



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

MARIA DO SOCORRO COELHO DE SOUSA

**Ensino de História e a Ferida Colonial: caminhos para um ensino
contracolonial das afrobrasilidades no Ceará**



Universidade Regional do Cariri - URCA

Setembro/2024

MARIA DO SOCORRO COELHO DE SOUSA

MARIA DO SOCORRO COELHO DE SOUSA

**Ensino de História e a Ferida Colonial: caminhos para um ensino
contracolonial das afrobrasilidades no Ceará**

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: História/Ensino de História

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Ferreira Domingos

MARIA DO SOCORRO COELHO DE SOUSA

**Ensino de História e a Ferida Colonial: caminhos para um ensino
contracolonial das afrobrasilidades no Ceará**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de
História - PROFHISTÓRIA da Universidade Regional do Cariri - URCA em
30/09/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Reginaldo Ferreira Domingos – Orientador
Universidade Federal do Cariri (UFCA)

Profa. Dra. Cícera Nunes – Membro Interno
Universidade Regional do Cariri (URCA)

Prof. Dr. Arilson dos Santos Gomes – Membro Externo
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

CRATO
2024

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

Sousa, Maria Do Socorro Coelho de

S725e O ensino de história e a ferida colonial: caminhos para um ensino
contracolonial das afrobrasilidades no Ceará / Maria Do Socorro Coelho de Sousa.
Crato - CE, 2024.

107p.

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

Orientador(a): Prof. Dr. Reginaldo Ferreira Domingos

1.Ensino de História, 2.Ferida Colonial, 3.Contracolonialidade, 4.Antirracismo;
I.Título.

CDD: 907

Dedicatória

Aos meus pais, José Vicente e Creuza, pela vida e por me ensinarem tanto com tão poucas oportunidades!

AGRADECIMENTOS

À Deus, por me guiar até aqui, superando tantos percalços pelo caminho,

Ao meu orientador, o Prof. Dr. Reginaldo Ferreira Domingos, por aceitar me orientar, pela empatia e paciência com todas as dificuldades que se apresentaram nesta caminhada,

Aos meus professores, pela paciência e por me apresentarem outras visões de mundo,

À minha irmã Aparecida, por ter me cedido a *internet* quando a minha sumiu na ocasião da prova online e por ter cuidado dos nossos pais no período do curso,

Aos meus colegas jovens, por me acolherem com paciência e sem preconceito etário,

À banca de qualificação do projeto de pesquisa, professora dra. Maria Telvira da Conceição (URCA) e ao professor dr. Alexandro Silva de Jesus (UFPE),

À banca de defesa da dissertação, professor dr. Arilson dos Santos Gomes (UNILAB) e à professora dra. Cícera Nunes (URCA),

Gratidão!

*...Senhor, eu não tenho a sua fé
E nem tenho a sua cor
Tenho sangue avermelhado
O mesmo que escorre da “ferida” (grifo meu)
Mostra que a vida se lamenta por nós dois...
Trecho do samba-enredo 2018
Meu Deus, meu Deus, está extinta a escravidão?*

G.R.E.S Paraíso do Tuiuti

RESUMO

Este trabalho tem como problema a ausência das discussões afrodiaspóricas e afrodescendentes numa escola de ensino médio, em Jardim, região do Cariri, sul do Ceará. O objetivo geral da pesquisa é analisar, a partir da escrevivência, a herança colonial que prioriza conteúdos eurocêntricos e marginaliza conteúdos afrodiaspóricos no ensino médio. Os objetivos específicos são três: contextualizar, historicamente o ensino de história e como vem sendo realizado o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no Brasil, destacando a importância de uma educação antirracista; relacionar as ausências das discussões afrodiaspóricas e afrodescendentes à ferida colonial resultante da colonialidade ainda presente na sociedade e nas relações de poder que se estabelecem dentro da escola, a partir do conceito de contracolonial e antirracismo; Relatar a experiência com a disciplina eletiva História do Brasil Decolonial no ensino médio em tempo integral, apresentando o produto final: cartilha de história do Brasil decolonial, como proposta de trabalho da disciplina no futuro, por outros professores. O relato de experiência apresentado neste trabalho conversa metodologicamente com a escrevivência, método escolhido na pesquisa. Os resultados desta pesquisa foram a introdução na prática pedagógica de novas formas de aprender história, novas epistemologias e o rompimento com o ensino de história eurocêntrico.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História, Ferida Colonial, Contracolonialidade, Antirracismo

ABSTRACT

This work has as a problem the absence of Afro-diasporic and Afro-descendants discussions in a high school, in Jardim, Cariri region, southern Ceará. The general objective of the research is to analyze, based on writing, the colonial heritage that prioritizes Eurocentric content and marginalizes Afro-diasporic content in high school. The specific objectives are three: to contextualize, historically, the teaching of history and how the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture has been carried out in Brazil, highlighting the importance of anti-racist education; relate the absences of Afro-diasporic and Afro-descendants discussions to the colonial wound resulting from the coloniality still present in society and in the power relations that are established within the school, based on the concept of countercolonial and anti-racism; Report the experience with the elective subject History of Decolonial Brazil in full-time high school, presenting the final product: a primer on the history of decolonial Brazil, as a proposal for work on the subject in the future, by other teachers. The experience report presented in this work talks methodologically with writing, the method chosen in the research. The results of this research were the introduction into pedagogical practice of new ways of learning history, new epistemologies and a break with Eurocentric history teaching.

KEYWORDS: History Teaching, Colonial Wound, Countercoloniality, Anti-racism.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01	Certificado de participação no diretório municipal do Partido do Trabalhadores (PT) de Jardim - CE	20
FIGURA 02	V Marcha das Mulheres Negras do Cariri – Crato – CE – 2019	33
FIGURA 03	Encontro do grupo de valorização negra do Cariri – GRUNEC – 2023	47
FIGURA 04	Roda de Conversa com mulheres – Comunidade Quilombola Mulatos – Serra Boca da Mata – Jardim - CE	79
FIGURA 05	Catálogo Unidades Curriculares Eletivas SEDUC - CE	82
FIGURA 06	Ementa da disciplina “História do Brasil Decolonial”	84
FIGURA 07	Cartaz de apresentação da disciplina “História do Brasil Decolonial”	85
FIGURA 08	Móvel originário da Alemanha, no Museu Joaquim Pereira Neves, Jardim - CE	86
FIGURA 09	Sala “Festa dos Caretas” Museu Joaquim Pereira Neves, Jardim - CE	87
FIGURA 10	Atividades produzidas durante as aulas	88
FIGURA 11	Músicas com temáticas africanas	91
FIGURA 12	Socialização dos trabalhos da disciplina	92

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	O MEU CAMINHAR ATÉ AQUI	13
1.2	O ROMPIMENTO EPISTÊMICO E AS NOVAS FORMAS DE FAZER PESQUISA: O CAMINHO QUE NÃO CAMINHO.	22
1.3	CIÊNCIA	23
1.4	PESQUISA PARTICIPANTE	25
1.5	PESQUISA AFRODESCENDENTE	27
1.6	ESCREVIVÊNCIA	30
1.7	PEGADAS PRETAS – “ESCREVENDO NOSSAS VIVÊNCIAS	33
2	O ENSINO DE HISTÓRIA E A FERIDA COLONIAL A PARTIR DAS AUSÊNCIAS DAS DISCUSSÕES AFRODIASPÓRICAS E AFRODESCENDENTES NO ENSINO MÉDIO	40
2.1	NOS TRILHOS DA HISTÓRIA: UMA REFLEXÃO DA TRAJETÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL	40
2.2	O ENSINO DE HISTÓRIA E A FERIDA COLONIAL	45
2.3	A AUSÊNCIA DAS CONTRIBUIÇÕES AFRODIASPÓRICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	52
3	AS RELAÇÕES ENTRE FERIDA COLONIAL, CONTRACOLONIALIDADE, ANTIRRACISMO E O ENSINO DE HISTÓRIA	58
3.1	A FERIDA COLONIAL	58
3.2	A LUTA SE DÁ NO CONTRACOLONIZAR	63
3.3	O PASSAPORTE PARA O ENSINO ANTIRRACISTA – A LEI 10.639/03	67
3.4	QUANDO O FAZER PEDAGÓGICO “DIFERENTE” REPERCUTE NA FORÇA DA LEI	71
3.5	QUE AÇÕES PODEM SER REALIZADAS NO AMBIENTE ESCOLAR QUE POSSAM SER CARACTERIZADAS COMO ANTIRRACISTAS E CONTRACOLONIAIS?	74
4	A EXPERIÊNCIA COM A DISCIPLINA ELETIVA “HISTÓRIA DO BRASIL DECOLONIAL” E A APRESENTAÇÃO DO PRODUTO FINAL	77
4.1	MINHA POSTURA FRENTE À IDEIA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL	77
4.2	UMA REFLEXÃO SOBRE A DISCIPLINA HISTÓRIA DO BRASIL DECOLONIAL	78
4.3	COMO A DISCIPLINA HISTÓRIA DO BRASIL DECOLONIAL CHEGOU ATÉ O CATÁLOGO DAS UNIDADES CURRICULARES ELETIVAS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ?	82
4.4	A EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA COM A DISCIPLINA ELETIVA HISTÓRIA DO BRASIL DECOLONIAL NUMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL EM JARDIM – CEARÁ	83
4.5	PRODUTO FINAL: CARTILHA HISTÓRIA DO BRASIL DECOLONIAL	92
5	CONCLUSÃO	95

REFERÊNCIAS	98
APÊNDICE A: Atividade “Escritas Pretas” realizadas pelos alunos na vigência da disciplina “História do Brasil decolonial”	104
APÊNDICE B: Atividade “Escritas Pretas” realizadas pelos alunos na vigência da disciplina “História do Brasil decolonial”	105
APÊNDICE C: Atividade “Escritas Pretas” realizadas pelos alunos na vigência da disciplina “História do Brasil decolonial”	106
APÊNDICE D: Aula de campo Museu Histórico Municipal Joaquim Pereira Neves	107

1 INTRODUÇÃO

1.1 O MEU CAMINHAR ATÉ AQUI

Não posso iniciar um trabalho de pesquisa com intenções contracoloniais e antirracistas sem falar dos resquícios que vivi da colonialidade na minha infância na década de 1970. Cresci em um lugar onde predominou uma cultura colonial, mesmo na segunda metade do século XX, já “republicano”, no interior do Ceará, região do Cariri, mais precisamente, na zona rural do município de Jardim, no sítio Cercado. Meu cotidiano me levava o tempo todo ao ambiente de engenho, marca da cultura açucareira, que sempre andou de mãos dadas com a escravidão, e que predominou como mão de obra aqui no Cariri e no Estado vizinho, o Pernambuco.

Enquanto mulher, negra, nordestina, da zona rural, ex-aluna de escola pública, hoje, professora da mesma escola pública que me formou, e mestre cotista de universidade pública, acho pertinente fazer uma ponte do meu lugar social a essa colonialidade que deixou marcas. Cresci vendo o distanciamento, a rachadura social que existia nessa realidade dividida ao meio, em que pretos e pobres, outrora saídos das senzalas dessa terra colonizada, não cabiam no mesmo mundo dos brancos e ricos, ainda saudosos da casa-grande.

Quero fazer o caminho de volta, aos tempos de minhas primeiras letras, ou talvez, aos tempos de quando não era letrada, ou era apenas uma menina “letrada”, nos dizeres daqui do Nordeste, cheia de curiosidade. Compreender como foi ocorrendo meu letramento histórico, perceber a colonialidade nele e romper com esse processo, adotando uma prática contracolonial e antirracista no meu dia a dia de professora do ensino médio.

Comecei meus primeiros anos de vida escolar, ainda desconhecadora do alfabeto, das letras, analfabeta. Eu fiz esse caminho aos sete anos, numa escola rural no sítio Areias, próximo à minha casa, vizinho ao sítio Cercado, onde eu morava. Não sei se tinha consciência de alguma coisa àquela altura. Era 1977, eu tinha sete anos de idade e comecei a estudar na companhia da minha irmã, um ano mais velha, que atrasou um ano da sua vida escolar, esperando que eu ficasse grande o suficiente para frequentar os bancos escolares. Eu não tinha consciência de que iniciar esta caminhada se tornaria sem fim, uma vez que esta, vai se alargando ao longo do caminho. Só conhecia meu mundo familiar, até então.

Lembro como se fosse hoje, o meu primeiro dia de aula. A professora que me alfabetizou, foi a mais importante de toda a minha trajetória escolar. Ela ensinava naquele Grupo Escolar “Porcidônio Filgueira”. Ela também morava ali na vizinhança, no mesmo sítio onde estava localizado o grupo escolar. Seu sogro era um dono de um antigo engenho de fogo morto, que margeava a estrada velha.

Era na estrada velha, que passávamos quando íamos buscar água, eu e minha irmã, que se tornaria minha colega de aula durante toda a educação básica. A casa da minha professora se misturava com a casa do seu sogro, aquela casa azul, de engenho, que mais tarde se tornaria uma referência no meu caminho. Eu não tinha ainda familiaridade com os números para contar tantas janelas, quando passava por lá. Também não tinha identidade nenhuma quando passei a frequentar essa escola rural.

Lembro que no primeiro dia de aula, ela fazia a chamada e eu a ouvia chamar vários nomes, mas o meu não parecia estar ali. Esperava ela chamar Tereza, Tereza de Tê, que era meu apelido, mas não parecia ter nenhuma Tereza naquela lista. Por um momento, pareceu que ela se repetia, chamando várias vezes por uma Maria do Socorro Coelho de Sousa. Quando olhei para ela, era para mim que ela olhava. E me perguntou: Você não é uma das meninas de Creuza? Eu respondi que sim. Então é você. Por que não responde? Então percebi que eu não sabia o mínimo. Disse que esperava ela chamar Tereza, era o nome que supunha ser parte daquele diminutivo pelo qual fui acostumada a ser chamada.

Eu não tinha uma identidade, eu não sabia meu nome. Minha mãe sempre guardou muito bem nossos registros de nascimento. Ninguém tocava na frasqueira de couro marrom que ela tinha. Era ali que estava nossos registros, nossos cartões de vacina, o solidéu usado no seu casamento e as abotoaduras do meu pai, que julgo que só tenha usado uma única vez na vida. Tê de Maria do Socorro, isso para mim não fazia sentido.

Aquela escola de quadro negro que na verdade era verde, também não fazia sentido para mim. Tenho muitas memórias de lá, sentávamos aos pares, as carteiras eram coletivas e ali funcionava turmas mistas. Éramos alunos de idades diferentes e de séries diferentes. Eu lembro do cheiro do doce de caju cristalizado que era servido na nossa merenda, ali mesmo naquelas carteiras. Também lembro muito dos olhos fundos e azuis da professora, eram da mesma cor que gritava, as suas veias visíveis nas panturrilhas.

A ideia do mundo que me cercava, da cultura do meu lugar, reitera a ideia de que o letramento histórico independe do letramento linguístico, ou não teria uma ordem linear, podendo ocorrer anteriormente ou paralelamente. Nas minhas andanças, de casa para a cidade, em busca de água na garupa de um jumento, junto com minha irmã, eu passava a fazer mediação entre as diversas cenas do cotidiano sertanejo e aquelas evidências da cultura local, que me transportavam para algo maior, quando já percebia toda a trama histórica do meu lugar.

Nós encontrávamos à tardinha, vindo dos engenhos, os trabalhadores com panelas de alumínio cheias de melaço. Alguns a pé, outros nos lombos de burros “os cambiteiros”, como eram chamados. O cheiro do mel, como chamávamos, e os volumes dos alfenins enrolados nos bagaços de cana, denunciava do que se tratava. O cheiro de engenho impregnava toda a estrada e anunciava a hora do jantar. Carregavam aquilo como se fosse parte do pagamento do trabalho do dia. Os donos daqueles engenhos, cansados, já não tinham mais forças para concorrer com a usina que chegava na região e anunciava o fim daquela atividade.

O trabalho do meu avô também estava entrelaçado com aquele cenário. Ele plantava cana nas terras molhadas pelas águas do rio Jardim e levava para moer nos engenhos dos arredores. Pagava pelo uso da moenda com parte da produção das canas e recebia em rapaduras. Depois, enchia os caixotes e carregava jumentos e mulas de rapadura até a beira do rio São Francisco, lá em Pernambuco, à altura de Cabrobó. Mas ele sempre deixava uma reserva de rapaduras no sótão da sua casa, para nossa alegria.

De acordo com Ana Sara R. P. Cortez Irffi (2018), em seu livro *Cabras, Caboclos, Negros e Mulatos*:

[...] um solo com fertilidade, propícia a lavouras de cana de açúcar e alimentos de consumo imediato, ainda que incipiente em relação às outras cidades do sul do Ceará. Em Jardim, a fabricação de açúcar, rapadura e aguardente era garantida por cerca de setenta engenhos” (Irffi, 2018, p. 35).

O meu pai não se envolveu com essa atividade, se dedicava as coisas da pecuária porque via a ameaça das usinas, o que se concretizou no início dos anos 1980. Dessa forma, meu pai seria afugentado pela seca, pela segunda vez, devido à crise agropecuária provocada, entre outras coisas, pela expansão das usinas de cana-de-açúcar.

Era final dos anos 1970, meu pai José Vicente de Souza, vulgo “Zé Pequeno” (nenhuma referência ao bandido do filme Cidade de Deus) voltaria para São Paulo, levando meus dois irmãos mais velhos. Seria mais uma vez, vítima do êxodo rural, enquanto o restante da família, liderada por minha mãe, Maria Creuza Coelho de Souza, iria do sítio Cercado para a cidade. Meus pais já tinham vivido esse êxodo nos anos 1950, quando, mesmo tendo as famílias misturadas, o tio dele era casado com a tia dela, só vieram a se conhecer em São Caetano do Sul, cidade do ABC paulista. Por que o ABC paulista? Porque em torno daquele polo industrial se concentravam todos os nordestinos que iam em busca de um emprego em São Paulo. Assim, meu pai trabalhava na empresa de pneus “Firestone”, em Santo André e minha mãe trabalhava nas indústrias reunidas fábricas “Matarazzo”, localizada em São Caetano do Sul. Fizeram o caminho de volta nos inícios dos anos 1960 para casarem no Ceará.

Na minha rotina diária, sempre às tardes, após a aula, continuava no cronograma das atividades domésticas, era uma criança que já tinha uma obrigação, pelo menos até o fim do primário. Concluí meu ABC, como chamávamos a alfabetização à época, naquele mesmo ano de 1977. Foi o suficiente para que eu dominasse a primeira etapa das letras, dos números e da vida. Parece que pulei a infância, ao aprender a ler, me tornei uma garota autossuficiente. Ninguém precisava mais me dizer nada, agora eu tinha os livros, o rádio e as conversas dos adultos. Era tudo. Com um bom livro e um bom ouvido, eu iria longe.

Passei a estudar na cidade, na primeira série, em 1978. Os primeiros anos do primário, cursei indo e voltando do sítio para a cidade e da cidade para o sítio, todo dia. Seguiu uma mesma rotina: estudar de manhã e, à tarde, abastecer com água potável todos os potes e âncoras da casa. O rio Jardim, que cortava as terras do meu avô já era poluído com o esgoto da cidade naquela época. A água do barreiro e dos açudes dos arredores, também, não servia para beber. Então, na minha infância, vivi com o fantasma da falta d’água.

Em 1976, meus pais compraram uma casa na cidade, a princípio alugaram, mas posteriormente, passamos a nos dividir, entre o sítio e a cidade, ficando definitivamente na cidade a partir do ano de 1982. Começava nossa etapa no ginásio, como minha mãe chamava o atual ensino fundamental II. Acabaram-se os problemas com água porque na zona urbana, a Companhia de Água e Esgoto do

Ceará (CAGECE), já era a responsável pela distribuição das águas das fontes de Jardim para as residências.

