

CARINA SANTIAGO DOS SANTOS

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O
ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS (2010
– 2015)**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) como requisito parcial de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Paulino de Jesus Francisco Cardoso.

**FLORIANÓPOLIS, SC
2016**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

S237e Santos, Carina Santiago dos
A educação das relações étnico-raciais e o ensino de história na educação
de jovens e adultos da Rede Municipal de Florianópolis (2010 – 2015) /
Carina Santiago dos Santos. Florianópolis. – 2016.
122 p. il. ; 21 cm

Orientador: Paulino de Jesus Francisco Cardoso
Bibliografia: p. 95-104.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina,
Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa do Pós-Graduação
em História, Florianópolis, 2016.

1. Educação de adultos - Escolas. 2. Educação - História. I. Cardoso,
Paulino de Jesus Francisco. II. Universidade do Estado de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em História. III. Título.

CDD: 374.8 - 20. ed.

CARINA SANTIAGO DOS SANTOS

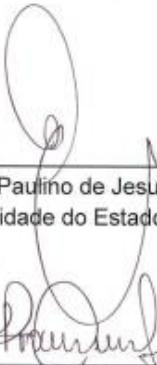
A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS (2010 – 2015)

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre/a, no curso de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Banca julgadora:

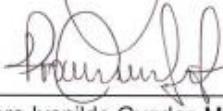
Orientador/a:

Doutor Paulinho de Jesus Francisco Cardoso
Universidade do Estado de Santa Catarina



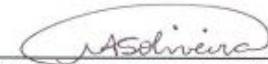
Membro:

Doutora Ivanilde Guedes Mattos
Universidade Estadual de Feira de Santana



Membro:

Doutora Nucia Alexandra Silva de Oliveira
Universidade do Estado de Santa Catarina



Florianópolis, 12 de agosto de 2016.

AGRADECIMENTOS

Palavras são incapazes de traduzir e mensurar a gratidão que tenho e sinto por todas as pessoas citadas neste curto e breve agradecimento.

Em primeiro lugar, agradeço minha família: pai Vilmar Paulo dos Santos, mãe Lígia Santiago dos Santos e mana Carla Santiago dos Santos, vocês são o que tenho de mais importante na vida, obrigada por tudo. O tempo passa e a família cresce com os agregados, então agradeço ao Daniel Botelho Cardoso, marido da minha irmã, e ao Fernando dos Santos Piletti, meu amor, que, assim como os demais acima citados, sempre acreditou na minha força e determinação em concretizar este mestrado, bem como compreendeu minhas ausências e necessidade de estar só.

Um caloroso e grato abraço aos professores da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) que aceitaram o desafio do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória e conosco tornaram-se pioneiros neste processo. Um abraço especial aos professores doutores Claudia Mortari, Luciana Rossato, Carlos Eduardo Reis, Henrique Luiz Pereira Oliveira, Nucia Oliveira, Mônica Martins da Silva e Cristiane Beretta da Silva que tão brilhantemente conduziram as disciplinas cursadas por mim, auxiliando no estreitamento dos laços entre a prática docente e a teoria que envolve estar em sala de aula.

Ao meu querido professor, orientador e amigo Paulino de Jesus Francisco Cardoso, obrigada pelas leituras atentas, por encampar comigo esta pesquisa e ouvir minhas angústias. Tuas doces palavras para que eu mantivesse a calma foram fundamentais na realização deste texto e permitiram tornar este momento possível, assim como os “puxões de orelha”. Esta dissertação é nossa!

Meu agradecimento aos queridos professores Lourival José Martins Filho e Claudia Mortari, que participaram da banca de qualificação e registraram observações de grande valia e sensibilidade. Também dedico singelas palavras às professoras, que junto com meu orientador, aceitaram prontamente participar da banca examinadora desta dissertação: Nucia Alexandra Silva de Oliveira e Ivanilde Guedes de Mattos. Vocês tornam este percurso ainda mais gratificante!

À Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), por entender que a qualificação das escolas públicas demanda formação dos professores que nela atuam e pelo financiamento, fundamental para a dedicação aos estudos, às demandas da vida acadêmica.

Aos queridos colegas da EJA Centro I - Matutino, em especial os que me acompanham nestes quatro anos de núcleo – Alda Maria Arnaldo Gomes, José Fernandes Costa, Paulo Rogério Andrade e Regina Helena Seabra: secretária e três professores da escola que acompanharam o processo do mestrado, meu reconhecimento e gratidão pelo comprometimento durante esta trajetória, entendendo minhas ausências e fazendo do trabalho coletivo uma prática real.

À Prefeitura de Florianópolis, através da Gerência de Formação Permanente, por permitir a pesquisa e à minha chefia imediata, Daniel Berger, por também auxiliar neste caminho, possibilitando acesso aos dados do núcleo e do Departamento de Educação de Jovens e Adultos, bem como na realização de leitura atenta do texto, indicando caminhos e possibilidades. À gerente de Educação Continuada, Sonia Carvalho, por permitir minha participação no Programa Diversidade e confiar no meu trabalho, possibilitando assim que esta dissertação pudesse se concretizar.

Aos queridos bolsistas e pesquisadores associados do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros meu muito obrigada por cada sorriso, palavra de incentivo e pesquisas desenvolvidas que permitiram a efetivação desta dissertação. Em especial, à

Franciéle Garcês e professora Karla Leandro Rascke pela leitura atenta e formatação do texto. Raquel Corrêa Cordeiro: amiga irmã e responsável pela diagramação do guia para os professores, meu carinho e gratidão!

As queridas Pretas em Desterro obrigada pelos incentivos e todo o aprendizado, sou mais porque somos: Ubuntu!

Aos amigos queridos, poucos e bons, obrigada por entenderem meus não e assim mesmo continuarem me convidando e dizendo o quanto minha ausência era sentida! Agora vamos sambar! Meus compadres, grata por compreenderam que neste momento estar longe da Júlia e do Eduardo era preciso. Sei que perdi momentos ímpares, mas agora estarei atenta a cada novidade da vida destas crianças lindas que vocês me confiaram.

Com amor,
Carina

RESUMO

SANTOS, Carina Santiago dos. **A Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Florianópolis (2010 – 2015).** 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

Na presente dissertação de mestrado, da primeira turma Mestrado Profissional em Ensino de História – ProffHistória, pretendo apresentar uma compreensão dos desafios e limites da articulação da Educação das Relações Étnico-raciais, a História e Cultura Africana e Afro-brasileira e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Florianópolis. A partir deste estudo elaborei um material de orientação para professores e gestores da EJA, de modo a contribuir na implementação da política de diversidade étnico-racial na unidade escolar. O lugar de onde falo: mulher negra, professora de História e gestora do EJA Centro I - Matutino. O ponto de partida, a experiência na docência, as problemáticas e os textos elaborados pelos estudantes, entre os anos de 2010 e 2015, bem como questionários aplicados com estudantes e o corpo docente, fontes para o presente estudo. O guia foi estruturado em três partes, quais sejam: História da cidade, África/Cosmovisão e Sociedade. Esperamos que os resultados da investigação colaborem no aperfeiçoamento da prática pedagógica e possibilitem vivências educacionais pautadas na pluralidade e na promoção da igualdade.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais. Ensino de História. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

SANTOS, Carina Santiago dos. **A Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Florianópolis (2010 – 2015).** 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

In this master thesis, in the first class from professional master History's leraning, I intend to present an understanding of the challenges and limitations of Education articulation of Ethnic-Racial Relations, History and Culture African and Afro-Brazilian and Youth and Adult Education (EJA) of Florianópolis Municipal Network. From this study we elaborated a guidance material for teachers and managers of adult education in order to contribute to the implementation of the ethnic and racial diversity policy at schools. The place from which I speak: black woman, history teacher and manager of the EJA Center I - Morning. The starting point, experience in teaching, the issues and the texts produced by the students, between the years 2010 and 2015, as well as questionnaires with students and faculty, sources for this study. The guide is structured in three parts, namely: City History, Africa / Worldview and Society. We hope to collaborate research results in the improvement of pedagogical practices and enable educational experiences guided by the plurality and equality.

Keywords: Education of Racial-Ethnic Relations. History teaching . Youth and Adult Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Escola Silveira de Souza 70

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados de matrícula - EJA - 2012	62
Tabela 2 - Atendimento por gênero	73
Tabela 3 - Atendimento por faixa etária.....	73
Tabela 4 - Atendimento por origem étnico-racial.....	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ações do Programa Diversidade Étnica	32
Quadro 2 - Funções da EJA.....	56
Quadro 3 - Dimensões do currículo da EJA	67
Quadro 4 - Problemáticas de pesquisa - EJA	84
Quadro 5 - Eixo História da Cidade.....	86
Quadro 6 - Eixo África/Cosmovisão.....	86
Quadro 7 - Eixo Sociedade.....	86

LISTA DE ABREVIATURAS

Associação Florianopolitana de Deficientes	AFLODEF
Departamento de Educação de Jovens e Adultos	DEJA
Educação das Relações Étnico-Raciais	ERER
Educação de Jovens e Adultos	EJA
Instituto Histórico Geográfico Brasileiro	IHGB
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística	IBGE
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira	INEP
Lei de Diretrizes e Bases da Educação	LDB
Núcleo de Apoio Pedagógico	NAPE
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros	NEAB
Núcleo de Estudos da Terceira Idade	NETI
Prefeitura Municipal de Florianópolis	PMF
Projeto Político Pedagógico	PPP
Secretaria Municipal de Educação	SME
Rede Municipal de Educação	RME
Mestrado Profissional em Ensino de história	ProfHistória
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão	SECADI

Secretaria Especial de Políticas de Promoção de
Igualdade Racial

SEPPIR

Universidade do Estado de Santa Catarina

UDESC

Conselho Municipal de Educação

CME

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 CONEXÕES ENTRE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	25
2.1 A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER): DE SEU DEBATE AO DIÁLOGO COM O ENSINO DE HISTÓRIA.....	25
3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CAMPO DE MÚLTIPLAS FACES E ELOS	53
4 A EJA: DOS MARCOS LEGAIS NACIONAIS AOS LOCAIS E PROPOSTA PEDAGÓGICA	54
4.1 O NÚCLEO EJA CENTRO I – MATUTINO: CARACTERIZAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA.....	70
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	95
ANEXOS	105
ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS PROFESSORES.....	105
ANEXO 2 – TABELA DAS PROBLEMÁTICAS DO NÚCLEO (2010-2015).....	108
ANEXO 3 – TABULAÇÃO DAS RESPOSTAS DOS ESTUDANTES	119

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva discutir a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Educação de Florianópolis (RME), especificamente no Núcleo EJA Centro I – Matutino, visando também a construção de um material orientador e provocativo a professores e gestores da modalidade, pautada na pesquisa como princípio educativo, reflexões e encaminhamentos pedagógicos acerca da História e cultura africana e afro-brasileira.

Como mulher afrodescendente, professora de escola pública que atua na modalidade EJA na RME, coordenadora de núcleo de EJA há quatro anos, tendo, portanto, como ofício, garantir, no diálogo com o corpo docente, práticas pedagógicas que contemplem a legislação vigente e ampliem o debate acerca da Cultura e História Africana e Afro-brasileira, nos planejamentos de ações docentes compartilhadas e no Projeto Político Pedagógico da escola, tenho pensado na construção de um material que auxilie professores e gestores, no esforço cotidiano de tematizar e respeitar a diversidade em sala de aula.

Neste sentido, organizamos a proposta de um guia para auxiliar na implementação de ERER e História e Cultura Africana e Afro-brasileira na EJA, orientando a equipe pedagógica, em especial os docentes. Para tanto, partimos do estudo das problemáticas¹ elaboradas pelos estudantes da EJA Centro I - Matutino nos últimos cinco anos, vislumbrando

¹ A problemática é a unidade de planejamento das ações pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação de Florianópolis. Expressa um grande questionamento do estudante e a partir deste abre-se um mapa de pesquisa, criando o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento para a resolução da problemática. É a partir destas unidades que o conhecimento historicamente acumulado pelo homem se faz presente, configurando o currículo *pós-facto*, uma vez que não é pré-determinado pelos professores.

apreender como o ensino de História é compreendido por estes estudantes. Nossa intenção é apontar caminhos e possibilidades de textos, sites, vídeos, filmes e proposições didáticas relacionadas à História e cultura africana e afro-brasileira, dialogando com as problemáticas e, trazendo aos estudantes, perspectivas diferenciadas das quais habitualmente têm acesso, utilizando reflexões articuladas a matrizes não centradas em aspectos e padrões europeus, como problematizamos ao longo do trabalho.

O recorte escolhido, 2010 a 2015, abrange o período de deslocamento do prédio do Centro de Educação Continuada da Secretaria Municipal de Educação para o atual espaço, a antiga escola estadual Silveira de Souza. A escolha do recorte pautou-se também no fato de que a documentação anterior ao período abordado se encontra no Departamento de Educação de Jovens e Adultos ou extraviou-se na mudança de prédio. Em possuindo cargo docente no referido núcleo, o acesso às fontes facilitou o desenvolvimento da pesquisa, bem como o diálogo com professores e estudantes.

Nosso debate nesta pesquisa vincula-se às crescentes ações do Movimento Negro organizado e do Governo Federal brasileiro, em especial entre 2003 e 2015, governos Lula e Dilma, desde o reconhecimento de uma dívida histórica com a população afrodescendente, até a implementação de ações institucionais por meio da criação de leis, pareceres e orientações.

Durante toda minha trajetória escolar nos colégios particulares e ao entrar na universidade, percebi a ausência de colegas de ascendência africana nas salas de aula. Até então, nunca havia questionado porque razão, em todo este percurso de escolarização, era a única afrodescendente nas comunidades escolares onde estava inserida. Com o passar dos anos, esta ausência tornou-se tão natural para mim que pouco atentei para discussões acerca da presença africana em Santa Catarina, pois

realmente parecia viver em um estado de forte imigração europeia e de poucos, quase inexistentes, afrodescendentes.

Ao ingressar no curso de História na Universidade do Estado de Santa Catarina, no envolvimento com as atividades do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAPE) e, posteriormente, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), comecei a construir uma consciência acerca da realidade vivida pela maioria da população que sofre discriminação em razão de ter “as marcas da infâmia”- cor de pele, formato de boca e nariz, tipo de cabelo -, atributos que me colocavam no mesmo lugar de fala e suscetível a viver o mesmo problema. Aprendi com Kwame Appiah (1997), que no mundo ocidental tais atributos físicos denunciam o pertencimento racial e a ascendência cativa e africana de alguém. Descobri-me e construí-me afro, com beleza e poder de lutar contra adversidades oriundas de estereótipos criados e postos em prática socialmente, acerca do fenótipo em manifestações de racismo que, infelizmente, são comuns.

Em um primeiro momento, tais angústias me levaram ao engajamento nos movimentos do interior da Universidade. Por dois anos e meio fui bolsista de extensão do Programa Diversidade Étnica no Ensino Superior do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade do Estado de Santa Catarina e acompanhei quarenta mulheres afrodescendentes de comunidades periféricas da cidade, na primeira experiência de ação afirmativa na universidade, onde ingressaram e foram acompanhadas em suas trajetórias no curso de Pedagogia a Distância, por meio do Projeto Formando Educadoras Negras.

No último semestre da graduação tive a oportunidade de trabalhar como monitora da disciplina História da África. Neste sentido, a relação entre a História, o ensino e a educação fizeram parte da construção de minha caminhada como acadêmica e constituem parte da base de minha formação enquanto professora e historiadora.

Na continuidade do processo de conscientização, busquei compreender um pouco das experiências de

afrodescendentes em Santa Catarina, elaborando um trabalho de conclusão de curso denominado *Um Lugar Chamado Figueira: Experiências de africanos e afrodescendentes nas duas últimas décadas no século XIX em Desterro/ Florianópolis* (SANTOS, 2005) e, deste modo, trouxe à tona vivências desta parcela da população que circulava por Desterro em diferentes atividades, ações e práticas, não somente na condição de cativos.

Ao sair da universidade, iniciei minha carreira como professora e o diálogo entre a academia e o espaço escolar se tornou cada vez mais tímido e distante, por conta de todas as demandas que fazem parte do ofício do professor da Educação Básica, seja qual for a área de atuação, como, por exemplo: extensa carga horária de trabalho, salas com grande número de estudantes, horas de planejamento e correções de atividades e avaliações em casa, poucos recursos disponíveis em grande parte das escolas, estudantes com problemas de letramento, responsáveis descomprometidos e formação continuada esporádica.

Construir-me como profissional tem sido um desafio diário e a necessidade de continuar estudando de modo mais profundo tornou-se meu desejo, para além das formações e cursos de aperfeiçoamento que costumeiramente os professores têm acesso. Procuro ampliar o debate acadêmico, compreender e discutir teóricos embasada nos olhares carregados dos anos de experiência de sala que possuo.

As inquietações oriundas da prática cotidiana em um núcleo de EJA da RME de Florianópolis foram decisivas para a motivação da pesquisa. Nas formações e planejamentos meus colegas apontavam muitas dificuldades em trabalhar com as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras. Os estudantes traziam estes assuntos em seus levantamentos de interesses e, observando os cenários projetados em sala toda vez que estas questões vinham à tona, percebi a necessidade de discutir a questão dentro de um debate acadêmico e propor uma devolutiva no intuito de minimizar estas angústias e lacunas na escola.

Com o ingresso no Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, 2014/2, voltado para o compromisso com um ensino público de qualidade na Educação Básica, a devolutiva à comunidade escolar onde estou inserida ganha ainda mais destaque e importância, estabelecendo diálogo entre academia e escola e possibilitando ao professor pensar seu cotidiano escolar e levantar questões pertinentes para estudos. Neste sentido, buscamos apresentar caminhos para lidar com os dilemas que permeiam a prática docente: escolhas metodológicas, diálogo entre as disciplinas, ensino de História e as teorias que o embasam em diálogo com a realidade da sala de aula.

Portanto, este trabalho faz-se relevante para a comunidade em geral e para o meio acadêmico, visto que o ProfHistória articula escola e ensino de História, propondo reflexões acadêmicas e um produto útil ao ambiente escolar, para os profissionais docentes que neste espaço de aprendizagem atuam. O programa propicia um diálogo com a escola, conciliando saber acadêmico e escolar.

Iniciativas como a que estamos construindo são fundamentais para restabelecer a escola enquanto espaço de produção de saberes em diálogo com a universidade. Deste modo, vislumbra-se pertinente e necessária a formulação de um material que auxilie professores e gestores da EJA no efetivo cumprimento da legislação vigente sobre a ERER e o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira, bem como a crítica sobre este documento.

A pesquisa desenvolvida contribui para as discussões sobre ensino de História, pois aborda a Educação de Jovens e Adultos da RME de Florianópolis e a ERER como instrumento de mapeamento desta prática, na referida modalidade de ensino. Nesta perspectiva, Almir Castro e Renísia Filice (2013) analisam o peso do ensino de História sobre a percepção dos estudantes do terceiro ciclo do primeiro segmento da EJA de um Centro da rede pública do Distrito Federal, considerando os aspectos de

pertencimento étnico. Em primeira instância, diagnosticaram um público composto quase exclusivamente por mulheres afros, contando com a presença de apenas uma mulher branca. Observaram que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola era omisso no tocante às relações étnico-raciais, ao universalizar o discurso pensando nos sujeitos da EJA de modo generalizado e desconsiderando suas especificidades. As consequências, de acordo com as autoras, estão em um ensino de História do Brasil esvaziado da presença de origem africana e estudantes que não se percebem como sujeitos da História, sentindo-se inferiorizados, internalizando ser seu papel e espaço ocupar postos de menos *status* e remuneração no mercado de trabalho e nas relações sociais.

Estudo realizado por Luciano Oliveira e Maria José de Resende Ferreira (2012) relacionando EJA e a abordagem étnico-racial, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Renascer no município de Cariacica/ES, alerta para a necessidade de considerar as engrenagens do preconceito racial no Brasil que transformam a educação em agente atuante na exclusão de afrodescendentes. Os autores consideraram a EJA local privilegiado para análise, visto que nesta modalidade grande parte do público atendido é afrodescendente, atentando para a necessidade e uso de estratégias de combate ao racismo. Todavia, destacam que esta marcante presença dos afros nos bancos escolares da EJA não garante planejamentos pedagógicos e formação permanente focados na transformação desta conjuntura.

Crislane Barbosa Azevedo (2011) expôs debate sobre meios de articular a ERER e o ensino de História na Educação Básica. Apresentando aspectos referentes à EJA, ponderou que a associação entre educação das relações étnico-raciais e ensino de História é constitutiva da conscientização da importância dos afro-brasileiros “na construção do Brasil, à medida que conteúdos e saberes próprios e relativos às suas especificidades terão lugar nas atividades escolares” (AZEVEDO, 2011, p. 175).

Em levantamento realizado pela Gerência de Formação Permanente da Secretaria de Educação do município de Florianópolis, publicado em 2014, acerca de dissertações e teses cujo campo de pesquisa foi a RME e também pesquisas desenvolvidas por profissionais do quadro efetivo, apenas seis dissertações e teses tiveram a temática afro como objeto de estudo, em um universo de setenta e nove investigações listadas. Este arrolamento não abrange todas as pesquisas feitas na prefeitura com foco na ERER, mas serve como amostragem do pequeno número de estudos pautando assuntos pertinentes ao tema.

