



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

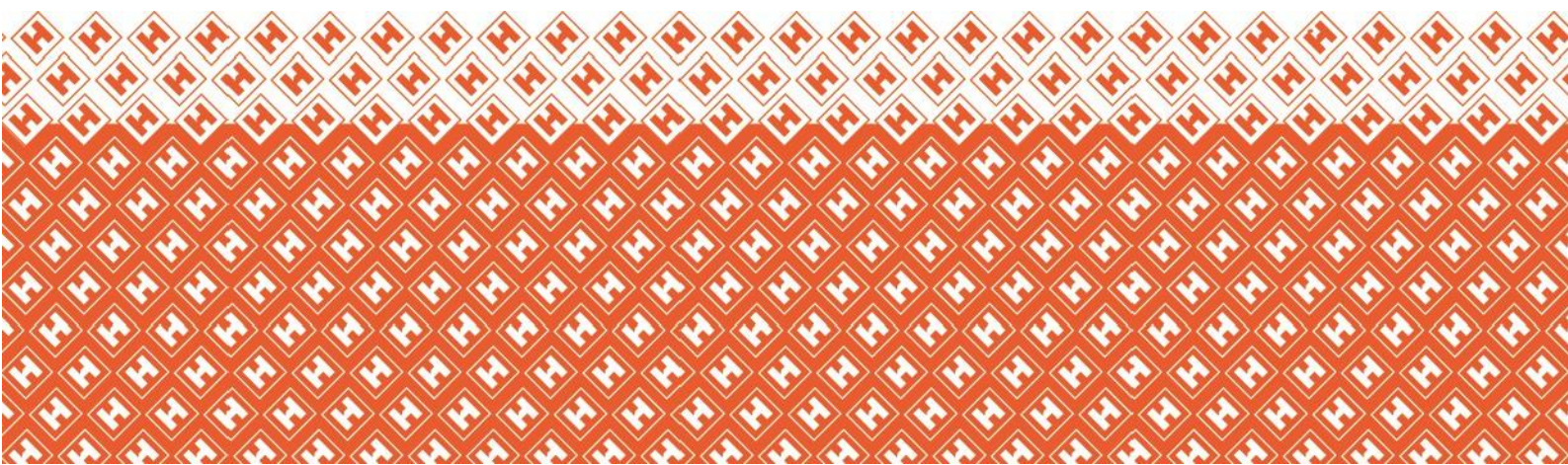
Antonio Luiz de Santana Neto

Formações Continuadas “outras” de
professores de História: por uma educação
“amefricana” e antirracista



Universidade Regional do Cariri-URCA

Julho/2024



Antonio Luiz de Santana Neto

Formações Continuadas “outras” de professores de História: por uma educação “amefricana” e antirracista

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade Regional do Cariri como parte da obtenção do título de mestre.

Área de concentração: Saberes históricos no espaço escolar

Orientadora: Professora Dra. Cícera Nunes

Crato-CE/2024

Ficha Catalográfica elaborada pelo autor através do sistema de geração automático da Biblioteca Central da Universidade Regional do Cariri - URCA

Neto, Antonio Luiz de Santana

S232f Formações Continuadas “outras” de professores de História: por uma educação “amef리카ana” e antirracista / Antonio Luiz de Santana Neto. Crato-Ce, 2024.

194p. il.

Dissertação. Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Regional do Cariri - URCA.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Cícera Nunes

1.Ensino de História, 2.Formações continuadas,
3.Relações Étnico-raciais, 4.Educação antirracista; I.Título.

CDD: 370

Antonio Luiz de Santana Neto

Formações Continuadas “outras” de professores de História: por uma educação “amefricana” e antirracista

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História-PROFHISTÓRIA da Universidade Regional do Cariri-URCA para obtenção do título de Mestre em História em: 19/11/2024

BANCA EXAMINADORA

Dra. Cícera Nunes - URCA

Orientadora

Dra. Ana Paula dos Santos - UFC

(Membro externo)

Dra. Maria Telvira da Conceição - URCA

Professor (a) do quadro do docente do PROFHISTÓRIA-URCA

(Membro interno)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho em especial a minha mãe, mulher que me ensinou a ser forte e ao mesmo tempo me ensinou a amar. Nas suas palavras diárias demonstrou-me a importância e a necessidade de estudarmos e transmitirmos o conhecimento adquirido aos outros. Dedico também ao meu pai e minhas irmãs, que juntos superamos todos os obstáculos existentes a uma família de classe pobre e negra, neste mundo racista e capitalista.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma ação necessária a qualquer trabalho ou ação feita, pois não fazemos nada sozinhos. Não nascemos sozinhos; não aprendemos a andar sozinhos; não aprendemos a falar sozinhos e sim com o apoio de uma humanidade.

Agradeço inicialmente a minha família, que me apoia na maioria das minhas decisões pessoais e profissionais. A minha aprovação na seleção de mestrado foi comemorada por todos eles, como se estivéssemos vencido um campeonato mundial de futebol. Acredito que essa comemoração está relacionada ao fato de ser o primeiro da família a adentrar ao curso de pós-graduação, rompendo assim, os estigmas que a sociedade construiu para uma pessoa negra e pobre.

Agradeço a todos os meus ancestrais, os quais me deram a oportunidade de existir. Todas as suas lutas não foram desnecessárias ou perdidas, sou um dos resultados delas. Aproveito a me comprometer em continuar com essa luta coletiva, em construir um mundo mais justo a todos que compõem a nossa família ancestral.

Agradeço ao Victor Linard, que me auxiliou nas correções, nas conversas quase diárias sobre a construção da dissertação, no compartilhamento das minhas angústias a respeito do trabalho aqui apresentado e do todo apoio em não desistir. O peso de uma pesquisa é solitário, porém com o companheirismo e parcerias esse peso torna-se um pouco mais leve.

Agradeço a Cícera Nunes, minha orientadora, que me fez visualizar que minha pesquisa era possível, me empoderando de força e autoestima. Essas características são necessárias ao trabalho acadêmico e, muitos de nós negros fomos desestimulados por muito tempo, pela própria academia, a não continuarmos com nossas pesquisas e temáticas, muitas vezes chamadas de “panfletagem” ou de cunho não científico.

Agradeço a minha equipe da Secretaria Municipal de Educação de Jardim-Ce: Jamilles Figueiredo, Zilderlene Felizardo, Rozimar, Vânia Rocha, Cícera Henrique, Janeide Feitosa e Estalone Silva, que me ajudaram em todo o processo do curso de mestrado.

Agradeço as minhas colegas de trabalho e amigas, Cícera Henrique e Janeide Feitosa, que me auxiliaram sempre nas minhas ações voltadas ao processo interventivo de formações continuadas que minha pesquisa se propunha a fazer.

Agradeço à Dona Inês Sampaio, a qual dividiu a parceria na gestão da Educação de Jardim-CE comigo, nesses últimos 04 anos. Sempre esteve disposta a me apoiar e compreender minha luta acadêmica. Luta esta, que interferia na logística do nosso trabalho.

Agradeço a minha colega de trabalho e de curso, Socorro Coelho, com seu jeito cheio de energia e vitalidade proporcionou a euforia necessária para o processo das atividades acadêmicas.

Agradeço aos meus colegas de curso, Débora, Liziane, Camila e Dan que me alegraram com suas amizades durante todo esse processo.

Por fim, agradeço a universidade Regional do Cariri, instituição da minha graduação em História e que possibilitou o meu adentro a pesquisa acadêmica. Tenho muito orgulho em ter minha formação como docente e pesquisador nas bases da URCA.

Hino: Comunidade Quilombola Serra dos Mulatos – Jardim-Ce

Gente Forte

Nos olhos da nossa gente, a esperança se ver; de José eu sou Mulato e nasci para
vencer.

Sou do Quilombo
De José eu sou Mulato,
Trago as marcas de um passado,
Que não será esquecido,

Condenado a liberdade, do sofrimento fugi,
Em busca de ser feliz,
Ver nascer um novo dia.

Fugi pra Boca da Mata, pela cabeça do negro, pra fazer o meu sucesso lá na Serra
dos Curral.

Com braço forte,
Nossa gente é gente forte,
E da luta nunca foge,
Pois vivemos pra vencer.

A luta é nossa
Nosso brado é retumbante
Igualdade, liberdade,
Respeito a cada Instante.

Respeito a nossa cultura,
Do Batuque ao Berimbau
O Samba e a Capoeira, Nossa herança preservar;

Vatapá, o Cururu, Acarajé, o Candomblé, Mandioca, o Mungunzá, Pilão de Milho
pisar, Na escola ensinar, para as crianças aprender, que a cultura é riqueza e de
direito viver.

Compositor: José Carlos de Oliveira Sousa

RESUMO

A presente pesquisa produzida no Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, na Universidade Regional do Cariri-URCA, permeia o universo das formações continuadas, ensino de história e o elemento condutor às Relações Étnico-Raciais - EREs, na região do Cariri, mais especificamente no município de Jardim-CE. A objetividade central deste trabalho é compreender como possibilitar a promoção da educação para as relações étnico-raciais de forma propositiva, positiva e antirracista no ambiente das formações continuadas dos professores de história que lecionam na modalidade do ensino fundamental anos finais. A base teórica desta investigação dialogou com autores estudiosos da afrodescendência, em destaque os pesquisadores: Henrique Cunha Júnior (2001); Cícera Nunes (2010; 2011 e 2021); Maria Telvira Conceição (2015); Antonia Valdenia (2020); Cida Bento (2022); Nilma Lino Gomes (2013 e 2017); Grada Kilmba (2019) Beatriz Nascimento (2021 e 2022) e em destaque, Lélia Gonzales (1988) da qual, utilizei como base a categoria Cultural da Amefricanidade. Além desses, foram abordados autores que trabalham com educação e formações continuadas como Anderson Santos (2013); Luiz Fernandes Oliveira (2010 e 2014); Cícera Nunes (2010; 2011 e 2021) e Flávia Eloisa Caimi (2006). Como proposta interventiva foi tensionada um ciclo de formação com os 18 professores que compõem o quadro de educadores da área de Ciências Humanas no município de Jardim-CE. Assim, é proposta uma possibilidade de construção de uma formação *outra* e amefricana, que respeite e inclua a pluralidade e diversidade de visões a respeito da identidade do povo brasileiro de forma a positivá-las. Concluiu-se que nessas formações deverá haver a compreensão de que a população africana e afrodiaspórica não são contribuintes na formação da história e cultura brasileira, mais sim, participantes ativas nessa construção.

Palavras-chave: Ensino de História; Formações continuadas *outras*; Relações Étnico-raciais; Educação antirracista.

ABSTRACT

This research, developed within the scope of the Professional Master's in History Teaching – ProfHistória, at the Regional University of Cariri (URCA), explores the realm of continued education, the teaching of history, and the guiding element of Ethnic-Racial Relations (ERR) in the Cariri region, specifically in the municipality of Jardim-CE. The central objective of this work is to understand how to promote education for ethnic-racial relations in a purposeful, positive, and anti-racist manner within the setting of continued education for history teachers who teach in the final years of elementary school. The theoretical foundation of this investigation engaged with scholars specializing in Afro-descendence, particularly the researchers: Henrique Cunha Júnior (2001); Cícera Nunes (2010; 2011; and 2021); Maria Telvira Conceição (2015); Antonia Valdenia (2020); Cida Bento (2022); Nilma Lino Gomes (2013 and 2017); Grada Kilomba (2019); Beatriz Nascimento (2021 and 2022); and notably Lélia Gonzalez (1988), whose concept of "Amefricanity" was used as a foundational category. Additionally, authors who work on education and continued education, such as Anderson Santos (2013); Luiz Fernandes Oliveira (2010 and 2014); Cícera Nunes (2010; 2011; and 2021); and Flávia Eloisa Caimi (2006), were also addressed. As an intervention proposal, a training cycle was developed for the 18 teachers who are part of the Human Sciences teaching staff in Jardim-CE. This proposal seeks to construct an alternative and Amefrican approach to education that respects and includes the plurality and diversity of perspectives regarding the identity of the Brazilian people, in order to uplift them. The conclusion emphasizes that these educational formations must recognize that the African and Afro-diasporic population are not merely contributors to the formation of Brazilian history and culture but rather active participants in this construction.

Keywords: History Teaching; Alternative Continued Education; Ethnic-Racial Relations; Anti-Racist Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Apresentação – IV Encontro – Ciclo Formativo.....	17
Figura 2 – Grupo de professores – III Encontro – Ciclo Formativo.....	33
Figura 3 – Grade Curricular da Lic. em História/URCA – década de 1990.....	36
Figura 4 – Grade Curricular da Lic. em História – URCA – década de 2000.....	37
Figura 5 – Grade Curricular da Lic. em História – URCA – década de 2010.....	37
Figura 6 – Praça da Matriz Nossa Senhora das Graças – Jardim-Ce.....	42
Figura 7 – Grupo de professores – II Encontro – Ciclo Formativo.....	77
Figura 8 – Atividade prática – III Encontro – Ciclo Formativo.....	81
Figura 9 – Grupo de professores – IV Encontro – Ciclo Formativo.....	88
Figura 10 – Apresentação – II Encontro – Ciclo Formativo.....	94
Figura 11 – Apresentação – IV Encontro – Ciclo Formativo.....	101
Figura 12 – Capa do documentário: Quilombo Mulatos – Nos olhos da nossa gente.....	109
Figura 13 – Dona Nita Mulato – plantação de mandioca.....	110
Figura 14 – Visita a residência da Dona Nita Mulato e sua sobrinha	111
Figuras 15 – Gravações do documentário na Comunidade dos Mulatos.....	112
Figura 16 – Gravações do documentário: tradução em LIBRAS.....	113
Figura 17 – Exposição do documentário a Comunidade Mulatos.....	119

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – RECORTE DA PESQUISA.....	29
Tabela 2– GÊNEROS DOS DOCENTES.....	34
Tabela 3 – FORMAÇÕES DOS DOCENTES.....	35
Tabela 4 – TEMPO DE ATUAÇÃO DOS DOCENTES.....	39
Tabela 5 – CARATERIZAÇÃO GERAL DOS DOCENTES.....	39-40
Tabela 6 – REGIÕES BRASILEIRAS DAS DISSERTAÇÕES PESQUISADAS.....	51
Tabela 7 – CARACTERIZAÇÃO DOS ENCONTROS FORMATIVOS.....	84
Tabela 8 – QUADRO I- DE REFLEXÕES DOS DOCENTES.....	89-90
Tabela 9 – QUADRO II - DE REFLEXÕES DOS DOCENTES.....	92-93
Tabela 10 – QUADRO III - DE REFLEXÕES DOS DOCENTES.....	94-98
Tabela 11 – QUADRO IV - DE REFLEXÕES DOS DOCENTES.....	102-107
Tabela 12 - CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS NO DOCUMENTÁRIO.....	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARQSM – Associação Remanescente de Quilombo da Serra Boca da Mata
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE – Ceará
CRC – Comunidade Remanescente de Quilombo
DOU – Diário Oficial da União
EEIEF – Escola de Ensino Infantil e Ensino Fundamental
EEEP – Escola Estadual de Educação Profissional
ERER – Educação para as Relações Étnico-Raciais
FCP – Fundação Cultural Palmares
GRUNEC - Grupo de Valorização Negra do Cariri
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MNU – Movimento Negro Unificado
PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa
PE – Pernambuco
PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PROFHISTÓRIA – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História
SEDUC – Secretaria da Educação do Ceará
SME – Secretaria Municipal de Educação
SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
URCA – Universidade Regional do Cariri

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I - POR “OUTRAS” PESQUISAS NO ENSINO DE HISTÓRIA	26
1.1- A pesquisa no ensino de História	26
1.2 – As metodologias discursivas	30
1.3 – Professores de história e formação inicial	33
1.4 – O espaço da pesquisa: Jardim, “outras” histórias e “outras” gentes	42
1.5 – As formações MAIS PAIC e a área das Ciências Humanas	47
1.6 – Possibilidades “outras” de pesquisa: um olhar jardinense	50
CAPÍTULO II – A HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA: POR “OUTROS” CAMINHOS	53
2.1 – A História única	53
2.2 – A disciplina de História no Brasil: dos Jesuítas a reconstrução	56
2.3 – Discursos negativos, padrões europeus e o caminho da luta na educação	61
2.4 – Educação e o Movimento Negro	67
2.5 – Proposta educacional para o ensino de História, das relações étnico-raciais e as legislações educacionais antirracistas	70
CAPÍTULO III – POR “OUTRAS” FORMAÇÕES CONTINUADAS	77
3.1 – Formações continuadas “outras” e o ensino de História para as relações étnico-raciais	77
3.2 – Formações “outras” – Educação e Negritude: desafios e propostas para uma prática propositiva da legislação educacional antirracista e das relações étnico-raciais	81
3.3 – Os professores e a Legislação Antirracista – Lei 10.639/03 e 11.645/08	88
3.4 – Professores de História e as formações <i>Outras</i>	94
3.5 – Por formações amefricanas, propositivas, positivas e antirracistas	101
3.6 – O produto final: o documentário Quilombo Mulatos – “nos olhos da nossa gente”	109
3.7 – Formações <i>outras</i> e o documentário: Quilombo Mulatos – nos olhos da nossa gente	115
3.8 – O documentário e a Comunidade Remanescente Quilombola Serra Boca da Mata	116
3.9 – As visões <i>outras</i> : O documentário e suas exposições	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	126
ANEXOS	131

INTRODUÇÃO

Figura 1 – Apresentação – IV Encontro – Ciclo Formativo



Fonte: Acervo do Pesquisador (10 de novembro de 2023)

Antonio Luiz de Santana Neto, nome que representa ancestralidade ao invocar simbolicamente a imagem do meu avô, de mesmo nome, avô o qual compôs a família “Santana”, composta por sete filhos, dos quais, Francisco Alves, meu pai faz parte. Assim nascia minha família, meu pai Francisco, minha mãe Socorro, minhas duas irmãs Francisca e Maria Socorro e finalizando a composição: eu, homem negro e professor.

Início minhas palavras ao abordar a questão do nome e sobrenome da família a qual faço parte, pois como os pesquisadores Rogerio Palma e Oswaldo Truzzi (2018) destacam, o simples registro de batismo oferecia aos cativos a possibilidade de ter um nome, isto é, um contorno de individualidade. Não foram poucas, porém, as investidas que escrivães, notários, tabeliães, padres e fazendeiros fizeram para tentar amenizar ao máximo essa individualidade.

Assim, ter um nome e sobrenome reforça um símbolo de resistência e de luta contra um sistema que tentou apagar de todas as formas as individualidades e

representatividades de um ser humano, ao tentar torná-lo um objeto. Consoante ao pensamento de Rogerio Palma e Oswaldo Truzzi (2018), a assimilação de um nome designa, de um lado, a existência de um ser humano como radicalmente singular e, de outro, as múltiplas ordens sociais que lhe conferem sentido.

Ainda ressalto, que muito tempo o ato de ter um sobrenome foi sabotado, incluído no local, no registro dos ex-escravizados, termos de marcadores raciais. A partir da década de 1880, começam, então, a ser empregados termos como “sin segundo apellido” (sem segundo sobrenome), “sin más apellido” (sem mais sobrenome) ou “sin otro apellido” (sem outro sobrenome) (PALMA; TRUZZI, 2018 Apud ZEUSKE, 2002, p. 216-217).

Os ex-escravizados, livres, lutaram pelo direito de incluir um sobrenome que os dessem oficialmente o conceito de ser humano. Importante ressaltar, que muitos dos sobrenomes, os quais foram adquiridos pelos ex-escravizados, vêm de simbologias e origens diversas. Segundo de Rogerio Palma e Oswaldo Truzzi,

A partir da década de 1880, começa uma corrida entre ex-escravos e seus descendentes para o reconhecimento oficial de seus sobrenomes(...). Vários deles preferiram a adoção do sobrenome do último senhor, enquanto outros buscaram remontar a sua própria genealogia oral, ou seja, aquela ligada aos laços paternos negados nos documentos escritos. No que tange à primeira ocasião, alguns alegavam não conhecer o nome nem o paradeiro dos pais, justificando assim a opção de usar o sobrenome do ex-senhor. Sobre isso, é bom lembrar que muitos poderiam ser realmente filhos de alguns fazendeiros, embora esse não seja o caso em várias situações. (PALMAS; TRUZZI, 2018, p. 318)

Nessa vertente, alguns sobrenomes carregam ainda o símbolo da escravidão, sobrenomes dos antigos senhores, ao deixar um registro da experiência histórica que seus ascendentes vivenciaram.

Esse perfil de escolha não foi o dominante, a maioria dos escravizados alforriados adquiria sobrenome diferente daquele do "senhor", porém com inquestionável preferência por sobrenomes com conotação religiosa (AZEVEDO, 1983, p. 105).

Desta maneira, meu sobrenome “Santana” me proporciona um resgate da humanidade dos meus ancestrais e uma forma de homenageá-los e, destacar o quanto a pauta da ancestralidade negra, me marca. Mesmo, ao carregar uma lembrança histórica negativa da escravidão – sobrenome do ex-senhor, ou da

religião oficial/ocidental/dominante – destacar o sobrenome dos meus ancestrais, significa na minha existência, não apagá-los, não silenciá-los e dizer: sua história sempre estará viva!

Ao finalizar a questão do sobrenome, da família e da minha ancestralidade, encontro uma última justificativa a reforçar: Os pesquisadores de Jardim nas suas histórias oficiais apresentavam as principais famílias de Jardim, e como seu trabalho, tem contribuído para o progresso da terra (PEREIRA, 1986, P. 81).

A partir desse, questiono-me: Por qual razão minha família não está entre as principais citadas nessas pesquisas? O que é ser uma família principal? As repostas encontram-se nas origens dos sobrenomes/famílias que acima citei e por esse motivo orgulho-me em iniciar minha pesquisa, homenageando a família “Santana”.

Nasci no início da década de 1990, estudante da antiga alfabetização até a 8ª série, na Escola de Ensino Fundamental Santo Antônio, outra nomenclatura, que invoca simbolicamente a religião a qual fui moldado, a católica. A escola referendada acima está localizada no sítio Lagoa do Alto, município de Jardim - CE, região Sul do Ceará - Cariri aproximadamente 6 km da Zona Urbana. Aos 15 anos migrei para a Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra, localizada no centro da cidade, local onde conclui o Ensino Médio, no ano de 2008.

Nesse percurso, os dois espaços sociais – escola e família – me moldaram e influenciaram na decisão de ingressar na carreira educacional me tornando professor. Na Escola da formação do ensino fundamental, Escola Santo Antônio, onde lecionavam as minhas tias, de escola e de sangue. Dentre elas, Francisca Alves de Santana, carinhosamente chamada de “Tia Neném”, mulher negra, a mais superior na idade entre os setes filhos do meu avô, a matriarca da família Santana. Ela sempre foi apresentada como um símbolo de força, coragem e honra! Esse aspecto de ver minhas tias lecionando, me estimulou a adentrar no mundo do ensino.

Na minha vida como estudante deparei-me com um mundo de narrativas universais, nas palavras dos professores, nas metodologias empregadas e nos livros didáticos que utilizei como fonte de estudo. Nessas narrativas eu era o “outro”, o objeto e não, o herói, o descobridor ou o príncipe.

Assim, minha infância e adolescência e toda minha vida estudantil, apresentaram-me o negro como um ser “outro”, feio e inferior. Entendi-me como negro, dessa forma! Mas concomitante a esses sentimentos de uma

representatividade negativa, desde cedo percebi a necessidade de lutar contra esses discursos e mostrar para mim e para as outras pessoas, que eu, e, por conseguinte todos os negros não se enquadram nessa narrativa única.

Ao tempo que amadureci, compreendi, que saber-se negro (a) é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelidas a expectativas alienadas (SOUZA, 2021, p. 46). Os longos estudos na educação básica e nas relações sociais produziram essa representatividade, que compõe minha identidade.

Mas como já falado, junto a ela, nasceu o desejo de transformar e lutar contra os produtores dessa identidade negativa do negro, incluindo o próprio ambiente escolar. Para isso é necessário ser dono da própria identidade, como afirma Neusa Santos Souza. UMA DAS FORMAS DE EXERCER AUTONOMIA é possuir um discurso sobre si mesmo. Discurso que se faz muito mais significativo quanto mais fundamentado no conhecimento concreto da realidade (SOUZA, 2021, p. 45). Dessa forma, a experiência/identidade de ser negro é, de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (SOUZA, 2021, p. 46).

Destaco até aqui, que esse desejo e intenção deste trabalho, surgiu de um emaranhado de experiências que compuseram o pesquisador. Ou seja, a pesquisa não nasceu na academia, nasceu quando minha identidade de pessoa negra formou-se. Não descobri a pesquisa, ela me descobriu, isto é, minha identidade étnico-racial é a essência desta pesquisa.

Continuei com os estudos, e fui aprovado no vestibular da Universidade Regional do Cariri- URCA, em 2008, em História. Nos quatro anos que seguiram, percebi o quanto não me encontrava como negro, nos discursos, textos e livros apresentados nas ementas das disciplinas. Também foi notado, o quanto o continente europeu dominava as teorias. E senti o quanto faltava nos bancos das universidades um discurso teórico e prático sobre a identidade negra, e quando falam, falam de maneira negativa. Nos debates, nas escritas, nas atividades, tinha as mesmas impressões que Beatriz Nascimento,

Ao dedicar-me novamente à área acadêmica, sinto-me aprisionada pela forma literária necessária a essa ritualização do conhecimento. Significa dar uma enorme volta à expressão, provocando-me uma rejeição física ao material escrito. A origem dessa rejeição também repousa numa negação

ao pensamento racionalista ocidental, que por tanto tempo fez parte da minha formação pessoal (NASCIMENTO, 2022, p. 92).

Assim, nas experiências da educação básica e na educação superior, iniciou-me a necessidade de compreender, estudar e demonstrar para outras pessoas que essa narrativa ocidental sobre o negro, não pode ser a única estudada nas instituições produtoras de conhecimento. Segundo Beatriz Nascimento (2022), entretanto, delegamos ao outro o poder de dizer de nossas interessantes passagens. Estamos sempre lamentando o estar submetido *ao outro*.

Ao concordar com as palavras da autora, exponho um dos principais objetivos da pesquisa: Não deixar o outro falar sobre o meu eu, sobre meu coletivo negro. Eu mesmo irei discursar!

Iniciei minha vida profissional no ano de 2012, na mesma instituição que estudei o meu ensino médio. Lecionei várias disciplinas da área das humanas, como Sociologia, Filosofia, Geografia e História. Vivenciei o ensino diurno e noturno e do ano de 2014 a 2016, tive a experiência de dar aulas na modalidade de tempo integral e profissionalizante. Fui aprovado em 2016, no Concurso Público para o Cargo de professor do meu município – Jardim-Ceará. E, dessa aprovação, pude lecionar na modalidade do fundamental - Anos finais.

Toda essa gama de experiência no campo de sala de aula, ao lecionar disciplinas distintas, incluindo História, modalidades diferentes, públicos distintos e com materiais diversos, constatee o quanto o negro resumia-se a uma pequena parte da história, no capítulo sobre colonialismo – ressaltando a escravidão e as “contribuições” do negro ao Brasil - nos livros de História. Nessa vertente, outros pensam que quem nos estuda no escravismo nos entendeu historicamente (NASCIMENTO, 2021, p. 45).

Dessa forma, é desnecessário dizer o quanto tudo isso é encoberto pelo véu ideológico do branqueamento, é recalcado por classificações eurocêntricas do tipo “cultura popular”, “folclore” “nacional” etc. que minimizam a importância da contribuição negra (GONZÁLEZ, 1988, p. 69).

Em consonância com os pensamentos das autoras citadas, a experiência de lecionar me proporcionou ver o quanto a história e o ambiente escolar são centrados no eurocêntrico, e desse centro, a figura do africano e afrodescendente é modificada, simplificada e apagada da história da formação do povo brasileiro.

A partir dessas impressões formadas pela experiência profissional na educação, afirmo a necessidade da temática das relações étnico-raciais do negro no Brasil e o campo educacional ser investigada. Nas afirmações da professora Cícera Nunes,

Apontamos a necessidade de um programa educacional que contemple uma discussão sobre africanidades brasileiras; uma proposta pedagógica que considere o universo cultural da população afrodescendente e sua participação da cultura nacional e que prepare o professor para desenvolver estratégias de combate ao racismo antinegro na escola (NUNES, 2011, p. 42).

Nesse sentido, pesquisar sobre a temática é uma forma de combater o racismo epistemológico nas universidades, é propor alternativas para ultrapassarmos as práticas de preconceito no ambiente educacional e possibilitar uma educação mais positiva a população negra e não negra sobre si mesma.

Após os anos em sala, experimentei a partir do ano de 2017 a gestão escolar, como diretor da Escola Antônio de Sá Roriz, localizada na Serra Boca da Mata, reconhecida como comunidade de população negra. Ao conversar com alunos e pais da comunidade, foi-me observado o quanto uma parcela da população não se identificava como negra.

No ano 2021, a comunidade foi reconhecida como remanescente quilombola. Nos contatos que a gestão educacional proporcionou, notei o quanto a população se aproximou de sua ancestralidade histórica, o que positivou suas identidades.

No segundo semestre do ano de 2017, iniciei minha experiência como gestor educacional na Secretaria Municipal de Educação de Jardim - CE. Passei três anos que se seguiram assessorando a gestão de políticas públicas e também a gestão pedagógica. Nesse período tive o contato com a formação continuada, não como participante, mas como colaborador e observador, assim constatei as dificuldades encontradas na atuação da área de Ciências Humanas sobre e as Relações étnico-raciais. Nas palavras da professora Cícera Nunes,

Além das duras constatações, também não é verificável o engajamento necessário entre os entes federados, com o investimento efetivo em novas políticas de formação continuada com ênfase em diversidade étnico-racial na educação, o que limita, por conseguinte, a capacidade de transformar processualmente a atuação dos profissionais da educação, em exercício, na rede pública de ensino (NUNES, 2021, p. 06).

Assim, percebe-se o quanto as políticas públicas voltadas à transformação da identidade do negro afrodescendente no Brasil na educação, ainda não são postas em prática. Nota-se ainda, o quanto fica inviável essa transformação se essas mesmas políticas não chegarem aos (as) professores (as). E que o espaço adequado para essa aproximação são as formações iniciais e continuadas.

Após analisar o histórico das lutas do Movimento Negro e perceber todos os avanços na legislação educacional antirracista, e alinhar a minha vida profissional de professor e pessoa negra, cheguei à seguinte reflexão: os avanços da legislação antirracista e as pesquisas acadêmicas sobre a temática das relações étnico-raciais pouco dialogam com os ambientes das formações continuadas na área de História as quais vivenciei.

Nas palavras da pesquisadora Antonia Valdenia (2020), há (...) uma carência de pesquisas sobre a temática da formação continuada de professores/as para o ensino das relações étnico-raciais, considerando-se a realidade do ensino no Ceará. Portanto, percebo a importância de se ampliar as discussões sobre o ensino e a formação continuada de professores/as, voltados para a História africana e afrobrasileira nas escolas cearenses.

A partir deste ponto, surge a pesquisa científica em questão a qual tem como questionamento investigativo: Como possibilitar a promoção da educação para as relações étnico-raciais de forma propositiva, positiva e antirracista no ambiente das formações continuadas dos professores de História que lecionam na modalidade do ensino fundamental anos finais?

Dessa forma, a presente pesquisa tem como objetivo geral: investigar sobre as temáticas que permeiam o ensino de História, as relações étnico-raciais e identidade negra positiva e as formações continuadas para o corpo docente.

O primeiro capítulo deste trabalho iniciará a apresentação das possíveis lacunas de uma pesquisa voltada ao ensino de História, formações continuadas e as EREs.

Nessa parte do trabalho será demonstrado como o recorte do ensino de História é recente como pesquisa acadêmica no ambiente da nossa historiografia, e como há a necessidade de incluir nessas pesquisas temáticas antes apagadas, como o ensino de História da África e da Cultura afro-brasileira. Serão também abordadas as metodologias da pesquisa, como a análise feita à luz dos estudos da

afrodescendência com enfoque no ensino de História e as relações étnico-raciais que será empregada neste estudo.

Outro fator a ser apresentado serão os agentes que contribuíram com os discursos aqui investigados. Dessa forma, será resguardado um espaço específico para a caracterização dos professores da área de Ciências Humanas, que lecionam nos anos finais do ensino fundamental na rede municipal de educação de Jardim - CE.

Além da caracterização dos docentes, será descrito o ambiente geográfico/social onde a pesquisa será averiguada, no caso a região sul e interiorana do Estado do Ceará – O Cariri, mas focado ao município de Jardim-CE. Será exposto como as formações continuadas são estruturadas nessa região, e para tal fato será abordado o Programa de Alfabetização na Idade Certa – MAIS PAIC e as possíveis lacunas existentes no que consiste a área das Ciências Humanas e ensino de história.

A partir desse início será demonstrado a necessidade de outras possibilidades de pesquisas a respeito da temática aqui investigada, na região Nordeste e, em evidência o município de Jardim - CE.

O segundo capítulo deste trabalho evidenciará o arcabouço teórico aqui utilizado como base da construção de uma possível resposta aos questionamentos propostos na pesquisa, em específico: Como propor uma educação antirracista nas formações continuadas dos professores de história na modalidade do ensino fundamental anos finais.

De início será apresentado o perfil eurocêntrico da história e de como há uma preocupação com a produção de “uma história única”, que exclui a diversidade e a pluralidade de visões. Para demonstrar essa característica da história como disciplina escolar é descrito como ela foi elaborada como disciplina no Brasil.

Com esse objetivo, são evidenciados os perfis de história aqui vivenciada no nosso país, na época dos jesuítas (antes mesmo de ser uma disciplina), ao ser relacionado o ensino de história e religião; perpassando pela história produtora de uma identidade de nação brasileira; a história como um perigo a ser perseguida pelo Estado repressor, no período da ditadura militar até uma história que se autoavalia e percebe-se unilateral, universal e centralizadora. A partir dessa percepção é vista a necessidade da abertura ao novo, ao plural e a diversidade.

Para falar a respeito dessa demanda em propor dentro do ensino de História a pluralidade de visões, é importante ressaltar que os discursos negativos em relação às minorias, como a história dos africanos e afro-brasileiros foram construídos com intencionalidades, para que a única exposição “correta” sobre a história seja a europeia.

Ainda no segundo capítulo desta pesquisa, será explanado como o movimento negro resiste e luta pela proposição de uma educação que se proponha a ser diversa e, antirracista. Assim, é, exibida as contribuições do movimento negro na transformação da educação e do ensino de História na objetivação de um ambiente acolhedor, de acesso a todos e plural.

Com essa finalidade é também exposto no final do segundo capítulo uma proposta de educação que promova uma educação antirracista, propositiva e positiva em relação às relações étnico-raciais no ensino de história. Dessa forma, é apresentada a categoria da “amefricanidade” proposta pela pesquisadora Lélia Gonzáles, a qual será base deste trabalho investigativo.

No terceiro capítulo aqui proposto é apresentada uma possível formação continuada *outra* de história, voltada ao ensino de história na modalidade fundamental anos finais, relacionada às EREs. Para facilitar a compreensão do perfil dessa formação é tensionada uma atividade de intervenção com os 18 professores que compõem o quadro de educadores da área de Ciências Humanas no município de Jardim-CE.

Dessa maneira, será trabalhada a relação dos professores com as leis antirracistas na educação, como as leis 10.639/03 e 11.645/08; as visões dos docentes em relação ao ensino de história e as relações étnico-raciais e, as possibilidades da construção de um ambiente educacional que se proponha a ser inclusivo, que respeite a diversidade e que acolha todas as múltiplas identidades existentes no nosso território.

Também será exposto o produto final dessa investigação, o documentário: Quilombo Mulatos – Nos olhos da nossa gente. Será caracterizada sua elaboração com foco na contextualização com a temática em pesquisa; sua exibição nos espaços da comunidade e da formação interventiva, e a importância desse tipo de material pedagógico para incluir visões *outras* no ambiente educacional, de forma a respeitar as comunidades existentes no território brasileiro.

CAPÍTULO I

1. POR “OUTRAS” PESQUISAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

1.1- A pesquisa no ensino de História;

Ao investigarmos a temática do ensino de História é de importância enfatizar que esta área dentro da pesquisa histórica é algo recente (início dos anos 80) e, sua caracterização foi emoldurada como um campo menor a ser pesquisado.

O ensino, em especial o ensino em História foi relacionado à problemática das questões meramente pedagógicas e suas teses distanciadas do estudo historiográfico no Brasil. Assim, o ensino de História era segregado ao campo pedagógico. Consoante ao exposto pelas historiadoras Aryana Costa e Margarida Oliveira (2007), ao afirmarem que historicamente, as universidades no Brasil pouco se voltaram para a questão do ensino. Na pesquisa histórica e sobre ensino de história, não foi diferente. O Ensino de História foi visto, até a década de 1960, como área de formação, não como objeto de pesquisa.

Assim, percebe-se que essa tendência em inferiorizar as investigações acerca do ensino e, do ensino de História norteia-se até os dias atuais. Outro fator a realçar, é que, a maioria das pesquisas sobre o ensino de História encontra-se na área da Pedagogia. Como afirmam Aryana Costa e Margarida Oliveira,

Na visão dicotômica da total separação entre ensino e pesquisa, o primeiro foi associado, estritamente, às ditas questões pedagógicas. Estas, por sua vez, restringidas aos Cursos de Licenciatura e, nestes, às disciplinas assim denominadas “pedagógicas”, nas quais, segundo essa visão, deveriam ser debatidas e resolvidas as questões relativas ao ensino. Junta-se a isso a dicotomia transferida para os cursos de pós-graduação no Brasil - organizados em nosso país a partir da década de 70 do século passado - quando, mais uma vez, as questões do ensino se restringiram aos Programas de Pós-Graduação em Educação, ou seja, aos profissionais de cada área abriu-se a possibilidade de pesquisas em temas variados, porém a discussão sobre o que e como ensinar o produto desse conhecimento foi tratada como uma questão menor, desvalorizada, menos nobre. (COSTA; OLIVEIRA, 2007, p. 147).

A partir dessas premissas, a respeito de como o ensino de história foi tratado pelas pesquisas na área da história, afirma-se a necessidade de o investigarmos.

As primeiras averiguações a respeito do ensino de História surgiram no meio das repreensões sofridas durante o período da ditadura militar brasileira, posteriores a década de 1970. Dessa forma, as pesquisas tocantes ao ensino de História iniciam-se de forma insurgentes contra um regime autoritário.

Foi, portanto, pós-década de 1970, que as preocupações com a formação do professor, do ensino de História e seus correlatos, passam a se constituir, como objeto de reflexão, análise e pesquisa, de forma mais enfática, no universo dos licenciados bacharéis e pesquisadores de História, em geral (COSTA; OLIVEIRA, 2007, p. 148).

Nota-se, que a maioria dessas pesquisas direcionadas ao ensino de História identifica o ambiente metodológico escolar, como reprodutivista das perspectivas dos grupos dominantes. Vista como um bloco coeso, sem contradições, mesmo quando declaram algumas experiências inovadoras, a escola é sempre o espaço da reprodução da cultura, sistema e ideologia dominantes (COSTA; OLIVEIRA, 2007, 154).

