitos e discriminações.

2.1. Dialogando com Walter Benjamin

Walter Benjamin, filósofo berlinense, no texto “Infância em Berlim por volta de 1900” (BENJAMIN, 2012) evidencia que memória não é algo parado no tempo. Memória é dinamicidade de produção de conhecimento, memórias que se entrecruzam em diversos espaços e tempos e nos levam a nos encontrar e a nos re(encontrar) com outros sujeitos com suas diferentes maneiras de ser e de entender o mundo.

Ao trabalhar com memórias por vias de práticas, promoveremos encontros com outros sujeitos e conosco mesmos para que possa indicar outras possibilidades de educação, de história, de ensino e de ensino para a educação das relações étnicorraciais. Segundo Galzerani, o trabalho com educação e o ensino com a memória

tem possibilitado, ao mesmo tempo a busca do afastamento da racionalidade instrumental, técnica no que diz respeito a construção do conhecimento histórico educacional, isto é, a não aceitação da hierarquização dos saberes. Representam questionamentos em relação às abordagens metodológicas globalizantes, homogeneizadoras, compartimentalizadas, dicotômicas, maniqueístas, mecânicas, distante das experiências - os quais tem prevalecido nas práticas de produção de conhecimentos acadêmicos nesta modernidade tardia, ou ainda, potencializam a busca de maior imbricação entre pesquisa/ensino, micro e macro-histórias, memórias e histórias, fundamentos psicopedagógicos e historiográficos, teorias e experiências, presente/passado/futuro, Logos e Eros. (2008, p. 25)

No texto “Experiência e Pobreza” (2012), Benjamin nos possibilita compreender que as experiências deixaram de ser abordadas

pelas sociedades humanas. Deixou de ser uma viagem com suas histórias, fantasias, gestos e sensibilidades. A sociedade moderna empobreceu significativamente a experiência humana e esta passa a movimentar-se somente pelas vivências – automatizadas, mecânicas, extremamente racionalizadas, destituídas de sentimentos e sensibilidades. É na experiência que encontramos sentidos mais completos, abertos e gratificantes para a vida.

Nas entrevistas com os docentes pude perceber em suas memórias e experiências muito mais que uma docência técnica, racional, instrumental, mas sim a preocupação com uma racionalidade estética (MATOS, 1989) na qual os sentimentos, os desejos, os sonhos, as sensibilidades em relação ao trabalho na perspectiva da educação para as relações étnicorraciais puderam ser captadas. A vontade de “fazer diferente” é grande, mas muitos obstáculos são colocados entre o sonho e a realidade como o conhecimento fragmentado, a disciplinarização, a falta de tempo, a racionalidade instrumental, a falta de espaço para compartilhar experiências, entre outros.

Estes fragmentos de entrevistas – relativos à educação para as relações étnicorraciais - serão analisados pela forma de mônadas (BENJAMIN, 1984), ou seja, no dizer de Galzerani (2013, p. 100) “como miniaturas dos significados mais explosivos deste projeto de educação dos sentidos como centelhas capazes de nos instigar a capacidade de reflexão”. Assim, procuramos flagrar o sucesso, os insucessos, as esperanças, os sonhos dos docentes nas mônadas que foram construídas por este pesquisador em relação à temática em estudo, bem como a vontade de superação do racismo, dos preconceitos e das discriminações.

Analiso a fala dos docentes a partir das mônadas que segundo Galzerani

tal como concebidas por Benjamin, na relação por sua vez, com os enfoques do físico Leibniz – são como cristais que expressam em pequenos núcleos significativos grandes questões: suas tensões, contradições e potencialidades, nas quais a ideia de totalidade acha-se presente. (2013, p. 129)

Analisar a fala dos docentes a partir da mônadas, não para julgar, avaliar o certo do errado, sugerir métodos ou criticá-los, mas sim para encontrar em suas memórias, “centelhas do mundo”, ou seja, é possível a partir das mônadas captar a mais profunda expressão dos sentimentos

que afloraram nas entrevistas. Minha intenção, muito mais que apontar resultados é (re)constituir percursos. E a partir daí recuperarmos os sonhos, as esperanças, os sentimentos mais profundos do fazer docente em sua articulação com a educação para as relações étnicorraciais e o ensino de história.

2.2. A montagem das mônadas

Ao analisar as narrativas anunciadas pelas professoras, percebi as dificuldades em efetuar uma montagem monadológica, pois suas narrativas estão entrelaçadas e entrecruzadas com as diversas problemáticas e possíveis perspectivas para uma efetiva educação para as relações étnicorraciais nas escolas e, em particular, nas salas de aula. Porém, para único e exclusivo efeito didático, tive que organizar as mônadas em formatos de pequenos blocos para que dialogassem com os propósitos da pesquisa, lembrando sempre que outras possibilidades de construção monadológicas poderiam ser elaboradas. Sei, no entanto, que é impossível que as narrativas se engendrem em linearidades, causas, efeitos ou continuidades.

Entretanto, para melhor compreensão das narrativas e sua relação à educação para as relações étnicorraciais no ensino de História, resolvi agrupá-los em ordem de temas, conceitos, de maneira que cada uma das mônadas se vincule a um aspecto da EREER e ensino de História.

Neste sentido, nomeei as mônadas da seguinte forma: a) desde criança a gente sempre brincava com crianças negras; b) Não tivemos capacitação, mas está no currículo trabalhar, c) não tive absolutamente nada relacionado à história da África, cultura afro-brasileira e educação para as relações raciais; d) tem saído projetos muito bons; e) eles são um instrumento de trabalho em sala de aula; f) eu não me lembro que abordava tal temática; g) não sei se é o ideal, mas que teve uma melhora teve; h) tem que ter um coletivo que banque essas coisas, i) neste dia para falar de mulher negra, ela fez questão de apresentar o trabalho.

Lembro ainda que estas foram algumas das possibilidades na montagem das mônadas e que muitas outras poderiam ser pensadas; no entanto, estas foram algumas escolhas que atendem aos objetivos da pesquisa. Considera-se ainda que muitas outras narrativas foram “deixadas de lado”, não por menor importância ou desmerecimento, mas as que foram selecionadas se adequam aos propósitos e objetivos dessa dissertação.

A partir das montagens das mônadas, passo então a análise das mesmas, entendendo-se que estas análises nunca serão completas, pois

cada uma delas traz em si possibilidades de olhares diversos, com inúmeras conexões possíveis que nem sempre foram percebidos pelo “olhar” do pesquisador. Porém, inspiro-me em França (2015) quando em sua tese explica que

ao produzir as mônadas tentei reunir a percepção, a sensibilidade e a receptividade dos professores explícita ou implícita nas narrativas orais [...] trazendo para o presente não apenas o que acontece, mas o que está a espera de outro porvir. [...] Seguindo estas pegadas benjaminianas para elaborar as minhas mônadas de modo que fosse possível ao leitor flagrar não apenas as histórias individuais dos professores, mas ao mesmo tempo as histórias coletivas, pois sabemos que as narrativas abrem espaço para contar algo inerente ao outro. (p. 108)

Na sequência, portanto, as mônadas aparecerão como pequenos trechos capazes de fornecer elementos para uma análise das possibilidades ou impossibilidades da aplicação da lei 10.639/2003, bem como das Diretrizes em sala de aula, assim como as memórias e experiências das professoras em seus tempos de estudantes relacionados a este tema.

a) Desde criança a gente sempre brincava com pessoas negras

A minha mãe sempre me orientou muito. Nascemos, crescemos e vivemos sempre ao lado de crianças negras. Sempre tivemos esse contato. Minha irmã sempre morou na Aldeia, aqui no Campo D’Una e desde criança que a gente sempre brincava com crianças negras. Toda a família. Nós temos famílias negras em Ibiraquera que já estudavam conosco. Então nós crescemos sempre ao lado de crianças negras. E nunca tivemos esse problema. Sempre tivemos um contato muito próximo. Nunca nos despertou o medo. Nada disso. Porque nós vivíamos naturalmente Por que nós vivemos naturalmente com essas crianças. Normal no dia a dia. (Professora Mauricélia)

Na família, eu sempre percebi essas questões muito voltadas à questão do racismo. Eu venho de uma família de descendência italiana. Uma família muito preconceituosa em todos os sentidos: uma família racista, machista, homofóbica, intolerante. Às vezes não muito escancaradas, mas todas aquelas piadinhas ou comentários de todo àqueles preconceitos. Todos aqueles preconceitos arraigados que historicamente se construiu né. Então meu primeiro contato com relação às questões étnico-raciais com certeza foi na minha família. Eu me lembro de ter amigos negros e meu tio me dizia: que se eu namorasse amigos negros ele me matava. Eu te mato. Fica andando com esses neguinhos. Mas, eu não fui contaminada com isso. E para mim, eram meus amigos e pronto. Às vezes ficava bem mais amigos até para contrariar porque adolescente. Então, basicamente foi isso. (Professora Vanessa)

Essas memórias de professoras/es que contam sua vida nos instigam a pensar as relações raciais e nos informam, cada uma em seu olhar, como foi o convívio em suas infâncias, juventude, enfim, como foram suas relações com pessoas negras. Posteriormente às narrativas, às lembranças, construí as mônadas apresentadas acima. Mas, o que é lembrar? O que são memórias? Qual a importância das memórias no ato de lembrar-se da educação para as relações étnicorraciais? Porque trabalhar com memória inspirados em Benjamin? O processo de lembrança ocorreu numa perspectiva de diálogo em que o pesquisador tentou fazer com que fosse o mais aberto possível para que o narrador/a sem receios se abrisse para o debate. No diálogo do/a pesquisador/a com as memórias dos sujeitos, tentei não fazer julgamentos de memórias, trabalhei numa tentativa de fazer com que aflorassem e fossem registrados os sonhos, as utopias, os desejos dos professores. Considerando que,

Para Benjamin, lembrar é um ato político, com potencialidades de produzirem um “despertar” de sonhos, de fantasmagorias, para a construção de utopias. Lembrar significa trazer o passado vivido como opção de questionamentos das relações e sensibilidades sociais, existentes

também no presente. Uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos no futuro. (GALZERANI, 2008, p. 21)

Concordamos com Galzerani e Bichara (2007) que “o lembrar é um ato político no sentido em que, partindo do presente, reinventa o passado em vista de um projeto para o futuro” (p. 326). O ato de lembrar é um ato de redenção, ou seja, os docentes ao lembrarem estão estabelecendo relações e buscando os rumos a serem construídos no futuro, o que se pretende que seja um futuro mais solidário, mais justo e fraterno, menos preconceituoso e racista com os povos afro-brasileiros.

As narrativas são imprescindíveis para que a lembrança aconteça. No texto “Experiência e pobreza”, Walter Benjamin nos conta que um pai camponês deu a seus filhos a possibilidade de encontrar um tesouro escondido em seus vinhedos. Os filhos durante muito tempo escavaram a terra em busca do tal tesouro, mas não a encontraram. Foi somente no outono que as vinhas produziram mais que qualquer outra na região e aí perceberam que o pai lhes havia ensinado uma bela experiência: a felicidade não está no ouro, mas sim no trabalho duro em tentar encontrá-lo. (BENJAMIN, 2012, p. 123)

Tanto neste texto quanto em “O Narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov” Benjamin nos diz que as experiências estavam em baixa na Alemanha devido à guerra de 1914 a 1918. Conta-nos ainda que quando os soldados voltavam da guerra não queriam falar, narrar, contar suas experiências que possivelmente eram traumatizantes. No ensaio “O Narrador” Benjamin retoma a ideia e nos diz que “a experiência da arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente”. (2012, p. 233) Por que a arte de narrar está em baixa? Por que as pessoas não querem mais trocar experiências comunicáveis na modernidade? Vários fatores podem estar relacionados a isso, constatamos com Santana (2017) que um dos motivos pode ser que,

não paramos para ouvir o outro, não temos tempo para intercambiar experiências, não valorizamos as experiências de quem está perto de nós. O autor faz uma comparação entre o camponês sedentário em detrimento ao viajante que vem de longe, com o marinheiro e o comerciante, que tem entre si saberes distintos e que devem ser narrados sem contrapor o que seria mais verdadeiro, mas sim

entendendo as narrativas como experiências distintas, como conselhos aos ouvintes, dada a sua sabedoria. Portanto, para Benjamin, a arte de narrar aproxima-se de um fim, porque a sabedoria, o lado épico da verdade, está em extinção devido o advento da modernidade. (p. 91)

Neste sentido, as perguntas que fazemos é: será que há tempo para os docentes tecerem narrativas sobre as suas experiências com relação à educação para as relações étnicorraciais? Os docentes estão imbuídos totalmente destas narrativas e assim o fazem? É possível construirmos narrativas outras, em tempos marcados pelas mudanças drásticas de valores, de comportamentos, de sentidos da vida e, inclusive de educação? Ainda temos tempo para ouvir os Outros? Parece que sim, pois nas narrativas sobre a educação para as relações étnicorraciais os docentes deixam antever sonhos, esperanças de que efetivamente a prática do racismo seja menos real e até inexistente em muitos espaços sociais, inclusive na escola. O que seria a narração? Qual a sua importância para a história e em especial para a educação das relações étnicorraciais? Ainda em Galzerani (2004) encontramos que

a narrativa é concebida como transmissão de experiências entre gerações fundadas na circulação coletiva das tradições, de sensibilidades, na acepção plural de verdade, na relação do narrado com o vivido, na dimensão mais ampla de sujeito, de ser humano (portador de consciência e inconsciência) e sobretudo, na recuperação da temporalidade. Neste sentido, para Benjamin, a narrativa não existe sem a memória, não existe sem a sua vinculação com os hiatos do tempo. Por sua vez, a recuperação da memória benjaminiana pressupõe a narrativa das experiências vivida entre diferentes gerações. (p. 296)

Na mônada “desde criança a gente sempre brincava com pessoas negras” percebe-se o quanto a família é importante na educação dos filhos/filhas para uma prática antirracista e não discriminatória. Ao falar que “a minha mãe sempre me orientou muito” e “nascemos, crescemos e vivemos sempre ao lado de crianças negras, sempre tivemos este contato,” a professora demonstra um relacionamento étnicorracial de

possível harmonia onde as pessoas se comunicam, os conflitos são menos presentes. Há sensibilidade no olhar, nas trocas, no conviver. É algo que contribui para relações humanas respeitadas e solidárias. Porém, os relacionamentos étnicorraciais nem sempre se dão neste patamar de conforto e harmonia. Representativa dessa intranquilidade nas relações é a narrativa da professora Vanessa, ao explicitar como os conflitos étnicorraciais podem acontecer desde a mais tenra idade, tensionados por várias instituições como a escola, a igreja e especialmente a família que podem ensinar as crianças, jovens e adolescentes a serem preconceituosas, racistas fazendo piadas, sarcasmos e gozações a respeito do povo negro.

Percebemos assim, nas narrativas das professoras, como a família enquanto instituição social é importante para a manutenção ou não de preconceitos e discriminações em relação às questões étnicorraciais. Porém, quando a família não consegue realizar esta tarefa de desconstruir preconceitos ou construir relações não preconceituosas, cabe à escola, enquanto instituição social obediente à legislação, promover a educação para as relações étnicorraciais por meio de mecanismos como os currículos, o projeto pedagógico e planejamentos.

As narrativas docentes evidenciam que a educação para as relações étnicorraciais ainda está distante das salas de aulas, dos currículos, dos livros didáticos, dos planejamentos anuais, dos planos diários dos docentes e das preocupações dos governos tanto federal, estadual ou municipal na formulação de políticas de formação continuada ou capacitação dos professores.

Os docentes, quando perguntados sobre a implementação da lei nos estabelecimentos de ensino ou em salas de aula, discorreram sobre as dificuldades para tal, bem como elucidaram sobre a política de formação por parte dos órgãos públicos para tal temática.

b) Não tivemos capacitações, mas está no currículo trabalhar

No município tem capacitação, mas são temas que eles colocam. Já trabalho há 23 anos no município – Garopaba – e sobre esta legislação nada. [...] Na verdade as capacitações são feitas no início do ano, nas últimas semanas de férias e depois em julho né, ali no recesso. Mas nada foi discutido ainda em relação a este tema. [...] A gente escolhe o projeto no início do ano, mas em relação a este tema não se tem projeto. Mas está no currículo trabalhar. Não tivemos capacitações, mas está no

currículo trabalhar. [...] Não. Não participei nem aqui no José Rodrigues Lopes, nem no Luiz Carlos Luiz. Na verdade, tô só este ano nestas duas escolas. (Professora Marilete)

Conhecer é uma coisa e praticar é outra. A gente sempre tem que lembrar isso. Curso de aperfeiçoamento. Semana continuada. Todas aquelas propostas. Todos tiveram oportunidade. Tem sido dado. O Estado de Santa Catarina já deu. A escola no início do ano sempre abre as brechas para essa parte. E os professores têm tanta pós. Tantos cursos online. A UFSC tem tantas propostas boas. De cursos online para os professores se aperfeiçoar. Eu penso que é do interesse próprio. Todos conhecem, sim, porque está bem claro nas diretrizes. Na proposta curricular de Santa Catarina. Essa de Santa Catarina, Proposta Curricular de 2014, tem toda uma parte toda separada só para diversidade. Gente tem um capítulo inteiro na proposta curricular só sobre isso, sobre diversidade. Como que os professores não conhecem, não vai dominar a própria lei que rege a educação? O médico vai para o consultório sem dominar área? Como é que nós, professores não temos que dominar nossa área para ir trabalhar? Conhecimento de causa eles têm. Falta é a boa vontade. Falta é o aprofundamento e a boa vontade de colocar em prática, de colocar em uso. (Professora Mauricélia)

Não. Agora que eu cheguei à escola e vi um cartazinho ali. Tava vendo agora, um cara oferecendo um curso, alguma coisa relacionada à cultura afro-brasileira. Estava direcionado a professores de História, Geografia e Sociologia. Agora que eu li ali. Também é assim né, vão lá, fixam na parede de informativos e deixam lá. Foi o único que eu vi ali então. Nunca vi. Nunca fiz nenhum curso promovido nem pelo Estado, nem pela escola, nem por nenhuma outra instituição. Depois que eu saí da graduação, nada mais. Não estudei nada mais sobre isso, além do livrinho. A única temática que eu trabalhei sobre a lei foi

basicamente isso, sobre a origem de Garopaba. Nada mais, além disso. [...] Eu acho que deveria ter mais curso para a gente fazer né. Que a escola facilitasse. O estado ofertar e que a escola também facilite a saída da gente nesses cursos né. Tem escola que facilita, mas têm outras que não. Tem escolas que diz assim: faz esse curso, quer fazer, mas vai fazer de noite. Não vai faltar aula para ele fazer. Tem escolas que não liberam de jeito nenhum. Eu tô cinco anos no magistério e não lembro de um curso oferecido pelo Estado. Até tem colegas que correm atrás para fazer esses cursos, mas ofertados pelo estado, não lembro. Eu até acho que o estado oferece, mas, é uma coisa assim, meio raro. É lá uma vez no meio do ano e aí a gente fica assim meio perdido, né. E aí a gente “perde o bonde” e não pega mais. Para o ACT é muito difícil esses cursos. Geralmente quem vai é o efetivo. O professor ACT dá aula em várias escolas e se ele vai ao curso oferecido por uma escola, às vezes tem que faltar aula em outra, e daí gera era uma pequena confusão né. (Professor Gilmar)

Então quer dizer: as questões estão aí, mas não são problematizadas. É tudo invisibilizado, jogado para baixo do tapete como se não existisse. E eu acredito também que as pessoas nem percebem que existem, porque não tem uma tomada de consciência. Porque tu imaginas, se eu, na Geografia, nas ciências humanas, não tive essa formação, imagina nas ciências exatas, nas ciências naturais, a formação é zero para essas questões. Então, como é que os professores trabalharão questões que nem ele percebe. Que ele não tem conhecimento nenhum. Que ele nem percebe isso que está acontecendo e que, muitas vezes, ele mesmo reproduz e para ele aquilo tudo é naturalizado. [...] Na Geografia não me recordo. Não tem cursos nesta temática na Geografia. Como professora, quando eu dei aula na prisão em Florianópolis, a gente teve um curso sobre população carcerária e aí se falava muito nisso: das prisões dos negros, principalmente da Juventude Negra e aí o que tocava mais era essa

questão racial dentro das prisões. Agora pouco a gente teve um curso do EMI - Ensino Médio Inovador - onde um dos palestrantes era da Secretaria da Diversidade. Uma das palestrantes era negra e falou dessa questão da Juventude Negra. Falou sobre essa coisa da marginalização e da criminalização dos jovens negros. Então aqui e ali se faz alguma coisa, mas nada assim muito específico com o foco principal nessas questões. Depois disso, o que eu busquei foi um pouquinho de participação naquele evento na UFSC, o evento de gênero, onde fala dessas questões, mas é voltado principalmente às mulheres. Mas oferecidos pelo Estado mesmo é muito raro. Só se a gente for buscar de forma autônoma mesmo. [...] Muita mesmo. Falta para todos. Para mim falta muito capacitação. Para todo mundo, não é? Porque a gente está sempre aprendendo, mas também a gente não tem espaço para isso, né. Eles preveem 120 horas para um curso não sei de quê, mas quando a gente diz que vai ao curso, que vai num congresso, num seminário, eles fazem cara feia, né, porque tu tá indo. (Professora Vanessa)

Entre outros motivos pelos quais a escola tem se omitido, a falta de capacitação e aperfeiçoamento para os docentes trabalharem com esses temas é um que capturamos nas mônadas acima.

Nestas memórias e narrativas dos docentes, explicita-se que a capacitação e formações continuadas são meios indispensáveis para que os docentes se apropriem corretamente dos conceitos da educação para as relações étnicorraciais e da história e cultura africana e afro-brasileira. Vimos que os docentes, ao narrarem suas memórias, destacam a necessidade urgente de formação continuada. É quase como um grito de socorro. Vários pesquisadores (LUIZ, 2013; MULLER e COELHO, 2013; SOUZA, 2017) da educação têm se debruçado sobre a formação de professores e relações raciais.

Este quadro preocupante demonstrado nas entrevistas com docentes da escola de educação básica Luiz Carlos Luiz parece coincidir com o que existe na maioria das escolas do Brasil, ou seja, uma quase completa ausência de capacitação nestas temáticas ou formações muito frágeis do ponto de vista do aperfeiçoamento para o cumprimento da lei 10.639/2003. As constatações feitas pelos pesquisadores referidos acima não são nada satisfatórias. Porém, apesar da ausência de capacitações na

maioria das escolas do Brasil, as pesquisadoras Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva⁴⁹ e Nilma Lino Gomes⁵⁰ (2013) na mesa-redonda intitulada “Dez anos da lei 10.639/2003: balanços e perspectivas”, organizada pelo Núcleo de Apoio à Pesquisa Brasil-África, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Faculdade de São Paulo, abordam que estão acontecendo iniciativas interessantes em muitas escolas do Brasil com educação para as relações étnicorraciais. Ao narrarem uma pesquisa desenvolvida por Gomes (2012) em várias escolas do país, destacam que as práticas de educação racial acontecem de várias formas. Na maioria das escolas elas não acontecem definitivamente. Em outras escolas, elas acontecem da seguinte forma: de forma disciplinar, geralmente nas aulas de História, desenvolvido por professoras/es de História, em outras, acontecem por projetos interdisciplinares, envolvendo principalmente as chamadas ciências humanas (história, geografia, filosofia) e língua portuguesa e literatura. Enfim, existem algumas experiências bastante positivas com a EREER em algumas escolas do Brasil. Mas segundo as pesquisadoras, ainda muito poucas em relação ao número de estabelecimentos educacionais que existem no país.

⁴⁹ Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre e Doutora em educação pela mesma Universidade. Professora Emérita da Universidade Federal de São Carlos/SP. Professora titular em Ensino-Aprendizagem no departamento de teorias e práticas pedagógicas do Centro de Ciências da Educação e de Ciências Humanas da UFSCAR. Pesquisadora junto ao núcleo de estudos Afro-brasileiros da UFSCAR. Relatora do Parecer CNE/CP 3/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Tem diversos livros e artigos publicados em revistas especializadas.

⁵⁰ Pedagoga. Mestre em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Doutora em antropologia social pela Universidade de São Paulo. Pós-doutora em sociologia pela Universidade de Coimbra, Portugal. Foi coordenadora geral do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão de Ações Afirmativas na UFMG. Foi Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos. Membro da Associação nacional de Pós-graduação (ANPED) e da Associação nacional de Pesquisadores Negros (ABPN). Pesquisa e orienta dissertações de mestrado e teses de doutorado nos seguintes temas: diversidade, relações étnicorraciais, formação de professores, desigualdades sociais e raciais, movimentos negros, etc. Tem diversos livros e artigos publicados em revistas especializadas.

Oliveira (2010), ao pesquisar um grupo de docentes do Rio de Janeiro em relação à História da África e da cultura afro-brasileira, percebeu que o formato em que acontecem essas formações não tem sido suficiente para gerar uma boa aprendizagem por parte dos docentes. Na referida pesquisa, constatou que apesar de haver alguns avanços, a maioria dos docentes reclamou de como aconteceram essas formações, como por exemplo, em auditórios com mais de quatrocentas pessoas, e isto não é um formato adequado para formações e/ou capacitações de um tema de tamanha relevância como educação para as relações raciais.