De um modo geral, as pesquisas sobre a implementação da ERER na RME centralizam a temática no Ensino Fundamental e na Educação Infantil², com foco, em grande medida, na formação de professores e caminhos possíveis para uma gestão adequada às demandas em torno da diversidade.

Sobre a EJA, mas sem abordagem da diversidade como proposta de pesquisa, alguns trabalhos se debruçam sobre as concepções de conhecimento (escolar) e de EJA, dos professores, das territorialidades construídas por jovens e adultos nos espaços escolares progressos à EJA e a formação de professores na EJA com ênfase em suas concepções de sujeitos³. Não há, nos trabalhos sobre a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, a relação entre ERER e Ensino de História sob o olhar de um historiador.

Estabelecendo a interface ERER e EJA, o trabalho de doutoramento da professora Joana Célia dos Passos (2010)⁴ discute a juventude afrodescendente sob o olhar da educação,

² Foram lidas as dissertações das professoras Karina de Araújo Dias (2011), Renata Batista Garcia Fernandes (2011) e Thaís Regina Carvalho (2013), todas devidamente citadas nas referências ao final desta dissertação.

³ Dissertações dos professores Anderson Carlos dos Santos de Abreu (2014), Daniel Godinho Berger (2009) e Paula Cabral (2013), respectivamente.

⁴ O trabalho da professora Joana Célia dos Passos (2010) intitula-se *Juventude Negra na EJA: os desafios e uma política pública*.

ressaltando o alcance das políticas públicas para este grupo na EJA e estabelecendo um diálogo com a ERER. O cenário da pesquisa é o núcleo EJA Centro e o perfil dos estudantes levantado constitui-se, predominantemente, de afrodescendentes, apesar de significativa maioria não se autodeclarar no momento da matrícula. Neste sentido, Santa Catarina segue a tendência nacional, com público majoritário da EJA formado por populações de origem africana, entrelaçados nas dificuldades de apontar seu pertencimento étnico-racial.

Mais, afinal, quem a EJA atende em Florianópolis e como é a proposta pedagógica desta modalidade de educação? A Educação de Jovens e Adultos da RME tem como público alvo pessoas a partir dos 15 anos de idade que não concluíram o Ensino Fundamental. Com uma proposta bastante diferenciada, considerando as particularidades das trajetórias dos estudantes e contribuindo para que estes não desistam de estudar, a EJA propõe um curso de 1600 horas pautado na formulação de problemáticas de pesquisa dos estudantes, ponto de partida para a aprendizagem.

Nestes quatro anos de atuação na EJA percebemos abordagens com os estudantes sobre o tema das relações étnico-raciais, a presença do racismo, o preconceito racial e tópicos correlatos no ambiente escolar, situações presentes nas vidas dos alunos e a partir das quais as perguntas para as problemáticas podem ser formuladas.

Todavia, ainda há ínfima presença de discussões voltadas para o ensino de História africana e afro-brasileira que ultrapassem o debate das relações sociais estabelecidas entre os sujeitos em território nacional e, mais especificamente, local. É tímida a inserção de aspectos da história da África e da diáspora africana nas problemáticas, para além de temas envolvendo cultura, debate sobre vivências, ritmos empregados pelos tambores nas escolas de samba. Este diagnóstico foi possível através de análise das pastas de pesquisa e textos finais dos estudantes disponibilizados no núcleo de EJA Centro I -

Matutino. Sendo assim, uma das dificuldades da pesquisa e do trabalho do docente pauta-se no olhar e na forma de visualizar, nestas problemáticas desenvolvidas pelos estudantes, caminhos para o ensino de história afro-brasileira e africana. De que modo é possível construir este caminho?

O guia de ação docente compartilhada foi construído a partir das publicações dos grupos de pesquisa do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e demais referências, em consonância com uma escrita da História que avança no debate em torno da questão proposta, instigando gestores e professores a superar o currículo centrado na cultura ocidental, em padrões estéticos e de comportamento europeus e fugir de propostas que meramente apresentam o afro-brasileiro e o africano dentro da mesma lógica de pensamento do currículo atualmente vigente, ou seja, com olhar exótico, de “outro” que nunca será a norma.

Nossa opção, imbebidos na perspectiva de questionar o currículo, envolve uma aposta na perspectiva descolonizante, pensando em África a partir da ótica dos próprios povos africanos, de falares de mulheres por autoras africanas, de mostrar experiências de ex-cativeiros pelos seus movimentos nas cidades brasileiras, conscientes de que a formação acadêmica recebida em nossas universidades eurocêntricas e colonizadas não colabora com esta proposta, por ter ainda, em grande medida, autores homens e de origem europeia falando sobre si e seu lugar e sobre demais povos e continentes.

Questionar a educação escolar e sua relação com as desigualdades raciais torna-se caminho necessário para a construção de espaços escolares que respeitem as diferenças de seus sujeitos. Para tanto, foi preciso dialogar com autores que vêm se dedicando a pensar em outras possibilidades de educação e no ensino de História e cultura africana e afro-brasileira.

Adotamos uma perspectiva teórica que retira da raça o centro do debate e propõe possibilidades diferenciadas de encaminhamentos para pensar as identidades e a ERER em suas amplas facetas para o ensino de Áfricas e suas diásporas.

Propomos apresentar as experiências de populações de origem africana para além da escravidão, humanizando e evidenciando modos de vida estruturados a partir de necessidades diversas ao sistema ocidentalizado, sendo que mobilizamos, para isso, alguns teóricos importantes, como por exemplo, Stuart Hall (2013), Aníbal Quijano (2005), Achille Mbembe (2014) Chimamanda Adiche (2014), Paulino de Jesus Francisco Cardoso e Karla Leandro Rascke (2014), Maria Antonieta Antonacci (2013), Claudia Mortari (2015), Lourenço Cardoso (2008), Lia Vainer Schuman (2014) e Anderson Oliva (2014). Legislações vinculadas ao tema e documentos normativos sobre ERER em âmbito nacional e local também foram utilizados no diálogo com estas referências e as propostas de nossa pesquisa.

No campo do ensino de História, pensar a História enquanto área do conhecimento escolar e a didática da História, demandou diálogo com Selva Guimarães Fonseca (2003), Circe Bittencourt (2003), Luiz Fernando Cerri e Ana Maria Monteiro (2011), mesmo tendo ciência de que estes autores usam como referência teóricos europeus e não se debruçam em estudos relacionados à proposta foco desta pesquisa. A relação entre academia e colonialismo apresenta-se fortemente na disciplina da História e em sua própria constituição, bem como no ensino escolar, que permanece, em grande medida, dividindo a área em cinco grandes períodos históricos, sendo que mulheres, afrodescendentes e demais sujeitos historicamente excluídos aparecem em pequenas notas e leituras complementares.

Para discorrer sobre a Educação de Jovens e Adultos e entendê-la enquanto campo privilegiado para a discussão sobre ERER, bem como o estabelecimento de debate teórico acerca da questão, utilizamos obras escritas por Paulo Freire (1986, 1996), Miguel Arroyo (2011) e Nilma Lino Gomes (2011), e documentos normativos também fundamentais para as análises e construção da narrativa. Em âmbito local, caracterizamos a pesquisa como princípio educativo, mobilizando autores como

Pedro Demo (2003), Daniel Godinho Berger (2009) e material produzido pela RME, intitulado *Caderno de 2008*.

Questionários semiestruturados foram aplicados com docentes e estudantes do núcleo no intuito de perceber quais entendimentos e saberes dominam sobre a ERER e o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira. Deste modo, elementos para construção do material para professores e gestores foram sendo delineados e os eixos selecionados. Para coleta de dados junto aos professores e estudantes foram aplicados questionários que mesclavam perguntas abertas e fechadas, com participação espontânea, sendo informados da finalidade da pesquisa e os trâmites da mesma junto ao Conselho de Ética da Universidade do Estado de Santa Catarina. Para além dos questionários, também foram usados documentos de uso pedagógico no núcleo da EJA, como cadernos de pesquisa e textos finais de estudantes.

A dissertação compõe-se de três partes, organizadas do seguinte modo: o primeiro capítulo estabelece diálogo com a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de História, construindo conexões no sentido de apontar a relevância da História no combate ao racismo. Na sequência, a Educação de Jovens e Adultos é apresentada, o núcleo da EJA Centro I - Matutino caracterizado e as concepções de História dos estudantes são analisadas em conjunto com o entendimento do corpo docente sobre a legislação envolvendo ERER e ensino de História e cultura africana e afro-brasileira, sempre em conexão com o ensino de História. Nas considerações finais, a proposta de ação pedagógica compartilhada aparece estruturada por meio do percurso de sua construção, apontando as opções elencadas para a concretização do guia. Por fim, na terceira parte da dissertação, em separado, temos o guia em si, devidamente organizado para uso dos professores da EJA.

2 CONEXÕES ENTRE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

2.1 A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER): DE SEU DEBATE AO DIÁLOGO COM O ENSINO DE HISTÓRIA

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos e responsáveis pelo amanhã. (MUNANGA, 2005, p. 7)

Kabengele Munanga, na apresentação do livro *Superando o Racismo na Escola* (2005), expõe o desafio de intervir na formação dos sujeitos para que sejam educados a conhecer e positivar a diversidade da composição étnico-racial brasileira, alertando que este processo ocorre também na escola. O ambiente escolar e seus profissionais podem contribuir para que a sociedade brasileira admita o tratamento desigual fornecido aos seus cidadãos, pois o fenótipo ainda constitui fator de disparidade, menos oportunidades e implica privilégios aos brancos ou claros, e assumir esta desigualdade não significa

alteração no quadro social vigente, demandando ações e políticas públicas específicas capazes de transformar a realidade.

A Educação das Relações Étnico-Raciais consta na agenda de instituições e movimentos comprometidos com uma educação plural, de qualidade e engajada na construção de um Brasil igualitário para os grupos que compõem nosso mosaico cultural, mesmo diante de todas as dificuldades enfrentadas. Todavia, a partir da Conferência de Durban no ano 2001⁵ e, em especial, com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) por meio da Lei Federal 10.639/03 (BRASIL, 2003), esta questão ganhou destaque e virou obrigação de toda sociedade, em especial para os profissionais envolvidos com o processo educativo em seus diversos níveis e modalidades.

Willian Robson Soares Lucindo (2008), ao mapear as experiências educacionais de afrodescendentes na Primeira República em São Paulo, encontra no Centro Cívico Palmares, criado na década de 1920, a maior expressão de preocupação com a escolarização de afros, uma vez que no regimento do Centro a primeira função da instituição era educar. Espaços com objetivo de escolarização/alfabetização no pós-abolição ganham destaque, pois as escolas mantidas pelo Estado tinham o intuito de manter as condições de subalternidade dos afros em relação aos brancos, cristalizando através da educação hierarquias e distinções do período escravista no Brasil. Assim, o autor pondera que a “educação brasileira é caracterizada como alienante, produtora de valores hegemônicos e cumpre a função de treinar os diversos papéis sociais, sem nenhuma reflexão sobre a construção histórica deles” (LUCINDO, 2008, p. 26).

⁵ A partir da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida na cidade de Durban – África do Sul, 2001, o Estado brasileiro assumiu publicamente a dívida histórica com a população de origem africana nascida no país e se comprometeu com a criação de políticas de reparação diante das desigualdades existentes no país, marcadas pela questão racial.

Pensando no ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, convém primeiramente ponderar que a criação da Lei Federal 10.639/03 (BRASIL, 2003) foi fruto de intensa mobilização da sociedade civil, organizada através do Movimento Negro, porque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) havia negado que a prática educativa se pauta na reprodução dos estigmas e problemas de nossa sociedade: racista, ainda sob parâmetros das teorias racialistas⁶ do século XIX.

A Lei Federal 10.639/03, portanto, complementa e altera a LDB e inclui História e cultura afro-brasileira e africana nos currículos de todos os níveis de ensino em todas as áreas, prioritariamente Artes, História e Geografia. A partir de então, tornou-se obrigatório o ensino das temáticas supracitadas, incluindo também no calendário escolar o Dia da Consciência Negra, em 20 de novembro. Deste modo, o Estado assumiu a existência de disparidade de oportunidades entre afrodescendentes e brancos no Brasil, deliberando que a educação, em especial o espaço escolar, constitui terreno preferencial para mudança desta realidade, e reconheceu a ausência da temática nos currículos escolares (BRASIL, 2003).

A partir da sanção da referida lei, o Estado lançou diversos documentos que objetivam conscientizar, explicar e orientar os profissionais da educação para a efetivação da proposta em termos práticos.

No ano seguinte, 2004, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para*

⁶ Estas teorias ganharam força com as tomadas de territórios por parte dos europeus na África, Ásia e América como forma de hierarquizar os seres humanos, colocando-os numa escala hierarquizada de evolução por meio de argumentos como o tamanho do crânio e a cor da pele. Buscavam, neste sentido, justificar a colonização e a pretensa superioridade europeia. Biologicamente falando, estas teorias já foram superadas, mas, continuam pautando distinções que acabam tendo sérios reflexos sociais. Consultar: SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil do século XIX. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana foram publicadas pelo Governo Federal por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR). No texto das Diretrizes torna-se evidente o conhecimento do Estado acerca dos mecanismos de exclusão engendrados historicamente nos espaços de saber que culminam em menos anos de estudo da população de origem africana, bem como a permanência de condição social inferior em relação aos brancos. O documento propõe a inclusão de “heróis negros”, exemplos positivados da população afro e detalha as razões pelas quais estas escolhas foram realizadas (BRASIL, 2004).

As Diretrizes configuraram um marco relevante no debate educacional, pois compreendem a educação como caminho para colocarmos em xeque papéis e espaços naturalizados em nossa sociedade, indicando que a educação das relações étnico-raciais é compromisso de todos, independentemente da origem étnico-racial.

Neste movimento, em 2006, a SECADI publicou as *Orientações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, resultado de grupos de trabalho que durante seis meses, em diversas cidades brasileiras se dedicaram a revisar e formular, de modo coletivo e detalhado, encaminhamentos institucionais que reconhecem a relevância e necessidade da ERER no cenário educacional brasileiro, bem como sugerem caminhos de ação, em especial, aos professores nos diversos níveis e modalidades da educação (SECADI, 2006, p. 9).

Dez anos após a aprovação da Lei Federal 10.639/03, o Governo Federal realizou um balanço, detalhando atribuições dos sistemas de ensino, conselhos de educação dos entes federados e municípios e apresentando os níveis de ensino em articulação com a ERER no *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 (BRASIL, 2012). A produção apresenta, como eixos fundamentais,

cumprir e institucionalizar a implementação das Diretrizes, desenvolver ações estratégicas de formação de professores, colaborar e construir com os sistemas de ensino políticas públicas e processos pedagógicos, promover desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem a cultura afro-brasileira e a diversidade, colaborar na construção de indicadores para o acompanhamento da efetiva implementação, criar e consolidar agendas positivas (BRASIL, 2012, p. 19-20).

Por fim, o Plano Nacional de Educação, discutido em fóruns municipais, estaduais, regionais e nacionalmente, destaca elementos já apresentados sobre a ERER nos documentos acima. Por meio da Emenda Constitucional 59/2009 alcançou *status* e tornou-se exigência constitucional:

a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Os planos estaduais, distrital e municipais devem ser construídos e aprovados em consonância com o PNE (PNE/MEC).⁷

⁷ Disponível na página do Ministério da Educação em <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao>>. Acesso em: 10/07/2016.

O Plano institui diversas metas que, diante da instabilidade política no cenário brasileiro, torna-se incapaz de garantir até mesmo o percentual mínimo previsto em lei para investimentos educacionais. Apesar disso, possui o mérito de mobilização e discussão nacional em torno de políticas educacionais.

Afirmado o complexo caminho a ser trilhado a partir da Lei 10.639/03 para que haja seu efetivo cumprimento, o Governo Federal, por meio do *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*, apresenta em sua introdução um percurso histórico a partir da criação da SEPPIR, apontando a necessidade da formação de professores e a formulação de material para uso nas escolas (BRASIL, 2012).

Esta solicitação de auxílio parte do reconhecimento de que a escola compõe campo de tensões e de disseminação de uma história pautada em valores eurocêntricos, alheios à diversidade como elemento de riqueza populacional, além de hierarquizá-la. Neste sentido, Tânia Muller e Wilma Coelho (2013, p. 9) afirmam que

a escola passa a ser concebida como um lugar prioritário de formação de identidades e os Governos como responsáveis pela formação continuada de Professores. Além disso, exige uma relação estreita e sistemática entre Governos federal, estaduais e municipais, uma vez que a regulamentação exprime ações e, portanto, políticas públicas, que devem ser acompanhadas pelos Conselhos Municipais e Estaduais e pelas Secretarias de Educação para fazer com que aconteça a implantação e a implementação da Lei nº. 10.639/03, logo a LDB.

Em Santa Catarina, particularmente na cidade de Florianópolis, a preocupação com a temática traduziu-se em forma de legislação através da Lei municipal 4446/94⁸ (FLORIANÓPOLIS, 1994), pautando que disciplinas como Estudos Sociais, Geografia e História deveriam valorizar a cultura afro e abordar aspectos da história afro-brasileira de modo amplo, através da concepção histórico-crítica. Também a referida lei abordava a necessidade de elaboração de materiais didáticos contextualizados, a partir da perspectiva afro, e a formação de professores com auxílio de entidades do Movimento Negro.

Nos termos da Lei é nítido o diálogo existente entre os gestores da educação municipal e a sociedade civil organizada, contribuindo para que Florianópolis assegurasse na legislação tal preocupação pertinente. Com a Lei Federal 10.639/03, a Lei Municipal ganhou maior notoriedade e, como desdobramento em âmbito local para a efetivação da implementação das Diretrizes de ERER, foi criado em 2005 na RME o Programa Diversidade Étnica.

O Programa tem um desafio ambicioso, objetivando, através da formação continuada de professores, assessoramento pedagógico e compra de material didático-pedagógico, oportunizando aos estudantes, de crianças aos idosos:

no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis a convivência com o jeito de ser, viver e pensar as diferentes culturas, em especial a africana e indígena, bem como, entender as diferentes contribuições dos povos para a ciência, tecnologia e a filosofia ocidentais, assim como a produção científica, artística e política na contemporaneidade, fortalecendo a solidariedade, a cooperação e o diálogo no enfrentamento dos conflitos e contradições,

⁸ Disponível em www.pmf.sc.gov.br. Acesso em 30/05/2015.

repudiando todas as formas de preconceito, discriminação e violência⁹.

O Programa se subdivide em três projetos, assim intitulados e com os seguintes campos de ação, conforme quadro elucidativo a seguir.

Quadro 1 - Ações do Programa Diversidade Étnica

Projeto Raiz	<ul style="list-style-type: none"> ✓ História e Culturas ✓ Geografia africana, afro-brasileira e indígena ✓ História da África ✓ O negro e o indígena em Santa Catarina e no Brasil ✓ Experiências diversas de cativos em Santa Catarina e no Brasil ✓ Cosmovisão africana e indígena ✓ A representação do corpo africano, afro-brasileiro e indígena ✓ Os movimentos de resistência
Projeto Teia	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Produção de material técnico-científico sobre as relações raciais para os profissionais da educação ✓ Fomentar projetos educativos e de pesquisa com a temática racial ✓ Produção de material didático-pedagógico para crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos

⁹ As informações foram obtidas por meio de apresentação feita no Seminário de Educação Inclusiva, realizado pela RME em 2014, no Hotel Cambirela (Florianópolis).

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aquisição de material didático-pedagógico
Projeto Identidades e Corporeidades	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Historicidade das culturas africanas, afro-brasileira e indígenas ✓ Pertencimento étnico dos estudantes ✓ A representação do negro e do indígena em diversos gêneros dos discursos literários, midiáticos e acadêmicos ✓ Manifestações culturais, sociais, econômicas e políticas nos diferentes espaços e tempos sociais.

Fonte: Quadro elaborado pela autora da pesquisa com base nas ações dos projetos do Programa Diversidade Étnica (julho/2016).

Durante os dez anos de atuação do Programa, diversas ações foram realizadas, dentre as quais destacamos algumas:

- ✓ Realização dos Seminários de Diversidade Étnico-Racial e cursos de formação a distância da RME de Florianópolis;
- ✓ Mapeamento de demandas para ERER com a RME e fortalecimento da interlocução com as agências formadoras (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade do Estado de Santa Catarina - NEAB-UDESC, e Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC), os movimentos sociais e órgãos institucionais;
- ✓ Realização de assessoramento e formação continuada, envolvendo os profissionais da educação dentro e fora da sala de aula;
- ✓ Articulação, produção, levantamento de referencial bibliográfico, filmes, obras de arte e CDs para o trabalho curricular conforme recorte temático e aquisições periódicas de materiais

- didático-pedagógicos relacionadas à diversidade étnico-racial;
- ✓ Realização de pesquisa com recorte de cor/raça, buscando a visibilidade de crianças, adolescentes, jovens e adultos atendidos na rede e os profissionais da educação.

O Programa é coordenado atualmente pela professora Sônia Carvalho¹⁰ e conta com suporte de profissionais atuantes em todos os níveis de ensino e modalidades da RME, que desenvolvem as ações em paralelo às atribuições pelas quais são responsáveis na SME ou na escola. Não há um profissional com dedicação exclusiva para o Programa, fator prejudicial ao andamento do programa e suas ações, na medida em que as reuniões e ações pautam mais a resolução de questões e demandas imediatas.