Esses exames, também constataram que,

O currículo no ensino de História ocupou determinados espaços e articulou-se aos dois tipos de formação humanística: Uma que integra o indivíduo a uma elite, a uma cultura destinada aos filhos dos grupos dirigentes ou de classes mais ricas, e outra fundada sobre a natureza ou sobre as “coisas do universo” que permite a todos se situar no mundo e possibilita multiplicar suas marcas e nele inscrever suas ações e, portanto, destinada aos filhos de todas as classes sociais, ou seja, em princípio, à totalidade da juventude (BITTENCOURT, 2018, p. 128).

Porém é importante salientar que elas não somente destacam as problemáticas a respeito do perfil do ensino de História, mas também promovem soluções para as questões interrogadas. Na visão de Aryana Costa e Margarida Oliveira (2007), essas soluções são todas direcionadas para a utilização, ou a melhor utilização das estratégias de sala de aula. Raramente se questiona a formação do educador em relação ao conteúdo.

Até esse ponto, ao falar-se sobre a exploração da temática do ensino de História, enfatizamos que por um bom espaço de tempo, as mesmas foram exclusivamente direcionadas ao âmbito das práticas e materiais escolares, como por exemplo: o livro didático e o currículo empregado. Deste modo, tanto é

importante problematizarmos na pesquisa em andamento o ensino de História, como também as suas lacunas.

Dessa maneira, evidencia-se um questionamento considerável: Quais lacunas existem na pesquisa histórica no ensino de história? Na perspectiva das historiadoras Aryana Costa e Margarida Oliveira (2007), a lacuna que há nos estudos históricos sobre ensino de História é, assim, alargada, pois os relatos das experiências e as análises dos livros didáticos, apesar de importantes, não conseguem dar conta da amplitude dos questionamentos que compõem a área do ensino de História.

Continuam a afirmar que,

As pesquisas na área de ensino de História se restringem a um dos aspectos: ou são sobre livro didático, ou sobre propostas, currículos formais para esse ensino, leis, ou ainda, sobre experiências concretas em sala de aula. Assim, é extremamente interessante que a área sobre ensino de História se alargue, conscientes, no entanto, do redirecionamento que essas pesquisas precisam para que sejam mais que estudos de caso, que, mesmo importantes porque mapeadores da situação do ensino, não fornecem avanços significativos na estrutura da formação do professor e das condições de trabalho na escola (COSTA; OLIVEIRA, 2007, 155).

A proposta deste trabalho está diretamente ligada a esse aspecto considerado acima: estudar o ensino de História além dos componentes burocráticos e legais, como o já citado livro didático. Como também se relaciona com o fato da carência atual do ensino de história em incorporar temáticas antes excluídas de seu corpo prático, como a introdução do ensino da História da África e da cultura afro-brasileira.

Nas considerações da pesquisadora Circe Bittencourt,

O ensino de História se destaca por mudanças marcantes em sua trajetória escolar que a caracterizavam, até recentemente, como um estudo mnemônico sobre um passado criado para sedimentar uma origem branca e cristã, apresentada por uma sucessão cronológica de realizações de “grandes homens” para uma “nova” disciplina constituída sob paradigmas metodológicos que buscam incorporar a multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira e da história mundial (BITTENCOURT, 2018. p.127).

Por conseguinte, entende-se que as investigações referentes ao ensino de História e suas problemáticas atuais, devam caminhar por campos não tão discutidos até então, ou mesmo, discutidos por e com “outras” perspectivas.

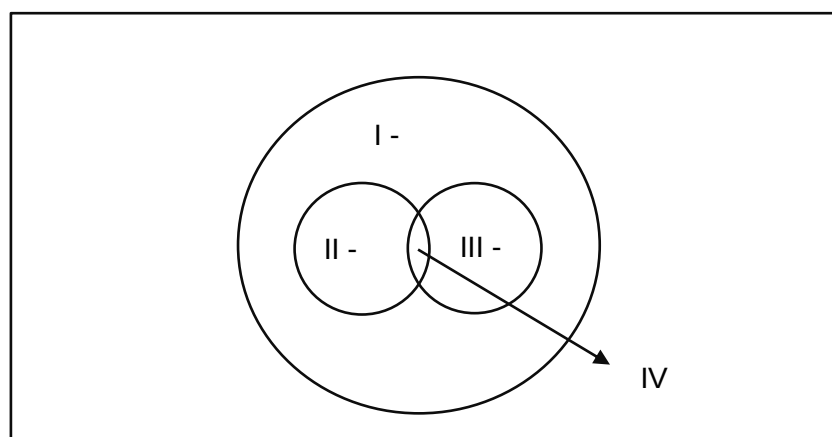
Nessa vertente, o presente trabalho percorre assuntos inerentes a novos campos problemáticos do ensino de História, como as formações continuadas de professores, como também a inclusão de novas perspectivas não centralizadas no ensino de bases eurocêntricas.

Essa questão é possível graças aos avanços na área da pesquisa em ensino de História, como a criação do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, que visa a ampliar o número de docentes da Educação Básica a serem beneficiados, bem como possibilitar intercâmbios entre universidades interessadas em apoiar este tipo de formação continuada de professores (FERREIRA, 2016, p. 40).

Desta forma, a pesquisa em andamento encontra-se dentro desse universo do “ProfHistória”, seguindo as palavras de Marieta Ferreira (2016), tem como objetivos de proporcionar formação continuada que contribua para a melhoria da qualidade do exercício da docência em História na Educação Básica, visando a dar ao egresso qualificação certificada para o exercício da profissão de professor de História.

Para um melhor entendimento do recorte da pesquisa utilizarei a imagem a seguir:

Tabela 1 – RECORTE DA PESQUISA



Fonte: Esquema realizado pelo autor (2023)

Os itens simbolizados por números em algoritmos romanos têm os seguintes significados: I – Pesquisa em História; II – Ensino de História; III – Formações continuadas; IV – Perspectivas não cêntricas e não eurocêntricas.

Assim, pretende-se investigar no corpo da pesquisa histórica o campo direcionado ao ensino de História e, dentro desse espaço verificar as formações continuadas e a possibilidade de incluir nas suas práticas, teorias e metodologias as perspectivas não cêntricas. E desta maneira, nos distanciar da base eurocêntrica que domina o ensino de História e por conseguintes as formações continuadas de histórias.

A partir desse caminho, objetiva-se, através da inclusão das perspectivas acima citadas, impulsionar a existência da pluralidade e diversidade dentro das formações continuadas em ensino de história e, ao mesmo tempo, distanciar-se da universalidade eurocêntrica existente e utilizada até então.

1.2 – As metodologias discursivas

A metodologia a ser empregada na pesquisa em foco parte do campo de investigação do ensino de História e das formações continuadas, desenvolvida a partir da análise da prática discursiva dos professores e formadores nos momentos formativos e dos materiais norteadores educacionais da SEDUC-CE, em que constam o estudo e a produção didática a respeito da legislação antirracista e as relações étnico-raciais na educação.

Dentro do campo da pesquisa em História, a primazia pelo respeito ao método é inegável. As investigações são pautadas no respeito aos agentes envolvidos, no caso do trabalho em questão: os professores. Nas palavras de Flávia Caimi e Letícia Mistura,

O exercício de pensamento histórico, por sua vez, promove um modo sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade, fomenta o questionamento, a imaginação, a empatia, o respeito pelo outro, a convivência e a inclusão em sociedades complexas e plurais. Possibilita, além disso, interpretar e cruzar fontes com diversos pontos de vista; distinguir assunções pessoais racionais de pressupostos altamente emocionais e/ou sobretudo orientados por interesses exclusivos; argumentar e contra-argumentar face a pontos de vista diferentes e divergentes dos seus (CAIMI; MISTURA, 2021, P 153).

Assim, o trabalho investigativo proposto parte dessas proposições, em especial: *o respeito pelo outro, a convivência e a inclusão em sociedade complexas e plurais*, reforçando o acima citado. Dentro dessa asserção, objetiva-se a análise dos discursos explanados pelos participantes, ao fazer um cruzamento com as teorias existentes a respeito da inclusão das EREs no ensino de História.

Desta forma, a metodologia utilizada parte das análises do cruzamento de diferentes visões a respeito das formações continuadas, ensino de História e a inclusão das EREs.

Nessa vertente, considera-se que a AD (Análise de discurso) surge da articulação de dois campos, as Ciências Sociais e a Linguística, operando confrontações diante de ambos: questiona o esvaziamento histórico da língua produzido pela análise linguística e critica a transparência da linguagem como efeito das análises feitas pelas Ciências Sociais (CAIMI; MISTURA, 2021, P.158). Nesse aporte, são investigadas dentro da linguagem as caracterizações históricas que a envolvem na sua construção, juntamente com as críticas construídas pela historiografia em relação à temática pesquisada.

Seguindo as colocações efetuadas por Flávia Caimi e Letícia Mistura (2021), a AD propõe um corpo teórico-metodológico fundamentado por três principais proposições: (1) a opacidade da linguagem, (2) a determinação dos sentidos pela História e (3) a constituição do sujeito pela ideologia e pelo inconsciente.

Desta forma, a pesquisa aqui efetuada, tem a noção que embora a língua tenha ordem própria, não é completamente autônoma – ela não existe independentemente de um sujeito e da História, mas sim é inscrita na História e nos gestos de interpretação dos sujeitos (CAIMI; MISTURA, 2021, p. 158/159).

São essas linguagens não autônomas sobre o ensino de História, formações continuadas e as EREs, ofertadas por meio dos discursos dos professores participantes da pesquisa, que serão analisadas. Junto a elas os discursos implícitos nos materiais da SEDUC-CE, acima citados.

E desta forma, compreende-se que a linguagem só faz sentido porque está inscrita na história, e só se pode produzir sentidos da/na História pela língua (CAIMI; MISTURA, 2021, p. 158/159). São esses sentidos que a pesquisa propõe colocar em evidência.

As pesquisadoras Flávia Caimi e Letícia Mistura, ainda reforçam, que:

Construindo um tecido teórico aportado nos conceitos de ideologia e de inconsciente, a AD postula que as formações discursivas (memórias da palavra, históricas) representam, no discurso, as formações ideológicas – e não há sentido que em sua produção (pelo discurso) não esteja inscrito ideologicamente. Os sentidos, assim, não estão na língua, mas na formação discursiva/ideológica. Ideologia, na AD, é estrutura-funcionamento da produção de sentido: sendo levado a interpretar o mundo e a produzir sentidos, o sujeito recorre à língua, que, inscrita historicamente, reflete formações discursivo-ideológicas (CAIMI; MISTURA, 2021, p. 159).

Nesse sentido, a pesquisa também levará em consideração, que os sujeitos participantes (os professores), são envolvidos nas teias dos discursos ideológicos, ao ser impossível ocorrer uma separação entre a construção dos seus discursos e, as estruturações ideológicas que os envolvem.

Assim sendo, a metodologia de análise de discurso é predominante no trabalho de investigação aqui proposto. Os discursos analisados partem das reflexões dos professores de História que participaram do ciclo formativo denominado: Educação e negritude – Desafios e propostas para uma prática propositiva, positiva e antirracista para as relações étnico-raciais no ensino de História.

O ciclo formativo aconteceu durante o segundo semestre do ano letivo de 2023 (entre os meses de agosto a novembro), com a participação dos professores que lecionam a disciplina de História na rede municipal de ensino do município de Jardim - CE, na modalidade do ensino fundamental – anos finais.

Durante a execução do ciclo formativo, foi aplicado um questionário a respeito das concepções que os docentes possuem a respeito das formações continuadas, do ensino de História e das EREs na vivência do ensino-aprendizagem dentro da respectiva rede de educação. São as reflexões orais dos docentes (dentro do ciclo formativo) e as reflexões escritas (no questionário) que serão verificadas por meio da análise de discurso.

1.3 – Professores de História e formação inicial

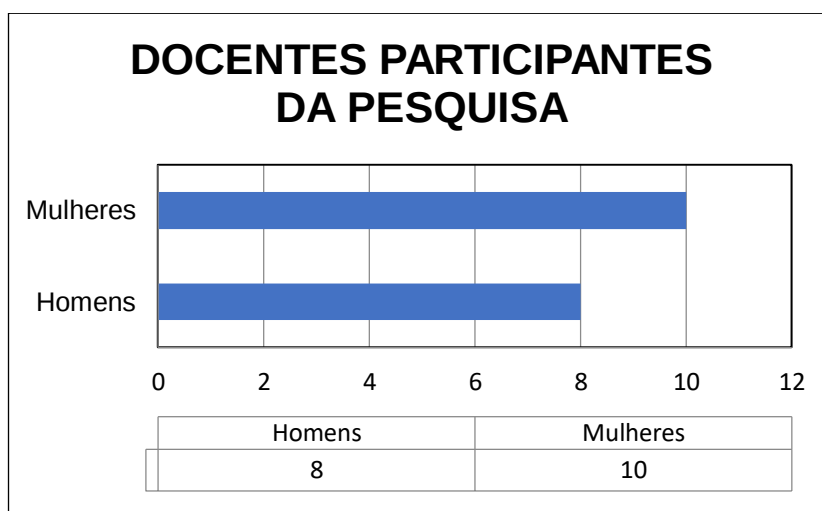
Figura 2 – Grupo de professores – III Encontro – Ciclo Formativo



Fonte: Acervo do Pesquisador (06 de novembro de 2023)

A pesquisa em questão trabalha com um público de professores que lecionam o componente curricular de História, em efetivo exercício durante o período do ano letivo de 2023, na rede municipal de ensino de Jardim - CE. Os docentes educam os alunos matriculados na modalidade do ensino fundamental anos finais, que compreende as turmas de 6º ao 9º ano.

No período de investigação (ano letivo de 2023), o quadro de professores que trabalha na área das Ciências Humanas e, que leciona especificamente o Componente Curricular História, na rede de ensino acima citada, perfaz uma totalidade de 18 professores. A maioria que compõe o corpo docente são mulheres, ao configurar 55,6%, enquanto o público de docentes do sexo masculino corresponde a 44,4%, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 2 – GÊNEROS DOS DOCENTES

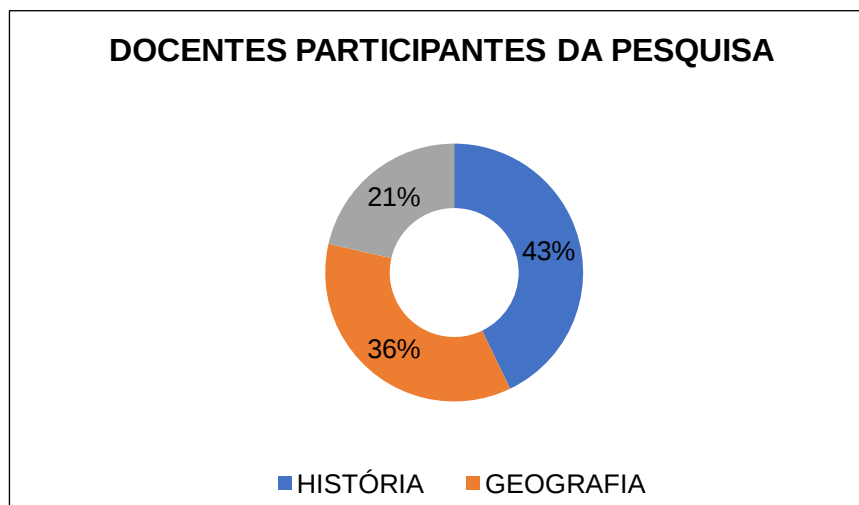
Fonte: Esquema realizado pelo autor (2023)

Importante considerar esses dados sobre a vida do grupo que participa de tal estudo, pois a identidade de um profissional é construída de forma complexa, desde a escolha por sua profissão, pela área de atuação e sobre a modalidade que leciona. Dessa forma, dados como o gênero da equipe compõem a identidade do coletivo dos docentes e sua complexidade.

Segundo Lisliane Cardôzo e Jorge Cunha (2011), a identidade docente é construída mesmo antes da formação inicial, quando se escolhe a profissão de educador, já que é uma escolha relacionada com muitos fatores e é própria de cada um. Assim, aspectos da história de vida dos professores são de importância quando pensamos na sua trajetória docente, na maneira como ensinam.

Ao continuar a apresentação do público participante da pesquisa, é importante ressaltar que uma grande parcela de professores que lecionam na área do ensino de história não são formados nela, possuem outras formações em licenciatura.

Na composição do quadro de docentes que participaram na proposta do trabalho aqui estudado, 55,6% são formados na graduação de licenciatura plena em História, 33,3% possuem formação inicial na licenciatura em Geografia e os demais (11,1%) em formações distintas da área das Ciências Humanas.

Tabela 3– FORMAÇÕES DOS DOCENTES

Fonte: Esquema realizado pelo autor (2023)

Entende-se que a formação inicial dos professores é de grande relevância na construção do perfil do docente, porém é importante se questionar que formação foi essa? A uma parcela dos professores de História, participantes da pesquisa tiveram formação inicial nos anos 1980/90, período o qual a pesquisadora Flávia Eloisa Caimi, descreve:

Na década de 1980, em meio à chamada "redemocratização" do país, colocaram-se com veemência no discurso pedagógico os debates sobre as dimensões sociopolíticas e ideológicas da prática educativa. Viveu-se a "Era do Repensando" nas diversas áreas do conhecimento, focalizando-se, prioritariamente, as críticas a um modelo escolar e acadêmico que não tinha mais validade, muito mais do que propriamente fazendo proposições de alternativas para sua superação. Estes debates ressaltavam "a negatividade da prática pedagógica, isto é, procuravam analisar a prática pedagógica e os saberes docentes pelas suas carências ou confirmações em relação a um modelo teórico que os idealizava." (CAIMI, 2006, P. 28).

Esses professores foram formados em um clima de inovação e de redirecionamento, após um período de retrocesso (ditadura civil militar), com enfoque nas reflexões sobre a prática pedagógica, porém sabe-se que não somente a prática deve ser o panorama de uma formação docente. Nas palavras de Flávia Eloise Caimi,

A docência constitui, sem dúvida, uma atividade complexa e multifacetada, para a qual não se aplicam respostas de manual. Para diminuir os riscos de praticismo, individualismo e modismo, a formação do professor reflexivo-pesquisador precisa estar ancorada em outros pressupostos que não apenas a reflexão sobre a prática (CAIMI, 2006, p. 29).

Assim, entende-se que a formação inicial é um importante espaço de análise para compreendermos o perfil de professores que está a investigar, pois a trajetória profissional resulta de experiências vividas na formação inicial, relativas às teorias, práticas pedagógicas, saberes docentes, influência de professores, lembranças de escolas, compondo, de tal maneira, o modo único de cada educador ser e estar na profissão (CUNHA; CARDÔZO, 2011, p. 147).

O grupo de participante da pesquisa obteve sua formação nas décadas de 90, 2000 e 2010, a quase totalidade, com formação inicial pela Universidade Regional do Cariri- URCA. Abaixo, demonstra-se a grade de formação dos respectivos professores:

Figura 3 –Grade Curricular da Licenciatura em História – URCA – década de 1990

FUNDACAO UNIVERSITARIA REGIONAL DO CARIRI - URCA					
DEPARTAMENTO DE HISTORIA - LICENCIATURA EM HISTORIA - 1990					
PERIODO	CODIGO	NOME DA DISCIPLINA	NOTA	CREDITOS	CARGA-HORARIA
1º-2	0000	ENSINO FUNDAMENTAL	10,00	60	120
1º-1	0001	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-2	0002	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-3	0003	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-4	0004	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-5	0005	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-6	0006	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-7	0007	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-8	0008	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-9	0009	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-10	0010	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-11	0011	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-12	0012	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-13	0013	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-14	0014	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-15	0015	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-16	0016	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-17	0017	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-18	0018	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-19	0019	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-20	0020	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-21	0021	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-22	0022	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-23	0023	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-24	0024	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-25	0025	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-26	0026	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-27	0027	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-28	0028	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-29	0029	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-30	0030	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-31	0031	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-32	0032	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-33	0033	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-34	0034	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-35	0035	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-36	0036	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-37	0037	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-38	0038	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-39	0039	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-40	0040	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-41	0041	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-42	0042	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-43	0043	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-44	0044	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-45	0045	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-46	0046	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-47	0047	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-48	0048	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-49	0049	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-50	0050	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-51	0051	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-52	0052	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-53	0053	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-54	0054	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-55	0055	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-56	0056	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-57	0057	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-58	0058	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-59	0059	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-60	0060	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-61	0061	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-62	0062	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-63	0063	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-64	0064	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-65	0065	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-66	0066	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-67	0067	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-68	0068	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-69	0069	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-70	0070	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-71	0071	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-72	0072	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-73	0073	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-74	0074	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-75	0075	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-76	0076	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-77	0077	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-78	0078	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-79	0079	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-80	0080	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-81	0081	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-82	0082	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-83	0083	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-84	0084	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-85	0085	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-86	0086	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-87	0087	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-88	0088	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-89	0089	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-90	0090	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-91	0091	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-92	0092	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-93	0093	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-94	0094	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-95	0095	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-96	0096	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-97	0097	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-98	0098	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-99	0099	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-100	0100	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120

FUNDACAO UNIVERSITARIA REGIONAL DO CARIRI - URCA					
DEPARTAMENTO DE HISTORIA - LICENCIATURA EM HISTORIA - 1990					
PERIODO	CODIGO	NOME DA DISCIPLINA	NOTA	CREDITOS	CARGA-HORARIA
1º-1	0001	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-2	0002	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-3	0003	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-4	0004	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-5	0005	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-6	0006	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-7	0007	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-8	0008	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-9	0009	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-10	0010	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-11	0011	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-12	0012	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-13	0013	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-14	0014	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-15	0015	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-16	0016	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-17	0017	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-18	0018	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-19	0019	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-20	0020	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-21	0021	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-22	0022	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-23	0023	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-24	0024	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-25	0025	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-26	0026	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-27	0027	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-28	0028	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-29	0029	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-30	0030	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-31	0031	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-32	0032	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-33	0033	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-34	0034	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-35	0035	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-36	0036	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-37	0037	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-38	0038	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-39	0039	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-40	0040	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-41	0041	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-42	0042	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-43	0043	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-44	0044	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-45	0045	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-46	0046	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-47	0047	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-48	0048	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-49	0049	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-50	0050	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-51	0051	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-52	0052	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-53	0053	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-54	0054	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-55	0055	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-56	0056	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-57	0057	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-58	0058	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-59	0059	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-60	0060	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-61	0061	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-62	0062	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-63	0063	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-64	0064	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-65	0065	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-66	0066	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-67	0067	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-68	0068	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-69	0069	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-70	0070	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-71	0071	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-72	0072	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-73	0073	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-74	0074	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-75	0075	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-76	0076	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-77	0077	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-78	0078	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-79	0079	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-80	0080	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120
1º-81	0081	HISTORIA DA CIVILIZACAO	10,00	60	120

Figura 4 – Grade Curricular da Licenciatura em História – URCA – década de 2000

[illegible]

Fonte: Histórico da década de 2000 do professor participante da pesquisa

Figura 5 – Grade Curricular da Licenciatura em História – URCA – década de 2010

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA
PÓS-GRADUADORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO - PEGRAD
DEPARTAMENTO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO - DEEG
HISTÓRIA ESCOLAR

DATA: _____
 PÁGINA: 01 DE 01

DISCIPLINA	PROFESSOR	COLAÇÃO DE BOM	10/10/19	NOTA	DI	RES. FINAL
000001	000001	000001	000001	000001	000001	000001
000002	000002	000002	000002	000002	000002	000002
000003	000003	000003	000003	000003	000003	000003
000004	000004	000004	000004	000004	000004	000004
000005	000005	000005	000005	000005	000005	000005
000006	000006	000006	000006	000006	000006	000006
000007	000007	000007	000007	000007	000007	000007
000008	000008	000008	000008	000008	000008	000008
000009	000009	000009	000009	000009	000009	000009
000010	000010	000010	000010	000010	000010	000010
000011	000011	000011	000011	000011	000011	000011
000012	000012	000012	000012	000012	000012	000012
000013	000013	000013	000013	000013	000013	000013
000014	000014	000014	000014	000014	000014	000014
000015	000015	000015	000015	000015	000015	000015
000016	000016	000016	000016	000016	000016	000016
000017	000017	000017	000017	000017	000017	000017
000018	000018	000018	000018	000018	000018	000018
000019	000019	000019	000019	000019	000019	000019
000020	000020	000020	000020	000020	000020	000020
000021	000021	000021	000021	000021	000021	000021
000022	000022	000022	000022	000022	000022	000022
000023	000023	000023	000023	000023	000023	000023
000024	000024	000024	000024	000024	000024	000024
000025	000025	000025	000025	000025	000025	000025
000026	000026	000026	000026	000026	000026	000026
000027	000027	000027	000027	000027	000027	000027
000028	000028	000028	000028	000028	000028	000028
000029	000029	000029	000029	000029	000029	000029
000030	000030	000030	000030	000030	000030	000030
000031	000031	000031	000031	000031	000031	000031
000032	000032	000032	000032	000032	000032	000032
000033	000033	000033	000033	000033	000033	000033
000034	000034	000034	000034	000034	000034	000034
000035	000035	000035	000035	000035	000035	000035
000036	000036	000036	000036	000036	000036	000036
000037	000037	000037	000037	000037	000037	000037
000038	000038	000038	000038	000038	000038	000038
000039	000039	000039	000039	000039	000039	000039
000040	000040	000040	000040	000040	000040	000040
000041	000041	000041	000041	000041	000041	000041
000042	000042	000042	000042	000042	000042	000042
000043	000043	000043	000043	000043	000043	000043
000044	000044	000044	000044	000044	000044	000044
000045	000045	000045	000045	000045	000045	000045
000046	000046	000046	000046	000046	000046	000046
0						

Fonte: Histórico da década de 2010 do professor participante da pesquisa.

Por meio da verificação dos dados contidos nos históricos escolares de três professores participantes da pesquisa, formados respectivamente nas décadas de 90, 2000 e 2010 na Universidade Regional do Cariri-URCA, na graduação de Licenciatura Plena em História, constata-se a quase ausência de disciplinas que dialogam a respeito da história da África e, das EREs. Foi encontrado na matriz curricular 2010 do respectivo curso, uma única disciplina optativa de 2 crédito, conceituada de História e Cultura afro-brasileira.

Nota-se ainda, que toda a estrutura da grade curricular do curso é elaborada através da centralidade eurocêntrica, ao partir de disciplinas como: História Antiga, História Medieval entre outras, como base de conteúdos a serem trabalhados no respectivo Curso de História.

Consoante a visão de Mauro Coelho e Wilma Coelho (2021), consolidou-se nas formações iniciais dos professores de História – uma narrativa demarcada pela centralidade da Europa (assumida como epicentro da História do mundo e gênese da História do Brasil), calcada no protagonismo de grandes personagens – brancos, comumente – em eventos nos quais as elites definiam os rumos da vida brasileira.

Nas pesquisas de Débora Ribeiro e Ronan Gaia (2021), constam e reforçam as informações acima detalhadas sobre a formação inicial dos professores de História, ao declararem que,

Em todos os cursos analisados a compreensão dos períodos históricos possui centralidade, organizados conforme a divisão quadripartite de história, acrescidos da trajetória histórica brasileira, americana e regional. Uma concepção eurocêntrica de História, pois a centralidade está na História europeia. Essa centralidade demonstra o significado dado à formação de professores de História pelos cursos, ou seja, de que necessitam de um conhecimento aprofundado do saber de referência, de como ele é produzido e acumulado (RIBEIRO; GAIA, 2021, p. 11).

Acerca dos elementos contidos nos históricos escolares da graduação em história dos docentes participantes e, das pesquisas já existentes a respeito do entendimento da formação inicial de história no Brasil, a qual é centrada nas bases europeias, reforça-se a necessidade da pesquisa aqui presente. Segundo Flávia Eloise Caimi,

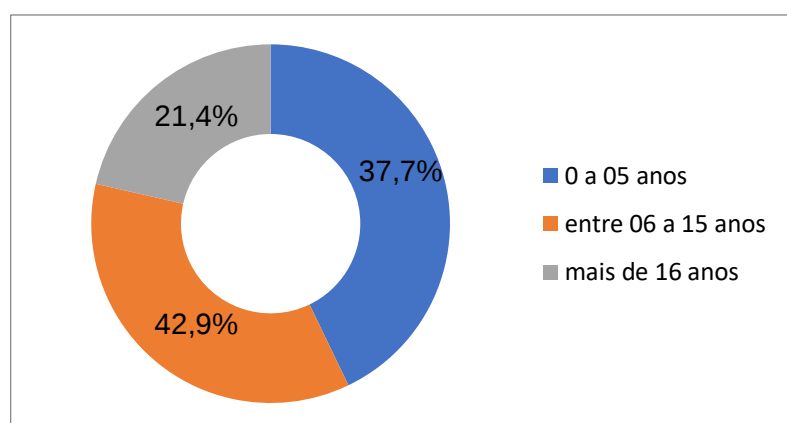
Diante destas demandas e de tantas outras passíveis de serem aqui apontadas para a formação do professor, o leitor poderia impacientar-se, questionando se um processo de formação inicial, delimitado geralmente

em quatro anos, conseguiria dar conta de tamanha exigência. A resposta é, certamente, negativa, pois um processo de sólida formação profissional não se esgota no período da formação inicial. A formação docente requer tempo para se consolidar e não pode prescindir de uma atitude reflexiva do professor ao longo de sua atuação profissional, da interlocução com seus pares, da busca de referenciais teóricos que possam afirmar, afrontar ou refutar as práticas cotidianas da sala de aula. (CAIMI, 2007, p. 31)

Entende-se assim, que a formação docente deve ser contínua e atualizada às realidades dos educandos atendidos pelos professores.

O público em destaque leciona na sua maioria a mais de uma década – entre 06 a 15 anos -na área do ensino de história, 42,9%. De sua totalidade, 35,7% lecionam entre 0 a 05 anos e 21,4% a mais de 16 anos em sala de aula (dados obtidos de 14 docentes).

Tabela 4 – TEMPO DE ATUAÇÃO DOS DOCENTES



Fonte: Esquema realizado pelo autor (2023)

Desta forma, caracterizamos o grupo como heterogêneo em relação ao tempo de atuação em sala, porém homogêneo em relação a sua formação inicial, composta no eurocentrismo.

Tabela 5 – CARATERIZAÇÃO GERAL DOS DOCENTES

Nº	SEXO	FORMAÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO	IDADE	ESPECIALIZAÇÃO
01	MASCULINO	GEOGRAFIA	25 ANOS	49	ESPECIALIZAÇÃO EM GEOPOLÍTICA E HISTÓRIA/GEOGRAFIA- FIP; ESPECIALIZAÇÃO

					EM GESTÃO ESCOLAR – FJN;
02	MASCULINO	HISTÓRIA	09 ANOS	32	ESPECIALIZAÇÃO EM HISTÓRIA DO BRASIL – URCA
03	FEMININO	HISTÓRIA	24 ANOS	43	ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR – FACEN
04	MASCULINO	HISTÓRIA	25 ANOS	50	ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR – FJN;
05	FEMININO	HISTÓRIA	09 ANOS	30	ESPECIALIZAÇÃO EM HISTÓRIA DO BRASIL – URCA; MESTRANDA EM HISTÓRIA CULTURAS E ESPACIALIDADES – UECE;
06	FEMININO	LICENCIATURA PLENA EM ENSINO FUNDAMENTAL	26 ANOS	47	ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO FUNDAMENTAL – FJN; ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR – FJN;
07	FEMININO	GEOGRAFIA	26 ANOS	55	ESPECIALIZAÇÃO EM GEOPOLÍTICA E HISTÓRIA/GEOGRAFIA- FIP;
08	FEMININO	HISTÓRIA	25 ANOS	63	ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DA HISTÓRIA – URCA; ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR – FACEN;
09	MASCULINO	HISTÓRIA	15 ANOS	40	MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA – URCA
10	FEMININO	HISTÓRIA	15 ANOS	41	ESPECIALIZAÇÃO EM HISTÓRIA E SOCIOLOGIA – URCA; ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR – FJN;
11	MASCULINO	GEOGRAFIA	12 ANOS	35	ESPECIALIZAÇÃO EM GEOGRAFIA E

					MEIO AMBIENTE – URCA; ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA – UFPE;
12	MASCULINO	HISTÓRIA	16 ANOS	40	ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO DE INSTITUIÇÃO ESCOLAR – UNIPER;
13	MASCULINO	HISTÓRIA	25 ANOS	50	ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR COM ENFÂNSE EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA – FAC;
14	MASCULINO	GEOGRAFIA	25 ANOS	45	ESPECIALIZAÇÃO EM METODOLOGIA DO ENSINO FUNDAMENTAL – FNJ
15	FEMININO	HISTÓRIA	21 ANOS	43	ESPECIALIZAÇÃO EM HISTÓRIA E SOCIOLOGIA – URCA
16	FEMININO	LICENCIATU RA PLENA EM ENSINO FUNDAMENT AL	25 ANOS	56	ESPECIALIZAÇÃO EM BIOLOGIA E QUÍMICA – URCA
17	FEMININO	GEOGRAFIA	35	58	ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR – FJN; ESPECIALIZAÇÃO EM PLANEJAMENTO EDUCACIONAL – SALGADO DE OLIVEIRA;
18	FEMININO	GEOGRAFIA	01 ANO	28	ESPECIALIZAÇÃO NO ENSINO DA GEOGRAFIA,HISTÓ RIA E SUSTENTABILIDAD E- FACEMINAS

Fonte: Esquema realizado pelo autor (2023)

1.4 - O espaço da pesquisa: Jardim, “outras” histórias e “outras” gentes

Figura 6 – Praça da Matriz de Santo Antônio – Jardim-CE



Fonte: Acervo do Pesquisador (02 de fevereiro de 2024)

A presente pesquisa foi elaborada no sul do Ceará, no seio da região do Cariri, no município de Jardim – CE, localizado no Sul do interior do Estado do Ceará. De acordo com os dados atuais do IBGE (2022) possui um território de aproximadamente 544.980 km² e uma população residente de 27.411 pessoas. Como também afirma o IBGE (2022), há indícios de que as terras onde se encontra atualmente município de Jardim foram habitadas por indígenas da nação *Kariri*, encontrados em todo o vale desse mesmo nome.

A Chapada do Araripe é uma das principais referências geográficas na localização da região do Cariri, bem como do município de Jardim, descritos pelos pesquisadores Lia Giraldo e Lourdes Góes (2007), da seguinte forma:

A região do Cariri, localizada ao Sul do Estado do Ceará, tem sua geografia marcada pela Chapada do Araripe, com uma área de proteção ambiental e uma floresta nacional. Conta com mais de oitenta municípios na chamada mesorregião do Araripe, compreendendo, além do Estado do Ceará, os Estados do Piauí, Pernambuco e Paraíba, sendo as cidades de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha o seu centro de desenvolvimento político e

econômico. Considerado um pólo da cultura cearense, o Cariri é rico na diversidade de suas manifestações sócio-culturais, merecendo destaque as danças (reisado e maneiro-pau), as artes plásticas (esculturas, pinturas e xilogravuras), a música (cantorias) e, com destaque, a literatura de cordel. Na Chapada do Araripe, com área de 55.000km², a exploração de recursos energéticos oriundos de madeira se dá sem manejo adequado; em poucas décadas, teve sua cobertura florestal reduzida em 50% (GIRALDO; GÓES, 2007, P. 550).

Dessa maneira, percebe-se a região do Cariri, como uma região multicultural, com diversas expressões e manifestações sociais e históricas que a caracteriza como uma área viva culturalmente. Ainda sobre a Chapada do Araripe, os pesquisadores: Lia Giraldo e Lourdes Góes (2007), destacam que ela faz parte dos condicionantes ecológicos de uma área com importância fundamental, tanto para a identificação dos processos evolutivos da Terra, por seus sítios paleontológicos, como para a sobrevivência das populações que dela tiram seu sustento e dos que vivem em seu entorno.

Assim, a população do Cariri e conseqüentemente do município de Jardim - CE possuem uma relação ímpar e simbólica com a Chapada do Araripe. Não há como falar da região e dos municípios que a compõem sem destacar um pouco de suas características.

O Município de Jardim - CE, faz fronteira ao Norte com o município de Barbalha - CE, ao Sul com o estado de Pernambuco, ao Leste com Porteiras-CE, Jati-CE e Penaforte-CE e ao Oeste também com o estado de Pernambuco, cidade de Serrita-PE e Moreilândia-PE. A sua área é composta quase exclusivamente com uma população rural, ao possuir somente 5,4 km² de área urbanizada, perfazendo 9,1% de seu território. O bioma ao qual caracteriza sua vegetação é a Caatinga.

Jardim possui uma comunidade quilombola, chamada popularmente de “Mulatos”, inicialmente era conceituada como uma comunidade de população negra, e posteriormente comunidade quilombola da Serra dos Mulatos. Segundo os pesquisadores Francisco Wagner Filgueira et al. (2023),

De acordo com informações obtidas pela Secretaria de Proteção Social, Justiça, Mulheres e Direitos Humanos do Ceará, no ano de 2020, foram identificadas 80 comunidades quilombolas no estado, das quais 54 receberam certificação da Fundação Cultural Palmares (FCP). A mais recente comunidade a receber a certificação foi a Comunidade Remanescente de Quilombo (CRQ) Serra dos Mulatos, localizada na cidade de Jardim/CE (...), a Serra dos Mulatos é uma Comunidade Remanescente de Quilombo (CRQ) que recentemente obteve certificação da Fundação Cultural Palmares (FCP) como uma área quilombola

autodeclarada, publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 15 de junho de 2021. A comunidade, que luta pelos seus direitos e territórios, estabeleceu uma organização política e fundou a Associação Remanescente de Quilombo Serra dos Mulatos (ARQSM) em 19 de dezembro de 2020 (FILGUEIRA et al., 2023, P. 60)

A partir dessa pequena caracterização do município de Jardim, nota-se sua complexidade, cultural e histórica, sendo difícil discursar a respeito do município como local de identidade singular, de um único povo e consequentemente de história única.

A literatura que encontramos sobre o município de Jardim, destaca-se ao caracterizar seu surgimento e formação a partir de uma história oficial que prioriza uma única versão. Esse discurso pauta-se nas origens de um povo, como cita o historiador José Márcio da Silva:

A história de Jardim se inicia com as Guerras Bárbaras trazendo ao vale jardinense tanto o índio Xocó, quanto os bandeirantes vindos da Bahia liderados por domingos Mafrense Sertão. Seguindo esse Período com a concessão de Datas de Sesmarias e a venda destas Datas e revenda das terras divididas e redivididas (Silva, 2021, p. 14).

Percebe-se o quanto as origens são direcionadas a história oficial eurocêntrica, ao ressaltar uma linha histórica ligada a Europa como centralidade. No caso acima, utiliza-se as concessões das Sesmarias com enfoque da construção e formação do município de Jardim. Assim, para oficialidade, em Jardim os primeiros lotes de sesmarias foram concedidos a pernambucanos, principalmente oriundos de Goiana, Cidade litorânea próxima a Recife (SILVA, 2021, p. 14). Desta forma, a contextualização da formação do povo jardinense fica relacionada à chegada do “homem branco” do conquistador.

Outras histórias oficializadas sobre a formação do município seguem a mesma linha generalizada, ao citar que,

A fundação de Jardim se deu oficialmente com a chegada do padre João Bandeira de Melo, em 1792. Diz João Brígido que a 21 de agosto daquele ano chegava as terras jardinenses um sacerdote sertanista tangido pela seca, tendo como acompanhantes índios e escravos (PEREIRA, 1986, p. 33).

Assim, a história da fundação do município fica voltada a nomes e heróis, a datas e oficialidades e são conduzidos em uma narrativa única e sem contestação.