Esses pesquisadores sublinham que a educação para as relações étnicorraciais não pode se dar de forma rápida, sem continuidade, mas sim ser um projeto constante da unidade escolar e das secretarias estaduais e municipais de educação. E essa formação tem que estar unido a todo o conjunto da escola e não somente a uma ou outra disciplina. Neste sentido, Muller e Coelho (2013) consideram que

para pensar o ensino para as relações étnico-raciais precisamos pensá-los em conjunto com as práticas e saberes docentes, como instituídos e instituintes das disciplinas escolares em sua amplitude e a sua relevância na conformação da cultura escolar. (p. 44)

Ou seja, educar para as relações étnicorraciais tem que ser uma atitude constante; fazer parte da rotina pedagógica da/o professora/or, de seus planos anuais, planejamentos diários, bem como dos gestores/as. Não pode ser somente (embora não condenável) uma coisa esporádica, acontecida em alguns momentos do ano, em especial, na “Semana da Consciência Negra”, que muitas vezes se restringem apenas a

realização de projetos e programas isolados e/ou reduzidos as ações de um único ou grupo de professores. O MEC reconhece que a lei ainda atinge um baixo grau de efetividade, bem como também não faz parte da cultura escola e dos projetos políticos pedagógicos das escolas. (MULLER; COELHO, p. 44)

As formações de professores que acontecem ou que acontecerão deverão ser fundamentadas em bases sólidas e fundamentalmente no questionamento às bases epistemológicas eurocêntricas do conhecimento. A educação para as relações étnicorraciais e a história e

cultura africana e afro-brasileira não podem mais ficar conformados nas bases epistemológicas eurocentradas adotadas na maioria das escolas brasileiras bem como nas propostas curriculares e documentos oficiais. Temos que partir para uma subversão desta ordem de fundamentos epistemológicos. Marques e Calderoni (2014) consideram que

para que haja a efetivação da educação das relações étnico-raciais é imprescindível que as práticas escolares reflitam sobre o etnocentrismo e enfrentam o racismo, o preconceito e a discriminação racial, temas e questões que por muito tempo ficaram marginalizadas ou esquecidas no contexto das escolas do Brasil. (p. 53)

Se as formações continuadas não acontecem, se as capacitações não são sistemáticas e continuamente oferecidas pelos Estados ou municípios, ao menos consideramos que as licenciaturas dão conta de atender a essas demandas, até mesmo porque é uma legislação nacional e que deve estar incluída nos cursos das diversas licenciaturas e em especial, nos de arte, literatura brasileira e história. Não me parece ser o que acontece como apontam as mônadas abaixo.

c) Não teve absolutamente nada relacionado à África, cultura afro-brasileira e educação para as relações raciais

[...] Eu já falei que usava bastante. Mas eu tinha muita admiração pela História. [...] Um dos primeiros professores, onde eu decidi, o que eu queria estudar foi o Paulão - Paulo Lúcio. Nas primeiras aulas que ele deu sobre cultura africana, eu já me encantei já me decidi. Isso foi no segundo semestre. Eu já me decidi. O que eu queria estudar na minha monografia. Eu tomei a decisão que queria me especializar na área de África. (Professora Mauricélia)

Teve sim. Claro que sim. Tanto na pedagogia. Tenho curso de pedagogia na UNIASSELVI. [...] Tem um livro de cultura africana. A nossa disciplina é à distância. A gente tem um encontro semanal. Então a gente estuda a disciplina, faz um *paper* e apresenta. Funciona assim. Tem um livro

sobre cultura africana. [...] Ajudou sim. Então na verdade pra quem já trabalha com este tema não é algo novo né. Mas eu acredito que pra quem não trabalha em sala de aula seria algo novo. Na verdade, me ajudou muito mais para estudar para fazer concurso, porque em relação ao trabalho em sala de aula eu já faço, então não foi algo assim, então agora eu vou começar a fazer. (Professora Marilete)

Na minha licenciatura, o que eu lembro é que tínhamos um caderno chamado Caderno de História da África. Era bem assim mesmo: História da África e daí a gente trabalhou um mês, então, esse caderno História da África. Foi também, só um mês e eu acho que foi o único que teve relação com esse tema aqui. Esse caderno funcionava assim, uma aula por semana. A professora monitora era professora de história, daí a gente tirava dúvida com a professora monitora. Ela era muito inteligente, que tirava muito as nossas dúvidas. A gente não aprofundava muito caderno em casa, mas quando chegava à sala de aula, aproveitava muito que ela tinha para nos dizer. Mas, em geral, a gente tinha era que estudar mesmo no caderno em casa e tinha só duas aulas para tirar essas dúvidas. Duas aulas nesse sentido seriam mais ou menos assim: duas manhãs ou duas tardes em média 3 horas e meia cada aula. [...] Não? Absolutamente! Passou longe disso. Esse tema é um tema bem abrangente. Até mesmo após a nossa conversa semana passada, eu tive que dar uma pesquisada, assim para ver mais ou menos o que era pra poder tá fornecendo essa entrevista para ti hoje. E aí, dá para ver que parece que quanto mais a gente estuda, mais coisa parece. Então, tá bem longe! Tem que ser na verdade, uma especialização. Nesse tempo – da especialização, dá pra gente estudar e entender alguma coisa. [...] Então! Na minha pós-graduação, eu não me lembro de ter um tema específico. Assim, nenhum professor falando sobre temas específicos. Eu fiz a minha pós-graduação no tema chamado “Sociedade Contemporânea” envolvendo história, geografia e

sociologia. Foi em 2013. Foi uma pós-graduação interdisciplinar, mas acabou focando mais na história mesmo e pelo fato de ter mais alunos de história no curso. Não teve absolutamente nada relacionado à África, cultura afro-brasileira e educação para as relações raciais. Nada mesmo! O que eu tive mesmo sobre isso foi só na graduação: famoso caderninho de “história da África” (Professor Gilmar)

Bom, eu entrei na universidade em 2005. Na Universidade Federal de Santa Catarina. Na UFSC. Já era pós-lei 10.639/2003. Mas dentro da geografia, nunca houve nenhuma discussão. Aliás, mesmo sendo Universidade Federal e também para a licenciatura, deixa muito a desejar. Meu curso, na verdade é bacharel e licenciado, mas na universidade boa parte do curso é voltado para o bacharel e com mais meia dúzia de disciplina você tem o título de licenciatura. [...] Mas dentro da geografia, essas temáticas não foram contempladas. [...] Mas o que começou abrir mesmo meus olhos para essas questões foi principalmente o GDE⁵¹. Antes, eu tinha um posicionamento de muito de intervenções nessas questões. Por exemplo, se eu via algo de discriminação no momento, eu não deixava passar. Eu intervinha na hora. As discriminações de todas as formas. E aí com o GDE e os estudos, então eu comecei a enxergar mais situações que não enxergava. E aí eu disse: meu Deus, eu estou ficando louca. Tem pessoas que têm preconceito e discriminação em tudo. E daí eu abri os olhos para aquilo ali. E aí eu pensei: bom não dá para só intervir quando acontecer, mas tem que ser um trabalho sistemático. (Professora Vanessa)

Se a formação continuada em educação para as relações étnicorraciais e ensino de história e cultura africana e afro-brasileira

⁵¹ Especialização, com carga horária de 420 horas, promovida pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com o nome de Gênero e Diversidade na Escola (GDE) no período de fevereiro de 2015 a dezembro de 2016.

praticamente não existe na maioria das redes estaduais e municipais de ensino deste país afora, os docentes terão sérias dificuldades em efetivamente implementar a referida lei em sala de aula e mais ainda para se orientar pelo que dispõe as Diretrizes.

As narrativas dos docentes evidenciam algumas temáticas que precisam ser problematizadas. A professora que narra que na minha “licenciatura em história teve um livro de cultura africana. A nossa disciplina é à distância. Ajudou sim”. E continua dizendo que “na verdade me ajudou muito mais para estudar, para fazer concurso porque em relação ao trabalho em sala de aula eu já faço” deixa implícito que o caderno de história da África serviu mais para ajudar a realizar o concurso do que especificamente prepará-la para o trabalho em sala de aula, até porque segundo ela “o trabalho em sala de aula eu já faço”. Isto é interessante porque a professora, enquanto experiência, está desenvolvendo no seu processo de ensino também novas aprendizagens para os estudantes e para si mesma, o que Tardif chama de “saberes docentes” (2014) e neste ocorre a apropriação de novos saberes, construímo-nos e nos constituímos enquanto professores/as, num movimento constante de fazer e refazer-se, compondo o que Paim chama de “fazer-se professor”. (PAIM, 2005, pp. 157 - 167)

Desenvolvemos saberes, valores e atitudes antirracistas e desconstruímos mitos, ideologias, enfim, cenários subalternizantes. Porém, é importante salientar que nossas experiências docentes não são suficientes para podermos trabalhar de maneira eficiente as posturas racistas e preconceituosas em salas de aula. Precisamos de bases teóricas conceituais consistentes para dar conta da nossa imensa tarefa e trabalharmos de acordo com a lei e as Diretrizes e, para além disso, da nossa vontade pessoal de trabalharmos o tema, precisa ser um movimento que envolva toda a escola e insira todos/as neste movimento. Silva (2011) ao refletir sobre a educação para as relações étnicorraciais na escola de maneira isolada pondera que

Assim, não é qualquer prática desenvolvida no espaço escolar que pode ser compreendida e apresentada como prática pedagógica daquela instituição. Portanto, o trabalho voluntário, pontual ou isolado de algumas professoras/es comprometidas/os com a discussão da história e cultura afro-brasileira e da educação para as relações étnico-raciais em sua atuação docente não configura a institucionalização da inclusão

das temáticas nas instituições às quais estão vinculadas. (p. 72)

Outro professor que teve a mesma formação da professora anterior, ao falar do mesmo “Caderno da História da África” diz que não ajudou-o absolutamente em quase nada para sala de aula. Diz ele ainda que foi o único caderno que tinha algo relacionado a este tema e que foi trabalhado durante um mês. Como as aulas eram à distância, com breves encontros para a retirada de dúvidas e a prova escrita, o tempo destinado aos estudos deste caderno foi insuficiente e ineficiente sequer para aprofundar nos estudos de história e cultura africana e afro-brasileira, salvo raras exceções, “quando a professora tutora, que era de história e muito inteligente, tirava nossas dúvidas”. Estas narrativas dos docentes indicam que estas formações iniciais, sobretudo, as à distância não conseguiram atender a esta demanda de novos conhecimentos em tão pouco tempo e, por isso, são pouco aprofundados na graduação e ineficazes para fornecer elementos conceituais e teóricos para uma efetiva implementação da história e cultura africana e afro-brasileira em sala de aula.

A professora de geografia argumenta que sequer há uma disciplina obrigatória de história da África nos cursos de licenciatura de geografia na UFSC, quando diz que “mas, dentro da geografia, nunca houve nenhuma discussão [...] Mas, dentro da geografia, essas temáticas não foram contempladas”. Essa fala da professora problematiza que mesmo sendo o curso em uma universidade federal, e que seu curso se deu pós-lei 10.639/2003, não houve nenhuma disciplina ou sequer “alguma discussão” relacionada ao tema. Cabe sublinhar aqui outra problematização trazida pela referida professora: “porque tu imaginas, se eu, na Geografia, nas ciências humanas, não tive essa formação, imagina nas ciências exatas, nas ciências naturais, a formação é zero para essas questões”. Ou seja, não se está seguindo em absolutamente nada daquilo que preconiza a própria lei que é o estudo de história e cultura africana e afro-brasileira se darão no âmbito de “todo o currículo escolar”, preferencialmente em história, literatura brasileira e artes.

A professora Mauricélia narrou que desde a graduação teve aulas que focavam história da África e da cultura afro-brasileira com o professor Paulão. Foi a partir da disciplina⁵² desse professor que a

⁵² A professora não mencionou a disciplina oferecida pelo referido professor.

mesma se interessou por temas afros e seguiu nesta perspectiva desde a graduação até o mestrado.⁵³

Passos (2014) nos revela que os cursos de licenciaturas em História e Pedagogia em várias instituições de Ensino Superior público e privados de Santa Catarina ainda “andam em passos muito lentos” em relação a estes temas.

Também Zefhiro e Bittencourt (2012), ao pesquisarem a efetividade da lei com professores de História, Arte e Literatura na rede municipal de ensino de Angra dos Reis – Rio de Janeiro constataram que a maioria dos docentes entrevistados não teve nenhum contato com a lei ou conhecimento mínimo das mesmas em suas licenciaturas. Podemos inferir a partir destes e outros trabalhos⁵⁴ que aparece a mesma perspectiva em relação à formação inicial de professores/as, ou seja, os cursos de licenciaturas em História de uma parte significativa das universidades brasileiras apresentam uma matriz curricular na qual o ensino de história e cultura africana e afro-brasileiro não é contemplado; ou quando é ofertada como disciplina optativa fica a critério do estudante fazê-la ou não; a carga horária é insuficiente limitando-se a um reduzido número de horas; e ainda apresentadas numa perspectiva cronológica e quadripartite.

Enfim, pensamos que mesmo que os cursos de licenciaturas em História, ao apresentarem uma ou mais disciplinas de história da África e afro-brasileira, se não estiverem vinculadas a uma educação para as relações étnicorraciais não faz sentido. Os estudos de história e cultura africana e afro-brasileira só faz sentido se a partir deles, os estudantes e futuros professores/as estiverem dispostos a dialogar estes temas na perspectiva da desconstrução do mito da democracia racial e, a partir daí, a superação do racismo, dos preconceitos e das discriminações de todas as matrizes étnicas, particularmente as africanas, afro-brasileiras e indígenas.

⁵³ A professora Mauricélia tem mestrado em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina. ALBUQUERQUE, Mauricélia Teixeira de. **Negros em Garopaba - SC: experiências quilombolas nas comunidades da Aldeia e Morro do Fortunato**. Dissertação (Mestrado em História). Centro de Ciências Humanas e Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2014, 191 f.

⁵⁴ Os resultados das pesquisas de Oliva (2006), Lippold (2008) e Andrade (2017), demonstram que a formação inicial de professores de História ainda é bastante incipiente nos Cursos de Licenciaturas em História, não o qualificando com a formação desejada para lecionar história e cultura africana e afro-brasileira na educação Básica.

Portanto, o fato é, que se os docentes da educação básica do Brasil não estão tendo a preparação adequada para lidar com estes temas, conclui-se que a efetivação da lei 10.639/2003 e das diretrizes em sala de aula não está tendo o efeito sugerido e esperado pelos movimentos sociais, em especial, o movimento negro e, por consequências, a escola não está dando o suporte necessário para o fim dos preconceitos.

d) Tem saído projetos muito bons

Nas reuniões de Ensino Médio Inovador não comenta nada sobre isso. Eu sempre venho em todas elas. Projeto coletivo no sentido de trabalhar algo para a semana da Consciência Negra. Não está se fazendo nada. Na verdade: esse ano a gente tava fazendo né, em forma de projetos. Aí eu comecei esse projeto aí que eu te falei. Logo em seguida, já mudamos completamente de projetos e aí eu perdi todo o trabalho que eu tinha feito. Perdi o fio da meada. (Professor Gilmar)

Não tem projeto integrado em nenhuma delas. Nas minhas aulas eu sempre trabalho a base legal. Sempre, sempre trabalho a superação, o combate ao racismo, o preconceito principalmente a parte superação é a parte que eu mais me aproximo. Das cotas, eu também enfatizo muito. Principalmente eu me aprofundo muito. Nós temos hoje um resultado muito grande. Nós temos médicos, nutricionista. Nós temos pessoas das duas comunidades que através das cotas realmente conseguiram se formar. Estão dando conta. Já estão trabalhando. Já estão formados. A gente tem dado isso como exemplo e prioriza muito as cotas. Geralmente, em cada escola eu trabalho durante todo ano com projeto de África. Específico de História. Monte projeto. Projeto específico de história. Convido outras disciplinas. Elas vêm, eles participam, eu chamo, a gente conversa. Tentamos ter os fios condutores em todas as linhas. Em todas as disciplinas. Tem saído projetos bem bons. Não existe nenhum projeto específico. Mas essa lei nos ajudou muito. A lei 10.639/2003. Ela tem nos dado muito respaldo.

Principalmente ao professor leitor. Que sabe dizer: Não! Isso é lei. É necessário o estudo da África, o reconhecimento e o pertencimento. Isto tem nos ajudado muito. (Professora Mauricélia)

Mas eu percebo que mesmo sendo lei, não é trabalhado, não existe, é porque não existe esse conhecimento, nem essa vontade. Talvez nem a percepção dessa importância, tanto que eu recebo ataques diversos está inserindo estes temas na Geografia. Dizem que não é currículo. Que não é geografia. (Professora Vanessa)

Indicativo de que a educação para as relações étnicorraciais não está acontecendo é o comentário do professor Gilmar de que “nas reuniões do Ensino Médio Inovador não se comenta nada sobre isso”. Percebe-se que mesmo estas turmas tendo planejamento diferenciado nada foi realizado em relação a este tema. Evidentemente que a escola e o corpo docente devem ter escolhidos outros projetos de relevância e importância, mas “esquecer” a lei 10.639/2003 na escola de um município que tem uma comunidade quilombola soa como racismo institucional e racismo educacional.

Por outro lado, percebemos que o que efetivamente não está acontecendo é o trabalho de forma coletiva, conjunto, enquanto algo imbricado no cotidiano da escola. Porém, acontece de maneira pontual, individual, conforme as narrativas indicam.

A ideia de que “não tem projeto integrado em nenhuma delas”, conforme narrou a professora Mauricélia não inviabiliza a aplicação da Lei e das Diretrizes em sala de aula, como mesmo diz a professora que “na minha aula eu sempre trabalho a base legal. Sempre, sempre trabalho a superação, o combate ao racismo e ao preconceito. Principalmente a parte da superação que é a parte que mais me aproxima”. Porém, a postura antirracista – muito além de uma postura individual – deve ser coletiva, no sentido de envolver toda a escola: pais, alunos, professores, funcionários, direção, etc. As reflexões para a educação das relações étnicorraciais devem se dar de maneira coletiva e consubstanciada em todos os documentos da escola: Projeto político pedagógico, planos anuais de ensino, planejamento diário dos professores, projetos interdisciplinares, entre outras formas.

Ainda, embora a professora Mauricélia reconheça que “não existe nenhum projeto específico”, considera que “esta lei nos ajudou muito”, ou seja, mesmo que a escola não tenha projetos coletivos, o

professor vai atrás para conhecer a lei e as Diretrizes. Busca. Lê, Estuda. Em resumo, se autoforma. Destaca-se a dificuldade de autoformação num país, como o Brasil, no qual os docentes, sobretudo os da escola pública, tem que ter um grande número de horas-aula e turmas para receber um salário razoável para pagar suas despesas – quando dá – e nem sempre terão disposição para pesquisas e leituras, principalmente finais de semana, que na grande maioria das vezes é o único tempo de “folga” que os docentes encontram para “curtir a família”.

Assim, o que se torna pertinente é a necessidade de um amplo programa de formação continuada promovida por Estados e municípios com instituições. Além do mais, estas formações têm que ter continuidade nas escolas, onde os professores possam se reunir, debater e problematizar a realidade local. Portanto, educação para as relações étnicorraciais deve ser assunto permanente e constante da Unidade Escolar.

A professora Vanessa destaca que têm docentes que talvez nem tenham a percepção da importância da lei. Aqui levanto algumas questões que podem complementar estas narrativas. Os docentes de maneira geral talvez nem tenham a noção da importância porque vivemos o mito da democracia racial, ou seja, a suposição de que em nossas unidades escolares prevalece a harmonia, a paz, a igualdade racial, o acolhimento entre todos que compõe este espaço, mesmo tendo pesquisas que indicam o contrário, conforme já mencionado neste texto. O mito da democracia racial, ao contrário da suposta harmonia e paz, leva ao silenciamento e ao não abrir os olhos para milhões de assassinatos de jovens e adolescentes negros, ao desemprego de uma parte significativa desta população, à violência policial, as evasões escolares sistemáticas de estudantes negros/negras, entre outros sofrimentos.

e) Elas são um instrumento de trabalho em sala de aula

Na verdade, se tu tivesses me falado antes eu teria dado uma lida. É porque eu venho agora de um concurso. Então eu estudei muitas leis e agora não estou lembrada o que diz esta lei né. [...] Não. Essa eu posso até ter lido, mas agora pra te falar não. (Professora Marilete)

Olha! Eu já li bastante. Já faz algum tempo, mas o que eu lia que a gente deve trabalhar essas questões como os temas transversais, mas eu

percebo que muitos professores talvez não conheçam e que não trabalham na íntegra. Agora sobre as diretrizes, não vou me recordar, mas eu sei que existe e sei também que está a ponto de não existir mais. Acredito, que agora na BNCC, essa discussão com relação a todas as diversidades, está prestes a ser banido. Isso é bem preocupante porque tem questões que envolvem isso dentro da escola. Que precisam ser trabalhadas. Questões muito duras. Questões que afasta efetivamente o estudante do ambiente escolar de forma silenciosa e invisibilizada. Isso também é importante não só para combater essas situações, mas também para desconstruir e empoderar. Porque eu sou branca, mas vim de uma família pobre e aí gente sabe que a gente tem baixa autoestima e a gente vê muito isso nos alunos negros. Isso é muito forte. (Professora Vanessa)

Então! Eu dei uma “olhadinha” nessa semana para poder conversar contigo. [...] Assim, um pouco. Eu dei uma estudada para o concurso há pouco tempo sim, mas não me aprofundi muito nisso não. Elas são um instrumento de trabalho em sala de aula. Eu comecei a estudar um pouco mais profundamente hoje, esse ano. Por causa da prova mesmo, mas não coloquei nada em prática ainda. Mas eu a peguei. Tem umas ideias muito interessantes. Peguei alguns pontos de vista que eu ainda não tinha pensado. (Professor Gilmar)

A mônada “eles são um instrumento de trabalho em sala de aula” nos faz refletir sobre a necessidade de conhecermos os documentos oficiais (leis, decretos, portarias, cadernos de estudos, normativas, etc) para termos um cenário mais amplo de nossas práticas pedagógicas e legitimidade em atuação enquanto professor/professora em sala de aula. As mônadas apresentadas nos indicam que nem sempre o conhecimento dos documentos oficiais norteadores de nossas atividades têm sido lidos e refletidos, frases como “eu dei uma olhadinha nessa semana para conversar contigo [...] Assim um pouco” ou “sobre as diretrizes não vou me recordar, mas eu sei que existe” pode nos oferecer um panorama da importância e dos documentos norteadores de nossas práticas. Evidentemente que não se trata aqui de

decorarmos um conjunto de leis ou normativas, mas sim de sabermos e conhecermos em linhas gerais o que dizem cada um dos documentos que nos orientam.

Porém, as mônadas acima podem nos indicar talvez a pouca possibilidade que os professores/as têm de lerem estes documentos.

Portanto, o questionamento que ora se coloca é: se o professor não tem formação inicial na temática, ou se tem, são algumas poucas disciplinas que tratam do assunto; se não tem formação continuada ofertada pelo Estado ou pelo município; se não tem formação nas escolas e conhecem pouco as Diretrizes, por que tem acontecido esse tipo de atuação para a educação das relações étnicorraciais e o ensino de História? Entre tantas respostas possíveis, uma das que nos chama atenção e é fruto de reflexões nesta pesquisa é o processo de submissão a mais de quinhentos anos de colonialidade que os povos latino-americanos e, em especial, o brasileiro, tem se submetido.

A colonialidade é um conceito-chave neste estudo e a partir dele que se percebe a invisibilidade dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas em todos os espaços do conhecimento, e em especial, a educação básica. No entanto, tenho presente que não é só no nível de conhecimento de educação básica e acadêmico que se dá a colonialidade: ela acontece também na família, na mídia, na religião.

A colonialidade vai além dos processos de descolonização das colônias africanas e americanas de suas antigas metrópoles. Embora, politicamente e economicamente as colônias tenham supostamente alcançado suas independências, a epistemologia do colonizador ficou impregnada em nossas mentes, em nossos imaginários, em nossas formas de ser e pensar. Quijano (2007, p. 84) define que

a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões materiais e subjetivos da existência social, cotidiana e da escala societal, origina-se e mundializa-se a partir da América.

Maldonado-Torres complementa que

Colonialismo denota uma relação política e econômica na qual a soberania de um povo reside

no poder de outro povo ou nação e que constitui tal nação num império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, ainda que o colonialismo tenha precedido a colonialidade, esta sobrevive após o fim do colonialismo. A colonialidade se manteve viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em todos outros aspectos de nossa experiência moderna. Enfim, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (2007, p. 131)

Compreendo então que, ao colonizar, o colonizador o faz não somente do ponto de vista militar, econômico, social e cultural, mas também, como diz a frase popular, coloniza “almas e corações” para dar conta da inteireza do processo colonizador, via um conjunto de conhecimentos supostamente válidos, verdadeiros e universais oriundos das nações colonizadoras e introjetadas na mente do colonizado.

No Brasil, esse conjunto de conhecimentos também foi imposto aos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros como únicos conhecimentos válidos e verdadeiros. Por isso, nestes mais de quinhentos anos de história, os conhecimentos das histórias dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros foram completamente invisibilizados em salas de aulas. A grande maioria das universidades não contemplava nos currículos de seus respectivos cursos, em especial os de licenciatura, conhecimentos de histórias e culturas de povos indígenas, africanos e afro-brasileiros. É como se eles não existissem. Como se não tivessem culturas, histórias, saberes, conhecimentos. Como se não compusessem a História do Brasil. Como se o Brasil fosse composto de uma única matriz étnica: a branca europeia. A essa negação dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros nos espaços acadêmicos, e na educação em geral, sobretudo na escola básica dá-se o nome de colonialidade do saber. A colonialidade do saber operava e

opera nos vários instrumentos pedagógicos, como por exemplo, nos vários documentos normativos, legais⁵⁵ e materiais didáticos - pedagógicos⁵⁶ que os docentes usam para organizar suas aulas. Mas um dos mais significativos é o livro didático. Os docentes entrevistados se pronunciaram sobre este assunto.

f) Eu não me lembro que abordava esta temática

Eu acho que não tinha nada disso no livro didático. No ensino fundamental a gente recebia os livros, mas eu não me lembro de livros que abordavam essas temáticas. Já no ensino médio, a gente não tinha livro. Eram apostilas. Material digitado. [...] Mudou. Não todos, mas já tem bastante tempo que os livros trazem alguns capítulos específicos sobre esse tema sobre a história africana e afro-brasileira. E em relação ao tempo que eu estudava eu percebo que teve uma melhora. Não sei se é o ideal ainda, mais que teve uma melhora teve, porque talvez até o professor quando começa, talvez tenha um pouco de dificuldade de trabalhar o tema, e aí precisa do livro didático e nesse caso eu acho que o livro didático ajuda bastante. (Professor Gilmar)

Olha. Melhoraram. Nas séries finais temos. Não é nada específico, mas temos a sequência da história. E aí dependendo da série é trabalhado. Mas eu vejo principalmente nos livros de ensino médio que se dá muito destaque a cultura branca. A cultura negra e a indígena fica muito a desejar. No ensino médio adoto livro e os próprios alunos comentam: professora, só estamos estudando lá, a Europa e eu digo, calma que a gente vai chegar. Então, muitas coisas eu deixei de lado pra gente

⁵⁵ Como exemplos destes documentos pode-se citar: os projetos políticos pedagógicos das escolas, os planejamentos anuais dos docentes, os planos de aula, as diretrizes de educação, as propostas curriculares dos referidos estados e municípios, entre outros.