Apesar de todas as ações de relevância, ainda faz necessário um mapeamento sobre a forma como os núcleos da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal atuam a partir da legislação vigente e quais instrumentos utilizam para concretizar este objetivo.

Em relação a ERER na RME, o referido programa atuou para a aprovação da Resolução Nº 02/2009 do Conselho Municipal de Educação (CME), que instituiu as *Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena* na RME. Cabe destacar avanços no texto, como por exemplo, a responsabilidade de todas as disciplinas do currículo no cotidiano das unidades escolares, com intuito de garantir uma educação que valorize e respeite as culturas de matrizes africanas e indígenas. Ressaltamos, ainda, o dever de

¹⁰ A Gerência de Educação Continuada atua na coordenação das ações de todas as instituições conveniadas com a Prefeitura e dentro de sua abrangência está o Departamento de Educação de Jovens e Adultos – DEJA. Somado a estas funções, a pessoa responsável pela coordenação da gerência ainda coordena o Programa Diversidade Étnica.

constar no PPP das escolas, referências de combate ao racismo e à discriminação racial, através de conteúdos, conceitos, atitudes e valores a serem desenvolvidos. Tal intento requer a criação de condições materiais e financeiras, acervo de legislação e materiais didáticos e bibliográficos, formação continuada, bem como levantamento de dados e consultoria com Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e entidades formadoras de professores.

O fomento às ações da ERER postuladas nesta resolução direciona-se ao Programa Diversidade da Rede que enfrenta dificuldades atualmente, pois o número de unidades educativas aumentou, mas a equipe do programa e o financiamento mantiveram o mesmo efetivo anterior.

Documento recente que faz referência à ERER, o *Plano Municipal de Educação*, publicado em 2015, se concretiza em virtude de uma demanda do PNE, orientando que os municípios adequem a legislação em consonância com os termos do plano. Desta modo, o plano municipal reforça questões como o reconhecimento das políticas de ação afirmativa, liberdade de consciência e expressão cultural e religiosa, ações combinadas para geração de oportunidades de trabalho e garantia de direitos cidadãos, no intuito de possibilitar o percurso escolar sem interrupções e com êxito e ampliar as pesquisas e estudos sobre a área.

Oportunamente, o Plano procura revisar indicadores com recorte étnico-racial e manter instâncias governamentais e consultivas para assegurar a implementação das políticas de ERER, incluindo a temática em todos os documentos da educação, além de ampliar, em calendário escolar, o dia da Consciência Negra para uma semana de atividades pautando o assunto. Outros referentes, para alcançar metas de acordo com o Plano, constituem editar e distribuir materiais didáticos, criar um centro de referência da diversidade, realizar campanhas educativas e formação de professores, além de incluir o quesito raça em todos os diagnósticos da rede de ensino pública e

particular e a criação de rubricas específicas para ações voltadas à ERER.

O referido Plano reforça a orientação presente na Resolução 02/2009, indicando que no PPP devem constar ações para o combate ao racismo e à discriminação e, por fim, a necessidade de sistematizar e divulgar anualmente as informações do censo escolar, entendendo a ERER como meio para conscientização política e histórica da diversidade e pluralidade da constituição social brasileira, de modo que o fortalecimento das identidades plurais e afirmação de direitos estejam presentes em ações educativas para a promoção de igualdade e combate ao racismo e todas as formas de discriminação.

Assim como o Governo Federal, nestes últimos anos, admite existir um vasto caminho para que o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira seja prática curricular permanente em todos os anos nas escolas brasileiras, em âmbito municipal o desafio também se manifesta neste sentido.

A escola constitui espaço para repensar o currículo e alterá-lo dentro das demandas e legislações em vigência no campo da educação e, em função disso, tensões se desenrolam e tomam corpo ao pôr em debate, ou não, um viés historiográfico estereotipado e ainda embasado em olhares pouco motivadores para além da temática da escravidão dos povos de origem africana. Nesta perspectiva, os professores necessitam conhecer diferentes abordagens e leituras historiográficas afora as apreendidas na academia, onde recebem uma formação inicial que raramente privilegia a prática docente e a História e cultura africana e afro-brasileira.

Persistir em afirmações de que a escola é plural sem visibilizar as práticas dos grupos sociais e raciais que a compõem significa colaborar com a perpetuação da invisibilidade e exclusão de afrodescendentes. Pensar no ambiente escolar enquanto espaço respeitoso demanda

questionar o postulado de uma cultura europeia universal, ponto de comparação e hierarquização para demais grupos e sujeitos.

Quijano (2005) aponta que o lugar marcado aos afros na América Latina e no mundo tem bases muito antigas, que remontam à colonização e à criação de espaços de poder e dominação, ocupados pelos descendentes de colonizadores europeus, autodenominados brancos. O autor justifica a dominação por meio de teorias hierarquizantes da população, fator influente ainda nos dias atuais na escola, estruturada de forma excludente e, dentro desta lógica, racista em sua estrutura e origem. Assim, Quijano sugere pensarmos a escola sob outra lógica, questionando a própria estrutura organizadora do Brasil, desde o início de sua colonização e as bases capitalistas da exploração do território e da mão de obra das populações de origem africana, fundamentais para o enriquecimento da Europa a partir da exploração física e simbólica dos demais povos, principalmente para os afrodescendentes, expropriados de lugar, cultura e memória.

Homens e mulheres africanas e seus descendentes na diáspora, profundamente encaixados na estrutura do capitalismo desenvolvido a partir da colonização empreitada pela Europa, se reinventam, mas ao mesmo tempo, sofrem os impactos da colonialidade e da violência discursiva, quando perdem o direito inclusive de falar e viver sobre si.

Mbembe (2014), em *Crítica da Razão Negra*, apresenta caminho semelhante, ao pensar como o discurso e a linguagem formam signos e significantes europeus, no intuito de conduzir ao mundo o ideal sobre si próprios e os “outros”, de modo que todos os povos pudessem perceber o ser europeu como superior e desenvolvido. Através do discurso e da criação de teorias, de categorias sobre povos, somos hoje resultado de uma colonização e uma violência discursiva e prática:

O pensamento europeu sempre teve tendência para abordar a identidade na relação do mesmo ao mesmo, no seu próprio espelho. Assim, a

partir dessa lógica de autocontemplação, o negro e a raça têm significado a mesma coisa para os europeus: símbolo de repulsa, designações pesadas (MBEMBE, 2014, p. 10).

Assim, apresenta o conceito de “devir-negro do mundo”, versando sobre um negro forjado historicamente no advento da Modernidade, de como as pessoas de pele escura, ou em condições precarizadas, são vistas a partir disso, inclusive com atribuição de uma moral, também construída historicamente, e que reduz pessoas à aparência física, destituindo-as de humanidade.

Não se trata de retirar a cor, mas de pensar que este aspecto não deve constituir critério para pensar as pessoas e grupos sociais de forma hierárquica ou estereotipada. Neste sentido, há uma construção racial que precisa ser desmontada, para podermos parar de usar a ideia de raça em referência aos indivíduos, deixando para trás a ideia de outro, que pressupõe o normativo de comparação, aquele que é o parâmetro, o padrão. O autor aponta ainda que os holofotes da história começam a se voltar para a África, sendo necessário à Europa começar a ouvir estes dizeres e saberes.

Trazendo este debate para a realidade brasileira, a composição da sociedade ainda esconde, por meio do mito da democracia racial¹¹ arraigado, um cruel sistema de diferenciação social que se origina no fenótipo, ultrapassando mesmo a questão de classe social, hierarquizando a sociedade e a escola como instituição que abriga pessoas com diferentes experiências.

Telles (2003, p. 306-307) discorre sobre a complexa composição social brasileira, no que diz respeito à sua estrutura

¹¹ De acordo com Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2006), a democracia racial é a crença de que o Brasil foi construído através da mistura de três povos – brancos, afrodescendentes e indígenas e que estes vivem harmonicamente, sem preconceito ou hierarquização de culturas e espaços sociais de atuação.

social marcada pelas “questões de pele”, indicando o papel da escola neste processo:

No Brasil, o racismo e a discriminação racial são mecanismos poderosos que agrupam as pessoas dentro de um sistema de classes altamente desigual e permite que os brancos mantenham privilégios para si e para seus filhos. Como resultado, os negros no país estão três vezes mais propensos a serem pobres e analfabetos do que os brancos, e os homens brancos recebem, em média, mais que o dobro de pretos e pardos.

Para o autor, a desigualdade entre brancos e afrodescendentes no Brasil ultrapassa aspectos materiais, fazendo-se presente nas relações disípares de poder. Neste sentido, os afros encontram dificuldades de participar plenamente da vida social ao ter uma sensação de inferioridade ou sendo de fato tratados como inferiores. Assim, os direitos civis, políticos, de acesso à moradia e saúde de qualidade, relações trabalhistas e educacionais são prejudicadas por um sistema de educação que oferece dois pesos e duas medidas para brancos e afros (TELLES, 2003, p. 307).

Neste trecho, o autor expõe como a cor da pele torna-se quesito no acesso à educação de qualidade, espaços de poder e oportunidades, principalmente de emprego. Estas condições decorrem do pensamento que atribui aos afros características inferiorizantes e por isso são preteridos e menosprezados. Além disso, são constantemente vigiados, e um único erro em qualquer espaço de atuação constitui fato suficiente para exclusão, maior dependência ou constrangimento, como uma versão brasileira do “devir-negro” cunhado por Achile Mbembe. Nos momentos de requisição de condições de acesso aos direitos, vem à tona o discurso pautado no imaginário de que somos todos iguais e formamos um país composto por uma mistura de raças ditas fundadoras, ou que as desigualdades são oriundas exclusivamente dos recursos materiais.

A escola, como lugar de produção e reprodução de representações desta sociedade, não escapa à esta realidade. Neste espaço, as manifestações racistas e preconceituosas são frequentes e muitos professores e gestores ainda argumentam a não necessidade do debate e do ensino de História e cultura africana e afro-brasileira, bem como de ERER. Admitir e pensar a escola enquanto branca, eurocêntrica e o racismo instituído como norma permite sermos capazes de propor alternativas a esta engrenagem colonialista.

Em diversas ocasiões no núcleo onde atuo como coordenadora tornou-se imprescindível conversar com estudantes a respeito de apelidos e “brincadeiras” que se fundamentam no pertencimento étnico-racial e de origem de nascimento de diversos estudantes: “negão”, “queimado”, “baiano”, “macaco”, “branca de neve”, são exemplos deste tipo de acontecimento, o que normalmente não ocorre com os estudantes brancos, chamados diretamente pelo nome e não por um adjetivo que os indique enquanto grupo racial ou estereótipo, ou marca fenotípica.

Pensar a escola enquanto branca, ocidental colonialista requer debater a conceituação de branquitude e também as implicações deste estudo e perspectiva de análise para o ambiente escolar, como espaço social não isolado, mas reprodutor das estruturas sociais.

Lourenço Cardoso (2008), ao tratar do tema, define que a branquitude é acima de tudo um espaço de privilégio, uma vez que ao se despir de sua raça o branco assume papel normativo, desobrigado de se colocar na condição de opressor em uma sociedade racista como a brasileira. Ao se tornar invisível no debate das relações raciais por não se definir no espaço racializado, acaba colocando todos que não são iguais a si na condição de “outro”, de “minoria”, principalmente no que diz respeito aos espaços de poder e riqueza.

Neste sentido, quando abordamos a ideia de uma escola como espaço da branquitude, institucionalmente racista, falamos

de uma escola que não questiona os padrões estabelecidos, ou que perpetua estes arquétipos e certamente qualquer uma das duas possibilidades configuram escolhas, caminhos com intencionalidade pedagógica.

Necessitamos pensar o sujeito afrodescendente para além do aspecto e da condição de oprimido nas relações sociais e raciais, evitando tornar o problema responsabilidade exclusiva deste grupo étnico, visto que em toda relação de poder há o opressor, cuja face não pode mais ficar no anonimato, escondido sob o manto do “universal”.

Nilma Lino Gomes (2001, p. 140-141) contribui com este raciocínio ao afirmar:

ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a ideia de que não é competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira.

Este tipo de pensamento, destacado por Gomes, reafirma o significado da presente dissertação, apontando que este trabalho necessita ser desenvolvido na escola sim e, primeiramente com os professores. A estruturação de materiais didáticos de suporte também comporta fundamental importância. A escola possui obrigação de debater e abordar os

temas oriundos das relações sociais que permeiam a vida cotidiana dos estudantes e demais atores na cena pedagógica, pois estas relações afetam diretamente as condições de aprendizagem dos sujeitos.

Considerar irrelevante o ensino de cultura e história africanas e afro-brasileiras, ignorando as responsabilidades enquanto educadores, acerca do cumprimento da legislação e, em momentos de formação, não realizar as críticas aos documentos normativos e sanar dúvidas sobre caminhos para sua implementação, contribuem decisivamente para a perpetuação de uma educação que não problematiza a sociedade e não a instrumentaliza para transformações sociais efetivas.

Estas dificuldades são pautadas por Paulino de Jesus Francisco Cardoso (2014, p. 86) quando discorre:

Longa é a trajetória de luta contra o racismo na Educação Brasileira, da qual não podemos negar o protagonismo dos movimentos antirracistas no país desde o início do século XX. Nesta tradição, o acesso à educação escolar era o principal instrumento de superação da herança escravista que pesava sobre os africanos e seus descendentes. Neste sentido, as políticas de Getúlio Vargas a Fernando Henrique Cardoso, que culminaram na universalização da educação básica nos anos 1990, constituem avanços fundamentais para a nação brasileira. Entretanto, os números existentes, quando desagregados por raça, trazem dentro de si um grande fracasso, a inclusão de crianças negras, a permanência e o sucesso escolar.

Configuramos, assim, uma equação social brasileira bastante complexa que tem na escola uma variável de relevância. O debate sobre a educação das relações étnico-raciais mobiliza paixões e lugares de fala que precisam ser mediados por leituras, mobilização de conceitos em paralelo e disponibilidade para que, principalmente a população branca assuma que possui

privilégios sociais advindos do fenótipo, do ideal de beleza e universalidade.

Renata Batista Garcia Fernandes (2011) afirma que dialogar com a ERER demanda primeiramente contar com a contribuição de autores que auxiliem no entendimento das relações sociais através de conceitos como multiculturalismo e identidades. Ainda sob o mesmo raciocínio, a autora defende que a luta antirracista pode e deve ser de todos, focando na existência do racismo em suas diferentes manifestações como caminho para avançarmos no debate e não incorrer no erro de estabelecer:

identidades raciais baseadas no passado aprisionando-nos na ideia racialista de que existem características morais para determinadas populações. As tramas e conceitos tecidos pelos autores em questão nos colocam diante de uma nova dinâmica das relações étnico-raciais, primeiro a de que nós não precisamos nos aprisionar ao conceito raça para discutir os confrontamentos ao racismo, pois assim não se avança na discussão, e que para uma efetiva educação étnico-racial é preciso fugir até mesmo ao termo para que as relações não se tornem racialistas (FERNANDES, 2011, p. 39-40).

O desafio de outra epistemologia para o enfrentamento das desigualdades implica conhecimento sobre o racismo incrustado em teorias surgidas como biológicas, manifestadas atualmente de forma sociológica em uma engrenagem complexa, já abordada. Encontrar uma alternativa para a noção de raça está aqui pontuado na adoção do termo afrodescendente, afro e populações de origem africana para referência aos “negros”. Assim ampliamos as possibilidades de suas experiências para além da escravidão e devolvemos humanidade aos sujeitos do passado e do tempo presente (CARDOSO; RASCKE, 2014, p. 14-17)

Kwame Anthony Appiah (1997) considera que o racialismo em si não seria uma doutrina perigosa, se distribuísse a todos características positivas, todavia reconhece que não foi este o caminho adotado na formulação da teoria ao pontuar:

O racialismo, entretanto, é um pressuposto de outras doutrinas que foram chamadas de “racismo”; e essas doutrinas têm sido, nos últimos séculos, a base de um bocado de sofrimento humano e fonte de inúmeros erros morais (APPIAH, 1997, p. 33).

Para este debate também mobilizamos a categoria identidade, importante para compreender a composição diversa de nossa sociedade, em especial a existente dentro da modalidade de ensino que abordamos nesta dissertação: a Educação de Jovens e Adultos. Almejamos estabelecer outros caminhos que fujam da raça como elemento único estruturante. Assim, o diálogo com Stuart Hall (2014) é pertinente, pois na visão do autor, as identidades estáveis vêm desaparecendo, na medida em que a fragmentação dos sujeitos aumenta neste mundo de estruturas pós-modernas, e estas mudanças são vistas como parte de um processo mais amplo de transformações.

Martha Abreu e Hebe Mattos (2008), ao refletirem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, apontando que o texto tende a colocar uma cultura negra e africana em oposição a um padrão cultural europeu e branco, afirmam:

as “Diretrizes”, com essa perspectiva, acabam sugerindo e defendendo a existência das culturas européia, africana e indígena, abrindo mão de pensar o quanto as identidades culturais são construções e campos de luta também historicamente datados (ABREU; MATTOS, 2008, p. 13).

As autoras do artigo vão ao encontro do que Stuart Hall (2013) apresenta como possibilidade de discussão, quando sugerem pensar a cultura como uma categoria historicamente construída, portanto fruto de processos históricos, acreditando que a adoção deste viés abre caminhos para uma efetiva educação para a diversidade.

O desafio está em apresentar a temática sem racializar o estudo ou trazer as culturas africanas ou afro-brasileiras como superiores, usando como instrumento de comparação padrões de civilidade, construídos em uma lógica eurocêntrica. Procuramos questionar, no ensino de história africana e de cultura afro-brasileira, a formulação de uma identidade pensada como universal ou racializada, que exclui e invisibiliza as experiências dos demais. Portanto, como bem aponta Anderson Oliva (2013, p. 35), necessitamos discutir e problematizar as identidades:

ao partirmos do princípio de que somos membros de uma sociedade multicultural avançamos no esforço de identificar nossas várias ancestralidades e agentes formadores. Implodimos com mitos de origem que insistiam a nos tratar como membros de uma única cultura – primeiro a européia e depois a nacional (única e fruto da miscigenação). De forma parecida, assumimos a necessária urgência de elaborarmos políticas e estratégias que combatam as desigualdades geradas por essências discriminatórias e que permitam aos diversos grupos ou componentes desse mosaico que é a Identidade Nacional (plural e diversa) se auto-affirmarem, sendo valorizados e reconhecidos por todos.

Deste modo, nosso intuito é contribuir com a construção de uma escola mais igualitária no que diz respeito à visibilidade das experiências culturais e estudo dos pilares dos povos africanos e afro-brasileiros. Conhecer o que os múltiplos sujeitos

históricos têm a dizer permite construirmo-nos enquanto seres mais respeitosos, evitando visões idealizadas ou de uma essência africana.

Este olhar diferenciado para o ensino de História é recente na cena educacional e remete ao debate sobre o modo como este, ao longo do tempo, se configurou, bem como aos embates propostos a partir das necessidades que se apresentam em sua formulação e aplicação nas escolas pelo país.

A preocupação com a construção de uma história do ensino de História configura prática acadêmica recente, em comparação aos estudos voltados à política, por exemplo. Manoel Guimarães (2009, p. 35) afirma:

O ensino de história como tema relevante das reflexões dos historiadores vem ganhando espaço nos últimos anos. Se percorrermos as páginas dos catálogos e anais de encontros de história, faremos a constatação de que o tema parece ter ganhado cidadania entre os pesquisadores de nossa área, com simpósios dedicados ao ensino de história nos encontros regionais da Associação Nacional de História, já em sua sexta edição, realizada em 2007.

De acordo com Fonseca (2006), o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) foi o responsável por pensar a História e produzir materiais para uso escolar até a era Vargas. Desde a criação do Colégio Dom Pedro II, em 1837, houve a efetivação da história escolar, pensada para educar as elites, futuros ocupantes dos bancos universitários e cadeiras da administração pública.

A autora, ainda discorrendo sobre o caminho utilizado para a construção dos manuais didáticos usados no Colégio Dom Pedro, informa serem estes materiais pautados em viés eurocêntrico, eugenista, elitista, linear nos fatos, em busca da

modernidade de parâmetros industriais e liberais, pontuados por hierarquizações sociais com base nos critérios de raça. Deste modo, a possibilidade do estudo da história do Brasil através da relação com a América e, partindo de outro marco que não o português, para pensar a composição étnico-racial e identitária, fazia-se impensável.

Dentre as duas vozes dos materiais acima mencionados, o Estado brasileiro optou pela primeira, coadunada ao projeto de país estruturado ao longo do século XIX, tendo na Europa o modelo adequado de civilidade, modernidade, estética e padrões étnicos. Propunha-se que o Brasil, ao adotar a imigração europeia, embasado na política de branqueamento, por meio da ideia de miscigenação, findaria com as razões de nossos atrasos e mazelas. Este olhar fortaleceu-se com o advento da República e, percebemos, ao longo da historiografia do ensino de história, maior preocupação com os conteúdos ensinados pela disciplina e seus objetivos, ajustando sempre este ensino à uma visão de democracia racial.