Nota-se a presença da igreja católica como contribuinte na construção dessa história oficial sobre “a história” do município.

Um exemplo dessa expressão discursiva histórica literária eurocêntrica são os títulos de alguns capítulos de obras sobre o município, como: Do descobrimento do Brasil ao povoamento de Jardim; As famílias jardinenses; Os filhos ilustres de Jardim (PEREIRA, 1986); 1803 – Índios Xocós aldeados pelo frei Vital de Frescarolo; 1814 – Ataque de índios ao Jardim; Os índios de Jardim e o coronel Simplício Pereira (SILVA, 2019); A “Guerra Fria” dos Coronéis de Jardim (SILVA, 2021); 1801 – Leonel Pereira de Alencar em Jardim; 1803 – A família Arnaud e o cargo do Capitão-mor (SILVA, 2022).

À visita disso, evidencia-se a maneira da construção histórica discursiva voltada aos nomes ilustres, ao construir personagens transformados em heróis, e ao partir sempre de uma versão oficial e dita verdadeira, ao apresentar fatos, datas e nomes, e ao excluir a visão dos povos originários da terra dos negros que aqui viveram e das famílias menos abastardas socialmente.

Ao continuar analisando a produção do discurso histórico das origens do Jardim, percebe-se que o protagonista da história é o padre fundador, como centro cronológico e espacial. Nas palavras da historiadora Maria Alacoque Pereira,

O acesso do padre João Bandeira às terras que formam hoje o município de Jardim deu-se pelo município de pernambucano de Exu, quando, descendo pela serra do Olho d'Água, ordenou a um dos seus acompanhantes subisse numa árvore para ver se vislumbrava alguma habitante nas proximidades. Uma fumaça avistada ao longe conduziu o sacerdote baiano até o local, tendo encontrado ali um escravo foragido das senzalas do Cariri, que informou da existência de um colono um pouco adiante, o colono Jacinto (PEREIRA, 1986, P. 33).

E segundo o pesquisador, José Márcio da Silva,

Desde os fins do século XVII, os sertões do sul do Ceará, estavam em contato com as populações das capitanias de Pernambuco e Paraíba, recebendo dos habitantes das mesmas, visitas, quer que fossem fazendo reconhecimento das suas terras, quer que fossem para fixação definitiva. (...) Há opiniões que o padre João Bandeira Flores, em Pernambuco onde catequizava os índios Pajeús. O padre João Bandeira vinha acompanhado de índios catequizados e escravos, agregou-se ao pequeno núcleo de bancos e sem mais delongas cuidou de erguer uma tosca, mas grande capela de taipa onde é hoje a Praça da Nossa Senhora das Graças. (...) A fundação de Jardim se deu oficialmente com a chegada do padre João Bandeira de Melo, 1792 (SILVA, 2019, p. 07/09).

Caracteriza essa construção como oficial, ao produzir um único discurso utilizado nas produções e materiais de ensino, nas postagens oficiais do governo local e nas páginas informativas da internet, como do próprio IBGE. Nessa vertente, nos questionamos: Por que não existem outras versões da formação do município de Jardim? Como a partir das visões dos povos originários Xocós/Kariris? Quais as visões dos povos escravizados naquele período a respeito desta formação do município? Por que não encontramos as versões dos “colonos” menos destacados socialmente?

Esses questionamentos nos fazem refletir o quanto os discursos históricos dados como oficiais por municípios diversos do Brasil devem ser repensados criticamente; o quanto “*outras*” histórias foram apagadas da identidade de vários povos e; de fato quais “histórias” são transmitidas nos ambientes de ensino.

No que resta aos povos originários da região do Cariri, especificamente do município de Jardim, são passagens jogadas no meio de discursos eurocentrados, ao apresentá-los como selvagens e sem mostrar suas complexidades, resumindo-os a um único povo “indígena”:

O termo “Xocó” é de origem indígena, tendo como variante a palavra “socó”, que designa uma ave bastante comum no Cariri, aliás, em todo o Brasil, que habita rios, lagoas, brejos e pântanos. Os Xocó estiveram sempre presentes no processo de deslocamento indígena pelo semiárido das capitanias do Norte, frente à expansão colonialista, configurados como Tapuias da nação Kariri (SILVA, 2019, p.17).

São apresentados nesses discursos oficiais, como perigosos aos olhos do branco/europeu,

Em princípio acolhendo-se os indígenas aos bosques, os colonos não sofriam hostilidades; mas tendendo-se estes, e vendo-se aqueles mais reduzidos em território, começaram a ser repetidos e funestos os acontecimentos dos selvagens, que, reunidos em bandos mais ou menos numerosos, assaltavam as habitações, devastavam as lavouras, e destruíam o gado (SILVA, 2019, p. 23)

Continua o pesquisador,

Na primeira metade do século XIX, no Jardim, bem perto do Crato, viviam Xocós e Huamães, remanescentes de suas tribos, a alimentar-se de caça e, também, já que esta não era bastante, de carne de gado alheio que encontravam no mato. Daí questões entre eles e os fazendeiros, que os assassinavam quando podiam, sem piedade. No Ceará, ou melhor, no

Brasil sempre mataram índios como se fossem bichos. (...) No caso de Jardim, ao erro do aldeamento juntaram outro imperdoável, qual o de encarregarem da execução da empresa o coronel Simplício Pereira da Silva, potentado de más entranhas, inimigo figadal dos indígenas que ele “matava como feras em toda aparte em que os encontrava, usando para este fim da traição e de todos os meios, quaisquer que eles fossem.” (SILVA, 2019, p. 63).

Posto isto, vislumbra a construção e contraposição do homem branco conquistador e dos indígenas selvagens; do padre fundador e do indígena que necessita ser catequizado e do homem civilizado e do indígena bicho a ser cassado.

No que se refere à população negra, encontra-se nas obras histórico literárias sobre o município de Jardim, quase nada. Apresentadas em números ou às vezes como coadjuvante dos acontecimentos ditos oficiais sobre a origem do município. Como cita o professor Márcio Silva (2019), que em 1873, Jardim contava com 529 escravos. Em 1883, em Jardim haviam entre escravos matriculados na zona rural; homens, 137. Mulheres, 98. Na zona urbana; homens 09. Mulheres 89. Sem profissão específica; homens, 94. Mulheres, 99. Total 526.

Desse modo, o povo negro que participou junto com os povos originários Kariris da formação da história do município de Jardim foi reduzido apenas a números. Chega-se até aqui com um problema para muitos historiadores, pesquisadores e estudantes elucidarem: Quais são as “outras” histórias e as “outras” gentes esquecidas pela historiografia oficial do povo jardinense?

Por meio deste questionamento relaciona-se a necessidade de cruzarmos os debates sobre o ensino de história e as formações continuadas, na perspectiva de incluirmos, nas citadas formações, metodologias propositivas que permitam o surgimento dessas “outras” histórias na historiografia sobre o Jardim, nos espaços formativos e, por conseguinte nos espaços escolares.

1.5 – As formações MAIS PAIC e a área das Ciências Humanas

Além de considerar os agentes participantes da pesquisa, no caso os professores de história; destacar o espaço que a pesquisa é abordada, o município de Jardim, localizado ao Sul do Ceará, mais especificamente na região do Cariri; é de fundamental importância caracterizar o programa de formação continuada que a

rede municipal de ensino está contida, no caso em estudo: O Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC.

Este programa tem como objetivo central propor formações continuadas voltadas a alfabetização do educando. Porém, abrange todo o sistema educacional do Ceará, na educação básica. Permeia as modalidades de educação infantil, educação fundamental e ensino médio.

O Estado do Ceará (2024) descreve o atual MAIS PAIC Integral, como um programa que foi transformado em política pública prioritária do Governo do Estado em 2007. Visa oferecer aos municípios formação continuada aos professores, apoio à gestão escolar, entre outros aspectos. Iniciou suas atividades com a meta de garantir a alfabetização dos alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública cearense. Juntamente com outras experiências, o PAIC contribuiu para a estruturação por parte Ministério da Educação do Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Assim, constata-se que o Ceará possui uma política pública voltada as formações continuadas de professores e, que apoia por meio da colaboração os municípios, incluindo o município de Jardim-Ce.

Nas palavras EryckDieb Souza, Maria Rosilane da Costa e Wardelane Holanda da Silva,

O Estado do Ceará que tem sido referência nacional hodiernamente pela qualidade na Educação e isso é confirmado pelos resultados do IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, exame a nível nacional e pelo SPAECE Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará, esfera estadual. Grande parte desse avanço se deve às ações do PAIC que perpassam desde a formação continuada de professores às avaliações externas, consolidando assim sua política na busca de uma educação de qualidade e isso vem desde 2007 (SOUZA; COSTA e SILVA, 2017, p.2/3).

Nessa perspectiva, ressalta-se que a educação cearense é um norte de qualidade para o restante da rede de ensino nacional. Deste ponto, pode-se também afirmar, que a política de formações continuadas é exemplo para o país. Segundo EryckDieb Souza, Maria Rosilane da Costa e Wardelane Holanda da Silva (2017), o PAIC vem contribuindo de forma significativa como política de formação continuada dos professores. Hodiernamente, tem se configurado como um dos Programas mais importantes do país, servindo até de parâmetro para o PNAIC, o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, bem como para outros estados.

A partir desse parâmetro é importante entender que o processo o qual estamos a investigar - as formações continuadas do município de Jardim-CE - está inserido em algo de maior porte, com um histórico a ser levado em consideração.

Esse programa vai além das formações continuadas. Para acompanhar e gerir melhor as ações do PAIC, o Programa foi organizado em cinco eixos: Educação Infantil, Gestão Pedagógica – Alfabetização e Formação de Professores, Gestão da Educação Municipal, Formação do Leitor e Avaliação Externa de Aprendizagem. A seguir, faremos um breve relato das funções e contribuições de cada eixo (SOUZA; COSTA e SILVA, 2017, p. 4).

Desse modo, o programa inicialmente voltado ao ciclo da modalidade do ensino fundamental - anos iniciais ampliam seus horizontes até os anos finais do ensino fundamental. E nas afirmações de EryckDieb Souza, Maria Rosilane da Costa e Wardelane Holanda da Silva (2017), o MAIS PAIC passou a ser repensado e direcionado para o 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, visto que a dimensão alcançada nas séries iniciais elevou o Estado para um dos melhores em alfabetização no país. Por esta razão, o Estado percebeu que suas ações não poderiam estar estagnadas ou voltadas apenas para uma parte de seus alunos.

O programa cobre as formações da Educação infantil, do Ciclo de Alfabetização (1º ao 2º ano), as séries finais do Ensino Fundamental anos iniciais (3º, 4º e 5º ano) e como já citados Ensino Fundamental anos finais (6º ao 9º ano).

Na modalidade do Ensino fundamental anos finais, há formações direcionadas a área das Ciências da Natureza, Matemática e Língua Portuguesa, deixando assim uma carência na área das Ciências Humanas.

O município de Jardim-CE, propõe formações direcionadas à área das Ciências humanas para os professores que lecionam na modalidade do Ensino Fundamental – anos finais, porém como acima ressaltado não há encaminhamentos do programa destacado.

Dessa maneira, encontramos uma lacuna no próprio programa, que serve de exemplo nacional, todavia contém a ausência de política estadual direcionada especificamente para área das Ciências humanas, na modalidade do Ensino Fundamental – anos finais.

A partir desse fato, nos questionamos: Qual o motivo de uma política pública estadual, caracterizada como referência nacional, deixar de lado uma área de estudo inteira fora do processo de formações continuadas?

Ao levar em conta esse questionamento, a investigação aqui proposta visa analisar as formações do município de Jardim, na respectiva área e modalidade citada, ao utilizar como meio, os discursos dos professores de História que as desfrutam. Na delimitação da investigação, será focalizado como essas formações trabalham as Relações Étnico-raciais dentro de suas práticas.

1.6 - Possibilidades “Outras” de pesquisa: um olhar jardinense

Até o presente momento foi elucidado algumas características da pesquisa deste ofício, porém é fundamental dialogar com outras pesquisas existentes que trabalham com as temáticas até aqui apresentadas.

Dessa maneira, surgiu através do propósito de desenhar e esquematizar de forma sintética a produção acadêmica a respeito das relações étnico-raciais e educação, no período de 2019 a 2022, no âmbito nacional, a análise que será exposta a frente. A arguição partiu da inspeção, análise e verificação na plataforma da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no catálogo de teses e dissertações. A seleção do material teve como enfoque as produções de dissertações elaboradas no período acima citado, relacionados à temática em questão.

A abordagem do presente texto tem como objetivo desenvolver e debater temáticas sobre as relações étnico-raciais na educação, mais especificamente na área do ensino de História e das formações continuadas dos professores. Trabalhar as ausências dentro do ensino de História se faz necessário, já que

Durante muito tempo no Brasil, o ensino de História privilegiou uma História baseada no eurocentrismo, ou seja, a Europa era o centro das narrativas. E a História do Brasil estava diretamente ligada ao que acontecia na Europa. Dessa forma, África, Ásia e América, antes da chegada dos europeus, eram negligenciadas no ensino de História, excetuando-se alguns exemplos que eram vistos como sociedades fundadoras da “civilização” ocidental, como é o caso de Egito e Mesopotâmia (FRAZÃO; RALEJO, 2014, p. 176).

As formações centralizadas, que a pesquisa pretende destacar, são voltadas a modalidade dos anos finais do ensino fundamental – sexto ao nono ano.

Na excursão da presente investigação foram utilizadas como referências as dissertações produzidas e disponibilizadas pela CAPES, que englobam de forma

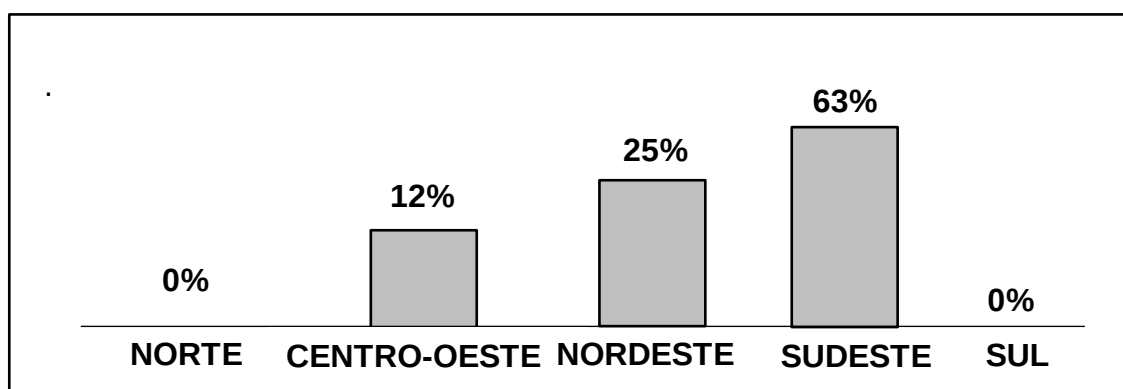
geral: “as formações de professores de História” e “educação para as relações étnico-raciais”, totalizando um compacto de 79.600 resultados.

Para refinar a pesquisa no catálogo investigado, utilizaram-se filtros com as seguintes características: tipo – mestrado e mestrado profissional; período – anos de 2019 a 2022; grande área do conhecimento: Ciências Humanas e área de conhecimento: educação. O novo recorte proporcionou um total de 1.684 resultados de dissertações. Foram analisados os títulos das 1.684 dissertações e selecionados 16 trabalhos, dos quais, relacionavam-se com a proposta de pesquisa estudada, intitulada de: Formações de professores de História e a Educação das Relações Étnico-raciais. Levaram-se em consideração os seguintes descritores nos títulos disponibilizados: Formações continuadas; relações étnico-raciais.

Após a primeira seleção, por meio dos títulos, ocorreu a leitura dos resumos das 16 dissertações ofertadas no catálogo da CAPES, com o objetivo de verificar como as temáticas das relações étnico-raciais e as formações continuadas de professores de história são abordadas nas pesquisas de mestrado no período de 2019/2022.

Ao iniciar a análise da pesquisa, percebe-se que entre as 16 dissertações filtradas há uma predominância pela temática respectivamente nas regiões: Sudeste, Nordeste e Centro-Oeste.

Tabela 6 – REGIÕES BRASILEIRAS DAS DISSERTAÇÕES PESQUISADAS



Fonte: Esquema realizado pelo autor (2023)

A produção em estudo fica localizada dessa forma notadamente na região Sudeste com 10 dissertações das 16 analisadas, ao perfazer um total de 63% dos resultados. Entende-se, no entanto que a História não é certa. Como construção,

está sempre sujeita a modificações, da entrada de novos dados que podem transformar o que foi anteriormente construído (FRAZÃO; RALEJO, 2014, p. 182).

Ao partir das fontes acima citadas e das observações de autores como Érica Frazão e Adriana Ralejo (2014), outros espaços, até mesmo territoriais, podem e devem propor novos olhares sobre temáticas analisadas historicamente em períodos anteriores. Ou seja, outras regiões brasileiras construíram investigações que promovam novas edificações historiográficas.

No caso da nossa pesquisa, ampliar para outras regiões do Brasil, estudos voltados para o ensino de História, para as EREs e para as formações continuadas possibilitaram o surgimento de abordagens inéditas e, por conseguinte novas visões sobre os recortes averiguados.

Em acordo com as afirmações de Érica Frazão e Adriana Ralejo,

Esse espaço de interpretações dos acontecimentos e fatos históricos também consiste em um espaço de disputa. A cada momento, novas interpretações são dadas e impostas (no que estamos tratando em relação ao campo educacional). É do resultado dessas lutas e resistências que surgem novas perspectivas historiográficas (FRAZÃO; RALEJO, 2014, p. 182).

Seguindo essa compreensão, reforça-se que pesquisar as temáticas aqui sugeridas na região Nordeste, no sul cearense e mais especificamente no município de Jardim, produzirá “outros” olhares em relação a temáticas já estudadas pela academia brasileira. Ao citarmos a palavra temática, utilizo as palavras de Maurício Dorneles e Carla Meinerz, para reforçar que

História e Cultura dos Povos Africanos e Afro-brasileiros é mais do que uma temática de pesquisa a ser explorada no campo do ensino de História. Além de conteúdo, é vida de negras e negros, essa que nos é ainda difícil de reverenciar, porque somos uma comunidade de maioria branca – a dos pesquisadores no ensino de História (DORNELES; MEINERZ, 2021, p. 406).

Nesse caminho é citada a necessidade de promover pesquisas em ensino de História que vejam as questões raciais do negro distanciadas da objetivação. No contexto, investigar a partir do olhar do negro como agente pertencente à humanidade, a qual, todos nos fazemos parte.

Continuo a destacar as considerações dos pesquisadores Maurício Dorneles e Carla Meinerz, ao afirmarem que

Tal observação parece distante do foco do tema desta escrita, mas se conecta com nosso argumento central: A defesa do aspecto dimensional das relações étnico-raciais em termos de acolhimento das pessoas, corpos e conhecimentos no campo do ensino de História. Como se sentem as pessoas negras em nossos espaços de ensino de História, sejam aulas, encontros, materiais didáticos ou acadêmicos? São reconhecidos negros como tema ou negros como vida? (DORNELES; MEINERZ, 2021, p. 407).

Assim, sair da rota de preponderância da pesquisa acadêmica no eixo do Sudeste, em relação à temática centralizadora da Educação para as Relações étnico-raciais é um enfoque trazido aqui pelo trabalho estruturado. Não é sobre desconsiderar as construções investigativas existentes até a presente data, mas contribuir a partir de outras bases regionais. Pois, como asseguram Maurício Dorneles e Carla Meinerz,

Ousamos dizer que ainda estamos num momento de excessivos condicionamentos atravessados por narrativas brancas e eurocêtricas. Assim, começamos por afirmar que não se trata apenas de uma temática nova para alguns de nós, mas de uma necessidade de reorganização das bases políticas e epistemológicas do ensino de História, a qual se faz no diálogo direto com outras bases normativas, outros projetos de humanidade, jeitos de viver, ancestralidades (DORNELES; MEINERZ, 2021, p. 410).

Assim, há uma necessidade de pesquisar as temáticas já referendadas em outros espaços geográficos, como a já citada região Nordeste e em especial o município de Jardim.

CAPÍTULO II

2. A HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA: POR “OUTROS” CAMINHOS

2.1 - A História Única

A História como disciplina escolar vivenciou no decorrer de sua própria existência transformações de paradigmas e, por conseguinte, não se deve olhá-la como algo estático e distante de um processo cultural, político e histórico. Processo esse, que a modificou e a modifica como disciplina escolar.

A pesquisadora Thais Fonseca (2017), afirma nas suas palavras esse perfil de mutação que a disciplina História experimentou: as características do conjunto de conhecimentos definidos como História, no universo escolar, nem sempre foram às mesmas nem se mantiveram fieis a uma estrutura de organização semelhante às que conhecemos hoje para as disciplinas escolares.

A partir dessa premissa é importante compreender o processo de estruturação da História como disciplina escolar, entendendo-a como uma construção localizada em um determinado tempo e espaço, e sem neutralidades.

A História como qualquer outra disciplina escolar foi concebida por meio de intencionalidades bem definidas e a partir de grupos que detinham o poder na temporalidade de sua formação, nas palavras da Thais Fonseca (2017). As disciplinas escolares surgem do interesse de grupos e instituições, como os agrupamentos profissionais, científicos e religiosos, mas, sobretudo da igreja e do Estado. A autora continua afirmando,

Cada sociedade teria, portanto, seus próprios referenciais para determinar que conhecimentos pudessem ou não, deveriam ou não ser eleitos para fazer parte do conjunto dos saberes a serem transmitidos pela escola. Esses saberes e a constituição das disciplinas escolares que a eles correspondem estariam ligados, assim, a condicionantes sociais, não somente em sua elaboração como em sua aplicação pedagógica, considerando os grupos que os concebem e para os quais os concebem (FONSECA, 2017, p. 17)

Diante do exposto, compreende-se que desde o início da consolidação da História como disciplina escolar, ela possui características e intencionalidades inerentes ao processo temporal/espacial e político/cultural/social que a elaborou.

Nessa vertente, pode-se afirmar que a educação escolar possui objetivos definidos, os quais são pautados no pensamento do agrupamento social dominante. Esses objetivos estruturam o ensino ao produzir paradigmas e referências do que se deve estudar, pra que se deve estudar e pra quem o ensino é construído. Assim, forma-se um padrão. Consoante ao pensamento de Alexsandra Oliveira e Reginaldo Domingos,

A educação institucionalizada historicamente segue normas de padronização onde o grupo social que detêm o poder político e econômico vem estruturando modelos que servem para unificar ideias sobre o

conhecimento, o pensamento, a forma de comportamento e expressão humana (OLIVEIRA; DOMINGOS, 2022, p. 91)

O ensino oficial desde sua formação no século XIX tem o perfil estruturante e mono-identitário, como afirma Thais Fonseca (2017), que a organização dos sistemas de ensino públicos [...] Havia a preocupação com a formação de um cidadão adequado ao sistema social e econômico transformado pela consolidação do capitalismo e com o fortalecimento das identidades nacionais. Corroborar a historiadora Maria Telvira da Conceição (2015), que se trata de uma trajetória que remota a própria implantação do sistema formal de ensino e a história da produção dessa literatura, que no Brasil situa-se no século XIX.

Ao olhar para o ensino de História reforça-se ainda mais a padronização que o ensino institucionalizado possui, nas palavras de Alessandra Oliveira e Reginaldo Domingos,

No ensino de História, essa relação também pode ser percebida uma vez que, ao olhar para trás, observa-se uma prática em que se buscava a formação de heróis nacionais, a exaltação de comportamentos específicos intitulados como bons e a propagação de uma ideia de sociedade ideal a ser construída e cultivada. Assim, ensinar História estava relacionado ao cultivar modelos a serem seguidos, e esses modelos estavam relacionados às referências brancas e europeias (OLIVEIRA; DOMINGOS, 2022, p. 91).

Dentro dessa perspectiva, o ensino de história pode ser caracterizado como um construtor de identidades universais, onde tais identidades são formadas com o intuito de estruturar um “Estado Nação”. Assim, ensinar história torna-se um ato de produzir cidadãos para um determinado sistema político, cultural e social e, tudo que esteja distante dele é representado como fora dos comportamentos apropriados.

Ao refletir sobre as afirmações acima citadas, depara-se com um ensino de história voltado para a produção unilateral, de um mundo que não aceita a existência de pluralidades, conforme a visão da historiadora Maria Telvira da Conceição (2015), adentrar nesse terreno não parece um exercício de fácil consecução. Se considerarmos que esses repertórios foram massivamente adensados por meio de registros históricos, seja de cunho visual ou escrito, tecnologias de ensino, visões e discursos paradoxais, entremeados de sutilezas, banalizações e omissões, essa tarefa se agiganta.

A historiadora continua a destacar que nessa perspectiva, me parece tanto oportuna quanto obrigatória, tomar a literatura escolar de História não como

sinônimo de um conhecimento ingênuo e simplificado – característica supostamente inerente a sua própria especificidade e natureza – mas, sobretudo, como terreno sedimentado (CONCEIÇÃO, 2015, p. 46).

Em consonância com o pensamento da historiadora acima citada, entende-se que a problemática em pensar a História e o ensino de História como seco de paradigmas propositalmente elaborados durante anos, ou melhor, décadas, é errôneo. Dessa forma, é importante olharmos o conhecimento/Literatura da História na sua complexidade e destoante de ingenuidades.

Até esse ponto, entende-se que o ensino de História propositalmente foi elaborado e estruturado para moldar consciências e identidades unas, e seu objetivo concentra-se em uma parcela específica da sociedade. A partir dessa constatação, nos questionamos: Que consciência e identidade histórica são essas? Para responder tal questionamento é oportuno entendermos a construção da disciplina História no Brasil.

2.2 – A Disciplina História no Brasil: dos Jesuítas a reconstrução

A disciplina de história foi legitimada no Brasil como código disciplinar após uma série de implicações vivenciadas por ela desde sua chegada com os jesuítas no Brasil colônia com o projeto de educar os indígenas através da catequização católica e perpassada pela oficialização no colégio D. Pedro II, as legalidades reformistas do Governo Vargas, no adentro das reformas Capanema, até a crise vivenciada pela disciplina na época da Ditadura Militar (1964 – 1984).

A legitimação da disciplina História ganhou novo destaque no processo de redemocratização da política brasileira quando os estudos sociais deram lugar novamente ao Código disciplinar de História ao torná-la uma ferramenta de formação da identidade do cidadão crítico e atuante na realidade em que está inserido.

As primeiras tentativas de ensino no Brasil foram constituídas pela igreja católica no sentido de catequizar os nativos a partir da experiência europeia. Nesse projeto, os jesuítas apresentavam no nosso país as primeiras manifestações de história. Não obstante, é importante salientar que essa primeira explanação da história no ensino não era institucionalizada, ou seja;

não havia um projeto de história como disciplina, com objetivos, metodologias e características definidas para o ofício de ensinar história. Segundo Ronair Faria, Vasni de Almeida e Cícero da Silva (2022):

No período colonial, a História ensinada não tinha autonomia e o que se aprendia na área, nos colégios jesuítas, passava pelo compêndio organizado pelo professor de Humanidades do colégio jesuítico da Bahia, Antônio Maria Bonucci (1651-1728), uma mescla de conteúdos da História sacra e profana. (FARIA; ALMEIDA e SILVA, 2022, p. 334).

Nesse sentido, a história era anunciada e composta de um pragmatismo europeu e religioso; como produto de um projeto de colonizar os povos nativos. O fator de destaque nesse início do ensino da história no Brasil colonial era a não formulação na forma de disciplina. Como afirma Thais Fonseca (2017),

O fato, por exemplo, de os jesuítas ensinarem temas de História em suas escolas nos séculos XVII e XVIII não significa que este conhecimento já estivesse organizado como disciplina escolar, segundo a definição contemporânea que dela temos. A designação utilizada atualmente define como disciplina escolar, o conjunto de conhecimento identificado por um título ou rubrica e dotado de organização própria para o estudo escolar, com finalidades específicas ao conteúdo de que trata e formas próprias para sua apresentação (FONSECA, 2017, P. 15).

Nessa vertente, a História nos contatos iniciais é trabalhada como um tema transversal dentro do ensino jesuítico, dentro do ensino sacro. Como reforça Thais Fonseca (2017), a trajetória da História ensinada nas escolas não corresponde, necessariamente, à História campo de conhecimento [...] parte desses confundiu-se com a história sagrada, isto é, com a história da bíblia, que era ensinada nas escolas onde a influência de igrejas cristãs era significativa.

A transição da história como temática transversal no ensino, no âmbito religioso, nos séculos XVII e XVIII, para discussões de perfil humanístico/racional, foi ocasionada principalmente pelo desejo de construir uma origem para os Estados Nação. Consoante Thais Fonseca (2017),

A História ainda não consistia como disciplina escolar e ainda não totalmente desvincilhada do sentido providencialista, passaria a ser ensinada, desde o final do Antigo Regime, com o intuito de explicar a origem das nações. Sob a influência do iluminismo, seria cada

vez menos a história sagrada e cada vez mais a história da humanidade, mas “como uma disciplina ensinável é maior parte das vezes um passageiro clandestino nos programas oficiais, oferece mais temas para dissertações do que matéria que se baste a si própria.” (FONSECA, 2017, P. 22)

A saída da “clandestinidade” para a oficialidade disciplinar foi concebida a partir de finalidades específicas dentro do campo social e educacional. A História como componente curricular e com perfil próprio definido, surge no século XIX, com o propósito de proporcionar ao Estado uma disciplina geradora de identidades coletivas, de identidade de uma nação. De acordo com Thais Fonseca (2017), a afirmação das identidades nacionais e a legitimação dos poderes políticos fizeram com que a História ocupasse posição central no conjunto das disciplinas escolares, pois lhe cabia apresentar as crianças e aos jovens o passado glorioso da nação e os feitos dos grandes vultos da pátria. A partir dessa “missão” a história torna-se um código disciplinar, nesse sentido, segundo Cuesta Fernandes (1997),

Código disciplinar é definido pelo autor como uma tradição social referenciada na escola, composta por um conjunto de ideais, valores, pressupostos e rotinas, conjunto esse que dá a legitimidade e função educativa da História, ao mesmo tempo regulamenta a prática de ensino. (CUESTA, 1997, apud CERRI, 2019, P. 44)

Assim, a História como código disciplinar e como uma formadora de identidades das nações, desembarca no Brasil no século XIX definitivamente regulamentada, como afirma Schmidt (2012), esse processo de construção da História como disciplina escolar insere-se, a partir da segunda metade do século 19, no próprio movimento de construção e consolidação do Estado Nacional, no qual se destacam os embates entre monarquistas e republicanos e a necessidade de definição de uma identidade nacional. Com essa objetividade, Segundo Ronair Faria, Vasni de Almeida e Cícero da Silva (2022),

A disciplina de História foi constituída oficialmente, no Brasil, a partir de 1838, com a publicação do regulamento do Código Pedro II. Tendo como referência o pensamento positivista, a partir da historiografia produzida na Europa, inicialmente as aulas de História eram destinadas às últimas séries do ginásio com número pequeno de aulas (FARIA; ALMEIDA & SILVA, 2022, p. 34).

Dessa forma, a História, na sua constituição como disciplina, inicia sua trajetória a partir do pensamento positivista/europeu como marco fundador do regulamento de 1838 do colégio D. Pedro II, que determinou a inserção da História como conteúdo curricular. (SCHMIDT, 2012, p. 78)

Desde o início do projeto da história como disciplina, o componente se consolidou, reescreveu-se e se transformou durante todo o período de sua aplicabilidade no ambiente escolar institucionalizado. Nesse percurso de periodização, a disciplina História passou por diversos ataques capazes de deslegitimar - por alguns períodos - e desapareceu da grade escolar durante a Ditadura Militar (posteriormente reconstitui-se como suporte de reagrupação política no processo de redemocratização brasileira).

Percebe-se, dessa maneira, que o código disciplinar da História foi utilizado como uma ferramenta legitimadora do Estado. O processo de solidificação da disciplina teve como parâmetro o advento da República brasileira no começo do século XX, como destaca Schmidt (2012), considera-se que, a partir de 1931, tem início um processo de consolidação do código disciplinar da História.

A consolidação foi construída por padrões metodológicos de técnicas e instruções que norteavam o ensino escolar de história. Essa instrumentalização serve de suporte para a afirmação da história como código disciplinar, como reforça Schmidt (2012), a presença destas instruções é um demonstrativo da consolidação da História como disciplina escolar obrigatória para todas as escolas. Continuando com a função de legitimar a identidade do Estado,

Na primeira República, segundo Gontijo (2006), a História ensinada nas escolas tinha como intuito despertar no indivíduo o interesse de atuar na sociedade, identificando-se com o projeto de nação pensado pelos republicanos. Uma história homogênea que valorizava a luta e defesa do território nacional, os efeitos dos grandes homens da pátria, agora identificados como heróis republicanos. (GONTIJO, 2006, apud FARIA; ALMEIDA & SILVA, 2022, p. 335)

Essa fase da historiografia da História como disciplina escolar é marcada pela de uma espécie de didática por meio de instrumentos metodológicos com procedimentos técnicos que propiciaram a criação do imaginário ideal do Estado brasileiro republicano.

No decorrer dos ciclos identitários do ensino de História, depara-se com uma série de legalidades que reforçam a disciplina como uma categoria estabilizadora e,

orientadora da visão de mundo que o Estado produz sobre si próprio, desde 1930, como as mudanças processadas no governo Vargas (1930- 1945) que foram transformando o ensino de História, com a busca constante de uniformização dos conteúdos e identificando-os com o nacionalismo varguista (FARIA; ALMEIDA e SILVA, 2022, p. 335), perpassando pelas mudanças proporcionadas pela reforma de Gustavo Capanema (1942), pela portaria de Nº 1.045, de 1951 que apresentavam os indícios de autonomia e criticidade ao ensino de história, conforme Schmidt (2012),

Um dos principais princípios desta nova lei (Reforma Capanema) era assentado na proposta de autonomia didática para o professor, princípio este também defendido por Jonathas Serrano, um dos relatores da Lei. (...) Esta centralidade nos conteúdos específicos da História também foi incorporada pela portaria Nº 1.045, de 1951, da reforma Escolar Secundária brasileira, cujos princípios básicos para o ensino de História eram a valorização dos fatos do presente e deles partir para o passado; desenvolver um ensino intuitivo e crítico; focalizar os indivíduos como expressões do meio social e, principalmente, desenvolver os processos de fixação, investigação, raciocinativos, ilustrativos e outros, abrangendo esquemas, formas de representação, literatura, exame, discussão, e também onde os julgamentos de valores eram recomendados. (SCHMIDT, 2012, p. 81)

Todo esse percurso de legitimação, institucionalização e legalização da disciplina de história tornou-a um componente curricular necessário à construção social de uma sociedade dita homogênea e torna os cidadãos atores e personagens da história nacional como afirma Fernandez Cuesta (Apud SCHMIDT, 2012, p. 85). O código disciplinar da História no Brasil consolidou-se sob a demarcação de fortes relações de poder do Estado na configuração da História como disciplina escolar.

Nessa premissa, o Estado como demarcador de conformação da História como disciplina no ambiente escolar gerou de 1964 a 1984 crise e exclusão da História como componente curricular oficializado e anexou as disciplinas de História e Geografia nos Estudos Sociais. Como destaca Schmidt (2012): Foi no Regime militar, no governo do general Emílio Garrastazu Médici, que impôs a lei de Nº 5.692, de 1971, na qual o ensino de Estudos Sociais foi compulsoriamente tornado obrigatório e estendido para as oito séries do antigo Primeiro Grau. Ela continua reforçando:

Os Militares, com a Lei 5.692/1971, transformaram as disciplinas História e Geografia numa única disciplina: os Estudos Sociais, a serem ensinados, nas escolas de primeiro grau. O ensino de História foi mais uma vez limitado, passando a coibir reflexões sobre o que estava ocorrendo no Brasil e aniquilando as propostas e a formação de um pensamento mais autônomo. (SCHMIDT, 2012, p. 86)

Posterior a essa imposição dos Estudos Sociais e exclusão da História crítica autônoma no programa curricular, surgiu um movimento de retomada da História como disciplinar legitimadora do imaginário social coletivo nos anos pós Ditadura Militar, o chamado período de redemocratização brasileira. Segundo Schmidt (2012), um marco definidor desse projeto de reconstrução do código disciplinar da História, pode ser considerada a proposta dos Parâmetros Curriculares de História.

Os parâmetros Curriculares de 1998, juntamente com a Lei de diretrizes e bases da Educação, Nº 9.394 de 1996, proporcionaram um retorno do código disciplinar de História com um intuito de construir um cidadão crítico e atuante. Dessa forma, o intuito metodológico desse código reestruturado era proporcionar a formação do cidadão pensante, dentro da realidade que está inserido.

Portanto, ao pensar a disciplina escolar História na atualidade há de se considerar todo o histórico vivenciado por ela. O histórico proporcionará refletir as permanências e mudanças que o código disciplinar carrega no seu constructo, e reforçar e compreender as intencionalidades de cada época.

Considerar a História escolar uma categoria isolada de sua própria história é um erro factual, pois todas as implicações vivenciadas por ela, nesse percurso, conduzem a um pensar crítico da realidade na qual ela se encontra hoje.

2.3 – Discursos negativos, padrões europeus e o caminho da luta na educação

Como professor e negro, tenho percebido que os discursos nas ciências humanas, em específico da disciplina de História, ainda apresentam dificuldades de incluir narrativas para além daquelas que reproduzem o pensamento marcado pela colonialidade do saber, de modo que preservam a dominação do pensamento eurocêntrico e nortecêntrico no ensino de História. O efeito de uma narrativa única universalizante é o silenciamento de histórias outras, de saberes outros, de vidas outras; enfim, a negação da alteridade, da diferença.

Segundo Grada Kilomba (2019), é importante compreender o que significa uma identidade não existir na sua própria língua, escrita ou falada, ou ser identificada como um erro.

Nas universidades, no Brasil, como na maioria das instituições acadêmicas e escolares do sul global há uma tendência a utilização de um currículo projetado por referências europeias, com uma bibliografia importada e sem alusões sulistas. Essa prática é perceptível ao deparar-se com os programas das graduações nas áreas das ciências humanas e nos currículos da educação básica na disciplina de história.

Nessa perspectiva, os cursos das Ciências Humanas, entre elas, a graduação e no ensino na área de História, seguem o padrão sistêmico denominado por mentalidade cativa ou dependência acadêmica, onde a dinâmica imperial forjou nos países subdesenvolvidos um hábito de imitação que permeia praticamente toda a atividade intelectual e científica (Alatas, 1972 apud PEREIRA, 2018, p. 92). Esse hábito está diretamente ligado ao ato de seguir a produção intelectual do norte global de forma totalizante e universal, ao levar para a universidade, para as formações de professores e os ambientes escolares da educação básica, exclusivamente a cosmovisão dos pensadores desta parte do mundo.

Dessa forma, produziu-se no ambiente acadêmico e escolar um modelo canônico no campo da produção de conhecimento e emergiu uma sombra dominadora, construída e enrijecida no longo século XVI. Essa representação epistemológica é e continua sendo conceituada por várias nomenclaturas: colonialidade, pensamento moderno/capitalista, pensamento colonial e por paradigma eurocêntrico e nortecêntrico, entre outros. Todos esses conceitos têm em comum a imagem do poder Ocidental na produção de saberes, discursos e imagens. Segundo Guerreiro Ramos:

O mundo é o teatro do homem. (...) Ocorre, porém que nosso mundo, o ocidente, tem sido principalmente o teatro do homem branco. Quase tudo aí representa um precipitado histórico da alma do homem branco. Algum papel tem representado o homem de cor, mas ordinariamente de caráter secundário (RAMOS, 2023, p. 48).