⁵⁶ Pode-se citar como materiais didáticos-pedagógicos o vídeo (filmes, documentários, desenhos animados, etc), as imagens (gravuras, fotos, desenhos, etc), textos (literatura, poesia, charges, etc), livros didáticos.

também trabalhar a nossa cultura né. Claro que a cultura europeia compõe o currículo, mas o currículo também é uma coisa manejável. (Professora Marilete)

Não tinha. Nós nunca estudávamos África, porque África nunca teve a visibilidade no livro didático. A África passou a ter visibilidade a partir da lei 10.639/2003 e se a gente for analisar é a partir dos últimos livros didáticos é que a temática de áfricas vem em destaque. Isso como necessidade, da obrigatoriedade de ser estudado. Só para ter uma noção, foi no ano de 2000 que eu fui a curso de comunidades quilombolas, de reconhecimento dessas comunidades, e eu vi uma professora no meio do curso perguntar se o Egito não era na Europa, até porque o próprio Egito por ser uma região de destaque, um povo civilizado não poderia ser na África. O livro didático traz até as mulheres egípcias brancas. Faz bem pouco tempo que ainda tava conversando com professor de matemática, que levou um espanto quando estava falando do Egito em sala de aula e conversando com ele e tal... Ele ainda falou “Mauricélia, eu não acredito que hoje tá na...” viu, ele ainda se assustou. Como assim? Eu nunca aprendi que o Egito é na África. Isso já é uma forma de preconceito. De realmente não dá visibilidade aos homens e mulheres africanos. [...] Se abordava, o tronco.⁵⁷ Infelizmente só a dor não amor. Não a

⁵⁷ Provavelmente a professora está se referindo a imagem de Debret que aparecia praticamente em quase todos os livros didáticos de História. A imagem se chama “Negros no tronco”. Nesta imagem “o povo admira a habilidade do carrasco, que, ao levantar o braço para aplicar o golpe, arranha de leve a epiderme, deixando-a em carne viva depois da terceira chicotada. [...] o lado esquerdo da cena está ocupado por um grupo de condenados enfileirados diante do pelourinho onde o carrasco acaba de distribuir quarenta ou cinquenta chicotadas. (DEBRET, p. 320-323). A imagem pode ser encontrada em <https://www.fatosdesconhecidos.com.br/os-5-piores-castigos-dados-aos-escravos-no-passado/>. Acesso em 09/07/2018. Outra imagem bastante conhecida é “Negros no porão” de John Moritz Rugendas, que também era reproduzido em quase todos os livros didáticos de História. Segundo Diener e Costa (s/d) “esta é uma das gravuras mais conhecidas e reproduzidas do livro-álbum de nosso artista”. “Não há livro didático que não a estampe como

superação. Não as memórias, não as experiências, nem vivências, nem histórias, nem nada. Somente a obediência, submissão, o ódio, o preconceito, a difícil vida que eles passavam ou pobreza. Era somente dessa forma que era colocado. (Professora Mauricélia)

As mônadas apresentadas traduzem aquilo que vários estudiosos (ROSEMBERG, BASILLI, DA SILVA, 2003; NASCIMENTO 2009; SANTOS, 2012; JANZ, 2014) de diferentes áreas do conhecimento escolar têm pesquisado sobre livros didáticos. Demonstra o quanto os livros didáticos em geral, e o de História em particular, tinham e tem ainda, em parte, visibilizado somente um aspecto da formação étnica da cultura nacional brasileira, ou seja, a branca e europeia. Quando mencionavam os povos afro-brasileiros, africanos e indígenas, na maioria das vezes, era de forma exótica e estereotipada. Uma das pesquisas desenvolvidas foi a de Ana Célia da Silva (1995), na qual ela demonstra o quanto os livros são preconceituosos e racistas. Em sua primeira obra, fruto de sua dissertação de mestrado, publicado em 1995, ela analisa as representações (gravuras, desenhos, etc) e os textos nos

exemplo ilustrativo do tráfico negreiro”. A imagem pode ser encontrada em https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Navio_negreiro_-_Rugendas_1830.jpg. Acesso em 09/07/2018.

Estas imagens eram colocadas ali sem nenhuma problematização, sem nenhum questionamento. Na maioria das vezes eram só ilustrativas. Elias Thomé Saliba chama a essas imagens infinitamente reproduzidas em livros didáticos de imagens canônicas em História, ou seja, “seriam aquelas imagens- padrão ligadas a conceitos-chaves de nossa vida social e intelectual. Tais imagens constituem pontos de referência inconscientes, sendo, portanto, decisivas em seus efeitos subliminares de identificação coletiva. São imagens de tal forma incorporadas em nosso imaginário coletivo, que as identificamos rapidamente”. (SALIBA, p. 437). Ainda comentando sobre imagens canônicas, Saliba compreende que “o choque ante a uma imagem não estereotipada pode ser revelador: às vezes, de imediato começamos a perceber como a imagem com a qual nos acostumamos – a imagem canônica – era coercitiva. Coercitiva porque nos impunha uma figura reproduzida infinitamente em série, tão infinitamente repetitiva que não mais nos provocava nenhuma estranheza. Bloqueava nossas possibilidades de uma interpretação alternativa, ou seja, não nos levava mais a distinguir, a comparar – em suma, não nos levava mais a pensar”. (SALIBA, p. 438)

livros didáticos de comunicação e expressão⁵⁸ da 1ª a 4ª série⁵⁹ do antigo primeiro grau⁶⁰, utilizado nas escolas públicas de Salvador, Bahia, e verifica que a maioria dos livros didáticos de Língua Portuguesa não visibilizava a presença do negro na sociedade brasileira e quando visibilizava era de forma distorcida, preconceituosa, racista, desumanizando o negro. O negro nestes livros didáticos aparecia associado a animais, incapaz intelectualmente, não aparecem constituindo famílias, sempre em profissões subalternizadas, não possuíam nem nomes próprios, sendo chamados de “negrinhos”, “pretinhos” ou outros nomes pejorativos. Em suas observações, pontua que

em todos os livros analisados, o branco foi o personagem predominante, quer nas ilustrações, quer nos textos, enquanto que o negro aparece como minoria, de forma distorcida e desumanizada, estereotipada e inferiorizada. [...] Nos demais, o negro aparece sob a forma de escravo, serviçal, caricaturado, desumanizado, como minoria e em último lugar nos grupos sociais. A criança negra raramente é retratada na escola. Ela aparece brincando ou trabalhando na rua, quase nunca tem nome, é chamada por apelidos ou por sua cor. [...] o branco apresentado nos livros é o branco europeu, o da ideologia do branqueamento. [...] o branco é também associado ao belo, puro, bom, inteligente, em oposição ao negro associado ao feio, malvado, incapaz, com atributos físicos não humanos e constituindo-se em minoria social. (SILVA, 1995, p. 31-32)

Ao fazer essas referências à população negra brasileira, o livro didático contribui para tentar negar a existência do negro na formação da história nacional, além de veicular suas histórias e culturas como exóticas e folclorizadas.

Neste sentido, uma das questões da pesquisa era como afirmar o autoconceito e a autoestima de alunos e alunas negras, se o que eles veem na escola e, sobretudo, nos livros didáticos, é uma representação

⁵⁸ Hoje são os livros de Língua Portuguesa.

⁵⁹ Refere-se atualmente ao 1º a 5º ano do ensino fundamental inicial.

⁶⁰ Refere-se atualmente ao todo o ensino fundamental final, uma das etapas da educação básica.

deformada de suas histórias e culturas e inclusive de si próprios? Como desenvolver o autoconceito e a autoestima de crianças e adolescentes em idade escolar, se nem mesmo os professores responsáveis pela desconstrução dessas ideologias preconceituosas e discriminatórias não o faziam e, às vezes, até reforçavam?

Alguns anos mais tarde, a mesma autora, Ana Célia Silva, em sua tese de doutorado, defendida em 2001 e publicada em 2011, analisa os mesmos livros estudados por ela na década de 80 e publicada no livro “A Discriminação do negro no livro didático” (1995). Neste novo estudo, Ana Célia chega a conclusões bastante animadoras em relação à primeira pesquisa, embora não totalmente satisfatório. Já no início do livro, ele menciona que houve mudanças em relação à representação dos negros nos livros didáticos e considera que

essas mudanças podem concorrer em grande parte, para a construção, da autoestima e do autoconceito da criança negra, para a aceitação e integração com as crianças pertencentes a sua raça/etnia, uma vez que a internalização de uma representação inferiorizada pode produzir a autorrejeição e a rejeição ao seu outro assemelhado, bem como o reconhecimento e o respeito ao negro por parte dos indivíduos de outras raças/etnias. (SILVA, 2011, p. 13)

Essas mudanças, que segundo Silva (2011) foram aparecendo nas novas configurações dos livros didáticos podem ser atribuídas a vários fatores como: a atuação de movimentos sociais negros que reivindicam a longa data a inserção de histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nos livros didáticos escolares com representações positivas dos negros; o fato de a Constituição Federal de 1988 considerar no seu artigo 7º o racismo como crime inafiançável; as políticas públicas de ações afirmativas desenvolvidas nas últimas décadas no Brasil; os projetos de extensão de formação de professores de várias universidades brasileiras, focalizando a educação para as relações étnicorraciais bem como a história e cultura africana e afro-brasileira; e por fim a publicação dos parâmetros curriculares nacionais, com o tema transversal “Pluralidade Cultural”, que segundo ela foi um dos primeiros documentos oficiais a chegar às escolas trazendo a temática da diversidade étnicorracial. Para a autora

é de grande significação o reconhecimento pelo Estado da pluralidade étnico-racial, do preconceito e da discriminação, traduzidos em leis e normas de combate ao racismo, que servem de parâmetros para as editoras e autores pautarem o trato com as diferenças nas representações dos livros didáticos. São relevantes também, algumas medidas adotadas para estabelecer no sistema de ensino brasileiro o respeito e o reconhecimento da alteridade e da diversidade cultural, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais. Estas medidas adotadas pelo Estado irão concorrer, em grande parte, para o desmonte do discurso universalista reinante na academia e, por extensão, no sistema de ensino, para a identificação de uma raça/etnia dominante e para o reconhecimento do outro individual e coletivamente. (SILVA, 2011, p. 100)

Nesta nova pesquisa, apesar de os negros ainda não serem completamente contemplados nos livros didáticos, como por exemplo, no número de imagens de brancos que é extremamente maior do que o número de imagens de negros, a autora conclui que

Por outro lado, os personagens negros foram representados humanizados, ou seja, com famílias, nomes próprios, sem estigmas, estereótipos e descritos sem preconceitos, com direitos de cidadania, papéis e funções diversificadas na sociedade, embora sem distinções étnicas culturais. [...] ver-se representado de forma positivada e aproximada do real desenvolve na criança um sentido de existência, de positividade, de pertença às categorias de humanos e cidadão, porque ele passa a ver-se como existente nessa representação, que para ela corresponde ao real. Ao reconhecer-se e ser visibilizada, a criança desenvolve o amor ao seu semelhante étnico. Também as crianças de outras raças/étnias começam a ver as crianças negras sem estigmas inferiorizantes, passando a reconhecer suas diferenças sem hierarquias, respeitando e interagindo com ela no ambiente escolar e fora dele. (SILVA, 2011, p. 138)

O racismo se fazia e ainda se faz presente nos livros didáticos. Quando o professor Gilmar rememora e diz que “acho que não tinha nada disso nos livros didáticos” é seguido pela narrativa da professora Mauricélia, que reafirma “nós não tínhamos. Nós nunca estudávamos a África, porque a África nunca tinha visibilidade no livro didático” e mais adiante comenta “somente se abordava o tronco. Nem memórias, nem vivências, nem experiências, nem nada”. E a professora Marilete enfatiza que na grande maioria dos livros didáticos é destacada somente a cultura branca. Os fragmentos acima demonstram o quanto os livros didáticos, sobretudo, antes da lei 10.639/2003⁶¹, foram omissos ao não vincular em seus textos e imagens aspectos da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. O quanto durante décadas e décadas, meninos e meninas negras, adolescentes ou jovens estudantes não se sentiam representados nestes materiais didáticos que eram entregues a eles/elas como única referência de conhecimento e que nada dizia sobre suas histórias, suas culturas, sobre suas ancestralidades, suas mitologias e religiões e muito menos sobre sua terra de origem. E, por conseguinte,

⁶¹ O referido autor da dissertação ao pesquisar livros didáticos de História tradicionalmente usados no Ensino Médio das diversas escolas brasileiras antes da Lei 10.639/2003 ou um pouco depois dela percebeu o quanto os livros didáticos de história silenciavam a respeito do continente africano. Ou seja, deixavam de lado a história de quase 50% da população brasileira. Ao não abordarem um único capítulo sobre o continente origem da humanidade e sobre o continente origem de uma significativa matriz étnica da população brasileira. Os livros pesquisados foram: 1. ARRUDA, José Jobson de Andrade, PILETTI, Nelson. **Toda a história**: História geral e história do Brasil. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1995. 2 - ARRUDA, José Jobson de Andrade. **História**: antiga e medieval. 3ª ed. rev. São Paulo: Ática, 1979. 3 - ARRUDA, José Jobson de Andrade. **História**: moderna e contemporânea. 3ª ed. rev. São Paulo: Ática, 1978. 4 - BARBEIRO, Heródoto, CANTELE, Bruna Renata, SCHNIEBERGER, Carlos Alberto. **História**: de olho no mundo do trabalho. Vol. Único. Ensino Médio. São Paulo: Scipione, 2004. 5 - CÁCERES, Flórida. **História geral**. 4ª ed. rev. ampl. São Paulo: Moderna, 1996. 6 - FERREIRA, João Paulo Mesquita Hidalgo, FERNANDES, Luiz Estevan de Oliveira. **Nova história integrada**. Ensino Médio. Vol. Único. Campinas, São Paulo. Companhia da Escola, 2005. 7 - FIGUEIRA, Divalte Garcia. **História**. Vol. Único. São Paulo: Ática, 2005. 8 - PEDRO, Antonio. **História da civilização ocidental integrada**: geral e do Brasil. 2ª ed. São Paulo: FTD, 1997. 9 - PETTA, Nicolina Luiza de, OJEDA, Eduardo Aparício Baez. **História**: uma abordagem integrada. Vol. único. São Paulo: Moderna, 2003. 10 - VICENTINO, Cláudio, DORIGO, Gianpaolo. **História para o ensino médio**: história geral e do Brasil. São Paulo: Scipione, 2002.

quando o professor diz que “acho que não tinha nada disso no livro didático”, expõe o quanto o livro didático não contribui efetivamente para uma educação antirracista, pois não dava aos estudantes brancos a oportunidade de conhecer as origens e outras histórias e culturas de outros povos. Nesse sentido, nos reportamos ao pensamento de Kabengele Munanga ao afirmar que a memória coletiva e a história da comunidade negra

não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 16)

A África quase nunca teve visibilidade nos livros didáticos. O professor Henrique Cunha Júnior, já citado em outros momentos desse trabalho, comenta como o livro didático refletia sobre o continente africano. Nesta relação, a professora Mauricélia diz que só se abordava o tronco, fazendo referência à famosa obra de Debret e que ilustrava a grande maioria dos livros didáticos, geralmente no capítulo genericamente intitulado de “A escravidão no Brasil”. O africano ou afro-brasileiro era visto somente como um trabalhador dócil, passível e humilde, geralmente chamado de “coisa” ou “peça”, (PINSKY, 1984, p. 33), ou seja, um não humano. Era como se fosse um ser completamente destituído de sentimentos.

Após a lei 10.639/2003, os docentes entrevistados notaram uma pequena mudança, ou seja, devido à qualidade dos avaliadores dos livros didáticos do MEC, ao criterioso edital imposto às editoras, há também exigência por parte dos/as professores/as que querem livros que trazem a história e cultura africana e afro-brasileira, os livros distribuídos têm apresentando uma qualidade teórico-metodológica melhor. Tem tentado, pelo menos em parte, contemplar este tema.

g) Não sei se é o ideal ainda, mas que teve uma melhora teve

O de história tem avançado bastante. Alguns anos atrás, tu que é professor de história... Algum ano atrás ouvia falar em Reino do Congo, nos reinos disso, reino daquilo... Nos reinos africanos. Reinos africanos era o Egito purinho que nem se falava que era o continente Africano e mais nada. Hoje o livro didático, em cada dois ou três dos seus capítulos, geralmente tem conteúdo falando de África. [...]. Nosso aluno não tem quer saber muito sobre a Europa. Nós viemos da África. A nossa Constituição humana é da África. (Professora Mauricélia)

Mudou. Não todos, mas já tem bastante tempo que os livros trazem alguns capítulos específicos sobre esse tema, sobre a história africana e afro-brasileira. E em relação ao tempo que eu estudava eu percebo que teve uma melhora. Não sei se é o ideal ainda, mais que teve uma melhora teve, porque talvez até o professor quando começa, talvez tenha um pouco de dificuldade de trabalhar o tema, e aí precisa do livro didático e nesse caso eu acho que o livro didático ajuda bastante. (Professor Gilmar)

O que se pode perceber é que os livros didáticos, após a lei 10.639/2003, trazem aspectos da cultura africana e afro-brasileira, embora, como ressaltam os docentes, ainda faltam muitos conteúdos e abordagens que possa contemplar as temáticas. Porém, já é um avanço. Segundo eles/elas, ainda é preciso visibilizar mais a presença da cultura africana e afro-brasileira nos livros de ensino médio. Uma das professoras comenta que “O livro didático de História avançou bastante. Alguns anos atrás nem se ouvia falar de reino de Congo... Reinos africanos, nada disso”. A estas ausências de referenciais epistemológicos, culturais, históricos e sociais nos manuais didáticos, Grosfoguel (2007) chama de racismo epistêmico, o qual ele entende que esse racismo

opera privilegiando as políticas identitárias dos brancos ocidentais, ou seja, a tradição de

pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres) é considerada como a única legítima para a produção de conhecimento e como o único com capacidade de acesso a “universidade” e a “verdade”. O racismo considera os conhecimentos não ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais. (p. 32)

Por conseguinte, o racismo epistêmico conduz à colonialidade do ser. Oliveira (2012) fundamentado em Mignolo (2003) e Nelson Maldonado-Torres (2007) comenta que

a colonialidade do ser para esses autores se refere à experiência vivida da colonização e seus impactos na linguagem que responda a necessidade de explicitar sobre os efeitos da colonialidade na experiência de vida e não somente na mente dos colonizados. (OLIVEIRA, 2012, p. 59)

Esta colonialidade do ser inferiorizou e inferioriza o/a negro/negra, pois ele fica um ser humano sem história. Sem existência.

Assim, pensamos que as práticas escolares na atualidade, a escola e a educação no seu todo ainda trabalham fortemente para garantir aspectos da colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza. Se a escola se organiza para reforçar estes três aspectos da colonialidade, umas das alternativas para problematizar essa colonialidade são implementações de políticas públicas, via legislação, projetos ou programas que questionam a legitimidade dessa colonialidade e a lei 10.639/2003 é uma delas. Neste sentido, ficamos perguntando: quais as dificuldades para implementar a mesma em salas de aula, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira? As mônadas abaixo nos indicam um pequeno cenário dessas dificuldades.

h) Tem que ter um coletivo que banque essas coisas

Pro ensino médio eu acho que realmente o que falta é o tempo para se trabalhar. Para o professor realmente e, sobretudo no ensino médio falta

tempo. No ensino médio tem duas aulas de história. Eu gosto de trabalhar o conteúdo quanto tempo for necessário, até o aluno aprender. Então eu acabo demorando muito no conteúdo. E eu sou professor que quase não falto. Só que eu fico mastigando aquilo ali pra eles entenderem muito bem. Quando eu passo uma atividade é mais para refletir sobre aquilo ali e não pegar uma resposta e tal. Então por exemplo, se no 1º ano eu passasse de Roma Antiga e entrasse em outra parte e encaminhasse no 2º Ano. Mas tem turmas que não tem jeito, fico na Grécia e não chego nem em Roma. [...] Depende da escola também. Aqui por exemplo, se eu quisesse fazer alguma coisa diferente eu acho que eu não conseguiria. Mas o ensino médio inovador eu consigo. Não tenho esse problema. Quando eu pego aula – contrato – até final de ano, dá vontade de fazer algo fora da “casinha”. Mas, se for contrato até metade do ano, aí fica mais difícil. No ensino médio inovador dá. Nas outras turmas não. É porque é muito difícil para mim, porque assim no caso de ACT, aqui tem três professores na escola, no caso, por exemplo, um aluno estava comigo e foi para turma da noite. Então, imagina que ele chega lá na turma da noite e a professora ou professor disse: mas o que você estava trabalhando: E aí é outra coisa e daí vem à cobrança para mim né. Então no segundo ano, por exemplo, começa a falar de história do Brasil e a outra professora começa a trabalhar da história mundial. Então são questões assim, bem difíceis para se administrar. [...] Eu acho que deveria ter mais curso para a gente fazer né. Que a escola facilitasse. O estado ofertar e que a escola também facilite a saída da gente nesses cursos né. Tem escola que facilita, mas têm outras que não. Tem escolas que diz assim: faz esse curso, quer fazer, mas vai fazer de noite. Não vai faltar aula para ele fazer. Tem escolas que não liberam de jeito nenhum. Eu tô cinco anos no magistério e não me lembro de curso oferecido pelo Estado. Até tem colegas que corre atrás para fazer esses cursos, mais ofertados pelo estado, não lembro. Eu até acho que o estado oferece, mas é uma coisa assim meio rala. É lá uma vez no meio

do ano e aí a gente fica assim meio perdido, né. E aí a gente “perde o bonde” e não pega mais. Para o ACT é muito difícil esses cursos. Geralmente quem vai é o efetivo. O professor ACT dá aula em várias escolas e se ele vai ao curso oferecido por uma escola, às vezes tem que faltar aula em outra, e daí gera era uma pequena confusão né. [...] Essa ausência de interagir com outras disciplinas. Trabalho coletivo. Mas eu acho que o aluno também tem a parte dele. Tipo assim: você chega professor de artes e aí fala de capoeira e o aluno cobra professor de Artes que fale sobre capoeira, com professor de Sociologia fala sobre a desigualdade. Então, fale sobre desigualdade étnicorraciais no Brasil. eu acho que assim ficaria mais confortável para o aluno, porque ele veria uma continuidade e para a mentalidade deles eu acho que também é mais fácil de associar. Mas, as aulas hoje são muito complicadas, porque tem aula de Matemática termina, a aula de Matemática desliga o botão, falar de História termina a aula de História e desliga o botão. Então fica umas coisas assim muito desconexas se pelo menos essa disciplina de chamadas afins interagisse. Juntas ficariam bem legal! [...] Outra coisa que dificulta trabalho dos professores que os professores têm tenha qual quadro de horário, é muito cheio né. Tem gente que tem 40, 50, 60 horas. Mas isso depende também da vida particular de cada um né. Eu trabalho, por exemplo, 30 horas, não tenho filhos, não sou casado, mas existe a diferença muito grande: de quem trabalha só 30 horas e quem trabalha, por exemplo, 50, 60 horas carga horária cheia. Quando a gente trabalha pouca carga horária, a gente tem disponibilidade maior para ficar numa reunião, para ir fazer um trabalho extra na escola, agora quando eu tenho uma carga, uma super carga horária, aí já fica mais difícil, né. Porque quando professor tem a carga horária muito cheia, ele tenta fugir o máximo desse tipo de trabalho, para não se incomodar. (Professor Gilmar)

A dificuldade realmente é a resistência por parte dos professores como eu te falei. A falta de

leitura, de comprometimento, de não achar necessário. A branquitude no seu olhar, que isso incomoda bastante. De realmente não entender a importância da identidade, da cultura dos estudos africanos, da África nas escolas. Muitos profissionais não veem essa importância. (Professora Mauricélia)

A gente tem muita dificuldade de trabalhar coletivamente nas escolas. Isso demanda tempo. Trabalho e puxo esses assuntos o tempo todo. Eu sou a chata desses assuntos. É muito difícil a gente convencer os professores a tocar em projeto e tal. Por que isso demanda tempo. Demanda trabalho. Eu vejo que os professores se esquivam disso. Então alguns professores conseguem trabalhar e outros não. Então a gente acaba se afinando com aqueles que têm vontade de fazer. Por exemplo, uma professora de português que trabalha com literatura: ela estava fazendo umas peças com os alunos sobre contos de fadas e ela queria atualizar. Daí eu fiz um trabalho conjunto com ela. Eu trouxe outros contos que trazem uma moral em relação ao homem e a mulher, a invisibilidade de outras formas de ser a não somente a eurocentrista. A gente faz alguma coisa, mas com os professores que estão abertos, porque assim com todos ao mesmo tempo é difícil. [...] Olha. Eu acredito que primeiro é a condição de trabalho. O professor já trabalha demais e, portanto, ele nem pensa em mais trabalho. Ele pensa: eu já trabalho demais, tô fora disso. E o outro lado é aquilo que eu já te falei: que é o desconhecimento da importância de certas temáticas. Eles não consideram. Tem muitos professores que ainda estão muito fechados. Aquele currículo da grade curricular da época. É a “grade” ainda, né. É a disciplina, o conteúdo e tal e não sai disso. E tem vestibular, e tem conteúdo, e tenho que dar conta do conteúdo. O estado não dá espaço nenhum para estas discussões e quando não se tem o coletivo na escola, não se consegue criar esses espaços. Se não for coletivo, não tem força, não adianta. Tem que ter um coletivo que

banque essas coisas, “porque uma andorinha sozinha não faz verão”. (Professora Vanessa)

As narrativas dos docentes da escola de educação básica Luiz Carlos Luiz trazem um quadro das dificuldades da implementação efetiva da lei 10.639/2003, bem como das Diretrizes no ambiente escolar. As falas foram quase unânimes entre eles e apontaram diversos fatores das dificuldades estudadas por diversos pesquisadores da temática étnicorracial.

Um dos fatores apresentados mais significativos é o da falta de tempo. Os professores, para poder ter um salário razoável no final do mês, têm que trabalhar uma carga horária excessiva de 40 ou até 60 horas semanais – isto inclui os períodos matutinos, vespertinos e noturnos – para poder cumprir com suas obrigações financeiras. Quase todos sabem e pesquisas indicam que os professores do Brasil são os mais mal remunerados, perdendo até mesmo para países mais pobres que o Brasil no continente latino-americano. E se tem uma carga horária excessiva não se tem tempo para parar e planejar a realização de um trabalho pedagógico coletivo.

O tempo da modernidade estudado por Walter Benjamin é um tempo de correria.

Segundo Schlesener (2011, p. 89-90), Benjamin, ao se referir ao tempo, usa quatro conceitos para o mesmo. Interessa-nos aqui a noção de “um tempo homogêneo, sucessivo e vazio, base de sustentação de uma ideia de civilização e de história universal”, ou seja, é o tempo da correria, da loucura da modernidade que não se permite “parar no tempo” para refletir, analisar, problematizar e questionar temas em educação. Tudo é muito rápido. Muito prático. As aulas se tornaram “*fast-food*” ou como dizem alguns professores “dou a minha aulinha e vou embora”. Ou talvez para outra e mais outras escolas. Tudo se torna repetitivo, mecânico, racionalizado. As aulas, muito mais que diálogo, troca de saberes e experiências, aperfeiçoamento e emergir das sensibilidades, torna-se algo morta, sem vida, sem sentido. Enfadonha. É uma aula racionalizada, sobretudo no Ensino Médio, onde temos duas aulas semanais de 40 minutos⁶² para “dar o conteúdo”, “explicar a matéria”, fazer atividades e provas. Este é o tempo vazio de sentido, repetitivo e monótono. Sendo assim, o que precisa ser feito é romper com esse modelo de tempo linear, progressivo, homogêneo e fazer uma

⁶² Refere-se ao organização do tempo das aulas no Ensino Médio da maioria das escolas da Rede Pública Estadual de Santa Catarina

educação e ensino de história diferente, em que o tempo poderá tornar-se nosso aliado ao invés de nosso inimigo. Neste sentido, Schlesener (2011) defende que

mudar o curso linear do tempo exige uma interrupção do movimento, uma ruptura revolucionária que permite transformar o mundo dando uma nova significação ao passado, escrevendo a história a partir de fragmentos. Dar essa nova significação ao passado implica entender a história linear progressiva como a história dos dominadores, da barbárie. (p. 115)

Quando não alcançamos o patamar de um tempo diferente, um tempo de rupturas para as nossas práticas pedagógicas, o que sobra é o tempo de luta pela sobrevivência. É o tempo fantasmagórico, destituído de sonhos, da magia, de utopias, de subversivo e revolucionário. Neste sentido, “o tempo moderno nos aparece como um abismo sem fundo, signo da degradação e da morte, o tempo é o grande inimigo a vencer ou a iludir, tanto na arte quanto na vida.” (SCHLESENER, 2011, p. 169)

Se não há tempo porque o tempo é fugidío, rápido e passageiro não há momentos para parar, refletir, construir projetos coletivos. Aliás, trabalho coletivo foi outra necessidade apontada pelos docentes, para que se possa pensar em outras alternativas de aula, de ensino e, porque não dizer, de educação. Pensar, talvez, em projetos de trabalho, oficinas, seminários, enfim, outras dinâmicas pedagógicas, onde os estudantes possam ter mais participação e com isso o despertar da curiosidade. Aulas com mais sensibilidades, sobretudo quando se trata de temas como preconceito, discriminação, racismo, tão presentes na sociedade brasileira atual. Com isso, pretende-se sair da “caixinha”, da grade curricular e pensar alternativas outras, como por exemplo, atividades interdisciplinares. Já há muito tempo, diversos autores⁶³ tem

⁶³ HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre, Artmed, 1998, 152 p. HERNÁNDEZ, Fernando, VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, 200p. JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976. BOCHNIAK, Regina. **Questionar O Conhecimento: a interdisciplinaridade na escola e... fora dela**. 2ªed. rev. ampl. São Paulo: Edições Loyola, 1998. ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini,

questionado a disciplinarização dos componentes curriculares e propostos outras metodologias. Uma das autoras mais conhecidas no Brasil é Ivani Fazenda que em muitas de suas obras⁶⁴ tem mencionado a interdisciplinaridade como proposta de melhoria da qualidade na educação. Documentos e legislações nacionais e estaduais⁶⁵ também têm mencionado a mesma coisa. Além dela, outros, como Hernández, têm proposto a metodologia de Projetos de Trabalho como alternativa a disciplinarização dos componentes curriculares.