Durante o período da quinta a oitava série do antigo primeiro grau, me tornei uma leitora assídua, mas me deparei com um problema na biblioteca da minha escola: eles só tinham as obras de José de Alencar. Cheguei a ficar cansada da linguagem rebuscada desse meu conterrâneo cearense que, por sinal, o seu avô, Leonel de Alencar, irmão de dona Bárbara de Alencar, vivia aqui nesse ambiente de engenho e de monarquistas no século XIX. De acordo com Cláudia Leitão (1997), em seu livro *Por uma ética da estética: uma reflexão acerca da 'ética armorial' nordestina*, numa entrevista à professora Beatriz Neves:

Ora, a viúva de Leonel (que era tia-irmã do meu bisavô) ficou em “maus lençóis” com duas filhas e cercadas de inimigos. Foi quando o senador José Martiniano de Alencar, filho de Bárbara, que era padre, levou-a com as filhas, para Fortaleza. Uma das filhas casou com o barão de Jaguaribe e a outra o padre ‘começou com intimidade’. Quando minha tia compreendeu e quis voltar pra Jardim, o padre disse: ‘Não volte porque já é tarde’. É que a menina já estava grávida do grande romancista José de Alencar! Após José de Alencar, eles ainda tiveram sete filhos. No testamento do velho padre e senador se pode ler: ‘Eu, José Martiniano de Alencar, presbítero secular da Ordem de São Pedro, que por fraqueza humana tive oito filhos...’ (Leitão, 1997, p. 209).

Depois de José de Alencar, resolvi flertar com as histórias de Érico Verissimo, procurava outros ambientes para minha imaginação de adolescente e mudei as histórias do ambiente nordestino para os pampas gaúchos. E já chegavam os tempos do segundo grau, atual ensino médio e a cidade não oferecia essa etapa em escola pública. Tive minha primeira experiência em escola particular, escola de freiras, ano de 1986 e 1987, no Centro Educacional “Padre Aldemir”. Eu e minha irmã recebemos duas bolsas escolares de um vizinho, vereador, para continuarmos estudando. Era o ensino profissionalizante, o magistério ou normal, como era chamado. Em 1988, o magistério chega à escola pública e nós retornamos para a mesma escola, onde havíamos concluído o antigo primeiro grau, hoje, ensino fundamental.

Nas histórias que sempre gostei de ouvir dos adultos, estavam as contadas, nas rodas de vaqueiros, colegas do meu pai, na lida com o gado. No terreiro, quando minha mãe ainda arrumava os alforjes, com farinha, queijo e rapadura para a alimentação dos dias fora de casa do meu pai, era servido um cafezinho regado a

muitas histórias. Viviam indo e voltando da Serra do Araripe e sempre traziam histórias dos gados perdidos nas mangas, das onças, dos pequizeiros, dos “malassombros” da estrada Jardim-Barbalha, ainda carroçal. Isso numa época em que ainda não havia a reserva da chapada do Araripe, anos setenta e primeira metade da década de oitenta, anteriores à constituição de 1988, quando não havia nenhuma preocupação com o meio ambiente.

Nas histórias contadas por meu pai, histórias da sua juventude, eu fiquei sabendo da presença sorrateira do racismo na minha cidade. Ele contava suas aventuras de quando jovem, de quando frequentava festas, e ouvindo os detalhes, descobri que aqui na cidade havia uma espécie de segregação racial. Nos anos 50, os bailes jardinenses eram divididos em ambientes diferentes. Haviam os bailes dos ricos/brancos em um local da cidade e outro era reservado aos pobres/negros. Dessa forma, esse “*apartheid*” configurava racismo. Uma vez que o estado tem registros históricos de racismo, isso prova que aqui tinha negros e que existiu uma tentativa de silenciamento no estado¹.

Meu pai é negro, filho de um homem branco, dono de terras, com uma mulher de ascendência negra/indígena. Ele frequentava os dois ambientes dos bailes porque o pai dele era bem relacionado. Então, sendo amigo de um filho de um coronel da guarda nacional, ele acabava frequentando os dois lugares, mas tinha amigos que só podiam entrar no baile dos pobres/pretos. E ele mesmo, só entrava nesse ambiente reservado aos brancos/ricos quando “bem acompanhado”, não arriscava ir sozinho.

Minha vida estudantil, após a educação básica, teve uma breve paralização. Terminei o antigo segundo grau profissionalizante em 1988, mas não quis assumir uma sala de aula de imediato. Era importante para mim ter um vínculo empregatício e efetivo, pois eu tinha apenas dezoito anos, estava naquela fase de pensar no

¹ Ao que parece, o Ceará não ficou isento desse contexto, muito por força dos abolicionistas ou/e dos historiadores do Instituto Histórico Geográfico e antropológico do Ceará. Sobre esses estudiosos, Almir Leal de Oliveira (2001) defende que o modelo mais bem acabado de abordagem racista foi o elaborado por Joaquim Catunda (propunha a superação desse caráter étnico como forma de atingir a evolução da sociedade); já Paulino Nogueira descartou a mistura de índios e negros no Ceará, reafirmando uma tese recorrente em outros historiadores do Instituto Histórico do Ceará, quanto à particularidade local de uma mestiçagem ser restrita a brancos e índios. Ao não valorizar a presença de traços culturais africanos e mesmo excluir o elemento negro na formação étnica local, o pensamento de Paulino Nogueira garantia “uma especificidade positiva para o caráter cearense”. (Oliveira, 2001, p.120). Marques, Janote Pires. A invisibilidade do Negro na história do Ceará e os desafios da Lei 10.639/2003. p. 351-352. In: **Poiésis**, Tubarão. v. 7, n. 12, p. 347-366, jun./dez. 2013. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>

futuro profissional e decidir o que queria fazer. Primeiro, pensei naquilo com o que me identificava e, em minha mente, vieram duas áreas: jornalismo e história. Como na região não tinha a área de jornalismo à época, me decidi por cursar história.

Passei no vestibular em 1991, fiz minha matrícula, mas resolvi perder o semestre por falta, para me dedicar ao trabalho de recenseadora do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Só comecei de fato a faculdade de História em 1992, concluindo em 1995. Nesse interim, fiz um concurso público para professora polivalente do estado de Pernambuco, em 1993, e fui aprovada. Ainda cursando o segundo ano do curso de História, assumi minha primeira sala de aula em Cedro, Pernambuco. Na época, dois professores assumiam parte das disciplinas em duas salas. Assim, comecei a dar aula de língua portuguesa, história e geografia, em duas turmas de quarta série do ensino fundamental. Ao concluir a faculdade, passei a dar aula de história no fundamental maior (quarta a oitava série) e no ensino médio.

Em 1998, fui aprovada também no concurso público do estado do Ceará, passando a conciliar duas escolas em dois estados. Assumi esse concurso na cidade de Penaforte e só em 2002, fui transferida para Jardim. Minha vida foi dividida entre duas escolas, duas cidades, dois estados. A minha segurança financeira era mais importante do que a minha segurança emocional. Então, deixei a vida pessoal de lado, me mantive solteira e me casei com a luta trabalhista.

Passei a representar como “delegada” os sindicatos dos trabalhadores em educação estadual, nas cidades onde trabalhava. Em Pernambuco, representando Cedro, me filiei ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (SINTEPE) e no Ceará, representando Jardim, me filiei à Associação dos Professores do Estado do Ceará (APEOC), hoje, sindicato dos trabalhadores em educação do estado do Ceará. Achei importante também me filiar a um partido político e escolhi o partido dos trabalhadores (PT). Passei minha juventude dedicada à educação, às causas sindicais trabalhistas e a ajudar ao Partido dos Trabalhadores (figura 1), mesmo que de forma indireta, a assumir o poder nesse país. Infelizmente, só agora, em 2024, o partido dos trabalhadores, conseguiu vencer uma eleição aqui e passará a ter a primeira experiência administrativa em Jardim no período de 2025 a 2028.

Figura 01 - Certificado de participação no diretório municipal do Partido dos Trabalhadores (PT) de Jardim



FONTE: arquivo próprio - 2013

Na escola onde cursei o ensino fundamental e dois anos do ensino médio, funcionam várias turmas de ensino médio em tempo integral. Temos quatro professores de história, sendo duas mestras em ensino de história, turma 2021 e turma 2022 (aqui me incluo); um mestre em ensino de história, turma 2022 e um mestrando (2023). Os alunos estão se adequando ao tempo pedagógico integral.

No exercício diário de me tornar uma melhor professora de história, me deparei com muitas questões pedagógicas. Ensinar aos alunos/as conceitos que são pré-requisitos para que haja a compreensão das narrativas históricas e fazer pontes entre o ensino de um conteúdo específico e as temáticas atuais do campo da história, é minha rotina.

Nos tempos pandêmicos, após dois anos de ensino remoto, os alunos/as, em sua maioria da zona rural, voltaram às aulas presenciais, com muita dificuldade em compreender textos históricos, tanto o texto do livro didático quanto excertos de textos antigos que usamos para apoiar essa compreensão. A dificuldade com leitura e escrita, só piora a ausência de aporte teórico necessário a essa compreensão. Mas o que chama atenção na formação desses alunos, em sua grande maioria, é a ausência de letramento racial ou antirracista e contracolonial, em um universo onde a maioria, é parda² e preta.

2 O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ainda usa a expressão “parda” quando se refere a raça e a cor nos seus questionários do censo demográfico. Essa população parda no último censo de 2022 no Brasil correspondia a 45,3% que junto aos 10,2% dos pretos somam uma maioria de 55,5% da população brasileira. <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/12/pardos-sao-maioria-da-populacao-brasileira-pela-primeira-vez-indica-ibge> Em Jardim, sul do Ceará, no censo demográfico de 2022, a população era de 27.411 habitantes, onde a que se dizia parda era de 72,89%, a branca de 18,11%, a preta de 8,73%, indígena de 0,11% e amarela de 0,16%. Disponível em <https://www.g1.globo.com>

A preocupação pedagógica aqui, é de como estamos entregando cidadãos para o mundo, além dos muros da escola. O problema da aprendizagem está imbricado aos problemas que estamos vendo explodirem na sociedade como um todo. O aluno que não tem uma boa compreensão da função social de uma educação antirracista e contracolonial, é o mesmo cidadão futuro que vai fazer uso da discriminação racial, do preconceito e dos estereótipos que se multiplicam entre nós. É o mesmo que não respeita mulheres, que não compreende a orientação sexual do outro, que é negacionista, xenófobo, etc.

É importante que nós, professores de história, prezemos pela aprendizagem de conceitos históricos pluriétnicos, mas que o façamos de uma forma que aproxime os alunos da disciplina, a partir de uma história que faça sentido para eles. Dessa forma, poderá haver um salto de compreensão com repercussão social que gere ações de cidadania, respeito, autonomia, alteridade e empatia nesses jovens.

Os alunos/as vêm, na maioria das vezes, de escolas municipais da zona rural e chegam no início do ensino médio em fase de adaptação. É tudo novo para eles. A esta situação, somou-se uma escola que também estava em processo de adaptação a um novo modelo de ensino médio. Éramos uma escola de ensino regular e passamos a funcionar na modalidade integral.

Por outro lado, estávamos entrando numa temporada de mudança de currículo. Não era apenas o tempo pedagógico que era outro. Estávamos nos adequando à nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), recebendo outros livros, agora semestrais e não mais de acordo com o programa que estávamos acostumados. Tudo era novo no começo de 2022, para nós e para eles.

O problema desta pesquisa é a ausência das discussões afrodiaspóricas e afrodescendentes no cotidiano de uma escola de ensino médio em Jardim, região do Cariri, sul do Ceará. Por que não voltarmos outro olhar para a história do Brasil, do Ceará e do Cariri e construirmos uma história original, que diga respeito a essa terra, sem a versão dos colonizadores? Portanto, o tema deste trabalho, é a contracolonialidade e o antirracismo, sendo o objeto, o letramento contracolonial e antirracista no ensino médio em tempo integral. Esta pesquisa se dará no campo do ensino de história na perspectiva contracolonial e antirracista e a linha de pesquisa adotada será a de “Saberes Históricos no Espaço Escolar”.

1.2 O ROMPIMENTO EPISTÊMICO E AS NOVAS FORMAS DE FAZER PESQUISA: O CAMINHO QUE NÃO CAMINHO...

Ao adentrarmos no mundo acadêmico, precisamos nos assegurar da importância dos fundamentos metodológicos para garantir credibilidade a qualquer pesquisa que se pretenda ter teor científico. De acordo com Cleber Cristiano Prodanov e Ernani César de Freitas, em seu livro *Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico* (2013), a definição etimológica da palavra metodologia, o termo teria vindo do grego “meta”, que significa ao largo; “odos” que significa caminho; e “logos” que significa discurso, estudo. (Prodanov, Freitas, 2013, p. 14). Hoje, quando nos deparamos com um manancial de opções metodológicas que são disponibilizadas ao pesquisador, precisamos nos reportar ao conceito de ciência e de método para conhecermos como estes foram formados ao longo da história e como chegamos às diversas abordagens metodológicas disponíveis no campo historiográfico atual.

Para compreender minhas razões metodológicas, precisamos fazer a trajetória do método científico, da ciência, da escolha do tipo de pesquisa, iniciando pela pesquisa participativa, passando pela pesquisa afrodescendente até chegar na escriturização, método específico da escritora Conceição Evaristo, de acordo com a entrevista dada à revista “Na ponta do lápis” em 2017, revista das Olimpíadas de Língua Portuguesa, da Fundação Itaú Social e do Ministério da Educação:

Desde 1995, eu vinha experimentando o termo na minha própria dissertação de mestrado, porque o que eu falo e escrevo – poemas, contos, romances e o meu objeto de pesquisa – é extremamente marcado pela minha condição de mulher negra na sociedade brasileira. Não são escolhas inocentes. Quando eu escolhi na dissertação do mestrado trabalhar com uma autoria negra e num sistema que nós estamos chamando de literatura afro-brasileira, escolhi porque é um assunto que me toca de muito perto (Soares, Ruiz, 2017, p. 7- 8).

Quando tratamos de método, estamos falando de critérios para objetos diferentes, formas diferentes de conhecer. É o caminho a ser seguido para atingir o conhecimento. De acordo com Prodanov e Freitas (2013), discorrendo sobre método científico: “a utilização de métodos científicos não é exclusiva da ciência, sendo possível usá-los para a resolução de problemas do cotidiano. Destacam que por

outro lado, não há ciência sem o emprego de métodos científicos” (Lakatos, Marconi, 2007 *apud* Prodanov, Freitas, 2013).

Segundo Antonio Chizzotti (2009), em seu livro *Pesquisa em ciências humanas e sociais*, “as ciências humanas têm sua especificidade – o estudo do comportamento humano e social, que faz delas ciências específicas, com metodologia própria”. A citação a seguir, de Pedro Demo (2009) faz referência ao lado social e político do cientista, ratificando a impossibilidade de neutralidade nesse campo, já que ele é parte da pesquisa e do meio:

De um lado, temos de assumir que as ciências sociais não são apenas questão de conhecimento, mas igualmente questão histórico-social. Elas mesmas refletem condicionamento social e são no fundo também “problema social”. A noção de objeto construído adverte para este fato: ciência não é algo acima ou à margem da sociedade, mas componente da própria sociedade em que se faz. O cientista não é ente desencarnado, mesmo quando se traveste de neutro, mas animal político sempre. A ciência tem sempre a marca do seu construtor, que nela não só retrata a realidade, mas igualmente a molda do seu ponto de vista (Demo, 2009, p. 33).

Quando pensamos em pesquisa científica de cunho social ou historiográfico, pensamos em um emaranhar de relações que se estabelecem entre sujeito e objeto, que destacam, a partir daí, a inexistência da neutralidade do pesquisador, uma vez que ele influencia e é influenciado pelo meio social que o rodeia. Portanto, para uma ciência nova, um método novo, uma nova forma de análise, de fundamento dialético e político.

1.3 CIÊNCIA

Desde o princípio, a ciência tida como legítima era a ciência física e natural. Aquela cujos fundamentos metodológicos baseavam-se nos procedimentos da observação, da experimentação e da mensuração. De acordo com Prodanov e Freitas (2013), ciência seria:

Etimologicamente, o termo ciência provém do verbo em latim *Scire*, que significa aprender, conhecer. Essa definição etimológica, entretanto, não é suficiente para diferenciar ciência de outras atividades também envolvidas com o aprendizado e o conhecimento. Segundo Trujillo Ferrari (1974), ciência é todo um conjunto de atitudes e de atividades racionais, dirigida ao sistemático conhecimento com objetivo limitado, capaz de ser submetido à verificação. Lakatos e Marconi (2007, p. 80) acrescentam que, além de ser

“uma sistematização de conhecimentos” ciência é “um conjunto de proposições logicamente correlacionadas sobre o comportamento de certos fenômenos que se deseja estudar” (Prodanov, Freitas, 2013).

Verificamos que a compreensão do que seja científico e senso comum, no que diz respeito ao conhecimento da realidade, passa por dimensões bem distintas, uma vez que para se chegar ao conhecimento científico, o pesquisador precisa seguir um roteiro de pesquisa rigoroso e passar por etapas que exigem observação, experimentação e comprovação de uma ideia ou hipótese. Já o conhecimento do senso comum, é tido erroneamente como conhecimento menor, por estar ligado à experiência social, a costumes, a modos de fazer do cotidiano que tem mais associação àquilo que se sabe, por se repetir muitas vezes, e se convencionou associar aquela ação a um ato ancestral, em que o tempo se encarregou de adotá-lo como sabedoria popular, tradição.

O caminho ambicioso percorrido pela ciência para garantir o posto de “toda poderosa” na história, inicia-se na modernidade, segundo Antônio Joaquim Severino (2007), em seu livro *Metodologia do Trabalho Científico*:

Na modernidade, a ciência tornou-se instância hegemônica de conhecimento, ao se propor como substituta da metafísica, área filosófica que pretendia ser um modo verdadeiro e universal de se conhecer o real. Mostrando que essa pretensão não se sustentava, os modernos também conceberam a ciência como sendo a única modalidade de conhecimento válido, portanto, também universal e verdadeiro. Por isso, a ideia deles é que também só existiria um único método (Severino, 2007, p. 106).

Até o Renascimento, os pensadores modernistas achavam que não poderíamos conhecer a essência das coisas, apenas os fenômenos, como se nunca pudessemos chegar ao âmago e ficássemos na superficialidade do visível (Severino, 2007, p.110). Com isso, desconheciam outro saber que não fosse aquele naturalista, que pudesse ser mensurado, medido, testado e comprovado. Até então, não se pensava na possibilidade de um método para as ciências sociais.

Será no século XIX que as Ciências Humanas passarão a ser pensadas como passíveis de eficácia explicativa, quando seria possível um novo paradigma com resultados epistemológicos satisfatórios (Severino, 2007, p. 111-112). Agora, poderia a/o pesquisadora/r ser objeto de estudo do ponto de vista das ciências sociais, a humanidade e todas as suas questões existenciais poderiam ganhar um método.

Com as revisões metodológicas, a partir do século XX e o fortalecimento das ciências sociais, novas propostas de pesquisa se multiplicaram dos anos 60 aos anos 90 no Brasil, abrindo espaço para novas abordagens metodológicas, transformação dos saberes, distanciamento da neutralidade e, cada vez mais, a valorização da pesquisa casada com o pesquisador, em que um e outro se fundem e misturam-se com o meio social em que a pesquisa é desenvolvida.

Nesse sentido, abre-se um espaço cada vez mais abrangente para a participação da/do pesquisadora/or na investigação científica, em que as temáticas discutidas têm uma forte motivação popular, que dizem respeito às causas sociais emancipatórias, em que cabe perfeitamente discussões sobre as relações que se estabeleceram entre ciência, pesquisa, participação, afrodescendência e escrevivência, principalmente, com o advento do século XXI e com os novos recortes teóricos-metodológicos oriundos da tecnologia.