Para Circe Bittencourt (2003, p. 34), a finalidade do ensino de História tem sido a construção da identidade nacional e do povo brasileiro desde o século XIX, questão que remete à necessidade de “pensar a identidade nacional em seu sentido plural, por vezes antagônico, e nos diversos momentos em que se destaca como projeto educacional”. Por fim, considera que, ao refletirmos sobre identidade nacional e ensino de história, nos deparamos com alguns problemas que perpassam a transformação nas concepções de identidade nacional e os usos políticos que influenciaram as escolhas sobre determinados conteúdos escolares.

A autora Bittencourt (2003, p. 33) aponta que a Lei Federal 10.639/03, em seu texto, estabelece próxima interação entre o ensino de história e a construção de identidades no espaço escolar ao afirmar que:

A estreita relação entre história escolar e constituição de identidade, identidade esta associada a conceitos como etnocentrismo e relações étnico-raciais ou multiétnicos e pluricultural. Tais indicações de poder educacional tornam-se relevantes para que possamos refletir sobre as relações entre o papel que a história escolar desempenha na constituição de identidade nacional em relação a uma identidade de povo brasileiro.

Dada a trajetória do ensino de História em nosso país que, durante um longo percurso, pautou-se em escolhas explícitas e conscientes pela invisibilidade de afrodescendentes e outros grupos não normativos, e com o advento da Lei Federal 10.639/03, o Governo Federal, no uso de suas atribuições e instâncias, elaborou e publicou outros documentos para subsidiar uma transformação no ensino de História, ponto que nos cabe neste estudo.

Assim, Circe Bittencourt (2003) continua sua reflexão sobre a necessidade de repensar a História, pós Ditadura Civil-Militar, dado o imperativo de responder à grande questão: que História ensinar para sujeitos tão heterogêneos? É preciso superar o nacionalismo do período da ditadura, visto os novos problemas em pauta para o ensino de história: “para além da identidade nacional, existe uma preocupação em identificar o sentido mais amplo dos pertencimentos do conjunto da sociedade, sejam de classe, de etnia, de gênero, de religião, de região” (BITTENCOURT, 2003, p. 48).

Neste sentido, a área de História possui destaque nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, lançadas em 2004, reforçando os termos da Lei Federal 10.639/03, reconhecendo a importância da política de não-violção dos direitos dos afrodescendentes no Brasil e o papel da educação neste propósito (BRASIL, 2004). Oportunamente, convém destacar o papel de profissionais com:

formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos (GONÇALVES; SILVA, 2003, p. 11).

Pensar os estudos na linha do ensino de História implica mobilizar saberes em constantes aproximações e distanciamentos. Ana Maria Monteiro e Fernando Penna (2011) inserem o ensino de história em lugar de fronteira, diante da complexidade e saberes que precisam ser acionados, de acordo com as análises propostas por cada pesquisador.

Assim, a didática da História se faz campo do conhecimento elementar à construção da reflexão pretendida nesta dissertação, fundamentada em operações e problemas desencadeados quando se ensina e se aprende História, constituindo parte indivisível da História, como bem apresenta Oldimar Cardoso (2008).

Nesta perspectiva, Fernando Cerri (2001) defende e ressalta que a história escolar compõe um tipo de conhecimento histórico qualitativamente diferente do acadêmico, seja por sua finalidade, fontes de informação ou procedimentos; recusando, deste modo, a ideia de que a escola é um meio de divulgação científica simplificada. Assim, o saber escolar possui especificidades forjadas de acordo com a demanda criada pelos sujeitos, docentes e discentes, componentes do espaço escolar.

A categoria saber docente, como aponta Ana Maria Monteiro (2007, p. 14) “é utilizada por pesquisadores que buscam investigar e compreender a ação docente, tendo por foco

as suas relações com os saberes que dominam para ensinar e aqueles que ensinam". O entendimento sobre consciência histórica também demanda ser mobilizado, não para ser alcançado, mas enquanto inerente à condição humana,

dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A Consciência Histórica enraíza-se, pois na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso (CERRI, 2001, p. 100).

Importa, neste sentido, que os docentes de História tenham uma compreensão mais ampla das configurações sociais brasileiras, de conceitos como racismo, discriminação, multiculturalismo e branquitude, além de outros termos e noções que permeiam o debate sobre relações étnico-raciais, História da África e da diáspora. Afinal, a sociedade brasileira construiu-se historicamente, necessitando ser pensada e problematizada para além das lentes colonialistas, excludentes para com modos de ser e sentir, que deixam de lado “entre-lugares”. Ao encontro deste pensamento, Antonacci (2013, p. 279) aponta a imprescindível postura do docente acerca do ensino de África:

assumir suas demandas desponta como possibilidade de repúdio a exclusões embutidas em tempos lineares, historicismos e abstrações, em direção a narrativas locais ou *entre-lugares*, subvertendo marcos e disposições de poderes raciais coloniais. Ao permitirem ouvir, desenhar, sentir a diferença colonial e formas de pensar lineares, empoderar a promulgação dessas leis pode abrir caminhos a conhecimentos *compósitos*, *transversais*, *transculturais*,

proliferando vozes, distinções e interações erudito-populares, ao prenunciar o advento de outros sujeitos culturais.

Neste aspecto, não aos professores abordar conteúdos e temas sobre história e cultura africana e afro-brasileira, tornando-se fundamental que analisem suas práticas e pensem caminhos possíveis contra práticas inadequadas ao ambiente escolar, como por exemplo, o estereótipo da cultura afro embasado numa essência cultural que cristaliza os sujeitos e suas vivências.

Claudia Mortari (2014, p. 7) corrobora com este encaminhamento quando defende que:

a história dos africanos e dos afrodescendentes no Brasil não se resume a escravidão e essa afirmação implica em pensar esses sujeitos em sua humanidade e alteridade. É preciso aprender a estudar, reconhecer e visibilizar essas outras histórias para além da figura de objetos e ver essas populações como sujeitos históricos diaspóricos, como pessoas. Pensar a cultura em termos de processo, ou seja, que está sempre em transformação, torna possível encontrar nas experiências dos africanos da diáspora evidências de uma gama de vivências complexas nas quais estão expressos valores culturais ressignificados e reinventados.

O desafio proposto pela pesquisadora implica ampliar o ensino da temática para além do assunto da escravidão, percebendo as experiências diversas dessas populações em suas estratégias de sobrevivência forjadas cotidianamente e que, no tempo presente, também são perceptíveis diariamente e devem ser do conhecimento de todos os estudantes na escola, independente de seus pertencimentos étnico-raciais. O espaço escolar requer pensarmos os saberes de modo não hierarquizado,

mas enquanto formas diferentes de ver e vivenciar o mundo, nem por isso desiguais.

Deste modo, pensar a escola significa atentar para configurações sociais mais amplas, extramuros. Assim, mobilizar saberes docentes e estudantis e a consciência histórica destes dois grupos, bem como o encontro de ambos nas práticas do ensino de História na EJA Centro I - Matutino, faz-se fundamental para que a construção da proposta de ação didática compartilhada contribua para um ensino de História e cultura africana e afro-brasileira de qualidade.

3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CAMPO DE MÚLTIPLAS FACES E ELOS

O campo da Educação de Jovens e Adultos tem uma longa história. Diríamos que é um campo ainda não consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas. Um campo aberto a todo cultivo e onde vários agentes participam (ARROYO, 2011, p. 19).

Neste capítulo temos por objetivo a apresentação da EJA através da legislação e de análises de especialistas que dedicaram e dedicam seus estudos a esta modalidade de ensino em âmbito nacional e local, apontando especificidades e características de organização pedagógica. Também realizamos a caracterização do núcleo foco da pesquisa e exame dos questionários aplicados com professores e estudantes da EJA Centro I - Matutino.

Na citação que serve de epígrafe ao capítulo, Miguel Arroyo (2011) destaca o inexpressivo número de pesquisas sobre a temática de EJA, mesmo com a longa trajetória da modalidade. Assim, o trânsito por terreno pouco sólido precisa de pegadas que ajudem a consolidar a modalidade em sua amplitude de sujeitos e possibilidades de encaminhamentos pedagógicos.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) transita entre os espaços escolares, bem como é campo frutífero da educação popular, por isso apresenta tantas possibilidades e lida com atores absolutamente diversos. Estes sujeitos, em grande medida, foram ou são mantidos à margem e, assim sendo, interessa pensar a realidade da EJA, hoje, e ponderar “a realidade de jovens e adultos, na sua maioria negros, que vivem processos de exclusão racial e social” (GOMES, 2011, p. 90).

Nestes termos, a EJA torna-se um espaço privilegiado para o exercício da ERER e estabelece um elo com o ensino de

História e cultura africana e afro-brasileira no tocante à sensibilidade para a diversidade das trajetórias dos sujeitos, assumindo como responsabilidade uma intersecção entre EJA e ERER.

4 A EJA: DOS MARCOS LEGAIS NACIONAIS AOS LOCAIS E PROPOSTA PEDAGÓGICA

A Educação de Jovens e Adultos aparece como modalidade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Federal 9394/96, enquanto alternativa possível de educação para aqueles que não tiveram a escolaridade garantida dentro do estabelecido como idade própria para a realização de cada etapa da educação escolar (BRASIL, 1996). O texto da LDB pontua também que esta educação deve respeitar características, necessidades e peculiaridades dos estudantes a partir dos 15 anos de idade, valorizando os saberes não escolares que carregam consigo. Em termos legais, de acordo com Anderson Sartori (2011), apenas em 1967 apareceu explicitamente a escolarização obrigatória aos menores de 15 anos, abrindo assim condições para que a faixa etária superior pudesse ser pensada como grupo de jovens e adultos.

Antes da Constituição Federal de 1988, denominada Cidadã pelo saudoso Deputado Ulisses Guimarães, e da LDB de 1996, a Educação de Jovens e Adultos não era regulamentada enquanto modalidade de ensino dentro da Educação Básica, possuindo caráter de suplência, presente inclusive, nos textos legais, por isso encarada como Ensino de Jovens e Adultos. Em via de regra, as ações para este público aconteciam sem preocupação com as vivências trazidas pelos sujeitos inseridos neste contexto. Todavia, temos muitas experiências em EJA que buscavam fugir desse viés:

Embora o texto legal efetivasse o predomínio desse tipo de ensino, as iniciativas de educação

popular, por exemplo, e não somente, vão buscar romper com este conceito de suplência buscando constituir novos saberes e práticas a serem desenvolvidas com os jovens e adultos que não tiveram acesso à educação escolar, não se restringindo à cidade e atuando também no campo, propondo assim outra concepção de educação (SARTORI, 2011, p. 56).

Estas experiências respeitavam as trajetórias dos sujeitos e procuravam fugir do caráter definido pela legislação vigente à época, contribuindo sobremaneira para que, na construção do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a EJA pudesse entrar em pauta, conquistando dois artigos que a demarcam enquanto modalidade da Educação Básica brasileira. Os termos destes dois artigos (37 e 38) garantem a gratuidade desta variante de ensino e que as características e condições de seu público alvo devem ser consideradas quando do planejamento de atividades e encaminhamentos pedagógicos.

Mas, conforme Miguel Arroyo (2011), a Educação de Jovens e Adultos não é consolidada em diversos aspectos, dentre eles as políticas públicas. A dificuldade tem sido implementar, no cotidiano escolar, os termos presentes nos artigos que versam sobre a EJA na LDB. Deste modo, em um grande esforço institucional, elaborou-se um novo marco regulatório para a EJA, o Parecer sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos –11/2000, sob a responsabilidade do professor Carlos Roberto Jamil Cury, aprovado e publicado em maio do referido ano pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

De acordo com o relator, professor Jamil Cury, o parecer foi elaborado com a contribuição da comunidade educacional brasileira, através da realização de audiências públicas pelo país, contando com a participação de profissionais atuantes na EJA, sociedade civil, gestores, associações científicas e fóruns de EJA (CURY, 2000, p. 2).

Neste documento, a EJA é detalhada para ser compreendida em sua integralidade, como uma dívida social que aponta necessidades de sujeitos históricos, portadores de direitos de acesso a uma educação para além da certificação, pensada como processo ao longo da vida e embasado na qualidade. Assim, a EJA se despe do caráter de projeto transitório, deixando para trás a ampulheta temporal que acompanha esta visão sobre a modalidade.

O Parecer definiu três funções para a EJA, amparadas no reconhecimento da educação como direito humano de que toda pessoa deve gozar, de modo que lhe assegure dignidade. No quadro abaixo, descrevemos cada uma dessas funções:

Quadro 2 - Funções da EJA

Função	Descrição
Reparadora	Além do direito à escola de qualidade, propõe o reconhecimento dos sujeitos da EJA como portadores do direito à educação que lhes foi cerceado. Aqui entendido como bem real, social e simbolicamente relevante, sem caráter de suplementação.
Equalizadora	Neste eixo, indica-se a necessidade de garantir condições para o retorno de todos os que interromperam ou ficaram de fora do sistema educacional por alguma condição adversa na vida. Deste modo, a intenção envolve a correção de

	estruturas que inviabilizavam aos indivíduos novas inserções nos diferentes âmbitos da vida, demandando a criação de vagas nas escolas com oportunidades equalizantes.
Qualificadora	Recomenda viabilizar a atualização de conhecimentos por toda a vida de modo permanente na EJA, transformando-se em sentido da modalidade, marcando a incompletude do ser humano e sua permanente capacidade de aprender e se adequar às demandas que se apresentam.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir de informações constantes em: BRASIL (2000, p. 8-11).

As funções descritas elencam aspectos da EJA enquanto educação que almeja apoiar os sujeitos, nos diversos aspectos da vida, pontuando assim a transitoriedade do pensamento e do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, enquanto elemento portador de sentido e capaz de emancipar, solidarizar e respeitar a diversidade experimentada pelas pessoas:

Muitos destes jovens e adultos dentro da pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova, entre muitos outros, a literatura de cordel, o teatro popular, o cantor regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros de

memória das culturas afro-brasileira e indígena (BRASIL, 2000, p. 5).

Neste sentido, o Parecer menciona a necessidade de pesquisas, pelas instituições de ensino, que oportunizem a produção de materiais capazes de contemplar a ampla variedade de modos de ser, sentir e se relacionar com o mundo. Estas funções configuram uma nova roupagem e sentido da EJA, tirando seu caráter de “projeto provisório” para ser pensada como permanente.

Coadunando com a demanda de criação de debates, pesquisas e material didático, as Orientações e Ações para a ERER (BRASIL, 2006), apontam que a realização de eventos como a V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos, realizada na Alemanha em 1997, produziu efeitos positivos no Brasil, estimulando Encontros Nacionais de Jovens e Adultos e articulação de Fóruns de EJA, mobilizando assim pesquisas e trocas de experiências relevantes (BRASIL, 2006, p. 102). Além disso, o livro apresenta bibliografias e possibilidades de encaminhamentos pedagógicos versando sobre a diversidade histórica e cultural do continente africano e dos povos da diáspora.

A pluralidade dos sujeitos envolvidos pressupõe saberes, fruto também de suas trajetórias de vida, exigindo mobilizar categorias suficientes para dimensionar as diferenças geracionais do público desta modalidade. Olga Durand (2011, p. 164-165) pontua que os estudos acerca dos sujeitos da EJA e as suas relações intergeracionais têm chamado atenção sobre duas constatações:

A primeira é que estes sujeitos se constituem, segundo Pais (1996), na diversidade em espaço de relações intergeracionais, entre continuidade e descontinuidade, interações e conflitos, trazendo para coabitação de sala de aula, trajetórias, e experiências diferenciadas e sabedorias acumuladas, tensionadas pelas suas

culturas e diversidades. A segunda é que, embora esta relação seja um fator de reconhecimento desses sujeitos, é importante ressaltar que estes também primam pelas suas individualidades, preservação de sua autonomia e o desejo de participação social.

Estas interações manifestam-se num dado espaço - a escola -, fruto de uma construção social tecida através das relações entre os sujeitos e, neste sentido, resultado de relações de poder (CARRANO, 2003).

Com este olhar, Regina Bittencourt Souto (2011, p. 284-285) reforça a necessidade de indagarmos quem são estes sujeitos frequentemente evocados nos documentos da modalidade, pois precisam ser despidos de identidade única e não pensados em termos e perspectivas de histórias lineares, abordagens que invisibilizam suas experiências historicamente construídas.

De acordo com dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010 o Brasil possuía 12.893.141 milhões¹² de pessoas com 15 anos ou mais na condição de analfabetas e, dentre estas, 66,7% eram afrodescendentes. Neste universo de pessoas, com base em pesquisa de amostragem de domicílio¹³ realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2015, apenas 3.738.852 milhões estava matriculada em turmas de EJA para conclusão do Ensino Fundamental pelo Brasil. Estes números apontam que as instituições educacionais

¹²Dados disponíveis em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtml>>. Acesso em: 10/07/2016.

¹³ Dados disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/basic-a-censo>>. Acesso em: 10/07/2016.

não absorvem a quantidade de pessoas existentes fora dos espaços de escolarização.

Levando em consideração o universo plural de sujeitos e saberes envolvidos na proposta de uma EJA que respeite as trajetórias de vida das pessoas como elemento constitutivo da organização pedagógica da escola, Paulo Freire (1996) contribui em nossa reflexão acerca da prática docente, auxiliando a proposta da presente dissertação, permanecendo atuais as abordagens do autor, pois para ele ensinar é criar as possibilidades para a produção ou construção do conhecimento. Nesta dialética entre professor e estudante, há aprendizagem e ensinamento para ambos e um processo depende do outro, demandando criticidade. Assim, Paulo Freire (1996, p. 28) infere que:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.

Nesta perspectiva, a EJA na Rede Municipal de Florianópolis se apresenta, implementando a pesquisa como Princípio Educativo, um caminho para contemplar as especificidades dos sujeitos. Antes de nos determos neste aspecto, torna-se pertinente apresentarmos a estrutura da EJA no município.

Em termos legais, a EJA é organizada pela Resolução do Conselho Municipal de Educação (CME) 01/2008. Neste documento, explicitam-se os pormenores da organização da EJA: curso presencial, oferecido em dois segmentos equivalentes aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, chamados de primeiro e segundo segmentos, que funcionam em

núcleos. Estes devem contar com estrutura física adequada para o desenvolvimento das atividades escolares e a equipe pedagógica é composta por coordenador e professores de todas as disciplinas. Na Rede Municipal de Florianópolis, a EJA é estruturada atualmente em núcleos e polos, de acordo com a demanda de estudantes e estão distribuídos pelas regiões da cidade: centro, sul, norte e continente. Cada núcleo possui coordenador, auxiliar de ensino e equipe de oito professores das diferentes áreas do conhecimento, contando com polos em áreas onde há necessidade, mas não em grande escala para abertura de um novo núcleo.

Os núcleos são criados a partir de uma demanda, podendo ser instalados em associação com as comunidades ou bairros. A Resolução ainda pontua no artigo 18, que em caso de um núcleo funcionar em espaço de uma unidade educativa da RME, “alunos, professores e coordenação poderão acessar e utilizar todos os espaços e recursos existentes nas Unidades”. (Resolução CME 01/2008, p.4)

Neste sentido, em cada ano o número de núcleos pode variar, bem como os polos vinculados a eles, extensões dos núcleos que atendem uma determinada área de abrangência. Para exemplificar, no ano de 2012, o núcleo EJA Centro I - Matutino atendeu a sede do núcleo – Escola Silveira de Souza, a Associação Florianopolitana de Deficientes (AFLODEF) e o Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI/UFSC). Já no ano seguinte, ficou com a sede e o NETI¹⁴.

No ano de 2015, a EJA estava distribuída em nove núcleos dispersos pela cidade, sendo que a maioria funcionava em escolas da Rede Municipal no período noturno, mas havia também funcionamento de alguns em parceria com entidades comunitárias e outros locais da prefeitura, como bibliotecas. A

¹⁴ Dados fornecidos pelo Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA) em 2015.

exceção é o núcleo da EJA Centro I - Matutino, que funciona com turmas matutinas e vespertinas, foco desta pesquisa.

Para que tenhamos uma amostragem do número de estudantes atendidos pela EJA no período do recorte da pesquisa (2010-2015), nos dados abaixo, além dos estudantes matriculados também consta o número de núcleos funcionando e o quantitativo de formandos. Destacamos aqui que os movimentos de matrícula computam todos os estudantes sem recorte geracional e étnico. Há distinção entre homens e mulheres, mas nos números fornecidos pelo Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA) somente constam os dígitos totais. Para os anos de 2010 e 2011 os dados não foram disponibilizados e as informações relativas a 2015 encontram-se em fase de compilação e análise.

Tabela 1 - Dados de matrícula - EJA - 2012

Descrição	Anos		
	2012	2013	2014
Núcleos	9	9	11
Fev	812	877	993
Mar	1070	1142	1267
Abr	1119	1184	1362
Mai	1064	1115	1386
Jun	1000	1120	1387
Jul	985	1029	1244
Ago	948	1081	1250
Set	922	1087	1219
Out	861	1094	1151
Nov	782	1094	1045

Formandos	246	272	459
------------------	------------	------------	------------

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados fornecidos pelo DEJA – 2015.