Mas não é isso que acontece. A disciplinarização e a “grade curricular” compõem aquilo que chamamos de cultura escolar⁶⁶ e ainda prevalece na imensa maioria das escolas fragmentando o currículo e, por

PRADO, Maria Elizabeth Brisola Brito. **Pedagogia de projetos e integração de mídias**. Boletim. Salto para o Futuro, Set/2003.

⁶⁴ FAZENDA, Ivani. (Org.). **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez editora, 2008. FAZENDA, Ivani. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1994. FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994. FAZENDA, Ivani. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 13ªed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998. FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

⁶⁵ BRASIL, **Base Nacional Curricular Comum: Educação é a Base - Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2018, p. 16. BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais Da Educação Básica**, 2013. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 7/2010, p. 27 – 30. BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**, 2013. Resolução nº 04 de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, p. 67. BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**, 2013. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parecer CNE/CEB nº 5/2011, p. 165, 172, 184. BRASIL, **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, 2013, p. 41.

⁶⁶ SOUZA e FLEURI (2003) fundamentados em CANDAU (2000) conceituam que “a cultura escolar conforme os conceitos analisados por Candau estariam associada ao currículo formal, aos conteúdos-objetivos a serem trabalhados nos processos ensino-aprendizagem, ao que é explícito e intencionalmente proposto pela escola como finalidade de aprendizagem. A escola acentua o caráter de uma cultura didatizada, referida aos conteúdos cognitivos e simbólicos que são selecionados, normatizados, organizados e constituem objetos de uma transmissão deliberada no contexto escolar. A aprendizagem de tais saberes é reforçada por papéis, normas, rotinas e ritos próprios da escola como instituição social específica”. (p. 71)

consequência, o conhecimento. Assim, o professor faz o trabalho solitário em sala de aula sem o conhecimento da direção, coordenadores, e na maioria das vezes, sem mesmo compartilhar suas atividades até mesmo com colegas de disciplina ou de áreas afins.

Neste sentido, pouca importância é dada à Lei 10.639/2003, bem como as Diretrizes, e para além disso, os estados e municípios raramente promovem atividades de formação continuada de seus docentes para estes novos conteúdos curriculares que chegam às escolas, e quando o fazem é de maneira rápida e superficial. Assim, o que ficam são as ações individualizadas de alguns abnegados professores/as que tomam estas pautas para si e levam para a sala de aula, discutindo e tentando promover dentro de suas limitações uma postura antirracista e de combate aos preconceitos e discriminações em todos os sentidos.

Para superar estas dificuldades, presume-se que o desenvolvimento de práticas interdisciplinares possa trazer alguns resultados práticos para a educação e o estímulo a posturas pedagógicas mais atraentes e dinâmicas para os estudantes. Vários documentos oficiais, tanto a nível nacional quanto estadual, têm apontado a interdisciplinaridade como uma das organizações possíveis do currículo escolar.

O parecer CNE/CEB, nº 7/2010⁶⁷ sugere ao comentar sobre as diferentes formas de organização do currículo, entre diversas possibilidades, a interdisciplinaridade como uma das metodologias possíveis. Ainda no mesmo sentido, a resolução nº 4, de 13 de julho de 2010⁶⁸, ao sugerir também formas de organização do currículo escolar no artigo 13, § 3º, inciso III

a escolha da abordagem didático-pedagógica disciplinar, pluridisciplinar, *interdisciplinar* ou transdisciplinar pela escola que oriente o projeto político-pedagógico e resulte de pacto estabelecido entre os profissionais da escola, conselhos escolares e comunidade subsidiando a organização da matriz curricular, a definição de eixos temáticos e a constituição de rede de aprendizagens. (BRASIL, 2013, p. 67)

⁶⁷ Parecer que analisa as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. (BRASIL, 2013)

⁶⁸ Esta resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. (BRASIL, 2013)

Da mesma forma, ao abordar sobre o processo de organização curricular do Ensino Médio, propõe, aliada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica a interdisciplinaridade como uma possibilidade. O parecer⁶⁹ CNE/CEB nº 5/2011 dá uma série de orientações sobre as normativas do Ensino Médio e no quesito “formação de professores” uma das qualidades esperadas do mesmo é que se tenha “IX – trabalho coletivo interdisciplinar.” (BRASIL, 2013, p. 172)

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular⁷⁰ – Ensino Médio - também destacou a interdisciplinaridade como um possível diálogo curricular. Diz que “as famílias, comunidades devem decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica da equipe escolar para dotar estratégias mais dinâmicas e colaborativas em relação à gestão do ensino e aprendizagem.” (BRASIL, 2018, p. 16)

Seguindo as orientações dos documentos nacionais, a Proposta Curricular de Santa Catarina não menciona necessariamente a palavra interdisciplinaridade em seu texto, mas deixa implícita esta alternativa ao mencionar que

os currículos organizados sob a perspectiva dessa articulação podem constituir significativas estratégias de superação de processos pedagógicos fragmentários que tendem a tornar o percurso formativo um acúmulo de etapas e fases. A articulação das diferentes áreas do conhecimento contribui na formação mais completa dos sujeitos, na medida em que sugerem a organização de trabalhos pedagógicos nos quais os diferentes componentes curriculares possam dialogar e compartilhar conhecimentos. Compreende-se que a produção de experiências curriculares não significa a perda da identidade e das conquistas das trajetórias teórico-epistemológicas desses componentes. (SC, 2014, p. 27)

⁶⁹ Parecer que analisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. (BRASIL, 2013)

⁷⁰ A Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio – foi imposta pelo Governo Michel Temer como documento curricular a todos os estabelecimentos de ensino do país. Está estruturada em quatro grandes áreas do conhecimento, a saber: Linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais aplicadas.

Portanto, tanto os documentos nacionais quanto os estaduais tem apontado a possibilidade de organizações curriculares pautados na interdisciplinaridade e o questionamento que se faz é se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana deixa em aberto esta possibilidade. E a resposta é sim.

O parecer 003/2004, orienta que “o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferentes naturezas no decorrer do ano letivo” (BRASIL, 2005, p. 22) e a resolução nº 1/2004⁷¹ no artigo 3º, inciso II determina que “as coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas abrangendo os diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2005, p. 32)

Neste sentido, e, seguindo a lógica de pensar o conhecimento escolar da história e cultura africana e afro-brasileira bem como educação para as relações étnicorraciais fora da “grade”, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana sugere que as coordenações pedagógicas devem

estimular a interdisciplinaridade para a disseminação da temática no ambiente escolar, construindo junto com os/as professores/as e profissionais da educação processos educativos que possam culminar seus resultados na semana da Consciência Negra e/ou no período que compreende o Dia Nacional da Consciência Negra, 20 de novembro. (BRASIL, 2013, p. 41)

Assim, nos vários textos oficiais, nas diferentes diretrizes e normas curriculares, percebemos que a interdisciplinaridade é enfatizada como uma possibilidade de organização do currículo. Vários pesquisadores que já a tematizam afirmaram as possibilidades pedagógicas enriquecedoras da prática da mesma.

⁷¹ Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Mas, então, porque as práticas interdisciplinares ainda não acontecem como deveriam, sobretudo, na formulação de projetos relacionados, por exemplo, a educação para as relações étnicorraciais?

É possível que, mesmo que já se tenha teorizado sobre interdisciplinaridade há algum tempo⁷², os docentes e os sistemas de ensino ainda não tenham compreendido a dimensão educativa da mesma.

i) Nesse dia, para falar de mulher negra, ela fez questão de apresentar o trabalho

A despeito de todas as dificuldades apontadas pelos docentes para uma efetiva educação para as relações étnicorraciais em sala de aula, acreditamos que nem só de dificuldades se faz o ensino de História. Alguns professores, ainda que individualmente e isoladamente, estão fazendo o possível para que a educação para as relações étnicorraciais aconteça nas escolas. As mônadas a seguir constituem-se como narrativas significativas destes momentos.

Eu vou passar pra eles um filme pra encerrar o ano, que agora eu esqueci o nome, que é um filme de 2016, que fala sobre a guerra fria. É sobre as primeiras negras que trabalharam na NASA. Já assisti e já conversei com eles sobre e pelo que eu falei e eles ficaram bem motivados. Fala sobre a segregação que existia nos Estados Unidos em 1960. Também vou abordar a discriminação contra as mulheres. Não só a racial, mas também contra a mulher. (Professora Marilete)

Na verdade, eu trabalhava no José Rodrigues Lopes, mas quando surgiu essa escola a professora teve preferência na escolha. A que ficou lá no José Rodrigo Lopes. E aí eu vim para cá. Até porque eu gosto de trabalhar com ensino médio. No segundo ano do ensino médio a gente trabalha a questão da desigualdade social e quando a gente entra na questão desigualdade social, daí eu trabalho a desigualdade étnicorracial e as

⁷² Uma das primeiras publicações sobre educação e interdisciplinaridade no Brasil foi de Hilton Japiassu (1976), seguido pelas diversas obras de referência de Ivani Fazenda (1994, 1998, 2008, 2011).

desigualdades de gênero. Ano passado os alunos fizeram apresentações de trabalho com temas específicos. Temas bem diversificados com relação à raça e a questão de gênero. Isso foi o ano passado, a gente fez seminários, eu passei texto com temas específicos que abordavam a temática de gênero e raça. Um dos resultados que foi muito interessante foi que uma estudante da escola que agora tá no terceiro, que ela é do Fortunato. Ela não apresenta trabalho. Ela é muito tímida, mas nesse dia, para falar da mulher negra, ela fez questão de apresentar o trabalho, porque fazia sentido para ela. Colocou-se no lugar, tipo eu tenho que falar né. E foi assim bem legal. Foi um resultado bem interessante que eu achei desse trabalho que eu fiz. Esse ano, eu também estou fazendo. Estou trabalhando as desigualdades étnicorraciais, de gênero e aí eu deixo livre para trabalhar outros temas. Mas eu procuro focar na etnia negra. Por que é essa que está presente. Agora, eles estão elaborando curtas-metragens sobre esses temas. Eu deixei livre também. Eu trabalhei essas questões com eles e agora eles farão curtas-metragens de até 8 minutos sobre a questão da desigualdade social, desigualdade racial e desigualdade de gênero. Veio uma mulher moradora de Garopaba dá um depoimento de vida. Foi uma mulher negra e lésbica e ela também abordou questões de negritude. Então teve questões étnicas. Foi muito bom e foi emocionante porque ela trouxe relatos muito fortes, de agressões, por ela ser negra lésbica mulher. Foi emocionante. Foi bonito. (Professora Vanessa).

Geralmente, em cada escola eu trabalho durante todo ano com projeto de África. Específico de História. Montei projeto. Projeto específico de história. Convido outras disciplinas. Elas vêm, eles participam, eu chamo a gente conversa. Tentamos ter os fios condutores em todas as linhas. Em todas as disciplinas. Tem saído projetos bem bons. Ano passado, na Saad, a gente fez uma semana da Consciência Negra. Foi muito legal. Fechamos com uma feijoada onde a gente

tentou ligar as comunidades negras e a escola. Trabalhamos com toda a parte cultural, religiosa, econômica, política e histórica. Foi assim um projeto muito bom. Trabalhamos um mês inteiro em cima da temática. Ficou bem legal. Mas eu não trabalho só na semana da Consciência Negra, não. As minhas aulas em todos os meus conteúdos eu sempre trabalho às diversidades, sempre trabalhos preconceitos. Eu sempre falo que a África eu vivo no dia a dia. Este ano na escola de Ibraquera, na Justina, nós também fizemos uma feira multicultural. Foi muito legal. A minha parte foi às temáticas de África e indígenas e a gente fez assim, um estande muito legal, com toda a cultura africana, com todos os pertences, pertencimentos, entrevistas. Esta feira foi aberta para a comunidade. Tentei mostrar a religiosidade, a dança, à comida. Nós nos vestimos com as roupas africanas. Tem fotografias. Toda parte do cabelo. Foi muito legal. Fizemos tranças bonecas, bonecas abayomis, a comunidade gostou muito. Tem muitos elogios. E comunidade em peso veio ver. Neste ano eu só trabalhei com esse projeto na escola Justina. Na escola Luiz Carlos Luiz, eu trabalho com a história, mas é mais nos terceiros anos que eu trabalho. Então eu aproveito muito para trabalhar as cotas. Eu também trabalho mais a diversidade. Têm um grupo também na escola que é o grupo da professora Vanessa que trabalha gênero e nós também temos trabalhado muito a temática das africanidades juntamente a gênero. (Professora Mauricélia)

É que o projeto era para falar de Garopaba. Quando foi formado esse projeto, que foi desenvolvido aqui no Luiz Carlos Luiz. Não era um projeto só meu. Professores também estavam atrelados ao projeto, também. Daí eu acabei pegando a parte da origem dos povos. Eu imaginei que na pesquisa iria aparecer bastante africano, bastante indígena, açorianos em geral, acabou que apareceu uma porrada de alemães em Garopaba. Quem fez essa pesquisa foram os alunos através da árvore genealógica. Eles foram entrevistar os

pais, os avós, as bisavós. Mas eu fiquei impressionado com a quantidade de alemães que apareceram, espanhóis, africanos praticamente não apareceram. De povos indígenas apareceram alguns. (Professor Gilmar)

Mesmo que a lei 10.639/2003 não esteja sendo implementada como as Diretrizes recomendam, há muitos professores que estão tomando iniciativas e fazendo práticas pedagógicas diversas e diferenciadas nas escolas. São estas atividades, realizadas por estes docentes, que têm motivado a existência de uma escola menos racista e preconceituosa, professores estes que mesmo, às vezes, sem o conhecimento da lei e das Diretrizes, têm, dentro das possibilidades, trabalhado com seus estudantes para a superação do racismo. As narrativas referentes aos conhecimentos da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes destacam a necessidade de que precisamos nos aprofundar – e muito – na referida lei e documentos dela advindos, pois só assim faremos um efetivo trabalho conjunto, coletivo, dialógico, bem fundamentado em relação à educação para as relações étnicorraciais e ensino de história. A lei e as Diretrizes devem estar presentes em nossos planejamentos.

CAPÍTULO III

A INTERCULTURALIDADE E A DECOLONIALIDADE COMO PRESSUPOSTOS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: ALGUMAS PROPOSIÇÕES

Aliada às possibilidades pedagógicas oferecidas pela interdisciplinaridade, a proposta intercultural também se mostra um princípio político e epistemológico bastante promissor para lidar com a diversidade e, em especial a étnicorracial. Porém, a pesquisa indica que entre as memórias e narrativas dos docentes não há conhecimento ou conceitualização do que seja interculturalidade. Os professores, ao narrarem, não situaram o conceito de interculturalidade. Isto não significa que não realizam atividades interculturais. Às vezes, até o realizam sem o saber.

Na educação, sobretudo, nas últimas décadas, tem se dado ênfase a propostas interculturais em educação e, inclusive, faz parte de alguns documentos curriculares como, por exemplo, na Proposta Curricular de Santa Catarina – formação integral na educação básica (SC, 2014). Essa Proposta sugere que temos a liberdade de subverter o currículo eurocentrado para repensar o processo de ensino e fazer práticas diferenciadas. A Proposta Curricular de Santa Catarina entende que um currículo intercultural tem

de compreender como as identidades e as diferenças são construídas e que mecanismos e instituições estão implicadas na construção das identidades, determinando a valorização de um e o desprestígio de outro. É neste contexto que emerge a defesa de uma educação intercultural. (SC, 2014, p. 55)

A Proposta Curricular de Santa Catarina, ao sugerir uma educação intercultural, tem a preocupação de integrar todos/todas ao processo pedagógico, não excluindo ninguém. A escola e a educação são para todos. Neste contemplar, todo/as os grupos devem ser considerados em seus diferentes aspectos. Assim, a Proposta menciona que “outro exemplo, de direito à igualdade é trabalhar o conhecimento escolar a partir de uma visão intercultural nos quais diversos grupos sociais e culturas são contempladas em sua história, geografia, entre outras áreas do conhecimento”. (SC, 2014, p. 90)

Porém, e apesar de a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina indicar a possibilidade de currículos e ensino interculturais, o que se encontra nas escolas são currículos lineares, padronizados e sequenciais de processos de ensino, em que predomina uma visão de história linear, hierarquizadora de conhecimentos, considerados válidos e universais e que não tem espaço para outras epistemes e saberes, particularmente de indígenas e afro-brasileiros. Mesmo que a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina sinalize que os diversos grupos sociais e culturas devem ser inseridos em História, Geografia, entre outras áreas do conhecimento, o que se observa é quase que o completo silenciamento desses outros grupos em nossas salas de aula. Por isso, a mesma Proposta pondera que

o desafio posto é a proposição de currículos de perspectiva intercultural que articule experiência e saberes da vida cotidiana aos conhecimentos que integram os patrimônios culturais, sociais, ambientais e científicos da humanidade, reconhecendo que há diferentes saberes e que todos são considerados legítimos no contexto do processo formativo da educação básica, como ponto de partida para a elaboração de novos conceitos. (SC, 2014, p. 148)

Nestas citações, percebemos que a Proposta Curricular de Santa Catarina – na época de sua construção - foi inovadora ao introduzir o conceito de interculturalidade no campo educacional de Santa Catarina. No entanto, a dúvida que permanece é: será que os docentes têm conhecimento do que seja uma educação intercultural? Será que foram capacitados na Proposta Curricular e receberam a devida informação, problematização e construção deste conceito? Saberiam pensar uma aula intercultural em suas escolas? Pelas narrativas apresentadas me parece que este conceito é alheio aos docentes.

Primeiramente, gostaria de comentar que a interculturalidade não é sinônimo de pluriculturalidade ou multiculturalidade. São conceitos distintos. A pluriculturalidade foi uma perspectiva teórica adotada, sobretudo, na década de 1990, que enfatizava a coexistência pacífica e harmoniosa entre os povos que compunham o território nacional, particularmente indígenas e afrodescendentes.

Catherine Walsh, (2005, 2006, 2008, 2009, 2010, 2012) é uma das estudiosas do tema e indica que nos anos 1990 a temática estava presente em alguns documentos curriculares em vários países da

América Latina e, inclusive no Brasil. No Brasil, o termo adotado foi pluralidade cultural. A pluriculturalidade pressupõe o reconhecimento de outros povos na configuração do território nacional, partindo inclusive da Constituição de 1988, que no artigo 242, §1º menciona que “o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” e posteriormente na própria LDB, no artigo 26, §4º cita que “o ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”.

Os documentos curriculares oriundos dessa movimentação da década de 90 do século passado deram origem, no Brasil em 1998, à publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documentos que procuravam incluir com que fosse debatida e discutida a pluralidade brasileira no interior das salas de aula.

Ao estudar a inclusão da pluriculturalidade nos documentos curriculares de vários países da América Latina, Walsh denomina de interculturalidade funcional – ao considerar que nesta perspectiva

a política emergente da diversidade étnica resultou na consolidação em praticamente quase todas as constituições dos países latino-americanos. [...] De fato, tais mudanças foram resultado das demandas e lutas dos movimentos sociais – particularmente dos movimentos indígenas – tanto a nível nacional quanto internacional no campo dos direitos. Não obstante, também deve ser visto como constitutivo do projeto neoliberal que no início dos anos 90 tomou força na América Latina: incluir a todos implica colocá-los os setores historicamente excluídos dentro do mercado – assegurando com esta participação dos excluídos, sua pacificação – tendo sido estratégia chave de seu projeto. (2012, p. 161)

Neste sentido, a pluriculturalidade, ainda que fosse uma exigência de povos indígenas e afrodescendentes, foi cooptado pelo estado nacional liberal, a exemplo dos PCNs aqui no Brasil, publicados sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, que nada trouxe de mudança significativa no currículo a não ser perceber estes povos como dignos e possíveis de ser conhecidas suas histórias e culturas, bem como de respeitá-los e tolerá-los enquanto parte da diversidade nacional.

Como já comentado por autores como Canen (2000) e Tenório e Gasparin (2000), ainda que os PCNs apareçam como um avanço em relação às propostas curriculares de então, eles não foram suficientes para estabelecer uma política curricular efetiva de combate ao racismo, preconceitos e discriminações de povos indígenas e afrodescendentes, e muito menos para caracterizá-lo como sujeitos fundantes da história nacional. Assim, a pluriculturalidade passou a ser mais um enunciado nos documentos oficiais do que efetividade na prática pedagógica.

Walsh (2012) propõe, portanto, para além da pluriculturalidade no Brasil e da interculturalidade funcional em outros países da América Latina, a interculturalidade crítica que, segundo ela, é muito mais que uma prática pedagógica. É um projeto político-social-epistêmico-ético e ferramenta pedagógica, ambos como esforços com uma prática educativa, encaminhando-se para o decolonial.

Observa-se que Walsh não aponta que a interculturalidade crítica tenha o político, o epistêmico, o social, o ético separados; ela afirma que este conjunto de elementos está completamente interligado, imbricado, inter-relacionado na proposta de uma postura pedagógica outra, de uma educação outra. Neste sentido, a interculturalidade crítica é totalmente revolucionária e subversiva. Por isso, ela é de insurgência, resistência e de oposição a todos aqueles/aquelas que insistem em desumanizar e subordinar. Nesse sentido a interculturalidade crítica é apontada como:

uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. [...], é um projeto de existência, de vida. (WALSH, 2007, p. 8)

A autora nos coloca um processo em construção de uma pedagogia decolonial, baseada na práxis propositiva, não só denunciativa, e para inspirá-la traz os referenciais de Paulo Freire e

Frantz Fanon, referentes à consciência do oprimido e a necessidade de retomada da humanização dos povos subalternizados.

Pensando desta forma, podemos desenvolver práticas pedagógicas aproximadas com uma pedagogia intercultural e decolonial, mas não totalmente, pois os currículos atuais ainda são coloniais, eurocentrados e racistas. Por isso, pensamos com Walsh (2012) que,

ainda que a interculturalidade funcional assuma a diversidade como eixo central apontando seu reconhecimento e inclusão na sociedade e no estado nacional (uninacional por prática e concepção), e deixando por força dos dispositivos o padrão de poder institucional – estrutural, ainda assim mantém a desigualdade – a interculturalidade crítica parte do problema do poder – do seu padrão de racionalização e das diferenças que foram construídas em função dele. A primeira responde, e em parte, aos interesses e necessidades das instituições sociais dominantes, a interculturalidade crítica, como mudança, é uma construção a partir de pessoas que sofreram um histórico processo de submissão e subordinação – e por isso pode ser assumida como processo e projeto por todos. (p. 171)

Assim, entendemos que a Lei 10.639/2003, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana é um instrumento legal, teórico-metodológico, epistêmico e pedagógico que só pode ser assumido de maneira crítica e radical, no ensino de História, ao propor os estudos de histórias e culturas africanas e afro-brasileiras e, posteriormente, dos indígenas nos currículos, pois subverte toda a lógica eurocentrada dos currículos atuais e propõe outros conhecimentos e saberes.

Neste sentido, pensar outros encaminhamentos metodológicos (como a interdisciplinaridade) e outras propostas teóricas (como a interculturalidade) pressupõe pensar outros conteúdos, outros saberes, para além daqueles já consagrados nas matrizes curriculares do ensino de história no ensino fundamental final e médio e nos livros didáticos.

A professora Adélia Maria Nehme Simão e Koff, em sua tese de doutorado, relata a experiência de possibilidades de trabalhos com projetos na perspectiva da interculturalidade crítica. (KOFF, 2008)

Posteriormente, em outros trabalhos da autora, ao narrar sua experiência de trabalhos com projetos, numa turma de 5ª série, na escola privada Amanhecer no Rio de Janeiro, diz que

Trabalhar por e/ ou com projetos naquela escola implicava principalmente em adotar outra concepção do que é o processo de ensinar e aprender. E nesse caso, eu diria que o princípio básico norteador foi a ideia de que o/a aluno/aluna aprende fazendo conexão dos conhecimentos que ele/ela já tem e aqueles que ainda precisam construir. E ainda ele/ela aprende, principalmente fazendo relação entre diferentes fontes e procedimentos para chegar até as informações e a partir daí construir conhecimentos. (KOFF, 2012, p. 185)

E por fim, menciona que o trabalho com projetos numa perspectiva crítica e intercultural rompe com a mesmice ou com os modelos cristalizados; mobiliza o potencial criativo tanto de alunos quanto de professores; pressupõe uma reorganização curricular mais integrado e interdisciplinar; exige uma reestruturação de tempos e espaços escolares (KOFF, 2012, pp. 188-189) para desestruturar todo o grupo docente de sua apatia e comodismo, pois a prática pedagógica intercultural exige toda uma reconfiguração do espaço escolar caracterizando assim a possibilidade de uma reinvenção da escola.