O perfil descrito por Guerreiro Ramos utiliza-se da posição de conhecimento único e universal como dominação e se põe como obrigatoriedade a ser seguido, um padrão teórico, como cita a autora Ana Carolina Babosa Pereira (2018), esse (modelo) *a priori* epistêmico é geralmente imperceptível e contestá-lo pode soar contra o “bom senso”, pois ao mesmo tempo em que funda, também retroalimenta um conjunto de textos que se torna de leitura e citação obrigatória. (PEREIRA, 2018, p. 91). Além de posicionar-se como obrigatório e único a ser seguido (Universal), o pensamento eurocêntrico e nortecêntrico torna subalterno ou mesmo extermina a possibilidade de metodologias específicas e plurais de produção de saberes e coloca os outros como meros imitadores.

A linguagem, responsável padronizar saberes, é intencional e não neutra. Camufla-se de tal maneira que é interiorizada como natural da humanidade, uma forma correta de ver o mundo, construtora e delimitadora de identidades; uma prisão de significados, epistemologias que se configuram como um padrão a ser seguido e respeitado - ou a ser excluído. Segundo Guerreiro Ramos (2023),

K-J

O homem de cor viveu sempre tutelado no Ocidente. Introduziram-no aí e lhe deram papéis para representar, e até recentemente, em toda parte do Ocidente, ele permaneceu segregado em grandes aglomerados, imerso em sua mentalidade pré-lógica. Tendo ele próprio assimilado os padrões culturais do homem branco, passou a ver-se a si mesmo inclusive e à sua herança cultural através dos padrões culturais do homem branco - Ocidente/Euroceticismo (RAMOS, 2023, p. 50).

Mais que uma teoria acadêmica e sistemática escolar, a linguagem/fala denominada padrão branco perpassa as mais variadas relações humanas ao universalizar o correto e o verdadeiro. Uma das bases da construção desse padrão é sua estruturação coletiva, produtora do *status* de grupo, de pertencimento e de unidade. Ou seja, ser branco, heterossexual e do sexo masculino são as principais características de uma política de identidade que denota identidades similares quanto opostas como essencialistas ou fundamentalistas (MIGNOLO, 2008, p. 289).

A noção de pertencimento a um grupo gera nos indivíduos identificações coletiva que os aproxima e fortalece laços. Essa ligação grupal formulou o que Cida Bento (2022) conceituou de pacto da branquitude, no qual o herdeiro branco se identifica com outros herdeiros brancos que se beneficiam dessa herança,

propiciando ao grupo proteção e unidades mútuas. Nesse sentido, a percepção de grupo e o discernimento de padrão correto codificam a coletividade branca como universal, tanto nos aspectos acadêmicos, quanto nos aspectos simbólicos e educacionais, incluindo a própria linguagem/fala que gera exclusões:

O pacto é uma aliança que expulsa, reprime, esconde aquilo que é intolerável para ser suportado e recordado pelo coletivo. Gera esquecimentos e desloca a memória para lembranças encobridoras comuns. O pacto suprime as recordações que trazem sofrimento e vergonha, porque são relacionados a escravidão (BENTO, 2022, p. 25).

O processo da padronização da linguagem branca induz o sentimento de pertença que não ocorreu de forma natural, mas intencional. Além de autoafirmar sua posição de dominação e privilégio, o branco utilizou-se dos outros para depositar as dejeções dos conceitos negativos na cor da pele diferente da sua. O discurso europeu sempre destacou o tom da pele como a base principal para distinguir status e valor (BENTO, 2022, p. 28). Nesse ponto,

Os europeus, brancos, foram criando uma identidade comum que usou os africanos, negros, como principal contraste. A natureza desigual dessa relação permitiu que os brancos estipulassem e disseminassem o significado de si próprios e do outro através de projeções, exclusões, negações e atos de repressão (BENTO, 2022, p. 29).

Além de se projetar na posição de dominador, e como a configuração natural do mundo, distribui exclusões na outridade, elabora hierarquias de humanidades, colocando-se na ponta, produzindo silêncios. Enfatiza esse aspecto, o pensamento do professor Henrique Cunha Junior,

“Ser branco” é fazer parte dos privilégios culturais, políticos, sociais e econômicos, sendo em oposição, o “ser negro”, ser vítima dos processos de desqualificações sociais praticadas no cotidiano da vida brasileira, dos quais o nosso sistema de difusão do conhecimento é bom exemplo. Nele as culturas negras, africanas e afrodescendentes são reconhecidas de maneira superficial e invisibilizada, as imagens dos veículos de comunicação sobre a população negra são recorrentes e catastróficas, produz um sentimento coletivo de inferioridade (CUNHA, 2001, p. 48).

Dado o exposto, indaga-se: O negro pode falar? Na visão da Grada Kilomba (2019), não! Nesse sentido, a subalterna (negro) não pode, de fato, falar.

A resposta enfática de Grada Kilomba e vela o poder da dicotomia branco/negro, privilegiado/subalterno, correto/errado que o padrão branco manipula para produzir a dominação e por consequência a exclusão dos outros, entre elas, a exclusão do direito discursivo na sua própria representatividade. Em outras palavras, o negro se torna a representação mental daquilo que o sujeito branco não quer se parecer (KILOMBA, 2019, p. 38).

As contras-propostas da sociedade e da educação, não devem representar a coletividade de um grupo que não só deseja respeito, mas também reparação. Não é somente buscar um lugar de fala, é ser ouvido em todas as esferas e espaços, principalmente o educacional. Não desejamos nossos espaços, desejamos os espaços! Na ideia da Beatriz Nascimento (2021), a história da raça negra ainda está por fazer, dentro de uma história do Brasil ainda por ser feita. A historiadora continua afirmando:

Não podemos aceitar que a história do negro no Brasil, presentemente, seja entendida apenas através dos estudos etnográficos e sociológicos. Devemos fazer a nossa história, buscando nós mesmos, jogando nosso inconsciente, nossas frustrações, nossos complexos, estudando-os, não os negando. Só assim poderemos nos entender e nos fazermos aceitar como somos, antes de mais nada pretos, brasileiros, sem sermos confundidos com os americanos ou africanos, pois nossa história é outra, como é outra nossa problemática (NASCIMENTO, 2021, P. 45).

O direito de discursar e ser ouvido são ações que devem ser conquistados e não autorizados por um padrão branco, pois, nessa perspectiva, o reforço do silenciamento das violências sofridas continuaria agindo e delimitando ainda mais o lugar do branco e o lugar do preto como se existisse uma separação natural.

A contraproposta não deve somente se resumir a conceituações ou constatações da existência do racismo nas vidas negras, mas também apresentar como foi e como são formuladas no cotidiano, quais suas intencionalidades e diagnosticar os impactos na pluralidade de uma sociedade composta de negros, como a brasileira. Saber que o racismo existe não significa compreendê-lo, do mesmo modo que nomear um fenômeno não significa saber o que ele de fato é; como funciona ou como afeta as vítimas (SOUZA, 2021, p. 14).

Dessa forma, produzir um discurso negro realmente emancipatório não pode resumir-se à busca de um lugar de fala, mas também problematizar a realidade e propor um discurso/prática que produza reparações, que garanta direitos, que

destrua os conceitos embutidos de inferioridade, marginalidade e de toda dicotomia do bem/branco e do mal/negro.

No ambiente educacional tem-se de, abrir espaço para outros modelos, outras formas e outros conteúdos a serem pautados na educação, uma vez que ela precisa se abrir à diversidade que atende. (...) Dentro dessa ideia de diversidade abrem-se portas para o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas (OLIVEIRA; DOMINGOS, 2022, P. 92)

Esse caminho discursivo/propositivo que o negro tem de buscar tem de ir contra o que Jessé Sousa (2021), identifica de gramática do racismo racial, que funciona como uma linguagem cifrada, posto que, se disfarça de outras linguagens para continuar ativa, que comanda a sociedade por inteiro. Além de simplesmente diagnosticar e simplificar o que significa o racismo nos discursos e práticas sociais, a fala negra tem de, principalmente, revelar como ele foi elaborado e é utilizado. Mostrar nessa vertente que o branco também foi construindo como raça, composta de adjetivos positivos enaltecendo, é uma das obrigações da fala negra. Mostrar o privilégio de nascer vencedor ou perdedor no discurso racista, ir além dos aspectos econômicos que historicamente desfavorece o negro, e precisamos nos debruçar sobre os mecanismos que têm garantido a naturalização e a reprodução de discursos e representações negativas da África e dos africanos na atualidade, como as imagens e narrativas produzidas nos meios de comunicação de massa, por exemplo, e a omissão da educação no espaço escolar e seus recursos, como livros didáticos, na construção de uma imagem diferenciada sobre África (SILVA, 2018, p. 45).

Importante destacar que, a proposta discurso/prática para a mudança epistêmica, acadêmica e educacional não se propõe a eliminação ou substituição do modelo branco/ocidental/eurocêntrico, mas a possibilidade discurso/prática do trabalho e da existência de cosmo visões não centralizadoras, “outras” e plurais, como ressalta o pensador Henrique Cunha Junior,

Os eurocentrismos não são para serem substituídos por outras formas cênicas de luta social, o que implica em não transformar a negação do eurocentrismo num afrocentrismo ou negrocentrismo. O pluralismo de expressões abrange os enfoques de gênero, localidade, religiosidade e alteridade. Ressaltamos a existência de versões não cênicas. Ao denominarmos a versão de base africana, estamos destacando os campos

de concentração sem a necessidade de ser uma versão cêntrica do conhecimento (CUNHA Jr., 2001, 49).

Nesse cenário, que até aqui constatamos, chega-se a conclusão da necessidade de uma transformação epistemológica do conhecimento acadêmico e na educação básica, em destaque no ensino de história. Na visão da pesquisadora Cícera Nunes (2021), é nesse contexto que as universidades são chamadas a se posicionar, pois se entende que uma mudança epistemológica contribua para a descolonização dos currículos e questionem as bases do pensamento racista no Brasil, passando necessariamente por uma reflexão no campo formação dos profissionais da educação.

E para isso é necessário e urgente uma aproximação com discursos/práticas teóricas e educacionais que partam das cosmovisões “outras” dos povos negros africanos e afrodescendentes brasileiros. Como reforça Cícera Nunes (2021), nesse contexto, o campo da teoria educacional ao tempo em que dialoga com a diversidade epistemológica deve refletir a ausência de referências que partam das visões de mundo dos povos africanos e da produção do conhecimento no contexto afro diaspórico.

É importante também salientar, que essa busca por um “outro” olhar nos discursos e práticas educacionais, não é novo e nem foi moldado somente por agentes acadêmicos, teve o pioneirismo da população negra brasileira, através do Movimento Negro. Nas palavras da pesquisadora Cícera Nunes e Henrique Cunha Júnior (2010), a participação do afrodescendente como sujeito, ator e criador de sua história é pouco conhecida e praticamente ausentes nos currículos de ensino.

Porém é necessário destacar, que a história tem a obrigação de recuperar a história de luta e resistência desses sujeitos coletivos (CUNHA Jr.; NUNES, 2010, p. 03)

2.4 – Educação e Movimento Negro

Ao falar sobre as lutas que envolvem a história do povo negro africano e afrodescendente no Brasil, e refletir sobre as problemáticas e vitórias das Relações Étnico-Raciais – EREER no ambiente educacional é de suma importância detalhar a

participação e o pioneirismo do Movimento Negro Unificado - MNU. Para a pesquisadora Nilma Lino Gomes, o Movimento Negro,

Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre negros brasileiros, à ancestralidade africana e ao continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana. Portanto, não basta apenas valorizar a presença e participação dos negros na história, na cultura e louvar a ancestralidade negra e africana para que um coletivo seja considerado como Movimento Negro (GOMES, 2017, p. 24).

Assim, entende-se que Movimento negro parte da não aceitação de uma falsa democracia racial, que afirma, segundo o pesquisador, Antônio Sérgio Alfredo Guimarães,

A ideia de que o Brasil era uma sociedade sem “linha de cor”, ou seja, uma sociedade sem barreiras legais que impedissem a ascensão social de pessoas de cor a cargos oficiais ou a posições de riqueza ou prestígio (...). Tal ideia, no Brasil moderno, deu lugar à construção mítica de uma sociedade sem preconceitos e discriminações raciais. Mais ainda: a escravidão mesma, cuja sobrevivência manchava a consciência de liberais como Nabuco, era tida pelos abolicionistas americanos, europeus e brasileiros, como mais humana e suportável, no Brasil, justamente pela ausência dessa linha de cor (GUIMARÃES, 2002, P. 02).

Dessa forma, entende-se o Movimento Negro, como um agente vigilante das lutas de resistência da população negra e, como um agente educador na proporção que mostra e rearticula um novo olhar sobre a história do povo negro brasileiro. Assim, segundo Cícera Nunes e Henrique Cunha Júnior,

Constitui um desafio falar de Movimentos Negros no Brasil, uma vez que a história oficial não reconhece a existência desses movimentos ou, quando reconhece o faz de forma deturpada. As fontes documentais são abundantes. No entanto, faltam financiamentos e interesse das instituições pelo tema (CUNHA Jr.; NUNES, 2010, p. 02)

Essa temática é um artifício indispensável, no que se relaciona a mudança da visão eurocêntrica e universal dentro do ambiente educacional, já que a invisibilidade das experiências sociais e educativas empreendidas pela população

negra contribui para a manutenção e uma visão de mundo eurocêntrico que não os reconhece como agentes da história (CUNHA Jr.; NUNES, 2010, p. 01).

É imprescindível entender o Movimento Negro como um catalisador da elaboração de cosmovisões plurais, que beneficiam de forma positiva a representatividade que a população negra tem de si e, do seu coletivo. Destaca-se ainda, que a população não negra também tem de ter a compreensão da participação dos africanos e afrodescendentes na história e na composição do povo brasileiro.

No ambiente educacional, esse olhar da população negra como um agente ativo da sua própria história deverá percorrer currículos, práticas e metodologias educacionais e, principalmente as formações de professores nas instituições superiores de ensino e nas formações continuadas.

Em conformidade com Nilma Lino Gomes,

Importa-nos compreender a potência desse movimento social e destacar as dimensões mais reveladoras do seu caráter emancipatório, reivindicativo e afirmativo, que o caracterizam como um importante ator político e como um educador de pessoas, coletivos e instituições sociais ao longo da história e percorrendo as mais diversas gerações (GOMES, 2017, p. 23).

Nessa vertente, o Movimento Negro é uma referência e um caminho de como percorrer nas instâncias das transformações. Mudar as perspectivas históricas do negro inferior, para um negro construtor de sua existência. Na educação, emancipar saberes, e inseri-los não só nas legalidades e burocracias, mas nas práticas positivas e propositivas no ensino das Relações Étnico-Raciais. Assim,

Os projetos, os currículos e as políticas educacionais têm dificuldade de reconhecer esses outros saberes produzidos pelos movimentos sociais, pelos setores populares e pelos grupos sociais não hegemônicos. No contexto atual da educação, regulada pelo mercado e pela racionalidade científico-instrumental, esses saberes foram transformados em não existência; ou seja, em ausências (GOMES, 2017, p. 42-43).

A Educação na perspectiva do Movimento Negro tem que proporcionar o surgimento nas legalidades, ambientes de formações de nível superior e formações continuadas, nos currículos e nas práticas educacionais a existência permanente dos conhecimentos “outros” plurais produzidos pelos coletivos negros. Também reconhecer a capacidade desses saberes de produzir na vida estudantil dos (as)

educandos (as) uma positividade na representatividade em sentir humano, na sua plenitude.

Conforme Nilma Lino Gomes, o Movimento Negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil. Ao [...] indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, esse movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante (GOMES, 2017, p. 21).

Muitos caem na simplicidade de entender o Movimento Negro, no cenário singular e simplista, porém ele é múltiplo e complexo, e por consequência produz conhecimentos também variados. Concordante a visão de Lélia Gonzalez,

Na verdade, falar do movimento negro implica tratar de um tema cuja complexidade, dada a multiplicidade de suas variantes, não permite uma visão unitária. Afinal, nós, negros, não construímos um bloco monolítico, de características rígidas e imutáveis. Os diferentes valores culturais trazidos pelos povos africanos que para cá vieram – iorubas ou nagôs, daomeanos, malês ou muçulmanos, angolanos, congoleses, ganeses, moçambicanos etc. -, apesar da redução à “igualdade”, imposta pela escravidão, já nos levam a pensar em diversidade (GONZALEZ, 2022, p. 25).

Ao trazer essa perspectiva da autora e, relacionar a pesquisa deste trabalho, salienta-se o objetivo do Movimento Negro na corrente educadora e das Relações Étnico-Raciais no ensino, no seguinte panorama: Construir uma Educação que produza identidades positivas e propositivas, no campo dos saberes “outros” e plurais. Entendo a Educação como emancipatória, distante de conhecimentos universais e centralizadores.

2.5 – Proposta educacional para o ensino de história, das Relações Étnico-Raciais e as legislações educacionais antirracistas.

Até então se destacou o discurso universal utilizado pela história, nas visões acadêmicas, oficiais e dentro do ensino. Evidencia-se uma única história que impede as pluralidades de “outras” histórias existirem. A história única tem cor e centro geográfico: branca e europeia.

A partir de tudo que já foi explanado na pesquisa, pode-se questionar: Existe a possibilidade, no ensino institucionalizado, a existência de “outras”

histórias? Que “outras” histórias são essas? Como essas “outras” histórias poderiam ser abordadas dentro do ensino? Essas “outras” histórias podem apagar as histórias oficiais já existentes? Como a legalidade educacional oficializa a obrigatoriedade dessas “outras” histórias existirem no ambiente escolar? Quais as práticas educacionais têm de ser alteradas para possibilitar a existência dessas “outras” histórias?

São muitas perguntas, todas com respostas necessárias e urgentes; urgentes de pesquisas; urgentes de reflexões e urgentes de ações. Ações essas que já iniciaram há muito tempo por meio dos movimentos sociais, em especial, o já citado Movimento Negro. Reforça os autores Alexsandra Oliveira e Reginaldo Domingos,

Todas essas questões vêm sendo acompanhadas e alavancadas por movimentos sociais que historicamente pressionaram as instituições e, aqui, evidenciamos a ação dos movimentos negros que incansavelmente vêm lutando por uma educação antirracista, que atenda as necessidades das pessoas negras e pautas as relações étnico-raciais (OLIVEIRA; DOMINGOS, 2022, p. 93).

Em resposta ao primeiro questionamento, afirma-se categoricamente um sim! O ensino institucionalizado não só tem a possibilidade e implantar, na sua composição, um ensino que promova a diversidade e a existência de histórias múltiplas, como também possui a obrigatoriedade dessa implementação. Ao abrir espaço para outros modelos, outras formas e outros conteúdos a serem pautados na educação, uma vez que ela precisa se abrir à diversidade que atende (OLIVEIRA; DOMINGOS, 2022, p. 91).

Assim, haverá possibilidade da existência de “outras” histórias dentro do ensino, quando a própria educação compreender que suas ações devem partir para o atendimento do seu próprio público, um público que é diverso. Ao ser um público diverso, a educação assim também deverá ser.

Para a realização dessa necessidade, a educação tem de produzir novas maneiras, modelos, práticas e conteúdos que contemplem a pluralidade do seu público. Segundo a autora Cícera Nunes, uma educação que contemple a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira precisa garantir que as práticas pedagógicas reflitam a pluralidade de culturas abrindo espaços para que as particularidades e especificidades se manifestem e sejam valorizadas (NUNES,

2011, p. 39). E complementa a autora, que essa ação significa o rompimento com um currículo eurocêntrico (NUNES, 2011, p. 40).

Dessa forma, só haverá possibilidade de “outras” histórias no ambiente educacional, com a elaboração de práticas plurais e diversas que deixe de lado a centralidade dos modelos eurocêntricos.

No tocante a essa afirmação, destaca-se que a construção de outras práticas e visões teóricas já foram pensadas pelo Movimento Negro brasileiro, onde, tais práticas intensificam a emancipação do conhecimento negro. Nas palavras de Nilma Lino Gomes (2020), numa atitude de coragem, compromisso político e epistemológico, o Movimento Negro e a intelectualidade negra brasileira trouxeram para o campo das Ciências Humanas e Sociais, principalmente para a Educação, um diferencial: a perspectiva negra decolonial brasileira, uma das responsáveis pelo processo de descolonização dos currículos e do conhecimento no Brasil.

Podemos citar a história de Machado de Assis, Lima Barreto, Guerreiro Ramos, Milton Santos, Clóvis Moura, Wilson do Nascimento Barbosa, Joel Rufino Santos, Chiquinha Gonzaga, Auta de Souza, Virgínia Bicudo, Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento. Thereza Santos, Josildeth conserte, Maria de Lourdes Siqueira, Conceição Evaristo, entre outros (GOMES, 2020, 2025).

Todos acima citados contribuíram para a elaboração de uma perspectiva “outra” do conhecimento sobre a formação do povo brasileiro em uma vertente direcionada às relações étnicas raciais dos negros, ao possibilitar desta forma uma nova abordagem, fora do centro eurocêntrico branco.

A presente pesquisa pauta-se numa dessas perspectivas já pensadas sobre as outras possibilidades de produção de conhecimento: a categoria político-cultural de amefricanidade, da historiadora Lélia Gonzalez.

Nas próprias palavras da criadora da perspectiva acima citada,

A categoria trata-se de um novo olhar e criativo no enfoque da formação histórico-cultural do Brasil que, por razões de ordem geográfica e, sobretudo, da ordem do inconsciente, não se vem a ser o que geralmente se afirma: um país cujas formações do inconsciente são exclusivamente europeias, brancas (GONZALEZ, 1988, 69).

Essa visão norteia-se na elaboração de um olhar outro sobre a formação histórico-cultural do Brasil, ao destacar sua construção pautada na africanidade e

dos povos ameríndios e distancia-se do pensamento de que nossa formação é unicamente europeia. Ou seja, uma epistemologia *amefricana* permite interromper o processo de interpretação do mundo e, sobretudo das experiências negras a partir de uma matriz eurocêntrica e nos oferece a senha para criar conceitos, categorias, metodologias e teorias epistemologicamente *amefricanocentradas* (DOS SANTOS, 2020, p. 50).

Visto isso, pode-se responder a dois questionamentos iniciais desse tópico: Que “outras” histórias são essas? Como essas “outras” histórias poderiam ser abordadas dentro do ensino?

As “outras” histórias são os processos, visões, perspectivas e discursos não centrados na eurocentricidade. São histórias, do processo histórico de adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas de uma dinâmica cultural afrocentrada (GONZALEZ, 1988, p. 76) da formação histórica/cultural/linguística da sociedade brasileira.

É uma nova metodologia de olhar-se no espelho da nossa identidade brasileira, ao retirar qualquer perturbação representativa de QUEM somos, por QUEM nossa identidade foi construída e QUEM são os agentes contribuintes. As “outras” histórias devem ser abordadas a contar de uma perspectiva anticolonial, [...] e realizada por uma postura afrocêntrica, construída a partir da experiência diaspórica comprometida com o rompimento com o colonialismo imperialista (DOS SANTOS, 2020, p. 52).

É importante destacar que as perturbações que ofuscam o nosso olhar sobre nossa própria identidade é baseada na ideologia do branqueamento, que é sustentada pelo mito da superioridade branca e produziu uma das formas mais insidiosas e eficazes do racismo que foi a de negação, ou seja, o desejo do embranquecimento e negação da própria raça, da própria cultura, fragmentando a identidade racial (DOS SANTOS, 2020, P. 54).

Assim, segundo a historiadora Lélia Gonzalez a categoria *amefricana* resgataria o processo histórico de construção de uma identidade americana de raiz africana que remonta a era pré-colombiana e se consolida com a colonização. Enquanto linguagem a categoria contribuiria para o entendimento da realidade afrocentrada e para a afirmação de um novo sujeito (GONZALEZ, 1988, p. 76).

Em relação ao ensino, especificamente o ensino de História a categoria da amefricanidade deve ser entendida como um fator de transformação e força nas ações educacionais, no momento em que ela auxiliará na condução de novas práticas, perspectivas e métodos que favoreçam o entendimento da formação da identidade do povo brasileiro, ao partir de uma nova vertente histórica, social e cultural africana e afro-diaspórica.

A partir desse ponto podemos modificar as bases do ensino de História compreendendo que a formação do povo brasileiro em vários aspectos de sua construção foi pautada na participação do povo negro africano e afrodescendente, como afirmar o pensador Henrique Cunha Junior,

Partimos da premissa de que a formação histórica, política, cultural e social do Brasil nos períodos compreendidos como colonial e império, se devem em muito à presença sistemática e majoritária da população de africanos e afrodescendentes em todas as esferas do trabalho. Sendo assim, entendemos que os conhecimentos que viabilizaram todos os campos da produção foram trazidos pelos africanos e modificados pela obra destes e seus descendentes (CUNHA Jr., 2001, p. 49).

Assim, percebe-se que o ensino de história no Brasil deva partir de um novo eixo de visão, o qual permita que os (as) educandos (as) e docentes entendam o povo negro (africano e afrodescendente) como participante da formação histórico cultural da sua própria identidade, não como mero contribuinte.

Outro fator importante a ressaltar, tange na constante de que, o olhar amefricano no ensino de história não exclui os outros olhares e perspectivas na construção da identidade histórica cultural brasileira. Porém, compreende que a cultura, os conhecimentos e o pensamento brasileiro são constituídos com base na herança africana (CUNHA Jr., 2001, p. 49).

A amefricanidade no ensino de história não tem o objetivo de ser um centro nas humanidades e tomar o lugar do eurocêntrico, mas sim somar na compreensão de quem nós brasileiros somos, como e por quais agentes nossa identidade foi e é formada. E reconhecermos que a base africana tem uma constituição plural da contribuição de diversas culturas (CUNHA Jr., 2001, p. 50).

Segundo o pensamento do pesquisador Henrique Cunha Junior, a educação na perspectiva afrodescendente é um processo de conhecimento com base na cultura e na apropriação das possibilidades de produção do meio territorial. A

educação é um processo de transmissão da cultura e da modificação das condições de vida (CUNHA Jr., 2001, p. 51).

Para o autor a essa perspectiva afrodescendente configura-se e,

Formam um pensamento que recupera a ideia sistêmica de ancestralidade, de dinâmica de conceitos de energia e de complexidade da organização de línguas bantu, tendo como necessidade a relação de espaço-tempo das sociedades africanas que produzem uma história e uma cultura dinâmica resultante do processamento de cada território e de cada população que habita este território (CUNHA Jr., 2001, p. 50).

A partir da Lélia Gonzalez (Amefricanidade) e de Henrique Cunha Junior (Perspectiva afrodescendente), podemos construir uma concepção metodológica de ensino que utiliza as bases históricas africanas como prática e teoria na elaboração sistêmica das diretrizes na disciplina de História.

Importante acrescentar que esse novo olhar e postura metodológica têm como bases atos legais brasileiros. Como por exemplo, a LDB 9.394/96 foi alterada em 2003 com o intuito de promover uma maior inclusão da temática em questão, como se pode destacar a incorporação do artigo 79-B, ao incluir no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

E no ano de 2008:

Art. 26-A - Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da História e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008)

Os artigos em questão especificam e tornam obrigatória a inclusão do estudo da história e da cultura do povo africano, da população negra e indígena no

curricular escolar. Todas essas mudanças na legalidade do maior documento norteador da educação nacional brasileira vem de um histórico de lutas anteriores as quais resultaram na promulgação da Constituição Federal de 1988 e na aprovação da lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que conseguiram vitórias consideráveis a temática das relações étnico-raciais no Brasil.

A lei de 10.639/03, ao alterar a LDBEN, vai mais longe. Ela supera a visão de que a ação da população negra no Brasil se resume a meras contribuições e traz para o debate a ideia de participação, constituição e configuração da sociedade brasileira pela ação das diversas etnias africanas e seus descendentes. Além disso, extrapola o conhecimento específico do ensino de História incluindo outras áreas do conhecimento (GOMES, 2013, p. 71)

Dessa forma, pode-se destacar que a aprovação da Lei 10.639/03 - e, por conseguinte as alterações da LDB - promoveram mudanças significativas no campo educacional pertinentes à promoção das relações étnico-raciais e no ensino de História. Essa legislação buscou na sua constituição inserir a participação do povo negro e dos seus descendentes africanos, oriundos da diáspora do respectivo continente, na formação da cultura e da sociedade brasileira e reforçou a necessidade de valorização e busca por direitos desse grupo.

Quando a Lei 10.639/03 foi regulamentada, em julho de 2004, ela passou a representar mais um passo nas políticas de ações afirmativas e de reparação para a educação básica. Nos fundamentos teóricos da legislação, afirma-se que o racismo estrutural no Brasil explicita-se através de um sistema meritocrático, agrava desigualdades e gera injustiça. Destaca também que há uma demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, e que esse reconhecimento requer estratégias de valorização da diversidade (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, P. 31).

Chegamos assim, ao último questionamento deste tópico: Quais as práticas educacionais têm de ser alteradas para possibilitar a existência dessas “outras” histórias?

Nas palavras dos autores, Cícera Nunes, Jusciney Santana e Nanci Franco (2021), deve-se promover uma mudança epistemológica que contribua para a descolonização dos currículos nas escolas brasileiras que passa necessariamente por uma reflexão no campo da formação docente.

Continuam afirmando,

Essas demandas apontam para o reconhecimento da distância ainda existente entre prática educativa e o que está preconizado nos marcos legais da educação brasileira, uma vez que as instituições de educação superior, responsáveis pela formação inicial de professores (as), ainda não procederam, de forma radical, na incorporação das transformações curriculares necessárias, que permitam romper com a perspectiva eurocêntrica referenciada nesse nível de escolarização, o que vai impactar diretamente na formação e consequentemente no alcance da EREER na educação básica (NUNES; SANTANA e FRANCO, 2021, p. 06).

Nessa vertente, uma das principais práticas educacionais que devam ser alteradas consiste nas alterações das formações docentes no ensino de História. A presente pesquisa propõe que essa alteração seja produzida a partir das bases africanas, ao utilizar como aporte teórico/metodológico as categorias de amefricanidade de Lélia Gonzalez e da perspectiva afrodescendente do Henrique Cunha Junior.

CAPÍTULO III

3. POR “OUTRAS” FORMAÇÕES CONTINUADAS

3.1 – Formações continuadas “outras” e o ensino de história para as Relações Étnico-Raciais

Figura 7 – Grupo de professores – II Encontro – Ciclo Formativo



Fonte: Acervo do Pesquisador (01 de setembro de 2023)

De acordo com tudo que já elucidamos até este ponto da pesquisa, concluímos que a história do povo negro no Brasil, fora do período colonial-escravocrata, é marcada demasiadamente pela invisibilidade de sua presença na chamada “história oficial” (FERREIRA, 2011, p. 196). Dessa forma, percebe-se a exclusão da história negra na construção da história brasileira.

Ao adentrar ao ambiente educacional, essa exclusão continua evidenciada. Segundo Elenice Silva Ferreira (2011), no que se refere ao conhecimento escolar, percebe-se ainda um caráter de “branqueamento” em nosso currículo, programas escolares e materiais pedagógicos. Assim, a educação oficializada exclui a possibilidade de um ambiente de ensino-aprendizagem diverso e, que abrace a identidade negra.

Nessa perspectiva, a escola ignora a diversidade de sujeitos que se encontra presente em seu cotidiano. Uma diversidade de sujeitos com diferentes crenças, modos de vida e visões de mundo, entretanto, tratados de modo “igual” (FERREIRA, 2011, p. 197).

Essa problemática já foi muito debatida e, ações políticas construídas com o objetivo de sanar tal problema. Como as leis afirmativas, dentre elas a lei 10.639/2003, que assim pretende tornar obrigatório o estudo da História e cultura afro-brasileira e indígena e sua inserção no currículo escolar.

A estratégia enfatizada na presente pesquisa, para que o objetivo acima proposto seja conquistado, encontram-se na reformulação das formações docentes, em especial, as formações continuadas na área do ensino de História, com enfoque metodológico amefricano. Como afirma a professora Elenice Silva Ferreira,

Com a emergência dos dispositivos legais voltados para a promoção da educação para as relações étnico-raciais na escola, o debate acerca da educação e diversidade passa a adotar novas nuances. Nesse sentido, a legislação que põe em evidência a necessidade de se repensar a presença das discussões sobre a história e a cultura do povo negro na educação básica se insere no que ficou conhecido como “Ações Afirmativas”, e, por conseguinte, a questão da formação do/a professor/a passa a agregar novos elementos. Neste caso, é pertinente afirmar que não apenas o currículo ressignificado e as condições materiais da escola constituem elementos indispensáveis para a construção de uma educação de qualidade para todos (qualidade aqui não no sentido mercadológico), mas a formação do/a educador/a se apresenta como fator determinante na construção de uma nova mentalidade no processo educativo que leve em

consideração o reconhecimento e a valorização do legado cultural dos povos africanos e seus descendentes (FERREIRA, 2011, p. 197).

Assim, centralizamos a investigação na questão das formações continuadas no ensino de História, como uma proposta interventiva na reformulação do fazer pedagógico em relação ao conhecimento produzido pelo povo negro no Brasil e as EREs. Na visão das autoras, Cícera Nunes, Jusciney Santana e Nanci Franco,

Não é verificável o engajamento, necessário entre os entes federados, com investimento efetivo em novas práticas de formação continuada com ênfase em diversidade étnico-racial na educação, o que limita, por conseguinte, a capacidade de transformar processualmente a atuação dos profissionais da educação, em exercício, na rede pública de ensino (NUNES; SANTANA e FRANCO, 2021, p. 06).

Constata-se essa informação, ao verificarmos as poucas, ou quase nulas ações das Secretarias de Educação voltadas às formações continuadas que promovam um ensino voltado às Relações étnico-raciais e da participação do povo negro na formação da identidade do povo brasileiro.

Afirmam as pensadoras Cícera Nunes, Jusciney Santana e Nanci Franco (2021), que mesmo as secretarias de educação que têm legislação específica sobre formação continuada, não têm dado conta de garantir aos seus professores esse direito; isso, no que diz respeito à qualidade e quantidade da formação ofertada, atendendo as necessidades e expectativas dos professores, o que poderia se traduzir em práticas promotoras da igualdade racial.

E ainda, reforça que a existência dos documentos legais não alterou significativamente a formação docente no que diz respeito às EREs (NUNE; SANTANA e FRANCO, 2021, p. 09).

Nessa perspectiva, a averiguação da pesquisa em destaque reforça a importância do estudo dessa temática, no que tange ao vazio de propostas práticas e propositivas, na resolução desses empasses. Para esse fim, é necessário ponderar as metodologias e teorias a respeito das formações continuadas e as ERERs. Assim,

Com isso, é necessário repensar os referenciais teóricos e metodológicos que dão base a formação dos profissionais que terão à responsabilidade de cuidar da educação das crianças [...], bem como dos profissionais que

atuarão na gestão dos processos educativos e nas políticas públicas (NUNES; SANTANA e FRANCO, 2021, p. 12).

Para essa finalidade, a intencionalidade deste trabalho é inserir nas formações continuadas na área do ensino de História, uma prática metodologia e teórica que parta da libertação dos conhecimentos cêntricos brancos europeus. Ao seguir a proposta da visionária pensadora Lélia Gonzalez (1988), ao afirmar que, uma ideologia da libertação deve encontrar sua experiência em nós mesmos; ela não pode ser externa a nós e imposta por outros que não nós próprios; deve ser derivada de nossa experiência histórica e cultural particular.

Dessa forma, as formações continuadas devem partir das bases da experiência africana e afrodescendente. E seguir a reflexão de Lélia Gonzalez (1988), assumindo nossa amefricanidade, podemos ultrapassar uma visão idealizada, imaginária ou mitificada da África e, ao mesmo tempo, voltar o nosso olhar para a realidade em que vivem todos os americanos do continente.

E nas perspectivas, das autoras Cícera Nunes, Jusciney Santana e Nanci Franco (2021), desse modo, é importante priorizar os processos de formação docente, que possam atuar em escolas e universidades, sempre atentos ao legado afrodiaspórico do passado e do presente, as transformações vivenciadas nas sociedades contemporâneas, a toda a produção de conhecimento protagonizada por ativistas dos movimentos negros e pesquisadores (as) comprometidos (as) com essas pautas.

Neste ângulo, reafirmamos a necessidade de promovermos formações continuadas “outras” incorporadas ao ensino de História. Essas “outras” formações fomentarão a pluralidade e a diversidade dentro da escola, do ensino e da aprendizagem. Permitirá a inserção de múltiplas identidades nas trocas e construções dos conhecimentos no ambiente educacional, e assim, desenvolver o que os dispositivos legais das políticas afirmativas raciais propõem, dentro do currículo e da educação como um todo.

Alinha-se essa ótica, ao que conclui autoras Cícera Nunes, Jusciney Santana e Nanci Franco, ao afirmarem que,

Uma medida afirmativa essencial será oferecer uma formação aos (as) educadores (as) que os permitam reconhecer todas as matrizes formadoras

da sociedade brasileira – africana, indígena e europeia -, bem como reconhecer que a presença dos povos africanos e seus descendentes no Brasil é uma história de violências, lutas e resistências que vai além do período da escravização. Isso significa assumir um patrimônio histórico e cultural que é plural e acessar as contribuições significativas desses povos no avanço da sociedade brasileira em todas as dimensões (NUNES; SANTANA e FRANCO, 2021, p. 12).

Visto isso, caracterizam-se essas “outras” formações continuadas no ensino de História, como formações que trabalham com teorias e métodos que possibilitem a expressão do eu negro, do eu africano, do eu afrodescendentes. Formações que não partam de visões construídas por terceiros, mas pelo povo amefricano.

Nessas formações, os africanos e afrodescendentes não serão objetos de estudos, não serão caricaturas criadas por outros, por europeus. O povo negro será visto de forma propositiva, compreendendo seu real papel na formação histórico cultural do Brasil. Não será apresentado um recorte único da escravidão, mas serão apresentadas toda uma pluralidade e uma complexidade do que foi e é a nossa contribuição na construção da identidade brasileira.

3.2 – Formações “outras”- Educação e Negritude: desafios e propostas para uma prática propositiva da legislação educacional antirracista e das relações étnico-raciais.

Figura 8 – Atividade prática – III Encontro – Ciclo Formativo



Fonte: Acervo do Pesquisador (06 de outubro de 2023)

Para averiguar a tese da pesquisa, foi proposto um encontro formativo com os 18 professores, intitulado: **Educação e negritude: desafios e propostas para uma prática propositiva da legislação educacional antirracista e das relações étnico-raciais**, com duração de 32 horas. A intencionalidade interventiva desse ciclo formativo é utilizar a categoria político-cultural de amefricanidade (1988) cunhado pela intelectual Lélia González, como elemento para projetar e tencionar os processos de formações continuadas dos professores de História, aqui mencionados. E a começar daí uma formação outra e plural.

Por meio desse, as formações objetivavam a abertura de um olhar outro, distante do mito da democracia racial proposta pela historiografia brasileira e utilizada nos ambientes educacionais por bastante tempo.