Durante a coleta destes quantitativos tornou-se perceptível que o sistema de armazenamento de dados da RME possui um mecanismo gestor inadequado para as matrículas da EJA, pois foi pensado apenas para estudantes atendidos pelo Ensino Fundamental seriado. Um exemplo disso pode ser verificado quando, ao inserir os dados do estudante no sistema, não se faz possível avançar sem colocar o nome do responsável pelo aluno, desconsiderando o público maior de idade, logo, sem representante que não ele próprio. Estas lacunas dificultam a coleta de dados e as pesquisas quantitativas e qualitativas sobre a EJA, bem como as análises subsequentes.

O Censo de 2010 contabilizou, somente em Florianópolis, 7226 pessoas com 15 anos ou mais analfabetas. Sendo assim, o número de estudantes atendidos pela EJA na cidade ainda é pequeno diante da demanda, se considerarmos que o número de mulheres e homens sem o Ensino Fundamental completo deve ser mais expressivo.

A EJA é regulamentada pela Resolução n. 02/2010 (SME, 2010) do Conselho Municipal de Educação (CME), tendo por finalidade atender aos estudantes que por alguma razão, dentre as quais o insucesso escolar, não puderam concluir seus estudos de Ensino Fundamental dentro do período adequado à sua idade. Ainda, como fatores para a disparidade entre série e idade dos estudantes da EJA, estão: abandono escolar para sustento familiar, gravidez e parceiros que não permitem a ida à escola¹⁵.

¹⁵ Estes dados foram levantados nas entrevistas de acolhimento realizadas no Núcleo EJA Centro I – Matutino entre os anos de 2013 e 2015.

De acordo com este documento, disponível no site da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, destacamos dois aspectos presentes no Art. 2º (p. 1 e 2) e pensados como requisitos da prática na EJA que privilegia os estudantes e a aprendizagem, pontuando a prática docente como elemento fundamental neste processo:

Inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como objetivo a aprendizagem dos estudantes. Fortalecimento da pesquisa como princípio educativo, coadunando práticas interdisciplinares e/ou transdisciplinares (CME, 2010).

O exercício investigativo colabora com o estudante na formulação de problematizações enquanto agente ativo na construção do conhecimento, demandando auxílio e acompanhamento do professor, responsável pelos encaminhamentos e orientações neste fazer pedagógico. Corroborando com este raciocínio, as diretrizes para a implementação do plano de curso da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, elaboradas em fevereiro de 2012, apontam:

as escolhas metodológicas que orientarão o encaminhamento das práticas investigativas, como por exemplo, o encaminhamento das problemáticas, organização dos tempos e espaços diversos de forma a prever momentos de mediação junto à pesquisa, como também momentos de interação com saberes específicos que venham a contribuir para a resolução das problemáticas de pesquisa ou ampliar o repertório dos estudantes (SME, 2012, p. 5).

A partir deste entendimento, podemos estabelecer o debate sobre o que e como ensinar na EJA. Abreu (2014, p. 84) posiciona-se favorável à existência de um currículo que “trata o conhecimento enquanto elemento distintivo e irredutível dos recursos a que as pessoas precisam ter acesso para entenderem o mundo, recursos esses cuja natureza está a mudar”.

A literatura pontua que os sujeitos da EJA apresentam uma relação tensa com os saberes escolares, permeada por reparações, rotulações, padrões e exclusões, situações a serem consideradas no acolhimento pela EJA. As fissuras no sistema educacional, como já discorremos, alijam os estudantes da escola e na EJA sugere-se que possam estabelecer novas interações, por isso a pesquisa como princípio educativo.

Muitos dos saberes escolares não estão sob domínio deste alunado, no entanto, compõem grupo de sujeitos de conhecimentos outros, adquiridos em diferentes espaços e vivências, carregados de saberes e experiências, capazes de desenvolver estratégias criativas para lidar com as situações cotidianas.

Morin (2003, p. 24) defende concepções de educação ligadas ao processo educativo, que trazem à tona o sujeito enquanto agente ativo da construção do conhecimento. Cabe ao educador levar em consideração experiências, interesses e particularidades de seus estudantes (adolescentes, jovens, adultos ou idosos) para chegar ao seu objetivo, emocioná-los e fazê-los sentirem-se sujeitos da História. Desta forma, a quantidade de temas lecionados em um currículo pensado pelo professor dá lugar a uma “cabeça bem feita”, tema abordado pelo referido autor para justapor a qualidade perante a quantidade.

Neste sentido, Berger (2009, p. 28) aponta:

As dificuldades de compreensão das especificidades desta modalidade têm levado à busca do ensino regular como formato a ser aplicado na EJA em uma configuração resumida

do ensino fundamental ou médio, onde o jovem e o adulto são vistos como se fossem crianças. Ou seja, se considera que uma vez não tendo realizado as séries da educação básica na época adequada, os alunos da EJA, entendidos como “atrasados”, deveriam ter acesso aos mesmos conteúdos, porém compactados, sem levar em consideração, os seus objetivos específicos.

As dificuldades apontadas demandam críticas direcionadas à pesquisa como princípio educativo adotada na EJA pela Rede Municipal de Florianópolis, visto conceber o aprendizado apenas através de classes divididas por ano, faixa etária e currículo desmembrado em disciplinas e conteúdos previamente definidos pelo professor.

Ao explicitar como a EJA organiza e desenvolve suas práticas pedagógicas por meio da pesquisa, evidenciamos a escolha deste caminho como forma de valorizar e ter como ponto de partida os saberes de seus sujeitos, não ignorando saberes escolares envolvidos neste fazer:

apesar de ser a pesquisa o eixo principal da prática pedagógica, há uma série de atividades e mesmo conteúdos que são mobilizados para o cumprimento dos objetivos da proposta e são trabalhados no dia-a-dia dos núcleos, apesar de ser comum a frase “Na EJA não trabalhamos com conteúdos” (BERGER, 2009, p. 36).

O *Caderno de 2008* (p. 12-13), documento publicado pela RME, que apresenta a EJA desde sua organização burocrática à pedagógica, inclusive pontuando os passos sobre o modo de fazer pesquisa e os elementos constitutivos da avaliação, defende ser equivocado pensar a EJA ausente de currículo em virtude das pesquisas:

Isto não significa que todo o trabalho da EJA se resuma na orientação de pesquisas. O planejamento coletivo realizado pelo núcleo duas vezes semanalmente deverá propor intervenções a partir de diversas estratégias diferentes visando à aprendizagem significativa dos alunos, tais como: oficinas, palestras por professores e pela comunidade, cursos, confraternizações, saídas pedagógicas, estudos dirigidos, atividades esportivas etc.

Silvia Gimeno¹⁶ (2015), no texto *Curriculum da EJA como Princípio Educativo*, detalha a intencionalidade da pesquisa, bem como a complexidade de seus encaminhamentos. Três dimensões são mobilizadas, desde o exercício da pergunta até o uso de conteúdos na tentativa de encontrar, ou não, respostas às problemáticas dos estudantes. Destacamos ser de modo coletivo os encaminhamentos de pesquisa e debates teóricos, uma escolha pela diversidade e pluralidade.

Quadro 3 - Dimensões do currículo da EJA

Dimensões/ eixo do currículo	Descrição
Próprio do fazer e pensar através da pesquisa	Pertinentes ao pensar, ao conhecer, desenvolvendo aprendizagens determinadas como pensar sobre transitoriedade do conhecimento, entender o conhecimento como

¹⁶ Professora da Rede Municipal de Florianópolis, efetiva na EJA e Assessora Pedagógica do Departamento de Educação de Jovens e Adultos, colaborando na coordenação das formações gerais de professores ou nos núcleos. Este texto foi escrito para qualificar a prática da pesquisa, auxiliando professores em suas dificuldades.

	<p>construto do viver, compreender a dimensão política do conhecimento. Parte-se do pressuposto de que o ato de pesquisar constitui processo natural da mente, manifestando-se quando existe a constatação/percepção de um não saber diante do viver e expressando-se através de perguntas. Esta dimensão gera a vontade de restabelecer o entendimento sobre o mundo, assim lidamos com a produção do conhecimento, como ação intelectual do próprio sujeito.</p>
Apropriação de ferramentas e instrumentos	<p>Aprendizagens que se desenvolvem como ferramentas necessárias para outras aprendizagens, como a apropriação das ferramentas para a comunicação e expressão, letramento e numeração, tecnologias da informação, linguagens visual, musical, localização e representação.</p>
Conteúdos emergentes das perguntas/problemáticas	<p>Tem como foco a problemática do estudante. Constitui-se por meio das aprendizagens que se desenvolvem na própria busca por saberes para</p>

	responder às problemáticas de pesquisa, mobilização dos distintos conhecimentos e conceitos necessários.
--	--

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base em texto elaborado por Sílvia Gimeno e usado em formações da EJA.

Paulo Freire e Antônio Faundez (1986), em diálogo no livro *Por uma pedagogia da pergunta*, criticam o fato de as práticas pedagógicas escolares gradativamente desencorajarem os estudantes a fazer perguntas, inclusive por retirarem dos sujeitos docentes seu lugar de conforto, de detentores do conhecimento. Para os autores, as perguntas constituem ponto de partida de qualquer aprendizagem, inclusive porque a educação não deveria ser sobre os estudantes e sim com os estudantes, trazendo a figura do professor pesquisador.

Alguns instrumentos de registro contribuem para a avaliação processual e constante: cadernos de pesquisa, onde são registrados pelos educandos todos os passos e o encadeamento da pesquisa em andamento; diário individual, onde é redigida, ao final do período, a “memória” do dia, bem como atividades propostas em aulas e/ou oficinas, sentimentos, experiências e reivindicações; atividades extraclasse de iniciativa própria ou propostas pelos professores (chamadas de hora de produção externa – HPE); relatórios de saídas de estudo; materiais para socialização das pesquisas (manuais e informatizados); Ficha de Avaliação de Pesquisa, elaborada por no mínimo dois professores que presenciaram a socialização final de pesquisa e Texto Final de Pesquisa elaborado pelo educando, ambos socializados com os professores em reunião de planejamento no núcleo.

Faz-se necessário, durante o desenvolvimento da investigação, pensar o estudante em suas múltiplas dimensões ao iniciar o processo de pesquisa e perceber formas de expressão, como sugere Antoni Zaballa (1998), além do

universo da escrita. A oralidade, o envolvimento e a dedicação ao longo do fazer da pesquisa na EJA são parâmetros importantes no momento de consolidar o processo avaliativo.

4.1 O NÚCLEO EJA CENTRO I – MATUTINO: caracterização e ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira

Figura 1 - Escola Silveira de Souza



Fonte: Fotografia de Flávio Tin Fernandes (2015).

O Grupo Escolar Silveira de Souza foi inaugurado em 28 de setembro de 1913, nos moldes de um projeto de Estado que implantou instituições semelhantes por todo o país. Estes edifícios deveriam ser escolas-modelo no início da República, com organização e projeto pedagógico pautados na formação de crianças e jovens, de acordo com os valores da época e primando pela formação de cidadãos capazes de absorver os ideais positivistas inscritos na bandeira nacional: “Ordem e Progresso”. No período de construção destas instituições, a arquitetura simétrica do prédio foi pensada para atender de

forma separada meninas e meninos, sendo que ambos tinham à disposição os mesmos recursos.

Quanto ao aspecto pedagógico, havia uma preocupação em diferenciar as áreas de saberes, evidenciando as distinções entre elas, bem como a hierarquização de cada disciplina. Também o uso do tempo nestas instituições educacionais sugere uma necessidade de integração da escola com atividades da família, sobretudo em festas católicas, mostrando que, apesar de o Estado ser laico, os laços religiosos permaneciam marcantes.

A organização do espaço escolar, como expressão de uma concepção de homem e de mundo, tanto pode contribuir para a manutenção e reprodução do imaginário social legitimando uma “ordem”, cuja raiz se baseia em uma relação de dominação, como pode suscitar a reação e a construção de uma alternativa de mundo e de sociedade (GONÇALVES, 1999, p. 48).

Em 2010, a trajetória quase centenária da escola, inaugurada em 1913, em suas transformações estético-culturais, passou a abrigar a EJA e, deste modo, houve a reestruturação do local como espaço de formação inicial e continuada de Jovens, Adultos e Idosos, destinado desde o princípio para ser escola.

Em vista disso, nossos estudantes de EJA despertam para várias possibilidades investigativas, consonantes à finalidade para qual o prédio foi edificado e utilizado nos últimos cem anos: espaço destinado à educação. Neste sentido, a continuidade deste espaço escolar afirma-o em seu propósito educacional, conformando oportunidade de visibilidade ao trabalho desenvolvido pela equipe da Educação de Jovens e Adultos na Prefeitura de Florianópolis, em especial os profissionais e educandos do Núcleo EJA Centro I – Matutino, localizado no prédio da antiga Escola Básica Estadual Silveira de Souza – Centro de Florianópolis, fechada pelo governo estadual em 2009. Iniciando suas atividades no prédio em 2010, a EJA

ocupou o espaço desta edificação através de acordo estabelecido entre governo municipal e estadual.

Por ser o único núcleo aberto pela RME no período diurno, tem como perfil o atendimento a estudantes jovens, adultos e idosos que residem em diversas regiões da cidade: norte da Ilha (Ingleses e Cachoeira do Bom Jesus), região continental (Coloninha e Monte Cristo), sul da Ilha (Ribeirão e Tapera), Maciço do Morro da Cruz e trabalhadores que têm seus vínculos empregatícios nas imediações da escola. Também atende ao Núcleo de Estudos da Terceira Idade – NETI.

A escola situa-se em área nobre da cidade e próxima à Beira Mar Norte, com entorno composto por moradias de classe média alta. A edificação foi tombada pelo patrimônio arquitetônico, conforme destaca o trecho do PPP (2015, p.03)¹⁷ do núcleo:

O núcleo localiza-se no distrito sede de Florianópolis e engloba a parte central da Ilha de Santa Catarina. É a região mais populosa da cidade e a que concentra o maior número de pontos turísticos não-naturais. Fica próximo a comércios (*shopping*), restaurantes, área residencial de classe média e alta, escolas particulares, clínicas médicas. Encontra-se também nas proximidades cinemas e teatros como o Teatro Álvaro de Carvalho (TAC) e Teatro da União Beneficente Recreativa Operária (UBRO) e Centro Cultural BADESC, o que facilita o acesso dos alunos a espetáculos culturais. O prédio, situado na Rua Alves de Brito, 334, área de elevado valor imobiliário e central da cidade, oferece educação gratuita e de qualidade a jovens, adultos e idosos, através da modalidade EJA, nos períodos matutino e noturno, vinculada à rede municipal de ensino de

¹⁷ O PPP deve ser um documento em constante atualização. Demarca a intencionalidade da escola e as bases teórico-filosóficas que fundamentam a prática.

Florianópolis. Além disso, abriga as atividades da Escola Livre de Música, vinculada à Secretaria de Cultura. O prédio é tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico do Município de Florianópolis/SC, enquadrado no Capítulo IV, seção I, subseção I (APC-1), artigo 155, que diz: “Os imóveis situados nas Áreas Históricas [...]: I – P-1. Imóvel a ser totalmente conservado, tanto interno como externamente pelo excepcional valor histórico, arquitetônico, artístico ou cultural de toda a unidade. (PPP, 2015)

A maioria dos estudantes é composta por adolescentes, sendo que os responsáveis optam pelo estudo matutino como meio de melhor acompanhar os alunos em seu percurso na EJA. Muitos são maiores de idade e trabalhadores em setores e instituições das imediações, bem como entram em seus empregos no período vespertino e noturno, além dos idosos que buscam escolarização e espaços de convivência. Em 2014, por exemplo, os dados¹⁸ apontam os seguintes números para atendimento por gênero, faixa etária e origem étnico-racial nas Tabelas 2, 3 e 4, respectivamente:

Tabela 2 - Atendimento por gênero

Descrição	Masculino	Feminino
1.º SEGMENTO	01	23
2.º SEGMENTO	45	67

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

Tabela 3 - Atendimento por faixa etária

¹⁸ Dados obtidos junto ao núcleo para agenda territorial de 2014.

Descrição	15 a 17 anos	18 a 29 anos	30 a 59 anos	Acima de 60 anos
1.º SEGMENTO	00	00	03	19
2.º SEGMENTO	50	38	18	08

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

Tabela 4 - Atendimento por origem étnico-racial

Descrição	1.º Segmento		2.º Segmento	
	M	F	M	F
Negros	0	0	18	24
Brancos	2	17	16	32
Indígenas	0	0	0	1
Amarelos	0	0	0	0
Não declarados	0	5	9	12

Fonte: Dados da Pesquisa (2014).

Na Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis, a maioria dos estudantes dos núcleos e polos em atuação no ano corrente são classificados como não brancos, fator que corrobora com o entendimento de que nesta modalidade os alunos, por inúmeros motivos, em sua maioria foram excluídos dos processos educacionais, principalmente se considerarmos que Santa Catarina é um estado com pequena população afrodescendente, aproximadamente 15% da população residente no estado assim se autodeclarava¹⁹ (CARVALHO, 2013, p. 48).

Analizando os dados apresentados pela professora Joana Célia dos Passos (2010, p. 284), em estudo sobre a inserção da juventude negra na Educação de Jovens e Adultos e no alcance desta política pública, os números apontam permanências no

¹⁹ Os critérios utilizados no Censo realizado pelo IBGE somam a população parda e preta para formar o agrupamento denominado de negros.

perfil do público atendido, no que diz respeito à raça. Assim, a autora assinala em suas conclusões:

A significativa presença de estudantes negros na modalidade Educação de Jovens e Adultos, em âmbito nacional (56%) e municipal (35,3%), Florianópolis, referente ao ano de 2009, é reveladora da persistência do racismo na sociedade brasileira e das contínuas desigualdades e interdições nos percursos escolares de crianças e jovens negros. A forte presença de jovens negros na EJA vem acompanhada da necessidade de mudanças significativas na cultura pedagógica desta modalidade. Seus valores, conhecimentos, atitudes e expectativas não coincidem, na maioria das vezes, com a cultura escolar e, em particular, com a proposta pedagógica que os programas ou cursos se propõem a desenvolver. Esse fato exige re-pensar as propostas pedagógicas, considerando as peculiaridades do público jovem e negro. (PASSOS, 2010, p. 284)

A partir deste olhar podemos pensar a Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Florianópolis, em sua prática pedagógica diferenciada e analisada à luz da legislação da modalidade que prioriza os saberes e necessidades de seu público, bem como entende a educação enquanto processo desenvolvido ao longo da vida.

Concordando com o estabelecimento deste diálogo, Nilma Lino Gomes (2011, p. 94) afirma que:

Do ponto de vista da reflexão teórico-educacional, estamos em um momento inicial dos estudos e pesquisas que articulam EJA e questão racial.

A compreensão e aprofundamento sobre a questão racial na EJA vêm sendo construídos, lentamente, na articulação com os processos sociais de classe, gênero, idade e cultura. Essa

articulação pode ser considerada como o maior desafio da produção teórica sobre negro, EJA e educação no Brasil.

Na Educação de Jovens e Adultos a presença de estudantes afrodescendentes compõe ponto comum na literatura da área, constituindo o público historicamente atendido nesta modalidade, não escolarizados ou portadores de trajetórias escolares marcadas pela repetência. Então, os índices educacionais permanecem apontando a escola enquanto incapaz de atender adequadamente os estudantes negros, impedindo sua aprendizagem significativa, fator que merece nossa atenção enquanto estudos e preocupados com a realidade educacional e suas possibilidades de transformação.

Trabalhos acadêmicos pautando a temática de EJA e suas interfaces vêm crescendo e esta produção tem auxiliado pesquisadores e professores da modalidade a estabelecer diálogos frutíferos, possibilitando novas práticas à luz das necessidades e especificidades de seu público.

Estudo realizado em Brasília por Almir Castro e Renísia Filice (2013), com estudantes da EJA, enfoca práticas escolares na disciplina de História e como estas contribuem para o reconhecimento dos sujeitos e auxiliam no debate sobre as questões sociais brasileiras, como o racismo, por meio da análise dos conteúdos ministrados. O trabalho aponta que o professor de História não estabelecia relações entre os estudantes, suas realidades e os conteúdos, perpetuando discussões de cunho eurocêntrico, resultando em consequências sabidamente conhecidas:

A escola não foi capaz de explicitar os jogos de poder que o histórico de exclusão social da população negra esconde, associando as precariedades enfrentadas pelos candangos e pelos/as alunos/as da EJA. Contribui-se, assim para a permanência da cultura racista no país, não é de se estranhar que o DF ocupe o 7º lugar

na mortalidade de jovens negros por homicídios (CASTRO; FILICE, 2011, p. 56).

Pensar experiências do ensino de História que contemplam esta perspectiva plural é fundamental, no intuito de traçar caminhos para intervenção didática embasada no eixo da ERER, por meio da troca de conhecimentos e pensares sobre realidades semelhantes em regiões geograficamente distantes.

Em Guarapuava – Paraná, 66 jovens da EJA foram entrevistados sobre os sentidos que atribuíam à História e ao seu ensino, com base no debate sobre consciência história e didática da história. Na entrevista realizada com estes estudantes, Wilian Junior Bonete (2013, p. 28) analisa que:

De acordo com a visão dos alunos, o objetivo maior do estudo da História está diretamente relacionado com as três dimensões temporais: “passado”, “presente” e “futuro”, e consubstancia-se como uma forma de “Orientação para a Vida Prática”. Em outros termos, é possível inferir que os jovens e adultos enxergam um sentido na História que lhes possibilita conhecer o passado e articulá-lo a interpretação do presente e a expectativa de futuro. [...]