Enquanto mulher negra, oriunda da periferia rural, ex-aluna e professora de escola pública, mestranda cotista de universidade pública, reitero a importância dessa escolha metodológica como forma de resistência a toda espécie de marginalização a que a população negra é submetida. Escolher a escrevivência como modelo metodológico, é reafirmar a luta por espaço social e voz ativa, é retirar a mordida do preconceito que tenta calar e barrar o povo negro³ de romper os limites da colonialidade. Ser da educação, é levantar uma causa da coletividade, e ser professora de história de alunos periféricos, pardos e pretos, da zona rural, sertanejos como eu, me dá mais motivos para defender um aquilombamento social, que estanque o sangue da ferida colonial latente e me dá mais razões para sermos antirracistas e contracolonial.

1.4 PESQUISA PARTICIPANTE

³ No Brasil, as definições de quem é negro incluem apenas as pessoas de ascendência subsaariana, resultante de alguns grupos originários da Diáspora africana a partir do sec. XVI. Mas, de acordo com o projeto genoma (UFMG, 2000), assim como no caso dos mulatos, pardos e cafuzos – hoje, pessoas com ancestralidade mesclada entre africanos, europeus e indígenas, exceto os caboclos, cuja identidade não está ligada a ancestralidade africana -, devido ao alto grau de miscigenação da população brasileira, há pouca precisão em identificar quem realmente pode ser chamado de “negro”, resultando no prevailecimento do critério de autodefinição por parte da pessoa. Para fins políticos, entretanto, consideram-se negros todos aqueles que têm alguma ancestralidade africana, mesmo que sejam também descendentes de europeus ou de índios. NUNES, Ranchimit Batista. Tentando entender a diferença: Por que afrodescendente e não negro, pardo, mulato, preto? **Revista África e Africanidades** – Ano X – n. 24 jul. – set. 2017 – ISSN 1983-2354 p.6 <Disponível em: <https://www.africaeaficanidades.com.br>

A pesquisa participante vai apresentar uma dinâmica diferente em relação às demais, no que se refere à flexibilidade metodológica da mesma. Apresenta características próprias que demarcam uma aproximação entre pesquisador e metodologia, entre a mesma e o grupo social onde a pesquisa é realizada. A metodologia se transforma a partir das condições políticas do *locus* pesquisado e depende de estratégias de mudanças a médio e curto prazo. De acordo com Pedro Demo (2009),

A pesquisa participante é talvez a proposta mais ostensiva de valorização da prática como fonte de conhecimento, apesar de suas banalizações típicas. Propugna a eliminação da separação entre sujeito e objeto tentando estabelecer relação dialógica de influência mútua, teórica e prática. Conhecimento adquire a dimensão de autoconhecimento, aparecendo logo a importância da formação da consciência crítica como passo primeiro de toda proposta emancipatória. Todo conhecimento advindo da prática necessita de elaboração teórica, mas não é menos verdadeira a postura contrária. E isto permitiria superar a dicotomia sarcástica entre saber & mudar (Demo, 2009, p. 27-28).

A origem da pesquisa participante está entre os pensadores sociais como Kurt Lewin, Karl Marx, Antônio Gramsci e Carl Rogers, representantes de uma elite de cientistas sociais, estabelecidos nos EUA e na Europa. Mais tarde, cientistas sociais da América Latina, como Paulo Freire e Orlando Fals Borda, vão engrossar essa lista de defensores da pesquisa participante (Brandão, Streck, 2006). Segundo Carlos Rodrigo Brandão e Danilo Romeu Streck, (2006):

A ideia de que a ciência nunca é neutra e nem objetiva, sobretudo quando pretende erigir-se como uma prática objetiva e neutra. A consequência deste ponto de partida da pesquisa participante é o de que a confiabilidade de uma ciência não está tanto no rigor positivo de seu pensamento, mas na contribuição de sua prática na procura coletiva de conhecimentos que tornem o ser humano não apenas mais instruído e mais sábio, mas igualmente mais justo, livre, crítico, criativo, participativo, co-responsável e solidário (Brandão, Streck, 2006, p.4).

A pesquisa participante alarga a ideia de transformação social do *locus* onde está sendo desenvolvida, pois envolve atores sociais, inclusive, o pesquisador. Se afasta do rigor científico da neutralidade, propondo o foco no conhecimento dos cenários sociais, que são diversos. Ainda de acordo com Brandão e Streck, (2006):

Na pesquisa participante sempre importa conhecer para formar pessoas populares motivadas a transformarem os cenários sociais de suas próprias

vidas e destinos e, não apenas, para resolverem alguns problemas locais restritos e isolados, ainda que o propósito mais imediato da ação social associada à pesquisa participante seja local e específico. A ideia de que somente se conhece o que se transforma é inúmeras vezes evocada até hoje (Brandão, Streck, 2006, p. 22/23).

Dessa vinculação da pesquisa participante a um lugar específico, *a priori*, partiu-se para uma transformação mais abrangente da sociedade, discutindo pautas que dizem respeito a uma parcela muito maior da mesma. No caso de pesquisas no Brasil, por exemplo, onde se investiga as condições sociais e econômicas dos moradores da favela da Rocinha no Rio de Janeiro, verifica-se que aquelas mazelas sociais abrangem um número muito maior de brasileiros que se encontram naquela mesma situação em outros recantos periféricos do país. Assim, esse tipo de pesquisa foi se aproximando cada vez mais dos movimentos sociais e a grupos de pessoas que eram específicos dessas comunidades: os afrodescendentes.

1.5 PESQUISA AFRODESCENDENTE

De acordo com Henrique Cunha Júnior (2001), em seu artigo “Africanidade, Afrodescendência e Educação”, houve um silenciamento da contribuição da população negra na educação na primeira metade do século XX no Brasil. Segundo esse autor:

A História da Educação presta um desserviço não registrar e não problematizar sobre a presença dos afrodescendentes nos sistemas educacionais e nas ideias sobre a educação anterior aos anos 50 do século XX. As ideias falham ao apresentarem a presença dos afrodescendentes na educação somente a partir dos meados dos anos 1950, como resultados dos processos de urbanização da sociedade brasileira e de universalização do ensino público (Cunha Júnior, 2001, p.6).

O silenciamento ou a omissão da presença negra na história da educação, na primeira metade do século XX, no Brasil, se estende a outros campos do saber, inclusive, o científico. Se essa presença foi retirada da história, justifica-se a tardia entrada dos afrodescendentes⁴ nesse espaço de poder, que é a universidade, onde

⁴ Segundo Risério (2007, p.2), o conceito de afrodescendente não define a realidade brasileira; ao contrário comprime e estreita a visão de um país diversificado, afunilando numa direção precisa – a direção dominante. Para ele, afrodescendente secundariza o ser brasileiro, ou seja, as pessoas quando se definem afrodescendentes, se imaginam primeiro descendentes de africanos e só depois se vêem como brasileiros. NUNES, Ranchimit Batista. Tentando entender a diferença: Por que

trabalhamos um sentido privilegiado do ser humano, que é o da palavra escrita. Para mudar esse estado de coisas, foi preciso o movimento negro se organizar na luta pela palavra falada, foi o “poder de fala” conquistado no engajamento social que fez a voz negra ser ouvida nos ambientes acadêmicos.

Para além das ruas, dos desfiles de escolas de sambas, das letras da *black music*, redes sociais, agora, buscamos espaços nos periódicos universitários, nas prateleiras de livrarias, nos *e-books*, no mundo das ciências, ainda dominado pela branquitude. Ainda em Cunha Júnior (2001), acontece o registro sobre o crivo inicial dos conceitos de Africanidade e Afrodescendência, quando destaca:

Dentro deste ciclo de enfoque das questões educacionais sob o crivo da afrodescendência, pelos anos 1989 e 1990, introduzi os conceitos de Africanidade e Afrodescendência. Ambos os conceitos pretendendo uma ampliação de avaliação da participação das populações de origem africana, cultura nacional e nos sistemas educacionais (Cunha Júnior, 2001, p.6-7).

Como explicar o discurso do passado, de que para fazer ciência, o pesquisador precisa se dizer neutro, usar verbo impessoal, se afastar o máximo possível do seu objeto de pesquisa e ainda por cima, ser branco? A pesquisa afrodescendente vai no sentido contrário a essa ideia. Djamila Ribeiro que o diga! E disse, em seu livro *Quem tem medo do feminismo negro?* “Como negra, não quero mais ser objeto de estudo, mas sim o sujeito que pesquisa” (Ribeiro, 2015, p. 55)

Do ponto de vista metodológico, essa frase da filósofa é muito válida, uma vez que vimos, por muito tempo, a negritude⁵ ser discutida pelos brancos, o que nos faz pensar em outro conceito também discutido pela autora: lugar de fala. E perguntamos, até onde um branco tem conhecimento de causa, legitimidade, para discorrer sobre a negritude? Precisamos ganhar muito espaço nas páginas dos livros, tanto como objeto de pesquisa, quanto como autores dessas narrativas que

afrodescendente e não negro, pardo, mulato, preto? **Revista África e Africanidades** – Ano X – n. 24 jul. – set. 2017 – ISSN 1983-2354 p.9 Disponível em: <<https://www.africaeaficanidades.com.br>>

⁵ Na concepção de Aimé Césaire, negritude é simplesmente o ato de assumir ser negro e ser consciente de uma identidade, história e cultura específicas. Césaire definiu a negritude em três aspectos: identidade, fidelidade e solidariedade. A identidade consiste em ter orgulho da condição racial, expressando-se, por exemplo, na atitude de preferir com altivez: sou negro! A fidelidade é a relação de vínculo indelével com a terra-mãe, com a herança ancestral africana. A solidariedade é o sentimento que une, involuntariamente, todos os “irmãos de cor” do mundo, é o sentimento de solidariedade e de preservação de uma identidade comum (Munanga, 1988, p. 44). DOMINGUES, Petrônio José. Movimento da Negritude: uma breve reconstrução histórica. *África*, [S. l.], n. 24-26, p.193-210, 2009. DOI: 10.11606/issn.2526-303X.v0i24-26p193-210. Disponível em <<https://www.revistas.usp.brafrica/article/view/74041>>.. Acesso em: 28 out.2024.

ganham mais verossimilhança, quando contadas a partir de um ancestral ou da visão de quem as viveu.

Nesse sentido, enquanto autoras/es e enquanto pesquisadoras/es negras/os, para que essa história não perca a identidade⁶, garantindo à negritude as pautas perdidas da história,

Foi marcante e significativo ter estado na Guiana e na Jamaica. Os seminários da Guiana de 1988 constituíram marca fundamental de informação, onde se pode ver a elaboração cultural dos afrodescendentes sob um ângulo de uma cultura universitária não maciçamente branca, não abusivamente eurocêntrica, dentro de um país onde o racismo não é exercido na mesma forma de dominação e no mesmo sentido que é dado na sociedade brasileira (Cunha Júnior, 2001, p. 7).

No Brasil, a *pseudo* ideia de “Democracia Racial”, fez arrastar-se pela sociedade e pelos ambientes de poder que envolve essa sociedade patriarcal, machista, misógina e racista, a noção de que convivemos muito bem aqui no país do carnaval. Onde brancos se mantêm em locais privilegiados de poder, moram bem, fazem anualmente viagens internacionais, frequentam os melhores colégios e universidades. E pretos continuam nas senzalas modernas, as favelas, as periferias, para onde os empurrou as reformas urbanas “necessárias e salubres” do início século XX.

Era preciso retirar a história dos negros desse lugar silenciado e invisibilizado. Nos últimos anos, a situação tem melhorado com o advento da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, alterando a Lei nº 9.394/1996, lei de diretrizes e bases da educação nacional; e com a lei de cotas, nº 12.711/2012, que determinou que metade das vagas de instituições públicas de ensino superior, sejam destinadas a alunos pretos, pardos e indígenas. Mesmo amparado nessas legislações, esse contingente étnico-racial não tem nenhuma garantia futura de ter seus direitos

⁶ [...] entendo a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela nossa própria identidade. GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra**. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2002, p.2. In: [FARIAS, Jordão. A identidade negra e sua construção: definições e problemáticas. 2018. Disponível em: <<http://medium.com/@fariasjordao>>]

educacionais assegurados, se elas existem e ainda assim, assistimos a casos diários de racismo.

No entanto, a sociedade brasileira convive com um racismo estrutural e institucional que, muitas vezes, afugenta essa clientela das universidades. Apesar do racismo e das tentativas de silenciamento, temos hoje, muitos nomes que marcaram a história com suas contribuições sobre a negritude, o antirracismo, o combate ao preconceito e que lutaram para galgar esse espaço epistemológico na sociedade e na academia.

Dentre estes nomes, destaco aqui Conceição Evaristo, escritora mineira, criadora de uma metodologia voltada para a escrita da população afrodescendente, a *escrevivência*, referenciada, principalmente, por sua obra *Becos de Memória* (2017). E que me direciona na pesquisa que aqui proponho, porque vai ao encontro das minhas razões de afastamento do modelo tradicional de pesquisa, de cunho eurocêntrico, e mais ainda, porque me fortalece no que se refere à minha ancestralidade, no sentido de registrar minhas memórias da colonialidade, como forma de resistência emancipatória e de luta por mais espaço para histórias marginalizadas que precisam ser contadas.

O problema de pesquisa ou questão a ser investigada aqui é a ausência das discussões afrodiaspórica e afrodescendente numa escola de ensino médio em Jardim, destacando a relação existente entre ferida colonial, antirracismo e ensino de História, numa perspectiva contracolonial.

A partir da *escrevivência*, conceito criado por Conceição Evaristo (2006), serão discutidas questões do ensino de história e de como me constituí professora dessa disciplina, meus percalços ao longo do caminho, dialogando com conceitos de ferida colonial e antirracismo em Frantz Fanon (2020, 2022), Grada Kilomba (2019), Alexandre Silva de Jesus (2022); contracolonial em Antonio Bispo dos Santos, *Nêgo Bispo* (2023) e com outros/as autores/as que abordam temáticas que atravessam essas questões.

1.6 ESCREVIVÊNCIA

O termo “escrevivência” vem sendo discutido por estudiosos e críticos da literatura afro-brasileira, geralmente em referência à obra

literária da escritora Conceição Evaristo. Em vários estudos e reflexões, a palavra assume uma gama de significados nem sempre relacionados com o processo de formação lexical que nele se mostra. Morfologicamente, decorre da associação entre “escrever” e “viver” e dos sentidos permitidos pela expressão “escrever vivências” ou mesmo de escrever fatos vividos pelo eu que os recupera pela escrita.

(Duarte, Nunes, 2020, p. 59).

Fazer ciência não é das tarefas mais simples e fazer ciência ao sul do Equador, é mais complicado ainda. Como não é fácil aceitar o eurocentrismo presente na academia brasileira, que acaba tornando mais improvável a sobrevivência da pesquisa entre aqueles que carregam consigo a marca da marginalidade, do silenciamento e do preconceito. Esse estado de coisa é tão real que parece um *apartheid* intelectual que necessita de equidade intelectual e editorial para as produções acadêmicas negras, fomentando canais digitais ou impressos para autores africanos e afro-brasileiros (literatura negra).

De acordo com Gabriela Silva Neves e Ana Lúcia Coelho Heckert (2021), em artigo publicado na revista “Mnemosine” (UERJ), intitulado, “Escrevivência: uma ferramenta metodológica de análise”, se referindo a escrevivência enquanto experiência metodológica, destacam:

A escolha metodológica foi um tanto quanto de risco, um tanto quanto de coragem e um tanto quanto de curiosidade. Fui entendendo e apropriando-me da escrevivência no ato de escrever. E cada vez que eu reescrevia uma dessas histórias mais convicta eu ficava de que não poderia ter sido outra a ferramenta metodológica apropriada para a pesquisa que me propus a fazer. Como eu vislumbrava o exercício da descolonização dos saberes e o uso da epistemologia feminina negra, alinhada a uma produção de saberes pautados nas vivências das mulheres negras, vejo que não poderia ter encontrado melhor ferramenta metodológica (Neves, Heckert, 2021, p. 145).

A partir da experiência de estar na educação e viver uma colonialidade do poder, do saber e do ser, segundo Quijano (2005), é importante se nortear pelas

práticas metodológicas de Conceição Evaristo, para entendermos outras perspectivas de ensino e de aprendizagem. Segundo Renata Melo Rocha e Patrícia Matos de Azevedo, (2021):

O conceito de escrevivência foi cunhado por Conceição Evaristo em sua dissertação de mestrado em 1994 pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Mais adiante, em *Becos da Memória*, Evaristo (2006) exercita o projeto literário e intelectual da escrevivência, trazendo para o debate no presente vivências ancestrais de mulheres negras. Trata-se, portanto, de uma escrita permeada por discussões no que se refere ao gênero e à raça. A escrevivência de Conceição Evaristo é marcada pelo seu lugar de fala, isto é, são suas vivências de mulher negra, mãe, professora, pesquisadora e favelada da extinta comunidade de Pindura Saia em Belo Horizonte, Minas Gerais, que marcam seus escritos. Em suas obras Conceição Evaristo atua como griot – guardião da tradição oral, dos mitos e lendas africanas de povos que se sustentaram ao longo da história através da oralidade e da memória (Rocha e Azevedo, 2021, p. 9).

Criar um método próprio para registrar as experiências de uma mulher negra, sua ancestralidade, suas memórias, foi obra de Evaristo (2017), que escolheu a escrevivência como forma de empoderamento. Sua luta, forja a sua escrita, a sua afrobrasilidade⁷. Da sua vivência, nasce essa forma de mostrar o mundo a partir do seu lugar de fala. Evaristo passa a ser a porta voz de muitas mulheres negras, no exercício de parir uma literatura particularmente aquilombada. De acordo com Neves e Heckert (2021):

A epistemologia Feminista Negra também recusa a neutralidade em todas as suas formas e armadilhas ao trazer na centralidade de suas análises, as experiências das mulheres negras, bem como a inseparabilidade entre pesquisadora e pesquisa. A conexão desta epistemologia com a pesquisa intervenção foi muito potente na realização deste trabalho, bem como nos caminhos pelos quais me enveredei no ato de pesquisar. Entendemos que no caminho é que se constrói a pesquisa e não a priori. Entre o que planejei e o que aconteceu, muita água passou, mudando a direção do rio em diversos momentos. Estar atenta às mudanças que podem alterar o percurso da pesquisa nos ajuda a romper com qualquer perspectiva de controle e de distanciamento pautadas num discurso de neutralidade (Neves, Heckert, 2021, p. 142).

⁷ A expressão africanidade e afrobrasilidade refere-se às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Dizendo de outra forma, queremos nos reportar ao modo de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprio dos negros brasileiros e, de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia. REIS, Maria Regina Alves dos. **Africanidades e Afrobrasilidades na sala de aula – EJA**. < Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br>

As autoras destacam a particularidade metodológica da *escrevivência*, falam da dinâmica que envolve a pesquisa, sendo um método que descarta qualquer tipo de controle, uma vez que se afasta da questão da neutralidade, ao trazer para o foco da pesquisa, as experiências de vida de mulheres negras. Como a *escrevivência*, enquanto recurso metodológico, conseguiu chegar a esse lugar histórico? Que combates foram necessários para que mulheres negras pudessem ser ouvidas? Como esse caminho se fez a partir dos movimentos sociais até adentrar na academia?

1.7 PEGADAS PRETAS – “ESCREVENDO NOSSAS VIVÊNCIAS”

Se o caminho não foi fácil para as mulheres de um modo geral, que se mantiveram ao longo da história, escondidas atrás do patriarcalismo, especialmente, no Brasil, para as mulheres negras (Figura 02), ele foi uma “*via crucis*”. Temos uma história eminentemente masculina, machista, em que o papel que era reservado para elas, era o papel doméstico, de esposa, de mãe. Aquela frase conhecida por muitos “Por trás de um grande homem, sempre tem uma grande mulher”, foi o *mantra* principal.