Na visão de Sofia Nicolau e Steffane Santos,

A formação nacional brasileira foi influenciada pelo mito da democracia racial, isto é, a falácia de um convívio racial harmonioso no Brasil, a partir da perspectiva de que o país é constituído por diversas raças e por isso, nossos problemas sociais não advêm das assimetrias raciais, mas de desigualdades de classe. A democracia racial omite a multifacetada questão étnica brasileira, enquanto mito que foi difundido dentro das ciências sociais brasileiras por sociólogos como, dentre outros, Gilberto Freyre. A historicidade brasileira demarcou experiências étnicas plurais que foram fundamentais para a multiculturalidade do país e que não foram consideradas no processo de consolidação da identidade nacional no Brasil. Negros e indígenas têm influência direta na formação histórica, política e cultural, no entanto, suas identidades foram subalternizadas e suas práticas culturais foram suprimidas (NICOLAU; SANTOS, 2022, p. 02).

Percebe-se aqui, que o processo de elaboração da identidade do povo brasileiro foi pautado em uma mentira, a de que nossa formação foi harmônica e de que a base dela foi o povo colonizador, os europeus. Esse fato, exposto por muito tempo como o oficial, apagou de nossa ótica o pluralismo de nossa formação.

O processo de delimitação da identidade nacional brasileira, destarte, encobre não apenas as intensas dinâmicas culturais que se desenvolveram, como também as dinâmicas coloniais responsáveis pelo apagamento da pluralidade cultural que se estabeleceu no país, forjando a ideia de que os processos no Brasil aconteceram de maneira harmoniosa, e não violentas social, cultural e historicamente como foram (NICOLAU; SANTOS, 2022, p. 03).

Além da invisibilidade do pluralismo da identidade brasileira, foi encoberta também as ações colonizadoras que forjaram o próprio mito.

A partir desse ponto, o ciclo formativo estabelece uma base de início para a intervenção: A de que identidade brasileira é formada exclusivamente pelas contribuições do povo europeu e de que as raças sociais estabelecidas no Brasil conviveram de forma harmônica.

Nas reflexões da professora Cícera Beatriz¹, professora formada em História com mais de 05 anos de experiência lecionando a disciplina de História,

Como falei no encontro passado, a nossa formação, quando a gente estava lá no nosso curso de graduação, nós fomos formados estudando a teoria da história europeia. Então a gente pouco trabalhou autores da América latina, por exemplo. [...] Existem muitos teóricos nossos (Brasileiros), que são abandonados, não são estudados, como a própria Lélia Gonzalez e o Abdias Nascimento! A gente só estuda Helgel, Michel Foucault, Chartier (Professora da Rede de Educação do município de Jardim-CE, participante do ciclo formativo, 2023).

O Brasil possui uma mentalidade colonial, isto é, a psicologia coletiva na nação segue os pressupostos da colonização (NICOLAU; SANTOS, 2022, p. 08).

Dessa forma, o processo de formação continua aqui proposto, estabelece ao contrário: que a cultura negra e indígena brasileira se apresenta como centrais para a formação da identidade brasileira [...]. Apesar de todas as múltiplas contribuições na formação cultural brasileira, é importante ressaltar os efeitos da colonização e consequentemente do racismo sobre as relações sociais e culturais no país (NICOLAU; SANTOS, 2022, p. 05).

Ou seja, a possibilidade de trabalhar no ciclo formativo, outra visão da identidade brasileira através de um ponto amefricano. Assim, segundo Sofia Nicolau e Steffane Santos,

É nesse sentido que a amefricanidade é acionada enquanto um tensionamento e alternativa à ideia de identidade nacional e como forma de subverter a mentalidade colonial brasileira. [...] Como um resgate da influência efetiva na formação histórico-cultural brasileira, comportando negros em diáspora e comunidades tradicionais das Américas. (NICOLAU; SANTOS, 2022, p. 08).

Com essa intencionalidade do ciclo formativo, foi elaborada em 04 encontros a possibilidade da construção de um conhecimento propositivo e positivo das relações ético-racial destinado ao ambiente da educação.

¹Nome fictício. Professora formada em História, com mais de 05 anos de experiência em sala de aula lecionando a disciplina de História no anos finais do ensino fundamental.

Tabela 7 – CARACTERIZAÇÃO DOS ENCONTROS FORMATIVOS

ENCONTROS	CARGA HORÁRIA
I – LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL ANTIRRACISTA NO CONTEXTO DA ÁREA DE HISTÓRIA;	08 HORAS
II – IDENTIDADE RACIAL E ENSINO DE HISTÓRIA;	08 HORAS
III – HISTÓRIA AFRICANA, MATERIAS DIDÁTICOS E PLANO ANUAL DE ENSINO DE HISTÓRIA;	08 HORAS
IV – MINHAS AULAS SÃO ANTIRRACISTAS?	08 HORAS
TOTAL	32 HORAS

Fonte: Esquema realizado pelo autor (2023)

O primeiro encontro intitulado: Legislação Educacional antirracista no contexto da área da História foi pautada no estudo da legislação educacional antirracista, com enfoque no histórico de luta e resistência do Movimento Negro e sua participação na criação e efetivação dessas normativas. Essa temática de abertura é importantíssima, nas palavras da Professora Cícera Nunes,

A nossa preocupação com a implementação dessa política que este ano completou no dia 09 de janeiro de 2023, 20 anos. É uma política que deveria ter mudado a cara da educação brasileira, mas que a gente ainda tem tido muitas dificuldades no seu processo de implementação. Então em 2003 a LDB foi alterada tornando obrigatório o ensino da História e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar. E em 2008 foi alterada de novo, tornando obrigatório o ensino da História e cultura indígena [...] O que a gente, tem visto de lá pra cá é o descumprimento do Estado brasileiro, com uma ação que deveria ter mudado a cara da educação brasileira. Então eu gosto de dizer que se “a gente fossemos” um país que não tivéssemos relação alguma com o continente africano, em lugar distante, sem contato com o povo africano, mesmo assim deveria ser obrigatório o estudo da história e da cultura desse continente (Cícera Nunes, palestra no curso formativo, novembro de 2023).

Assim, pensar em uma proposta de intervenção sem tratar essas leis que norteiam a implantação do ensino da História e cultura africana e afro-brasileira no currículo educacional seria errôneo.

O encontro foi subdividido em dois momentos, onde o primeiro destinou-se à explanação da legislação educação, ao demonstrar sua obrigatoriedade, características e metodologias. O intuito desse momento é destacar para os

professores o quanto a lei pode ser eficaz na transformação das nossas aulas e práticas pedagógicas – perfazendo um total de 04 horas.

Importante ressaltar nesta fase do ciclo a participação da História como disciplina na luta educacional antirracista, ao demonstrar sua ausência por um longo tempo nesse espaço, sua contribuição negativa na construção de um imaginário do negro brasileiro subalterno e sua recente iniciativa em pesquisas que objetivam transformar essa construção do imaginário, ao posicionar o negro em um lugar de resistência, positividade, inteligência e grandeza.

O segundo momento será destinado à demonstração propositiva de como a legislação educacional pode ser obedecida por uma rede municipal de ensino, na possibilidade da criação de materiais, projetos e mudanças de rotinas. Para esse momento é pensado a participação de pesquisadores da área das relações étnico-raciais – perfazendo um total de 04 horas.

Dessa forma, o segundo momento evidenciará a possibilidade da promoção de uma educação antirracista na área de História, ao enfatizar a prática a normativa da lei 10.639/03 e da LDBEN 9.394/96 no artigo 24-A, quando se refere: § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de **Educação Artística e de Literatura e História Brasileira**.

O segundo módulo do ciclo formativo, denominado por: Identidade Racial e Ensino de História objetivou-se contextualizar os desafios na educação em positivar a identidade racial negra em um país racista e desinformado sobre as leis e letramento antirracista.

Nessa contextualização, foram priorizados autores do presente como: Cida Bento – Pacto da Branquitude; Nilma Lino Gomes – O movimento Negro Educador; Djamila Riberio – Pequeno Manual Antirracista e Chimamanda Ngozi Adichie – O perigo de uma História Única. Também será utilizada como referências para trabalhar o conceito de identidade e suas possibilidades de posituação racial: Neusa Santos Souza – torna-se Negro; Lélia Gonzalez – Lugar de Negro e Beatriz Nascimento – Uma História feita por mãos negras.

Na relação da identidade racial negra e o ensino de História foi abordado como o ensino de História contribuiu para a construção de uma identidade negra inferiorizada, mas também demonstrar-se-ão possibilidades de trabalhar o ensino de

História para respeitar e introduzir conhecimentos “outros”, antes silenciados pela educação brasileira.

A teorização e debate será o enfoque da primeira parte do segundo módulo, mas para introduzirmos a temática em questão será apresentada a comunidade quilombola dos mulatos. Essa apresentação inicial realizada a partir do hino – Quilombo dos mulatos:

Gente Forte

Nos olhos da nossa gente, a esperança se ver; de José eu sou Mulato e nasci para vencer.

Sou do Quilombo
De José eu sou Multato,
Trago as marcas de um passado,
Que não será esquecido,

Condenado a liberdade, do sofrimento fugi,
Em busca de ser feliz,
Ver nascer um novo dia.

Fugi pra Boca da Mata, pela cabeça do negro, pra fazer o meu sucesso lá na Serra dos Curral.

Com braço forte,
Nossa gente é gente forte,
E da luta nunca foge,
Pois vivemos pra vencer.

A luta é nossa
Nosso brado é retumbante
Igualdade, liberdade,
Respeito a cada Instante.

Respeito a nossa cultura,

Do Batuque ao Berimbau

O Samba e a Capoeira, Nossa herança preservar;

Vatapá, o Cururu, Acarajé, o Candomblé, Mandioca, o Mungunzá, Pilão de Milho pisar, Na escola ensinar, para as crianças aprender, que a cultura é riqueza e de direito viver.

Compositor: José Carlos de Oliveira Sousa

Ao utilizar a letra e o vídeo do Hino do quilombo dos Mulatos foram transportadas para a formação as possibilidades de introduzirmos nos nossos debates formativos e por conseguintes nos planos anuais; planos de aulas e materiais didáticos a cultura local, a qual fortaleça as identidades raciais e locais da população negra jardinese.

No terceiro módulo do curso formativo, nomeado por: História Africana, Materiais didáticos e Plano anual de Ensino de História, pretenderam-se inicialmente debater o currículo do município de Jardim - CE, por meio dos planos anuais de História de 6º ao 9º ano e partir dessa análise questionar:

A História da África está aborda na composição dos planos anuais? E de que forma ela é abordada?

A partir dessa abordagem inicial, por meio desses questionamentos, foi proporcionada uma atividade roteirizada por meio de uma tabela diagnostica como os materiais didáticos, entre eles os planos anuais e os livros didáticos abordam a História da África e as lutas de resistência dos afrodescendentes no seu conteúdo.

A tabela foi formatada através de perguntas abertas (dissertativas) e fechadas (questionário com alternativas). A metodologia empregada na investigação dos materiais foi pautada na aplicação do questionário após a discursão no espaço formativa, na modalidade virtual – Google forms.

O último módulo do ciclo formativo, chamado: Minhas aulas antirracistas e as leis 10.639/03 e 11.645/08, foi apresentado metodologias de atividades e materiais práticos ao desenvolvimento de uma educação voltada para as Relações Ético-raciais em estrutura amefricana.

O professor Mestre Francisco Givaldo Pereira expôs uma possibilidade pedagógica de material para o trabalho das relações étnico-raciais nos espaços

escolares: Catálogo Pedagógico ERERFAZER – pretATITUDES e a professora Doutora Cícera Nunes demonstrou os materiais: O território criativo do Gesso; A escola de educação básica e a educação para as relações étnico-raciais; Educação das relações étnico-raciais no Cariri cearense: Orientações didático-pedagógicas.

Ao final do curso apresentado o produto final da pesquisa em questão, o documentário: Quilombo Mulatos - nos olhos da Nossa gente, com o intuito de demonstrar as possibilidades de materiais que possam nortear um ensino plural, antirracista, propositivo e positivo aos nossos educandos.

3.3 - Os professores e a Legislação Antirracista – Lei 10.639/03 e 11.645/08

Figura 9 – Grupo de professores – IV Encontro – Ciclo Formativo



Fonte: Acervo do Pesquisador (10 de novembro de 2023)

Para nortearmos uma formação interventiva que se propunha ser outra, destoante das formações eurocentradas e de cunho padronizadoras, é de suma importância destacar que a legislação educacional brasileira apresenta na sua atualidade parâmetros e diretrizes para uma educação voltada para as Relações étnico-raciais, em destaque as leis 10.639/03 e 11.645/08.

Dessa forma, a própria educação na sua legalidade já direciona a necessidade de promover nos seus espaços a pluralidade. Segundo Luiz Fernandes Oliveira,

Mais do que defender um reconhecimento da história da África, uma releitura da história do Brasil, das relações raciais e do seu ensino, a Lei 10.639/03 parece mobilizar uma dimensão conflitante e delicada, ou seja, o reconhecimento da diferença afrodescendente com certa intencionalidade de reinterpretar e ressignificar a história e as relações étnico-raciais no Brasil pela via dos currículos da educação básica. Também mobiliza questões referentes às identidades coletivas e subjetivas de docentes e discentes, começa a estabelecer novos parâmetros de conhecimento da realidade sociorracial brasileira, sem contar os novos embates políticos no âmbito do estado e das instituições educacionais. (OLIVEIRA, 2014, p. 82).

Dentro da proposta de educação, encontra-se de forma certa o objetivo de ofertar novos significados a identidade coletiva do povo brasileiro a partir do olhar plural dos construtores dessa coletividade.

Nessa vertente, antes da intervenção formativa, devem-se analisar os contatos entre os professores presentes nos encontros e a legislação aqui apresentada. Com essa finalidade foi aplicado um questionário virtual (via Google forms) aos docentes, com duas perguntas chaves sobre as leis 10.639/03 e 11.645/08:

Tabela 8 – QUADRO I- DE REFLEXÕES DOS DOCENTES

Você já teve acesso à Legislação Educacional Antirracista (Leis de nº 10.639/03, 11.645/08, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura. Afro-Brasileira e Africana...)? Se sim, em quais momentos da vida profissional aconteceu esse acesso?			
SIM	ATÉ 05 ANOS DE EXPERIÊNCIA	ENTRE 06 E 16 ANOS DE EXPERIÊNCIA	ACIMA DE 16 ANOS DE EXPERIÊNCIA.
Respostas	- No intervalo do recreio esse material foi apresentado pela coordenadora pedagógica da escola, mas não foi manuseado,	- Quando estudei para concurso público; - Em formações continuadas e semanas	- Em projetos do Dia da Consciência Negra e alguns encontros pedagógicos da área de humanas; - Na universidade e em

	apenas observei que na escola existe o material; - Durante a graduação e nas formações de Ciências humanas; - Quando busco orientações para fundamentar o planejamento e execução para se trabalhar conteúdo afro-brasileiro e africano dentro de sala de aula; - Em encontros pedagógicos;	pedagógicas; - Mas só recentemente; - Em formações; - A partir de leituras individuais; - Nas Formações;	leitura na Internet. -
NÃO	ATÉ 05 ANOS DE EXPERIÊNCIA	ENTRE 06 E 16 ANOS DE EXPERIÊNCIA	ACIMA DE 16 ANOS DE EXPERIÊNCIA.
		- Não;	- Nunca tive acesso;

Fonte: Esquema realizado pelo autor (2024)

A partir dessas questões, percebe-se que o público de professores na sua maioria já teve durante os 20 anos de história das leis antirracistas, em destaque a lei de nº 10.639/03, acesso a suas informações. Constata-se por meio do questionário que esse contato dos professores com a legislação não ocorreu de forma organizada pelo sistema de ensino, uma parte dos contatos foi inserido em momentos não apropriados, como citou uma professora da pesquisa,

No intervalo do recreio esse material foi apresentado pela coordenadora pedagógica da escola, mas não foi manuseado, apenas observei que na escola existe o material (Professora da Rede de Educação do município de Jardim-Ce, participante do ciclo formativo, 2023).

Foi percebido, que múltiplos lugares apresentam e ofertam o conhecimento a respeito da legislação antirracista aos professores da investigação, como:

Internet, materiais para concurso, encontros em semanas pedagógicas e em semanas destinadas a Consciência negra em espaços escolares. Porém em nenhum caso, percebe-se uma sistematização da rede do ensino, como uma formação de gestores destinada a essa temática.

Reforça-se a partir dessas constatações que é oportuno organizarem em espaços e tempos pedagógicos apropriados o estudo sobre as citadas leis. Os espaços mais corretos são as formações iniciais e continuadas. Consoante as palavras do pesquisador Anderson Santos,

A dificuldade de se implementar a Lei nº 10.639/2003, nos cursos de formação de professores e na própria educação básica, não significa apenas que um currículo não tenha contemplado a história do negro, acredita-se que investir na formação dos profissionais da educação, especialmente dialogar com professores, contribui para a percepção da existência do racismo e suas consequências (SANTOS, 2013, p. 154).

No primeiro módulo do curso interventivo aqui proposto, foram debatidas e estudadas as leis e diretrizes aqui citadas, e nas palavras da professora ²Silvana Gomes,

É necessário que tenha mais momentos como esses, que possamos conhecer não só as leis, mas também como aplicá-las. Eu mesma nunca tinha tido contato dessa maneira com elas. Todos nós já sabíamos da obrigatoriedade, mas não temos tempo pra elaborar materiais ou às vezes estudarmos por causa da nossa rotina. Acho que a secretaria de Educação deveria promover mais formações assim, não só com teoria e fala, mais com possibilidades de atividades, projetos e materiais (Professora da Rede de Educação do município de Jardim-Ce, participante do ciclo formativo, 2023).

Dessa forma, distanciamos do equivoco que vigora nos 20 anos de implantação da lei 10.639/03, em responsabilizar os professores por sua ou não inserção no ensino. Segundo Anderson Santos,

Outro equívoco da não implementação da Lei 10.639/2003 é que a responsabilidade é atribuída aos professores, que também não têm os subsídios necessários para a abordagem do tema, visto que em sua formação não foram devidamente preparados. Nesta perspectiva se destaca a necessidade de repensar os dispositivos legais, que têm a tendência de se tornar letra morta neste país (SANTOS, 2013, P. 156).

Nessa vertente, a seguinte pesquisa enfoca a necessidade de haver de forma sistemática e obrigatória nas redes de ensino, formações continuadas que

²Nome fictício. Professora formada em História, com mais de 10 anos de experiência em sala de aula lecionando a disciplina de História no anos finais do ensino fundamental.

promovam conhecimentos que facilitem a implantação das Relações ético-raciais no ambiente educacional.

Dessa forma, não é somente responsabilidade do docente, mas prioritariamente da rede de ensino em implantar tais leis, nos espaços formativos.

Volta-se a destacar que essas formações devam partir da pluralidade de visões a respeito da participação dos africanos e afro-brasileiros na história e cultura do nosso país, distanciando-se do equívoco do mito da democracia racial e do universalismo eurocêntrico.

Tabela 9 – QUADRO II - DE REFLEXÕES DOS DOCENTES

A Legislação Educacional Antirracista (Leis de nº 10.639/03, 11.645/08, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura. Afro-Brasileira e Africana...) alterou mudanças nos conteúdos e métodos no ambiente escolar em que você trabalha?			
SIM	ATÉ 05 ANOS DE EXPERIÊNCIA	ENTRE 06 E 16 ANOS DE EXPERIÊNCIA	ACIMA DE 16 ANOS DE EXPERIÊNCIA.
Respostas	- Sim; - Sim, pois a escola se encontra em território quilombola; - É perceptível que poucas mudanças ocorreram com a implantação da Legislação Educacional Antirracista no ambiente onde trabalho, pois precisamos avançar bastante em sua efetivação na prática do	- Não tive acesso; - Sim! Em formações continuadas e semanas pedagógicas. - Não. Pois apesar de não conhecer a legislação, já vinha desde cedo trabalhando conteúdo antirracista; - Sim; - Em parte, ou seja, alguns momentos sim!	- Sim. Em projetos do Dia da Consciência Negra e alguns encontros pedagógicos da área de humanas; - Sim, passamos a dar mais importância ao tema; - Não;

	cotidiano escolar; - Sim; - Sim;	- Sim;	
--	--	--------	--

Fonte: Esquema realizado pelo autor (2024)

A maioria dos professores que participou da pesquisa aqui estabelecida concordou que houve mudanças no ambiente escolar após a existência da legislação antirracista.

Porém, deixam subentendido em suas respectivas respostas que algumas das situações afetadas pelas leis antirracistas deram um aspecto folclórico e generalizaram o que seria esse ambiente antirracista. Exemplos: Sim. Em projetos do Dia da Consciência Negra e alguns encontros pedagógicos da área de humanas; Em parte, ou seja, alguns momentos sim! Sim, pois a escola se encontra em território quilombola (respostas dos professores pertencentes à pesquisa interventiva, 2023).

Percebe-se nas expressões contidas nas repostas o quanto não há uma efetivação clara do que seria um ambiente educacional antirracista. Ainda há a percepção equivocada de que somente por ser um espaço remanescente quilombola, a prática antirracista já está sendo efetivada.

Desse ponto, podemos concluir que não é somente o acesso às leis que proporcionará a sua efetivação, mas uma política pública sistematizada que proporcionará uma melhor aplicabilidade e entendimento. Como afirma a professora Silvana Gomes:

Mas pra isso, (efetivação das leis antirracistas), a gente tem de ter conhecimento. Alguém que ascenda a primeira luz e depois as outras luzes irão se ascendendo e, a gente vai conhecendo mais! Vai fazendo mais! Tudo de forma organizada e correta (Professora da Rede de Educação do município de Jardim-Ce, participante do ciclo formativo, 2023).

Reforçamos que uma dessas políticas públicas seriam as formações continuadas de forma propositiva – propondo ações efetivas e organizadas na rede de ensino em análise.

3.4 – Professores de História e as formações *Outras*

Figura 10– Apresentação – II Encontro – Ciclo Formativo



Fonte: Acervo do Pesquisador (01 de setembro de 2023)

Até aqui, evidencia-se que a questão central sobre a efetivação de uma educação antirracista não é o desconhecimento das leis a respeito das EREs, mas sim uma atuação e entendimento claro das redes de ensino sobre como executá-las de forma propositiva e positiva.

Como muito destacado, as formações continuadas são um caminho para desempenhar esse objetivo acima citado. Para compreender como os docentes vivenciaram o ambiente formativo aqui proposto, caracterizamos suas ideias a partir de um questionário a esse respeito, durante o processo de intervenção:

Tabela 10 – QUADRO III - DE REFLEXÕES DOS DOCENTES

Como são abordadas as temáticas das relações étnico-raciais nas formações continuadas da sua área de conhecimento (História)? E como você avalia essa metodologia de abordagem?			
-	ATÉ 05 ANOS DE EXPERIÊNCIA	ENTRE 06 E 16 ANOS DE	ACIMA DE 16 ANOS DE EXPERIÊNCIA.

		EXPERIÊNCIA	
Respostas	- São abordadas de maneira interativa. Avalio de maneira satisfatória; - As temáticas estão sendo abordadas com bastante clareza, muito dinamismo na qual me inspira a realizar aulas nesse modelo; - É dada bastante ênfase nas temáticas sobre as relações étnico-raciais nas formações continuadas em que participamos e de como colocarmos em prática no cotidiano escolar uma educação antirracista; - São abordadas de forma dinâmica, enriquecedoras; o que nos possibilita metodologias diversificadas de fácil absorção, tornando nossas aulas mais dinâmicas; - São trabalhadas desde seu contexto histórico até os dias atuais,	- Atualmente está tendo uma boa ênfase nesta temática procurando ajustar à realidade local e através de atividades dinâmicas. Está sendo de grande valia ao passo que favorece uma maior reflexão e estratégias de aplicação prática em sala e extraescolar; -No início dos primeiros encontros pedagógicos, abordava-se esse tema sempre de uma maneira mais simples, mas de fato, nas últimas formações, pude perceber muito mais empenho para desenvolver uma metodologia mais ativa e que	- Com leituras de textos de obras de autores da área, indicações de livros e atividades. Satisfatória; - De forma clara e objetiva. Uma metodologia muito simples de entender; - A temática foi abordada recentemente. E como é importante, deveria ser trabalhado com certa regularidade; - Até então não era abordado essa temática. Estamos tendo essa abordagem nas formações recentes;

	trazendo informações e conhecimentos que podem ser abordados em sala de diferentes formas, com metodologias que facilitem a compreensão dos alunos.	avance com relação aos temas que envolvem a cultura e História afro-brasileira; - Leituras, debates, rodas de conversas, dinâmicas; - Até o momento ainda não tinha sido abordado essa temática nas formações; - Através de exposição, seminários e oficinas. Excelente;	
--	---	--	--

São produzidos ou ofertados metodologias e materiais diversificados para a implementação das relações étnico-raciais no ambiente escolar? Se sim, quais?

-	ATÉ 05 ANOS DE EXPERIÊNCIA	ENTRE 06 E 16 ANOS DE EXPERIÊNCIA	ACIMA DE 16 ANOS DE EXPERIÊNCIA.
Respostas	- Sim. Caixa para contação de histórias, tabuleiros, quebra-cabeça, livros; - Sim, agora, através da formação mensal que estamos recebendo;	- Sim. Material impresso, e outros materiais diversos de papelaria e etc; - Fazendo com que os alunos se aproximem do	- Nos livros didáticos tem as atividades já elaboradas, indicações de filmes, sites de pesquisas e etc; - Sim, texto, filmes

	- Sim. São apresentados diversos recursos para trabalharmos a lei 10.639 em sala de aula como: ciclo formativos: Educação e negritude (Desafios e propostas para uma prática propositiva, positiva e antirracista para as relações ético- raciais no ensino de história; Esquecimento da História Local, foi proposta uma atividade sobre Nita Mulato, referência quilombola para região do Cariri, residente no município de Jardim- CE; Caça palavras sobre a comunidade quilombola da Serra Boca da Mata e outra atividade prática para colorirmos a Dona Nita Mulato; Plano de Aula: Dona Nita Mulato e a Identidade Posistiva Racial; Cartilha do GRUNEC: Caminhos Mapeamento das comunidades negras e quilombolas do Cariri	tema, trabalhando diversas formas de abordagem metodológicas que tragam uma aula mais lúdica e portanto interessante; - Não; - Não; - Exposição de vídeo, documentários e slides;	documentários; - Não. Geralmente nao. Mas na formação tivemos acesso a material; - Até então não. estão sendo ofertados nas últimas formações;
--	--	--	--

	Cearense; Slids sobre a Beata Maria de Araújo: A Santa Negra do Cariri; Legislação educacional antirracista no contexto da área de História; Apresentação dos alunos da EPPP. Dr.Napoleão Neves da Luz: Beata Maria de Araújo - A Santa Negra do Cariri; Livro de Njinga A Mbande: Rainha do Ndongo e do Matamba: História em quadrinhos; Atividade de quebra-cabeça sobre: Njinga a Mbande, rainha do Ndong e do Matamba; - Sim; livros, contação de historias, produções artísticas e escritas, atividades individuais e coletivas; - No momento não, mas estamos vendo novas possibilidades e recursos.		
--	--	--	--

Fonte: Esquema realizado pelo autor (2024)

Verificou-se a aceitação por parte do grupo de professores e, ainda nota-se o quanto consideraram oportuno a vivência do ciclo formativo para a transposição do conhecimento construído para o ambiente de sala de aula.

Nessa vertente, evidencia-se a necessidade das formações continuadas serem propositivas, no sentido de ofertar metodologias ativas destinadas aos ambientes escolares e dessa maneira proporcionar uma real efetivação das EREs. Como relataram a maioria dos professores participantes da pesquisa:

No início dos primeiros encontros pedagógicos, abordava-se esse tema sempre de uma maneira mais simples, mas de fato, nas últimas formações, pude perceber muito mais empenho **para desenvolver uma metodologia mais ativa e que avance com relação aos temas que envolvem a cultura e História afro-brasileira**; É dada bastante ênfase nas temáticas sobre as relações étnico-raciais nas formações continuadas em que participamos e de como **colocarmos em prática no cotidiano escolar uma educação antirracista**. Atualmente está tendo uma boa ênfase nesta temática procurando ajustar à realidade local e através de atividades dinâmicas. Está sendo de grande valia ao passo que favorece uma maior reflexão **e estratégias de aplicação prática em sala e extraescolar**; (Professores da Rede de Educação do município de Jardim-Ce, participantes do ciclo formativo, 2023).

Essa característica em evidenciar metodologias e propor práticas é um dos fatores que realmente opera resultados esperados nas posturas dos docentes e, por conseguinte, de uma rede de ensino que tenha na sua composição a inclusão de uma Educação Antirracista. Segundo Anderson Santos,

No universo de expectativas, a formação docente, de fato, é um item primordial para a mudança de conceitos do conhecimento escolar, pois os conhecimentos dos professores são os elementos pelos quais planeja e seleciona os conteúdos curriculares considerados necessários para o educandos. Os cursos de licenciatura, formação inicial do educador, geralmente, ignoram a existência do racismo e a sua presença na escola, ou questões não são debatidas no interior da academia (SANTOS, 2013, p. 163/164).

Assim, pode-se desconstruir uma errônea ideia elaborada na formação básica e superior (inicial) do docente, como cita a professora Cristina Amaral, professora com mais de 16 anos de experiência em sala:

É importante essas reflexões. Nos fazem mudar de visão. Por exemplo, a nossa formação é tão intencional que colocamos o Jesus Cristo como homem branco, caucasiano. E nós mesmos sabemos bem como eram os homens na região que ele nasceu! Homens de cor! Só agora notei a importância de gerar essas discussões com meus alunos (Professora da Rede de Educação do município de Jardim-Ce, participante do ciclo formativo, 2023).

Dessa forma, há uma importância no processo formativo trabalhar com os docentes a mudança de percepção, proporcionar a pluralidade de visões e, evidenciar o quanto sua formação inicial foi eurocentrada. Consoante aos pensamentos de Anderson Santos,

Na formação docente é importante considerar as representações que possuem sobre racismo, preconceitos, discriminação, até mesmo qual é a ideia ou concepção de África que os docentes possuem, porque na maioria das vezes quando se questionam professores sobre África, reportam às imagens negativas e depreciativas que a mídia em toda sua dimensão repassa para a população de forma geral. Trabalhar com estas representações, desconstruindo-as, promovendo a conscientização dos educadores sobre suas/nossas limitações, é fundamental para o desenvolvimento de aprendizagens (SANTOS, 2013, p. 164/165).

Outros fatores detectados nas ideias dos docentes participantes da pesquisa é a necessidade de atividades reflexivas contextualizadas as demandas dos educandos os quais eles lecionam.

(A prática das formações e sua transposição ao ambiente escolar vem) Fazendo com que os alunos se aproximem do tema, trabalhando diversas formas de abordagem metodológicas que tragam uma aula mais lúdica e portanto interessante (Professora da Rede de Educação do município de Jardim-Ce, participante do ciclo formativo, 2023).

Sendo assim, no tocante à formação continuada, em seu conceito ou até equívocos sobre ela, é apresentada em muitas situações tratada como o discurso e a necessidade formativa divergente da necessidade do professor, não contemplando a diversidade que seu ambiente revela (SANTOS, 2013, p. 165).

Além de toda essa abordagem direcionada a experiência docente, a desconstrução das ideias universais de ensino eurocentrado é de valia a aplicação de texto e materiais que norteiem uma sistematização de uma prática antirracista. Como afirma o pesquisador Anderson Santos,

Os cursos de formação, de base ou formação continuada de professores, precisam acontecer sobre o princípio da reflexão, contemplar a diversidade e explorar um mundo em constante mudança, com diferenças, que não se tornem ponto de divergências, mas diversidades a serem contempladas em toda a sociedade (SANTOS, 2013, p.165).

Oportuno ainda ressaltar a obrigatoriedade dessa formação não ser esporádica. Somente em ocasiões como a semana da Consciência Negra, ou em

eventos que trabalham as temáticas das EREs. Como afirma uma das professoras participantes do questionário: a temática foi abordada recentemente. E como é importante, deveria ser trabalhado com certa regularidade (Professora da Rede de Educação do município de Jardim - CE, participante do ciclo formativo, 2023).

Segundo as proposições do pesquisador Anderson Santos,

Há necessidade de promover a formação de grupos de estudos multidisciplinares como um dos caminhos para a formação continuada nas escolas, oportunizando a leitura, discussão e estudo de materiais sobre a temática, para a promoção, reflexão e conscientização de educadores sobre a inclusão étnico-racial na escola. Sem a discussão das relações étnico-raciais, as consequências para a sociedade serão a perpetuação de ideologias carregadas de preconceitos, a formação de indivíduos racistas e a permanência das desigualdades raciais e sociais, dificultando a implementação da Lei 10.639/2003 (SANTOS, 2013, 165).

3.5 – Por formações amefricanas, propositivas, positivas e antirracistas

Figura 11– Apresentação – IV Encontro – Ciclo Formativo



Fonte: Acervo do Pesquisador (10 de novembro de 2023)

Seguindo a linha de raciocínio da intervenção aqui proposta, foi analisada a urgência da estruturação das formações continuadas que tenham como objetivos a inclusão da pluralidade e do antirracismo em seu contexto.

Nessa vertente, é notório produzirmos um ambiente formativo que contemplem as premissas de um olhar amefricano, no sentido de realocar a

posição sobre a identidade e formação do povo brasileiro. Segundo Sofia Maria Nicolau e Steffane Santos,

Além de apresentar-se como tensionamento ao processo de homogeneização das dinâmicas culturais brasileiras, a amefricanidade questiona os processos pelos quais essas fronteiras se constituem. A categoria emerge ultrapassando limitações de caráter territorial, linguístico e ideológico, possibilitando novas perspectivas para entendimento das Américas. O conceito realoca as identidades negras e indígenas de todo o continente americano (NICOLAU; SANTOS, 2022, p. 12).

A perspectiva aqui fundamentada colabora com a construção de uma formação continua no ensino de História que promova a quebra das barreiras da homogeneização da formação indenitária cultural e social brasileira, ao fomentar uma nova posição das identidades indígenas e negras, posição essa propositiva e positiva.

Para demonstrar essa possibilidade, foi produzida no processo interventivo da investigação aqui praticada, uma reflexão a respeito de como seria essas formações com uma visão outra amefricana.

Tabela 11 – QUADRO IV - DE REFLEXÕES DOS DOCENTES

Quais mudanças propositivas e positivas são esperadas por você (professor), com a prática de uma educação antirracista no ambiente escolar?			
-	ATÉ 05 ANOS DE EXPERIÊNCIA	ENTRE 06 E 16 ANOS DE EXPERIÊNCIA	ACIMA DE 16 ANOS DE EXPERIÊNCIA.
Respostas	- Que a turma aprenda sobre a lei e a história no que se refere ao assunto e sobretudo propor aulas reflexivas; - Aulas mais dinâmicas e menos cansativas; -A educação antirracista e o ensino da História e	- Uma maior compreensão e reflexão pelo aluno, a partir da abordagem de sua própria realidade; - Espera-se que os alunos	- Que cada dia as pessoas tenham mais respeito pelo outro; - Uma mudança de comportamento e atitudes dos alunos perante ao tema abordado; - Mudanças de

	da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas é essencial para, dentre outras coisas, evidenciar a constituição positivas dessas populações para a sociedade e incentivar estudantes a investigarem a própria identidade. Portanto, a educação antirracista é de extrema relevância e existe para dar visibilidade ao debate, para proteger as crianças e adolescentes do racismo e garantir que todos e todas tenham garantido seu direito desenvolvimento integral; -Um ambiente mais acolhedor onde todos se respeitem e entenda que cada ser é singular; - Mudar o modo de pensar enraizado pela sociedade, em vista de se criar um pensamento positivo, sem preconceitos, sem violências, más com	possam aprender a valorizar a cultura e a História afro-brasileira e indígena. Acabando com o preconceito que existe sobre os temas e até se identificando com essa educação; -Espero conscientizar os alunos, promovendo mudanças de ação práticas; -Espetamos mais respeito a todas as etnias; -Mudanças no currículo que proponham a valorização e afirmação de uma identidade afro-brasileira entre os estudantes;	posturas nos nossos alunos. Onde eles possam se identificar e lutar pela defesa dos seus direitos;
--	---	---	---

	uma visão de respeito;		
Como proporcionar uma educação antirracista e propositiva que altere positivamente a vida dos educandos? Como as formações continuadas poderiam contribuir para essa finalidade?			
-	ATÉ 05 ANOS DE EXPERIÊNCIA	ENTRE 06 E 16 ANOS DE EXPERIÊNCIA	ACIMA DE 16 ANOS DE EXPERIÊNCIA.
Respostas	- A educação deve estar sempre voltada para o contexto em que o aluno está inserido, fazendo refletir sobre sua atuação na sociedade. As formações vêm como aliadas quando nos proporciona diversidade de metodologias; - A contribuição seria continuar com esse modelo de formação, que nos ensina a teoria e a prática para melhor aplicarmos os conteúdos propostos; - A educação antirracista é uma abordagem que pretende não só coibir a disseminação de falas racistas e preconceituosas relacionadas à cor da pele. A educação	- Exatamente como vem acontecendo as formações. Através de atividades dinâmicas e que promovam o sentimento de pertencimento do aluno à temática abordada; - Fazendo com que os alunos se aproximem do tema, trabalhando diversas formas de abordagem metodológicas que tragam uma aula mais lúdica e portanto interessante; - Trabalhando os casos locais.	- Através de leitura sobre o tema. As formações precisam continuar acontecendo. Isto nos estimula a fazer um trabalho enriquecedor; - Mostrando que todos os seres humanos são iguais independente da sua origem, e as formações são suportes de orientação desse tema tão importante; - Levando informações e discutindo temas com os alunos, relacionados ao assunto. As formações deveriam ter foco e/ou direcionamento ao assunto;

	antirracista vai muito além dessa percepção, pois a mesma visa valorizar a história e a identidade dos povos oprimidos e dar recursos para que os estudantes tenham a capacidade crítica de perceber e combater o racismo que atua de forma transversal em todas as esferas da sociedade. As formações continuadas voltadas para uma educação antirracista contribui para mudarmos as práticas de invisibilidade e menosprezo a diferentes povos que permeiam a sociedade. Dessa forma, a formação continuada permite expandir a prática pedagógica e os materiais disciplinares de professores que não passaram por estudos sobre as relações étnico raciais na sua formação inicial. Portanto, esse tipo de iniciativa que dá	Estudar seu passado e seu presente são mais importantes do que estudar o racismo longe; - Preparando os profissionais docentes para trabalhar com a temática, fornecendo materiais específicos. As formações são momentos em que os profissionais trocam experiências debatem assuntos e montam materiais que atendam as necessidades das suas salas de aula; - Através de debates e estudos sobre o tema e sugestões de	
--	--	--	--

	aos professores a oportunidade de criar novas maneiras de construir conhecimento com os alunos; - Oferecendo ao educando um ambiente diversificado onde ele possa compreender que todos somos seres humanos e devemos ser respeitados de forma que é e se manifesta na sociedade. Nos oferecendo suporte teórico, oportunizando novos aprendizados referentes as metodologias educacionais, bem como aos procedimentos obtidos para as práticas desenvolvidas em sala de aula e em sociedade; - Acredito que propor contato direto com pessoas que sofreram e passaram por essas situações, ouvir relatos de vida dos próprios alunos, propor ideias para acabar com	metodologias didáticas;	
--	---	--------------------------------	--

	qualquer forma de racismo com o outro, trazer informações diversas, pois muitas pessoas são leigas quando se trata de leis e direitos.		
--	--	--	--

Fonte: Esquema realizado pelo autor (2024)

Por meio dessas reflexões e debates no ciclo formativo, é necessário reforçar que uma mudança de olhar é urgente em relação às formações continuadas direcionadas a inclusão das EREs no ambiente educacional. Uma das premissas aqui reforçadas é o olhar da própria comunidade negra existente na comunidade brasileira,

Acredito que propor contato direto com pessoas que sofreram e passaram por essas situações, ouvir relatos de vida dos próprios alunos, propor ideias para acabar com qualquer forma de racismo com o outro, trazer informações diversas, pois muitas pessoas são leigas quando se trata de leis e direitos (Professor da Rede de Educação do município de Jardim-Ce, participante do ciclo formativo, 2023).