[...] Embora o discurso dos alunos aponte que o objetivo do estudo da História está relacionado às três dimensões temporais e exerce grande influência na vida prática, a ênfase recai sobre o passado.

A partir deste excerto percebemos a distância que os estudantes estabelecem entre o ensino da disciplina e seus conteúdos, do tempo presente, tempo da ação e de mudança de suas vidas, configurando o passado como uma velha roupa que não serve mais. Alternativas que aproximem o ensino de História dos estudantes, de modo que usem a disciplina para

pensar suas realidades e problematizá-las, devem ser articuladas, a fim de buscarem através destas reflexões seus direitos enquanto cidadãos, por exemplo.

Ao longo de quase treze anos desde a promulgação da Lei Federal 10.639/03, muitos trabalhos no campo do ensino de história se dedicaram a pensar as implicações da lei nos espaços escolares e na disciplina, bem como os avanços e dificuldades ainda presentes na agenda dos historiadores e professores de História.

Além dos aspectos envolvendo a legislação, pesquisas tem focalizado também a recepção da Lei por parte do corpo docente nas escolas, visto que as leis não postas em prática se transformam em textos mortos, perdendo sentido. Observar o caminho entre a emergência da legislação até sua efetivação (ou não) na escola é fundamental para avaliarmos o percurso de inserção da temática nos espaços educacionais.

Júnia Pereira (2008) traz este relevante debate quando aponta que o eixo da recepção é campo delicado e caro ao ensino de história enquanto área do conhecimento. Ressalta também o teor da lei no que se refere à obrigatoriedade e pontua que muitos docentes já elaboravam atividades com perspectivas diferenciadas das habituais sobre África:

Muitos docentes, mesmo antes da edição dessa regulamentação legal, já vinham desenvolvendo propostas que tinham entre seus objetivos a desconstrução de estereótipos, permitindo que os alunos construíssem novas concepções acerca dos processos históricos, do significado do advento de novos sujeitos sociais e das interações culturais pautadas pela valorização da pluralidade cultural (PEREIRA, 2008, p. 23).

A autora reconhece a existência de ações e práticas direcionadas aos conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana antes de 2003, quando a lei foi sancionada. No entanto, nos dizeres de Sales (2008), a promulgação da lei e

a constituição das Diretrizes instalam um debate teórico acerca de trechos da legislação que caracterizariam tanto encaminhamentos necessários e relevantes, quanto equívocos aos olhos dos historiadores:

Se, por um lado, então, a nova legislação referenda deslocamentos presentes de maneira dispersa no campo do ensino de história, da pesquisa e da formação docente, como a necessidade de valorização de temáticas sub-representadas ou abordadas de maneira equivocada ou, ainda, faz uma afirmação assertiva da necessidade de rompimento com narrativas eurocêntricas, por outro lado, dela também advêm alguns dilemas com os quais o ensino de história vem lidando há certo tempo e que estão, em alguma medida, potencializados pelas diferentes formas de recepção dessa regulamentação legal. Referimo-nos, por exemplo, à mitificação de personagens, ao privilégio de datas e eventos em detrimento da compreensão de processos históricos e suas transformações (SALES, 2008, p. 24).

Com base nessas afirmações, a aplicação de questionários com estudantes e professores do núcleo EJA I – Matutino em Florianópolis foi o caminho escolhido para perceber como ocorrem as práticas de ensino de História, em especial História da África e diáspora africana na especificidade da pesquisa como princípio educativo.

No mapeamento e apreciação das experiências de ensino de História e cultura africana e afro-brasileira, torna-se preciso evidenciar as perspectivas de ensino de História e analisá-las para construir um diagnóstico da implementação da Lei Federal 10.639/03 no núcleo foco da pesquisa e, deste modo, contribuir para a melhoria da qualidade das ações docentes compartilhadas referentes à temática e compreender como o ensino de História é pensado e posto em prática.

Crislane Barbosa Azevedo (2011) chama atenção para a necessidade de pensarmos como articular a ERER e o ensino de História na Educação Básica. Trazendo aspectos referentes à EJA, pondera a crescente juvenilização da modalidade, que a multiplicidade de linguagens transforma corpos em veículos de comunicação que facilitariam o trânsito entre diferentes níveis de letramento e proporcionaria experiências de aprendizagem, com referência nos valores civilizatórios de origem africana. Assim, estudantes na iminência de desistir poderiam ser acolhidos:

Por meio da valorização dos saberes dos estudantes, eles se sentem respeitados e incentivados a buscar conhecimentos e a participar de processos coletivos de aprendizagem. Garante-se à Educação de Jovens e Adultos, assim, seu caráter de inclusão social. A efetivação desse quadro e tendo em vista também a educação para as relações étnico-raciais requer práticas pedagógicas que potencializem a oralidade e considerem a avaliação da aprendizagem como processo (AZEVEDO, 2011, p. 192).

Neste viés, o uso da literatura africana permite o trabalho com histórias locais, “experiências vivenciadas e encrostadas nos corpos – *lócus* em que ficam codificadas memórias, crenças, hábitos, ofícios transmitidos em compartilhados rituais cotidianos – foram renegados” (ANTONACCI, 2013, p. 239).

Oportunamente, importa considerar que os profissionais atuantes nas instituições de ensino carregam consigo visões de mundo não neutras, mas carregadas de branquitude: o branco como padrão, não discutido e ausente no debate sobre a ERER; como se a temática fosse de responsabilidade dos educadores de origem africana e também como uma discussão que não é foco de ação docente no caso de professores brancos.

Os questionários da presente pesquisa foram aplicados com o corpo docente em 2015 com perguntas semiestruturadas e de livre resposta. O núcleo conta com o maior número de profissionais efetivos na EJA e este aspecto propicia, em teoria, a continuidade do trabalho pedagógico. Alguns aspectos merecem ser destacados: seis dos oito professores do núcleo da EJA em estudo conhecem os termos da Lei Federal 10.693/03, sendo o veículo de conhecimento da legislação a Prefeitura Municipal de Florianópolis.

Também todos reconhecem que a legislação é relevante para conhecimento da cultura, enfrentamento e diminuição do racismo e conhecimento da contribuição da população de origem africana em nosso país. Apontam ainda que as formações oferecidas pela Rede Municipal de Educação de Florianópolis são insuficientes para garantir a implementação da legislação, mas, em contrapartida, nenhum deles procurou outras formações sobre a temática debatida em outras instituições, como as oferecidas pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) das instituições de ensino superior, e confirmam conhecerem sites que trabalham com as temáticas em questão.

Karina Dias (2011) considera que a formação de professores na Rede Municipal de Educação tem buscado desenvolver ações de formação em consonância com a legislação vigente, mesmo enfrentando dificuldades e precisando fazer avaliações mais frequentes.

Pensando nos aspectos que envolvem branquitude, formação de professores e a temática de ERER e história e cultura africana e afro-brasileira, as reflexões da pesquisadora Lia Schucman (2014, p. 27) possibilitam questionarmos:

O fato de o preconceito racial recair sobre a população não branca está diretamente relacionado ao fato de os privilégios raciais estarem associados aos brancos. O branco não é apenas favorecido nessa estrutura racializada, mas é também produtor ativo dessa estrutura,

através dos mecanismos mais diretos de discriminação e da produção de um discurso que propaga a democracia racial e o branqueamento. Esses mecanismos de produção de desigualdades raciais foram construídos de tal forma que asseguram aos brancos a ocupação de posições mais altas na hierarquia social, sem que isso fosse encarado como privilégio.

Assim, não se trata de uma escolha do professor dialogar com a temática, mas de cumprimento da legislação vigente, reconfigurada através de demandas dos movimentos sociais negros e também do ensino de História ao longo da história brasileira. É preciso comprometimento e estudo por parte de todos os educadores envolvidos na cena pedagógica, da sala de aula à gestão escolar, nos distintos níveis e modalidades de ensino, evitando desserviços à construção de uma sociedade que respeite a diversidade, sem torná-la argumento para discriminação e hierarquização de valores e referência de modelos estéticos e éticos.

Os encaminhamentos do corpo pedagógico têm relação com o que os estudantes mobilizam enquanto fazer pesquisa. Esta afirmação torna-se mais palpável quando vemos o caso de um estudante que pesquisa as razões pelas quais ocorrem rebeliões nos presídios e não há um ponto do mapa da pesquisa que se dedique a pensar o perfil dos encarcerados, lócus onde a ERER estaria presente.

Em outra pesquisa, o Grupo Escolar Silveira de Souza foi apresentado sem que se pensasse na situação das escolas da região do Maciço do Morro da Cruz, precarizadas e com aumento nos índices de ausência de escolarização formal na população, em grande medida, afro.

Saberes acerca da ponte Hercílio Luz e Mercado Público também poderiam ter sido mobilizados através do estudo do antigo bairro da Figueira, espaço de circulação de afrodescendentes e a configuração da cidade serviria como

ferramenta de visibilidade aos costumeiramente sufocados pela História.

Nos questionários aplicados com 15 estudantes voluntários da EJA Centro -Matutino, apenas um diz conhecer muito sobre a África e em sequência apresenta seus saberes: escravos, raça, folclore e cultura. Dois dizem nada conhecer e os demais concluem pouco discernir acerca das características e representações sobre o continente. De acordo com as informações colhidas, a grande maioria dos estudantes²⁰ que responderam ao questionário continuam estabelecendo relações entre África e pobreza, fome, doenças, negros e cultura afro-brasileira.

É possível aferir sentido às respostas analisando que os estudantes, ao pensarem na África e nas populações afro-brasileiras, realizam conexões com antigos e presentes imaginários de desprestígio quanto à temática, pois não evidenciam aspectos positivos sobre estas populações, enfoques nem cogitados em seus olhares e perspectivas, dada a formação colonialista e racista presente em nossa sociedade.

Ainda com base neste aspecto do questionário, pode-se chegar à conclusão de que os estudantes em análise, mesmo com as pesquisas sobre temáticas afins e orientação dos professores, não foram capazes de se perceberem falando sobre História da África ou cultura africana e afro-brasileira e atribuir sentidos aos momentos em que tomaram contato com discussões pertinentes (realizadas) sobre a temática.

Assim, os saberes acadêmicos dos professores, transformados em saberes escolares, se mostram pouco eficazes para a transformação deste quadro, sendo preciso descolonizar o saber questionando os padrões impostos e pensando caminhos alternativos com base em saberes que valorizam a diversidade e a problematizam sob outras matrizes, as quais costumeiramente não nos são disponibilizadas.

²⁰ Questionário tabulado nos anexos deste trabalho.

Compreendemos que o número de questionários aplicados é pequeno diante do número total de estudantes, todavia esta parte do todo faz-se significativa quando, expressivamente, se referem ao ensino de História da África e da diáspora de modo tão genérico, mesmo reconhecendo que na escola há o debate sobre estas questões e conteúdos.

Os textos finais de pesquisa indicam vestígios do que foi mobilizado, ou não, em termos de saberes sobre histórias e culturas de matrizes africanas, nos ciclos de pesquisa em que o material estava disponível para análise. Na produção final da pesquisa “Por que acontece preconceito racial no Brasil”, por exemplo, os estudantes pontuam que “o preconceito é falta de reconhecimento dos direitos conquistados pela população negra”. Percebemos uma falta de questionamento sobre as estruturas sociais que permitem o desrespeito a estes “direitos”, bem como um desconhecimento acerca das punições cabíveis em casos de descumprimento da legislação, tampouco entidades que recebem denúncia e acolhem as vítimas.

O levantamento das problemáticas desenvolvidas pelos estudantes ao longo do período da pesquisa observou alguns temas mais persistentes para utilização no guia, propondo aos professores sugestões de possibilidades de trabalho a partir dos assuntos comumente mobilizados pelos educandos.

As problemáticas selecionadas foram divididas em eixos. No processo de escolha dos temas de trabalho adotamos como critério o olhar enquanto pesquisadora que via, nos questionamentos dos estudantes, interessantes caminhos para abordagem da História e cultura africana e afro-brasileira, fugindo de estereótipos presentes em muitos textos disponíveis na internet e materiais didáticos ainda estereotipados. Quanto aos eixos, surgiram da aglutinação de problemáticas afins, assim definidos:

Quadro 4 - Problemáticas de pesquisa - EJA

PESQUISAS SELECIONADAS	ANO
Como é a relação com professor e aluno e aluno com o professor?	2010
Como a reforma da ponte Hercílio Luz pode contribuir para a mobilidade em Florianópolis?	2011
Por que as pessoas passam fome na Etiópia?	2011
O que é a Lei Maria da Penha?	2012
África: que continente é esse?	2013
O que é necessário para adotar uma criança?	2013
Por que alguns bairros ou regiões de Florianópolis são tão negligenciados?	2013
O que é o preconceito racial?	2013
Qual é a história do Miramar?	2013
O que contém o nosso vasto universo?	2014
Quais os motivos que levam jovens e adolescentes à violência nas escolas?	2014
Por que acontece o preconceito racial no Brasil?	2014
Por que existem pobres e ricos no Brasil?	2014
Como ocorre o racismo com a população negra no Brasil?	2014
Existe relação entre o preconceito racial e a criminalidade?	2014
Qual a importância da religião para o Egito Antigo?	2014
Por que surgiu a lei Maria da Penha?	2014
Existe vida após a morte?	2014
Que importância a ponte Hercílio Luz teve para Florianópolis?	2014
Qual a história de Florianópolis?	2014
Por que a EJA trabalha com pesquisa e não com disciplina?	2014
Por que existe morador de rua?	2015

Quais motivos levaram Nelson Mandela à prisão?	2015
Como os jovens da periferia se divertem?	2015

Fonte: Dados da Pesquisa (2015).

Quadro 5 - Eixo História da Cidade

Como a reforma da ponte Hercílio Luz pode contribuir para a mobilidade em Florianópolis?	2011
Qual é a história do Miramar?	2013
Por que alguns bairros ou regiões de Florianópolis são tão negligenciados?	2013
Qual a história de Florianópolis?	2014
Que importância a ponte Hercílio Luz teve para Florianópolis?	2014

Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

Quadro 6 - Eixo África/Cosmovisão

Por que as pessoas passam fome na Etiópia?	2011
África: que continente é esse?	2013
O que contém o nosso vasto universo?	2014
Qual a importância da religião para o Egito Antigo?	2014
Quais motivos levaram Nelson Mandela à prisão?	2015

Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

Quadro 7 - Eixo Sociedade

Como é a relação com professor e aluno e aluno com o professor?	2010
O que é a Lei Maria da Penha?	2012
O que é necessário para adotar uma criança?	2013
Marinha: que instituição é esta?	2013
O que é o preconceito racial?	2013
Por que existem pobres e ricos no Brasil?	2014

Como ocorre o racismo com a população negra no Brasil?	2014
Quais os motivos que levam jovens e adolescentes à violência nas escolas?	2014
Por que acontece o preconceito racial no Brasil?	2014
Existe relação entre o preconceito racial e a criminalidade?	2014
Por que a EJA trabalha com pesquisa e não com disciplina?	2014
O que são refugiados?	2015
Como os jovens da periferia se divertem?	2015

Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

As problemáticas desenvolvidas pelos estudantes trazem um perfil bastante nítido em direção à História local. Natânia Nogueira e Lucilene Silva (2010, p. 233) apresentam alguns argumentos pertinentes a respeito desta relação:

A noção de espaço local ou regional é flexível e varia de acordo com o curso da história. A importância da história local e regional está na história elaborada com base nas realidades particulares dos locais, trabalhando com a diferença, com a multiplicidade, apresentando o que há de concreto na dinâmica social e no cotidiano das pessoas que viveram longe dos grandes centros. Não por acaso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), referentes ao estudo de História no Ensino Fundamental, recomendam a inserção da História Local nos currículos escolares. É a partir do local que o aluno começa a construir sua identidade e a se tornar membro ativo da sociedade civil, no sentido de que faz prevalecer seu direito de acesso aos bens culturais, representados aqui pelo patrimônio histórico cultural, tanto em sua forma material ou imaterial. Assim, o entendimento da importância desse patrimônio

faz-se presente no estudo da História Local, que pode e deve ser estimulado nas escolas, como veremos a seguir.

A escolha de problemáticas relativas à história local tem como finalidade apresentar aos estudantes o conhecimento de que Santa Catarina, em especial Florianópolis, possui forte presença africana ao longo de sua história, desde o tempo em que se chamava Desterro, desvinculando, assim, a imagem de uma cidade construída como branca, açoriana, sem presença de origem africana.

A história local e sua importância constitui discussão pertinente, alvo de pesquisas de um grande número de historiadores e professores preocupados em fazer do ensino de História instrumento de proximidade dos estudantes, bem como conhecimento sobre os locais onde residem, estudam e trabalham. Na EJA, este interesse merece destaque e impacta diretamente a realidade do aluno.

Na atualidade, novos sujeitos buscam e reivindicam espaços de poder e construção de olhares históricos positivados sobre sua contribuição para formação do país, além das demandas por respeito, igualdade de oportunidades e espaços de poder. Não é mais possível manter o ensino de uma “história única” (ADICHIE, 2012), que invisibiliza sujeitos e retira de todos o direito de conhecer novos olhares sobre os temas e abordagens que se apresentaram, desde sempre, na história brasileira, sob lentes europeizadas.

Mesmo passados mais de dez anos de aprovação da Lei Federal 10.639/03, ainda vivemos um processo de sensibilização dos professores para o cumprimento da legislação vigente, como responsabilidade pela construção de um país onde as diferenças não constituam instrumentos de hierarquização de culturas e saberes. O cumprimento desta legislação não é questão de desejo ou escolha de cada profissional em sala de aula, mas detém caráter de obrigatoriedade.

A elaboração de materiais didáticos que contemplem e problematizem a Lei Federal 10.639/03 e demais documentos normativos constituem suporte para os profissionais da educação, importantes para o cumprimento da legislação vigente com qualidade, respeitando as características da localidade onde cada profissional trabalha, proporcionando aos estudantes conhecimento da constituição populacional de sua região e a contribuição das diferentes etnias na cultura local. Deste modo, colaboramos para a efetivação de uma sociedade que reconheça as diferenças sem fazer delas instrumento de hierarquização social.

O *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2012) estabelece entre seus eixos prioritários uma política de elaboração de material didático e paradidático, com as seguintes ações planejadas:

forçar a inclusão para cumprimento da legislação, em parceria, promover a produção de materiais didáticos, articular a distribuição de novos materiais didáticos e divulgá-los, solicitar fornecimento de material específico para trabalhar com a temática, prover as bibliotecas com material específico, implementar ações de aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem e promovam a diversidade étnico-racial, produzir material didático específico para a temática para a EJA, promover a produção e a distribuição de materiais específicos para comunidades quilombolas (BRASIL, 2012, p. 65-66).

Torna-se salutar elaborar materiais pautados numa história que rompa com a invisibilidade das populações de origem africana e traga à tona debates sobre sua existência e experiências. Estes modos de compreender e viver o mundo, e as lutas diárias compõem a visão do estudo do cotidiano e

implicam adotarmos o viés utilizado por Dias (1999), que defende a hermenêutica do cotidiano enquanto atitude do pesquisador diante da vida e da História. Papéis provisórios e informais, chaves na apreensão das múltiplas temporalidades vividas pelos afros na capital catarinense, embebidos em tempo nem sempre linear e marcado pelo trabalho mais árduo, onde o conforto é palavra pouco conhecida ou inexistente, constituem ruptura da situação vigente e possibilidade de evidenciar modos de ser.

A construção do material de ação didática compartilhada, neste caso um guia para auxílio de professores e gestores da EJA da Rede Municipal, necessariamente precisou cumprir algumas etapas para sua efetivação. Inicialmente, demandou a construção do projeto de pesquisa e sua submissão ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEPSH/UDESC), uma vez que o projeto previa a aplicação de questionários com o corpo docente e discente do núcleo foco da pesquisa.

A elaboração dos questionários também foi uma etapa relevante para a efetivação do material, pois a partir das respostas dos entrevistados foi possível, por exemplo, saber se os professores tinham conhecimento da legislação e das publicações que a seguiram e, em que medida, conheciam caminhos para sua efetivação e também se os estudantes percebiam, na escola, abordagens sobre a temática africana e afro-brasileira. Deste modo, os primeiros contornos do guia pautaram estas perspectivas e os caminhos começaram a ser definidos na seleção dos eixos e textos de suporte para a elaboração do material.

Neste viés, a construção do guia para professores e gestores da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Florianópolis almeja provocar e auxiliar, principalmente os professores, quanto à abordagem com as problemáticas estabelecidas pelos estudantes, respeitando e questionando a legislação vigente, contemplando assim a História e cultura

africana e afro-brasileira ao propor textos, sites, vídeos e encaminhamentos pedagógicos que contribuam com as pesquisas e respeitem o princípio da modalidade instituída na Rede Municipal.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação objetivou discutir a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Educação de Florianópolis (RME), especificamente no Núcleo EJA Centro I – Matutino. A partir desta articulação, construímos um material para professores e gestores da modalidade, envolvendo a pesquisa como princípio educativo e permitindo encaminhamentos pedagógicos e reflexões acerca de História e cultura africana e afro-brasileira.