De acordo com Koff (2016)

Trabalhar com e por projetos é uma proposta que quer superar a dimensão puramente técnica. [...] Trabalhar com e por projetos implica principalmente adotar uma nova postura, uma outra maneira de conceber a educação e a escola e, certamente, uma outra maneira de lidar com o currículo e a prática pedagógica, bem como com o próprio processo de ensino-aprendizagem. Trabalhar com e por projetos implica ainda a consciência de que não há um único passo a passo, uma única receita que a reconfigure. Ou seja, é uma proposta que pode assumir vários “desenhos” em função dos fundamentos, princípios e característica que a orientam dos seus contextos intra e extraescolares, dos sujeitos que

dela participam, dos objetos que se deseja alcançar, das condições de trabalho e de outras variáveis que podem surgir ao longo de seu desenvolvimento. (pp. 313-314)

Entendo, portanto, que o trabalho com e por projetos só fará sentido se toda a escola se mobilizar para desenvolver outros parâmetros educativos e, inclusive em suas concepções epistemológicas, ou seja, outras formas de perceber e construir currículos. Um currículo que contemple a todos e todas no espaço escolar e dialogue com todas as diferenças presentes neste espaço. Neste sentido, a perspectiva de uma educação intercultural crítica se faz necessária e, segundo a professora Adélia, esta perspectiva só pode ser pensada se for para se reinventar a escola. Assim, a autora considera que o trabalho com projetos nesta perspectiva é

estar comprometido com uma teoria e prática pedagógica intercultural significam conceber processo de ensino-aprendizagem orientados no sentido de valorizar a construção da autonomia dos alunos/alunas; reconhecendo-o/a como um sujeito da construção de sua história em particular e da história em geral; ter a emancipação dos alunos/alunas como horizonte; ampliar e/ ou reforçar os mecanismos para o seu auto-reconhecimento; valorizando processos de construção de identidades; reconhecer, valorizar e fazer dialogar os diferentes grupos; empoderar esses diferentes grupos culturais pondo em questão o etnocentrismo; trabalhar os conflitos que emergem das e/ou nas relações interpessoais, principalmente aqueles que são frutos de preconceitos ou discriminação, apostando inclusive no potencial dos mecanismos de negociação e na construção coletiva de normas/regras e/ou códigos de convivência; reconhecer, valorizar, fazer circular e/ou articular diferentes saberes, conhecimentos e culturas, incorporando diferentes narrativas e linguagens; valorizar e empregar procedimentos metodológicos diversificados, dando ênfase a produção coletiva e/ou colaborativa, sem deixar de valorizar a experiência e a produção de cada um. Estar comprometido com a construção de

uma teoria e prática pedagógica crítica e intercultural significa conceber e realizar processos de ensino-aprendizagem contextualizados tendo presente que os contextos são multiculturais e/ou marcados pela diversidade. Processos de ensino-aprendizagem que, portanto, afirmam, incorporam e se enriquecem com as diferenças culturais, sem negar a busca pela igualdade de direitos. E que também buscam promover o diálogo entre as práticas vividas na escola e as demais práticas sociais. (KOFF, 2012, p. 178)

Esta citação nos faz refletir que a intenção principal de uma educação intercultural crítica é a centralidade do aluno/aluna no processo ensino-aprendizagem, ou seja, é preciso reinventar a escola para que nossos estudantes se sintam estimulados aos estudos, à convivência na escola, à participação democrática da vida em sociedade, e eles/elas só farão isso se sentirem protagonistas de suas próprias histórias e a escola é o espaço por excelência para o exercício dessa autonomia e participação. Neste sentido, os docentes não preparam suas aulas para os estudantes, mas sim com os estudantes. As aulas não se tornam verticalizadas, mas sim horizontalizadas, nas quais os estudantes, de maneira democrática têm a oportunidade de dizer quais são suas aspirações, desejos e sonhos e apontar para possibilidades de construção de aulas mais dinâmicas e prazerosas.

Neste sentido, também os docentes da escola de educação básica Luiz Carlos Luiz, ao narrarem suas experiências com a temática étnicorracial em sala de aula, pautam-se sem conhecer conceitualmente o termo; algumas aproximações com práticas interculturais, por fugirem de currículos eurocentrados e se proporem a trabalhar práticas, com a comunidade quilombola, por exemplo. A professora Marilete, na narrativa abaixo, expressa isso

então, nas minhas aulas eu sempre gosto de trabalhar durante o ano todo sobre a cultura africana. Tanto é que em todos os anos nós fizemos um projeto. Este projeto sempre culmina com a ida até a comunidade quilombola. E o nosso mais próximo é o Morro do Fortunato. Então eu levo as crianças até lá. Primeiro eles estudam, fazem pesquisa em casa com os pais, o que é que eles sabem. Alguns são

afrodescendentes, outros não. E depois a gente vai até lá para eles verem bem a realidade. O pessoal da associação quilombola conta a história, realmente como foi. Contam em detalhes. Eles podem observar como que eles vivem hoje, como é que foi no passado. O progresso, a mudança que aconteceu na comunidade. É muito interessante. E faço com que se valorizem. (Professora Marilete)

A professora diz que “trabalha durante todo o ano a cultura africana” e, mais que isso, “faz projetos que culminam com a ida dos estudantes à comunidade quilombola Morro do Fortunato”⁷³. Nesta narrativa, a aproximação com a interculturalidade acontece, pois se pressupõe pela fala da professora que há contato mútuo, respeito, solidariedade, entre os diferentes alunos/as que compõem o ambiente escolar com os sujeitos da comunidade quilombola. Interessante observar que os que vão à comunidade quilombola “são afrodescendentes, outros não”, ou seja, a troca recíproca entre os diferentes acontece, inclusive geracional, pois se subentende que na comunidade quilombola as pessoas que recebem e acolhem os estudantes sejam pessoas de maior idade e experiência, até porque precisam narrar suas histórias bem como de sua comunidade.

Ao colocar os estudantes em contato com a comunidade, a professora está estabelecendo uma significativa troca cultural, pois supõe-se que embora este dado não apareça na narrativa que a professora trabalha com os estudantes o conceito de quilombo, sua origem histórica como espaço de resistência, suas práticas culturais próprias que ainda resistem e reelaboram a prática da modernidade capitalista e, sobretudo, por ser local de resistência e reinvenção de culturas e práticas ancestrais africanas e afrodescendentes tanto no passado colonial quanto na atualidade.

É bem possível que a professora ressignifique esse espaço, que ficou conhecido tradicionalmente nos livros didáticos e no saber cotidiano como “lugar de negro fugido”, para espaço de busca de vida, de sonhos, de utopias, de um povo que foi e continua, infelizmente sendo marginalizado e subalternizado pela colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza. .

⁷³ Comunidade Negra localizada no município de Garopaba, Santa Catarina. Atualmente esta comunidade compõe a Comunidade Quilombola Morro do Fortunato. (ALBUQUERQUE, 2014, p. 115)

A ressignificação apontada pela professora e a ponte entre o passado e o presente estabelecido por ela é o que Walter Benjamin chamou de “o tempo de agora”, prenhe de possibilidades. (BENJAMIN, 2012, p. 249) A história não está no passado e não se projeta no futuro. Ela está agora. Já. No momento.

A professora, ao narrar que “e depois a gente vai até lá para eles verem a realidade, o pessoal da associação quilombola conta a história realmente como foi. Contam em detalhes. Eles podem observar como que eles vivem hoje. Como foi no passado”, mostra que estamos diante de uma “experiência vivida” desta professora com seus alunos/as em outros espaços de sociabilidade, talvez, com outros ritmos, em outros tempos, outros fazeres, com outros sabres e dizeres. Ao fazer isso, a professora está contemplando aquilo que as diretrizes mencionam.

O ensino de história afro-brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo Palmares e de remanescentes de quilombos que tem contribuído para o desenvolvimento da comunidade, bairros, localidades, municípios, regiões. [...] Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprias de cada região e localidade. (BRASIL, 2005, p. 21)

A professora Vanessa, embora de Geografia, tem um compromisso permanente com práticas antirracistas. Aliás, compromisso com estas práticas deve ser um compromisso de todos e todas independente de credo, religião, sexo, etnia, profissão, etc. As narrativas apresentadas por ela deixaram marcada a sua preocupação com a temática étnicorracial. Ao narrar uma de suas experiências, em uma de suas turmas, comenta que

Foi um trabalho da disciplina da Geografia no 8º Ano. [...]. Então, eu fiz uma feira ali também. Uma coisa que me chamou muita atenção foi sobre a religiosidade. Infelizmente, ainda há um preconceito gigantesco, e eu lembro que o menino me falou: “professora, pelo amor de Deus não me põe no grupo de religiosidade porque eu morro de medo.” Essa feira foi bem interessante e não foram só questões culturais naquele momento. Eu

trouxe algumas questões temáticas referentes à questão negra. Então, não me lembro de ao certo tudo, mas eu lembro que pedi para as meninas trabalharem a questão da mulher negra. Foi dado enfoque mais a questão da mulher e também grandes mulheres e também grandes nomes de destaque da ciência e da literatura negras. E principalmente brasileiros, mas também do mundo, porque existe a invisibilidade de autores, escritores, de artistas negros na nossa sociedade. Então eu pedi para eles fazerem. Deixei bem livre e aí teve exposição de fotografia, teve dicionários, teve bastante coisa assim, bem diferente, comida e tal e foi bem bonita. (Professora Vanessa)

A forma de feira é uma, dentro outras diversas formas, de se ensinar educação para as relações étnicorraciais. Ao fazer a feira, a professora contempla o que as diretrizes anunciam que “o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira se fará por *diferentes meios...*” (BRASIL, 2005, p.20, grifo nosso).

Nestas práticas abertas às opiniões, ao diálogo com o outro, se faz presente a escuta das sensibilidades, quando ela narra que “uma coisa que me chamou muita atenção foi sobre a religiosidade. Infelizmente, ainda há um preconceito gigantesco, e eu lembro que o menino me falou: professora, pelo amor de Deus não me põe no grupo de religiosidade porque eu morro de medo”. Neste tipo de atividade que procura fugir do que o currículo eurocentrado e prescritivo induz, as experiências aparecem. O menino que não quis fazer o trabalho com o tema religioso foi respeitado em sua decisão, entrou em outro grupo e realizou outro tipo de atividade. No entanto, esta atitude nos mostra o quanto o preconceito com religiões de matriz africana ainda é forte e marcante em nosso país. Imagens de Santos Católicos e símbolos de Cristo crucificado se encontram colocados em vários espaços – inclusive espaços públicos como as escolas⁷⁴ – que constitucionalmente devem

⁷⁴ No Supremo Tribunal Federal, um crucifixo acima, na parede, quase acima da cabeça da/o Presidente, decora o local. O Conselho Nacional de Justiça ao ser questionado sobre a possível retirada dos crucifixos dos espaços públicos reitera que “crucifixos em prédios públicos não fere a laicidade do Estado”. Notícia disponível <https://www.semprefamilia.com.br/crucifixo-em-predio-publico-nao-fere-laicidade-do-estado-afirma-conselho-nacional-de-justica/>. Acesso em 24/07/2018.

ser laicos. Bíblias monumentais esculturais⁷⁵ são colocadas em rótulas de cidades e imagens gigantes atraem um número significativo de turistas para várias cidades do Brasil, inclusive em cidades catarinenses. Mas as culturas religiosas africanas são marginalizadas. Seus deuses, seus símbolos sagrados, suas rezas, enfim, seus saberes acumulados milenarmente são desprezados e desconsiderados⁷⁶ e destruídos⁷⁷. Para muitos, são “religiões de demônios”, que não podem e nem devem ser visibilizados. Isto quando não são estigmatizadas como exóticas e folclóricas ou que estão no caminho da magia e da superstição. Candomblé e umbanda são religiões majoritariamente de matriz africana conhecidas no Brasil por quase todos. Mesmo assim, frequentemente, ouvimos alguém dizer que estas religiões podem ser chamadas de qualquer coisa, mas não serem consideradas religiões.

⁷⁵ Na cidade catarinense de Imbituba uma gigantesca Bíblia ocupa a rótula central entre as avenidas Santa Catarina e Rua Irineu Bornhausen. Segundo o site da Associação Amurel – Associação dos Municípios da Região de Laguna – o monumento foi colocado a pedido dos pastores da Igreja Evangélica Assembleia de Deus. Informação disponível em <https://www.amurel.org.br/noticias/index/ver/codMapaItem/41791/codNoticia/160324>. Acesso em 24/07/2018. A imagem ampliada pode se acessada no *Google maps* digitando “Bíblia na rótula central da Avenida Santa Catarina com Rua Irineu Bornhausen”, em Imbituba, SC.

⁷⁶ O Site “Extra” publicou que “Candidato cria polêmica na Bahia por querer retirar estátuas de orixás de locais públicos”. Informação disponível em <https://extra.globo.com/noticias/brasil/candidato-cria-polemica-na-bahia-por-querer-retirar-estatuas-de-orixas-de-locais-publicos-13951986.html>. Acesso em 24/07/2018.

⁷⁷ Algumas informações em sites da internet nos fornecem um breve relato dessas perseguições e destruições de espaços de religiões de matriz africana no Brasil. O site “O Globo” publicou em 04 de fevereiro de 2015 que “Templo Umbandista no Cachambi é invadido e tem imagens religiosas destruídas”. Disponível em <https://oglobo.globo.com/sociedade/religiao/templo-umbandista-no-cachambi-invadido-tem-imagens-religiosas-destruidas-15240040>. Acesso em 24/07/2018. Também o Site “O Dia” comunicou na data de 07 de setembro de 2017 que “Sete terreiro é depredado em Nova Iguaçu nos últimos meses”. Informação disponível em https://odia.ig.com.br/_conteudo/rio-de-janeiro/2017-09-07/setimo-terreiro-e-depredado-em-nova-iguacu-nos-ultimos-meses.html. Acesso em 24/07/2018. E o site Geledés publicou, no dia 15 de setembro de 2017 que “Pastor evangélico que destruiu imagens africanas é autuado por intolerância religiosa”. Disponível em <https://www.geledes.org.br/pastor-evangelico-que-destruiu-imagens-de-matriz-africana-e-autuado-por-intolerancia-religiosa/>. Acesso em 24/07/2018.

Estamos diante de um processo secular da colonialidade do ser. De crianças e jovens que não podem manifestar sua religião por vergonha ou medo. Porém, a professora, ao propor uma feira⁷⁸, onde o tema religiosidade está presente, está possibilitando que todos os alunos se aproximem de outras religiões que vão além da matriz religiosa colonial católica e das demais religiões oriundas da reforma protestante.

A professora, ao fazer isso, está promovendo o conhecimento e, sobretudo, é um ato político - pois está ensinando o respeito às diversas manifestações religiosas do povo brasileiro e a prática da interculturalidade, ou seja, culturas que se entrecruzam e que se imbricam para formar o que se chama de “cultura brasileira”. Ao trabalhar em forma de feira – etimologicamente dia de festa – que se presume também dias de encontro, de amizades. A professora, sem o saber, estava praticando a interculturalidade.

A professora Mauricélia ao narrar suas experiências com a educação para as relações étnicorraciais nos apresenta perspectivas animadoras. Narra que

Geralmente, em cada escola eu trabalho durante todo ano com projeto de África. Específico de História. Monto projeto. Projeto específico de história. Convido outras disciplinas. Elas vêm, eles participam, eu chamo, a gente conversa. Tentamos ver os fios condutores em todas as linhas. Em todas as disciplinas. Tem saído projetos bem bons. Ano passado, na Saad, a gente fez uma semana da Consciência Negra. Foi muito legal. Fechamos com uma feijoada onde a gente tentou ligar as comunidades negras e a escola. Trabalhamos com toda a parte cultural, religiosa, econômica, política e histórica. Foi assim um projeto muito bom. Trabalhamos um mês inteiro em cima da temática. Ficou bem legal. Mas eu não trabalho só na semana da Consciência Negra, não. As minhas aulas em todos os meus conteúdos eu sempre trabalho às diversidades, sempre trabalhos preconceitos. Eu sempre falo

⁷⁸ Segundo o dicionário Aurélio, um dos significados da palavra feira é “evento em quais os diferentes expositores apresentam seus produtos e serviços em estandes próprios com finalidade comercial, educacional, caritativas, etc. Exposição.” (FERREIRA, 1999, p. 890). A exposição da professora Vanessa e seus alunos foi de caráter educacional.

que a África eu vivo no dia a dia. Este ano na escola de Ibiraquera, na Justina, nós também fizemos uma feira multicultural. Foi muito legal. A minha parte foi a África e indígena e a gente fez assim, um estande muito legal, com toda a cultura africana, com todos os pertences pertencimentos entrevistas. Esta feira foi aberta para a comunidade. Tentei mostrar a religiosidade, a dança, a comida. Nós nos vestimos com as roupas africanas. Tem fotografias. Toda parte do cabelo. Foi muito legal. Fizemos tranças bonecas, bonecas abayomis, a comunidade gostou muito. Tem muitos elogios. E comunidade em peso veio ver. Neste ano eu só trabalhei com esse projeto na escola da Justina. Na escola Luiz Carlos Luiz, eu trabalho com a história, mas é mais nos terceiros anos que eu trabalho. Então eu aproveito muito para trabalhar as cotas. Eu também trabalho mais a diversidade. Têm um grupo também na escola que é o grupo da professora Vanessa que trabalha gênero e nós também temos trabalhado muito a temática das africanidades juntamente a gênero. [...] A partir do momento que ele reconhece como quilombolas, como negros, como a comunidade de afrodescendente. Isso refletiu muito na escola. A partir dessa identidade. Dessa aceitação e desse processo identitário deles. Essas crianças. Esses alunos começaram a se identificar na escola, a ter um reconhecimento próprio e ter uma relação melhor. Então nós professores que trabalhamos com eles, antes de eles identificaram em Quilombo e depois do Quilombo como é diferente trabalhar. Trabalhar antes dos primeiros deles e hoje com a comunidade. Existe o processo mais aberto. Eles falam. Eles participam. Então hoje, rompeu essa barreira que havia. Acabou. Teve uma abertura e de processos mais dinâmico, bem mais fácil de trabalhar e da gente chegar neles. (Professora Mauricélia)

Ao comentar que “então nós professores que trabalhamos com eles, antes de eles identificaram em Quilombo e depois do Quilombo como é diferente trabalhar. Trabalhar antes dos primeiros deles e hoje com a comunidade. Existe o processo mais aberto. Eles falam. Eles

participam. Então hoje, rompeu essa barreira que havia. Acabou. Teve uma abertura e de processos mais dinâmico, bem mais fácil de trabalhar e da gente chegar neles”, a narrativa impressiona ao nos mostrar que o tema nos aproxima do Outro, sente, vive experiências diferentes e principalmente ouvir e ouvir bem e não dar voz a eles – porque voz eles já têm, sempre tiveram, o que faltou foram pessoas para ouvi-los, sobretudo, educadores/educadoras. Educadores que como a professora Mauricélia agora, se abrem para o novo, para como podemos olhar para os quilombos que para alguns são algo “supostamente insignificante”, mas que traz e narra um mundo de significados. O considerado outro. Inferior. Inferior por ser quilombola. Por ser negro. Por ser diferentes. A professora diz “que o processo está mais aberto”. Nesta abertura acontece o encontro, o choque talvez. Esta escola racionalizada, instrumental, técnica e estes alunos quilombolas que apresentam outras lógicas, outros sentidos e experiências, “fora do padrão conhecido pelos brancos”. A professora está formulando práticas pedagógicas aproximativas da interculturalidade ao trazer para o espaço de sala de aula outras vozes, outros dizeres que na troca enriquecem o conhecimento e o próprio espaço escolar.

E ela é mais insistente ainda em dizer que “geralmente, em cada escola eu trabalho durante todo ano com projeto de África. Específico de História. Monta projeto. Projeto específico de história. Convido outras disciplinas. Elas vêm, eles participam, eu chamo, a gente conversa. Tentamos ter os fios condutores em todas as linhas. Em todas as disciplinas. Tem saído projetos bem bons. Ano passado, na Saad, a gente fez uma semana da Consciência Negra. Foi muito legal. Fechamos com uma feijoada onde a gente tentou ligar as comunidades negras e a escola”. Percebamos quanta troca. Quanto conhecimento produzido fora dos currículos eurocentrados, engessados, estandardizados da maioria das escolas e dos sistemas de ensino. Provavelmente, estes alunos e alunas não esquecerão, porque são momentos marcantes, tocantes, chocantes, talvez, pois entrar em contato com culturas diferentes pode trazer assombros, surpresas, mas também, porque não dizer, encantos.

Assim, percebe-se que as possibilidades interculturais – e não a interculturalidade em sua inteireza, como expressa Walsh, pois esta me parece ainda distante - está acontecendo em várias escolas do país, de nosso estado, embora muitos docentes nem se deem conta disso. É algo que nasce do diálogo, da conversa, sobretudo nos aspectos pedagógicos e educativos, ao ir além do famoso “quadro e giz”, que na imensa maioria das vezes torna as aulas chatas e tediosas.

As propostas diferenciadas estão aí. Basta coletivamente pensarmos como fazermos. Por que fazermos. A quem e porque ensinamos e como nossas práticas podem efetivamente contribuir para uma educação para as relações étnicorraciais, não discriminatórias e nem preconceituosas. Uma educação na qual alunos e alunas aprendem que as culturas não são paradas, fixas no tempo, mas se imbricam se entrecruzam e é este entrecruzamento que fez o Brasil ser o que é, diverso, plural, heterogêneo.

Vimos pela mônadas apresentadas que as/os professoras/es tem muita vontade de realizar tarefas diferenciadas, abraçar coisas diferentes, inovar, enfim, sair da grade curricular tradicional. Porém, às vezes, sentem-se um pouco desconfortável ao pensar práticas outras, pois não tiveram em suas licenciaturas disciplinas ligadas à EREER ou à história e cultura afro-brasileira e africana e muito menos formação continuada quando chegam às redes públicas de ensino.

Portanto, se professoras/es quiserem se aperfeiçoar um pouco mais, tem que autoformar-se, ou seja, buscar leituras, filmes, documentários, entre outros recursos pedagógicos para se aprimorar um pouco mais em determinado assunto e, assim, construir aulas mais consistente teoricamente. Para auxiliá-los nesta “empreitada”, eu elenquei nas tabelas abaixo uma série de textos (artigos, livros), bem como documentários e músicas, que podem ser facilmente acessados e consultados para melhorar nosso processo formativo em EREER e na construção de nossas práticas pedagógicas em aulas de História.

Tabela 1: Textos sobre Formação de professores em EREER, bem como em história e cultura africana e afro-brasileira

| Fonte | Autores (as) | Título | Págs. | Resumo | Link |
|-------|--|--|--------|---|---|
| Livro | FAVERO, Osmar IRELANDO, Timothy Denis (Org.) | Educação como Exercício da Diversidade | 480 p. | O livro traz três artigos que tematizam a educação étnicorracial. | https://drive.google.com/file/d/1LFOaluUHyc6F5uXzFk90P4LLxVXtoWCX/view?usp=sharing |

| | | | | | |
|-------|----------------------------|---|--------|---|---|
| Livro | MUNA NGA, Kabengele. (Org) | Superando o racismo na escola | 206 p. | O livro é um excelente material para estudo e reflexão dos professores e suas práticas em sala de aula. Todos os textos são de relevante importância | https://drive.google.com/file/d/1ToOPFtj3gHzKshpyDnSn2bDRKfOAQxXW/view?usp=sharing |
| Livro | Diversos | Educação Anti-racista: caminhos abertos pela lei 10.639/2003. | 236 p. | O livro é uma coletânea de textos publicados pelo Ministério da Educação e trazem significativas contribuições para o aperfeiçoamento da prática docente em relação à ERER. | https://drive.google.com/file/d/14Ioq2GnCeKS4dCDHrrj0P-BRLIqwIRHu/view?usp=sharing |

| | | | | | |
|--------|--|---|------------|--|---|
| Artigo | OLIVA, Anderson Ribeiro | A história da África em perspectiva | P.9 – 40. | O texto traz a análise de um dos estudiosos do ensino de África no ensino básico e propõe algumas possibilidades do ensino deste continente. | https://drive.google.com/file/d/1hCRU6ayeTdWKZbCoGLeVjd1LfvAAeCO/view?usp=sharing |
| Artigo | ROCHA, Solange; SILVA, José Antônio Novais da. | À luz da lei 10.639/2003, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas. | p. 55 - 82 | O texto analisa os avanços e desafios no campo educacional da inserção da Lei 10.639/2003 no ensino básico. | https://drive.google.com/file/d/1XpC-dhZ2zTZP1NdUiof8EVBokSMd3x0T/view?usp=sharing |
| Artigo | MULLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma | A Lei 10.639/03 e a formação de professores: | p. 29 - 54 | O texto reflete sobre princípios, avanços e perspectivas das | https://drive.google.com/file/d/1KkWf8T-VNHZOxH-AJy922dPLnGfldwFI/view?usp=sharing |

| | | | | | |
|--------|--|---|--------------|--|---|
| | de Nazaré Baía. | trajetórias e perspectivas | | políticas públicas que visam a uma educação de qualidade e o atendimento à legislação. | |
| Artigo | SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. | Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil | p. 489 - 506 | O artigo trata de processos de aprender e ensinar educação para as relações étnico-raciais no Brasil bem como das dificuldades para o mesmo. | https://drive.google.com/file/d/1GP1hV3wRSy-JIaUHEbk_RcF-Inxjsfh7/view?usp=sharing |
| Livro | Diversos | Caderno Especial PENESB – Curso ERER | p. 1 - 384 | Todos os textos são de fundamental importância para estudos da ERER. | https://drive.google.com/file/d/1DQy_gV-D5qwD9E6HtuiA7MB5SXevs0ez/view?usp=sharing |
| Livro | MOREIRA, Anália de Jesus. | A Lei 10.639/2003: pressupost | p. 65 - 76 | Texto que descreve o traçado histórico | https://drive.google.com/file/d/1numnHp4caGKVWdq9HHTsusW |

| | | | | | |
|--------|---|--|--------------|---|---|
| | | os e propostas para a educação brasileira | | da lei 10.639/2003. Analisa o percurso das propostas que culminaram na Lei. | ulY7PreQL/view?usp=sharing |
| Artigo | AZEVEDO, Crislane Barbosa | Desafios e perspectivas de um currículo de história promotor das relações étnico-raciais no Brasil | p. 142 - 162 | O texto faz um percurso de alguns documentos oficiais que preconizam a história e cultura do negro no Brasil e prevê o multiculturalismo crítico. | https://drive.google.com/file/d/1ata_Im1RP0T1pzAPNrh8Zo-whSFWxRv/view?usp=sharing |
| Artigo | SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Tereza Gonzaga | Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. | p. 147 - 165 | Este artigo analisa as desigualdades do desempenho escolar entre alunos discriminados por raça, com ênfase no impacto | https://drive.google.com/file/d/1Qo0XCz3L9fD8aP2C9pJVfEP2nI6zqHUu/view?usp=sharing |

| | | | | | |
|---------|---|---|--------------|--|---|
| | | | | de algumas políticas e práticas escolares na produção de equidade entre os grupos. | |
| Artigo | PAULA, Benjamin Xavier; GUIMARÃES, Selva. | 10 anos da lei federal 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. | p. 435 - 448 | Este estudo aborda a formação de professores com vista a implementação do estudo da história da África e cultura afro-brasileira, conforme dispõe a lei 10.639/2003 e as disposições correlatas. | https://drive.google.com/file/d/1VRohLoCPjcFoPnhhoQ1Udjg2KFhUe5AD/view?usp=sharing |
| Revista | Diversos | Ensino da História da África e da Cultura | p. 1 - 342 | Uma série de artigos que tratam da temática | https://drive.google.com/file/d/150FwKVJgsk184jrUT3NaUk-VbotHLDYC/view |