Esse olhar, esse contato outro não deve evidenciar somente as lutas e resistência do povo negro e da diáspora africana, mas também elucidar todas e as diversas colaborações das raças e etnias negras e indígenas para a formação cultura e social do povo brasileiro. Pois,

Enquanto amefricanos, nossos corpos se localizam ultrapassando a visão mitificada sobre a África, como também retomando nossa visão para a realidade de pessoas negras no continente americano, isto é, experiências situadas de pessoas negras em diáspora. A experiência da diáspora negra remonta dinâmicas e processos únicos, que são produtos da vivenciação do racismo de maneira distintiva da vivida por negras e negros que se mantiveram no continente africano (NICOLAU; SANTOS, 2022, p. 12).

Nota-se assim, a importância dessa nova proposta de configuração das formações continuadas a partir de um olhar diversificado e positivo das múltiplas identidades do povo brasileiro. Consoante ao professor participante da pesquisa,

A educação antirracista é uma abordagem que pretende não só coibir a disseminação de falas racistas e preconceituosas relacionadas à cor da pele. A educação antirracista vai muito além dessa percepção, pois a mesma visa valorizar a história e a identidade dos povos oprimidos e dar recursos para que os estudantes tenham a capacidade crítica de perceber e combater o racismo que atua de forma transversal em todas as esferas da sociedade. As formações continuadas voltadas para uma educação antirracista contribuem para mudarmos as práticas de invisibilidade e menosprezo a diferentes povos que permeiam a sociedade. Dessa forma, a formação continuada permite expandir a prática pedagógica e os materiais disciplinares de professores que não passaram por estudos sobre as relações étnico-raciais na sua formação inicial. Portanto, esse tipo de iniciativa que dá aos professores a oportunidade de criar novas maneiras de construir conhecimento com os alunos (Professor da Rede de Educação do município de Jardim-Ce, participante do ciclo formativo, 2023).

A característica central dessa proposta de formação continuada seria distanciar-se da universalidade até então apresentada, e seguir o tensionamento proposto pela categoria da amefricanidade, em que foge da ideia de sistemas culturais isolados que engendram a concepção de que a nação é homogênea etnicamente, ao expandir a brasilidade à uma categoria mais ampla, a amefricanidade (NICOLAU; SANTOS, 2022, p. 12).

Seguindo assim as reflexões dos professores dos participantes no processo interventivo, em

oferecer ao educando um ambiente diversificado onde ele possa compreender que todos somos seres humanos e devemos ser respeitados de forma que é e se manifesta na sociedade. Nos oferecendo suporte teórico, oportunizando novos aprendizados referentes as metodologias educacionais, bem como aos procedimentos obtidos para as práticas desenvolvidas em sala de aula e em sociedade (Professor da Rede de Educação do município de Jardim-Ce, participante do ciclo formativo, 2023).

Essa compreensão só será possível por meio de uma nova visão das formações, como aqui já elencado. Onde acionar a amefricanidades e demonstra fundamental para retomar e situar essas identidades silenciadas, isto porque a categoria é uma forma de abarcar uma multiplicidade de dinâmicas na América, se estendendo a todos que residem no continente americano e apontando como central a vivência na latinidade de negros e indígenas (NICOLAU; SANTOS, 2022, p. 16).

“3.6 – O Produto final: o Documentário Quilombo Mulatos - ‘nos olhos da nossa gente’”

Figura 12– Capa do documentário: Quilombo Mulatos – Nos olhos da nossa gente.



Fonte: Acervo do Pesquisador (20 de novembro de 2023)

A intenção na produção de um documentário se assemelha ao fazer histórico, ao possuir objetivos de interpretar e analisar determinada temática e seus recortes. Nessa visão, o documentário não pretende trazer a verdade à tona, e nem fazer alusão há fatos que se encontram na escuridão. Seguem-se as falas Eric de Sales (2009), em que a história e o documentário se cruzam, o de que são interpretações sobre fatos, não existindo verdade fechada, mas asserções sobre o que ocorreu.

Nessa perspectiva foi pensada a produção do documentário: Quilombo Mulatos – Nos olhos da nossa gente. O documentário foi elaborado como composição da proposta interventiva das formações continuadas dos professores de história do ensino fundamental, na rede de educação do município de Jardim - CE, no ano de 2023.

Assim, as deliberações propostas na produção do documentário acima citado, não é mostrar verdades, porém, produzir um instrumento pedagógico que possa ser utilizado por professores de história, nos ambientes formativos docentes ou na própria sala de aula.

O documentário teve como base os trabalhos do pesquisador Francisco Fagner Santana Filgueiras, entre o período de 2021 a 2023, a respeito da comunidade quilombola dos Mulatos, localizada no município de Jardim - CE, mais especificamente na Serra Boca da Mata. Nas palavras do pesquisador,

O projeto Quilombo Mulatos busca apoiar as iniciativas da comunidade para garantir o direito à memória e a problematização da concepção de patrimônio cultural, tratando dos desafios das organizações da sociedade civil na gestão da memória coletiva. Entendemos que as Universidades brasileiras devem tomar parte das ações em prol da gestão da memória social buscando a aproximação com grupos, organizações públicas e privadas e pessoas interessadas na valorização da memória e da História dessas comunidades (FILGUEIRAS et al., 2023, p.60).

Consoante à visão acima referendada, entende-se que a construção do documentário de cunho a preservar a memória e o patrimônio cultural/social é uma função das universidades e pesquisadores que pretendem investigar tais recortes temáticos. É nessa perspectiva, que nasce o projeto audiovisual do Quilombo Mulatos – Nos olhos da nossa gente.

Ao pensar na produção, foi utilizada como conhecimento a oralidade da população da própria comunidade quilombola. Segundo Francisco Fagner, Priscilla Régis, Karine Araújo e Raniele Lima,

A oralidade é componente fundamental da cultura das comunidades quilombolas brasileiras. Por meio da tradição oral, essas comunidades transmitem conhecimentos e preservam sua história e identidade. Através das histórias contadas pelos mais velhos, por exemplo, os jovens aprendem sobre a vida no quilombo, os rituais e as lutas travadas pelos seus antepassados. Além disso, se manifesta na música, na dança e em outras formas de expressão artística presentes nessas comunidades (FILGUEIRA et al., 2023, p.60).

A partir dessa metodologia, foram ouvidas algumas pessoas pertencentes à comunidade da Serra da Boca da Mata, em destaque a quilombola Nita Mulato, que nas suas palavras se autointitula mulher negra, preta e quilombola e expressa seu orgulho – no qual chama de amor – em fazer parte da população do quilombo.

Figura 13– Dona Nita Mulato – plantação de mandioca



Fonte: Acervo do Pesquisador (19 de junho de 2023)

Nita Mulato é uma mulher forte, guerreira, referência quilombola para a região do Cariri, residente do município de Jardim - CE, na Serra da Boca da Mata. Nas suas falas reforça o orgulho, honra e amor de ter chegado aos 67 (sessenta e sete) anos e ser mãe de cinco filhos, criados unicamente pela matriarca da família. Família essa, composta por filhos, netos e bisnetos da senhora Nita Mulato, que enaltece o desejo de ser contemporânea dos tataranetos.

Trabalhadeira, agricultora do plantio da mandioca, planta essa também conhecida no Brasil por vários nomes, como: aipim, maniva, macaxeira, uaipi e castelinha – da qual, se produz a famosa tapioca, comida típica da região Nordeste.

Dentro da sua experiência de vida, mostra habilidades no cultivo da planta da mandioca, feijão e pequi, e de forma certa destaca que o manuseio e cuidado da roça advem de um conhecimento prático, uma ciência que a mesma domina. Nos momentos de lida (trabalho) com a roça, canta suas histórias e enfatiza seu orgulho em ser nas suas palavras: a senhora Nita Mulato, negra e quilombola.

Figura 14–Visita a residência da Dona Nita Mulato e sua sobrinha



Fonte: Acervo do Pesquisador (19 de junho de 2023)

Foram feitas diversas visitas a comunidade e a Nita Mulato no ano de 2023, no período de Março a junho. Todas essas visitas nortearam a produção do trabalho midiático. Dessa forma, a produção caracteriza-se como uma narração das percepções do autor. Como afirma Eric Sales (2009), pode-se dizer, então, que o trabalho do documentarista também é o de um narrador.

As visitas ocorreram em espaços geográficos importantes para a população quilombola, como suas residências, locais de trabalhos (casa de farinha) e na sede da Associação Remanescente de Quilombo da Serra dos Mulatos - ARQSM. Todos os espaços foram de escolhas dos próprios moradores.

Figuras 15– Gravações do documentário na Comunidade dos Mulatos



Fonte: Acervo do Pesquisador (27 de julho de 2023)

Com intuito de ser inclusiva a população surda, ocorreram gravações com a tradução para a Língua Brasileira de Sinais – (Libras) por duas professoras interpretes, formadas na área: Zilderlene Felizardo e Érica Alves. Saliento que as duas compõem o quadro de professores efetivos da Rede Municipal de ensino do Município de Jardim - CE. Nas palavras delas: *É importante que os materiais produzidos para o ambiente da educação, sejam inclusivos, já que há na nossa rede*

de ensino alunos que necessitam de tais adaptações, mas é importante também lembrar que esses materiais podem ser acessados por outras redes de ensino.

Figura 16– Gravações do documentário: tradução em LIBRAS



Fonte: Acervo do Pesquisador (28 de agosto de 2023)

Após visitas, conversas e pesquisas o documentário foi gravado e editado no período de julho a setembro de 2023. Os ajustes, contribuições na edição e autorizações foram feitos em parceria com a presidente da Associação Josiana Lima, e pelo jurídico que auxiliam a própria associação. Os quais reforçam: *A presente autorização é concedida a título gratuito e sua motivação se dá pela restrita finalidade do referido documentário, no todo ou em partes, para uso estritamente acadêmico, sendo vedada a utilização do mesmo para fins diversos, enfatizando que é terminantemente proibido o uso para fins políticos, doutrinários, ideológicos, discriminatórios ou outra finalidade escusa e alheia aos interesses da ARQSM, de cujos conteúdos e imagens o documentário se utiliza.*

O intuito sempre foi preservar e focar as visões que a comunidade desejava ser apresentadas. Nas afirmativas de Eric Sales (2009), dizer que os meios audiovisuais não possuem poder ou influência sobre a cultura ou o social de uma pessoa é um posicionamento equivocado, assim como dizer que a sociedade e a cultura pouco influenciam a escolha de um tema na criação de um filme.

Assim, esses cuidados têm como objetivo proporcionar um produto de influência positiva e propositiva para própria comunidade que foi representada no produto audiovisual.

O produto final do documentário é proposto como um material para ser trabalhado em consonância com o ensino de história e as EREs nos ambientes de produção de conhecimento, em especial nas formações continuadas de professores de história. No intuito de demonstrar as possibilidades metodológicas americanas para o ensino aprendizagem. Salienta o pensador Eric Sales,

A relação entre o ensino e o uso de novos meios de comunicação, como o cinema, é próxima, sendo que desde o início a produção audiovisual foi considerada como um poderoso instrumento de educação e instrução. Para refletir a respeito dessa questão, basta lembrar alguns casos que extrapolam a sala de aula, como os cinejornais, ou actualités, que eram exibidos antes dos filmes, exercendo um grande poder de convencimento sobre a população em geral (SALES, 2009, p.235)

Nessa vertente, entende-se o importante papel do instrumento aqui apresentado na colaboração com o ensino de história, já que o documentário como outras mídias também possuem um papel de educador.

Reforça o pesquisador Eric Sales, que

Esse pode ser considerado um posicionamento mais radical, mas há de se considerar que o cinema, hoje, se torna fundamental como ferramenta a ser utilizada pelo professor de História em sala de aula. Porém, cabe ao historiador-professor a orientação de como o seu aluno deve assistir a um filme ou uma obra de cunho cinematográfico, elevando o aluno da condição antes exclusiva de receptor para uma dimensão que lhe proporcione visão diferenciada, olhar mais consciente, crítico e até autocrítico (SALES, 2009, p. 237)

Dessa maneira, o professor precisa de habilidades para trabalhar com esse tipo de material pedagógico, já que o mesmo consolida-se como uma ferramenta necessária no ensino de história e no auxílio da construção crítica do pensamento do educando. Por essa perspectiva é necessário à apresentação e reflexão desse instrumento educador nas formações continuadas dos docentes.

3.7 - Formações *outras* e o documentário: Quilombo mulatos – nos olhos da nossa gente

A partir de todas essas reflexões sobre a importância do documentário como instrumento educador e sua parceria com o ensino de história. É de grande valia fazer-se uma reflexão sobre a prática dessa ferramenta nas formações continuadas.

Durante o período de formação interventiva, proposta pela pesquisa em questão, foi trabalhado e exposto o produto audiovisual (o documentário) aos professores. Foi reforçado nas falas no formador e na dinâmica interativa entre os pares o foco da elaboração do documentário e como ele deve ser trabalhado em sala. Consoante às afirmativas de Eric Sales,

Para trabalhar o documentário com os alunos, propõe-se que ele não seja utilizado para ilustrar, mas para apresentar o fazer histórico, como a história é feita e suas diversas formas de escrita, comparando-o ao fazer o documentário. Isso colocado, há de se lembrar que qualquer profissional da educação que queira utilizar algum recurso audiovisual em sala de aula deve ter um mínimo de conhecimento técnico sobre o assunto. Negar tal saber é cair na armadilha de um cine ilustração. Os recursos audiovisuais (dentre eles, o documentário) devem gerar um novo conhecimento, e não simplesmente interpretações superficiais. (SALES, 2009, p.242/243).

A professora ³Cristina Amaral, formada em História e com mais de 10 anos de experiência em sala, explanou no ciclo formativo as seguintes observações:

Infelizmente é mais fácil trabalhar como se os livros e documentários fossem verdades absolutas. Vou ser sincera! É difícil tentar demonstrar aos alunos que tudo é uma construção humana, mas pensando bem é necessário (Professora da Rede de Educação do município de Jardim-Ce, participante do ciclo formativo, 2023).

Assim, nota-se na fala da professora, que ainda é urgente evidenciar nas formações continuadas dos professores de História a necessidade de metodologias que norteiem os alunos a desenvolverem o seu censo crítico. No caso em questão, o documentário não pode ser visto pelo docente como um instrumental pronto para ser somente exibido em sala. É indispensável uma reflexão pedagógica, crítica e amefricana antes e posterior à exibição do vídeo pelo professor em sala.

Assim é de urgência que tais habilidades e discussões sejam abordadas em espaços formativos de continuidade docente. Ao reforçar a importância deste material, no desenvolvimento do educando, na positividade de sua identidade.

Ao seguir esse olhar, compreende-se a importância do trabalhar esse material nas formações continuadas de história, pois

Neste sentido, entendendo as relações possíveis entre o fazer da História e do documentário e o objeto de estudos da primeira (ou seja, a sociedade), falar sobre como usar o documentário em sala de aula começa a ficar mais fácil, pois pode-se dizer que esse gênero fílmico acaba por adquirir a função de um enunciado, carregado de subjetividades e escolhas.

³Nome fictício. Professora formada em História, com mais de 15 anos de experiência em sala de aula lecionando a disciplina de História no anos finais do ensino fundamental.

Como enunciado, passa a ser não somente um testemunho histórico, mas a própria história (SALES, 2009, p.243).

Para atingir tal objetivo é útil o trabalho de exibição ser complementado com o ensino de História de forma crítica, propositiva e positiva, voltada para uma educação antirracista – no caso do documentário em destaque.

3.8 - O documentário e a Comunidade Remanescente Quilombola Serra Boca da Mata

O documentário aborda a história do Quilombo Mulatos e sua recente certificação. Como afirmam as palavras de Francisco Fagner, Priscilla Régis, Karine Araújo e Raniele Lima (2023), a Serra dos Mulatos é uma Comunidade Remanescente de Quilombo (CRQ) que recentemente obteve certificação da Fundação Cultural Palmares (FCP) como uma área quilombola autodeclarada, publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 15 de junho de 2021.

O vídeo descreve a história dessa população, que tem como origem a chegada de um escravizado “fugitivo” a seu espaço geográfico (Serra Boca da Mata). Segundo os pesquisadores acima citados:

Os habitantes serra adentro foram descendentes de José dos Santos e, devido à miscigenação com pessoas de origem indígena e de outras localidades próximas, foram denominados pelos residentes locais como "mulatos", originando o nome da comunidade atual, conhecida como Serra dos Mulatos. É notável que o termo pejorativo se tornou um motivo de orgulho para aqueles que valorizam a preservação de sua história de resiliência e tradição. (FILGUEIRAS et. Al. , 2023, p.61).

Desta forma, a apresentação do vídeo se traduz pela história contada de forma oral, por duas moradoras da comunidade quilombola.

Tabela 12 - CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS NO DOCUMENTÁRIO

IDENTIFICAÇÃO	IDADE	SEXO	PROFISSÃO
Josiana Pereira Lima	36 anos	Feminino	Agente Comunitária de Saúde
Maria Anita dos Santos	67 anos	Feminino	Agricultora

Fonte: Elaboração realizada pelo autor (2023)

Uma delas a presidente da Associação Remanescente de Quilombo da Serra dos Mulatos – ARQSM – Josiana Lima, que descreve o processo de certificação:

Toda a luta começou em janeiro de 2021, e aí a gente fez uma carta a Fundação Palmares. Aí a gente reuniu essas famílias (38 famílias que se reconheciam quilombolas) e fez um abaixo assinado; a gente pegou a nossa história e contou; levou foto dos que estavam vivos na época e chegando lá, não foi muito tempo pra gente ganhar essa certificação. Em menos de seis meses, Quilombo Mulatos certificado! Quilombo Mulatos reconhecido no papel! Mas ele já tinha se reconhecido bem antes! Bem antes! (...) Mas pra chegar até isso, você não tem ideia o que a gente passou (choro)! (Citação verbal, Josiana Pereira Lima).

Durante suas falas, ela demonstra a importância da autoafirmação da comunidade em se autodeclarar quilombola.

Eu acredito na força da nossa gente! Hoje! Hoje você! Em 2020 se você chamasse o pessoal até aqui e fizesse algumas perguntas: Quem eles eram? Quais expectativas? O que eles queriam? Eram um povo que aceitavam muito calado. Hoje eles já sabem o que podem falar! Mudaram muito, graças a Deus! Hoje eles já tem mais autonomia de buscar o que acreditam! Pra mim já foi a maior das vitórias, entendeu? Foram várias conquistas durante esses anos! Pra mim a maior foi a libertação do meu povo! Da minha gente! (Citação verbal, Josiana Pereira Lima).

Desta forma, o documentário torna-se um importante papel instrumental para ser trabalhado nas formações continuadas e salas de aulas, já que o mesmo aborda de forma antirracista a história do povo quilombola dos Mulatos. Essa forma de exposição proporciona outras visões sobre o tema: quilombo. Promove um olhar diversificado e distante da cosmovisão eurocêntrica, que na sua maioria é única apresentada nos ambientes educacionais.

Além de permitir a pluralidade de visões sobre a temática do quilombo, possibilita a construção propositiva e positiva da identidade da própria comunidade. Segundo os pesquisadores Francisco Fagner et al.,

professores da sede de Jardim ou de outras cidades como Crato e Juazeiro do Norte, são trazidos para ensinar às crianças, em vez de priorizar os profissionais formados residentes na comunidade local, conforme relatado pela (FILGUEIRAS et al., p.62, 2023 Apud ARQSM, 2021, p. 20).

Dessa forma, constata-se a importância da temática ser estudada de maneira contínua nas formações pelos professores e pela própria comunidade. Pois nas palavras dos estudiosos acima citados, a cultura local não é abordada no currículo

escolar (da Escola Antônio de Sá Roriz – Serra Boca da Mata), em desacordo com a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (FILGUEIRAS et al., 2023p.62).

Continuam afirmando os pesquisadores Francisco Fagner et al.,

Nesse contexto, observam-se vários obstáculos ao processo de reconhecimento, registro, compêndio e publicidade das tradições orais, das histórias, das expressões culturais, artísticas e intelectuais do Quilombo, que segue silenciado, marginalizado e até, por vezes, perseguido pelo poder público e pela sociedade de modo geral. Romper este silenciamento se faz imperioso e, a construção de um acervo da sua memória social pode representar um passo importante nesse sentido, salvaguardando patrimônios imateriais contidos na fala de cada quilombola (FILGUEIRAS et al., p.63, 2023).

A partir de então poderia iniciar de fato o que a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 obriga: O ensino da História e cultura afro-brasileira e africana em instituições de ensino fundamental e médio, públicas e privadas, em todo o país (BRASIL, 1996). Ao proporcionar a inserção desse estudo nas formações continuadas e, por conseguinte nos espaços escolares.

Uma forma de estudo seria por meio de instrumentos que transbordem a oralidade améfrica do povo brasileiro quilombola, como o destacado documentário, pois pela oralidade observarmos a dinâmica das culturas, o entrecruzamento de experiências e os trabalhos da memória. Enredando passado, presente e futuro, a tradição oral se impõe diante do debate público contra o racismo e todas as formas de discriminação, mas também sobre as disputas entorno das políticas públicas culturais.

Como enaltece nas suas palavras a quilombola Nita mulato,

É assim! Eu já sou bisneta de José dos Santos. Quando a gente era pequena, depois da gente já grande pôde descobrir que a gente era neto, bisneto de quilombola fugitivo [...] Fui pessoa sofrida; fui pessoa de receber não, fui pessoa de ser chutada. Mas hoje com minha origem quilombola, indígena eu tô muito alegre e contente! Agora eu sou rica! De bênçãos, de amigos, de força e de coragem. Essas são minhas palavras que eu tenho maravilha! Aqui é Serra da Boca da Mata! Serra dos Mulatos! Aqui é uma família completa. Com muito, muito amor pela minha origem, pelo que eu sou! Pela minha família! Por tudo! (Citação verbal, Maria Anita dos Santos, Nita Mulato).

Dona Nita, fortalece a importância de ser transmitida a origem do seu povo, ao demonstrar a positividade alterada em sua identidade após a sua autoidentificação como quilombola. Assim, a oralidade transmitida via documentário,

proporcionará aos expectadores a chance de visualizar discursos *outros* sobre as histórias do quilombo.

3.9 - As visões *outras*: O documentário e suas exposições

Figura 17– Exposição do documentário a Comunidade Mulatos



Fonte: Acervo do Pesquisador (22 de setembro de 2023)

Para ter a sensação que o produto do documentário estava finalizado, acredita-se que há a necessidade de exibição e aprovação dos agentes envolvidos nas gravações e principalmente na população que norteia todo o trabalho: Comunidade Quilombola Serra dos Mulatos.

No segundo semestre de 2023, mais especificamente no dia 22 de setembro do ano destacado, foi exibido o trabalho na sua versão final a toda a comunidade. O local e data foram propícios para a transmissão, pois nessa data a comunidade e sua escola (EEIEF. Antônio de Sá Roriz) vivenciavam o dia da família na escola.

Na ocasião, ocorreu o momento da fala da direção da escola e da então presidente da Associação Remanescente de Quilombo da Serra dos Mulatos – ARQSM, Josiana Lima, que reforçam a importância do documentário para o trabalho educativo,

É importante o documentário pra gente, pra nossa gente! Nossa História tem de ser vista pelos pequenos, pelos adolescentes, pelos nossos que

estão vivos! Uma pena os que já se foram não terem vistos nossa luta! Agora, a escola tem de dá espaço pra gente, pra comunidade entrar, principalmente no currículo. Temos que lutar pra o currículo escolar tá aqui, a diretora, os professores a secretaria devem aceitar, é um direito nosso! (Josiana Lima, 2023).

Na fala da presidente da associação destaca-se a importância da instituição escolar compreender o real significado da mudança do currículo escolar para a população quilombola. É de valia notar que não só a produção de materiais é necessária para o devido respeito à lei 10.639/03, mas também a transformação do currículo eurocentrado em um que proporcione a pluralidade de visões, incluindo principalmente a visão da própria comunidade dos Mulatos.

Após as falas e apresentação do documentário para a comunidade, o autor do documentário questionou a todos os presentes se eles sentiam-se respeitados no vídeo exibido e se o aprovavam. Os presentes aprovaram e alguns se emocionaram com a exibição.

Outro momento de exposição ocorreu no ciclo formativo, denominado: Educação e negritude - desafios e propostas para uma prática propositiva da legislação educacional antirracista e das relações étnico-raciais.

O ciclo formativo foi direcionado a 18 professores da Rede Municipal de Educação de Jardim - CE, que lecionam a disciplina de História entre o 6º e 9º do ensino fundamental.

A exposição ocorreu no último módulo (10 de novembro de 2023), no qual estavam presentes o Professor Mestre Gilvando Pereira e a Professora orientadora do presente trabalho, Cícera Nunes.

A professora Silvana Gomes, ressaltou em suas palavras,

Eu como professora, sou humilde em dizer que eu não conhecia a Dona Nita, não conhecia a comunidade quilombola da Serra dos Mulatos e vir a conhecer depois que foi divulgado o seu projeto nas redes sociais. Esse assunto nunca trabalhava nas minhas aulas de História, nunca trabalhei! Posso trabalhar a partir de agora, depois de estudar, depois que eu conhecer! Eu realmente não conhecia. Como você falou agora há pouco, tudo partiu da minha formação, apesar de ser de Jardim, ter estudado aqui meu ensino fundamental, em momento algum, em aula nenhuma estudei sobre a comunidade dos Mulatos (Professora da Rede de Educação do município de Jardim - CE, participante do ciclo formativo, 2023).

A professora destaca em suas palavras ausência de uma formação inicial - tanto no período da educação básica (quando estudou no fundamental), em relação

a educação superior - voltada para uma educação para as relações étnico-raciais, voltadas para o olhar do povo jardinese e quilombola. Em contrastes com as afirmações de Lélia Gonzalez,

Fiz escola primária, passei por aquele processo que eu chamo de lavagem cerebral, dado pelo discurso pedagógico brasileiro, porque na medida em que eu aprofundava meus conhecimentos, eu rejeitava cada vez mais minha condição de negra. E, claro, passei pelo ginásio, científico, esses baratos todos (GONZALEZ, 1979, p. 202).

Assim, alimenta-se a necessidade de formações contínuas que ampliem ou iniciem a possibilidade de novo conteúdos, com novas metodologias e a partir de novos olhares. Olhares que permitam a construção de uma positividade ao educando, no que tange a sua identidade.

A professora continua sua fala ressaltando algumas questões,

Tudo é intencional! Porque a comunidade era abandonada? Ou talvez esquecida? Porque a comunidade não era trabalhada antes? Porque esse olhar para a comunidade dos Mulatos nunca existiu antes? Tudo questões que a gente fica se questionando. Porque eu não sabia da existência da Comunidade? Será que era eu que não estava atrás, ou a informação não estava sendo divulgada? Como deveria ser divulgada? Por instituições da nossa cidade, pela Secretaria de Cultura, eles deveriam tratar desse assunto. A própria Secretaria de Educação, não é? Tem de existir esse tipo de olhar! Será se não tem outros temas, outras pessoas esquecidas? (Professora da Rede de Educação do município de Jardim-CE, participante do ciclo formativo, 2023)

Nota-se a partir de suas palavras, a urgência de serem trabalhados por meios de orientações, formações e materiais, como o próprio documentário em questão, os conhecimentos antes tidos como menores. Os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas, por exemplo.

Oportuno reforçar, que tais conhecimentos devem ser compartilhados de forma a promover a diversidade, e a possibilidade de visões outras. Dessa forma sairemos da monocentralidade europeia de se transmitir conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar uma questão problema, junto a ela vem uma diversidade de outras questões e possibilidades de respostas. Foi assim, que questionada a

possibilidade da promoção da educação para as relações étnico-raciais de forma propositiva, positiva e antirracista no ambiente das formações continuadas dos professores de História que lecionam na modalidade do ensino fundamental anos finais, de forma a compreender que existe não uma única solução, mais sim, inúmeras vertentes a percorrer.

Dessa forma, optou-se por um percurso para a proposição acima, porém sempre levando em consideração que há outros caminhos como possibilidade a ser seguido.

O caminho aqui escolhido parte de um olhar brasileiro, ao ser pesando por pesquisadores da nossa terra, com o nosso olhar. Assim, o trabalho acima evidenciado foi feito a luz dos estudos sobre afrodescendência com enfoque no ensino de História e as relações étnico-raciais.

Foram consideradas a oralidade e as percepções de grandes pensadores dos estudos da afrodescendência, em destaque os pesquisadores: Henrique Cunha Júnior, Cícera Nunes, Maria Telvira Conceição e em destaque, Lélia Gonzales da qual, utilizei como base a categoria Cultural da Amefricanidade.

Todos chamam a atenção para a necessidade e importância de continuarmos a pesquisar sobre as temáticas que envolvam a história dos africanos e dos povos pertencentes à diáspora vivenciada entre o continente africano e nosso país, o Brasil.

A partir desses enlaces, problemáticas e pontos de partidas foram pensados sobre a investigação acima vivenciada. E a partir delas, cheguei as seguintes conclusões: 1 – Ainda há muito a ser pesquisado sobre a implementação das EREs no ambiente educacional brasileiro; 2 – Muito das bases teóricas podem e devem ser utilizadas as de origem brasileira. Há muitas pesquisas e trabalhos voltados à questão das EREs que podem nortear as novas investigações que surgirão; 3 – Devem-se pensar intervenções práticas e a longo prazo na implementação das políticas antirracistas no ambiente educacional; 4 – As intervenções devem pautar-se nos olhares dos povos afrodiaspóricos; 5 – As propostas devem partir de uma pluralidade de visões e distanciar-se de pensamentos universais, principalmente os eurocentrados.

Essas conclusões foram pensadas de forma coletivas, ao observar e ouvir durante todo o percurso interventivo formativo os 18 professores que participaram da pesquisa. A sua grande maioria destacaram o quanto a formação inicial docente

é deficiente em relação aos estudos e implementação das EREs, na área das Ciências Humanas, em especial da História; destacaram ainda, o quanto é oportuna e necessária à existência das formações continuadas que trabalhem as EREs de forma pluralizada e não folclóricas; e o quanto é de urgência agregar nessas formações as visões outras dos povos afrodescendentes.

Nessa vertente, percebe-se o quanto as políticas públicas dos Estados e das Secretarias de Educação em relação às formações continuadas devem ser sistematizadas a luz dos estudos da afrodescendência. Essas instituições ainda priorizam de forma conservadora formações voltadas ao olhar eurocentrado e único.

Assim, o contexto de culpar os docentes pelo não respeito à legislação antirracista é errônea. Porém, deve-se evidenciar que a classe de professores carece de formações e conhecimentos para dessa maneira, implementar de forma a respeitar a diversidade brasileira as EREs no ambiente educacional.

Foi percebido que há diversos materiais já construídos e de acesso ao público de professores a respeito da história e cultura africana e afrodescendente, porém as instituições acima citadas não adquirem ou, mesmo quando adquirem não orientam em suas formações o uso desses materiais. Reforça-se novamente a necessidade uma política pública organizada e continua em relação às formações docentes.

No contato com a Comunidade Quilombola da Serra dos Mulatos, outra questão foi apresentada, que há a necessidade de um diálogo entre as instituições oficiais do Estado, como as secretarias de educação e a população dos povos afrodescendentes.

Mesmo que haja o intuito de promover a reconfiguração da rede e de suas formações continuadas em relação ao respeito da legislação antirracista e das EREs, nada será eficaz se partir da visão unilateral do Estado, sem a participação das comunidades de terreiros, comunidades indígenas, comunidades quilombolas e da população afrodescendentes.

O caminho a ser trilhado tem de ser a pluralidade de visões sobre essas políticas de formações continuadas. Entender que as soluções não se encontram na academia, mais sim, na população esquecida e apagada pela história oficial brasileira.

Como responder a questão principal deste trabalho? É possível sim a promoção dessa formação continuada outra, nas seguintes proposições:

- 1- Toda a rede de educação (Secretários, corpo técnico das SMEs, formadores e professores) deve conhecer a legislação antirracista e educacional;
- 2- A rede de educação tem de reestruturar suas formações continuadas a incluir os estudos e revisitação da legislação antirracista nos seus programas;
- 3- O programa de formações continuadas deve conter no seu perfil a possibilidade de discursão de estratégias e metodologias para a inclusão das EREs no ambiente educacional, ou seja, as formações devem ser propositivas;
- 4- O perfil das formações continuadas devem ser propostas a incluir a diversidade e pluralidade de visões sobre a temática antirracista. Possibilitar que os povos afrodescendentes participem da formulação dessas propostas de formações;
- 5- As formações devem ser pautadas a positivar a história e cultura dos africanos e afrodescendentes;
- 6- As formações devem desmistificar o mito da democracia racial que perdura ainda hoje no imaginário e brasileiro;
- 7- As formações devem partir do olhar amefricano e não eurocentrado.

Os resultados aqui encontrados chamam a atenção para essa outra formação continuada. Não é somente possibilitar as formações, porém possibilitar formações que respeitem e incluam a diversidade do povo brasileiro.

Nessas formações deverá haver a compreensão de que a população africana e afrodiaspórica não são contribuintes na formação da história e cultura brasileira, mais sim, participantes ativas nessa construção.

Deverá haver ainda, existir a compreensão do litígio que há entre as raças sociais estabelecidas no Brasil. Nesse litígio a população negra foi crucificada por séculos e até hoje sofre as consequências, no ambiente educacional, emocional, financeiro entre outros.

As premissas dessa formação devem promover a positivação do imaginário estabelecido em relação à população negra brasileira, de forma que os educandos elaborem uma imagem positiva sobre si mesmo.

Por fim, pensar na implantação de formações continuadas que respeitem e incluam as EREs no ambiente educacional, é pensar uma formação *Outra* em toda sua configuração.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, LiaGiraldo da Silva; GÓES, Lourdes. **Compreensões integradas para a vigilância da saúde em ambiente de floresta: o caso da Chapada do Araripe, Ceará, Brasil.** Cadernos de Saúde Pública, v. 23, p. S549-S558, 2007.

ARAUJO, Antonia Valdenia de. **As políticas públicas de formação continuada de professores/as para o ensino de História africana e afro-brasileira nas escolas da rede estadual do Ceará no período de 2003 a 2018.** Crato - CE, 2020, 275p.

AZEVEDO, Eliane S. **Sobrenomes no nordeste e suas relações com a heterogeneidade étnica.** Estudos Econômicos (São Paulo), v. 13, n. 1, p. 103-116, 1983.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude.** Companhia das Letras, 2022.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Reflexões sobre o ensino de História.** Estudos avançados, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História.** Tempo, v. 11, p. 17-32, 2006.

CERRI, Luís Fernando. **Código Disciplinar.** FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (Orgs). **Dicionário de Ensino de História.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. P. 44-46.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores!.** Educar em Revista, v. 37, p. e77098, 2021.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira da et al. **Interrogando discursos raciais em livros didáticos de história: entre Brasil e Moçambique-1950-1995.** 2015.

COSTA, Aryana Lima; DE OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. **O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá.** Saeculum–Revista de História, 2007.

CUNHA, Jorge Luiz da; CARDÔZO, Lisliane dos Santos. **Ensino de História e formação de professores: narrativas de educadores.** Educar em Revista, n. 42, p. 141-162, 2011.

CUNHA JÚNIOR, Henrique Antunes. **Africanidade, afrodescendência e educação.** 2001.

DORNELES, Maurício da Silva; MEINERZ, Carla Beatriz. **O tema do negro e a vida do negro: dilemas da Educação das relações étnico-raciais no campo da pesquisa em ensino de História.** Andrade, Juliana Alved de; Pereira, Nilton Mullet

(orgs.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2. ed. Porto Alegre: Oikos, 2021. P. 406-421, 2021.

FARIA, Ronair Justino de; ALMEIDA, Vasni de; SILVA, Cícero da. **Cultura Escolar e Ensino de História: Concepções e Reflexões**. História: Questões & Debates, [S.l.], v. 70, n. 1, p. 331-356, fev. 2022. ISSN 2447-8261. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/67473>; . Acesso em: 15 mar. 2022. doi: <http://dx.doi.org/10.5380/his.v70i1.67473>.

FERREIRA, Elenice Silva. **Educação, Diversidade e Racismo: Repensando a Formação do/a Professor/a**. Revista Crítica Histórica, v. 2, n. 3, 2011.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **O ensino da história, a formação de professores e a pós-graduação**. 2016.

FILGUEIRAS, Francsico Wagner Santana et al. **CULTURA E GESTÃO DA MEMÓRIA SOCIAL:: abordagem prática no Quilombo Mulatos/CE**. Revista Historiar, v. 15, n. 28, p. 58-76, 2023.

FRAZÃO, Érika Elizabeth Vieira; RALEJO, Adriana Soares. 11. **Narrativas do “outro” no currículo de história: uma reflexão a partir de livros didáticos**. Pesquisa em ensino de história, 2014.

FONSECA, Thaís Nivia de Lima e. **História & ensino de história**. – 4. Ed.; 2. Reimpo. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Democracia racial**. Cadernos Penesb, v. 4, p. 33-60, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03**. MOREIRA, Antonio Flávio, CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10 Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petropolis, Editora Vozes, 2017.

GONZALEZ, L. (1988b). **“A categoria político-cultural de Amefricanidade”**, Tempo Brasileiro, nº 92/93 (jan-jun), p. 69-81.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**. Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro, Editora Cobogó, 2019.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF, v. 34, n. 1, p. 287-324, 2008.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2021.

NASCIMENTO, Beatriz. **O negro visto por ele mesmo: ensaios, entrevistas e prosa**. Ubu Editora, 2022.

NICOLAU, Sofia Maria C.; SANTOS, Steffane P. **A categoria político cultural de amefricanidade como tensionamentoafrodiásporico à identidade nacional brasileira**. Revista de Ciências do Estado, v. 7, n. 1, p. 1-20, 2022.

NUNES, Cícera; CUNHA JÚNIOR, Henrique Antunes. **Reivindicações educacionais e propostas educativas da população negra no século XX: uma revisão histórica**. 2010.

NUNES, Cícera. **A cultura de base africana e sua relação com a educação escolar**. RevMetaEduc, v. 1, n. 10, p. 39-50, 2011.

NUNES, Cícera; SANTANA, Jusciney Carvalho; FRANCO, Nanci Helena Rebouças. **Epistemologias negras e educação: relações étnico-raciais na formação do (a) pedagogo (a)**. Roteiro, v. 46, 2021.

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

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia**. Educação & Realidade, v. 39, p. 81-98, 2014.

OLIVEIRA, Alexandra Flávia Bezerra de; DOMINGOS, Reginaldo Ferreira. IN: **A escola da educação básica e a educação para as relações étnico-raciais**/Organização Cícera Nunes ...[et al.] – Fortaleza, CE: Editora Parentees, 2022.