Atuo há quatro anos na coordenação de núcleo de EJA na Prefeitura Municipal, procurando mediar planejamentos e instigar práticas pedagógicas que contemplem e problematizem a legislação e o ensino de África e diáspora, bem como desenvolver ações e propostas no sentido de garantir que o Projeto Político Pedagógico da escola transpareça a prática cotidiana no núcleo. A partir destas preocupações, organizamos um material de auxílio a professores e gestores no esforço diário de colocar em pauta e respeitar a diversidade em sala de aula.

Ao considerar as dificuldades apontadas por meus pares professores, em suas mediações com a temática e que estes saberes são constantemente mobilizados por estudantes, através do levantamento de interesses, procuramos trazer para a academia as angústias e lacunas do ambiente escolar, contribuindo para ampliar horizontes e propor saídas qualificadas para as tímidas discussões e inserções nas problemáticas de pesquisa voltadas ao ensino de História e cultura africana e afro-brasileira.

A perspectiva foi de avançar no debate por meio da análise das pastas de pesquisa e textos finais disponibilizados pelo núcleo da EJA Centro I - Matutino, e questionários aplicados com estudantes e professores, a fim de compreender dificuldades e escolhas acerca do ensino de História da África e

diáspora africana e tecer narrativas encurtando a distância entre o que se almeja realizar e o que é vivido cotidianamente no espaço escolar.

A branquitude interfere preponderantemente nos encaminhamentos pedagógicos e na manutenção de estruturas de ensino que desprestigiam os afrodescendentes, conformando questionamentos fundamentais quanto à adoção de referências teóricas que desvinculem os sujeitos de perspectivas racistas, descolonizando saberes, modos e jeitos de ser, inclusive no currículo.

Para tanto, na fundamentação teórica foram mobilizados diversos autores que, em suas obras, versam sobre a tríplice estrutura desta dissertação: Educação das Relações Étnico-Raciais, ensino de História e Educação de Jovens e Adultos. Para além dos marcos legais, procuramos pensar a ERER como instrumento de luta antirracista que permita a sujeitos subalternizados pleitear tessituras históricas mais humanas e diversas.

Buscamos destacar, por meio de leis, pareceres e autores como Nilma Lino Gomes, Arroyo e Cury, que a EJA é campo privilegiado da ERER por seu histórico de sujeitos da diversidade, bem como grande número de afrodescendentes. O ensino de História, enquanto campo de fronteira entre a História e a escola, é historicamente datado e marcado por escolhas elitistas, por isso a necessidade de embates e lutas em torno de uma legislação pautando a temática de africanidades nos currículos escolares, ampliando possibilidades, pesquisas e mediações de ação docente.

Diante dos limites apresentados por todos os trabalhos acadêmicos, gostaríamos de ter incluído no guia aspectos sobre os fenômenos religiosos. Porém, declinamos diante dos prazos e do leque de leituras necessárias para minimamente contemplar este eixo. Permanece a vontade de melhor conhecer aspectos das religiões de matriz africana e poder contribuir para minorar visões preconceituosas existentes na escola a respeito deste

universo religioso. Também pretendíamos ampliar o guia e propor mais atividades, o que não foi possível pelas razões já expostas.

O levantamento de materiais para a composição do guia aconteceu em paralelo à escrita da parte teórico-explicativa e é fruto de intenso diálogo com o orientador e também através da compilação de diversos materiais didático-pedagógicos já utilizados em atividades realizadas em sala ao longo de minha trajetória docente. A escrita do guia foi um processo engrandecedor e doloroso ao mesmo tempo, uma vez que a autoria é árdua e se faz cada dia mais pertinente e necessária.

A escola é campo fértil de pesquisa e poder conciliar a experiência docente com o debate acadêmico, apontar possibilidades variadas de práticas pedagógicas planejadas e diálogos, fruto das sensibilidades dos sujeitos que, através de suas experiências, são mobilizados por temáticas e campos de pesquisa diferentes, trouxeram para esta dissertação relevância e sentido. Deste modo, esperamos que o texto contribua efetivamente para uma escola mais plural e acolhedora, e que os sujeitos se sintam valorizados em seu pertencimento étnico-racial.

REFERÊNCIAS

ABREU, Anderson Carlos Santos de. **Concepções de Professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: Educação de Jovens Adultos e Conhecimento (Escolar)**. 2014. 193 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/128880/329416.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 12 Mar. 2016.

ABREU, Martha; MATTOS, 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. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20.

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo da história única**. 2012. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>>. Acesso em: 29 nov. 2014.

ANTONACCI, Maria Antonieta. **Memórias Ancoradas em Corpos Negros**. São Paulo: EDUC, 2013.

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa do meu pai**: a África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ARROYO, Miguel. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direito e responsabilidade pública. In: SOARES, Leônicio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. São Paulo: Autêntica, 2011.

AZEVEDO, Crislane Barbosa. Educação para as Relações Étnico-Raciais e Ensino de História na Educação Básica. **Saberes: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação**, Natal, RN, v. 2, n. esp, jun. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/saberes/index>>. Acesso em: 06 jul. 2016.

BERGER, Daniel Godinho. **Trajetórias Territoriais dos Jovens da EJA**. 2009. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/92852/269709.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

BITTENCOURT, Circe. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In. KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.

BONETE, Wilian Junior. O ensino de História na concepção de alunos jovens e adultos: uma análise sobre objetivos e relações com a vida prática. **Revista Historien**. Petrolina, ano 4, n. 9. Jul/Dez 2013, p. 17-36. Disponível em <www.revistahistorien.com.br>. Acesso em: 8 nov. 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-

Brasileira". Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 27 Fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. MEC/SECAD, 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 10 Jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmddocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf>. Acesso em: 10 Jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 jun. 2016

CABRAL, Paula. **Formação continuada de professores da EJA: qual o lugar dos sujeitos estudantes?** 2013. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Florianópolis, 2013. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/>>

pdf/20_10_2014_20.01.30.43881554676aea3f060406460df58b38.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2016.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis: Vozes, 2003, 180 p.

CASTRO, Almir Lopes de; FILICE, Renísia Cristina Garcia. Ensino de História e políticas públicas: interfaces entre a educação das relações raciais e a EJA. **Caderno de Pesquisa Cdhis**, Uberlândia, v. 26, n. 1, jan./jun. 2013.

CARDOSO, Lourenço. **O branco “invisível”**: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007). Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Coimbra, 2008.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Rev. Bras. Hist.**, v. 28, n. 55, São Paulo, Jan./Jun. 2008

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. Multiculturalismo e Políticas de Ação Afirmativa: Luta pela Promoção de Igualdade Racial no Brasil. In: CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco; RASCKE, Karla Leandro. **Formação de Professores**: produção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana. Florianópolis: DIOESC, 2014.

CARVALHO, Thaís Regina de. **Políticas de promoção da igualdade racial na rede municipal de educação infantil de Florianópolis/SC**. 2013. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/30243/R%20-%20D%20-%20THAIS%20REGINA%20>>

DE%20CARVALHO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 jun. 2016.

CERRI, Luiz Fernando. Os conceitos de Consciência Histórica e os desafios da Didática da História. **Revista de História Regional**. v. 6, n. 2, p: 93-112, 2001.

CME. Conselho Municipal de Educação de Florianópolis. **Resolução n. 01, de 17 de dezembro de 2008**. Florianópolis, 2008.

CME. Conselho Municipal de Educação de Florianópolis. **Resolução n. 02, de 27 de dezembro de 2010**. Florianópolis, 2010.

CURY, Carlos J. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. In: BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer nº 11, 07 de junho de 2000**. Brasília: CNE/CEB, 2000.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo, 10 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS, Karina. **Formação Continuada para a diversidade étnico-racial**: desafios pedagógicos no campo das ações afirmativas na rede municipal de ensino de Florianópolis. 2011. 277 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/94837/294929.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 06 jul. 2016.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Hermenêutica do quotidiano na historiografia contemporânea. **Revista Projeto História**, São Paulo, n 17, p. 223-258, 1999.

DURAND, Olga Celestina da Silva. Formas associativas juvenis: o caso dos jovens da ilha de Santa Catarina. In: REUNIÃO ANUAL ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2011, Caxambu. **Anais...** Caxambu, MG: Anped, 2011.

FERNANDES, Renata Batista Garcia. **No Movimento do Currículo, a diversidade étnico-racial em escolas na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2010-2011)**. 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95395/301418.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal. **Lei nº 4.446, de 05 de Julho de 1994, do Município de Florianopólis**. 1994.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas: Papirus, 2003.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História e Ensino de História**., 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leônicio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. São Paulo: Autêntica, 2011.

GONÇALVES, Rita de Cássia. A arquitetura escolar como materialidade do direito desigual à educação. **Revista Ponto de Vista**: v. 1. n. 1. Jul./dez. p. 47-57, 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1520>>. Acesso em: 02 maio 2016.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Depois da democracia racial. **Revista Tempo Social**: Revista de Sociologia da USP, v. 18, n. 2, p. 269-287, 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v18n2/a14v18n2.pdf>>. Acesso em 27 Nov. 2015.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrita da história e ensino de história: tensões e paradoxos. In: ROCHA, Helenice A. B.; MAGALHÃES, Marcelo de S.; GONTIJO, Rebeca (Org.): **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: Identidades e mediações culturais. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

LUCINDO, Willian Robson Soares. A educação no processo abolicionista. **Linhas**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 146-148, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/File/1398/1195>>. Acesso em: 20 maio. 2016.

MBEMBE, Achille, **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de História:** entre saberes e práticas. Rio de Janeiro, Editora Mauad, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando A. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. **Educação e Realidade**, v. 36, p. 191-211, 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php.educacaoerealidade/article/view/15080/11518>>. Acesso em: 21 ago. 2015.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORTARI, Claudia (Org). **Introdução dos Estudos Africanos e da Diáspora.** Florianópolis: DIOESC, 2015.

MULLER, Tânia; COELHO, Wilma. A Lei n. 10.639/03 e a formação de professores: trajetórias e perspectivas. **Revista da ABPN**, v. 5, n. 11, p. 29-54, Jul./Out., 2013.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2005.

NOGUEIRA, Natânia Aparecida da Silva; SILVA, Lucilene Nunes. Os desafios para a construção de uma história local – o caso de Leopoldina, Zona da Mata de Minas Gerais. **Revista Polyphonía**, v. 21, n. 1, p. 229-242, jan./jun. 2010.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre a Identidade e o ensino de História da África nas escolas brasileiras. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 1, p. 29-44, 2012.

OLIVEIRA, Luciano; FERREIRA, Maria José de Resende. A questão étnico-racial e a Educação de Jovens e Adultos. **Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 2, n. 2, p. 77-86, 2012.

PASSOS, Joana Célia dos. **Juventude negra na EJA**: os desafios de uma política pública. 2010. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação. Florianópolis, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/93904/281955.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

PEREIRA, Junia Sales. Reconhecendo ou Construindo uma Polaridade étnico-identitária? Desafio do Ensino de História no imediato contexto pós Lei n. 10639. **Revista Estudos Históricos**, v. 21, n. 41, 2008.

PPP - Projeto Político Pedagógico do EJA Centro I - Matutino - Escola Silveira de Souza. Florianópolis, 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. p. 227-278, Set., 2005. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>>. Acesso em: 25 mai. 2016.

SANTOS, Carina Santiago. **Um lugar chamado Figueira**: experiências de africanos e afrodescendentes nas duas últimas décadas do século XIX. 2005. Trabalho de conclusão de curso.

(Graduação em História) – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Florianópolis, 2005.

SARTORI, Anderson. Legislação, políticas públicas e concepções de educação de jovens e adultos. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. (Org.). **Educação de jovens e adultos e educação na diversidade**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Sim, nós nascemos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 83-94, 2014. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/seerpsicsoc/ojs2/index.php/seerpsicsoc/article/view/3700>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil do século XIX**. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

SME. Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Departamento da Educação de Jovens e Adultos. **Diretrizes para a EJA**. Florianópolis, 2012.

SOUTO, Regina Bittencourt. Prática docente na educação de jovens e adultos. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (Org.). **Educação de jovens e adultos e educação na diversidade**. Florianópolis: UFSC, 2011.p. 280-311.

TELLES, Edward Eric. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Fundação Ford, 2003.

ZABALA, Antoni. A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: instrumentos de análise. In: ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ANEXOS

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS PROFESSORES

Legislação

No ano de 2003 foi aprovada a Lei Federal 10639 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História Afro-Brasileira e Africana nas redes oficiais de ensino.
A/O senhor/a conhece essa lei?

Sim
Sim
Sim
Sim
Não
Sim
Sim
Não

De que forma o/a senhor/a tomou conhecimento da Lei Federal 10639/03?

Internet
SME, Internet, outros
SME
SME, Publicações do MEC, Televisão
SME
SME
outros

Qual a importância da Lei Federal 10639/03 nas redes oficiais de ensino?

todos
Conhecimento da cultura, enfrentamento e diminuição do racismo, outros
Enfrentamento e diminuição do racismo
Conhecimento da cultura, outros
Conhecimento da cultura
Conhecimento da cultura, Enfrentamento e diminuição do racismo, Contribuição da população de origem africana em nosso país
Conhecimento da cultura
Conhecimento da cultura, Enfrentamento e diminuição do racismo, Contribuição da população de origem africana em nosso país

Em sua opinião essa Lei está sendo implementada em seu município? Por que?

Não. Falta formação dos professores, falta de interesse no assunto, porém seus professores tem seus preconceitos.
Não. Não podemos negar os esforços para que a lei seja aplicada, entretanto, esse é um processo que ainda está se constituindo. Também penso que a falta de conteúdo específico nas áreas de conhecimento (como trabalhar ERER dentro de cada área, etc.) impede a aplicação concreta da lei.
Sim. Existe um empenho dos órgãos responsáveis que se compra a lei em Fpolis, embora não tenha visibilidade.
Sim. O que se diz é que 'agora é lei', tem que implementar.
Não.
Sim. Temos formações para os profissionais das escolas, mas há muito o que melhorar para sua efetividade.
Mais ou menos
Não respondeu.

Em sua opinião o que a escola pode fazer para implementar a lei?

Mais formações e debates sobre o tema. Além de conhecer atividades desenvolvidas na cidade.
A formação do professor nas universidades é deficitária. O olhar da ERER, dentro dos cursos de licenciatura, é novo. Penso que esse debate feito por movimentos sociais, em grande medida, deve levar os conhecimentos específicos para as universidades e escolas.
Criar ações afirmativas em parceria com as universidades.
A EJA não trabalha com conteúdos obrigatórios. Não sei se vamos esse princípio ou a lei.
Penso que poderá organizar formações para um maior esclarecimento.
Propor eventos (nas escolas) com a participação de tod@s atores que compõe a escola.
Dar conhecimento da lei e ter espaços para planejar atividades sobre esta.
Trazer o assunto para ser debatido e depois ir incluindo os assuntos na grade curricular.

Você tem conhecimento se as escolas da rede oficial de ensino mantém PPP que constemple a perspectiva da nova lei?

Não. Acredito que está em caminho de produção. Mas não tenho conhecimento de algo que seja aplicado sistematicamente.
Sim. Não sei como funciona.
Sim. Na EJA busca-se a implementação da lei por meio de estudos (ERER).
Não.
Não.
Sim. Geralmente está escrito nos PPPs das escolas e deve ser aplicado pelos professores da RME nas escolas.
Sim, ela está no PPP.
Não.

Existe uma coordenadoria e/ou um responsável pela implementação da Lei Federal 10639/03 em seu município?

Sim. Está em debate a ERER.
Sim. Não sei como funciona.
Sim. Não sei, porém há um desdobramento dessas atividades no núcleo de EJA.
Sim. Na SME existem pessoas responsáveis por articular e promover formações que capacitem os profissionais.
Sim. Não sei dizer.
Sim. Conheço a COPPIR e já participei de formação continuada da Rede sobre essa lei e outras 11645/08.
Não sei
Não

Existe um sistema (conselho) municipal de educação em seu município?

Sim. Existe um sistema que gerencia as unidades de educação e promove as formações para os professores.
Sim. Não sei como funciona.
Sim. É constituído por uma Secretaria de Educação e departamentos.
Sim. Se a pergunta é 'conselho', existe, com representação das entidades interessadas. É isso?
Sim.
Sim. Sei que existe, com pessoas participantes e com eventos, seminários.
Sim. Existe e é formado por representantes de pais, professores, pessoas da SME.
Sim.

O Conselho Municipal de Educação já regulamentou a Lei Federal 10639/03 e as diretrizes curriculares nacionais para a ERER e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana? Em caso afirmativo explique.

Não respondeu.
Sim. Não sei, acredito que deva ter sido regulamentado, mas não tenho informações sobre as tramitações legais desse tema.
Sim.
Não sei se o CME regulamentou.
Não sei como está sendo encaminhado.
Não sei se já foi regulamentado.
Sim.
Não.

Você percebe nas práticas de ensino algum avanço em torno da aplicação da Lei Federal 10639/03?

Sim. Acredito que trazer o tema para o centro do debate é um grande avanço.
Sim. Pessoalmente, tento ler e buscar conteúdos pertinentes sobre esse tema, mesmo antes da lei. Mas acho que a lei, mesmo não sendo suficiente por si só, coloca o debate em pauta.
Sim. Mobilização da RME em cumprir a lei.
Sim. Há uma maior preocupação em explicar a história e a cultura das etnias africanas.
Não.
Sim. Na EJA este é um assunto recorrente nas propostas de pesquisas de nossos estudantes, assunto de interesse deles.
Sim. Diminuindo o racismo.
Não.

Em quais disciplinas está sendo implementada a Lei 10639/03?

Até onde eu sei em todos.
Não sei, tento incorporá-las na minha prática.
Na EJA de Florianópolis o tema perpassa todas as disciplinas.
Em todas.
Não respondeu.
Na EJA trabalhamos com pesquisas de interesse de alunos e esse tema, problemática, é recorrente e a abordagem é interdisciplinar.
É para ser em todas.
História, Geografia, Ciências e Português.

A/Os professores/as das referidas disciplinas tiveram ou estão tendo formação/capacitação em torno da ERER?

Sim. A partir do contato com conteúdos dessa matriz. Acredito que a relação entre essas oficinas e as aulas ficam como responsabilidade do professor.
Digo isso em relação à matrícula.
Não. As formações que tive foram todas debatendo a importância da lei, nunca se avançou além disso. Desta forma, aprendi tudo sobre a lei, mas não me vejo capacitado para aplicá-la.
Sim, por inúmerd dos estudos étnico-raciais.
Sim. A RME oferece capacitação, bem como a EJA também.
Não.
Sim, na EJA de Florianópolis onde trabalho, @s 8 professores tem formação juntos e não por disciplinas, mas também por disciplinas.
Sim, já ocorreu há algum tempo.
Não.

Quais os livros que servem de referência para formular os conteúdos, assim como os livros didáticos seguem as exigências do MEC?

Não respondeu
Não sei responder essa questão.
Não.
Sim.
Não.
Sim. Usamos os livros propostos pelo MEC (didáticos) e outros artigos e pesquisas de estudos de políticas de ações afirmativas.
Sim.
Não.

Qual a sua opinião entorno de uma educação anti-racista?

Depende de como acontece na prática. É importante reconhecer a si mesmo e ao outro.
Vejo a importância da educação no combate ao racismo, mas penso que essa seja uma consequência indireta. A importância da ERER é sobretudo para ampliar o repertório cultural de todos os estudantes.
Ela é fundamental para o exercício pleno da cidadania.
é um tema complexo, pois, por exemplo, ao explicar o que antes era camuflado, pode gerar também explicitação de formação de grupos xenófobos e ativar atitudes violentas. Ou despertar racismos antigos adormecidos e até precisar da ditadura da lei para conformar os 'distoantes'
É uma ação que deve estar explicitada no PPP das unidades escolares.
O governo (federal, estadual, municipal) deve se mobilizar para fazer cumprir as leis nas instituições educacionais.
Interessante, e deve ser trabalhada diariamente, ou quando surgir conflitos.
É de uma educação igualitária que conte tem todos sem distinção

Qual a sua opinião em relação às políticas de ações afirmativas? Identifique uma dessas políticas?

Acho importante. Acredito que trazer representações de todas as pessoas e não somente de poucos escolhidos é algo necessário. A TV é um ótimo exemplo.
Existem papéis mais variados para pessoas negras. Está longe do ideal, mas vejo como conquista.
Importantes. Cotas para estudantes em universidades.
São necessárias e urgentes. Políticas curriculares voltadas para ERER.
As políticas de cotas (ou quotas?) são importantes para 'recuperar' perdas históricas proporcionadas pelos arranjos econômicos e políticos do país.
Penso que são ações importantes na conscientização da população acerca das relações raciais.
Necessárias e urgentes! Cotas para afro-descendentes nas universidades.
Não respondeu.
São importantes para se fazer discussões e debates em prol de uma igualdade entre todos.

O trabalho no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros - NEAB/UDESC.

A/O senhor/a participou de alguma atividade de formação promovida pelo Programa acima? (UNIAFRO)
Não, morava em outra cidade.
Não.
Não, mas participei de seminários.
Não.

Participou ou promoveu a criação de alguma proposta para formação de professores/as em torno da experiência adquirida?