| | | | | | |
|---------|-----------------------------------|--|--------------|---|---|
| | | Afro-brasileira. | | étnicorracial e da História e cultura africana. | w?usp=sharing |
| Revista | Diversos | Especial – Diversos artigos sobre ERER e História da África e da Cultura afro-brasileira | p. 1 - 432 | Uma série de artigos que tratam da temática étnicorracial e da História e cultura africana. | https://drive.google.com/file/d/12C_dg7NoMWcBipcG177nhq9WYqnnWZM7/view?usp=sharing |
| Artigo | MARTINS, Francisco ou André Silva | É possível construir um outro continente africano na escola? Experiências de um curso de aperfeiçoamento para professores. | p. 170 - 191 | Este artigo estuda a retomada de uma experiência vivida em um curso de Aperfeiçoamento em História da África e das culturas afro-brasileiros para professores da Rede Pública (municipal e estadual) bem como | https://drive.google.com/file/d/1k49D8MvmAaG5eEKWYSnrUzllHmqld-q/view?usp=sharing |

| | | | | | |
|---------|------------------------------------|---|------------|--|---|
| | | | | um diálogo com a prática de tais experiências e suas influências no exercício docente vivido no chão da sala. | |
| Revista | AGUIAR, Márcia Angela S. de (Org.) | Educação e diversidade – Estudos e pesquisas – vol. 1 | p. 1 – 263 | A revista traz uma série de artigos que tematizam a educação para as relações étnicorraciais e as populações afro-brasileiras e indígenas. | https://drive.google.com/file/d/10jIncDO3aOeF0B6-MLvFPbhdHcfZBhZ/view?usp=sharing |
| Revista | AGUIAR, Márcia Angela S. da (Org.) | Educação e diversidade – Estudos e pesquisas – vol. 2 | p. 1 - 312 | A revista traz uma série de artigos que tematizam a educação | https://drive.google.com/file/d/1ZROBt4FGt6mSzVICUueLFHsTKD1gMFoQ/view?usp=sharing |

| | | | | | |
|-------|---|---|--------------|---|---|
| | | | | para as relações étnicorraciais e as populações afro-brasileiras e indígenas. | |
| Livro | GOUVEA, Fernando Cesar Ferreira; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; SALES, Sandra Regina. (Or.) | Educação e Relações étnico-raciais: entre diálogos contemporâneos e políticas públicas. | p. 1 – 207 . | O livro traz uma série de artigos sobre formação do professor; educação étnico-racial e políticas de ações afirmativas. | https://drive.google.com/file/d/1k1_kgVWbarS2S0b0obJdZlWpfjOCViE7/view?usp=sharing |

| | | | | | |
|--------|-------------------------------|--|--------------|--|---|
| Artigo | ABREU, Martha; MATTO S, Hebe. | Em torno das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”: uma conversa com historiadores. | p. 5 - 20 | Problematiza as Diretrizes e nos chama atenção para não essencializar determinados conceitos presentes no mesmo com o Negro, que pode ter uma infinidade de significados dependendo da época, do local, etc. | https://drive.google.com/file/d/1ZFuzIRyurQCDXCDZhC5xsryqeK_aq0/view?usp=sharing |
| Artigo | PEREIRA, Junia Sales | Diálogos sobre o exercício da docência: recepção das leis | p. 147 - 172 | Apresenta reflexões sobre o papel da prática da investigação como | https://drive.google.com/file/d/1qrcN_n4TG2Kq-HaZMU2al2Q_BN45mh-U/view?usp=sharing |

| | | | | | |
|-------|---|---|------------|---|---|
| | | 10.639/2003 e 11.645/2008. | | elemento formativo para a docência, tendo como foco o interesse em conhecer e discutir o que dizem professores/as da educação básica sobre as leis 10.639/2003 e 11.645/2008. | |
| Livro | CARDO SO, Paulino de Jesus Francisco; RASCK E, Karla Leandro. | Formação de professores: produção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana. | p. 1 - 248 | O livro é resultado de um curso de formação em História da África e Educação para as relações étnicorraciais oferecido pela UDESC aos professores | https://drive.google.com/file/d/1aXEcFXMKRpmY10cZQNI7uKXQJ0dOZXx0/view?usp=sharing |

| | | | | | |
|-------|--|--|------------|---|---|
| | | | | s. Colocar o ano que foi o curso | |
| Livro | FILHO, Guimes Rodrigues; BERNARDES, Vânia Aparecida; NASCIMENTO, João Gabriel do. (Org.) | Educação para as relações étnico-raciais: outras perspectivas para o Brasil. | p. 1 - 823 | O livro tem uma série de artigos sobre racismo no ambiente escolar, a lei 10.639, política de ações afirmativas, violência contra mulheres negras, entre outros textos pertinentes. | https://drive.google.com/file/d/1hqixSnjNTKpFIZRpPiT1h4uUG530oPdB/view?usp=sharing |
| Livro | Diversos | Matriz curricular para a educação das relações étnico-raciais na educação básica | 1 - 122 | Matriz curricular para a educação das relações étnico-raciais na educação básica da rede municipal de ensino de | https://drive.google.com/file/d/1wZKanG33jlyPwF9eM6g1m37OzaaSxLf2/view?usp=sharing |

| | | | | | |
|--------|--|---|------------|--|---|
| | | | | Florianópolis | |
| Livro | PAULA, Simoni Mendes de; CORREA, Silvio Marcus de | Nossa África: ensino e pesquisa | 1 - 228 | Livro que traz textos de especialistas sobre Ensino de História da África. | https://drive.google.com/file/d/1uLcSChOgfJRjvtvq0VFzjxlzoADb0a2l/view?usp=sharing |
| Livro | Diversos | Orientações pedagógicas – artigo 26-A da LDB | p. 1 - 75 | Orientações de como trabalhar o artigo 26-A da LDB | https://drive.google.com/file/d/1FNgYqyu8tvjTXK7ujEHdQIAPig_i96Zi/view?usp=sharing |
| Livro | OLIVEIRA, Iolanda; Siss Ahyas (Org.). | Caderno PENESB – População negra e educação escolar | p. 1 - 307 | Diversos textos que falam do racismo na escola, ações afirmativas em Universidades, História do negro e História da África, entre outros | https://drive.google.com/file/d/1iGsvBaFmkOLOSO2TBIJPBkPG9fvSXvLA/view?usp=sharing |
| Artigo | GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. | Preconceito de cor e racismo no Brasil | p. 1 - 43 | O autor analisa a formação do campo temático dos estudos de | https://drive.google.com/file/d/1aDApy4wfhTJEV_ZLijs3ELq2Yu0qY5Ku/view?usp=sharing |

| | | | | | |
|--------|---|---|--------------|---|---|
| | | | | relações raciais no Brasil dos anos 1940, e sua posterior superação pelos estudos de identidade racial e racismo, nos anos 1970, buscando precisar a história dos significados teóricos de dois conceitos: preconceito de cor e racismo | |
| Artigo | NOGUEIRA, Oracy | Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem | p. 287 - 308 | | https://drive.google.com/file/d/1qXSf1-0Oy_9zSZhL0flSI1cml1Kx5VRy/view?usp=sharing |
| Livro | MIRANDA, Claudio; LINS, Mônica Regina Ferreira; | Relações étnicorraciais na escola: desafios teóricos e práticas | p. 1 - 248 | Textos que trazem temas como a lei 10.639/2003 nas | https://drive.google.com/file/d/1TV0btYBa01ytWr-oZKD6otVVglJj7PY7/view?usp=sharing |

| | | | | | |
|---------|--------------------------------|--|--------------|---|---|
| | Costa, Ricardo Cesar Rocha da. | pedagógicas após a lei 10.639/2003. | | salas de aulas, propostas de trabalho sobre história de África, entre outros. | |
| Revista | Diversos | SANKOFA – revista da História da África e de estudos da diáspora africana. | p. 1 – 116 . | Sugestão de leitura do texto: eurocentrismo, história e história da África. p. 46. | https://drive.google.com/file/d/1an12pJw79b32-9aJzx0SR7kjL4DQ7S7H/view?usp=sharing |
| Artigo | OLIVEIRA, Fátima | Ser negro no Brasil: alcance e limites | p. 57 - 60 | O ARTIGO aborda a mestiçagem, a condição de afrodescendência e a classificação racial oficial do Brasil (IBGE), além de tecer breves considerações sobre os | https://drive.google.com/file/d/16ScI_Jq1kaRdAmS6UoaPOjkPOYUHNTmT/view?usp=sharing |

| | | | | | |
|--------|-----------------|----------------------------|-------------|---|---|
| | | | | conceitos de raça e de etnia; | |
| Artigo | CORRÊA, Mariza. | Sobre a invenção da mulata | p. 35 – 50. | Texto que discute como se constituiu historicamente a figura da mulata no Brasil. | https://drive.google.com/file/d/1dZvgL6linB6t6AeOIG1WwVo2RIAoMu/view?usp=sharing |

Tabela 2: Textos (artigos e livros) que podem instrumentalizar o professor na elaboração de práticas pedagógicas para sala de aula.

| Fonte | Autores/as | Título | Págs | Resumos | Links |
|-------|---------------------------|---|------------|---|---|
| Livro | Diversos | Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais | p. 1 - 262 | O livro é uma publicação do Ministério da Educação e traz uma série de sugestões de trabalho didático em sala de aula, desde a educação infantil até o ensino médio | https://drive.google.com/file/d/1hG0edW4PvFqqVtkvb6nuiOEI19bqz/view?usp=sharing |
| Livro | GOMES, Nilma Lino. (Org.) | Prática pedagógica de trabalho com relações | p. 1 - 421 | O livro traz uma pesquisa coordenada por Nilma Lino Gomes sobre como estão | https://drive.google.com/file/d/1QSuean8EieMalmuMFsAytpiHUhg738G/view?usp=sharing |

| | | | | | |
|-------|------------------------------------|---|-----------|--|---|
| | | étnico-raciais na escola na perspectiva da lei 10.639/2003. | | acontecendo as práticas pedagógicas nas escolas para a implementação da lei 10.639/2003. | |
| Livro | ALENCAR, Maria Gisele de. Et al... | Relações étnico-raciais: saberes e experiências no cotidiano escolar. | p. 1 - 88 | Traz textos como sugestões didáticas para se trabalhar racismo no cotidiano escolar, a lei 10.639/2003 e a resistência negra, e a literatura escolar quilombola. | https://drive.google.com/file/d/1Z2UYZ_ZNvgeqJa3F8-7RhEnGp5LI_mk6CC/view?usp=sharing |
| Mapa | Nova Escola | África – berço da humanidade e do conhecimento | | Mapa que traz informações sobre os diversos reinos africanos | https://drive.google.com/file/d/1UcLTvTniGCKdgt5yjHL_aPKQ3eox7GVK/view?usp=sharing |
| Livro | PEREIRA, Amílcar | Educação das | p. 1 - 87 | O livro traz bastante | https://drive.google.com/file |

| | | | | | |
|-------|-------------------------|---|-----------|--|---|
| | Araújo. (Org.) | relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras em salas de aulas. | | sugestões de trabalhos com ERER em sala de aula. | e/d/1arbMIx1VMzWnsfje9YMgX_WB4p2xJ27j/view?usp=sharing |
| Livro | Prefeitura de São Paulo | Caderno ilustrado Africanidades | p. 1 – 80 | Uma publicação do coletivo malungo em parceria com a prefeitura de São Paulo traz este caderno com várias informações sobre reinos africanos, tráfico de escravizados, entre outros. Sugestões de aulas. | https://drive.google.com/file/d/1bsmmdnwCma7lZEiV_kKI4-FMayjnCv7B/view?usp=sharing |
| Livro | MOORE, | Novas | p. 1 - | Este livreto | https://drive.g |

| | | | | | |
|-------|---|---|------------|--|---|
| | Carlos | bases para o ensino de História da África no Brasil | 40 | de Carlos Moore traz algumas propostas de como pode ser o ensino de História da África no Brasil. | oogle.com/file/d/1kcGQYjXStPvDXhnFqlkJK2MfBYgVtqWr/view?usp=sharing |
| Livro | MEC/UNESCO | Contribuição para a implementação da lei 10.639/2003. | p. 1 - 58 | O livro traz propostas de formulação do Plano Nacional para a Educação das Relações Étnico-raciais. | https://drive.google.com/file/d/10RWi3qO0hZZ9bfNAXQbMM9YNEuC_Io4-/view?usp=sharing |
| Livro | SILVA, José Carlos Gomes da; ARAÚJO, Melvina (Org.) | Cultura afro-brasileira: temas fundamentais em pesquisa, ensino e extensão. | p. 1 - 220 | O livro traz textos sobre cultura, música, territórios negros em São Paulo, formação continuada em EREER e racismo no mov. escola sem partido. | https://drive.google.com/file/d/1_wAaRiNchbYvrElVE2CL5dYIBWlVj_By/view?usp=sharing |
| Livro | OLIVEIRA, Rachel; SOUZA, | Educação e relação | p. 1 - 126 | Também uma série de sugestões | https://drive.google.com/file/d/1ODgWD |

| | | | | | |
|-------|---|---|------------|--|---|
| | Flávia Alessandra de. | s étnico-raciais | | para sala de aula de práticas com ERER e História cultura afro-brasileira e africana | nq5aioi_T02qgJrF4sQ0N-OKUtZ/view?usp=sharing |
| Livro | MORAES, Cristina de Cássia Pereira | Educação para as relações étnico-raciais | p. 1 – 401 | Também uma série de sugestões para sala de aula de práticas com ERER e História cultura afro-brasileira e africana | https://drive.google.com/file/d/1k-d61iJ4r8gouRwuroGIuBZBQyL-w5D2/view?usp=sharing |
| Livro | Livro elaborado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná | História e cultura afro-brasileira e africana: educando para as relações étnico-raciais | p.1-110 | O livro contém trabalhos apresentados no I simpósio de História e cultura afro-brasileira e africana – 2004, artigos de colaboradores, relação de filmes e sites, enfim, ótimo material para consulta. | https://drive.google.com/file/d/1Jr-XC9qOrQ2xaxsFbML-tG2mzDfROYQM/view?usp=sharing |
| Livro | Livro elaborado pela Secretaria | Educando para as Relações | p. 1 - 216 | O livro apresenta reflexões sobre o Mov. | https://drive.google.com/file/d/1hPJ77Wbl6CJ9BJl7d5 |

| | | | | | |
|-------|---|------------------------------------|------------|---|---|
| | de Educação do Estado do Paraná | es étnico-raciais II | | Negro, imagens de afrodescendentes em livros didáticos, textos sobre religiões de matriz africana, sugestões de filmes, livros, sites. | x3xM-syh1Gs5NO/view?usp=sharing |
| Livro | Elaborando projetos pedagógicos para uma educação das africanidades | CORREA, Maria Paula de Jesus | p. 1 - 181 | O livro tem sugestões de como elaborar projetos de ERER vinculado às africanidades | https://drive.google.com/file/d/1pW_v0WVrtCZ4mYLby8w5AQ04sugW40e/view?usp=sharing |
| Livro | Dossiê: História da África no Brasil: ensino e historiografia | Diversos | p. 1 - 269 | O livro elaborado pelos alunos de pós-graduação em história da UFMG traz uma série de texto com possibilidades de ensino de história da África e sua historiografia | https://drive.google.com/file/d/1aMirOJl_sfe0cEJ15zpx_7txFewu6m_dpv/view?usp=sharing |
| Livro | RIBEIRO, Álvaro Sebastião et al. (Org.) | História e cultura afro-brasileira | p. 1 - 232 | O livro contém muitos planos de aulas sobre história e | https://drive.google.com/file/d/1ouNAIMxIx3ydtV9UmOgTpwpVx |

| | | | | | |
|---------|--|---|--|---|--|
| | | ra e africana na Escola | | cultura africana e afro-brasileira, desde educação infantil até Ensino Médio. | PD0prFX/vie w?usp=sharin g |
| Texto | | Um texto de e-mail com diversos links com vídeos do youtube e sobre racismo, islamofobia, preconceitos, transfobia, entre outros. | | Um texto de e-mail com diversos links com vídeos do youtube sobre racismo, islamofobia, preconceitos, transfobia, entre outros. | https://drive.g oogle.com/fil e/d/1S9LqnQ C_hhbn- owLjAgErF9 bH9ha8nZD Q/view?usp= sharing |
| Gravura | | O que seria uma educação intercultural | | Gravura indicando através de uma imagem o que seria uma educação intercultural. | https://drive.g oogle.com/fil e/d/1GE0UO ZCWeGAAH yZjrfeIZV9D kDjVJFu8/vie w?usp=sharin g |

| | | | | | |
|---------|-----------------------------------|--|--|---|---|
| Gravura | | Gravura com os rostos de várias personalidades negros/negras. | | Gravura com os rostos de várias personalidades negros/negras: podem servir como proposta de pesquisa dessas personalidades. | https://drive.google.com/file/d/1p0eElwuW0wglhHiHBM4mz8zxbIkCLsL4/view?usp=sharing |
| Livro | Prefeitura Municipal de São Paulo | Orientações Curriculares: Expectativa de Aprendizagem para a Educação Étnico-racial. | | Orientações curriculares da prefeitura de São Paulo para a educação étnico-racial na Rede Municipal nos níveis infantil, fundamental e médio. | https://drive.google.com/file/d/1gW_mphHjVBqwpJ-gh-OmEANEPYRvmR-j/view?usp=sharing |

Tabela 3: Filmes/documentários sobre formação de professor em EREER e práticas para sala de aula.

| Filmes/Docs | Título | Resumo | Link |
|--|---------|--|---|
| Episódio 1 – Mojobá – A Cor da Cultura | Origens | O documentário aborda as origens do ponto de vista das religiões de matriz africana. | https://www.youtube.com/watch?v=mpjxTzsQfQk&list=PLNM2T4DNzmq5jtQbw8sgGrx3NwjX_Xgw_&index=1 |

| | | | |
|---|------------------------|--|---|
| Episódio 2 - Mojubá - A Cor da Cultura | Fé | O documentário aborda a fé e as crenças dos povos africanos e sua ancestralidade | https://www.youtube.com/watch?v=a7yAw36EEU8&list=PLNM2T4DNzmq5jtQbw8sgGrx3NwjX_Xgw&index=2 |
| Episódio 3 –Mojubá – A Cor da Cultura | Meio Ambient e e Saúde | O documentário mostra a relação dos povos africanos com a natureza e o meio ambiente | https://www.youtube.com/watch?v=KTHw4IPErK0&index=3&list=PLNM2T4DNzmq5jtQbw8sgGrx3NwjX_Xgw |
| Episódio 4 – Mojubá – A Cor da Cultura | Influências | O vídeo aborda as influências dos africanos na cultura nacional. | https://www.youtube.com/watch?v=SdhFYoL1kUA&list=PLNM2T4DNzmq5jtQbw8sgGrx3NwjX_Xgw&index=4 |
| Episódio 5 - Mojubá – A Cor da Cultura | Quilombos | Uma abordagem sobre os Quilombos no passado e na atualidade | https://www.youtube.com/watch?v=u8aeRW0ONeo&list=PLNM2T4DNzmq5jtQbw8sgGrx3NwjX_Xgw&index=5 |
| Episódio 6 – Mojubá – A Cor da Cultura | Comunidades e Festas | Abordagem das festas dos povos africanos | https://www.youtube.com/watch?v=E6vGlnax |

| | | | |
|---|----------------------------|--|--|
| | | e afro-brasileiros | <u>SLk&index=6&list=PLNM2T4DNzmq5jtQbw8sgGrx3NwjX_Xgw</u> |
| Episódio 1 – Mojobá II – A Cor da Cultura | História e Geografia | História sobre o povo Bantus e sudaneses. | <u>https://www.youtube.com/watch?v=0FY7Ld9c_mM&list=PLNM2T4DNzmq5jtQbw8sgGrx3NwjX_Xgw</u> <u>&index=7</u> |
| Episódio 2 – Mojobá II – A Cor da Cultura | Ciência e Tecnologia | Sobre ciência e tecnologia nas sociedades africanas. | <u>https://www.youtube.com/watch?v=ksB4TrkoZjg&index=8&list=PLNM2T4DNzmq5jtQbw8sgGrx3NwjX_Xgw</u> |
| Salto para o Futuro | Repertório Afro-brasileiro | A lei 10.639/2003 na Educação Básica | <u>https://www.youtube.com/watch?v=ryUTT2yMiDA</u> |
| Salto para o Futuro | Repertório Afro-brasileiro | A lei 10.639/2003 na Educação Básica | <u>https://www.youtube.com/watch?v=RXq1ech12fl</u> |
| Salto para o Futuro | Repertório Afro-brasileiro | Repertório Afro-brasileiro nos currículos | <u>https://www.youtube.com/watch?v=ptzzJs3dTAA</u> |
| Salto para o Futuro | Repertório | Repertório | <u>https://www.yo</u> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | io Afro-brasileiro | afro-brasileiro nas bibliotecas | utube.com/watch?v=YbEFVJpBic8 |
| Salto para o Futuro | Repertório afro-brasileiro | África e afro-brasileiros nas brincadeiras | https://www.youtube.com/watch?v=0jhYGYZ-tyKQ |
| Salto para o Futuro | Repertório afro-brasileiro | Áfricas e os afro-brasileiros nas videotecas | https://www.youtube.com/watch?v=2vQ82APBMxw |
| A Lei 10.639/2003: balanços e perspectivas | A Lei 10.639/2003: balanços e perspectivas | O vídeo traz a fala da professora Petronilha e da Nilma Lino Gomes sobre dez anos da Lei. | https://www.youtube.com/watch?v=8WbLZOpcXUs |

Tabela 4: Músicas que podem ser usadas como problematização sobre racismo, preconceitos, discriminações, violências, identidades, etc.

| Músicas | Título | | Link |
|----------------|---------------|------------------|---|
| | Cabelo | Jorge Bem Jor | https://www.youtube.com/watch?v=jkSW4ezQViY |
| | Sorriso Negro | Fundo de Quintal | https://www.youtube.com/watch?v=BqXAO1wdchg |
| | Mama África | Chico César | https://www.youtube.com/watch?v=SY Y5BYjSc-w |

| | | | |
|-------------------------------------|--|--------------------------------|---|
| Cultura e Identidade | Pérola Negra | Daniela Mercury | https://www.youtube.com/watch?v=G3-mhSzroJo |
| | Respeite meus cabelos brancos | Chico César | https://www.youtube.com/watch?v=im9lzbI4yeA |
| | Sr. Tempo Bom | Thaide e DJ Hum | https://www.youtube.com/watch?v=Ibfm0yE5O_8 |
| | | | |
| | A Carne Negra – | Elza Soares | https://www.youtube.com/watch?v=Lkph6yK6rb4 |
| Desigualdade Racial e Social | Racismo é Burrice | Gabriel, o Pensador | https://www.youtube.com/watch?v=MDaB8muAANc |
| | Todo camburão tem um pouco de navio negreiro | O Rappa | https://www.youtube.com/watch?v=mN3CYXPLfX8 |
| | | | |
| Preconceito e Discriminação | Haiti | Caetano Velosos e Gilberto Gil | https://www.youtube.com/watch?v=nSJHrHrBkPI |
| | Haiti - | Caetano Veloso | https://www.youtube.com/watch?v=MfAxBoxdlb0 |
| | Mão da Limpeza | Gilberto Gil | https://www.youtube.com/watch?v=vtnmjZi_TZY |
| Preconceito | Olhos | Sandra de Sá | https://www.youtube.com/watch?v=... |

| | | | |
|--------------------------------|---|--------------------------|---|
| os e Discriminações | Coloridos | | e.com/watch?v=dP-0KMjd-dg |
| | Olhos coloridos | Seu Jorge e Sandra de Sá | https://www.youtube.com/watch?v=QUoUtLUsACI |
| | | | |
| Relações Étnico-Raciais | Beleza Mano | Chico César | https://www.youtube.com/watch?v=F5Wv2aelQmM |
| Resistências Negras | 300 Anos | Alcione | https://www.youtube.com/watch?v=Lk5nfT6wbUg |
| | Chico -rei | Martininho da Vila | https://www.youtube.com/watch?v=yx0fnS_8RJc |
| | Zumbi | Jorge Bem Jor | https://www.youtube.com/watch?v=qFoOgKONIHY |
| Resistências Negras | Negro Zumbi Leci Brandão | | https://www.youtube.com/watch?v=AHtOOLEYB2Q |
| | Quilombo – O Eldorado Negro | Gilberto Gil | https://www.youtube.com/watch?v=O5bMIal00fQ |
| | Galanga – Chico rei | Maurício Tizumba | https://www.youtube.com/watch?v=DA Rm6JjTVNQ |
| | Meu Des, meus Deus, está extinta a escravidão | Escola de Samba Tuiuti | https://www.youtube.com/watch?v=bFKC5C647Y |

| | | | |
|-----------------|----------------------|----------------|---|
| | | | |
| | Canto das Três Raças | Clara Nunes | https://www.youtube.com/watch?v=dcVKb2ht6BE |
| | Negro rei | Cidade Negra | https://www.youtube.com/watch?v=BzXBvGhwCq4 |
| Diversos | Zumbi | Caetano Veloso | https://www.youtube.com/watch?v=a6mCEyrwI2Q |
| | Identidade Negra | Jorge Aragão | https://www.youtube.com/watch?v=rm-Eexth0Pw |

E SE EU NÃO QUISER CONCLUIR...

Ao se trabalhar com seres humanos, em suas mais diversas faixas etárias, como os estudantes de ensino fundamental final e médio na perspectiva de sujeitos históricos, constituídos de infinitas experiências e considerando suas dimensões afetivas, psíquicas e das sensibilidades, entendo que não é possível dizer que possamos concluir alguma coisa. Os sujeitos históricos – e aqui incluo professoras/es, alunas/os, serventes, merendeiras de escola, gestores, enfim, todos aqueles que compõem o ambiente escolar - são seres em aberto, em construção. Em constante transformação. São seres inconclusos, no dizer de Freire (2011). Sujeitos que enquanto são constituídos também se constituem.

Estas construções e constituições se dão em diferentes momentos e espaços. É neste sentido que fiquei extremamente gratificado em trabalhar com relações étnicorraciais, como por exemplo, ao ver um aluno negro, ao saber, em uma aula de História, que no continente africano também havia reis/rainhas, príncipes/ princesas, olha sorridente para o colega ao lado e diz: “Tá vendo, nós também tivemos reis e rainhas. Isto não é coisa só de branco”. Penso que neste momento ele reconhece a sua ancestralidade não só na situação de escravizado, sujeitos de violências, de sofrimentos e de dor, mas também de impérios, reinos, grandes cidades africanas que em sua grande maioria foram invisibilizados durante o processo colonizador dos séculos XVI e XIX e omitido secularmente nos livros didáticos e do ensino, especialmente de História.