Figura 02 - V Marcha das Mulheres Negras do Cariri – Crato – CE



Fonte: Brasil de Fato | Fortaleza (CE) - 2023

Se por um lado a mulher branca esteve durante todo o período colonial e imperial do Brasil, de 1500 até 1889, nesse papel de coadjuvante, por outro lado, a mulher negra estava, até o século XIX, também nesse papel, e muito pior, estava presa e amordaçada nas senzalas dessa colonização genocida. Não muito diferente, esta mulher negra estava submetida à autoridade de outra mulher, a branca, em que a primeira era explorada economicamente e ideologicamente pela segunda e, ambas, exploradas pela sociedade machista. Foram muitos anos de exploração, subserviência, anonimato e racismo, em que a mulher negra ficava à mercê de toda sorte de privação nesse ambiente de escravidão na senzala e na casa grande, tendo essa condição ampliada para a sociedade de um modo geral, mesmo depois de 1888.

O grande entrave para barrar a independência econômico-financeira do povo negro no século XIX, foi a lei de terras. Ora, a lei foi a forma que o governo encontrou para impedir o acesso à emancipação de um povo que, a qualquer momento, sairia das senzalas. A pressão internacional, principalmente, da Inglaterra e dos Estados Unidos da América, no sentido de apoiar a libertação da escravidão no Brasil, era fruto da avidez por novos consumidores dos seus produtos industrializados.

O governo brasileiro, à época, dom Pedro II, em 1850, assinou a Lei de Terras, que impedia, a partir daquela data, que se obtivesse terras doadas. No futuro, a população negra liberta, só teria acesso a terras se as comprasse. Nesse momento, foi dado o nó econômico que impedia a população negra, futuramente livre, de ascender social e economicamente. Assim, o endereço do povo negro no período posterior a 1888, ano da assinatura da Lei Áurea, não seria outro, senão os cortiços do começo do século XX e as favelas que se multiplicaram ao longo da segunda metade deste mesmo século, hoje, chamadas comunidades. Denunciar esse estado de coisa, era urgente. Trazer à pauta essa temática, mobilizar a imprensa a apoiar a causa da negritude, ampliaria as discussões à sociedade de um modo geral e aos ambientes políticos por excelência. Para González (2020), em seu livro, *Por um feminismo afro-latino-americano*:

Quando falamos sobre o movimento negro, estamos nos referindo a um complexo de organizações e instituições herdeiras de um longo processo histórico de resistência pan-africanista e de luta por libertação da comunidade afro-brasileira, sujeita a condições extremas de exploração

econômica e opressão racial. E, devido ao fato de enfrentarem o racismo e suas práticas, elas levam às últimas consequências o processo de desmascarar a lógica da dominação capitalista. Por esse motivo, o movimento negro tem um potencial revolucionário muito mais rico do que outros movimentos semelhantes que também se propõem lutar por uma sociedade justa e igualitária (González, 2020, p. 71).

Não há outro caminho para a população afrodescendente que não seja o caminho da resistência e da luta, como vem fazendo desde os tempos coloniais. Foi no aquilombamento social e cultural, que a comunidade negra, especialmente, as mulheres, encontraram eco para as suas questões. Nesse sentido, a frase, “Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela” (Davis, 2017 *apud* Ribeiro, *et al.*, 2021, p. 5), diz muito sobre o poder de luta da mulher negra. Sobre isso, as autoras do artigo “Escrevivência: inspiração teórica e metodológica como caminho para uma educação em ciências interseccional”, Simone dos Santos Ribeiro, Patrícia Montanari Giraldi e Susani Cassiani, (2021), acrescentam:

Como caminho metodológico a escrevivência é um ato político, conhecimento produzido desde as lutas das mulheres negras. Portanto ele prescinde posicionamento político. As autoras partem de pensamentos, sentimentos e leituras de vida para a elaboração de conceitos da área, atribuem significados e evidenciam processos históricos em consonância com os contextos de vida, no caso da educação em ciências significa olhar para os conceitos científicos e identificar aspectos históricos, sociais ou de produção que tenham coerência política com as lutas diárias dessa parcela da população (Ribeiro, Giraldi, Cassiani, 2021, p. 5).

O movimento negro do começo do século XX fortaleceu as bases de luta por mais espaço físico, político, social, cultural e intelectual para essa camada social. Porque não bastava a cultura negra tomar os espaços culturais de rua, como acontece no carnaval, nos desfiles de escolas de sambas. Era preciso tomar os espaços de poder, as universidades, os cargos políticos. A luta era, acima de tudo, política. Ainda em Ribeiro, Giraldi e Cassiani (2021), o valor educacional da escrita negra como emancipatória, é destaque:

Na escrevivência, o viés coletivo que perpassa caminhos de vida, não são predeterminados e cada pessoa terá um modo de escrever. Neste sentido, nossa percepção, sobre a potência da escrevivência está nas múltiplas possibilidades de construção em meio aos coletivos que estamos imersos, principalmente quando pensamos na educação, incluindo a formação de professores. O potencial epistemológico representará as especificidades subjetivas, de memória, históricas e coletivas. Assim, é possível pensar que

para além de potencial literário e metodológico, a escrevivência pode embasar a escolha de um caminho que é político, social e cultural, os quais são intrínsecos à luta das mulheres negras (Ribeiro, Giraldi, Cassiani, 2021, p. 5).

Ter acesso à educação era primordial para emancipar o povo negro, as mulheres negras, especificamente. Sabemos que as primeiras escolas públicas no Brasil, surgiram no século XIX e eram atreladas à igreja, eram escolas religiosas e atendiam somente aos brancos privilegiados do sexo masculino. Portanto, a negritude só vai ter acesso tardio a esse benefício, uma vez que escravizados não tinham direitos. Eram coisificados.

Historicamente, o direito à participação política no Brasil, só aconteceria de forma legítima ou literal, quando o voto feminino caísse dentro da urna. A participação política estava atrelada a isso. Essa lacuna de negar às mulheres o direito ao voto é, parcialmente, sanada, quando o governo Getúlio Vargas, em 1932, legaliza o voto feminino. É a partir dessa mudança que as mulheres vão ter acesso à dinâmica eleitoral. O casamento dos direitos à educação e à participação política, votando e sendo votado, ampliaria o processo emancipatório. A mente começa a se abrir às novas possibilidades de ser, de saber e de poder. Esse estado de ascensão social, político e epistemológico iria qualificar a luta política do nosso povo.

No auge da ditadura militar no Brasil, as mulheres encabeçam movimentos pela liberdade sexual e pelo direito de não terem filhos. A partir da emancipação sexual, a questão do gênero se tornará uma bandeira que fortalecerá a luta feminista no final do século XX e, junto à discussão sobre raça⁸, formará um binômio que norteará a prática da escrevivência de Conceição Evaristo, resgatando experiências vividas por mulheres negras e que deixaram de ser registradas ao longo da história. De acordo com Maria Nazareth Soares Fonseca, em seu artigo, *Escrevivência: sentidos em construção*, (2020):

Ao procurar rever a história da submissão de escravizados e escravizadas a seus donos, a escrita produzida por mulheres negras percorre os cenários

⁸ Etimologicamente, o conceito de raça veio do italiano *razza*, que por sua vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie. ...Podemos observar que o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etnosemântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. MUNANGA, Kabenguele (USP). <Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>

da escravidão e os que nos levam às comunidades formadas por descendentes de escravizados, procurando recuperar a tradição africana de contar e cantar. Evaristo, em entrevista ao jornal Estado de Minas, em 2004, afirma que a literatura produzida pelas escritoras negras assume um procedimento literário que funciona, muitas vezes, como assunção do que ficou recalcado e silenciado pela história. A afirmação de Evaristo deixa claro que, desde o momento em que usou o termo “escrevivência” pela primeira vez, quis estabelecer uma intrínseca relação entre o ato de escrever literatura e a intenção de assumir o que foi vivenciado por negros e negras ao longo da história do Brasil (Duarte e Nunes, 2020, p. 60-61).

As políticas públicas do século XXI vêm ajudando na construção desse caminho emancipatório negro. Depois da promulgação da lei nº12.711/2012, também conhecida como Lei de Cotas, cresceu a presença negra nas universidades e, conseqüentemente, a produção científica deste grupo étnico-racial. Nesse contexto, a escrevivência vai ganhando espaço nas produções acadêmicas, apesar das críticas à lei, por uma parcela da branquitude intelectual universitária, herdeira da colonização e que teima em não entender se tratar de uma questão de reparação e equidade. A princípio, as críticas eram sobre o fato dos alunos autodeclarados pretos, pardos e indígenas entrarem na universidade com uma qualidade inferior já que poderiam entrar com notas abaixo do escore padrão; posteriormente, as críticas foram voltadas para o fato de usar apenas a autodeclaração como forma de entrada.

A Lei de Cotas foi alterada em agosto de 2023, inicialmente por uma proposta da deputada gaúcha Maria do Rosário, representante do partido dos trabalhadores do Rio Grande do Sul, acrescida de um parecer da deputada federal negra, Dandara Tonantzin, representante do partido dos trabalhadores de Minas Gerais.

A nova lei prevê a inclusão dos estudantes quilombolas, agora concorrendo duplamente, pelas vagas das cotas e na ampla concorrência. A renda da família do beneficiado antes era de no mínimo um salário e meio, agora foi reduzida para um salário mínimo. Outra alteração é que foram reservadas cinquenta por cento (50%) das vagas das universidades públicas para alunos que fizeram o ensino médio integral em escolas públicas. Os estudantes cotistas também terão prioridade no recebimento do auxílio estudantil e as políticas afirmativas⁹ se estenderam à pós-

⁹ Para efeito das políticas afirmativas chegarem até as pessoas que realmente necessitam, o IBGE, faz a aglutinação de pardos e pretos na categoria negra, do ponto de vista político. O conceito de negro é definido pelo Estatuto da Igualdade Racial como: o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pelo IBGE, ou que adotam autodefinição análoga. Preto, pardo e negro: entenda quais são as diferenças. Disponível em: < www.portal.unit.br >

graduação. Esta lei 14.723/23, atualiza e amplia a forma de entrada dando mais chance a quem sempre teve muitas portas fechadas, para não dizer nenhuma porta aberta, inclusive, a da senzala, se considerarmos a ancestralidade dos mesmos e a conjuntura política e social do Brasil colonial e imperial, que só mudou oficialmente no fim do século XIX, em 1888, com a abolição da escravatura.

É bom lembrar que no referido século, quem fazia ciência, quem tinha acesso aos meios acadêmicos, eram membros de classes privilegiadas e, por muito tempo, esse fazer permaneceu restrito a brancos. O que nos interessa aqui, não seria uma disputa no mercado editorial entre brancos e pretos, ou nos meios acadêmicos, mas a importância de sermos protagonistas da nossa história, onde nossas experiências ou dos nossos ancestrais, sejam registradas para resguardar a memória do nosso povo e a legitimidade da nossa luta.

Assim, como forma de protagonizar histórias afrodescendentes, valorizando, minha trajetória de mulher negra e professora, que usa desse papel feminino para empoderar a causa da educação, é que me reporto aqui à escrevivência, conceito de Conceição Evaristo, enquanto escolha metodológica. Desse modo, segundo Marcos Garcia Neira (2023), é pertinente a relação entre escrevivência e relato de experiência:

Relatos de experiência podem ser tomados como escrevivências, uma vez que manifestam impressões do fazer pedagógico vivido pelo(a)s próprio(a)s autore(a)s. São histórias de quem propõe, trabalha com o(a)s estudantes, reorganiza suas ações e aprende sempre (Neira, 2023, p. 8).

As disciplinas eletivas lecionadas por mim no primeiro semestre de 2023, trataram de questões relacionadas ao combate da colonialidade, a partir do antirracismo e da decolonialidade. Eram História do Brasil decolonial e História da África, ministradas no período de março a junho, ambas, com duas aulas semanais, discutindo temas afins, uma vez que os antirracistas e os decoloniais não discordam que a racialidade é uma criação do branco colonizador.

No entanto, o relato será feito a partir da disciplina eletiva que criei em 2022, primeiro ano do mestrado, “História do Brasil Decolonial”. Ainda nesse trabalho, apresentarei o produto final do mestrado profissional em ensino de História, que será uma cartilha da disciplina eletiva “História do Brasil Decolonial” ou Ferida Colonial:

decolonialidade, contracolonialidade e antirracismo, como forma de apoiar professora(e)s que escolherem ministrarem aulas dessa eletiva no futuro.

Não posso esquecer que as discussões abordadas nesta pesquisa, acerca de decolonialidade só se tornaram possíveis graças aos estudos pós-coloniais que adentraram a academia na segunda metade do século XX, para trazer à baila, as primeiras análises sobre os estragos da colonização e do capitalismo na Ásia, África e América. Os processos de descolonização que tiveram seu auge no século XIX e se consolidaram no século XX, possibilitaram o surgimento do pós-colonialismo¹⁰, que deu voz a nomes como Frantz Fanon (Martinica) Albert Memmi (Tunísia), Edward Said (Palestina), Homi Bhabha (Índia) e outros.

De modo geral, nas considerações iniciais deste trabalho, apresento a problemática, os objetivos, a justificativa e os caminhos metodológicos até chegar na ideia de escrevivência como forma de pesquisa. O primeiro capítulo traz uma análise da história do ensino de história, destacando a ferida colonial gerada a partir da ausência das discussões afrodiaspóricas e afrodescendentes no ensino médio. O segundo capítulo relaciona os resquícios da colonialidade (ferida colonial), em Grada Kilomba, Frantz Fanon, dialogando com Alexandre Silva de Jesus e com o conceito de contracolonial em Nêgo Bispo, quando este sugere a superação desta ferida a partir da contracolonialidade, que implica em confluência (Bispo, 2023) e luta antirracista. O terceiro capítulo, é um relato em que apresento minha experiência com o ensino de disciplinas eletivas no ensino médio em tempo integral, buscando um ensino de história que se afaste do modelo eurocêntrico.

¹⁰ ...podemos dizer que essa escola de pensamento se iniciou a partir da influência dos estudos pós-estruturalistas, cujos nomes de destaque estão entre Michel Foucault e Jacques Derrida. O principal objetivo era a identificação das formas de poder e de opressão entre o colonizado e o colonizador, e a conscientização sobre como essa relação era a base da formação das teorias de superioridade europeia em relação aos demais povos. Disponível em: <https://desconstrucaodiaria.com/2023/03/20/as-teorias-pos-coloniais-as-teorias-decoloniais-suas-diferencas-e-a-construcao-de-uma-nova-forma-de-pensamento/>

2 O ENSINO DE HISTÓRIA E A FERIDA COLONIAL A PARTIR DAS AUSÊNCIAS DAS DISCUSSÕES AFRODIASPÓRICAS E AFRODESCENDENTES NO ENSINO MÉDIO

2.1 NOS TRILHOS DA HISTÓRIA: UMA REFLEXÃO DA TRAJETÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

A compreensão da história da disciplina de “História” favorece o entendimento do papel da História hoje, enquanto formadora da consciência histórica dos jovens estudantes. A sociedade contemporânea atravessa uma crise de identidade que perpassa todos os setores da vida coletiva. Há quem fale em crise da contemporaneidade, uma crise que afeta a sociedade, a cultura, a política, a democracia, a educação, o futuro da disciplina de “História”, o papel do historiador e consequentemente o ensino de História.

Em um tempo em que se valoriza os eventos efêmeros, próprios da instantaneidade tecnológica, que se disseminou no século XXI, a dimensão de tempo está ameaçada, o passado, a própria temporalidade. A geração do imediatismo não tem empatia com o passado, que é a matéria do historiador. Segundo Jörn Rüsen (2021), devemos fazer perguntas ao passado para compreender os problemas do presente, mas creio que antes, devemos lutar pela sobrevivência desse passado, ou de muitos outros passados, sob pena de não garantirmos a existência da História no futuro.

Se a geração jovem deste século se tornar conhecedora dos percalços que a história passou no período da ditadura militar no Brasil, compreenderão melhor os riscos de que falamos hoje sobre empobrecimento de currículos, silenciamento de professores de história e sobre os mais diversos argumentos que, outrora, protetor da educação que era o Estado, na gestão federal anterior, ameaçou calar, em nome do autoritarismo.

A partir deste questionamento, reitero a necessidade de ressignificação da dimensão temporal, do tempo passado e presente, da história, do historiador e do ensino de história. Compreender os caminhos percorridos pela disciplina de “História”, desde os seus primórdios, possibilita a nós, enquanto professores, a compreensão da historicidade da mesma e dos gargalos que se apresentam hoje

nos centros acadêmicos, em torno dos historiadores e, nas escolas, em torno dos professores, do ensino e do currículo.

Na trajetória da história e do ensino de história que herdamos e que marginaliza outros fazeres epistêmicos, não podemos rezar pela cartilha dos brancos europeus, mas é importante destacar o movimento intelectual Iluminista, que se desenvolveu na Europa, no século XVIII. O pensador iluminista francês, Voltaire, é quem primeiro separa a história da ciência mais ampla (Rago, et al., 2014). Voltaire vai relacionar homem, tempo, espaço e história e vai ser o primeiro a dar um indicativo de que esta viria a se tornar, no futuro, uma ciência independente.

Ainda no século XVIII, como consequência das ideias iluministas, aconteceram revoluções importantes na Europa e na América. Estas, influenciaram o pensamento dos intelectuais da época: a independência dos Estados Unidos da América; a Revolução Industrial na Inglaterra; e a Revolução Francesa, que pautou mudanças nos comportamentos e discursos daqueles que estavam à frente das universidades de então.

Essas mudanças vão se tornar mais efetivas no campo do conhecimento no século XIX, mais precisamente na França, com o positivismo conservador de Auguste Comte e na antiga Prússia, atual Alemanha, onde vai surgir o historicismo, com destaque para a história Rankeana que, na França, passa a ser chamada Escola Metódica (Fonseca, 2011). É neste século que surge a história como ciência, como tão bem explicita este trecho:

Foi também nesse momento que a História, como campo de conhecimento, começou a apresentar maior sistematização em termos da investigação e de seus métodos, procurando o equilíbrio entre as dimensões erudita e filosófica (Fonseca, 2011, p.24).

A História como disciplina escolar, vai ser forjada na perspectiva dos interesses do Estado, com um viés nacionalista, ainda ancorada no método e na técnica positivista. Dessa forma,

[...] a História como disciplina escolar se constituiu, fortemente marcada por uma perspectiva nacionalista, servindo aos interesses políticos do Estado, mas carregando também elementos culturais essenciais que, incorporados, garantiam a consolidação dos laços entre parcelas significativas das populações, no processo de construção das identidades nacionais coletivas. (Fonseca, 2011, p. 25)

No Brasil, o nascimento da disciplina de “História” se dá em 1837, com a fundação do Colégio D. Pedro II, momento emblemático do surgimento do código disciplinar, complementado em 1838, com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), com a missão de elaborar uma história nacional e de difundi-la por meio da educação. No final do século XIX, com a proclamação da República e tendo sido cortado definitivamente os laços com Portugal, surge a necessidade de afirmação de um estado republicano e de uma história que representasse os interesses do grupo conservador que estava à frente desta nação.

A história da disciplina de “História” na República, atravessa boa parte do século XX, numa discussão sobre a laicidade da educação, uma vez que o regime de padroado ficou para trás com o império. Ainda assim, houve o predomínio dos cursos de magistério ligados às escolas religiosas, especificamente, aos colégios de freiras para moças que, naquela época, quisessem concluir a antiga escola secundária.

O século XX no campo da educação histórica, foi marcado por reformas, muitas delas, vieram à tona em virtude das mudanças nas formas de governo, adotadas com as rupturas políticas ocorridas naquele século. As ideias que predominaram nesta fase, são ancoradas na Escola Novista. Permanece a história dos grandes homens, mas com um viés econômico.