Sim. Em recital de música afro-latino-americana. Tinham diversas oficinas e palestras para professores. Foi em Pelotas/RS.
Não.
Não.
Não.
Sim. Participei como ouvinte de seminários promovidos pela SME de Florianópolis.
Sim. Cursos na SME.
Não.

De acordo com as classificações abaixo, como você se identifica?

Branco. Mas com sangue de índio e negro, pois sou da fronteira com Uruguai e Argentina.
Pardo.
Preto.
Branco.

**ANEXO 2 – TABELA DAS PROBLEMÁTICAS DO
NÚCLEO (2010-2015)**

PESQUISA	ANO
Como um jogador se torna ídolo no futebol brasileiro?	2010
Qual é a origem do automóvel?	2010
Quais os destaques do WQS/ WCT?	2010
Por que os casais ficam satisfeitos traindo uns aos outros?	2010
Por que mesmo sabendo das consequências as pessoas continuam poluindo?	2010
Como deve ser a alimentação de um diabético?	2010
Como é a relação com professor e aluno e aluno com o professor?	2010
O que faz um engenheiro agrônomo?	2010
Como identificar a depressão?	2011
Como é a trajetória de vida de Roberto Carlos?	2011
Por que tanto aborto?	2011
Como fazer para seguir a carreira militar?	2011
Quais as consequências do uso excessivo da internet?	2011
Como a reforma da ponte Hercílio Luz pode contribuir para a mobilidade em Florianópolis?	2011
Qual o princípio do funcionamento dos motores automotivos?	2011
Como surge um grupo de pagode?	2011
Qual a importância da arte para a sociedade?	2011
Como Ronaldo, o fenômeno, cuidou de sua saúde durante sua carreira?	2011
Como ocorre a anomalia em pessoas com mais de cinco dedos na mão?	2011
O que levou os pais de crianças que aparecem em propagandas a expô-las na mídia?	2011
Quais os motivos de tantas tsunamis no mundo?	2011

Qual a trajetória do Sport Club Internacional?	2011
O que envolve as práticas de rachas?	2011
Como criar uma logomarca?	2011
Como se desenvolveu a gastronomia brasileira?	2011
Reutilização de materiais reciclados: o que pode ser feito?	2011
Como ocorre a evolução dos motores automotivos?	2011
Quais as responsabilidades que uma pessoa deve ter para dirigir uma moto?	2011
Como ocorre o câncer de próstata?	2011
Qual a origem da cultura portuguesa?	2011
Que tipo de homem as mulheres preferem?	2011
Por que os professores fazem greve todo ano?	2011
Quais os efeitos colaterais da cerveja no organismo humano?	2011
Como as máquinas contribuem para a vida humana?	2011
Como as mulheres antigamente faziam para evitar uma gravidez indesejada antes das da pílula?	2011
Por que as pessoas passam fome na Etiópia?	2011
Qual a importância da pintura abstrata para a sociedade?	2011
Como chegar com saúde na terceira idade?	2012
Como e por que foram criados os campos de concentração?	2012
Por que mesmo sabendo das consequências as pessoas continuam poluindo?	2012
Por que o futebol é um dos esportes mais bem pagos do mundo?	2012
Por que os impostos no Brasil são tão altos?	2012
O que ocorre no cérebro de uma pessoa com depressão?	2012
O que é slowfood?	2012
Como a energia elétrica chega na casa das pessoas?	2012
Como o plástico afeta nosso organismo?	2012
Como se desenvolveu a gastronomia brasileira?	2012

Por que o atendimento médico nos hospitais públicos brasileiros é tão precário?	2012
Por que foi construída a bomba atômica?	2012
Qual a origem da tatuagem no Brasil?	2012
Como fazer com que mais pessoas tomem atitudes de produzir menos lixo?	2012
Por que aconteceu a Guerra do Contestado?	2012
Como as plantas medicinais podem contribuir na prevenção e tratamento de doenças?	2012
Por que existe gravidez na adolescência?	2012
O que é a Lei Maria da Penha?	2012
O que devemos fazer para não votar tão errado para vereadores de Florianópolis?	2012
Como surgiu o Clube de Regatas Vasco da Gama?	2012
Como surgiram as árvores?	2013
Como construir sem atacar o meio ambiente?	2013
África: que continente é esse?	2013
O que é necessário para adotar uma criança?	2013
Por que temos dificuldade em lutar por nossos direitos?	2013
Como é a profissão de jogador de futebol?	2013
Qual é a história da vida do jogador de futebol Neymar?	2013
Qual a história do Bob Marley?	2013
Por que o futebol para algumas pessoas é tão importante?	2013
Em relação ao futebol, qual passa mais emoção: o rádio ou a TV?	2013
O que é obesidade infantil?	2013
Por que ainda hoje com tanta informação temos muitas pessoas contaminadas pelo HIV?	2013
Por que há tantos animais maltratados em Florianópolis?	2013
Como a gastronomia pode contribuir para a saúde alimentar das famílias?	2013

Quais são os conhecimentos básicos para o uso do computador no dia a dia?	2013
Por que ocorrem as rebeliões nos presídios do Brasil?	2013
O que leva as pessoas a fazer (praticar) o <i>bullying</i> ?	2013
As pessoas de classe alta não são presas no Brasil?	2013
Como o jovem adquire independência financeira?	2013
Quem sente mais ciúmes: homem ou mulher?	2013
O que haverá no fim do mundo?	2013
O que são furacões?	2013
O que os animais comem?	2013
Como cuidar dos bebês?	2013
Como o Brasil descobriu o futebol?	2013
Facebook: por que o império não para de crescer?	2013
Por que ocorrem as inundações em São Paulo?	2013
Qual a origem da tatuagem?	2013
Como a reciclagem pode contribuir para a preservação do meio ambiente?	2013
O que é o computador?	2013
Quais as formas de DST?	2013
Qual é a origem do nome SC?	2013
O que é espiritualidade?	2013
O consumo de álcool é maior entre homens ou mulheres?	2013
Quais são as consequências da maconha?	2013
Epilepsia causa depressão?	2013
O que é preciso saber de informática para conseguir um emprego?	2013
Qual a importância das redes sociais para os estudantes hoje em dia?	2013
Por que cenas de violência chamam tanta atenção?	2013
O que os manifestantes procuram nos protestos?	2013
Como podemos descrever o esporte na cultura brasileira?	2013

Por que a tecnologia é importante na vida do brasileiro?	2013
Por que as pessoas cometem tentos erros aos escreverem placas?	2013
Como podemos ter uma alimentação saudável?	2013
Por que alguns bairros ou regiões de Florianópolis são tão negligenciados?	2013
Por que o futebol para algumas pessoas é tão importante?	2013
Como são as praias em Florianópolis?	2013
Dengue: que doença é esta?	2013
Como era a estética nos anos 1920?	2013
Como funciona a eletricidade?	2013
Como a tecnologia pode ajudar no futebol?	2013
Por que existem muitos roubos de carros em Santa Catarina?	2013
Marinha: que instituição é esta?	2013
Quais as lembranças que marcam nossas trajetórias de vida?	2013
Por que os casais ficam satisfeitos em trair uns aos outros?	2013
Quem foi Willy Zumblick?	2013
O que é o preconceito racial?	2013
Quais são os motivos que levam as pessoas a viverem na rua?	2013
Qual é a história do Miramar?	2013
Por que os jovens bebem com frequência hoje em dia?	2013
Qual a origem do universo?	2013
Como é a moda dos adolescentes?	2013
O que as antigas civilizações dos Incas, Maias e Astecas representam para nós hoje?	2013
Mitologia grega: quais os principais deuses?	2013
Como funciona a isenção de impostos para a compra de automóveis para portadores de deficiência física?	2013

Como foram criados os super-heróis?	2013
Qual o perfil das pessoas que adotam?	2013
Por que ainda hoje com tanta informação temos muitas pessoas contaminadas pelo HIV?	2013
O que leva os seres humanos a maltratarem os animais?	2014
O que contém o nosso vasto universo?	2014
Como as mulheres lidam com o câncer de mama?	2014
Qual a importância da fé evangélica na recuperação de dependentes químicos?	2014
Por que um serial killer comete assassinatos?	2014
Por que as pessoas trabalham com lixo?	2014
Como a tecnologia ajuda no estudo da astronomia?	2014
Quais são as consequências da maternidade precoce?	2014
Criança é a alma do negócio das empresas alimentícias?	2014
Por que o cigarro tem uma alta probabilidade de causar problemas no corpo humano?	2014
Quem foi Alan Kardec?	2014
Por que o Candomblé usa música nos rituais?	2014
Qual a história do narguile?	2014
Por que os homens batem nas mulheres por ciúmes?	2014
Como surgiram as grifes?	2014
Por que no Brasil existem muitos casos de exploração sexual?	2014
O que há em comum entre bulimia e anorexia?	2014
Por que se utilizam cobaias nas pesquisas científicas?	2014
Onde e quando foi criado o rap?	2014
O que leva o ser humano a praticar a violência?	2014
Dengue: que doença é esta?	2014
Quais os motivos que levam jovens e adolescentes à violência nas escolas?	2014

O que as artes marciais têm a ver com as brigas de rua em outros espaços?	2014
Que atitudes positivas podemos ter no cotidiano em relação ao meio ambiente?	2014
Por que acontece o preconceito racial no Brasil?	2014
Qual a história/origem do Facebook?	2014
O que podemos aprender com o museu do lixo?	2014
Como ser um empreendedor no ramo da confecção de roupas?	2014
Como surgiu a Bíblia?	2014
O que fazer quando os direitos dos trabalhadores são violados?	2014
Onde surgiu a <i>soul music</i> ?	2014
Como surgiu o rock?	2014
Quais direitos trabalhistas dos pescadores e qual sua rotina de trabalho?	2014
Como ocorre a recuperação dos dependentes químicos?	2014
Quem foi Bob Marley?	2014
O que leva os jovens ao alcoolismo?	2014
O que acontece com nosso corpo quando tomamos Coca-Cola?	2014
Qual a história de Aquiles?	2014
O que é preciso saber para morar sozinho?	2014
Por que no Brasil existem muitos casos de exploração sexual de crianças e adolescentes?	2014
Por que existe homofobia?	2014
Por que existem pobres e ricos no Brasil?	2014
Qual a história e o cotidiano do exército brasileiro?	2014
Como ocorre o racismo com a população negra no Brasil?	2014
Como aconteceu a Guerra do Contestado?	2014
Como é a profissão de carregador?	2014

Vale a pena investir tanto dinheiro na copa do mundo no Brasil?	2014
O que evoluiu na moda feminina nos últimos 60 anos?	2014
Por que alguns jovens dependem tanto da maconha?	2014
O que é o câncer?	2014
De que forma a cultura de Floripa influencia na forma de falar de seu povo?	2014
Como as mães solteiras fazem para organizar a família?	2014
O que acontece no ritual da Umbanda?	2014
Como lidar com pessoas com doenças degenerativas?	2014
Qual a história da marca Volcom?	2014
Por que existe corrupção?	2014
Quais as influências da cultura açoriana na gastronomia de Florianópolis?	2014
Por que as pessoas entram no alcoolismo?	2014
Por que as pessoas têm prazer em fazer progressivas, mas logo ficam insatisfeitas?	2014
Como surgiram os índios Guaranis em Santa Catarina?	2014
Quais os tratamentos para o câncer infantil?	2014
Por que as pessoas abandonam os animais domésticos?	2014
Existe relação entre o preconceito racial e a criminalidade?	2014
Qual é o perfil dos cuidadores de idosos?	2014
Qual a importância da religião para o Egito Antigo?	2014
Quais eram os deuses a animais mitológicos?	2014
O que é depressão?	2014
Qual a origem do grafite?	2014
Quem foi Bob Marley?	2014
Como a moda (vestuário) do rock evoluiu?	2014
Quem é Avril Lavigne?	2014

Qual é o estilo de arte de Joan Miró	2014
Qual a diferença dos personagens da DC Comics e Marvel?	2014
Onde, quando surgiu o pagode?	2014
Quando e como surgiu a agricultura?	2014
Qual a origem do funk?	2014
Qual a importância da água?	2014
O mundo das bactérias, como causam doenças?	2014
O que é Surrealismo e seus principais artistas?	2014
Qual é o valor da Arte para as pessoas e para a sociedade?	2014
Qual a história do narguile?	2014
Por que surgiu a lei Maria da Penha?	2014
Quais as consequências de uma gravidez precoce?	2014
Existe vida após a morte?	2014
A dependência exagerada das redes sociais gera ciúmes? Por quê?	2014
Como são tratados os bebês de usuárias de crack?	2014
O que faz um profissional na área de designer de interiores?	2014
Que importância a ponte Hercílio Luz teve para Florianópolis?	2014
Como é o dia a dia dos soldados?	2014
Qual a história de Florianópolis?	2014
Como é o trabalho das rendeiras?	2014
Como nasceu o rap americano?	2014
Como foi a vida de Anne Frank?	2014
Qual a história do acarajé?	2014
Quais são as regras do futebol?	2014
Como vivem os índios?	2014
Quais os cuidados que os skatistas precisam ter para andar de skate sem se prejudicar?	2014
Por que a EJA trabalha com pesquisa e não com disciplina?	2014
Como surgiram as tatuagens?	2015

Vídeo game é malhação mental e (em alguns casos) física?	2015
Por que as bebidas alcoólicas fazem tanto mal para o corpo?	2015
Por que as pessoas rebaixam carros?	2015
Como se joga tênis?	2015
O que é a maçonaria?	2015
Por que existe morador de rua?	2015
O que são os meteoros?	2015
Como são os paredões e por que existem?	2015
Quais as condições para viver fora da Terra e o que tem sido investido nisso?	2015
O que são refugiados?	2015
Quando foram fundados os times de futebol Avaí e Figueirense?	2015
Por que as pessoas jogam lixo na rua?	2015
Qual o efeito do lança perfume?	2015
Como as meninas se comportam no baile funk em Florianópolis?	2015
Por que as formigas se reproduzem tão rápido?	2015
Como foi criado o <i>World of War Craft</i> e qual a sua história?	2015
Como surgiu a umbanda?	2015
Como surgiu a internet?	2015
O que Deus faz por mim e por ti?	2015
Por que as pessoas arriscam suas vidas em esportes radicais?	2015
Por que os turistas vêm para as praias de Florianópolis?	2015
O que leva os seres humanos a fumar?	2015
Como se educa uma criança?	2015
Como surgiu o basquete?	2015
Qual a história do surf?	2015
O que é <i>point black</i> ?	2015
Como podemos evitar o câncer?	2015

De que forma começou a copa do mundo?	2015
O que é <i>League of Legend</i> ?	2015
Por que tem tanta corrupção na política brasileira?	2015
O que provoca o aquecimento global?	2015
Onde surgiu o boxe?	2015
Como começou o tráfico da maconha?	2015
Como surgiu o jogo <i>Resident Evil</i> ?	2015
Qual a influência da cultura açoriana na gastronomia de Florianópolis?	2015
Como surgiu a moda?	2015
Qual a história do futebol?	2015
Quais motivos levaram Nelson Mandela à prisão?	2015
Qual a evolução da tecnologia?	2015
Por que as pessoas são tão diferentes?	2015
Quais os melhores jogos de play2?	2015
O que é importante em uma família?	2015
Quais as causas de uma viagem psicodélica?	2015
Qual a utilidade das faixas de pedestres?	2015
Qual a influência no hip-hop na sociedade?	2015
Como surgiu o skate?	2015
Como os jovens da periferia se divertem?	2015
Quais atitudes positivas podemos ter no cotidiano em relação ao meio ambiente?	2015
Como funciona o Instituto Médico Legal?	2015
Quais são os tipos de bactérias nocivas encontradas nos alimentos e os sintomas que causam no corpo humano?	2015
Podemos no futuro ser substituídos por máquinas?	2015

ANEXO 3 – TABULAÇÃO DAS RESPOSTAS DOS ESTUDANTES

Perguntas/ Estudantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Pertencimento Étnico	branco	pardo	branco	pardo	branco	branco	pardo	pardo	branco	branco	preto	branco	pardo	preto	pardo
Estudante do núcleo desde quando?	2015	2015	2015	2014	Abr 2015	2015	2015	Jul 2014	2015	2015	Nov 2015	2015	2015	2015	2014
Qual a sua naturalidade?	Fpolis/ SC	Laranjeiras do Sul/ PR	Fpolis/SC	Fpolis/SC	SP	Fpolis/SC	Visel/PA	Primavera/P A	Santa Maria/RS	Alagoano	Fpolis/SC	Brasileiro	Brasileiro , Pântano Grande	Fpolis/SC	MG
Quanto tempo mora na cidade	19 anos	10 anos	Desde que nasceu	16 anos	1 ano	-	2 meses	3 anos	18 anos	9 anos	-	17	10 anos	15 anos	3 anos
Bairro que mora	Sambaqui	Caeira Saco dos Limões	Ratones	São José	Estreito	Itacorubi	Morro da Mariquinha	Vargem do Bom Jesus	Rio Tavares	Centro	Monte Verde	Lagoa	Capoeiras	Ratones	Rio Tavares
Quanto sabe sobre a África e cultura africana e afrobrasileira?	Pouco	Pouco	Pouco	Pouco	Nada	Nada	Pouco	Muito	Pouco	Pouco	Pouco	Pouco	Pouco	Pouco	Pouco
Aponte três Pontos do que sabe	Cultura africana, descobrimen to do Brasil e cultura índigena	Tribos indígenas	Algumas lendas	Que eles são um pouco pobres	A cultura de Salvador	-	São negros e tinha pobreza	Escravos, cultura, folclore, raça	Folclore afro, candomblé , capoeira negrinho do pastoreio, Mandela	Cultura, religião	Acredito que na África haja falta de alimento	Pobreza, familias passando fome, grupos brigam entre si	Escravos e dança	Folclore, animais, negros	escravos

	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Cultura, religião e entre outros	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	
As temáticas sobre História da África são abordadas na escola?																	
Se sim, apresente dois temas que você recorda ter estudado?	Mandela e apartheid	-	-	-	-	-	-	Sobre escravos, cultura e raça	Sobre o filme Invictus, sobre preconceito racial	Sim	Foi passado um filme	Filme Invictus, discussão sobre preconceito de cor	A escravidão e a pobreza do país	Contos africanos	-	-	
As temáticas sobre cultura africana e afrobrasileira são abordadas na escola?	Sim	Não	Não	Não	Não	Não		Cruz e Sousa	Sim		Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	
Se sim, apresente os temas que recorda ter estudado	Apartheid	-	-	-	-	-	Não	-	Cruz e Sousa, o poeta de Desterro	-	-	Foi um cara contar histórias africanas e a pesquisa da Cruz e Sousa	-	Contos africanos	Contação de histórias africanas	-	

A escola contribuiu com seu conhecimento sobre África e cultura africana e afrobrasileira?	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim	-	Não	Sim	Capoeira, músicas, instrumentos	Sim
Se sim, apresente os pontos que aprendeu	Apartheid e o término do apartheid	-	-	-	-	-	Cultura brasileira	-	Sobre racismo e preconceito	Pois os negros foram importantes para o desenvolvimento cultural e religioso	-	Não aprendi, pois já sabia	Debate entre os alunos e pesquisa	-	Racismo e história da África
O que você sabe sobre a história da população de origem africana em Santa Catarina?	Não se recorda sobre o assunto	-	Quase nada	-	Quase nada	-	-	Cruz e Sousa	Sei sobre o Cruz e Sousa, o poeta de Desterro	Não tenho muito conhecimento, porém com toda a história de ter sofrido muito	Sei que existiu um poeta negro chamado Cruz e Sousa	Cruz e Sousa	Não estou a par do assunto	-	Eu não sei
Assinale os assuntos abaixo que você recorda ter estudado/debatido na escola	Racismo, preconceito racial, apartheid	Raça, racismo, população de origem africana em Santa Catarina e no Brasil	Raça, racismo, preconceito racial, população de origem africana em Santa Catarina e no Brasil	Raça, racismo, preconceito racial, população de origem africana no Brasil, História da África	Racismo, cotas/ações afirmativas, preconceito racial, população de origem africana em Santa Catarina e no Brasil	Raça, racismo, preconceito racial, população de origem africana no Brasil, História da África	Raça, racismo, preconceito racial, população de origem africana no Brasil, História da África	Raça, racismo, preconceito racial, população de origem africana no Brasil, História da África	Raça, racismo, preconceito racial, população de origem africana no Brasil, História da África	Racismo, preconceito racial, população de origem africana no Brasil, História da África	Racismo, preconceito racial, população de origem africana no Brasil, História da África	Racismo, preconceito racial, população de origem africana no Brasil, História da África	Raça, racismo, preconceito racial, população de origem africana no Brasil, História da África	Raça, racismo, preconceito racial, população de origem africana no Brasil, História da África	
Descreva os assuntos que você entendeu, com base nos pontos descritos acima	Apartheid foi um preconceito racial que ocorreu na África do Sul	Os negros vieram escravizados pelos portugueses	Eu não entendo quase nada	Preconceito	Racismo, os negros não eram considerados humanos	Sei pouco, mas falamos bastante sobre racismo	Raça e escravos	Todas que assinalei eu realmente sei	Cotas, raça, racismo, mas só para deixar claro que não sou racista, porém sou contra cotas.	Racismo, preconceito e preconceito racial, todos crimes	Todos que assinalei sei o que é	Racismo e preconceito	Nada	Os que marquei	