PALMA, Rogerio da; TRUZZI, Oswaldo. **Renomear para recomeçar: lógicas onomásticas no pós-abolição**. Dados, v. 61, p. 311-340, 2018.

PEREIRA, Ana Carolina Barbosa. **Precisamos falar sobre o lugar epistêmico na Teoria da História**. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 10, n. 24, p. 88 - 114, abr/jun. 2018.

PEREIRA, Maria Alacoque de Lima. **Jardim, sua História e sua gente**. Fortaleza-CE, 1986.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Negro sou: A questão étnico-racial e o Brasil: ensaios e outros textos (1949-73)**; organização Muryatan S. Barbosa. – 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

RIBEIRO, Débora; DA SILVA PARREIRA GAIA, Ronan. **Uma perspectiva decolonial sobre formação de professores e educação das relações étnico-raciais**. Linhas Críticas, v. 27, 2021.

SALES, Eric de. **História e documentários: Reflexões para o uso em sala de aula**. Revista Polyphonia, v. 20, n. 2, p. 247-247, 2009.

SANTOS, Anderson Oramisio. **Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana: novos desafios para uma prática reflexiva**. Revista Poiésis Pedagógica, v. 11, n. 2, p. 151-170, 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização**. IN: Revista História da Educação -RHE Porto Alegre v. 16 n. 37 maio/ago. 2012 p. 73-91. IN: <https://www.redalyc.org/pdf/3216/321627346005.pdf>. Acesso em: 10 mar 2022.

SILVA, José Márcio da. **Cidade de Jardim, História ilustrada**: Edição do autor, 2019.

SILVA, José Márcio da. **Jardim de João Calango a Lampião: atuação de João Calango, dos Marcelinos e Lampião no município de Jardim e proximidades – Jardim-CE**: Ecoprint, 2021.

SILVA, José Márcio da. **Cidade de Jardim: da divisão do Cariri á revolução de Pinto Madeira – Jardim-CE**: Edição do autor, 2021.

SOUZA, EryckDieb; COSTA, Maria Rosilane; SILVA, Wardelane Holanda. **Do Paic ao Mais Paic: dez anos de conquistas e perspectivas**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2017.

SOUZA, Jessé, 1960 – Como o racismo criou o Brasil. – 1ª ed – Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

SOUZA, Jessé, 1960 – **Como o racismo criou o Brasil**. – 1ª ed – Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2021.

Legislação Educacional Antirracista:

BRASIL (1996), Lei 9.394, de 24 de dezembro de 1996: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação.

BRASIL (2003), **Lei 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Brasília: Ministério da Educação.

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

BRASIL (2008), **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Brasília: Ministério da Educação.

BRASIL (2014), **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014: Plano Nacional da Educação. Brasília: Ministério da Educação.

ANEXOS

ANEXO I

SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, **Inês Sampaio Neves Aires**, responsável pela Secretaria Municipal de Educação do município de Jardim-Ce – SME, localizada na Rua Coronel Rocha, número 211, Centro, autorizo realização do estudo e pesquisa: **FORMAÇÕES CONTINUADAS “OUTRAS” DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: POR UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E ANTIRRACISTA**, a ser conduzido pelo pesquisador **Antonio Luiz de Santana Neto**. Fui informada pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento. O objetivo principal da pesquisa consiste em possibilitar de forma experimental a promoção da educação para as relações étnico-raciais no ambiente das formações continuadas dos professores de histórias que lecionam na modalidade do ensino fundamental anos finais.

Serão as seguintes atividades:

A metodologia a ser empregada na pesquisa em foco parte do campo de investigação do ensino de história e das formações continuadas, que será desenvolvida a partir da análise da prática dos professores e formador nos momentos formativos e dos materiais norteadores educacionais da SEDUC-CE, em que constam o estudo e a produção didática a respeito da legislação antirracista e as relações étnico-raciais na educação.

A pesquisa será de cunho exploratório e propositivo e, se pautará por meio da verificação das 06 formações continuadas na rede municipal de educação de Jardim-Ce, com um grupo composto de 18 professores que compõem o quadro de docentes da área de ciências humanas/história na modalidade do ensino fundamental - anos finais (6º ano ao 9º ano). Para possibilitar essa análise, serão colhidos depoimentos escritos (questionários) e orais (transcritos) dos professores citados (por meio de questionários físicos) e observados os processos formativos das primeiras formações do ano letivo de 2023 (1 semestre).

Através de um estudo documental dos materiais orientadores estaduais a respeito da Diversidade e Inclusão Educacional, promovido pela Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional (Codin): Projeto Político Pedagógico das Escolas



(88) 3481-7468

www.jardim.ce.gov.br
educacao@jardim.ce.gov.brRua Coronel Rocha, 211
Centro, Jardim-CE, CEP 63290-000

2

quilombolas: Princípios formativos e orientações (2022) e Educação para as relações étnico-raciais: caminhos e desafios (2021), e dos materiais elaborados pelo formador e pelos professores durante as 04 formações investigadas, pretende-se verificar como a legislação antirracista e as relações étnico-raciais são tratadas nesse campo (formações continuadas).

Assim, através da coleta das informações por meio do processo investigativo acima descrito, pretende-se analisar (análise de discurso) e propor - com suporte teórico das categorias da interculturalidade crítica e da pedagogia decolonial - a possibilidade da promoção de formações continuadas que auxiliem as relações étnico-raciais e a legislação antirracista vigente de forma a transformar as estruturas hegemônicas em curso ao promover não só a inclusão das temáticas africanas e afro-brasileiras, como também proporcionar reparações nos ambientes epistêmicos, sociais e políticos.

Dessa forma, a pesquisa se valerá da abordagem qualitativa dos dados escritos e orais coletados por meio de entrevistas dos 18 professores e do formador que articula as formações continuadas e também da análise exploratória dos materiais ofertados pela SEDUC-CE e pelo setor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Jardim-Ce - SME. Também será necessário o estudo e análise da legislação educacional antirracista vigente no Brasil, como a LDBEN 9.934/96; Lei de Nº 10.639/03; Plano Nacional de Educação - PNE; Lei das cotas Nº 12.990/12 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Para averiguar a tese da pesquisa, será proposto um encontro formativo com os 18 professores e formador, intitulado: Educação decolonial e interculturalidade: desafios e propostas para uma prática propositiva da legislação antirracista e das relações étnico-raciais, com carga de 32 horas.

O material proposto nesse momento de formação, após testado na prática, será indicado como produto final da pesquisa no formato de Manual, o qual deverá ser compartilhado em um espaço virtual colaborativo, onde outras propostas poderão ser anexadas. O manual será organizado em um ciclo de formações (04 formações de 08hs) como proposta a utilização nas formações continuadas dos docentes de história e junto com a plataforma virtual colaborativa irão compor o produto final desta pesquisa.



(88) 3481-7468



www.jardim.ce.gov.br
educacao@jardim.ce.gov.br



Rua Coronel Rocha, 211
 Centro, Jardim-CE, CEP 63290-000

Autorizo a utilização dos seguintes materiais, equipamentos e dependência(s):

- Materiais produzidos de formas coletivas e colaborativas nas formações continuadas na área das Ciências Humanas/História – no Ciclo do Ensino Fundamental – anos finais;
- Acesso as dependências das formações continuadas na área das Ciências Humanas/História – no Ciclo do Ensino Fundamental – anos finais como observador e colaborador.

Declaramos ainda que, o pesquisador deve estar ciente e sujeito ao regramento da instituição para acesso a ambientes, profissionais, pacientes e bancos de dados (considerando o que apregoa a Lei Geral de Proteção de Dados no tocante a dados pessoais e dados pessoais sensíveis), até o término da pesquisa, sob pena da retirada da autorização, sem aviso prévio.

Declaro ainda ter lido e concordado com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12 e a CNS 510/16. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, possibilitando condições mínimas necessárias para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Jardim-Ce, 19 de maio de 2023

Inês Sampaio Neves Aires
Inês Sampaio Neves Aires
 Secretária Municipal de Educação
 Portaria Nº 3112005/20-GP

Antonio Luiz de Santana Neto
Antonio Luiz de Santana Neto
 Pesquisador



(88) 3481-7468



www.jardim.ce.gov.br
educacao@jardim.ce.gov.br



Rua Coronel Rocha, 211
 Centro, Jardim-CE, CEP 63290-000

ANEXO II



**Título do Estudo: Formações continuadas “outras” de professores de História:
por uma educação intercultural e antirracista**

Pesquisador Responsável: Professor mestrando Antonio Luiz de Santana Neto

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar de uma **entrevista direcionada, a partir de um questionário previamente elaborado**. Esse tipo de pesquisa é importante porque destaca alguma situação incomum e/ou fato inusitado que poderá ocorrer em uma sala de formação continuada com professores da rede municipal de ensino. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o (a) senhor (a) não consiga entender, converse com o pesquisador responsável pelo estudo desta pesquisa para esclarecimento.

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre a situação em estudo/análise e solicitar a sua permissão para que o mesmo seja publicado em meios científicos como revistas, congressos e/ou reuniões científicas de profissionais da educação ou afins.

O objetivo principal desta pesquisa consiste em possibilitar de forma experimental a promoção da educação para as relações étnico-raciais no ambiente das formações continuadas dos professores de História que lecionam na modalidade do ensino fundamental anos finais.

Se o(a) Sr.(a) aceitar essa pesquisa de estudo, os procedimentos envolvidos em sua participação são:

- Participação nas entrevistas direcionadas a partir de um questionário previamente elaborado;
- Participação do ciclo formativo intitulado: **Educação decolonial e interculturalidade: desafios e propostas para uma prática propositiva da legislação antirracista e das relações étnico-raciais**, com duração de 32 horas;
- Explanação, teorização e debate entre formador e professores;
- Participação de forma coletiva e colaborativa na produção de materiais durante o processo da formação continuada supracitada;

A descrição dessa pesquisa envolve o risco de quebra de confidencialidade (algum dado que possa identificar o(a) Sr.(a) ser exposto publicamente). Para minimizar esse risco, NENHUM DADO QUE POSSA IDENTIFICAR O(A) SR(A) COMO NOME, CODINOME, INICIAIS, REGISTROS INDIVIDUAIS, INFORMAÇÕES POSTAIS, NÚMEROS DE TELEFONES, ENDEREÇOS ELETRÔNICOS, FOTOGRAFIAS, FIGURAS), entre outros serão utilizadas sem sua autorização. Os riscos envolvidos estarão relacionados a possíveis constrangimentos durante o percurso de algum participante. Caso ocorra durante o decorrer das entrevistas/questionários algo dessa natureza em relação à pergunta, o participante terá a possibilidade de não respondê-la, sem acarretar prejuízos.

Contudo, esta situação em estudo também pode trazer benefícios. A pesquisa proporcionará aos participantes (professores de História) e ao público educacional a possibilidade de elaboração coletiva de uma proposta pedagógica antirracista, e a partir dela mudar realidades dos educandos negros e não negros no município em lócus, como em todo o Brasil. Os resultados e produtos que a pesquisa construirá, possibilitarão orientações e estratégias direcionadas aos ambientes das formações continuadas de história do ensino

Rubrica do pesquisador

Rubrica do participante/responsável



fundamental anos finais, porém servirá de base para estudos, estímulo e disseminação para outras modalidades e áreas de conhecimento. Possibilitará transformações positivas nos conceitos de identidades raciais dos professores e por conseguinte dos educandos. Auxiliará na prática o que a lei 10.639/03 e 11.645/08 orientam e obriga as escolas e redes de educação vivenciar positivamente as relações étnico-raciais nesses ambientes.

Sua participação nesta pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o(a) Sr.(a) decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a realização, não haverá nenhum prejuízo.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação neste estudo e o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo.

É garantido ao Sr.(a), o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que o(a) Sr.(a) queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Caso o(a) Sr.(a) tenha dúvidas, poderá entrar em contato com o pesquisador responsável: Antonio Luiz de Santana Neto, endereço: Rua Vereador Miguel Paulo, Nº 17, Urias Novais e/ou pelo e-mail: antonionetojardim@gmail.com, pelo telefone (88) 98131-7933.

Esse Termo é assinado em duas vias, sendo uma do(a) Sr.(a) e a outra para o pesquisador.

Declaração de Consentimento

Concordo em participar do estudo intitulado: Formações continuadas "outras" de professores de História: por uma educação intercultural e antirracista.

_____ Nome do participante ou responsável	Data: ____/____/____
_____ Assinatura do participante ou responsável	

Eu, Antonio Luiz de Santana Neto, declaro cumprir as exigências contidas nos itens IV.3 e IV.4, da Resolução nº 466/2012 MS.

_____ Assinatura e carimbo do Pesquisador	Data: ____/____/____
--	----------------------

ANEXO III

QUESTIONÁRIO: FORMAÇÕES CONTINUADAS “OUTRAS” DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: POR UMA EDUCAÇÃO AMEFRICANA E ANTIRRACISTA
Prezado (a) Professor (a) do Ensino fundamental, Você está convidado a participar de uma atividade (Aplicação de questionário) que compõe a pesquisa denominada: Formações continuadas “outras” de professores de História: por uma educação amefricana e antirracista. Esta atividade de pesquisa está sendo desenvolvida pelo mestrando Antonio Luiz de Santana Neto, do ProfHistória, Programa de pós-graduação stricto sensu em Ensino de História, da Universidade Regional do Cariri - URCA. Tendo como objetivo principal possibilitar de forma experimental a promoção da educação para as relações étnico-raciais no ambiente das formações continuadas dos professores de História que lecionam na modalidade do ensino fundamental anos finais. A presente atividade (resolução do questionário) é de caráter voluntário e as identidades dos participantes serão mantidas em sigilo, os resultados da pesquisa serão publicados apenas para fins acadêmicos. Sua participação é de suma importância para a conclusão dessa pesquisa e para a ampliação dos estudos na área de Ensino História. Por gentileza, leia atentamente os tópicos e responda conforme sua experiência profissional.

Sexo: () Masculino; () Feminino; Outro _____
Idade: _____
Formação Acadêmica () História () Geografia Outra _____
Tempo de atuação lecionando a disciplina de História: Até 05 anos (); Entre 06 a 15 anos (); Acima de 16 anos ();

BLOCO TEMÁTICO II: FORMAÇÕES DE PROFESSORES E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

3. Como são abordadas as temáticas das relações étnico-raciais nas formações continuadas da sua área de conhecimento (História)? E como você avalia essa metodologia de abordagem?

4. São produzidos ou ofertados metodologias e materiais diversificados para a implementação das relações étnico-raciais no ambiente escolar? Se sim, quais?

BLOCO TEMÁTICO III: METODOLOGIAS PROPOSITIVAS, POSITIVAS E ANTIRRACISTAS RELACIONADAS À EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

5. Quais mudanças propositivas e positivas são esperadas por você (professor), com a prática de uma educação antirracista no ambiente escolar?

6. Como proporcionar uma educação antirracista e propositiva que altere positivamente a vida dos educandos? Como as formações continuadas poderiam contribuir para essa finalidade?

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Jardim-Ce_____, de _____ de 2023.

ANEXO IV

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP – APROVAÇÃO FINAL.

LINK DE ACESSO AO DOCUMENTO:

[file:///C:/Users/User/Downloads/PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_6276981%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_6276981%20(4).pdf)

ANEXO V

**ASSOCIAÇÃO REMANESCENTE DE QUILOMBO SERRA DOS MULATOS - ARQSM**

CNPJ: 40.585.933/0001-02

Quilombo Serra dos Mulatos, Sítio Serra Boca da Mata, N° 784,
Zona Rural - Jardim - CE / CEP: 63.290-000**AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E CONTEÚDO****ILMO. SR. ANTONIO LUIZ DE SANTANA NETO**

Considerando que a Comunidade Remanescente de Quilombo Serra dos Mulatos **recebeu certificação de autodefinição como remanescente de quilombo**, lavrada e extraída sob o nº 0148098/2021/COPAB/DPA/PR, pelo Departamento de Proteção do Patrimônio Afro-brasileiro, da Fundação Cultural Palmares, publicada no Diário Oficial da União (DOU) nº 110 de 15 de junho de 2021, seção 1, n.29;

Considerando que, de acordo com o DECRETO Nº 4.887, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2003, Art. 17, Parágrafo único. **“As comunidades serão representadas por suas associações legalmente constituídas”**;

Considerando que existe, **legal e formalmente constituída**, desde o dia 19 de dezembro de 2020, a **Associação Remanescente de Quilombo Serra dos Mulatos (ARQSM)** inscrita no CNPJ: 40.585.933/0001-02, sediada na Comunidade Remanescente de Quilombo Serra dos Mulatos - Sítio Serra Boca da Mata - S/N - Zona Rural, município de Jardim, Ceará - CEP: 63290-000, sendo esta a REPRESENTANTE LEGAL da Comunidade Remanescente de Quilombo Serra dos Mulatos;

Como representante legal e presidente da ARQSM, eu, JOSIANA PEREIRA LIMA, brasileira, casada, inscrita RG nº 2004029079148 e no CPF nº 600.823.543 67, residente e domiciliada na Serra dos Mulatos, nº 784, Serra Boca da Mata, zona rural do município de Jardim, Ceará, após cuidadosa verificação, **AUTORIZO** a publicação do documentário “Quilombo Mulatos: Nos olhos da nossa gente”, produzido pelo Sr. Antonio Luiz de Santana Neto, através do programa de Mestrado da Universidade Regional do Cariri - URCA.

A presente autorização é concedida a título gratuito e sua motivação se dá pela restrita finalidade do referido documentário, no todo ou em partes, para uso estritamente acadêmico, sendo vedada a utilização do mesmo para fins diversos, enfatizando que é terminantemente proibido o uso deste documentário para fins políticos, doutrinários, ideológicos, discriminatórios ou outra finalidade escusa e alheia aos interesses da ARQSM, de cujos conteúdos e imagens o documentário se utiliza.

Todas as imagens de sócios da ARQSM, de seus parentes e de menores sob suas responsabilidades, bem como todo conteúdo de autoria da ARQSM, utilizados no documentário “Quilombo Mulatos: Nos olhos da nossa gente” estão, desde já, autorizadas única e exclusivamente para os fins acadêmicos citados.

Ressalto que os conteúdos, tanto extraídos do canal Quilombo Mulatos quanto extraídos do site quilombomulatos.com ou do perfil Instagram Quilombo Mulatos, conforme utilizados no documentário, devidamente analisado pela equipe técnica da ARQSM, estão autorizados para o restrito uso já mencionado, desde que seja referenciada a fonte. No caso de informações, imagens, áudios, vídeos ou outros extraídos do Canal Quilombo Mulatos, deve ser referenciada a fonte ***youtube.com/quilombomulatos*** enquanto que, quando extraídos do site, deve ser referenciada a fonte ***quilombomulatos.com*** e, por fim, quando extraídos do Instagram, deve ser referenciada a fonte ***instagram.com/quilombomulatos***.

Falas e depoimentos prestados ao documentário “Quilombo Mulatos: Nos olhos da nossa gente” estão autorizados mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos depoentes/entrevistados única e exclusivamente para fins acadêmicos, sendo vedada a sua utilização para fins diversos. Fica vedada a reprodução de falas/depoimentos fora de contexto, recortadas e/ou editadas.

Por fim, em contrapartida ao uso de imagem e conteúdo ora autorizados, o Sr. Antonio Luiz de Santana Neto, por meio deste, autoriza a ARQSM a postar o documentário, referenciando a fonte (produtor e produtora do documentário), no canal ***youtube.com/quilombomulatos***, no perfil ***instagram.com/quilombomulatos*** e no site ***quilombomulatos.com***.

Por ser a expressão da verdade, firmo a presente DECLARAÇÃO.

Sem mais para o momento, reitero votos de estima e apreço.

Atenciosamente

Jardim, 13 de setembro de 2023

AUTORIZANTE / DECLARANTE

Documento assinado digitalmente
 **JOSIANA PEREIRA LIMA**
 Data: 13/09/2023 08:18:31 -0300
 Verifique em <https://validar.jti.gov.br>

Josiana Pereira Lima
 Diretora-Presidente da Associação
 Remanescente de Quilombo Serra dos Mulatos
 (ARQSM)

AUTORIZADO / CONCORDANTE

Documento assinado digitalmente
 **ANTONIO LUIZ DE SANTANA NETO**
 Data: 16/07/2024 12:08:07 -0300
 Verifique em <https://validar.jti.gov.br>

Antonio Luiz de Santana Neto
 Produtor do documentário “Quilombo Mulatos:
 Nos olhos da nossa gente”

ANEXO VI**DOCUMENTÁRIO MULATOS – NOS OLHOS DA NOSSA GENTE****LINK DE ACESSO AO VÍDEO:**<https://www.youtube.com/watch?v=g25U-NQUcKw&t=22s>

ANEXO VII

CICLO FORMATIVO



EDUCAÇÃO E NEGRITUDE

DESAFIOS E PROPOSTAS PARA UMA PRÁTICA PROPOSITIVA, POSITIVA E ANTIRRACISTA PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA


Antonio Neto
professor


Universidade Regional
do Cariri - URCA



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



CURSO

I -	ENSINO DE HISTÓRIA E IDENTIDADE RACIAL : 08 HORAS;
II -	LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL ANTIRRACISTA NO CONTEXTO DA ÁREA DE HISTÓRIA: 08 HORAS;
III -	HISTÓRIA AFRICANA, MATERIAIS DIDÁTICOS E PLANO ANUAL NO ENSINO DE HISTÓRIA: 08 HORAS;
IV -	PROJETO: AULAS ANTIRRACISTAS: 08 HORAS.

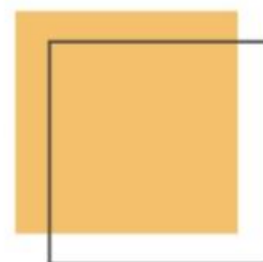
I - ENSINO DE HISTÓRIA E IDENTIDADE RACIAL

OBJETIVOS:

- Demonstrar o processo de construção da história como disciplina escolar e suas intencionalidades;
- Debater sobre o perfil atual do ensino de história: Prática e teoria;
- Dialogar a respeito das ausências intencionais da história e cultura africana e afro-brasileira no ensino de história;
- Propor práticas alternativas positivas e antirracistas no ensino de história e identidade racial.



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

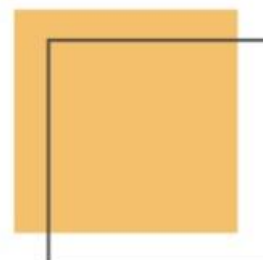


EDUCAÇÃO E PADRONIZAÇÃO

A **educação institucionalizada** historicamente segue normas de padronização onde o grupo social que detém o poder político e econômico vem estruturando modelos que servem para unificar ideias sobre o conhecimento, o pensamento, a forma de comportamento e expressão humana. (Oliveira, Domingos, 2022, p. 91)

OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO

A organização dos sistemas de ensino públicos (...) havia - no século XIX - a preocupação com a formação de um cidadão adequado ao sistema social e econômico transformado pela consolidação do capitalismo e com o fortalecimento das identidades nacionais (Fonseca, 2017, p. 23)

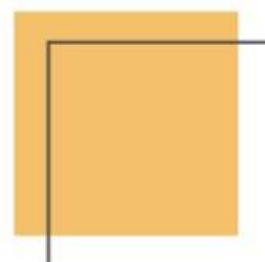


ENSINO DE HISTÓRIA

No ensino de História, essa relação também pode ser percebida uma vez que, ao olhar para trás, observa-se uma prática em que se buscava a formação de heróis nacionais, a exaltação de comportamentos específicos intitulados como bons e a propagação de uma ideia de sociedade ideal a ser construída, cultivada. **Assim, ensinar História estava relacionado ao cultivar modelos a serem seguidos, e esses modelos estavam relacionados às referências brancas e europeias** (Oliveira, Domingos, 2022, p. 91).

CRIAÇÃO DE IDENTIDADES NEGATIVAS

Na escola ou no trabalho esperam sempre que você seja o incapaz ou o gênio. Quanto ao primeiro, a frase que surge é: "Mas ele é preto", quanto ao último: "Ele é preto, mas ...". quer dizer, conhece e permanece no seu lugar, no seu papel, na representação (Nascimento, Beatriz, 1974)



ESQUECIMENTO DA HISTÓRIA LOCAL

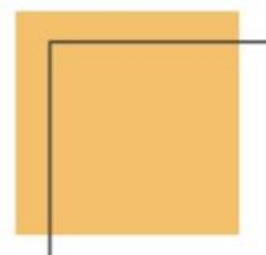
A realidade de parte das (os) alunas (os), na maioria das vezes, não são contemplada no ensino de História que traz em seu cerne a marca eurocêntrica da historiografia, pois, a História e o seu ensino tendem a ignorar as africanidades e as afrodescendências presentes no processo de construção da história local o que gera um ônus para a população negra e a sociedade em geral (Oliveira, Domingos, 2022, p. 100)

É HORA ...

É preciso mudar os métodos e práticas de ensino que no que se refere à introdução da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas (Oliveira, Domingos, 2022, p. 99)

É tempo de falarmos de nós mesmos não como "contribuintes" nem como vítimas de uma formação histórico-social, mas como participantes dessa formação. (Nascimento, Beatriz, 1976)

E com isso, rompemos com as visões eurocêntricas que impedem a percepção de africanos e seus descendentes como sujeitos intelectuais e como produtores de cultura. (Nunes, Luz, Cunha Jr., 2022, p. 108)



ATIVIDADE

Nita Phylato

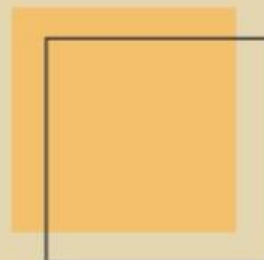


AN
Antonio Neto
professor


Universidade Regional
do Cariri - URCA



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

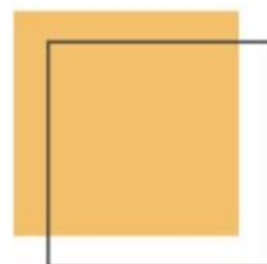


ATIVIDADE

Nita Mulato



Nita **Mulato**, mulher forte, guerreira, referência quilombola para a região do **Cariri**, residente do município de **Jardim-Ce**, na **Serra da Boca da Mata**, autointitulada de mulher negra, **preta** e quilombola. Nas suas falas reforça o orgulho, honra e amor de ter chegado aos 66 (sessenta) e seis anos e ser mãe de cinco filhos, criados unicamente pela matriarca da família. Família essa, composta por filhos, netos e bisnetos da senhora **Nita Mulato**, que enaltece o desejo de ser contemporânea dos tataranetos.



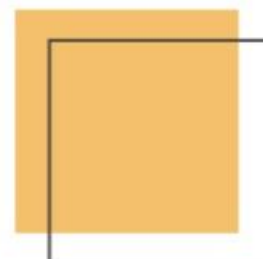
CAÇA-PALAVRAS

Trabalhadeira, agricultora do plantio da **mandioca**, planta também conhecida no Brasil por vários nomes, como: aipim, maniva, macaxeira, uaipi e castelinha – da qual, se produz a famosa **tapioca**, comida típica da região nordeste.

Dentro da sua experiência de vida, mostra habilidades no cultivo da planta da mandioca, feijão e pequi, e de forma certa destaca que o manuseio e cuidado da roça advêm de um conhecimento prático, uma ciência que a dominam.

Nos momentos de **lida** (trabalho) com a **roça**, canta suas histórias e enfatiza seu orgulho em ser nas suas palavras: a senhora Nita Mulato, **negra** e **quilombola**.

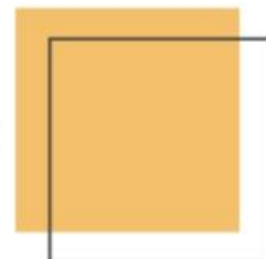
1. MULATO;
2. NITA;
3. ROÇA;
4. LIDA;
5. TAPIOCA;
6. NEGRA;
7. PRETA;
8. MANDIOCA;
9. CARIRI;
10. QUILOMBOLA;
11. SERRA;
12. BOCA DA MATA;
13. JARDIM



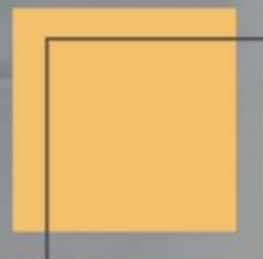
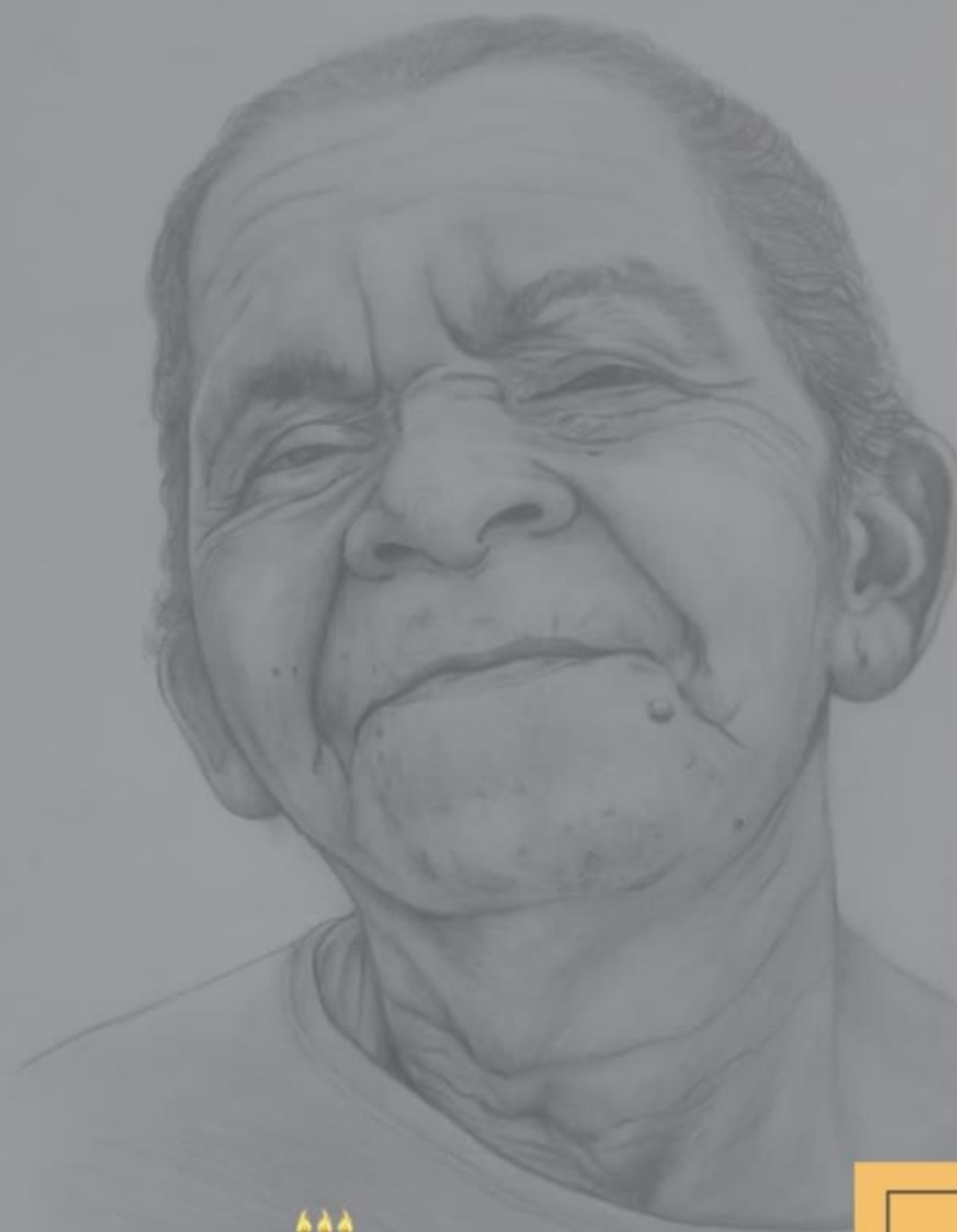
ATIVIDADE

Nita Phylato

J	K	P	M	D	Z	L	I	D	A	T	J	K	F	A
A	P	U	A	T	A	L	N	S	U	C	D	G	I	N
R	R	T	N	A	Ç	H	O	U	A	Ç	X	H	J	Ç
R	E	V	D	E	C	S	E	R	R	A	Y	P	M	O
T	T	R	I	N	T	A	P	S	U	M	Z	R	U	P
O	A	V	O	I	D	C	N	M	B	U	E	E	L	Q
R	I	O	C	J	H	J	Q	U	O	T	T	T	H	S
Z	O	P	A	A	I	L	H	L	C	I	F	A	R	R
A	A	Ç	D	R	R	M	R	A	A	X	U	X	A	E
D	I	C	A	D	C	I	N	T	D	Z	E	B	R	I
I	L	H	A	I	H	Ç	R	O	A	M	A	T	A	T
T	E	T	O	M	C	R	Q	I	B	S	R	S	L	V
Z	E	B	T	A	P	I	O	C	A	C	G	T	T	X
T	R	R	O	Z	T	A	P	Z	D	I	E	I	M	A
Q	U	I	L	O	M	B	O	L	A	Ç	N	I	T	A



PARA COLORIR



PLANO DE AULA

AULA DE HISTÓRIA

TURMA DE 9º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS
AULA: DONA NITA MULATO E A IDENTIDADE POSITIVA RACIAL

UNIDADE TEMÁTICA:

- A História recente;

TEMÁTICA:

- No 9º ano, aborda-se a história republicana do Brasil até os tempos atuais, incluindo as mudanças ocorridas após a Constituição de 1988, e **o protagonismo de diferentes grupos e sujeitos históricos.**

HABILIDADE:

- (EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

OBJETOS DE CONHECIMENTO:

- Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade.

PROCEDIMENTOS:

- 1º PASSO: leitura do texto de forma coletiva com a turma – 10 minutos;
- 2ºPASSO: Questionar os alunos sobre os significados das palavras em negritos – 10 minutos;
- 3º PASSO: Explicar sobre o conceito de identidade racial e demonstrar a participação dos africanos e afrodescendentes na formação do Brasil – 15 minutos;

PLANO DE AULA

Continuação...

PROCEDIMENTOS:

- 4º PASSO: Resolução individual do caça-palavras – 25 minutos;
- 5º PASSO: Correção do caça-palavras destacando os significados simbólicos das palavras, ao demonstrar o quanto nossa cultura e história foi construída a partir da participação dos africanos e afrodescentes na sua formação – 15 minutos;
- 6º PASSO: Pintura da desenho da Dona Nita Mulato – 20 minutos;
- 7º PASSO: Exposição dos desenhos pintados – 05 minutos;

DURAÇÃO:

- 02 AULAS – Cada aula contendo 50 minutos;

OBSERVAÇÃO: Plano de aula baseado na BNCC.



HINO QUILOMBO MULATOS

Gente forte

NOS OLHOS DA NOSSA GENTE, A ESPERANÇA SE VER; DE JOSÉ EU SOU MULATO E NASCI PARA VENCER.

SOU DO QUILOMBO
DE JOSÉ EU SOU MULTATO,
TRAGO AS MARCAS DE UM PASSADO,
QUE NÃO SERÁ ESQUECIDO,

CONDENADO A LIBERDADE, DO SOFRIMENTO FUGI,
EM BUSCA DE SER FELIZ,
VER NASCER UM NOVO DIA.

FUGI PRA BOCA DA MATA, PELA CABEÇA DO NEGRO, PRA FAZER O MEU SUCESSO LÁ NA SERRA DOS CURRAL.

COM BRAÇO FORTE,
NOSSA GENTE É GENTE FORTE,
E DA LUTA NUNCA FOGE,
POIS VIVEMOS PRA VENCER.

A LUTA É NOSSA
NOSSO BRADO É RETUMBANTE
IGUALDADE, LIBERDADE,
RESPEITO A CADA INSTANTE.

RESPEITO A NOSSA CULTURA,
DO BATUQUE AO BERIMBAU
O SAMBA E A CAPOEIRA, NOSSA HERANÇA PRESERVAR;

VATAPÁ, O CURURU, ACARAJÉ, O CANDOMBLÉ, MANDIOCA, O MUNGUNZÁ, PILÃO DE MILHO PISAR, NA ESCOLA ENSINAR, PARA AS CRIANÇAS APRENDER, QUE A CULTURA É RIQUEZA E DE DIREITO VIVER.