A reforma de Francisco Campos, criada em 1931, marca os anos 1930, pós revolução, no governo de Getúlio Vargas. Sua preocupação é voltada para a criação das universidades no Brasil, pois apesar de termos faculdades desde o século XIX, não tínhamos estrutura universitária. Nos anos 1940, tivemos a reforma Capanema, feita por um professor, ministro da educação de Vargas, que prezava muito a religião e se preocupou mais com o ensino secundário. Capanema criou um órgão muito importante para a área das ciências humanas na sua gestão como ministro: o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, em 1936, atual Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), vinculando seu nome à cultura nacional. Nesse sentido,

A Reforma Capanema mudou em parte o quadro de História do Brasil, que passou a ter autonomia como disciplina independente da História da Civilização. Mas não houve mudanças significativas em relação aos conteúdos, que continuaram a ser dispostos de modo cronológico, apenas deslocados para séries diferentes das que estavam alocadas nos programas anteriores, já que o curso ginasial passava a ter quatro anos de

duração. Para o ensino de História Geral, reservavam-se as primeiras e segundas séries e para a História do Brasil, a terceira e a quarta. Em 1951, a História do Brasil foi introduzida na primeira série e ao lado da História Geral, nas duas séries finais, perdendo, contudo, a carga horária da segunda série, que passou a ser destinada à História da América (Abud *apud* Faria et al., 2022).

No século XX, mais precisamente em 1929, surgiu na França, a Escola dos Annales, que preconizou a ideia da problematização do conhecimento histórico, onde são seus representantes Marc Bloch¹¹ e Lucien Febvre¹². Marc Bloch, no seu clássico *Apologia da História ou o Ofício do Historiador* (2001), defende a história-problema e o abandono da visão positivista, baseada simplesmente nos acontecimentos históricos, propondo uma renovação historiográfica, uma nova forma de ensinar e de escrever História. Esta escola influencia significativamente a produção do conhecimento histórico no Brasil na segunda metade do século XX, e norteia a prática de muitos professores, mesmo agora no século XXI, ou pelo menos, muitos tentam se libertar do positivismo, adotando a problematização de que falam Bloch e Febvre.

Com a instalação do regime ditatorial de 1964, o currículo de História sofre um golpe tão grande quanto o militar, uma vez que a História desaparece das escolas brasileiras, sendo introduzida a disciplina Estudos Sociais no seu lugar. Tanto no primeiro grau, atual ensino fundamental, quanto no segundo grau, atual ensino médio, estudávamos “Estudos Sociais” e outras duas disciplinas que reforçavam a intervenção militar feita no currículo da educação brasileira, que era “Educação Moral e Cívica” e “Organização Social e Política do Brasil” (OSPB). Até os anos 1980, permanece essa ausência, quando, com o fim do regime ditatorial, no governo de João Batista de Oliveira Figueiredo, o último a governar nessa fase, passamos a viver uma transição política, iniciada em 1979, com a lei da anistia.

¹¹ Marc Bloch foi um renomado historiador francês que se destacou por ser um dos fundadores da Escola dos Annales. Nascido no dia 6 de julho de 1886, na cidade de Lyon, França, o judeu **Marc Léopold Benjamim Bloch** era filho do Professor de História Antiga Gustave Bloch. Durante sua formação acadêmica, estudou em Paris, Berlim e Leipzig. Trabalhou durante alguns anos como pesquisador na Fundação Thiers, mas teve que interromper suas atividades para combater na Primeira Guerra Mundial. <https://www.infoescola.com/biografias/marc-bloch/>

¹² Lucien Febvre é considerado o fundador da história das sensibilidades, da qual ele definiu os objetos e os métodos em vários textos. Esta história está inserida no projeto mais amplo dos Annales, que se apoiava na descompartimentação das disciplinas e na renovação dos objetos. Nesta perspectiva, a questão das emoções é central. Com base nos trabalhos de Henri Wallon, Febvre lembra os estreitos elos que existem entre a história e a psicologia. Neste despertar, é em torno da questão do trabalho que nasce a primeira colaboração entre historiadores e psicólogos. <https://journals.openedition.org/laboreal/19434>

Inicia-se a campanha pelas eleições diretas e começa a ser discutida a mudança curricular novamente, agora, ancorada na Constituição de 1988, que vai recolocar a História como disciplina novamente nas escolas da educação básica.

No governo de Fernando Henrique Cardoso, nos anos 1990, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que vão nortear as práticas pedagógicas nesta fase. Os parâmetros possibilitaram a prática da interdisciplinaridade, da transversalidade, norteadas pelas inovações no discurso pedagógico, com base na ética, na pluralidade cultural, orientação sexual, meio ambiente, saúde e trabalho e consumo. Destaco aqui que a lei que embasa os parâmetros curriculares nacionais, a LDB 9.394/96, foi alterada no seu artigo 26-A, onde trata da obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. A partir de 2003 e 2008 respectivamente, as Leis 10.639/03 e 11.645/08 passam a substituir o referido artigo.

Desde essa época, a História Cultural tem se fortalecido enquanto corrente historiográfica e as categorias históricas tornaram-se mais diversas, com um leque de possibilidades de estudos. Hoje, estamos às voltas com novas teorias, novos discursos, mas ainda cercados do preconceito, do eurocentrismo, que impregnam os currículos e tais discursos. Como destaca Assis (2022) em Jörn Rüsen: Teoria, Historiografia, Didática:

[...] o passado está sempre dado, em nós, no presente. Todavia, se nós não mobilizarmos as nossas faculdades cognitivas para “adquiri-lo”, se não conseguirmos nos apoderar intelectualmente dele, então não chegamos a “possuir” esse passado-presente. Com isso não nos tornamos donos da nossa própria experiência, porque nesse caso é o passado que nos possui e não o contrário (Oliveira, et al., 2022, p.25).

No século XXI, na sua segunda década, já estamos com uma nova base curricular, novo currículo, alteração de carga horária, com colegas não historiadores lotados na disciplina de história. Este é o cenário do novo que se anuncia. Novo tempo, múltiplos passados e presentes.

Terminamos o século XX amparados em vários documentos, propostas, bases, legislação que davam suporte e segurança técnica para nós professores que estamos no chão da escola. Apoio-me, agora, numa metáfora para dizer que o sonho durou pouco. Fomos dormir amparados no século XX e acordamos abalados no XXI. O fantasma do autoritarismo é ameaçador e mais uma vez, nós professores, corremos risco de sermos calados com a mordança do obscurantismo político e

ideológico que se abateu sobre a segunda década do século XXI. Num dilema do tempo, como é típico da história, parafraseio Chico Buarque de Holanda e lembro que amanhã vai ser outro dia. Outro dia de luta porque é preciso alterar este estado de coisas. É importante que as escolas mantenham o diálogo, resgatando a diversidade da comunidade, derrubando de vez, os seus muros. História é vida e a vida sopra dentro e fora da escola para todo e diverso, cidadão.

É conhecendo a História que fortalecemos nossas práticas, com novas posturas e atitudes, que repercutirão nos ambientes de produção do saber histórico. Aproximando os alunos dos diferentes passados, poderemos construir na coletividade, novas possibilidades de presente, presentes plurais, com problemas pretéritos e, ainda assim, contemporâneos, como o da ausência das contribuições afrodiáspóricas e afrodescendentes para a educação brasileira. É preciso dominar o arcabouço teórico necessário para desconstruir os enganos históricos que se apresentam cotidianamente nas nossas salas de aulas.

2.2 O ENSINO DE HISTÓRIA E A FERIDA COLONIAL

Ricardo Oriá, no seu artigo “Memória e Ensino de História”, que está na segunda parte do livro *O Saber Histórico na Sala de Aula*, organizado por Circe Bittencourt (2021), tem uma preocupação pertinente a todo professor de história. A preocupação de quem viveu o fim do século XX, com seus percalços neoliberais e vê se anunciar as tendências historiográficas do início do século XXI, que trata de romper com o eurocentrismo e ampliar os protagonismos sociais para além da branquitude.

Quando o professor/historiador se preocupa em conhecer o passado a partir da memória histórica e seu resguardo, afirmando a identidade de um lugar, de um povo, nos seus aspectos étnico-culturais e raciais, está se preocupando com o fazer histórico que permitirá, no futuro, lançar mão de uma história que represente e resgate das diferenças. Essa compreensão estende essa preocupação a toda espécie de patrimônio histórico-cultural que permite a afirmação e a formação histórica de um povo. Neste caso específico, Oriá, deixa isso claro, no seguinte trecho:

E por que a memória é importante na construção da identidade e da cidadania cultural? Ora, é a memória dos habitantes que faz com que eles percebam, na fisionomia da cidade, sua própria história de vida, suas experiências sociais e lutas cotidianas. A memória é, pois, imprescindível na medida em que esclarece sobre o vínculo entre a sucessão de gerações e o tempo histórico que as acompanha. Sem isso, a população urbana não tem condições de compreender a história de sua cidade, como seu espaço urbano foi produzido pelos homens através dos tempos, nem a origem do processo que a caracterizou. Enfim, sem a memória, não se pode situar na própria cidade, pois perde-se o elo afetivo que propicia a relação habitante-cidade, impossibilitando ao morador de se reconhecer enquanto cidadão de direitos e deveres e sujeito da história (Bittencourt, 2004, p. 139).

A primeira edição deste livro organizado por Circe Bittencourt, foi no século passado. No entanto, ainda é atual, por abordar a preocupação dos professores em adotar práticas pedagógicas que aproximassem currículos de dispositivos pedagógicos. Aqui, me refiro aos referenciais da época, a LDB Nº 9.394/96, que especifica a preocupação com um ensino de História que deveria representar todas as camadas sociais, mas que não conseguiu tornar isso uma prática de sala de aula. Foi preciso ser mais específico com a Lei 10.639/03, que coloca em pauta, diretamente, a questão do ensino de história e cultura afro-brasileira, sendo ampliada pela Lei 11.645/08, que obriga também o ensino da História e cultura Indígena.

Se todas essas leis fossem realidade em sala de aula, não haveria episódios de racismo corriqueiros na sociedade e nas escolas. A educação antirracista tem falhado na prática, a prova disso, é que a população negra tem se sentido excluída da história. Um exemplo, foi o movimento contra estátuas de escravocratas que se espalhou pelo mundo e pelo Brasil, após a morte por asfixia, do americano negro George Floyd¹³, por um policial branco, nos Estados Unidos.

Enquanto a estátua do bandeirante Borba Gato está “harmonizando” o patrimônio histórico-cultural da cidade de São Paulo, a história dos ancestrais negros, perseguidos e mortos por ele, é marginalizada na prática da sala de aula de História. Se o branco ganha busto na praça, destaque nos livros, nome de rua, e o negro, ao contrário, é perseguido nas “Blitz” de trânsito e só consegue vaga de emprego braçal e informal, na maioria das vezes, tem algo errado com esse ensino.

¹³ **Caso George Floyd: morte de homem negro filmado com policial branco com joelhos em seu pescoço causa indignação nos EUA** FBI investiga morte em Minneapolis; vídeo filmado por testemunha mostra George Floyd, de 40 anos, imobilizado no chão, dizendo ‘não consigo respirar’, enquanto policial mantém joelho sobre seu pescoço. <Disponível em: www.g1.globo.com>noticia>2020/05/27

Tem algo errado com o ensino de história e cultura afro-brasileira, com nossas aulas de história e com nossas práticas.

Se a história do povo negro, na prática, é marginalizada, essa prática precisa ser repensada por nós em sala. Mas nós já temos tantas pautas na educação! Essa pauta, da desigualdade racial e outras, o movimento negro unificado no Brasil, no Ceará e no Cariri, como por exemplo, o GRUNEC – Grupo de Valorização Negra do Cariri (Figura 03), tomou para si e fez repercutir na mídia nacional discussões pertinentes sobre a causa negra, levou discussões para a academia e teve papel fundamental na alteração das legislações pró negritude no país.

Figura 03 - Encontro do grupo de valorização negra do Cariri – GRUNEC



FONTE: grunec.com.br - 2023

Para a professora Maria Telvira da Conceição (2010), em seu artigo “O trabalho em sala de aula com a história e a cultura afro-brasileira no ensino de história”, publicado como o capítulo 6, da Coleção *Explorando o Ensino*, v. 21, do Ministério da Educação (MEC), no tocante ao ensino fundamental, a prática em sala de aula pode ser melhorada com o conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Vejamos esse trecho:

Parece óbvio afirmar que as demandas apresentadas pela legislação, que instituiu a obrigatoriedade da inclusão da história e da cultura afro-brasileira no ensino escolar, implicam entre outros requisitos básicos: releituras das nossas práticas pedagógicas. No entanto, a aparente obviedade constitui um elemento fundamental com vistas à efetivação da “re-educação das relações étnico-raciais”, conforme objetiva a exigência das Diretrizes (DCN, 2004, p.4-5). Desse ponto de vista, a qualificação da nossa ação pedagógica carece de coerentes orientações. Com tal perspectiva gostaríamos de chamar a atenção para as orientações e referenciais contidas no documento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/SECAD do Ministério da Educação (MEC) (Conceição, 2010, p. 140).

O que a professora Telvira sugere para o Ensino Fundamental, não é muito diferente para o Ensino Médio. O mínimo que podemos fazer é nos apropriar da legislação vigente disponível pelo Ministério da Educação, em especial, as Diretrizes, que nos norteia no sentido de pensar uma prática diferenciada para atender ao que a legislação pede. As Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, nos direciona na prática, melhor do que qualquer outro documento.

E para complementar, no estado do Ceará, temos as Orientações da Secretaria de Educação (SEDUC – CE), publicada em 2023, na ocasião dos 20 anos da Lei 10.639/03. A Secretaria reforça o risco de uma história única, em que a versão do colonizador europeu é majoritária e cria o calendário afro-afirmativo, valorizando o 20 de novembro (Consciência Negra) e o 25 de março de 1884 no estado (Dia da Data Magna no Ceará, em alusão a abolição dos escravos antecipada no estado), com o intuito de fomentar uma educação para a diversidade, a inclusão e o antirracismo. A secretaria também lançou um *E-book*, intitulado: *Educação para as relações étnico-raciais: caminhos e desafios* (Secretaria de Educação do Estado do Ceará, 2023), com exemplos de práticas exitosas na rede estadual e com discussões acerca da temática para fundamentar os professores.

O Brasil foi um país que abusou da mão de obra escravista e alavancou sua economia a partir da força de trabalho do povo africano escravizado. A princípio, enquanto colônia de Portugal e, posteriormente, como país independente, sendo o último da América a libertar nosso povo dessa condição. Para Abdias Nascimento (2016), não foi à toa que surgiu aqui, a teoria lusotropicalista de Gilberto Freyre, teoria condescendente com o colonialismo português e que corroborou para que o racismo seja tão presente no nosso meio, contrariamente ao que pregava o referido

sociólogo pernambucano. De acordo com Nascimento (2016), no seu livro *O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado*,

Desde os primeiros tempos da vida nacional aos dias de hoje, o privilégio de decidir tem ficado unicamente nas mãos dos propagadores e beneficiários do mito da “democracia racial”. Uma “democracia” cuja artificiosidade se expõe para quem quiser ver; só um dos elementos que a constituiriam detém todo o poder em todos os níveis político-econômico-sociais: o branco. Os brancos controlam os meios de disseminar as informações; o aparelho educacional; eles formulam os conceitos, as armas e os valores do país. Não está patente que neste exclusivismo se radica o domínio quase absoluto desfrutado por algo tão falso quanto essa espécie de “democracia racial”? (Nascimento, 2016, p. 54).

O racismo continua mundialmente mascarado, é um preconceito que ainda é colocado embaixo do tapete. O negro continua sendo coisificado, como era na época colonial, aqui no Brasil e no resto do mundo que recebeu a diáspora africana. Frantz Fanon sofreu isso na Martinica, em meados do século XX e Abdias Nascimento lutou contra esse estado de coisas até 2011, quando morreu e todas as pessoas comuns afrodescendentes passam por isso, rotineiramente.

Hoje, em plena atividade intelectual e professoral, Achille Mbembe, dá aulas na África do Sul e faz palestras por universidades renomadas internacionais, tratando do eurocentrismo, que gerou o racismo, que quer manter o negro nesse lugar de mercadoria. Sustentar o colonialismo capitalista fez gerar um trauma colonial nos africanos e nos afrodescendentes, que lutam para derrubar as fronteiras entre brancos e negros bem levantadas por europeus e eurodescendentes, com a bandeira do racismo, que separa, que diferencia e que nos tira a dignidade. De acordo com Mbembe (2013, 2022), em seu livro *Crítica da razão Negra*:

Produto de um maquinário social e técnico indissociável do capitalismo, de sua emergência e globalização, esse termo foi inventado para significar exclusão, embrutecimento e degradação, ou seja, um limite sempre conjurado e abominado. Humilhado e profundamente desonrado, o negro é, na ordem da modernidade, o único de todos os humanos cuja carne foi transformada em coisa e o espírito em mercadoria – a cripta viva do capital. Porém – e esta é sua patente dualidade -, numa reviravolta espetacular, tornou-se o símbolo de um desejo consciente de vida, força pujante, flutuante e plástica, plenamente engajada no ato de criação e até mesmo no ato de viver em vários tempos e várias histórias simultaneamente. Sua capacidade de fascinação, ou mesmo de alucinação, não fez senão se multiplicar. Alguns nem sequer hesitariam em reconhecer no negro o limo da terra, o veio da vida, por meio do qual o sonho de uma humanidade reconciliada com a natureza, com a plenitude da criação, voltaria a ganhar cara, voz e movimento (Mbembe, 2022, p. 21).

Achille Mbembe (2022) anuncia nesta sua obra, a *Crítica da Razão Negra* que, apesar dos europeus terem inventado essa história de “raça” para justificar a exploração da força de trabalho no sistema escravocrata colonial, apesar dessa coisificação do negro, a Europa, hoje, está estagnada economicamente e a farsa da universalização do termo raça e do conseqüente racismo, caiu por terra.

Sendo a raça uma invenção europeia, o futuro anunciaria o fim do racismo? Mbembe (2022) se preocupa com o devir-negro do mundo, a raça no futuro. E é de fato preocupante, porque os europeus estão caminhando para outro tipo de discriminação, saindo do biológico para mobilizar a cultura e a religião para esse lugar, um exemplo é a islamofobia. É preciso sonhar com o devir-negro do mundo, com a promessa de igualdade e liberdade universais e instituir o lugar da humanidade ao invés da cor e da raça (Mbembe, 2022).

Como podemos observar, a história tem se produzido e reproduzido por um olhar de herança colonial, que insiste em deixar num canto escondido, a real história protagonizada pelo povo negro, vindo do continente africano para ser explorado na América. Refiro-me particularmente, ao caso do Brasil. Além da exploração física e cultural dos nossos ancestrais, ficou como herança o racismo e a exploração psicológica para os afrodescendentes, que acabou nos desarticulando intelectualmente, impondo medo e tentando reforçar uma educação colonialista, patriarcalista e machista, que marginaliza. Respostas a esse silenciamento são necessárias e no processo de transição de objeto para sujeito da história, passamos a lutar por papéis e espaços políticos que são por direito, nosso.

A escola, ao longo da história da educação no Brasil, repercutiu esse vácuo histórico do povo afrodescendente. Não havia, por muito tempo, espaço escolar para discutir os protagonismos negros da história. Não se citava escritora/or negra/o, não se dava espaço para aluna/o negra/o, havia apenas o silêncio, quando não era o preconceito. Portanto, era mantida ainda a “máscara de Anastácia³” em toda/o afrodescendente.

Até a promulgação da Constituição de 1988, era raro professora/or negra/o nas escolas. Até então, não havia concurso público. Eu mesma, fiz a educação básica nos anos 1980 e só tive uma professora negra, que se dizia “morena”. No período ditatorial, se costumava distribuir contratos municipais e estaduais para filhas brancas da elite. Isso mesmo, em sua maioria, mulheres, porque ensinar era

uma profissão feminina, que não se afastava muito das tarefas domésticas, que prendia as mulheres em casa, com um número interminável de cadernos e provas para corrigir. Um racismo silencioso, imperava e impregnava tudo em volta, mesmo nos anos 1980.