Ou com estudantes do segundo ano do ensino médio que ao pesquisarem sobre mulheres heroínas, descobriram que heroínas não são somente Anitas e Joanas D’Arc, mas centenas de outras mulheres negras que durante séculos ficaram invisibilizadas e muitas delas ainda estão, nos livros didáticos, nos currículos, nas escolas, compondo a colonialidade do saber. Heroínas como: Antonieta de Barros, Aqualtume, Tia Ciata, Escrava Anastácia, Dandara, Laudelina de Campos, Luisa Mahim, Maria Felipa de Oliveira, Maria Crioula, Tereza de Benguela, Zacimba Cuba, Zeferina, Tia Simoa⁷⁹, que lutaram

⁷⁹ O resultado deste trabalho está publicado nos anais do seguinte evento: SOUZA, Odair de. **I Seminário de Ensino de História das Escolas Públicas da Grande Florianópolis: saberes e práticas, sujeitos e culturas.** Instituto Est. de Educação: Florianópolis, 2017. pp. 100 – 114. Disponível em https://docs.wixstatic.com/ugd/b771ed_5f10d5f495a6409493bda708beb475af.pdf.

bravamente para protegerem seus territórios dos invasores coloniais brancos, que mantiveram suas tradições religiosas ancestrais, que lutaram bravamente por uma causa coletiva.

Ou também posso narrar as experiências de estudantes de 8º ano do ensino fundamental que ao fazer o percurso físico do projeto Santa Afro-Catarina,⁸⁰ descobre que Florianópolis era tomado por gente negra. Gente que trabalhava, que escrevia, que estudava, enfim, que fazia parte do cotidiano desta cidade, chamada Desterro – hoje Florianópolis. E neste fazer o percurso, enxergam um mundo de experiências, de alegrias, de sofrimentos, de choros e sorrisos.

Estas e outras experiências com o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, sempre vinculada à educação para as relações étnicorraciais, em sala de aula, trazem aos estudantes um momento encantador, de deslumbramento mesmo, ao perceberem que a nossa história, a brasileira e a catarinense, não é narrada em sua inteireza ou quando é narrada, o é pela metade. Descobrem que histórias e culturas de povos Outros como africanos, afro-brasileiros e indígenas em grande medida continuam sendo marginalizadas, omitidas, silenciadas em vários espaços sociais e, em especial, nas escolas, gerando a colonialidade do saber e do ser e a partir dessa colonialidade o racismo tão presente ainda em nossa sociedade.

Quando comecei a pensar o tema de projeto de pesquisa de dissertação de mestrado, já sabia o que eu queria fazer. Aperfeiçoar no tema que me “tocava” há tanto tempo para que as aulas fossem mais significativas e ao tornar a educação para as relações étnicorraciais o eixo central das minhas discussões e com isso tentar contribuir com a formação de estudantes mais críticos, reflexivos, não preconceituosos e racistas.

Ao pensar sobre a metodologia da pesquisa, em forma de entrevista e narrativas não imaginava que me trariam tantas descobertas. Tantas coisas diferentes que dizem que não estão acontecendo na educação para relações étnicorraciais, ou talvez nem mostrem que acontecem, quando os pesquisadores adotam outras metodologias em suas pesquisas que não oportunizam o aflorar das experiências.

⁸⁰ O Projeto Santa Afro-Catarina é mantido pela Universidade Federal de Santa Catarina, coordenado pela professora Dr^a Beatriz Gallotti Mamigonian e pode ser acessado nos seguintes endereços eletrônicos: <http://santaafrocatarina.blogspot.com/> e <http://santaafrocatarina.sites.ufsc.br/santaafrocatarina/>

Penso que trabalhar na construção da dissertação com a forma narrativa me possibilitou pensar que trabalhar em sala de aula vai além do formato de obedecer cronogramas, seguir currículos, adotar metodologias específicas. A dimensão da sala de aula é rica e promissora aos docentes que querem inovar, pensar e realizar outras formas de processos de ensino e aprendizagem como as feiras, citadas no texto, ou as viagens de estudo à comunidade quilombola, ou a Semana da Consciência Negra... Enfim, pensar outras práticas pedagógicas e ir além dos currículos fechados, estanques, “a grade”. E pensar formas de ensinar para além da prova e sim para a vida – afinal, o que representa uma nota na vida de um aluno/aluna?

Nas narrativas, foram apresentadas atividades pedagógicas inovadoras, numa perspectiva intercultural/decolonial, onde o coletivo do corpo docente se envolva, onde os gestores, os estudantes, os funcionários administrativos, enfim, todos/todas se envolvam para que a educação para as relações étnicorraciais aconteça de forma dinâmica, e no sentido etimológico da palavra feira: dia de festa.

Neste sentido, aquilo que me motivava a adotar práticas pedagógicas de estudos da história e cultura afro-brasileira e africana e para uma educação antirracista, ou seja, debater o tema da violência, do racismo, das discriminações com “meninos e meninas” me desafiou a querer enfrentar e com mais rigor, força e energia este tema. Tema este que, mais que um conteúdo a mais no currículo, é um ATO POLÍTICO, pois ao enfatizar este tema colaboro para a desconstrução da colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza. E fico mais feliz em saber que nesta caminhada não estou sozinho. Sei que nos mais recônditos recantos desse país existem muitas Marilete(s), infinitas Mauricélia(s), milhares de Vanessa(s) e Gilmar(es), que de uma forma ou de outra tem tentado fazer com que os sujeitos – negros, brancos, indígenas, ciganos, homossexuais, heterossexuais, enfim, a diversidade humana – em suas múltiplas formas e expressões possam fazer uma coisa fundamental comum a todos os seres humanos: VIVER A VIDA. E viver em paz. Com dignidade. Tendo seus direitos humanos fundamentais respeitados. Sem preconceitos, sem discriminações, sem racismo, enfim, sem violências de qualquer tipo ou natureza, física, simbólica ou psicológica. E o espaço da sala de aula é o espaço favorito – embora não único – para que práticas de afeto, de acolhimento, de respeito, de trocas, de diálogos, possam acontecer. Para isso, são os docentes que, como Mauricélia, Marizete, Gilmar e Vanessa, podem fazer desse mundo tão irracional, sem afeto, sem amor e sem carinho,

um mundo mais justo, fraterno e harmonioso onde todos e todas possam viver em paz.

No entanto, professoras e professores como os citadas/os acima, para realizarem seu trabalho com mais qualidade e competência, precisam de apoio, incentivo e investimentos governamentais tanto em remuneração salarial quanto em incentivo para os estudos, infraestruturas nas escolas, enfim, suportes materiais e humanos para que possam desenvolver suas aulas com prazer. Porém, nos últimos anos temos assistido a um verdadeiro desmonte da educação pública – da educação básica ao ensino superior – e uma verdadeira descaracterização e desqualificação da profissão docente, sobretudo após o fraudulento impeachment da presidenta Dilma, eleita com mais de 54 milhões de votos válidos, num processo golpista jurídico-parlamentar.

O governo golpista de Michel Temer (2016-2018), de imediato, nos seus primeiros meses de governo, aprovou a popularmente conhecida “PEC do fim do mundo” – Emenda constitucional 95 - que congela por 20 anos os investimentos e gastos públicos, limitando assim recursos para vários setores sociais, entre eles a educação. Ou seja, se aumentar o número de matrículas de crianças, adolescentes e jovens na educação pública básica, a infraestrutura das escolas – já precária - permanecerá assim, pois os recursos para atender às novas demandas educacionais estão congelados. Dificilmente haverá novos investimentos. Aliado a isso, cursos de formação, principalmente os relacionados à EREER, ficarão extremamente prejudicados por falta de dinheiro para pagamentos das instituições e professores formadores e até mesmo porque o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, bem como a SEPPIR (Secretaria de Promoção de Políticas Públicas de Igualdade Racial), todas estas instituições indutoras de políticas públicas e entre elas, formação de professores, foram extintas no governo de Michel Temer, impossibilitando assim, formação continuada à distância ou presencial na temática de EREER.

No conjunto das malvadezas imposta pelo (des) governo golpista de Michel Temer, a Reforma do Ensino Médio, ou Lei 13.415/2017, traz imensos prejuízos aos jovens deste país, principalmente aos estudantes negras/negros, pois a Reforma prevê que a partir de 2020, o componente curricular de História não mais fará parte do currículo como disciplina obrigatória, mas sim optativa, ou seja, se não houver interessados na disciplina, não haverá História no Ensino Médio nesta determinada Unidade Escolar e conseqüentemente estudos da história e cultura afro-

brasileira e africana não se farão presentes nesta escola e entre estes alunos/as. Atrelado a essa reforma, o governo impôs a famigerada Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio – que embora aprovada, via MEC, ainda está em discussão no Conselho Nacional de Educação – e que prevê que não haverá mais disciplinas curriculares e sim quatro grandes áreas de conhecimentos, a saber: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas e suas tecnologias. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio dilui e simplifica os relevantes conteúdos relacionados à História e cultura africana e afro-brasileira neste conjunto de áreas de conhecimento, em especial nas chamadas áreas das ciências humanas e sociais aplicadas. Mais uma vez, a História ficou prejudicada em seu processo de ensino, em detrimento de uma medida autoritária e violenta, que agiliza o processo de desmonte da educação pública e posterior privatização do Ensino Médio. É bem verdade que a BNCC ainda está em processo de discussão no Conselho Nacional de Educação, embora já homologada pelo Ministério da Educação, porém, acredito que as alterações, se houverem, serão insignificantes.

Na configuração dos conteúdos de História instituída tanto na reforma do ensino médio quanto na BNCC, o que se quer é a transmissão de um conhecimento acrítico, neutro, sem reflexão, como se isso fosse possível, onde os docentes sejam apenas “dadores de aula” e “repassadores de conteúdo” em detrimento da crítica, da reflexão, das análises históricas, da problematização. E tudo isso, impulsionado e apoiado por Movimentos como o “Escola sem Partido”, que preconiza a ideia de um professor neutro, apolítico, sem reflexão, como se isso fosse possível em uma sala de aula, em especial nas aulas de História. Tudo o que esse “movimento” quer é que os estudantes sejam “massa de manobra” de políticos corruptos, de uma sociedade patriarcal machista, sexista e racista. O que esse movimento quer é que a diversidade humana, como as de gênero, raça e etnia, entre outras, sejam minimizadas, silenciadas e se possível banida das discussões nas escolas. E tudo isso com o aval de políticos corruptos do Congresso Nacional e com o apoio de uma parte significativa e conservadora da sociedade brasileira.

O ciclo de cerceamento da liberdade de ensino, de expressão e de pensamento no Brasil está se fechando. Os professores estão acuados, com medo, amedrontados, ameaçados e amordaçados. Mas eu ainda acredito, a despeito de todas as mazelas que se vive o país, em pessoas, professores e professoras, gestores e estudantes que querem e podem

fazer uma escola diferente – se isso for de forma coletiva – independente de governos e que algo possa ser feito em favor de nossa nossas crianças, de nossos adolescentes e jovens, que juntos possamos fazer um mundo mais justo, fraterno e harmonioso, livres de racismo, preconceitos e discriminações de qualquer tipo e que o mínimo que desejamos é que possamos viver em paz. Como penso que isso ainda vai levar um tempo, termino dizendo que: ainda não é possível concluir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Martha & MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 21, nº 41. Jan/jun. 2008.

ALBUQUERQUE, Mauricélia Teixeira de. **Negros em Garopaba-SC: experiências quilombolas nas comunidades de Aldeia e do Morro do Fortunato**. Dissertação (Mestrado em História). Centro de Ciências Humanas e da Educação. Universidade do estado de Santa Catarina. UDESC: Florianópolis, 2014, 191 f.

ANDRADE, Maíra Pires. **Qual África: a história das Áfricas e as práticas de ensino na UDESC (2000-2015)**. Dissertação. (Mestrado em História). Centro de Ciências Humanas e da Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2017, 169 f.

ALBERTI, Verena. Fontes Oraís: histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini, PRADO, Maria Elizabeth Brisola Brito. **Pedagogia de projetos e integração de mídias**. Boletim. Salto para o Futuro, Set/2003.

ARRUDA, José Jobson de Andrade. **História: moderna e contemporânea**. 3ª ed. rev. São Paulo: Ática, 1978.

ARRUDA, José Jobson de Andrade. **História: antiga e medieval**. 3ª ed. rev. São Paulo: Ática, 1979.

ARRUDA, José Jobson de Andrade, PILETTI, Nelson. **Toda a história: História geral e história do Brasil**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

BARBEIRO, Heródoto, CANTELE, Bruna Renata, SCHNIEBERGER, Carlos Alberto. **História: de olho no mundo do trabalho**. Vol. Único. Ensino Médio. São Paulo: Scipione, 2004.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, nº 11. Maio/agos. 2013, pp. 89 – 117.

BENJAMIN, Walter. **A origem do drama barroco alemão**. São Paulo: brasiliense, 1984.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas – ensaios sobre literatura e história da cultura. V. I. 8ª ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012. pp. 123 – 128.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da História. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas - ensaios sobre literatura e história da cultura. V. I. 8ª ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012, pp. 241 – 252.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas: ensaios sobre literatura e história da cultura. V. I. 8ª ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012. pp. 213 – 240.

BICHARA, Márcia Regina Poli. Discutindo as diferenças em sala de aula. **Cadernos CEOM**, ano 20, nº 26, jun/2007, pp. 323 – 331.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.13, nº. 25/26, pp. 193-221, set.92/ago. 1993.

BOCHNIAK, Regina. **Questionar o Conhecimento: a interdisciplinaridade na escola e... fora dela**. 2ª ed. rev. ampl. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

BORGES, Jorgeval Andrade. **A vez da História da África? O ensino de história africana em escolas públicas da Bahia**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 2014. 316 f.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª séries – Introdução**. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, MEC, SEF, 1998.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª séries – Temas Transversais**. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, MEC, SEF, 1998

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002, 360 p.

BRASIL, **Lei 10.639/2003**, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 21/11/2016.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: Distrito Federal, outubro, 2005. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. In: **SINEPE/SC-Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina** – livreto, 12º edição, Florianópolis, 2010.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013, 562 p.

BRASIL, **Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2013, 104 p.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2018, 154 p.

BRASIL, **Estatuto da Igualdade Racial**. Lei nº 12.288. Presidência da República: Secretaria de Promoção da igualdade Racial. Brasília: 2010.

CÁCERES, Florival. **História geral**. 4ª ed. rev. ampl. São Paulo: Moderna, 1996.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980 – 1998)**. Passo Fundo: UPF, 2001, 208 p.

CANDAU, Vera Maria (Org.) **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa: Encontro Nacional de Didática e prática de Ensino**. ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº 11, nov. 2000, pp.135 -139.

CAPRINI, Aldieriz Braz Amorim; FARIA, Ludovico Ortilieb. Educação, Cultura e currículo: considerações para uma sociedade multicultural. In: CAPRINI, Aldieriz Braz Amorim. (Org.). **Educação e diversidade étnico-racial**. Jundiaí: Paco editorial, 2016, 136 p

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acríica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latino Americana de Ciências Sociais**. Vol.8, 2010, pp. 607 – 630.

CARDOSO, Lourenço; MULLER, Tânia Mara Pedroso. (Orgs.). **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris editora, 2017, 335 p.

CAVALLEIRO, Eliane. Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1998, 240 f.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CERQUEIRA, Daniel; LIMA, Renato Sérgio de, et al. **Atlas da Violência 2017**. Rio de Janeiro: IPEA e FBSP, 2017.

COSTA, Cândida Soares da. **Educação para as relações étnico-raciais**: planejamento escolar e literatura no ensino médio. Cuiabá: Editora da UFMT, 2011, 284 p.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Africanidade, afrodescendência e educação. **Educação em debate**. V.2, nº 42, ano 23, 2001, Fortaleza, pp. 5 – 15.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. A história africana e os elementos básicos para o seu ensino. In: **Negros e currículos**. 2ª ed. Núcleo de estudos negros. Florianópolis: Ed. Atilênde, 2002.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. História e cultura africana e os elementos para uma organização curricular. In: OLIVEIRA, Luiz Fernandes de,

BARROS, José Flávio Pessoa de. **Todas as cores na educação:** contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2008, pp 81 – 128.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Afrodescendência e africanidades: um dentre os diversos enfoques possíveis sobre a população negra no Brasil. **Interface dos saberes.** vol. 13, nº 1, 2013.

DEBRET, Jean Baptist. **Viagem Pitoresca e histórica ao Brasil.** Vol. I. São Paulo: Círculo do livro, s/d, 348 p.

DIAS, Karina de Araújo. **Formação continuada para a diversidade étnico-racial – desafios pedagógicos no campo das ações afirmativas na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.** Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC. 2011, 277p.

DOMINGUES, Petrônio José. Movimento Negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo.** Niterói, vol. 12, nº. 23, 2007, p. 100 – 122.

DOMINGUES, Petrônio José. O mito da democracia racial e a mestiçagem em São Paulo no pós-abolição (1889 – 1930). **Tempos históricos.** Vol. 5/6, ano. 2003/2004, pp. 275-292.

DIENER, Pablo, COSTA, Maria de Fátima. **Rugendas e o Brasil.** Rio de Janeiro: editora Capivara Ltda, s/d, 374 p.

DUSSEL, Enrique. Mediações anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010, 637 p.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado.** Vol. 31, nº 1, Jan/abril. 2016, pp. 51 – 73.

FAZENDA, Ivani. (Org.). **O que é interdisciplinaridade.** São Paulo: Cortez editora, 2008.

FAZENDA, Ivani. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola.** 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

FAZENDA, Ivani. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade.** 13ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FRANÇA, Cyntia Simioni. **O canto da odisseia e as narrativas docentes**: dois mundos que dialogam na produção do conhecimento histórico-educacional. TESE (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas: São Paulo, 2015.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3ª Ed. São Paulo: Globo, 2008.

FLEURI, Reinaldo Matias. Multiculturalismo e interculturalismos nos processos educativos. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. ENDIPE, Rio de Janeiro. DP&A, 2000.

FLEURI, Reinaldo Matias. (Org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. DP & A editora, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio do século XXI**: o dicionário da Língua Portuguesa. 3ª ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, João Paulo Mesquita Hidalgo, FERNANDES, Luiz Estevan de Oliveira. **Nova história integrada**. Ensino Médio. Volume único. Campinas, São Paulo. Companhia da Escola, 2005.

FIGUEIRA, Divalte Garcia. **História**. Volume único. São Paulo: Ática, 2005.

FONTOURA, Maria Conceição Lopes. **A exclusão da cultura afro-brasileira dos currículos escolares**: uma questão só de desconhecimento histórico? Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 1987, 116 f.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. rev. atualiz. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011, 233 p.

GADIOLI, Monique Ferreira; MULLER, Tânia Mara Pedroso. Branquitude e cotidiano escolar. In: CARDOSO, Lourenço; MULLER, Tânia Mara Pedroso. (Org.). **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris editora. pp. 277 – 292, 2017.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas da infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri et al. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisas com crianças**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, História e (Re) invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. In: MENEZES, Maria Cristina. (Org.) **Educação, memória, história: possibilidades, leituras**. Campinas, São Paulo: Mercado das letras, 2004, pp. 287 – 327.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, História e tempo: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em ensino de história. **Cadernos Ceom**. Ano 21, nº 28, jun/2008, p. 15-32.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Políticas de ensino em projeto de educação patrimonial: a produção de saberes educacionais. **Proposições**, vol. 24, nº 1, jan/abr/2013, pp. 93 – 107.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Escola e conhecimento de História e geografia: uma disciplina acadêmica e a educação das sensibilidades. **Antítese**. vol. 6, nº 12, jul/dez. 2013b, pp. 126 – 147.

GÓES, Neli Ribeiro. **Por entre as tramas e os meios: as relações raciais na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 1995, 112 f.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. Brasília: MEC/SECAD, 2008. 200 p.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e sociedade**. Campinas, vol. 33, nº 120, Jul/set. 2012, pp. 727 – 744.

GOMES, Nilma Lino (Org.) **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola: na perspectiva da lei 10.639/2003**. Brasília: UNESCO, MEC, 2012, 424 p.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial nas escolas: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/2003. In: MOREIRA, Antonio

Flávio, CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013,

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. “**O Silêncio**: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau – 1ª a 4ª série)”. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. 1985, 325 f.

GROSGUÉL, Ramón. (Orgs). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica, mas allá del capitalismo global. Bogotá: Universidade Javeriana – Instituto Pensar/Universidade Central – IESCO/Siglo del Hombres editores, 2007.

HASENBALG, Carlos A; SILVA, Nelson do Valle. **Relações raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2ª ed. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, Rio de Janeiro, IUPERJ, 2005.

HASENBALG, Carlos A; SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Estudos Afro-asiáticos**. nº 18, 2006, pp. 269 – 290.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre, Artmed, 1998, 152 p.

HERNÁNDEZ, Fernando, VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998b, 200 p.

JANZ, Rúbia Caroline. Dez anos da lei 10.639/2003: o que mudou nos livros didáticos de História: uma proposta de análise. In: **Anais do V Encontro estadual de História: “Memórias, testemunhos, Estado”**, 11 – 14 de agosto. Florianópolis, UFSC, 2014.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

JORDÁN, José Antonio. Propuestas de educacion intercultural. Barcelona. Ceac.

JÚNIOR, Oswaldo de Oliveira Santos. Educação das relações étnico-raciais na trajetória das lutas dos afro-brasileiros. **Revista Caminhando**. Vol. 22, nº 1, jan/jun/2017, pp. 83 – 96.

KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. **Escolas, conhecimentos e culturas**: projeto de investigação como estratégia teórico-metodológica de reorganização curricular. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2008, 298 f.

KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. Reinventando a escola: relato de uma experiência de trabalho com projetos. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012, pp 171 – 190.

KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. Educação intercultural crítica e trabalho centrado em projetos: um diálogo produtivo para reinventar a escola. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”. Rio de Janeiro: 7Letras, 2016, pp 304 – 320.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2017.

LIPPOLD, Walter Gunther Rodrigues. **A África no curso de licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**: possibilidades da efetivação da lei 11.645/2008 e 10.639/2003 – um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008, 186 f.

LUIGI, André; NAKAYAMA, Bárbara Sicardi; MONTEIRO, Rosana Batista. O ensino de história da África no currículo das escolas públicas do estado de São Paulo: reflexões acerca dos limites impostos pelo programa “São Paulo faz escola”. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía, et al. **Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo**. São Paulo: Editora Livraria de Física, 2015.

LUIZ, Maria Fernanda. **Educação das relações étnico-raciais**: contribuições de cursos de formação continuada para professoras (es). Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo: 2013, 140 f.

M'BOKOLO, Elikia. **África negra. História e civilização até o século XVIII**. Lisboa: Vulgata, 2003.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Parâmetros curriculares nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMES, Santiago e GROSGOUEL, Ramon. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del hombres editores, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: Modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Ana Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUES, Eugênia P. de Siqueira; CALDERONI, Valéria Aparecida M. O. Educação, diferença cultural e descolôniação epistêmica do trabalho docente: as contribuições das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. **Revista da ABPN**, vol. 7, nº 15, nov. 2014/fev.2015, pp. 51 – 61.

MATOS, Olgária C.F. **Os arcanos do inteiramente outro: a escola de Frankfurt, a melancolia e a revolução**. 2ª ed. São Paulo: brasiliense, 1989. 357 p.

MEYER, André Felipe. **Um click na Tekoá: elaboração de um site de produção de narrativas audiovisuais através de fontes guarani**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Centro de Ciências Humanas e da Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina. UDESC. Florianópolis, 2017. 255 f..

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgar (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sócias – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, CLACSO, 2005, pp. 33 – 49.

MIRANDA, Allan Vinicius Ferreira, TOLEDO, Maria Thereza, ANDRADE, Vanessa Menezes de. Racismo brasileiro: a cultura da percepção seletiva em nossa visão psicológica e social. **Revista Dissertar**. Ano 14, vol. 1, nº 28/29, abr 2018, pp. 54 – 64.

MIRANDA, Claudia. Frantz Fanon na formação de professores: teorias e outras práticas para o currículo a partir da lei 10.639/2003. In: SOUZA, Maria Elena Viana. (Org.). **Relações raciais no cotidiano escolar**: diálogos com a lei 10.639/2003. Rio de Janeiro: Rovelte, 2009, 240 p.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Os parâmetros curriculares nacionais em questão. In: **Educação e realidade**. Jan/jun/1996, p. 9 – 22.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A psicologia e o resto: o currículo segundo César Coll. In: **Cadernos de pesquisa**, nº100, p. 93-107, mar/1997.

MORTARI, Cláudia. O “equilíbrio das histórias”: reflexões em torno de experiências de ensino e pesquisa em História das Áfricas. In: PAULA, Simoni Mendes de, SOUZA, Silvio Marcus Correa. (Org.). **Nossa África: ensino e pesquisa**. São Leopoldo. Oikos, 2016.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso e COELHO, Wilma de Nazaré Baia. A lei nº 10.639/2003 e a formação de professores: trajetórias e perspectivas. **Revista da ABPN**, vol. 15, nº 11, jul/out. 2013, pp. 29 – 54.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Estratégias e políticas de combate a discriminação racial**. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, Estação Ciência, 1996.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação**. PENESB, Rio de Janeiro. 05 de novembro de 2003.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil – entrevista com Kabengele Munanga. **Revista Estudos Avançados**. nº 18, 2004. pp. 51 – 56.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista da USP**. São Paulo, nº 68, dez/fev, 2005-2006, pp. 46 – 57.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2008.

MUNANGA, Kabengele. Negritude, identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABPN**. vol. 4, nº n8, jul/out.2012, pp. 06 – 14.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. nº 62, dez/2015, pp. 20 – 31

MUNANGA, Kabengele. Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania. In: palestra proferida no **I seminário de formação teórico metodológico**. ANPED, São Paulo, S/d.

NASCIMENTO, Alexandre. Racismo e educação das relações étnico-raciais: um debate fundamental e ainda polêmico na sociedade brasileira. **Revista Lugar Comum**. nº 45, maio/2015-dez/2015, pp. 54 - 67.

NASCIMENTO, Sérgio Luis do. **Relações raciais em livros didáticos de ensino religioso do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2009, 308 f.

NEVES, Yasmim Poltronieri. Algumas considerações sobre o negro e o currículo. In: ROMÃO, Jeruse; LIMA, Ivan Costa. **Negros e currículo**. Florianópolis: Atilênde Editora, 2002.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nos cursos de formação de professores. Panorama, perspectivas e experiências. **Estudos Afro-asiáticos**. nº 1,2,3. Jan/dez.2006. p. 187 – 220.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. O ensino de história da África e dos africanos na escola: a teimosia da invisibilidade cada dia mais visível. **Revista Candelária**. Instituto de Humanidades: UCAM, Rio de Janeiro, vol. 1, nº 1. 2004.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **História da África e dos africanos na escola**: as perspectivas para a formação dos professores de história quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação do Centro de Teologia e

Ciências Humanas. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010. 281 f.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**: Belo Horizonte, vol. 28, nº 1, abr/2010b, pp. 15 – 40.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **História da África e dos africanos na escola**: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012, 320 p.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. A razão do outro: uma perspectiva histórica intercultural como referência para a educação. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar e democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7letras, 2016. p. 185-186.

PAIM, Elison Antônio. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação: Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2005. 532 f.

PAIM, Elison Antonio, GUIMARÃES, Maria de Fátima. Imagens da modernidade capitalista em Walter Benjamin. **Cadernos Walter Benjamin**. Vol. 8, jan/jun/2012, pp 67 – 94.