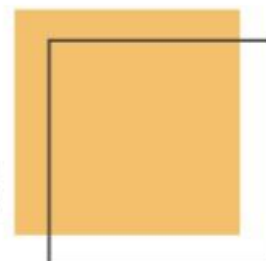
COMPOSITOR: JOSÉ CARLOS DE OLIVEIRA SOUSA


Antonio Neto
professor


Universidade Regional
do Cariri - URCA



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



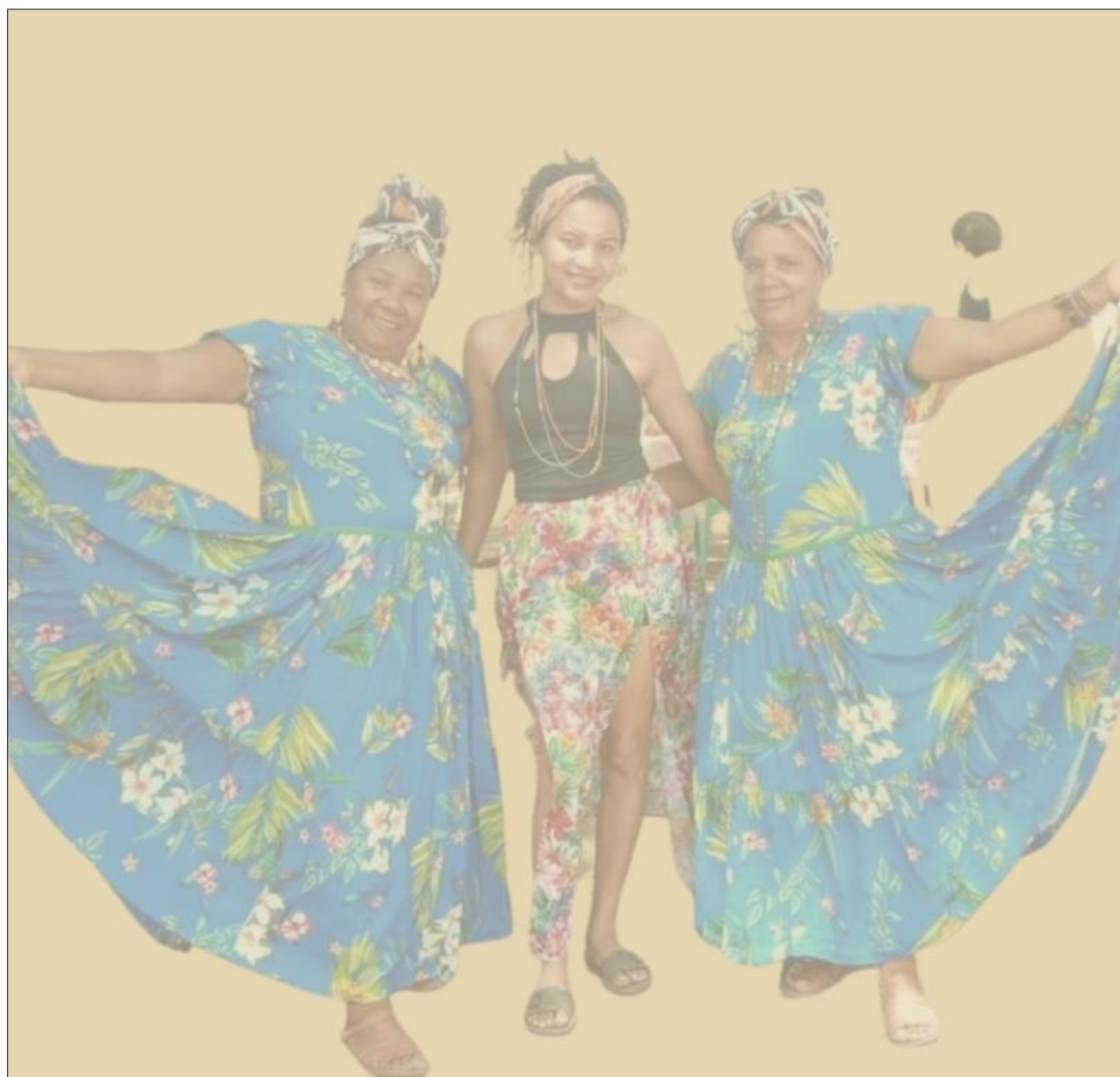


EDUCAÇÃO E NEGRITUDE

Anotações

[illegible]





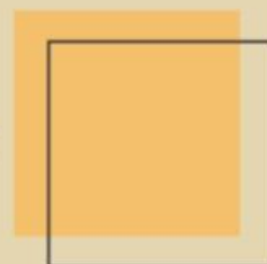
AGOSTO DE 2023

AN
Antonio Neto
professor

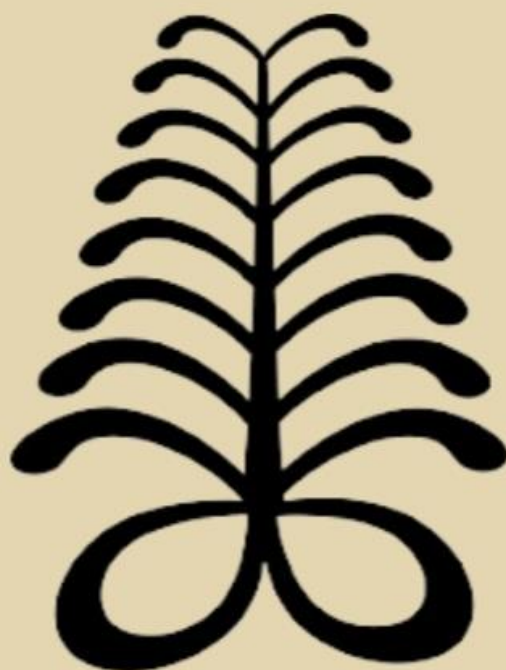

**Universidade Regional
do Cariri - URCA**



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



CICLO FORMATIVO



EDUCAÇÃO E NEGRITUDE

DESAFIOS E PROPOSTAS PARA UMA PRÁTICA PROPOSITIVA, POSITIVA E ANTIRRACISTA PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

AN
Antonio Neto
professor


Universidade Regional
do Cariri - URCA



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



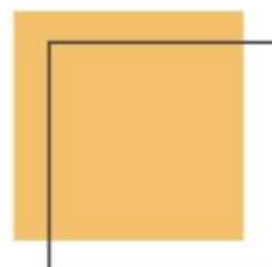
CURSO

II - LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL ANTIRRACISTA NO CONTEXTO DA ÁREA DE HISTÓRIA

LUTAS:

Todas as mudanças na legalidade da educação nacional brasileira **vêm de um histórico de lutas** anteriores as quais resultaram na promulgação da Constituição Federal de 1988 e na aprovação da lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que conseguiram vitórias consideráveis a temática das relações étnico-raciais no Brasil.

A **lei de 10.639/03**, ao alterar a LDBEN, vai mais longe. Ela supera a visão de que a ação da população negra no Brasil se resume a meras contribuições e traz para o debate a ideia de participação, constituição e configuração da sociedade brasileira pela ação das diversas etnias africanas e seus descendentes. Além disso, extrapola o conhecimento específico do ensino de História incluindo outras áreas do conhecimento (GOMES, 2013, p. 71)

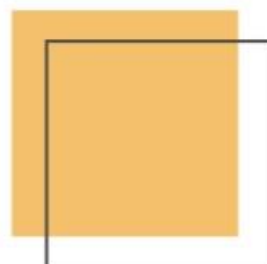


ALTERAÇÕES LEGAIS - LDB

Art. 26-A - Nos estabelecimentos de **ensino fundamental** e de ensino médio, públicos e privados, torna-se **obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena**.

§ 1º **O conteúdo programático** a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º **Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008)**



HISTÓRICO LEGAL

2006

Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais

O documento apresenta caminhos para o trabalho pedagógico com o conteúdo das Relações Étnico-Raciais.

2012

Diretrizes curriculares para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica

O documento aponta caminhos para a implementação desta modalidade de ensino, levando-se em consideração a história e a memória das comunidades quilombolas no país..

2014

Plano Nacional

O documento visa orientar os sistemas de ensino e as instituições correlatas a como implementar as Leis 10.639/03 e 11645/03.

FONTE: IGUALDADE RACIAL NAS ESCOLAS: IDENTIDADE NACIONAL E FUNDAMENTOS DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS NO BRASIL. / IVAN COSTA LIMA; VERA RODRIGUES. REDENÇÃO: INSTITUTO DE EDUCAÇÃO ADISTÂNCIA - IEAD / UNILAB, 2022.

DOCUMENTOS ESTADUAIS:

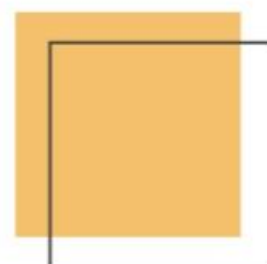


AN
Antonio Neto
professor


Universidade Regional
do Cariri - URCA



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



ATIVIDADE

Quebra Cabeça



Imagem: Njinga A Mabande - UNESCO

AN
Antonio Neto
professor

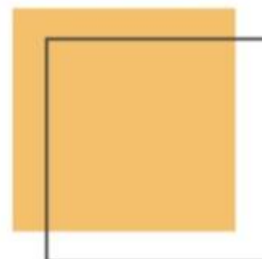
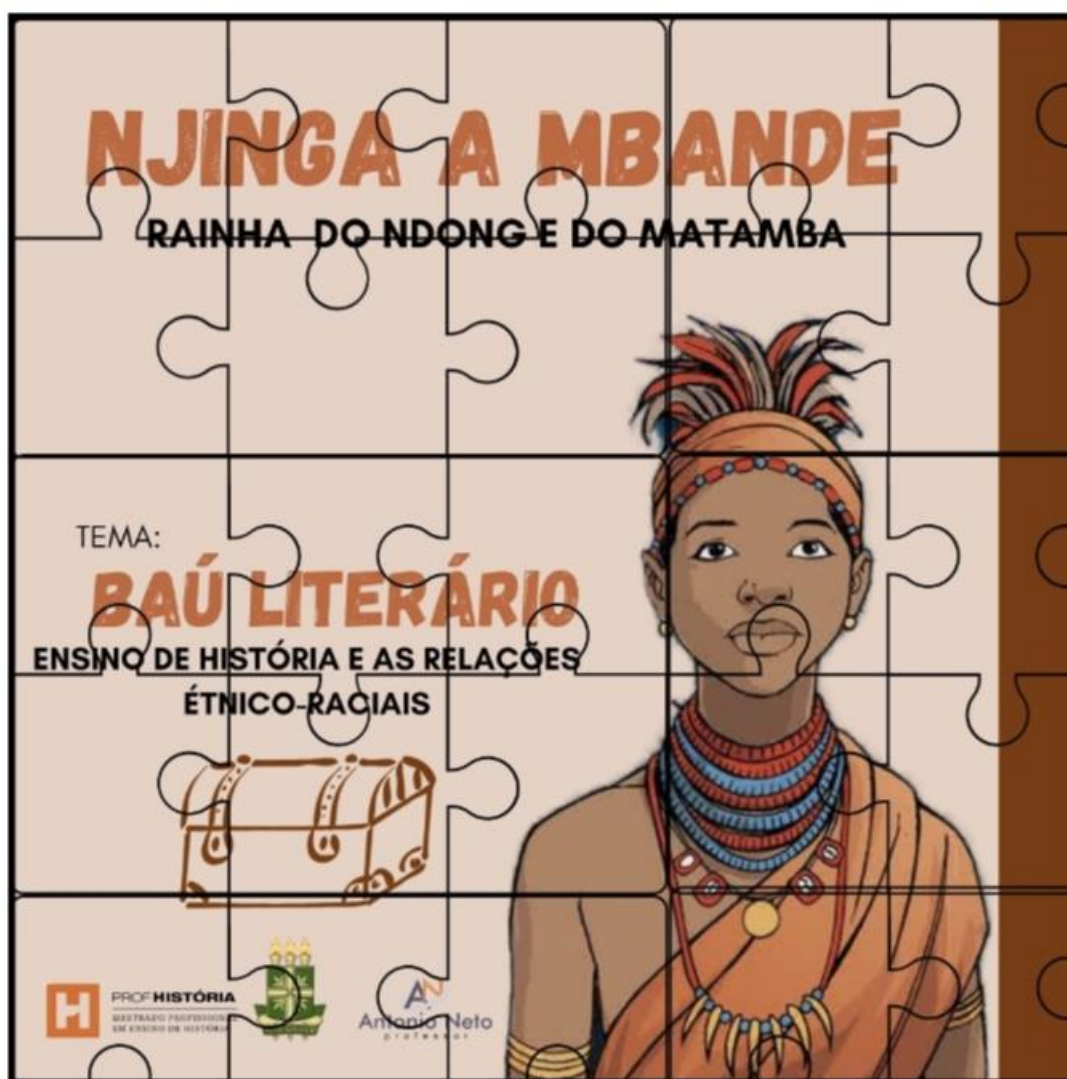

Universidade Regional
do Cariri - URCA



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ATIVIDADE

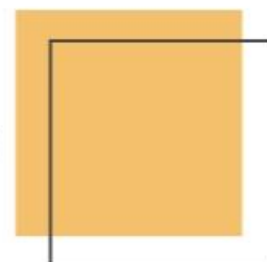
Quebra Cabeça



CONTAÇÃO: AMOR DE CABELO



Fonte: Coração do Educador - jogos e recursos



PROJETO: BAÚ LITERÁRIO

ENSINO DE HISTÓRIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

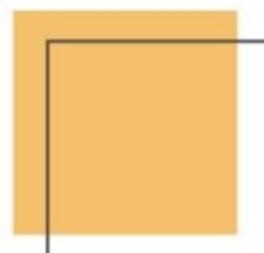



Antonio Neto
professor


Universidade Regional
do Cariri - URCA



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



PROJETO: BAÚ LITERÁRIO

ENSINO DE HISTÓRIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

“Numa sociedade racista não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”.

Angela Davis

1. JUSTIFICATIVA

É notório que nos dias atuais as pessoas têm se colocado distante do ato de ler, muitas vezes por falta de acesso aos livros literários, ausência da leitura no seio familiar, bem como a falta de incentivo por parte também das escolas, têm ocasionado pouco ou nenhum interesse para leitura e isso ocasiona grandes consequências e dificuldades notáveis, tais como: vocabulário limitado, linguagem informal nas diversas situações da vida, problemas para compreender textos, erros ortográficos, produções limitadas na construção de textos e desinteresse nas mais diversos escritos, sejam eles reais ou fictícios. Todos esses requisitos fazem com que haja restrição também nos conteúdos escolares. Percebendo essa problemática nos nossos alunos, é importante que as nossas escolas encontrem estratégias para resgatar a importância que a leitura possui para o sucesso tanto acadêmico quanto pessoal do aluno. É importante frisar que ler pode ser também um ato de prazer e condição para que o aluno ganhe autonomia social e promoção da cidadania. Nesse projeto queremos reforçar que a literatura possui uma grande valia não apenas para a Língua Portuguesa mas para o ensino de História, quando trabalhada de forma descontraída e interessante. Importante salientar que quanto mais o aluno ler bons livros, mais ele aprende sobre os mecanismos de funcionamento da língua, e nos permite mergulhar de cabeça naqueles assuntos que queremos aprender; também fornecem um amplo conhecimento sobre o panorama geral da história dos tempos antigos até as práticas modernas.

A leitura nunca se fez tão necessária nas nossas salas de aula. Os professores de História podem estimular os estudantes para que eles aprendam a gostar de ler e posteriormente, saibam adentrar no mundo literário fazendo suas próprias escolhas, por pura satisfação, dessa forma o aluno vai começando a tomar gosto pelo que lê e criará o hábito de maneira satisfatória e nunca imposta, assim conseguirá se transportar para um mundo até então pouco ou nada explorado, aprenderá a expor os sentimentos e emoções que o cercam a partir de suas viagens literárias e experimentará o prazer que esse ato pode acrescentar em suas vidas dando-lhes sabor a sua existência. Neste sentido pensamos ser papel da escola em conjunto com os demais profissionais da educação, aqui exemplificamos especificamente os professores de História, ofertar aos nossos alunos momentos que possam aguçar neles a leitura de livros literários voltados para o ensino de História, aproximando-os de diversos autores e ao mesmo tempo, servindo de espelho para seus educandos. Vale salientar que é importante o aluno perceber que a leitura é a ferramenta necessária para se alcançar as competências inerentes a uma vida recheada de conhecimentos e realizações. Outro ponto significativo é que do hábito de leitura se engloba outros elos no processo de educação.

Sem leitura, o aluno tem dificuldade de pesquisar, resumir, buscar a principal ideia de um texto, além de não saber analisar, criticar, julgar e posicionar-se. O objetivo aqui é fazer com que nossos alunos compreendam que a leitura possui um poder imenso de transformação.

2. OBJETIVO GERAL

- Trabalhar a literatura em sala de aula, desmistificando a ideia de que os livros literários são apenas histórias imagináveis e relacioná-la as Relações Étnico-raciais de forma propositiva e positiva;

3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Aproximar a literatura do ensino de História;
- Facilitar o acesso aos diversos gêneros históricos literários;
- Utilizar da literatura como material para construção do conhecimento no ensino de História de forma a positivar a imagem racial do povo negro;
- Perceber que a literatura pode ser uma via interessante para dinamizar as aulas de História e torná-las menos cansativas;
- Criar mecanismos que tornem um leitor capaz de processar, criticar, contradizer ou avaliar as informações diante de si.

4. METODOLOGIA: PLANO DE AÇÃO

Trabalhar as temáticas de africanidades na escola, focada diretamente à construção ou ressignificação no processo de fortalecimento de uma identidade negra e uma educação voltada para as relações étnico-raciais envolvida no combate ao racismo e preconceito racial. Nessa perspectiva, o procedimento metodológico para dinamizar as aulas de história tem como pretensão utilizar a literatura como ferramenta de apoio, necessitando de um bom planejamento e desenvolvimento para que surta o efeito desejado.

Antes de abordar o assunto é de extrema necessidade a leitura prévia feita pelo professor para que ele consiga, através do dinamismo ao falar do livro escolhido, aguçar o interesse do aluno com o texto literário que se pretende alcançar, ou seja, despertar no aluno a vontade de ler.

Para finalizar, entendemos que a relação que existe entre a literatura e a História possui uma narrativa em que (re)contam, narram, falam sobre os fatos e acontecimentos sobre a realidade. A história da literatura entende que todas as modificações que a produção literária passou ao longo da evolução da sociedade. A análise e a compreensão dos livros literários são muito importantes, pois nos ajudam a entender melhor o contexto histórico em que o texto foi escrito e fortalecer uma educação que tenha foco nas diversidades, a leitura literária possui um grande instrumento de formação no que diz respeito às questões étnico-raciais dentro das unidades escolares. Muitos livros voltados para a literatura nos leva a refletir acerca de situações cotidianas que em muitos momentos são expandidas nos mais variados meios de comunicação, em que as pessoas são julgados pelo modo como se vestem, se apresentam, julgam seu cabelo, cor da pele. Podemos salientar que estamos inseridos em uma sociedade que se utilizam de palavras e atitudes para demonstrar um comportamento de preconceito e discriminação racial.

5. RECURSOS

Recursos Humanos: Professores de Língua Portuguesa e História para a efetivação do plano de trabalho e a participação em massa e ativa dos educandos.

Recursos Materiais: textos diversos, livros de diversos gêneros respeitando a faixa etária dos alunos e diversos outros materiais que surgirem a partir da necessidade proposta pelo professor.

6. ANEXO

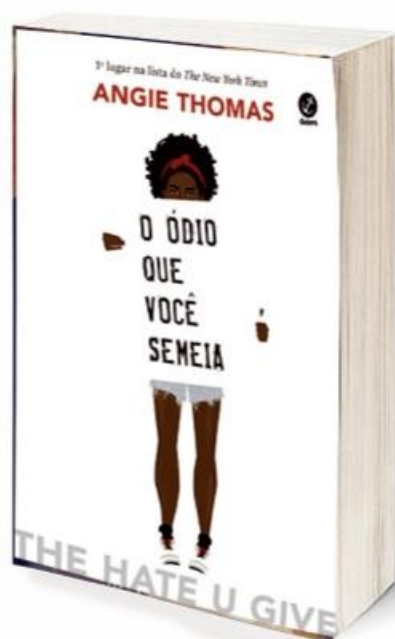
Trouxemos aqui um pequeno recorte de obras de diferentes gêneros, que podem ser usadas para trabalhar o tema antirracista com os alunos da educação básica e ampliar o olhar para esse tema tão urgente e necessário.



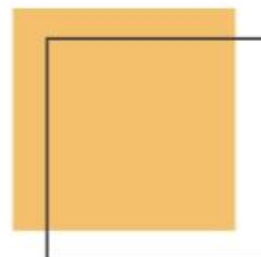
PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

1.0 ÓDIO QUE VOCÊ SEMEIA

Angie Thomas, Galera Record, 2017

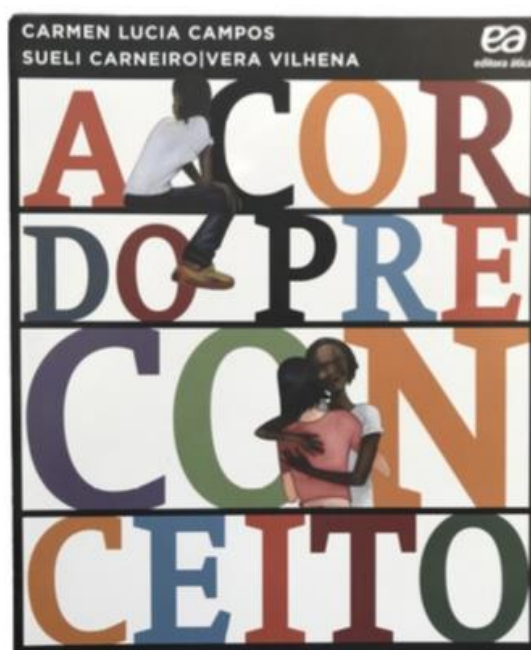


Durante o dia, a jovem Starr estuda numa escola cara, com colegas brancos e ricos. No fim da aula, volta para seu bairro, periférico, negro e oprimido pela polícia. Certo dia, ela e seu amigo Khalil são parados por viaturas e ele é assassinado. Em luto, indignada com a injustiça que presenciou e vivendo em duas realidades tão distintas, Starr precisa descobrir a sua voz.



2.A COR DO PRECONCEITO

*Sueli Carneiro, Vera Vilhena e Carmen Lucia Campos:
Editora Atica: 2007.*



Após conquistar uma bolsa de estudos graças aos seus conhecimentos, Mira troca a escola pública da periferia onde estuda por um colégio de elite. Contudo, a identidade da adolescente negra é posta à prova ao se ver confrontada por situações de preconceito, racismo e intolerância.

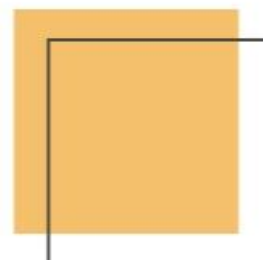


3. LEITE DO PEITO

Geni Guimarães, Mazza Edições, 2001



O livro de contos com inspiração autobiográfica narra o amadurecimento de uma garota negra. Entre os temas abordados, estão o sonho de ser professora, o amor da família como apoio para superar adversidades financeiras, discriminação e a amizade com sua irmã, que tem deficiência intelectual.



4. O PERIGO DE UMA HISTÓRIA ÚNICA

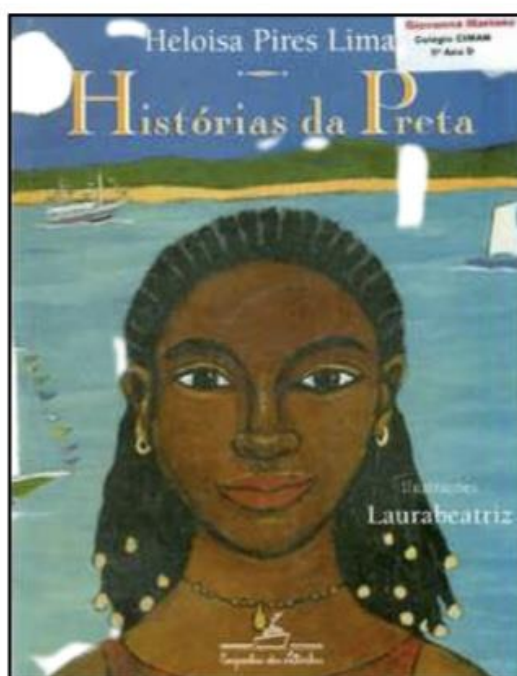
Chimamanda Ngozi Adichie, Companhia das Letras, 2019.



A famosa palestra do TED Talk da autora nigeriana é apresentada em formato de livro. Chimamanda lembra que o conhecimento é construído pelas histórias que escutamos: quanto maior for o número de narrativas diversas, mais completa será nossa compreensão sobre determinado assunto. Assim, é importante ter cautela ao ouvir somente uma versão da história, que pode fomentar preconceitos

5. HISTÓRIAS DA PRETA

Heloisa Pires Lima, Companhia das Letrinhas, 1998



Como é ser negro no Brasil? Reunindo informação histórica, reflexão intelectual, estímulos ao exercício da cidadania e historinhas propriamente ditas (tiradas da mitologia africana, por exemplo), a autora fala sobre essa população no país, com a experiência de quem já foi alvo de racismo.

6. MEU CRESPO É DE RAINHA

Bell Hooks, Boitata, 2018



Para as garotas negras, o peso de tentar se enquadrar em padrões de beleza pode ser maior pela falta de representatividade na mídia e na cultura popular, assim como pelo excesso de referências eurocêntricas, de pele clara e cabelos lisos. Para fazer um contraponto a essa questão, o livro enaltece a beleza dos fenótipos negros, exaltando penteados e texturas afro. “Macio como algodão” e “gostoso de brincar” são qualidades realçadas por essa obra, publicada originalmente em 1999 em forma de poema rimado. Indicado para crianças a partir dos três anos de idade.

7. QUANDO ME DESCOBRI NEGRA

: *Bianca Santana.*



"Tenho 30 anos, mas sou negra há 10. Antes, era morena." É com essa afirmação que Bianca Santana inicia uma série de relatos sobre experiências pessoais ou ouvidas no círculo de mulheres negras que organizou. Com uma escrita ágil e visceral, denuncia com lucidez – e sem as armadilhas do discurso do ódio – nosso racismo velado de cada dia, bem brasileiro, de alisamentos no cabelo, opressão policial e profissões subjugadas.

Quando me descobri negra traz uma série de situações de racismo que parecem sutis para quem não as vivencia, dando margem a uma interpretação ambígua. Mas, para quem as vive, são situações dolorosas. Certamente, falar sobre a consciência negra nos ajuda a compreender e nomear o que é racismo, tanto para quem o vivencia quanto para quem o observa ou o comete.

8. NJINGA A MBANDE: RAINHA DO NDONGO E DO MUTAMBA

: *Unesco*



"Luz sobre as mulheres! A série UNESCO Mulheres na história de África, bem como o site internet com o mesmo nome, têm como objectivo dar luz a uma selecção de figuras femininas da História de África. Através de uma selecção de 20 personagens, testemunha com efeito, que desde sempre, as mulheres foram ilustradas na história de África, em domínios tão diversos como a diplomacia e a estratégia militar (Njinga a Mbande), a defesa dos direitos humanos (Funmilayo Ransome-Kuti), ou a protecção do ambiente (Wangari Maathai). Esta lista de 20 mulheres não é evidentemente exaustiva e representa apenas uma ínfima parte do contributo das mulheres africanas, sejam elas conhecidas ou anónimas, para a história do seu país, de África e de toda a humanidade. Através deste projecto, a UNESCO pretende encorajar as estudantes africanas e de ascendência africana a implicar-se nos estudos de nível superior no domínio da História de África e nas disciplinas conexas (antropologia, linguística, arqueologia, etc.), a fim de contribuir para uma historiografia africana mais justa e mais respeitadora da igualdade de géneros.

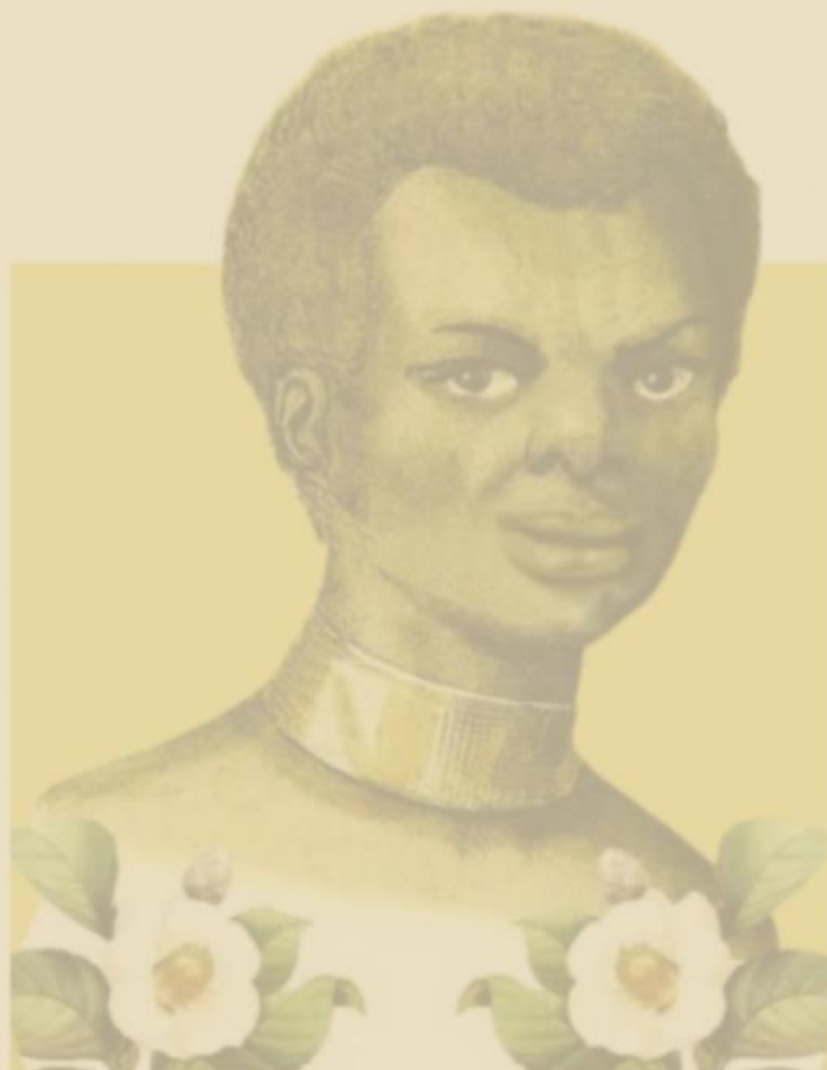


EDUCAÇÃO E NEGRITUDE

Anotações

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.





EDUCAÇÃO E NEGRITUDE

SETEMBRO DE 2023

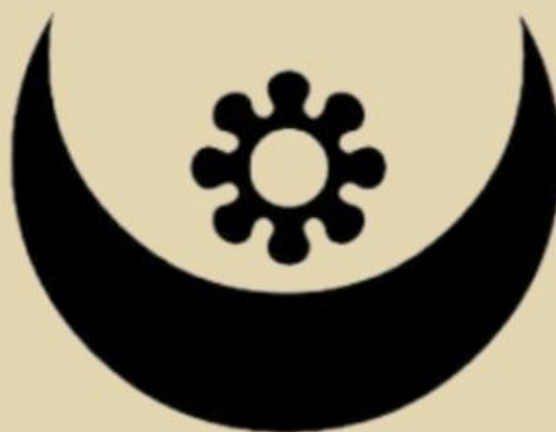
AN
Antonio Neto
professor



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



CICLO FORMATIVO



EDUCAÇÃO E NEGRITUDE

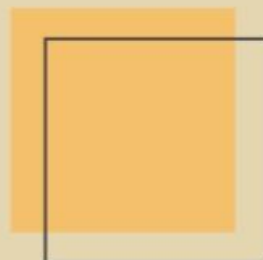
DESAFIOS E PROPOSTAS PARA UMA PRÁTICA PROPOSITIVA, POSITIVA E ANTIRRACISTA PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

AN
Antonio Neto
professor


Universidade Regional
do Cariri - URCA



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



APRESENTAÇÃO

Documentário:

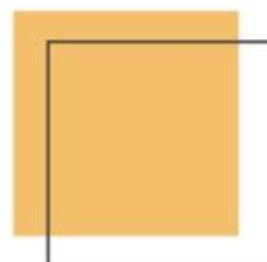



Antonio Neto
professor


**Universidade Regional
do Cariri - URCA**



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



PALESTRANTE

Cicera Nunes:

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2010). É Mestre em Educação Brasileira também pela Universidade Federal do Ceará (2007). Realizou estágio de pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Museologia da Universidade Federal da Bahia - UFBA (2020/2021). Foi professora da educação básica da rede municipal e particular de Juazeiro do Norte (2000/2008), da Universidade Federal de Alagoas - UFAL (2008/2010) e da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG (2010/2011). Atualmente é professora Adjunta vinculada ao Departamento de Educação da Universidade Regional do Cariri - URCA. Professora permanente do Mestrado Profissional em Educação e do Mestrado Profissional em Ensino de História da URCA. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Educação, Gênero e Relações Étnico-Raciais - NEGRER/URCA. Coordenadora Geral do Congresso Internacional Artefatos da Cultura Negra (2014/2023). Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros - ABPN e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED.



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

PALESTRA



O ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar



AN
Antonio Neto
professor


Universidade Regional
do Cariri - URCA



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

DOCUMENTÁRIO SANKOFA GESSO



Antonio Neto
professor

**Universidade Regional
do Cariri - URCA**



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

PALESTRANTE

Givaldo Pereira

Mestre em Educação pela Universidade Regional do Cariri - URCA (2022). Especialista em História e Sociologia pela Universidade Regional do Cariri - URCA (2006). Especialista em Formação de Professores para o Ensino Superior pela Faculdade de Juazeiro do Norte - FJN (2009). Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade de Juazeiro do Norte - FJN (2009). Licenciado em História pela Faculdade de Formação de Professores de Serra Talhada - FAFOPST (2004). Pedagogo pelo Centro Universitário Cidade Verde - UniFCV (2021). Professor da educação básica da rede pública e privada de Juazeiro do Norte (2000 - atual). Professor de Ensino superior de Instituições privadas em Juazeiro do Norte (2012 - atual). Membro do Núcleo de Estudos em Educação, Gênero e Relações Étnico-Raciais - NEGRER/URCA. Membro do GRUNEC (Grupo de Valorização Negra do Cariri, desde 2022). Coordenador do Núcleo de Diversidade Étnico-Racial na Escola de Ensino Médio José Bezerra Menezes em Juazeiro do Norte Ceará (2020 - atual). É professor e articulador do Núcleo de Diversidade Étnico-Racial do Colégio o Autêntico em Juazeiro do Norte - Ceará (2022). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), Educação Antirracista e Formação de professores e Ensino da história e cultura africana e afrodescendente.



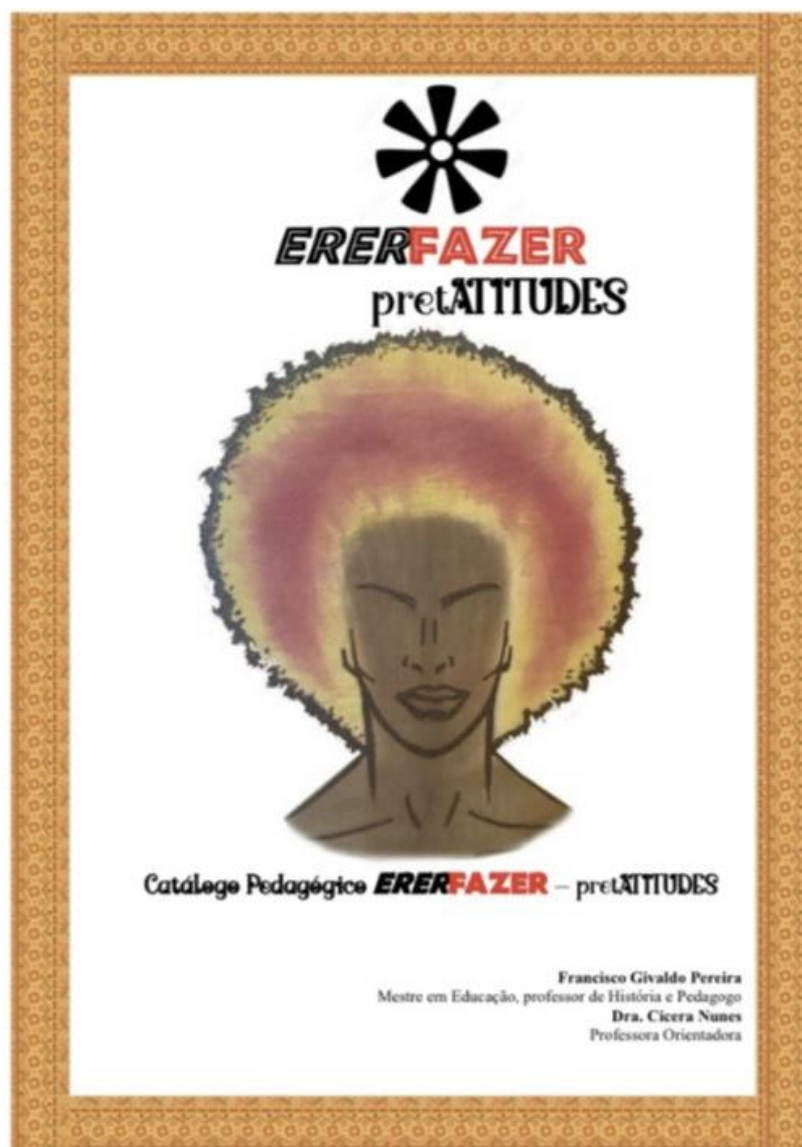
PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

CATÁLOGO

Pedagógico



ERERFAZER
pret**ATTITUDES**



AN
Antonio Neto
professor


Universidade Regional
do Cariri - URCA



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



QUADRO ESQUEMÁTICO PARA O ERERFAZER – PRETATITUDES

ERERFAZER – PRETATITUDES

BIMESTRE (I - BIM)	Corresponde aos meses de fevereiro e março. *ACESSÍVEL A EDUCANDAS(OS): Da Educação Infantil ao Ensino Médio.
TEMÁTICA MÃE (TM)	Ancestralidades - Acolhimento das famílias na escola.
pretATITUDES (PA)	<i>Valores nossos de cada dia!</i> Esse ERERFAZER está inspirado numa produção já publicada da professora Cicera Nunes (URCA). A proposta traz como temática central o conhecimento das realidades nas quais as (os) educandas (os) estão inseridas (os) na relação com as memórias familiares, principalmente, negras e na (re)conexão com o continente africano e o reconhecimento de valores intrinsecamente necessários no convívio familiar e coletivo, como todo.
COMO FAZER?	<i>D'África</i> ", Cidinha da Silva, ilustração: Iléa Ferraz. Em seguida, identificar cada valor defendido na obra, representado por um pente. Como o título da obra já propõe, ao todo teremos a oportunidade de trabalhar nove (9) valores essenciais no centro da família e/ou convívio escolar/sala de aula. Veja mais detalhes sobre essa obra e orientações didático-pedagógicas no link: https://docplayer.com.br/195137133-Os-nove-pentes-d-africa.html . Sugere-se que o ponto de partida para o encontro com os valores de base africana, de reconhecimento e valorização de ancestralidades nas famílias e/ou escola, seja a identificação de cada pente-valor , apresentado no/a livro/leitura. Na sequência, a distribuição e encaminhamentos de cada um desses pentes-valores, "adotado(s)" em cada turma na escola, como pressuposto de toda a produção em equipe. As produções das turmas na escola pode ser em pinturas de telas, construções de painéis com colagens de figuras pesquisadas e impressas ou de fotografias de familiares das(os) educandas(os), poesias, apresentações teatrais, paródias, rodas de diálogos com avós/avôs das(os) próprias(os) educandas(os) e/ou mais velhas(os) da escola ou comunidade; construções de objetos que represente o pente-valor de cada turma, bem

QUADRO ESQUEMÁTICO PARA O ERERFAZER – PRETATITUDES

ERERFAZER – PRETATITUDES

	como, outas possibilidades de ERER-fazeres, conforme o entendimento e engajamento das(os) professoras(es) articuladoras(es) e fazedoras(es) dessa proposta em suas escolas/salas de aulas, ou até mesmo em comunidades, além das paredes das escolas. A avaliação poderá acontecer de forma processual, durante toda a realização dessa atividade - ERERFAZER (pretATITUDES), centralizando no envolvimento e engajamento das(os) educandas(os) e professoras(es); nos momentos da construções de cada atividade propostas e nas oportunidades de trocas e compartilhamentos, nas salas de aulas ou no espaços da escola e/ou comunidade. Será bastante oportuno e significativo, a presença de familiares e profissionais da educação em algum momento da execução dessa atividade e na ocasião da culminância dessa ERERFAZER.
REPERTÓRIOS CULTURAIS E/OU BIBLIOGRÁFICOS (RCB)	a) Livro: <i>Os nove pentes D'África</i>, Cidinha da Silva, ilustração: Iléa Ferraz - SILVA, Cidinha da, Os nove pentes d'África. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009. Link: https://docplayer.com.br/195137133-Os-nove-pentes-d-africa.html b) Video para momento de cinema na escola, com educandas(os) e familiares, e em seguida, rodas de diálogos com representações de familiares, educandas(os), professoras(es) e convidadas(os) engajadas(os) com essa temática, ERER: <i>Phatyma</i> (curta-metragem), LINK: https://www.youtube.com/watch?v=NBKbFGxM1-k c) Produção das Professoras Cicera Nunes e Wilma de Nazaré Baia Coelho, que inspirou esse ERERFAZER: https://drive.google.com/file/d/1-iEehT36C8qIUlnxioOoO7C5LStkdJAM/view Construindo uma educação antirracista: reflexões, afetos e experiências / Neli Edite dos Santos (organizadora), Fernanda Cássia dos Santos, Gabriela Martins Silva, Léa Aureliano de Sousa (colaboradoras). – Curitiba: CRV, 2022. 408 p. A produção das Professoras Cicera Nunes e Wilma de Nazaré Baia Coelho se encontra nessa obra, nas páginas: 367 a 371.



AN
Antonio Neto
professor



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

imagem: Dona Nita Mulato, criador: João Paulo Sousa