No caso específico do Ceará, era mais difícil a autodeclaração negra porque o estado negava a existência desse grupo étnico-racial aqui. Ouvia-se muito sobre uma possível herança indígena, a princípio insinuada nos romances indianistas de José de Alencar, onde Iracema se apaixona por Martim, misturando a ficção e a realidade, esse Martim sugeriria ser Martim Soares Moreno, capitão-mor da Capitania do Siará Grande, no século XVI. Até hoje, algumas pessoas negras são interpeladas ao se dizerem cearenses, quando com estranhamento escutam, pensei que você fosse de fora.

A sociedade, com sua herança colonialista, torna o racismo uma ferida latente, mantida nas pequenas ações diárias dentro e fora da escola, alimentada constantemente. Mesmo agora, no século XXI, alimentada com o não, com o silenciamento, com a exclusão de todos os papéis possíveis.

A escola, por muito tempo, restringiu a história do povo afrodescendente ao levante de Palmares, a Zumbi. A história e o ensino de história, também construiu uma compreensão equivocada, racista, cheia de estereótipos acerca das sociedades organizadas em forma de quilombos, uma construção repleta de equívocos conceituais e analíticos. É comum vermos em livros didáticos, por exemplo, referência a pessoas brancas que cometiam crimes e se juntavam aos aquilombados, como forma de querer associar os escravizados negros a delitos que os comprometessem para além da questão da luta por liberdade.

A escola e a sociedade como um todo, por muito tempo, tiveram medo do levante do povo negro. Tiveram medo de que tirássemos as máscaras. Sobre silenciamento, de acordo com Grada Kilomba, 2021, é interessante destacar aqui:

A máscara, portanto, levanta muitas questões: por que deve a boca do sujeito negro ser amarrada? Por que ela ou ele tem de ficar calada/o? O que poderia o sujeito negro dizer se ela ou ele não tivesse sua boca tapada? E o que o sujeito branco teria de ouvir? Existe um medo apreensivo de que, se o sujeito colonial falar, a/o colonizadora/or terá de ouvir. Seria forçada/o a entrar em uma confrontação desconfortável com as verdades da/o "Outra/o". Verdades que têm sido negadas, reprimidas, mantidas e guardadas como segredos. Eu gosto muito deste dito "mantido em silêncio como segredo". Essa é uma expressão oriunda da diáspora africana e anuncia o momento em que alguém está prestes a revelar o que se

presume ser um segredo. Segredos como a escravização. Segredos como o colonialismo. Segredos como o racismo (Kilomba, 2021, p. 41).

A educação brasileira, eurocêntrica, tenta, a todo custo, negar o conhecimento que venha de povos marginalizados, tenta, o tempo todo, manter a máscara, impedir a fala. Não me refiro apenas aos afrodescendentes, mas também aos povos originários, que lutam por dignidade e por terem sua cultura resguardada. Esse direito vem sendo sublinhado. Se no passado, a história e a cultura dos povos originários e afrodescendentes, não aparecia nos equipamentos pedagógicos escolares, hoje, quando aparece no currículo escolar, ainda permanece em lugares marginais. É comum aparecerem no fim da proposta pedagógica, intencionalmente, colocado assim, para que no final do ano letivo, quando o tempo pedagógico sempre é prejudicado, será exatamente aquele conhecimento, tido pelos brancos detentores das pautas educacionais como não importantes, que deixarão de ser vistos pelos alunos.

2.3 A AUSÊNCIA DAS CONTRIBUIÇÕES AFRODIASPÓRICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

De acordo com Antônio Flávio Moreira e Vera Maria Candau (2013), as relações interétnicas de base multicultural no Brasil e na América Latina, têm sido dolorosas. Vejamos:

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica. A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão (Moreira e Candau, 2013, p. 17).

Neste livro, *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*, organizado por Moreira e Candau (2013), mais especificamente, no capítulo 1, “Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica”, artigo da autoria

da mesma, que trata da relação entre educação e cultura, onde aborda as diferentes abordagens do multiculturalismo.

Destaco aqui, a perspectiva intercultural, em que Candau dialoga com Catherine Walsh (2001), defendendo a promoção de uma educação que reconheça o outro e que faça negociações culturais que repercutam no chão da escola. Assim, Moreira e Candau (2013) sugerem que as práticas pedagógicas sigam alguns elementos como: reconhecer nossas identidades culturais, identificar nossas representações dos “outros”, conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural. Este último, evidenciando a ancoragem histórico cultural dos conteúdos e concebendo a escola como espaço de crítica e produção cultural.

Na prática da sala de aula, para a interculturalidade funcionar, devemos combater a polaridade branco/preto, afrodescendente/eurodescendente, que é nítida na história do Brasil, sem falsa democracia racial. É importante deixar claro para os alunos, que podemos considerar toda a humanidade afrodescendente, uma vez que existem fósseis que provam que a primeira mulher, Lucy, era africana, corresponde a Eva bíblica dos ocidentais.

O que existe de fato, é um *apartheid* cultural, que deve ser combatido entre aqueles que vieram do continente branco e aqueles que são frutos da diáspora africana. É fácil confirmar essa afirmação, ao se perguntar, por exemplo, quem mora nos condomínios fechados no Brasil e quem mora nas comunidades? Quem faz viagens para o exterior anualmente e quem vende as férias para o patrão? Quem estuda em colégio particular e quem estuda em escola pública no Brasil? As respostas explicam a polaridade e a “*pseudo*” democracia racial.

Nas reformas educacionais ou nas mudanças de currículos, sempre é reafirmado ou ratificado o eurocentrismo presente nos textos dessas legislações, quando da mudança de governos, por exemplo, a parte marginalizada nessa história sempre corre riscos. Com exceção da primeira mudança, que de fato, interfere na educação para as relações étnico-raciais, em 2003, no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, quando sancionou a Lei 10.639/03. De acordo com Nilma Lino Gomes (2013), no seu artigo “A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03”, existem várias preocupações a esse respeito:

A questão que considero mais séria e passível de uma profunda reflexão é: será que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos que frequentam a escola, na atualidade, têm contato com outras imagens e com

a história dos africanos escravizados vista na perspectiva da luta e da resistência negras? Será que os nossos alunos e alunas, ao passarem pela escola básica, hoje, têm a possibilidade de estudar, conhecer e aprofundar seus conhecimentos sobre o continente africano? Na formação inicial dos docentes, nos cursos de Pedagogia e de licenciatura, a discussão sobre a questão racial brasileira e sobre o continente africano de ontem e de hoje se fazem presentes? Como? Se o Brasil se diz orgulhar da sua ascendência africana expressa no jeito de ser brasileiro, na sonoridade, na corporeidade, na musicalidade e na composição étnico-racial da nossa população, o que sabemos sobre o continente africano no qual se encontra não só a nossa origem, mas também a de toda humanidade? Será que o currículo dos anos finais da educação básica e do Ensino Médio, ao inserir outros continentes e outros países, inclui a África, os vários países, as culturas e as línguas que lá existem? Nos livros didáticos de Geografia e de História, onde estão localizadas as discussões sobre o negro brasileiro e o continente africano? No final do livro? Na perspectiva da escravidão? No enfoque de Palmares, como o único quilombo brasileiro e como única forma de resistência negra durante a escravidão? Ao respondermos a essas questões, poderemos compreender os motivos e a importância da Lei 10.639/03. (Gomes, 2013, p.76).

Nilma Lino Gomes, conseguiu listar nesse trecho todas as preocupações referentes à questão de como vem sendo praticado o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino de educação básica no Brasil. O tempo pedagógico difere de uma escola para outra, a formação dos professores também é diversa, os livros didáticos adotados, até em escolas, numa mesma cidade, são diferentes, a gestão é única, e o principal, a prática pedagógica de cada professor e a formação cultural dos alunos é diversa.

Nesse sentido, é preciso estratégias inovadoras de formação do professor, seja no âmbito municipal, estadual ou federal, com atividades que respeitem as diferenças étnico-raciais para termos resultados que eduquem de fato para a diversidade. Não existem garantias de termos estes direitos resguardados, se não acompanharmos essas questões no cotidiano da escola, observando a presença ou não, de atividades antirracistas, combatendo a discriminação e a exclusão. Ainda segundo Nilma Lino Gomes (2013), é importante atentarmos sobre a questão da subjetividade do negro e do branco, quando tratamos do impacto da Lei 10.639/03. Vejamos:

Do ponto de vista pedagógico, a superação dos preconceitos sobre a África e o negro brasileiro poderá causar impactos positivos, proporcionando uma visão afirmativa acerca da diversidade étnico-racial e estendendo-a como uma riqueza da nossa diversidade cultural e humana. Do ponto de vista político, essa mesma visão deverá sempre ser problematizada à luz das relações de poder, de dominação e dos contextos de desigualdade e de colonização. No entanto, há também outro impacto que tal discussão poderá acarretar e que incide sobre outra esfera mais profunda e talvez

mais complexa: a subjetividade de um grande contingente de pessoas negras e brancas que passam pela educação básica (Gomes, 2013, 72-73).

Para Frantz Fanon (2020) em *Pele Negra, Máscaras Brancas*, não se pode falar de negro sem falar de branco. E para Nilma Lino Gomes, para lidar com as diversidades raciais, não podemos esquecer as subjetividades de todos os envolvidos, negros e brancos. É o professor, na sua prática, que precisa instigar os alunos sobre a construção da negritude. Afinal, quando discutimos sobre identidade negra, será que refletimos e questionamos a identidade racial do branco? Qual foi o legado da escravidão para o branco? São questionamentos de Nilma Lino Gomes (2013), entre tantos outros.

Trazendo para outros ambientes de produção do conhecimento sistemático, neste caso, as universidades, fica evidente a separação que chega a causar estranhamento à negra/o que adentra o espaço pela primeira vez. A começar, pelo seu corpo, antes mesmo de abrir a boca, seu corpo já o anuncia, já grita que aquele ambiente foi pensado para a branquitude. Espera-se ali sujeitos brancos, corpos brancos, que não causem estranheza, que já são parte natural dali. Compreendemos bem isso quando lemos esse trecho de Grada Kilomba, 2021, quando adentra a biblioteca da Universidade Livre de Berlim, onde fez seu doutoramento em Filosofia:

[...] logo na entrada, quando eu estava passando, fui chamada de repente por uma funcionária *branca*, que disse em voz alta: “Você não é daqui, é? A biblioteca é apenas para estudantes universitárias/os!” Perplexa, parei. No meio de dezenas de pessoas *brancas* circulando “dentro” daquele enorme recinto, eu fui a única parada e verificada na entrada. Como ela poderia saber se eu era “de lá” ou “de outro lugar”? Ao dizer “só para estudantes universitárias/os”, a funcionária da biblioteca estava me informando que o meu corpo não foi *lido* como um corpo acadêmico. As/os estudantes universitárias/os a quem ela estava se referindo eram as/os “outras/os” brancas/os na biblioteca. Nos seus olhos, elas e eles eram lidos como corpos acadêmicos, corpos “no lugar”, “em casa”, como mencionado anteriormente. Eu respondi mostrando-lhe a carta que, como um passaporte, faria de mim “um corpo no lugar”. O papel permitiria que eu entrasse em um espaço que minha pele não permitia, ou não tinha permissão para entrar. Aqui, a negritude vem coincidir não apenas com o “fora”, mas também com a imobilidade. Estou imobilizada porque, como mulher negra, sou vista como “fora do lugar”. (...) Eu sou marcada como diferente e incompetente: diferente – “Você não é daqui” -, incompetente – “somente para estudantes universitárias/os” -, e assim imobilizada – “Você tem certeza de que quer se registrar como aluna do doutorado?” (Kilomba, 2021, p. 62).

Eu estou ciente de que este exemplo citado da Grada Quilomba, é de uma realidade bem distante do Brasil, de um país europeu, essencialmente branco, com o histórico de racismo mais conhecido em todo o mundo, por ter sido palco das atrocidades de Hitler contra os judeus. Também sei que se trata de uma negra portuguesa, de ascendência são-tomense e angolana, e que o racismo sofrido por ela difere do racismo enfrentado no Brasil. O fato de eu ter estado na Alemanha em 2017, me credencia para falar do preconceito, por já ter sentido os olhos julgadores dos alemães, sobre o meu corpo preto, concluindo que eu também não era dali. Estive na Alemanha por motivos pessoais, não foi em ambiente universitário, mas foi o suficiente para que eu me lembrasse de que era uma estrangeira ali, mais que isso, uma forasteira negra, e que os olhos azuis que me olhavam, não eram nada anfitriões.

O que Grada Kilomba, 2021, narra das suas experiências em terras germânicas, pode ser vivenciado em todo o mundo, em ambientes universitários ou não, inclusive, no Brasil, terra da *pseudo* “harmonia racial” de que fala Gilberto Freire, em seu livro *Casa Grande e Senzala* (2006). Como podemos criar espaço para a história africana e afrodescendente nos currículos escolares no Brasil, que não seja como apêndice? Como fechar os olhos para o *apartheid* social que se formou no Brasil após 1888, no momento em que os brancos mudaram das casas grandes para os bairros luxuosos das grandes cidades e os pretos mudaram das senzalas para as “favelas” dessas mesmas grandes cidades?

O problema da história afrodiaspórica não estar presente no dia a dia da sala de aula no Brasil, tem relação com a forma como essa história é abordada ainda hoje, nos currículos e propostas pedagógicas das escolas. Tem relação com a forma como se faz ciência nesse país e no mundo universitário como um todo. De acordo com Grada Kilomba, 2021:

Qualquer forma de saber que não se enquadre na ordem eurocêntrica de conhecimento tem sido continuamente rejeitada, sob o argumento de não constituir ciência credível. A ciência não é, nesse sentido, um simples estudo apolítico da verdade, mas a reprodução de relações raciais de poder que ditam o que deve ser considerado verdadeiro e em quem acreditar (Kilomba, 2021, p. 53/54).

A produção do conhecimento se dá bem distante dos olhares e pensamentos da negritude. Se os espaços de poder do Ministério da Educação, dos Conselhos de

Educação, das universidades, das Secretarias Estaduais de Educação, das editoras, forem ocupados pela maioria branca, como essa branquitude vai ter lugar de fala para representar os afrodescendentes?

Se quem é convidado para analisar livros didáticos no Ministério de Educação, não acreditar numa horizontalidade do conhecimento e que isso só se consolida quando todos os povos tiverem acesso à livre produção do conhecimento, sem sofrer a censura dos brancos privilegiados, essa mudança não aparecerá dentro da escola. Ela precisa começar em algum lugar e se as instâncias superiores não facilitarem essa quebra do engessamento branco do conhecimento, essa realidade se torna cada vez mais distante.

3 AS RELAÇÕES ENTRE FERIDA COLONIAL, CONTRACOLONIALIDADE, ANTIRRACISMO E O ENSINO DE HISTÓRIA

3.1 A FERIDA COLONIAL

As consequências do colonialismo praticado nas Américas contra o povo negro, foram tão devastadoras que deixaram muitas marcas físicas, políticas e econômicas em quem viveu aqui na época colonial, desde a ocupação da América (1492), século XV, até o século XIX, e acrescidas a estas, muitas marcas emocionais, foram herdadas pelos descendentes daqueles escravizados. Noutras palavras,

Trata-se de um colonialismo de violência em que aquela civilização moderna se julga superior, o que lhe autoriza a *desenvolver os mais primitivos e bárbaros* e a impor processos educativos que assumem a Europa como referência. A violência colonial procurou desumanizar homens e mulheres, de maneira que ser latino-americano passou a significar ser estrangeiro em sua própria terra, ou seja, ser tudo *o que não somos*. Logo, um novo projeto de libertação (pedagógico, político, econômico, erótico, feminista, ecológico etc.) seria possível por uma relação de solidariedade partindo da alteridade (Moretti, Adams, 2011 p. 449 apud Silva, 2022).

Essa violência de que tratam Moretti e Adams (2011) é a mesma de que trata Alexandro Silva de Jesus (2022), em seu ensaio “Notas sobre a atualidade da ferida colonial”, em que indica as proveniências e os possíveis lugares de passagem do termo, mas destaca ainda o desconhecimento genealógico da expressão. Citarei aqui, quatro destaques do autor para textos e situações em que se percebe a utilização do termo “ferida colonial”:

i. “ferida” foi o termo empenhado por Gilberto Freyre (2006), na década de 1930, para descrever o efeito da exploração agrária sobre o sul estadunidense. É certo que tratava-se aí, de uma ferida colonial – causada pelo land-killer, termo usado naquele sul escravista para designar o senhor de escravos -, mas era tão-somente sua dimensão ambiental; ii. Walter Mignolo (2007), a seu turno, utilizou “ferida colonial” como aquilo mesmo que caracteriza e subjuga o sujeito colonizado ao traço da racialidade; iii. Grada Kilomba desencobre a expressão como uma espécie de mal de arquivo capaz de ser esconjurado pela literatura e pela arte; iv. Em plena performance, Jota Mombaça localiza essa ferida aberta em sua própria carne, para fazer da mesma, a tinta de sentenças escritas em vermelho e sangue (Jesus, 2022, p. 7-8)

Enquanto não temos a genealogia exata da expressão “ferida colonial”, continuamos a senti-la na pele, nos espaços sociais onde frequentamos, nos espaços sociais e políticos dos quais não participamos, em todas as ausências sociais e econômicas para onde o preconceito e o racismo nos empurrou. É aqui que nós, os afrodescendentes, sofremos e tentamos expurgar essa dor da ferida colonial todo dia, na rua, no trabalho, na escola. A ferida lateja desde a colonização e não sara, permanece. À medida que nos deparamos com casos de racismo ou usos da racialidade para marginalizar o outro, provamos a sua atualidade e a sua violência que ainda persiste. Ela pode ter ainda uma “casca gráfica”, nos dizeres de Jesus (2022), pode ainda não ter essa origem genealógica de que ele fala, mas conseguiu massacrar o corpo e a alma do povo negro.

Discorrendo sobre a atualidade da ferida colonial, Jesus (2022), fazendo referência aos tempos do tráfico negreiro, lembra: “o protocolo das sete voltas em torno da árvore do esquecimento impostos aos africanos escravizados antes de sua descida aos porões dos navios negreiros, acusa a despersonalização absoluta como projeto” (Jesus, 2022, p.18). Se pudéssemos enumerar em grau de maldade o que foi feito com os escravizados, diríamos que os destituir da sua cultura e raízes, foi bem mais torturante do que colocá-los no tronco e castigá-los até a morte, porque viver sem a história, sem raízes, é matar a sua ancestralidade, sua memória, é tornar-se um morto vivo. Nesse sentido, de acordo com Jesus (2022):

Em todo caso, posso adiantar, que a definição aqui impressa por sobre a (casca gráfica) “ferida colonial” recolherá – às vezes com algumas ressalvas – as impressões e as passagens anteriores: afinal, trata-se de uma ferida a um só tempo anti-política e anti-erótica, antes de ecológica; além disso, já há algum tempo sabemos que sua patologia está longe de cicatrizar ou acometer o colonizado somente; e por razões fundamentais, desconfiamos da função de esconjuro ou profanatoria das ciências, letras e artes. Nesse sentido, a demonstração enseja deixar à luz a insensibilidade própria à divisão do sensível que inaugurou a condição colonial, e que fez da racialidade a matéria opaca desses saberes, afetos e perceptos. No mais, a aposta que do dissenso aberto dessa ferida, as ilusões sobre a política comecem a se dissipar (Jesus, 2022, p. 9-10).

Era o projeto de colonialidade europeia, desprover o escravizado de história, de alma, e reduzi-lo à materialidade, apenas, ao que Mbembe (2017) chama de devir-negro. O destaque de Jesus (2022) é discorrer sobre o fato de que essa ferida não ficou restrita apenas ao tempo e ao espaço dos escravizados da época colonial, essa ferida está longe de ser curada e nos levou às ausências sociais, culturais,

políticas. É mais do que a dívida histórica de não estarmos, em maioria, nas universidades, nos cinemas, nos balés, nas galerias. Nós e nossos ancestrais fomos excluídos de direitos básicos que mantêm a sobrevivência digna e proibidos de pensar, silenciados por muitos séculos, e por que não dizer, agora, “neo-escravizados” do capitalismo vigente, o neoliberalismo. Dessa forma, a ferida dói o tempo todo. O racismo, é essa ferida.