PAIM, Elison Antonio, OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. La Historia a enseñar: perspectivas expresadas em La Propuesta Curricular del Estado de Santa Catarina – Brasil (1988 – 2012). **Revista Clio e Associados**. Universidad Nacional do Litoral, Universidad Nacional Del La Plata, 2014, pp. 125 – 146.

PAIM, Elison Antonio. Para além das leis: o ensino de culturas e histórias africanas, afrodescendentes e indígenas como decolonização do ensino de história. In: MOLINA, Ana Heloisa, FERREIRA, Carlos. (Orgs.) **Entre textos e contextos**: caminhos do ensino de História. Curitiba: editora CRV, 2016, 556 p.

PASSOS, Joana Célia dos. As relações étnico-raciais nas licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados. **Poésis**. Revista do Programa de Pós-graduação em Mestrado em Educação. Vol. 8, nº13, p. 172 – 178, jan/jun. 2014.

PAULA, Benjamim Xavier de. **A educação para as relações étnico-raciais e o estudo da história e cultura da África e afro-brasileira**: formação, saberes e práticas educativas. Tese (Doutorado em

Educação). Faculdade de Educação – FACED. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2013. 327 f.

PEDRO, Antonio. **História da civilização ocidental integrada: geral e do Brasil**. 2ª ed. São Paulo: FTD, 1997.

PEREIRA, Junia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-racial? Desafios no ensino de história no imediato contexto pós-lei 10.639. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro. vol. 21, nº 41, jan/junho 2008.

PEREIRA, Paula de Abreu. **A educação das relações étnico-raciais: experiência numa escola pública de Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011. 318f.

PEREIRA, Amílcar Araújo. Por uma autêntica democracia racial: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. **Revista História Hoje**. Vol. 1, nº 1, pp. 111 -128, 2012.

PEREIRA, Amílcar Araújo. O movimento negro brasileiro e a lei 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação. **Revista Contemporânea de Educação**. vol. 11, nº 22, agost/dez. de 2016, pp. 13 – 30.

PEREIRA, Acácia Regina. Currículo de História na formação da identidade e memória. In: **XXIX Simpósio Nacional de História: contra os preconceitos-História e democracia**. Brasília: UNB, 24-29/jul. 2017.

PINSKY, Jaime. **Escravidão no Brasil**. 3ªed. São Paulo, Global, 1984, 70 p.

PETTA, Nicolina Luiza de, OJEDA, Eduardo Aparício Baez. **História: uma abordagem integrada**. Volume único. São Paulo: Moderna, 2003.

PINTO, Ana Flávia Magalhães, SOUZA, Andreia Lisboa de, BRAGA, Maria Lúcia de Santa, et al. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005.

PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS. **Gênero e raça. Todos pela igualdade de oportunidade: teoria e prática**. Brasília: MTB/a. Assessoria internacional, 1998.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social: CASTRO GOMES, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. (Orgs). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica, mas allá del capitalismo global. Bogotá: Universidade Javeriana – Instituto Pensar/Universidade Central – IESCO/Siglo del Hombres editores, 2007, pp. 93 – 126.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, 637 p.

RODRIGUES, Ruth Meyre Mota. Educação das relações étnico-raciais e gestão educacional. In: **XV Simpósio Brasileiro e II Simpósio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. ANPAE, São Paulo, SP, 26 – 29 de abril/2011. Disponível em <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0480.pdf>. Acesso em 09/07/2018.

ROSEMBERG, Fúlvia, BASILLI, Chirley, DA SILVA, Paulo Vinicius. **Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate**: uma revisão da literatura. Educação e Pesquisa. São Paulo, vol. 29, nº 1, jan/jun.2003, pp. 125 – 146.

RODRIGUES, Ana Maria. **Samba negro, espoliação branca**. São Paulo: Hucitec, 1984.

ROMÃO, Jeruse; LIMA, Ivan Costa. **Negros e currículo**. Florianópolis: Atilênde Editora, 2002.

SALIBA, Elias Thomé. As imagens canônicas e o ensino de História. Disponível em https://drive.google.com/file/d/18eyXf4K7VduZO_uTYeQ4xN9cK7ccQuha/view?usp=sharing. Acesso em 27/07/2018.

SANTA CATARINA, Lei do Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina, de 07 de agosto de 1998. In: **SINEPE/SC - Sindicato das escolas particulares de Santa Catarina** – livreto, 12º edição, Florianópolis, 2010.

SANTA CATARINA, **Proposta Curricular de Santa Catarina**: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. (Temas Multidisciplinares). Florianópolis, COGEN, 1998.

SANTA CATARINA, **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação docente para educação infantil e séries iniciais. Florianópolis, COGEN, 1998.

SANTA CATARINA, **Proposta Curricular de Santa Catarina**: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. (Disciplinas Curriculares). Florianópolis, COGEN, 1998.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. SED, 2014, 192 p.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2ªed. Brasília, 2008. pp. 35 – 63.

SANTANA, Tatiana de Oliveira. **Narrativas femininas Guajajaras e Akrãtikatêjê no Ensino Superior**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017, 140 p.

SANTOS, Joel Rufino dos. Movimento negro e crise brasileira. In: SANTOS, Joel Rufino dos., BARBOSA, Wilson do Nascimento. **Atrás do muro da noite**: dinâmica das culturas afro-brasileiras. Brasília, Distrito Federal, Ministério da Cultura, Fundação Cultural Palmares, 1994.

SANTOS, Lorene dos. **Saberes e práticas em redes de trocas**: a temática africana e afro-brasileira em questão. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2010. 334 f.

SANTOS, Wellington Oliveira dos. **Relações raciais, programa nacional do livro didático (PNLD) e livros didáticos de geografia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2012.

SANTOS, Raquel Amorim dos; COELHO, Wilma de Nazaré Baia. Política curricular e relações raciais no Brasil: entre textos e discursos. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baia; VALE, Jesiane Calderaro Costa, et al. (Org.). **Educação, História e relações raciais**: debates em perspectivas. São Paulo: Editora Livraria de Física, 2015.

SIMÃO, Maristela dos Santos; BILÉSSIMO, Ângelo Renato. Relações raciais na escola: currículo e responsabilidades, livros didáticos, mídias e escola. In: CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco; RASKE, Karla

Leandro. **Formação de professores:** produção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana. Florianópolis, DIOESC, 2014, 248 p. 7.

SCHLESENER, Anita Helena. **Os tempos da História:** leituras de Walter Benjamin. Brasília: Liber livros, 2011, 230 p.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo:** branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume, 2014, 194 p.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático.** Salvador: CEAO/CED, 1995, 110 p.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 31, nº 80, pp. 13 – 35, 2010.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático:** o que mudou? Por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011, 182 p.

SILVA, Gizelda Costa da. **O estudo da história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental:** currículo, formação e prática docente. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, Minas Gerais, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinicius, SILVA, Carolina Mostaro Neves da, FERNANDES, Alexandra Borges (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza edições, 2011, 216 p.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva: GOMES, Nilma Lino. Dez anos da lei 10.639/2003: balanços e perspectivas. In: **Mesa-redonda.** Núcleo de apoio à pesquisa Brasil-África (NAP), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2013. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=8WbLZOPcXUs>. Acesso em 11/08/2018.

SOUZA, Maria Isabel Porto de, FLEURI, Reinaldo Matias. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias. (Org.). **Educação intercultural:** mediações necessárias. DP & A editora, 2003.

SOUZA, Edileuza Penha de, BRAGA, Maria Carolina da, BRAGA, Maria Lúcia de Santana. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2006.

SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto. **Lá na Escola (não) têm racismo**: reflexões em experiências formativas em educação para as relações étnico-raciais. Revista Ensino Interdisciplinar. Vol. 3, nº 8, maio/2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TENÓRIO, Aleir Ferraz; GASPARIN, João Luiz. Educar para a diversidade: desafio de uma prática escolar. In: **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. Pontifícia Universidade Católica, Paraná, 26-29/10/2000.

TORRES, Marcelo Xavier; FERREIRA, Márcia Serra. Currículo de História: reflexões sobre a problemática da mudança a partir da lei 10.639/2003. In: MONTEIRO, Ana Maria; GABRIEL, Carmem Teresa et al (Orgs.). **Pesquisa em ensino de História**: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X, FAPERJ, 2014. 280 p.

VICENTINO, Cláudio, DORIGO, Gianpaolo. **História para o ensino médio**: história geral e do Brasil. São Paulo: Scipione, 2002

WALSH, Catherine. Interculturalidad, decolonialidad y educación. In: **Primieiro seminario internacional etnoeducación, multiculturalismo y interculturalidad**. Bogotá, nov/2005a.

WALSH, Catherine. Introducion. (Re) posicionamiento y (de) colonialidad. In: WALSH, Catherine. (Org.) **Pensamiento crítico y matriz (de) colonial**: reflexiones latino-americanas. Quito: ediciones Abya-Yala, 2005b. pp. 13 – 35.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Um pensamento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: WALSH, W; LINERA, A, G; MIGNOLO, W. **Interculturalidade, descolonización del estado e del conocimiento**. Buenos Aires, Del Signo, 2006. pp. 21 – 70.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias políticas – epistémicas del refundar el

Estado. **Tabula rasa**. Bogotá-Colombia, nº 9, jul/dez. 2008, pp. 131 – 152.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, sociedad**: luchas decoloniales em nuestra época. Quito: ediciones Abya Yala, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Educação intercultural na América latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7letras, 2009b. pp. 12 – 42.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: WALSH, Catherine, TAPIA, Luis, VIANÁ, Jorge. (Org.). **Construyendo interculturalidad crítica**. Lapaz, Bolívia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de) colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão global**. Joaçaba, nº 1-2, jan/dez.2012, pp. 61-74.


WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y (de) colonialidad**: ensayos desde Abya Yala. Equador: ediciones Abya-Yala, 2012b.

ZEFHIRO, Kátia Antunes; BITTENCOURT, Sílvia. Educação das relações étnico-raciais e a prática dos professores dos anos iniciais em Angra dos reis: uma breve análise/reflexão. In: OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CUNHA, Lilian do Carmo de Oliveira; LEMOS, Roma. **Diferenças étnico-raciais e formação docente**: um diálogo necessário. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2016, 418 p.

ZILLOTTO, Bruno. **Provocações crônicas**: a construção de um site educativo para repensar a escola, a disciplina de História e as Áfricas. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino de História). Centro de Ciências Humanas e da Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina. UDESC. Florianópolis, 2016, 126 f.

ANEXOS

Anexo 1: Termos de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

| | |
|---|--|
|  <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA</p> | <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA</p> |
|---|--|

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO–TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: **A educação para as relações étnico-raciais e o ensino de História: saberes e práticas**, que será realizada por mim, Odair de Souza, em nível de mestrado, sob a supervisão do prof. Dr. Elison Antonio Paim, junto ao Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Ensino de História - Universidade Federal de Santa Catarina. Para que você possa contribuir com a minha pesquisa, é preciso que você assine esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, também chamado de TCLE, que nada mais é que um documento em que os convidados a participar de pesquisas científicas são informados de todas as características, objetivos, procedimentos, riscos e garantias ao participante, entre outros aspectos relacionados às pesquisas, além de fornecerem ao pesquisador sua anuência para a realização do estudo.

A realização desta pesquisa poderá fornecer elementos para a compreensão de como está ocorrendo a implementação da lei 10.639/2003 (que trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos sistema públicos e privados de ensino do

país, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana), na análise das memórias, vivências e experiências dos professores/as em sala de aula.

Nosso objetivo nessa pesquisa é investigar através de entrevistas como está sendo o entendimento dos docentes e sua prática relacionada à educação para as relações étnico-raciais no ensino de história fundamentalmente vinculada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na sala de aula de História, considerando a possibilidade de pensar novas estratégias para o ensino de tais normativas legais

Para coletar os dados necessários à pesquisa, realizaremos entrevistas com alguns participantes, além de analisar registros decorrentes das entrevistas.

É importante que você saiba que, mesmo sendo uma pesquisa em que os dados são coletados por entrevistas e análise de documentos, há alguns riscos aos participantes envolvidos. Nós garantimos a você a manutenção do sigilo sobre as informações que nos fornecer, além de garantir preservação à sua privacidade. Porém, há a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional dos dados que você está me fornecendo. Quanto a isso, informamos que se você sofrer qualquer prejuízo material ou imaterial comprovadamente relacionado à nossa pesquisa, você terá direito à indenização nos termos da lei. Você ainda poderá se sentir cansado ou desanimado ao responder as questões da entrevista ou ao dialogar conosco durante a entrevista, mesmo sendo essa última feita no momento em que você julgar mais adequado e que for te causar o menor transtorno. Em qualquer uma dessas situações, você poderá remarcar a entrevista ou deixar para responder em outro momento à sua escolha. Essa pesquisa também não prevê benefícios diretos a você, mas tem o

potencial de auxiliar a escola básica a pensar temas tão controversos e sensíveis como a escravidão e o racismo, os preconceitos e as discriminações qualificando, desse modo, as aulas de História. A legislação brasileira não permite que você tenha qualquer compensação financeira pela sua participação em pesquisa. Por outro lado você não terá nenhuma despesa advinda de sua participação. Caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer, você será ressarcido nos termos da lei.

Informamos ainda que, a qualquer momento, você pode desistir da participação nessa pesquisa e retirar o seu consentimento sem qualquer prejuízo ou penalização. Duas vias deste documento estão sendo rubricadas e assinadas por você e pelo pesquisador responsável. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa. O pesquisador responsável, que também assina esse documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

Você poderá entrar em contato com os pesquisadores da seguinte forma:

Odair de Souza pelo telefone -(48) 9.99647675, pelo e-mail: professorodair2014@gmail.com

Elison Antonio Paim pelo telefone - (48) 9.88334095, pelo e-mail: elison0406@gmail.com,

ou indo a Universidade Federal de Santa Catarina – Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino de História. Bairro Trindade / Florianópolis/SC – CEP 88040-900. Fone: (48) 3721-2251.

Você também poderá entrar em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos** da UFSC pelo telefone: (48) 3721-6094 e-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br, ou pessoalmente na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC.

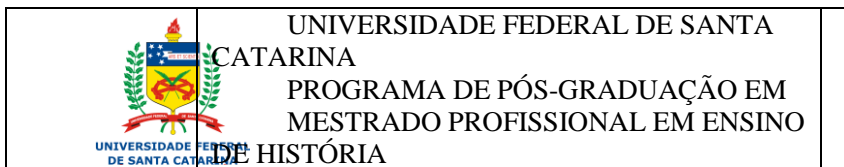
Odair de Souza
Pesquisador Mestrando

Prof. Dr. Elison Antônio Paim
Pesquisador Responsável

Eu, Mauricéia T. Albuquerque RG B.023.333, li este documento (ou tive este documento lido para mim por uma pessoa de confiança) e obtive dos pesquisadores todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por livre e espontânea vontade participar da pesquisa.

Florianópolis, 11 de outubro de 2017.

Assinatura: [assinatura]



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO–TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: **A educação para as relações étnico-raciais e o ensino de História: saberes e práticas**, que será realizada por mim, Odair de Souza, em nível de mestrado, sob a supervisão do prof. Dr. Elison Antonio Paim, junto ao Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Ensino de História - Universidade Federal de Santa Catarina. Para que você possa contribuir com a minha pesquisa, é preciso que você assine esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, também chamado de TCLE, que nada mais é que um documento em que os convidados a participar de pesquisas científicas são informados de todas as características, objetivos, procedimentos, riscos e garantias ao participante, entre outros aspectos relacionados às pesquisas, além de fornecerem ao pesquisador sua anuência para a realização do estudo.

A realização desta pesquisa poderá fornecer elementos para a compreensão de como está ocorrendo a implementação da lei 10.639/2003 (que trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos sistema públicos e privados de ensino do país, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana), na análise das memórias, vivências e experiências dos professores/as em sala de aula.

Nosso objetivo nessa pesquisa é investigar através de entrevistas como está sendo o entendimento dos docentes e sua prática relacionada à educação para as relações étnico-raciais no ensino de história fundamentalmente vinculada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na sala de aula de História, considerando a possibilidade de pensar novas estratégias para o ensino de tais normativas legais

Para coletar os dados necessários à pesquisa, realizaremos entrevistas com alguns participantes, além de analisar registros decorrentes das entrevistas.

É importante que você saiba que, mesmo sendo uma pesquisa em que os dados são coletados por entrevistas e análise de documentos, há alguns riscos aos participantes envolvidos. Nós garantimos a você a manutenção do sigilo sobre as informações que nos fornecer, além de garantir preservação à sua privacidade. Porém, há a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional dos dados que você está me fornecendo. Quanto a isso, informamos que se você sofrer qualquer prejuízo material ou imaterial comprovadamente relacionado à nossa pesquisa, você terá direito à indenização nos termos da lei. Você ainda poderá se sentir cansado ou desanimado ao responder as questões da entrevista ou ao dialogar conosco durante a entrevista, mesmo sendo essa última feita no momento em que você julgar mais adequado e que for te causar o menor transtorno. Em qualquer uma dessas situações, você poderá remarcar a entrevista ou deixar para responder em outro momento à sua escolha. Essa pesquisa também não prevê benefícios diretos a você, mas tem o

potencial de auxiliar a escola básica a pensar temas tão controversos e sensíveis como a escravidão e o racismo, os preconceitos e as discriminações qualificando, desse modo, as aulas de História. A legislação brasileira não permite que você tenha qualquer compensação financeira pela sua participação em pesquisa. Por outro lado você não terá nenhuma despesa advinda de sua participação. Caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer, você será ressarcido nos termos da lei.

Informamos ainda que, a qualquer momento, você pode desistir da participação nessa pesquisa e retirar o seu consentimento sem qualquer prejuízo ou penalização. Duas vias deste documento estão sendo rubricadas e assinadas por você e pelo pesquisador responsável. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa. O pesquisador responsável, que também assina esse documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

Você poderá entrar em contato com os pesquisadores da seguinte forma:

Odair de Souza pelo telefone (48) 9.99647675, pelo e-mail: professorodair2014@gmail.com

Elison Antonio Paim pelo telefone (48) 988334095, pelo e-mail: elison0406@gmail.com, ou indo a Universidade Federal de Santa Catarina – Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino de História. Bairro Trindade / Florianópolis/SC – CEP 88040-900. Fone: (48) 3721-2251.

Você também poderá entrar em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos** da UFSC pelo telefone: (48) 3721-6094 e-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br, ou pessoalmente na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC.


Odair de Souza
Pesquisador Mestrando

Prof. Dr. Elison Antônio Paim
Pesquisador Responsável

Eu, Maílete Pinto de Oliveira RG 30223024, li este documento (ou tive este documento lido para mim por uma pessoa de confiança) e obtive dos pesquisadores todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por livre e espontânea vontade participar da pesquisa.

Florianópolis, 20 de Novembro de 2017.

Assinatura: 

| | |
|---|--|
|  | <p style="text-align: center;">UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA</p> |
|---|--|

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO–TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: **A educação para as relações étnico-raciais e o ensino de História: saberes e práticas**, que será realizada por mim, Odair de Souza, em nível de mestrado, sob a supervisão do prof. Dr. Elison Antonio Paim, junto ao Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Ensino de História - Universidade Federal de Santa Catarina. Para que você possa contribuir com a minha pesquisa, é preciso que você assine esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, também chamado de TCLE, que nada mais é que um documento em que os convidados a participar de pesquisas científicas são informados de todas as características, objetivos, procedimentos, riscos e garantias ao participante, entre outros aspectos relacionados às pesquisas, além de fornecerem ao pesquisador sua anuência para a realização do estudo.

A realização desta pesquisa poderá fornecer elementos para a compreensão de como está ocorrendo a implementação da lei 10.639/2003 (que trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos sistema públicos e privados de ensino do país, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana), na análise das memórias, vivências e experiências dos professores/as em sala de aula.

Nosso objetivo nessa pesquisa é investigar através de entrevistas como está sendo o entendimento dos docentes e sua prática relacionada à educação para as relações étnico-raciais no ensino de história fundamentalmente vinculada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na sala de aula de História, considerando a possibilidade de pensar novas estratégias para o ensino de tais normativas legais

Para coletar os dados necessários à pesquisa, realizaremos entrevistas com alguns participantes, além de analisar registros decorrentes das entrevistas.

É importante que você saiba que, mesmo sendo uma pesquisa em que os dados são coletados por entrevistas e análise de documentos, há alguns riscos aos participantes envolvidos. Nós garantimos a você a manutenção do sigilo sobre as informações que nos fornecer, além de garantir preservação à sua privacidade. Porém, há a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional dos dados que você está me fornecendo. Quanto a isso, informamos que se você sofrer qualquer prejuízo material ou imaterial comprovadamente relacionado à nossa pesquisa, você terá direito à indenização nos termos da lei. Você ainda poderá se sentir cansado ou desanimado ao responder as questões da entrevista ou ao dialogar conosco durante a entrevista, mesmo sendo essa última feita no momento em que você julgar mais adequado e que for te causar o menor transtorno. Em qualquer uma dessas situações, você poderá remarcar a entrevista ou deixar para responder em outro momento à sua escolha. Essa pesquisa também não prevê benefícios diretos a você, mas tem o

potencial de auxiliar a escola básica a pensar temas tão controversos e sensíveis como a escravidão e o racismo, os preconceitos e as discriminações qualificando, desse modo, as aulas de História. A legislação brasileira não permite que você tenha qualquer compensação financeira pela sua participação em pesquisa. Por outro lado você não terá nenhuma despesa advinda de sua participação. Caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer, você será ressarcido nos termos da lei.

Informamos ainda que, a qualquer momento, você pode desistir da participação nessa pesquisa e retirar o seu consentimento sem qualquer prejuízo ou penalização. Duas vias deste documento estão sendo rubricadas e assinadas por você e pelo pesquisador responsável. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa. O pesquisador responsável, que também assina esse documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

Você poderá entrar em contato com os pesquisadores da seguinte forma:

Odair de Souza pelo telefone -(48) 9.99647675, pelo e-mail: professorodair2014@gmail.com

Elison Antonio Paim pelo telefone - (48) 9.88334095, pelo e-mail: elison0406@gmail.com, ou indo a Universidade Federal de Santa Catarina – Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino de História. Bairro Trindade / Florianópolis/SC – CEP 88040-900. Fone: (48) 3721-2251.

Você também poderá entrar em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos** da UFSC pelo telefone: (48) 3721-6094 e-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br, ou pessoalmente na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC.

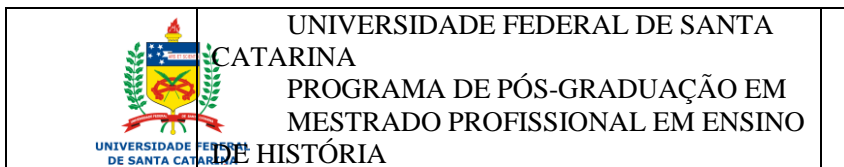
Odair de Souza
Pesquisador Mestrando

Prof. Dr. Elison Antônio Paim
Pesquisador Responsável

Eu, Vanessa Elias RG 39360903 li este documento (ou tive este documento lido para mim por uma pessoa de confiança) e obtive dos pesquisadores todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por livre e espontânea vontade participar da pesquisa.

Florianópolis, 27 de novembro de 2017.

Assinatura: _____



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO–TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: **A educação para as relações étnico-raciais e o ensino de História: saberes e práticas**, que será realizada por mim, Odair de Souza, em nível de mestrado, sob a supervisão do prof. Dr. Elison Antonio Paim, junto ao Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Ensino de História - Universidade Federal de Santa Catarina. Para que você possa contribuir com a minha pesquisa, é preciso que você assine esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, também chamado de TCLE, que nada mais é que um documento em que os convidados a participar de pesquisas científicas são informados de todas as características, objetivos, procedimentos, riscos e garantias ao participante, entre outros aspectos relacionados às pesquisas, além de fornecerem ao pesquisador sua anuência para a realização do estudo.

A realização desta pesquisa poderá fornecer elementos para a compreensão de como está ocorrendo a implementação da lei 10.639/2003 (que trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos sistema públicos e privados de ensino do país, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana), na análise das memórias, vivências e experiências dos professores/as em sala de aula.

Nosso objetivo nessa pesquisa é investigar através de entrevistas como está sendo o entendimento dos docentes e sua prática relacionada à educação para as relações étnico-raciais no ensino de história fundamentalmente vinculada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na sala de aula de História, considerando a possibilidade de pensar novas estratégias para o ensino de tais normativas legais

Para coletar os dados necessários à pesquisa, realizaremos entrevistas com alguns participantes, além de analisar registros decorrentes das entrevistas.

É importante que você saiba que, mesmo sendo uma pesquisa em que os dados são coletados por entrevistas e análise de documentos, há alguns riscos aos participantes envolvidos. Nós garantimos a você a manutenção do sigilo sobre as informações que nos fornecer, além de garantir preservação à sua privacidade. Porém, há a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional dos dados que você está me fornecendo. Quanto a isso, informamos que se você sofrer qualquer prejuízo material ou imaterial comprovadamente relacionado à nossa pesquisa, você terá direito à indenização nos termos da lei. Você ainda poderá se sentir cansado ou desanimado ao responder as questões da entrevista ou ao dialogar conosco durante a entrevista, mesmo sendo essa última feita no momento em que você julgar mais adequado e que for te causar o menor transtorno. Em qualquer uma dessas situações, você poderá remarcar a entrevista ou deixar para responder em outro momento à sua escolha. Essa pesquisa também não prevê benefícios diretos a você, mas tem o

potencial de auxiliar a escola básica a pensar temas tão controversos e sensíveis como a escravidão e o racismo, os preconceitos e as discriminações qualificando, desse modo, as aulas de História. A legislação brasileira não permite que você tenha qualquer compensação financeira pela sua participação em pesquisa. Por outro lado você não terá nenhuma despesa advinda de sua participação. Caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer, você será ressarcido nos termos da lei.

Informamos ainda que, a qualquer momento, você pode desistir da participação nessa pesquisa e retirar o seu consentimento sem qualquer prejuízo ou penalização. Duas vias deste documento estão sendo rubricadas e assinadas por você e pelo pesquisador responsável. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa. O pesquisador responsável, que também assina esse documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

Você poderá entrar em contato com os pesquisadores da seguinte forma:

Odair de Souza pelo telefone -(48) 9.99647675, pelo e-mail: professorodair2014@gmail.com

Elison Antonio Paim pelo telefone - (48) 9.88334095, pelo e-mail: elison0406@gmail.com, ou indo a Universidade Federal de Santa Catarina – Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino de História. Bairro Trindade / Florianópolis/SC – CEP 88040-900. Fone: (48) 3721-2251.

Você também poderá entrar em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos** da UFSC pelo telefone: (48) 3721-6094 e-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br, ou pessoalmente na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC.

Odair de Souza
Pesquisador Mestrando

Prof. Dr. Elison Antônio Paim
Pesquisador Responsável

Eu, GILMA GONÇALVES MACEDO RG 4851 829, li este documento (ou tive este documento lido para mim por uma pessoa de confiança) e obtive dos pesquisadores todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por livre e espontânea vontade participar da pesquisa.

Florianópolis, 13 de NOVEMBRO de 2017.

Assinatura: GILMA GONÇALVES MACEDO