Ainda sobre o pensamento de Jesus (2022) sobre a atualidade da ferida colonial, reiteramos a ideia de que tudo foi preparado e criado pelos europeus para montar essa estrutura de exploração sobre a América. A colonialidade se organiza no continente “americano”, termo inventado pelos recém-chegados europeus, também criadores da racialidade e de uma *pseudo* homogeneização dos povos aqui habitantes. Com base no eurocentrismo, no epistemícidio e no racismo, tripé dessa colonialidade, esse sistema se estrutura para justificar a exploração econômica e política de então. Quando Jesus (2022), destaca:

[...] esse estado ou condição e a problemática que ela excreta não desenham, ainda, uma questão histórica, como se houvesse dado, entre a época colonial e nós, um hiato. Trata-se, o que é outra coisa, de uma questão secular, e o que eu quero afirmar com a ideia de atualidade da ferida não é outra coisa senão a vigência diagramática e dispositiva da condição colonial que resta entre nós (Jesus, 2022, p. 20).

A ferida colonial, para Jesus (2022), se mantém entre nós, na medida em que o racismo se revela como a parte mais viva dessa herança colonial. Se lembrarmos de *Pele Negra, Máscaras Brancas*, de Frantz Fanon (2020), escrito no início da segunda metade do século XX, e refletirmos sobre algumas passagens, vejamos:

Meu corpo me era devolvido desmembrado, desmantelado, arrebatado, todo enlutado naquele dia branco de inverno. O negro é uma besta, o negro é mau, o negro é malicioso, o negro é feio; olhe um negro, faz frio, o negro treme, o negro treme porque sente frio, o menino treme porque tem medo do negro, o negro treme de frio, aquele frio de torcer os ossos, o belo menino treme porque acha que o negro treme de raiva, o menino branco corre para os braços da mãe: mamãe, o negro vai me comer (Fanon, 2020, p. 129).

O que podemos pensar sobre a presença violenta do racismo no século passado? Podemos perceber toda a maldade, ensinada como natural às crianças, numa sociedade que educou para a segregação. Mas era metade do século XX e o

que dissermos, quando assistimos a mais um caso de racismo, que se torna público, bem perto de nós, agora no século XXI? A mídia mostra o tempo todo, na rua, no metrô, nas lojas, em todos os ambientes, ele prova que ainda vive. E as vítimas quem são? São os subalternizados economicamente: o entregador, a empregada doméstica, a manicure, etc. Aqueles que vêm da comunidade são os herdeiros dessa ferida colonial. De acordo com Cida Bento (2022), em “O pacto da Branquitude”, esse estado de expropriação, caracterizado pelo subemprego caracteriza o capitalismo racial, vejamos:

Uma sociedade que se alimenta do lucro e do preconceito de raça vendido como liberalismo meritocrático, na verdade, está impondo o “capitalismo racial”, expressão que nasceu entre os sul-africanos que lutavam contra o regime do *apartheid* na década de 1970. (Bento, 2022, p. 40-41)

Temos a certeza de que estratégias podem ser criadas para fechar essa chaga, como forma de resposta da sociedade para sanar esse estado de coisas. Mas que sociedade, se a sociedade dominante é aquela que se diz herdeira do colonizador, com sua língua, seu aparato estatal, sua cultura excludente e neocolonial? Não! A resposta deve ser dada pela sociedade excluída, que sofreu e sofre essa violência e é a parte mais frágil nessa história de expropriação e racismo. Frágil no sentido de que tem vivido todo esse tempo na defensiva, tentando provar que é humano, que é *igual enquanto ser humano*, que merece respeito, direito e espaço nessa relação desigual. Essa ferida só será sanada com o remédio do antirracismo e do contra colonialismo.

A violência se manifesta de várias formas e, na maioria das vezes, é disfarçada, negada, quando classificada como racismo. Mesmo com a mudança na legislação para proteger a população negra (me refiro à lei do racismo, da injúria racial, das cotas raciais), os casos se repetem e os discursos de defesa negam que exista preconceito ou diferença de qualquer ordem. Mas só o fato de existir uma legislação necessária para que o respeito às diferenças seja validado, isso por si só, já prova que o racismo está presente. Vejamos o que diz Grada Kilomba, (2019), em Memórias da Plantação, sobre o racismo:

É a combinação do preconceito e do poder que forma o racismo. E nesse sentido, o *racismo é a supremacia branca*. Outros grupos raciais não podem ser racistas nem performar o racismo, pois não possuem esse poder. Os conflitos entre eles ou entre eles e o grupo dominante *branco* tem de ser

organizados sob outras definições, tais como preconceito. O racismo, por sua vez, inclui a dimensão do poder e é revelado através de diferenças globais na partilha e no acesso a recursos valorizados, tais como representação política, ações políticas, mídia, emprego, educação, habitação, saúde, etc. Quem pode ver seus interesses políticos representados nas agendas nacionais? Quem pode ver suas realidades retratadas na mídia? Quem pode ver sua história incluída em programas educacionais? Quem possui o quê? Quem vive onde? Quem é protegida/o e quem, não é? (Kilomba, 2019, p. 76).

A ferida colonial é bem mais discreta que o próprio preconceito, ela dói no corpo e na alma, é uma dor emocional, comparada ao Banzo, da época colonial. Em *Becos da Memória*, entre as várias figuras que Conceição Evaristo (2017) apresenta, ela cita tio Totó. Ela anuncia uma fala, onde ele diz:

Não, eu já rodei, já vaguei por esse mundo velho... Já comi e bebi poeira das estradas. Tenho marcas de muita carga no lombo. Na roça, às vezes, meu pai contava histórias e dizia sempre de uma dor estranha, que nos dias de muito sol, apertava o peito dele. Uma dor que era eterna como Deus e como o sofrimento. Totó entendia, era menino, mas, de vez em quando, sentia aquela punhalada no peito. Uma dor aguda, fria, que sem querer fazia com que ele soltasse fundos suspiros. O pai de Totó chamava aquela dor de banzo. A vida passou e passou trazendo dores (Evaristo, 2017, p. 19-20)

É uma tristeza que se perpetua quando pensamos que, para o negro, tudo é mais difícil. Se é na fila do desemprego, a chance de o desempregado negro conseguir uma vaga, é menor; se é na escola, a chance de o aluno negro desistir é maior; se é no lazer, a probabilidade de uma “balada” terminar na delegacia é maior para o jovem negro; se for mulher negra, a chance de ser violentada sexualmente aumenta, então, nós negros, vivemos cerceados pela sociedade herdeira dos colonizadores. Kilomba (2019), também relaciona essa ferida ao racismo:

Aparentemente, a dor infligida ao corpo é a expressão da ferida interior causada pela violência da palavra *N.*: como Kathleen diz ter sentido “esse tipo de dor física porque alguém [a] chamou daquela palavra”. Temos aqui um paralelismo interessante: o racismo pretende causar dano, fazer mal ao *sujeito negro* (*schlecht machen*), e o *sujeito negro*, de fato, se sente fisicamente ferido, se sente mal (*sich schlecht fühlen*). A necessidade de transferir a experiência psicológica do racismo para o corpo expressa a ideia de trauma no sentido de uma experiência indizível, um evento desumanizante, para o qual não se tem palavras adequadas ou símbolos que correspondam. Geralmente, ficamos sem palavras, emudecidas/os. A necessidade de transferir a experiência psicológica do racismo para o corpo – a soma – pode ser vista como uma forma de proteção do eu ao empurrar a dor para fora (somatização) (Kilomba, 2019, p.161).

Existe uma relação entre a ferida colonial e o pensamento ocidental que desqualifica aquele que não se encaixa dentro dos padrões “civilizatórios” universalizantes do colonizador, leia-se aqui, padrão eurocêntrico. E estar fora dessa redoma civilizatória, torna o negro um estranho no ninho. Você não tem a cor padrão, nem mora no lugar social e nem consome a cultura padrão, então você não está apto a fazer parte e usufruir desse modelo. Você é marginalizado! De acordo com Jesus (2022):

Estamos tão acostumados com a soberba e a pressa do pensamento ocidental em precarizar o outro, que facilmente descuramos do fato que esse seu caráter predatório e falseador faz, dele mesmo, uma espécie de pensamento precário. Por isso mesmo, o pensamento ocidental exerce um efeito depressor sobre a imaginação, impondo-nos a dificuldade de imaginar outros mundos possíveis. Seria necessário, tirar todas consequências do fato de o mundo ser entregue para ser pensado por esse tipo pensamento precário, calcado sob um perspectivismo patético. Indicarei apenas uma: seu compromisso com a história e com a atualidade da ferida colonial constitui o fundamento da violência anticolonial que pressiona certa tradição dos oprimidos a imaginar a dissolução desse pensamento, incluindo aí as matérias que ele formaliza (as logias) (Jesus, 2022, p. 30-31).

Nesse sentido, qual o papel do ensino de história para caminhar noutra direção, contrária à colonialidade? Como combater o eurocentrismo, o epistemicídio, as *logias*, de que fala Jesus (2022), e o racismo no fazer diário da sala de aula? Apontar direções contrárias à colonialidade deve ser o papel do professor de história, formando alunos que combatam esse *modus operandi* do colonizador. Acredito no poder da transformação, a partir da prática do professor de história, apoiado nas ideias do antirracismo e do contracolonialismo na tentativa de superação da ferida colonial o que para Nêgo Bispo (2022) não existe, o que existe é luta.

3.2 A LUTA SE DÁ NO CONTRACOLONIZAR

Antônio Bispo dos Santos (2023), o Nêgo Bispo, com o conceito de contracolonial, irá fortalecer nossos discursos no sentido de ir contra aquilo que foi posto nos currículos como o que deve ser aprendido ou apreendido por nossos alunos nas salas de aula de história.

Temos um currículo de história eurocêntrico, da educação básica até a educação superior. Um currículo que enaltece a história do colonizador e marginaliza, destorce a história dos povos originários e dos afrodescendentes ou afroconfluentes nos dizeres de Bispo. Contracolonizar é adotar postura de combate à invasão cultural ocidental no nosso espaço geográfico, político, educacional, quilombola. Antônio Bispo dos Santos (2023), neste trecho, aponta o caminho do contracolonialismo:

Os indígenas viviam no Brasil em um sistema de cosmologia politeísta. Viviam integrados cosmologicamente, não viviam humanisticamente. Chegaram então os portugueses com as suas humanidades, e tentaram aplica-las às cosmologias dos nossos povos. Não funcionou. Surgiu assim o contracolonialismo. O contracolonialismo é simples: é você querer me colonizar e eu não aceitar que você me colonize, é eu me defender. O contracolonialismo é um modo de vida diferente do colonialismo (Bispo dos Santos, 2023, p.58).

Com esse pensamento, Bispo dos Santos (2023) nos chama a atenção para contrariar a lógica do colonizador, lutando contra o que vem fazendo desde os primórdios da colonização, quando do enfrentamento com os povos originários na tentativa de humanizá-los, civilizá-los que significava abandonar sua cosmovisão e adotar o modelo branco europeu de conhecimento, com base na premissa iluminista, humanista, antropocentrismo que briga com a cosmovisão contracolonial, onde Bispo (2023), diz ser cosmológico, natural, orgânico e não humano. De acordo com Bispo, o colonizador é cosmo-fóbico, tem aversão ao compartilhamento. E a imunização contra a cosmo-fobia é a contracolonização (Bispo dos Santos, 2023, p. 19)

O caráter da proposta, como o seu próprio autor firma, é resolutivo. Contracolonizar, em suas palavras, é a capacidade contínua, perspicaz e tática de contrariar a lógica e o padrão dominantes. Assim, para encararmos a força estética e política da contracolonização proposta por Nêgo Bispo, haveremos de atar essa palavra geradora em uma outra assente em sua autoria, que é a noção de *confluência*. Em outras palavras, contracolonizar e desdizer os regimes de verdade coloniais é esquivar da pretensão de superioridade dos homens, brancos e eurocristãos. A lógica é mandingueira no sentido de negar a obsessão cartesiana, o positivismo e o excesso de positividade desse modelo dominante. Encarna uma força capoeira que ginga, caça o vazio para refazer o jogo, assim como também encarna o feitiço como lógica. Daí a atitude do contracolonizar diz sobre desatar os nós da empresa colonial e lançar amarrações que aqueles que se querem únicos se percam em sua própria arrogância (Bispo dos Santos, et al, 2022, p. 70).

Contracolonizar é uma ação que se adequa ao ambiente de ensino, porque tem muita relação com discussões, debates, lutas que podem e devem ser encabeçadas pelos professores de história que queiram “brigar” por espaço no currículo para os povos originários e afrodescendentes, subalternizados da história. Existem muitas formas de luta, de resistência a esse colonialismo ainda tão presente entre nós. Jesus (2022) e Bispo dos Santos (2023) dialogam quando tratam dessa questão de superação:

[...] o desentendimento em torno de sua ferida é aquela situação impossível de ser resolvida pela fala, pois estamos às voltas com um fenômeno que resiste a qualquer sentido. Resta à sua superação, a habilitação da violência anticolonial, a interrupção do mundo como conhecemos, por uma desordem que tenha valor de revolta – já destacado: é isso ou manter-se sob a ordem da dominação (Jesus, 2022, p. 37).

Se Jesus sugere uma desordem que acabe com a ordem colonial posta, por outro lado, Bispo dos Santos (2023) sugere a luta, o enfrentamento, que acaba tendo a mesma finalidade e pode até se tornar uma luta violenta, mas ele não abre mão da fala, das discussões, nem que seja “na mesa de um bar” (Bispo dos Santos, 2023, p. 69).

Se tem uma coisa que Nêgo Bispo combate e o currículo de história ainda supervaloriza, é a instituição igreja católica, ela que foi o carro chefe do modelo colonialista. Bispo critica o monoteísmo eurocristão e, em contrapartida, enaltece o politeísmo das religiões de matriz africana. As escolas precisam repensar seus currículos nessa direção, uma vez que se quisermos adotar um ensino crítico contracolonial e antirracista, não podemos levantar a bandeira de uma instituição que esteve à frente do modelo de exploração colonial. Assim,

A cosmofofia é o medo, é uma doença que não tem cura, apenas imunidade. E qual é a imunização que nos protege da cosmofofia? A contracolonização. Ou seja, o politeísmo, porque a cosmofofia é germinada dentro do monoteísmo. Se deixamos o monoteísmo e adentrarmos o politeísmo, nos imunizamos. No mundo politeísta não existe pecado original, ninguém foi expulso do jardim do Éden, ninguém tem memória de terror. Os deuses e as deusas são muitos e não temos medo de falar com eles. No mundo politeísta, ninguém disputa um deus, porque há muitos deuses e muitas deusas – tem para todo mundo. Como no mundo monoteísta só há um deus, é uma disputa permanente. O povo de Israel contra o povo da Palestina, por exemplo. Estão se matando na disputa por um deus. No nosso caso, não é preciso: temos Exu, Tranca Rua, Pomba Gira, Maria Padilha... Se não estamos com um, estamos com outro (Bispo dos Santos, 2023, p.19).

A cosmovisão do mundo indígena, a circularidade, dando às mãos à diversidade das comunidades quilombolas, forma um modelo de vida ideal que vai de encontro ao antirracismo e ao contracolonial. Adotar o compartilhamento, respeitando o cosmos, a natureza, os animais, as plantas, é a harmonia que a contracolonialidade e o antirracismo perseguem.

O contracolonialismo praticado pelos africanos vem desde a África. É um modo de vida que ninguém tinha nomeado. Podemos falar do modo de vida indígena, do modo de vida quilombola, do modo de vida banto, do modo de vida iorubá. Seria simples dizer assim. Mas se dissermos assim, não enfraqueceremos o colonialismo. Trouxemos a palavra contracolonialismo para enfraquecer o colonialismo. Já que o referencial de um extremo é o outro, tomamos o próprio colonialismo. Criamos um antídoto: estamos tirando o veneno do colonialismo para transformá-lo em antídoto contra ele próprio (Bispo dos Santos, 2023, p. 59).

Na perspectiva da contracolonialidade, é interessante analisarmos a nossa postura enquanto professor. Ser um professor contracolonial implica transformação daquele jeito comum de dar aula. Envolve até a disposição das cadeiras na sala, é sobre abandonar a própria sala, ir para campo, adotar as rodas de conversa, ouvir as falas dos alunos e alunas, ensinar sobre luta, aquilombamento. É fazer as/os jovens se apropriarem de discursos empoderados e fundamentados na ética do compartilhamento. Tem uma fala interessante de Nêgo Bispo sobre essas discussões chegarem nos quilombos e vejamos o que ele responde:

Se alguém me pergunta se nossos livros estão chegando aos quilombos, respondo que eles não são feitos para os quilombos, eles saíram dos quilombos e têm que chegar aos Alphavilles! Chegar às universidades e aos shoppings. No quilombo, somos da oralidade, compomos o nosso saber nos bares de ponta de rua. É no bar de ponta de rua que fazemos esse tipo de comparação, é ali que rimos quando passa um carro todo poderoso e fecha os vidros com medo: “Coitado, além de preso no Alphaville, ainda é preso quando está na rua e vê a gente!” Somos as pessoas que prendem sem precisar de algema ou chave, só com a aparência. (Bispo dos Santos, 2023, p.69).

A resposta de Bispo é uma resposta contracolonizadora. Essas discussões e ideias contracoloniais não são feitas para nós, afrodescendentes ou indígenas, são feitas para o colonizador, para o eurodescendente que acha que devemos nos adequar à cartilha deles, que acham que têm que ir até a aldeia indígena ou comunidade quilombola para salvar aqueles que ali estão. Levar seu modelo de vida eurocentrado, sua cultura, sua língua, para “civilizar”, em pleno século XXI, num

processo de neocolonização. Contracolonizar é transformar, é lutar, é colocar o remédio na ferida colonial.

Contracolonizar é necessário porque nós não nos livramos de fato do colonialismo ainda. A verdade é que encerramos aquele modelo político de neocolonização do século XIX, encabeçado por alguns países europeus sobre a África e Ásia, mas adentramos noutra formato de colonialismo, segundo Boaventura de Sousa Santos (2018), vejamos:

Uma reflexão mais aprofundada dos últimos 60 anos leva-me a concluir que o que quase terminou com os processos de independência do século XX foi uma forma específica de colonialismo, e não o colonialismo como modo de dominação. A forma que quase terminou foi o que pode se designar por colonialismo histórico caracterizado pela ocupação territorial estrangeira. Mas o modo de dominação colonial continuou sob outras formas e, se a considerarmos como tal, o colonialismo está talvez tão vigente e violento como no passado. Para justificar esta asserção é necessário especificar em que consiste o colonialismo enquanto modo de dominação. Colonialismo é todo o modo de dominação assente na degradação ontológica das populações dominadas por razões etno-raciais. Às populações e aos corpos racializados não é reconhecida a mesma dignidade humana que é atribuída aos que o dominam. São populações e corpos que, apesar de todas as declarações universais do dos direitos humanos, são existencialmente considerados sub-humanos, seres inferiores na escala do ser, e as suas vidas pouco valor têm para quem os oprime, sendo, por isso, facilmente descartáveis. (Santos, 2018)

Com esse pensamento de Boaventura de Sousa Santos, lanço mão de um questionamento: Será se estamos vivendo um tempo colonial? Será se o que vivenciamos nessa fase do capitalismo global, quando alguns têm esperança de viver um mundo de economia compartilhada, não é um novo ciclo de exploração que se encontra ainda em estágios transitórios de definição do tipo de dominação? Quando imagino o sistema carcerário brasileiro, superlotado de pessoas em condições desumanas, quando penso que, segundo o IBGE, no censo 2022, a população carcerária brasileira era 68.2% negra, todas as minhas perguntas são respondidas. O colonialismo não acabou, ele apenas mudou a roupagem. As senzalas se tornaram cárceres lotados, comunidades atacadas com balas perdidas e jovens desnorreados pelo caos das drogas.

3.3 O PASSAPORTE PARA O ENSINO ANTIRRACISTA – A LEI 10.639/03

No Brasil, não é novidade, mudanças nas legislações, leis são criadas com facilidade, a julgar pelo número de constituições que já tivemos. Vivemos em um

país em que a teoria é bem distante da prática, no que se refere à legislação em geral. Mas dentre tantas outras leis criadas e não respeitadas, aquelas que se referem aos afrodescendentes, são as mais distantes de cumprirem com o que prometem.

Nesse sentido, em se tratando do combate ao racismo, tivemos a lei 7.716/89, conhecida como Lei do Racismo; a lei 14.532/23, que equipara o crime de injúria racial ao crime de racismo e soma-se a essas, a lei 10.639/03, que diz respeito ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, que entra em vigor, alterando a 9.394/96, ainda LDB e que era a referência para nortear a jurisdição educacional no país. A lei 10.639/03, que obriga o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, precisou ser criada para que uma parcela grande da população brasileira, a afrodescendente, marginalizada socialmente e silenciada historicamente, pudesse ganhar voz. Além do direito de ter sua história presente nos livros didáticos, nos paradidáticos, nas aulas de histórias e demais disciplinas, nas propostas curriculares, nos programas de concursos, etc.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no trecho que se refere à apresentação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR):

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendentes brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (Ministério da Educação, 2004, p.7).

Esse trecho do documento deixa claro a omissão do Estado brasileiro com a educação dos povos afrodescendentes. Foi uma omissão legal, como prova o decreto acima citado, em que era retirado o direito do povo negro livre de se matricular no turno mais frequentado, o diurno, e como ficaram restritos ao turno noturno por estratégias do próprio governo.

Ainda era época Imperial, ainda não havia acontecido a abolição e esses crimes conviviam com a anuência do Estado. Eram raras as escolas na época, mas

elas existiam para alguns poucos privilegiados. Era 1878, final do século XIX, mas a República já se anunciava nos futuros onze anos. Como poderíamos imaginar que o tratamento dado aos afrodescendentes, ao longo do século XX, fosse diferente? O que esperar de um país que foi o último da América a libertar o povo africano escravizado? O que esperar de um país que se tornou independente e manteve o Império? Um país que retardou o advento da República por interesses únicos de um grupo que mantinha o poder, o mesmo grupo que dificulta hoje o pleno acesso da cidadania ao povo afrodescendente.

Quem conhece os dispositivos pedagógicos que tratam da educação nos diferentes níveis de ensino, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), com todos os outros documentos legais que a assegura, sabe bem que até hoje, são necessárias intervenções legais para que os povos negros e indígenas marginalizados tenham acesso e permanência nas escolas. No intuito de garantir esse direito, o movimento negro lutou por todo o século XX e adentrou o século XXI, para conseguir visualizar esse direito nas páginas legais da História, o que ocorreu em 2003, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, vejamos:

Nesse contexto, o governo federal sancionou, em março de 2003, a Lei nº 10.639/03 – MEC, que altera a LDB (Lei Diretrizes e Bases) e estabelece as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma. A 10.639 instituiu a obrigatoriedade do Ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira (Ministério da Educação, 2004, p. 8).

A lei por si só, não garante do ponto de vista legal o ensino da história e da cultura afrodescendente e africana, e nem assegura que esse ensino seja feito com qualidade. Os governos mudam e muitas vezes retrocedem, então a lei de hoje não é garantia de existir amanhã, portanto a luta é que é necessária, a organização, o movimento. O documento que norteia as bases desse ensino são as diretrizes, que abrem o olhar dos professores da educação básica para esse fazer pedagógico. Como fazer? Como combater o racismo, os preconceitos e estereótipos presentes nas escolas? Como não gerar uma polaridade racial entre os alunos? Esse documento orienta no sentido de uma prática pautada na multiculturalidade, na diversidade e na alteridade. Para isso, é necessário a superação da realidade exemplificada abaixo:

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra (Ministério da Educação, 2004, p. 12).

As diretrizes falam em reeducação das relações étnico-raciais. Essa reeducação passa pela prática do professor em sala de aula. Mas, inovação de práticas pedagógicas só acontece quando os professores têm acesso a formações de qualidade, com pessoal competente nessa área. Esse acesso a formações depende de várias questões que começam com a gestão da escola e com o combate ao racismo, aos preconceitos e estereótipos cotidianamente nas unidades de ensino.

Se um professor ignora atitudes racistas como apelidos, piadas na sala de aula, ele não vai sentir necessidade de se qualificar sobre a temática, porque ele não se vê incompetente sobre aquele assunto. Se a gestão da escola, ainda percebe a comunidade escolar, como uma extensão da paróquia, ainda traz para o interior da escola ritos católicos que são incluídos no calendário pedagógico, ele nunca terá atitude de discutir as várias religiões no ambiente escolar.

Os debates são enriquecedores, no sentido de trazer à tona as diferentes crenças religiosas dos diversos alunos. Cada um que se sente diferente, discriminado, se sente impactado, ao ver a sua diversidade como tema central de uma roda de conversa, de um seminário, de uma palestra. Então, a mudança de postura dentro da escola, depende de formações pedagógicas adequadas e de abertura por aqueles que fazem a gestão da escola. As demandas da diversidade, da alteridade, do multiculturalismo, das histórias silenciadas precisam entrar em pauta.

O tornar obrigatório na teoria e o fazer engessado na prática, é que torna a realidade do ensino de história e cultura afrodescendente e africana bem aquém do que se pretende a legislação. Para chegarmos numa prática antirracista, precisamos de mudança de mentalidade, de novas maneiras de pensar e fazer a educação na diversidade. Assim, de acordo com Pinheiro (2023, p.135) “precisamos reeducar as

relações étnico-raciais não porque a existência da lei exija, mas porque temos a consciência histórica de que uma reparação é necessária”.

Desse modo, temos muitas leis no sentido de superar preconceitos e estereótipos. A lei do racismo, a lei das cotas, a lei da injúria racial, a própria lei de que tratamos aqui, do ensino de história e cultura afrodescendente e africana. Quantas mais serão necessárias para fazer valer o respeito ao outro, à diversidade? O segredo é destacar a história dos alunos e dar a eles o lugar de protagonistas nas aulas de história.

3.4 QUANDO O FAZER PEDAGÓGICO “DIFERENTE” REPERCUTE NA FORÇA DA LEI

De acordo com a professora pedagoga Rosa Margarida de Carvalho Rocha (2007), no seu livro “Educação das relações étnico-raciais: pensando referenciais para a organização da prática pedagógica”,

[...] a efetivação de um currículo escolar antirracista, contemplando a diversidade étnico-racial brasileira certamente contribuirá para o reconhecimento das diversas manifestações da cultura negra como um patrimônio histórico, ambiental, econômico, político e cultural, e mais ainda, o reconhecimento de que isto não interessa apenas aos estudantes de ascendência negra, mas aos estudantes de outras ascendências étnicas [...] (Rocha, 2007, p. 10).

De fato, a professora foi muito feliz na sua colocação, porque o que ninguém precisa em sala de aula, é colocar aluno de ascendência negra em conflito com aluno de ascendência branca, ou este com indígenas, porque eles todos são aprendizes, eles todos são vítimas dessa educação às avessas que vem atravessando mais de cinco séculos de segregação, de racismo disfarçado de “democracia racial”. A educação antirracista teve sua bandeira levantada depois de 2003, com a promulgação da lei 10.639 e as várias tentativas, felizes ou não, de abordar a temática em sala de aula e de práticas diversas, às vezes, numa mesma escola, em salas vizinhas.

A efetivação dessa educação antirracista depende mesmo desse pensamento de que fala Rocha (2007), de que interessa a todas as pessoas, de todas as ascendências, porque não vivemos isolados, nem devemos prorrogar essa

segregação social abismal, que prevaleceu na história da educação no Brasil, separada por uma narrativa eurocentrada de um lado e a marginalização e silenciamento da narrativa negra e indígena de outro. Em todos os dispositivos pedagógicos, desde currículo, livro didático, propostas pedagógicas, planejamento da aula do professor, a história do afro-brasileiro foi suprimida, se tornou o “apêndice da História”.

Pensando em fazer diferente, no que diz respeito às relações étnico-raciais em sala de aula, Oliveira e Domingos, no artigo *O ensino de história e a educação das relações étnico-raciais: uma reflexão sobre a teoria e a prática*, destacam a atualidade de Paulo Freire (1997), quando trata do binômio realidade/diversidade no que se refere ao fazer pedagógico em um paralelo com o fazer pedagógico antirracista:

Freire é uma grande referência ao nos mostrar que a educação escolar deve partir da realidade dos/as estudantes e, se essa realidade é diversa, a educação também precisa ser. Dentro dessa ideia de diversidade abrem-se portas para o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas (Oliveira e Domingos, 2022, p. 92).

Este destaque dado pelos professores Oliveira e Domingos (2022), ao fazer pedagógico focado na realidade/diversidade escolar, recorrendo a Paulo Freire, há de nos lembrar que as diferenças são múltiplas, em todos os sentidos. E a forma como viemos aprendendo a lidar com diferenças e com os preconceitos decorrentes dessa falta de tato, e por que não dizer “deseducação antirracista” é amadora, baseada no improviso. Nós somos professores de crianças e adolescentes diversos e não sabemos lidar com isso. Nossos alunos, criados em meio ao caos social/educacional, em que seus lares e as escolas são partes, apenas reproduzem o que veem fora de lá. Eles são brancos, negros, indígenas, ciganos e não sabem lidar com isso. As escolas e os professores, em sua maioria, também não o sabem. Para Pinheiro (2023), no seu livro *Como ser um educador antirracista*, enfatiza que:

Aprender não é um processo trivial; costume dizer que o processo de aprendizagem “desrespeita” as estruturas cognitivas. Não é à toa que geralmente as pessoas são fundamentalistas em seus conhecimentos e só querem saber o que já sabem. Aprender “dói”, tanto do ponto de vista psíquico, no sentido de se apropriar do novo e de reestruturar seu pensamento a partir deste, quanto do ponto de vista social (Pinheiro, 2023, p. 80).

A autora coloca em xeque a resistência de muitos de nós, a desaprendermos aquilo que nos foi ensinado como certo, por sistemas de ensino caducos, universidades de orientação eurocêntrica e que passamos a repetir todo um repertório de erros acerca da história e cultura afrodescendente, africana e indígena. Quantas vezes nos calamos diante de práticas racistas, preconceitos e estereótipos praticados no interior da escola, seja no pátio, na fila da merenda, na sala de aula, nas conversas entre os professores ou em qualquer outro ambiente escolar? Quantas vezes nos omitimos de planejarmos aulas antirracistas e deixamos passar a piada, a *pseudo* brincadeira que machuca o outro? Será que não estamos fugindo dessa dor de desaprender? Do trabalho de replanejar, de reeducar para as relações étnico-raciais? E nós, que somos professores afrodescendentes, que muitas vezes, achamos mais cômodos ficarmos no lugar de professores “morenos” e nem nos assumimos negras/os? É preciso intelectualizar pessoas negras, “Se fomos destituídos de humanidade pelo atributo da razão, é pelo intelecto que reconquistamos a nossa dimensão humana” (Pinheiro, 2023, p. 83). Aqui, ela está falando de enegrecer as universidades, referenciar intelectuais negras/os, aquilombar-se, pautar suas próprias agendas, enfim, fazer o letramento racial.

Retomando o texto de Oliveira e Domingos (2022), eles retratam o desconhecimento dos alunos quilombolas de Conceição das Crioulas, em Salgueiro, Pernambuco, sobre o desconhecimento dos mesmos das suas ancestralidades, vejamos:

Falta aos/às estudantes repertório conceitual, histórico e cultural para ver o quilombo e o enxergar, para ver os/as quilombolas e os/as enxergar, para se ver e se enxergar quilombola ou não. Mas, tão perto! Fisicamente ali, e tão distante no conhecimento e no reconhecimento. Fatos que nos levam a constatar como a prática ainda está distante do que propõe a teoria educacional, as diretrizes para o ensino de História, para a educação das relações étnico-raciais e, ao mesmo tempo, nos direciona, pois se temos um objetivo a alcançar e este ainda não está próximo significa que precisamos nos dedicar a avaliar melhor as nossas práticas educativas, a repensá-las, a reelabora-las, a fazer diferente com maior atenção aos documentos legais e pedagógicos que nos orientam e à realidade das/os estudantes (Oliveira e Domingos, 2022, p. 102).

Este descompasso entre a teoria e a prática desses alunos quilombolas, repercute o que Pinheiro, (2023) aborda sobre intelectualizar pessoas negras, sobre enegrecer os espaços de poder, é tudo sobre letramento racial. E se isso não chega lá na extremidade das alunas/os, é porque também não chega na outra extremidade,

a professora/or. Foram muitos anos de desconhecimento da história, muito medo de aprender, medo da ferida colonial, que é mexer na dor do sofrimento de ter sido colonizado e ainda viver essa colonialidade. Reaprender é mais difícil ainda porque fomos acostumados ao errado.

3.5 QUE AÇÕES PODEM SER REALIZADAS NO AMBIENTE ESCOLAR QUE POSSAM SER CARACTERIZADAS COMO ANTIRRACISTAS E CONTRACOLONIAIS?

Ao contracolonizarmos os currículos, estaremos retirando marcas estruturais que permeiam o ensino no Brasil, de modo geral, e o ensino de história em particular. Temos um currículo eurocêntrico que perpetua visões de mundo que marginalizam e silenciam culturas não ocidentais. O enfoque no antirracismo e no contracolonialismo é capaz de promover uma educação inclusiva e emancipatória, com base na diversidade. A desconstrução de práticas e estruturas que perpetuam a discriminação racial na escola, assegura aos alunos, possibilidades de reconhecerem e combaterem manifestações de racismo no ambiente escolar.

Uma revisão do currículo com perspectivas não eurocêtricas, permite a inclusão de disciplinas eletivas ou obrigatórias que abordem a história e a cultura afro-brasileira, quilombola, dos povos originários e de outras comunidades, tradicionalmente marginalizadas, de modo que possibilite oportunidades de conhecimento com promoção da empatia e do respeito pela diversidade.

O foco na pedagogia de projetos como estratégia de ensino, pode favorecer essa contracolonização do currículo, de modo a permitir uma reflexão sobre privilégios e desigualdades e sobre como se estruturam as relações de poder na sociedade e no ambiente escolar. Rodas de conversas, palestras, podem ser momentos de reflexão sobre temas como branquitude, racismo estrutural, políticas de reparação, etc.

A discussão sobre contracolonialismo no ensino de história pode permitir o enriquecimento de análises críticas das heranças coloniais e suas repercussões contemporâneas como debates acerca do corpo negro, do cabelo afro, a invasão dos territórios indígenas, a diversidade dos povos originários, a vida nos quilombos hoje, as religiões de matriz africana, o preconceito com as comunidades periféricas, entre outras temáticas. Oficinas, rodas de conversas são oportunidades de ouvir os

relatos dos alunos e dar significado à história de cada um, podendo até reuni-los em coletâneas e publica-los, como forma de valorização das experiências, escrevivências (Evaristo, 2017).

As dores do colonizado precisam ser ouvidas, não apenas no processo de empatia, mas como forma de desconstrução das narrativas dominantes e valorização da luta de cada um e de fortalecimento de perspectivas diversificadas. As visitas às comunidades tradicionais como quilombos ou aldeias indígenas, promovem intercâmbios culturais que enriquecem as aulas de campo, valorizando a história daquela comunidade e gerando empatia naqueles que são apenas visitantes.

Desse modo, vou listar aqui, iniciativas que podem ser multiplicadas pelos professores em escolas de ensino médio, visando o combate do racismo e do colonialismo:

- Desconstrução de narrativas eurocêntricas dominantes;
- Fortalecimento de perspectivas locais, quilombolas e indígenas;
- Valorização de saberes e práticas ancestrais nas diferentes disciplinas do currículo escolar;
- Conhecimento de conceitos tradicionais indígenas;
- Promoção de intercâmbios culturais e visitas a comunidades tradicionais;
- Combate aos estereótipos e fortalecimento de identidades;
- Transformação do currículo eurocêntrico em currículo não ocidental, com múltiplas perspectivas culturais;
- Inclusão de disciplinas de histórias marginalizadas no currículo escolar, sendo eletivas ou obrigatórias;
- Promoção de visão crítica das relações de poder historicamente estabelecidas;
- Adoção de abordagens pedagógicas inclusivas e sensíveis às questões raciais e coloniais;
- Inclusão de contribuições de figuras históricas não europeias no currículo;
- Desafio das estruturas epistemológicas dominantes;
- Adoção de atitudes de empoderamento nos estudantes, tornando-os agentes de mudança multicultural;
- Promoção de um calendário decolonial ou contracolonial na escola.

São muitas as formas de enfrentamento no ambiente escolar. Podem ser formados grupos de estudos para descolonizar os programas das disciplinas

escolares, especificamente, o programa da disciplina “História”. Grupos com professores, coordenadores pedagógicos, líderes de sala, grêmios escolares, etc.

4 A EXPERIÊNCIA COM A DISCIPLINA ELETIVA “HISTÓRIA DO BRASIL DECOLONIAL” E A APRESENTAÇÃO DO PRODUTO FINAL

4.1 MINHA POSTURA FRENTE À IDEIA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

Quando surgiram as primeiras discussões a respeito do ensino médio em tempo integral, eu fui uma das primeiras pessoas na escola onde trabalhava (Estado de Pernambuco) e onde ainda trabalho (Estado do Ceará), a me colocar contra. Abriu seleção para professores que quisessem ser lotados na primeira escola em tempo integral em Cedro, estado de Pernambuco, e lembro que alguns professores, a princípio, ficaram entusiasmados com a gratificação que teriam. Outros, que como eu, trabalhavam em dois estados, ficaram preocupados em como conciliar vínculos, se agora precisaria de dedicação exclusiva. A princípio, lembro que dois ou três professores selecionados para o ensino médio em tempo integral, foram ao Rio de Janeiro para uma capacitação.

Antes de abrirem seleções para a educação em tempo integral em Pernambuco, houve muitas discussões nas Conferências Nacionais de Educação – CONAE - em todos os estados, e lembro de ter participado no Ceará e em Pernambuco. No primeiro governo de Eduardo Campos¹⁴ (2007 a 2010), foi adotado, no mínimo, uma escola por cidade, para oferecer o ensino médio em tempo integral, as chamadas Escola de referência em tempo integral (EREM). A ideia era universalizar esse modelo de ensino, tornando-o uma política pública de estado.

Na época, começou a existir um certo embate entre professores dessas escolas e os lotados em escolas regulares, principalmente, pela questão da gratificação. Falava-se em segregação salarial dentro da categoria, criticava-se o fato de as disciplinas eletivas abrirem espaço para os professores “de notório saber”

¹⁴ A primeira grande meta estabelecida foi chegar a 150 escolas em tempo integral no primeiro governo Eduardo Campos, mas na realidade se chegou a 160. E a segunda meta, era chegar a 300, atingida no final de 2014. Atingimos a meta de ter pelo menos uma escola de tempo integral em cada município do estado, inclusive em Fernando de Noronha. A quarta linha, era muito atrelada à visão geral, não apenas de educação, mas do estado como um todo, gestão com resultados. AMÂNCIO, Frederico da Costa. Pernambuco passa por uma revolução na sala de aula. **Diário de Pernambuco**, em 08/10/2016 Disponível em: <<http://www.impreso.diariodepernambuco.com.br/noticia/suplementos/entrevista/2016/10/pernambuco-passa-por-uma-revolucao-na-sala-de-aula.html>> Acesso em 20 de ago. de 2024.

e como o tempo pedagógico integral estava sendo utilizado. Era um bombardeio de críticas de ambos os lados.

Em 2024, o ensino médio em tempo integral é uma realidade na grande maioria das escolas. Hoje, eu sou uma entusiasta desse modelo de ensino pela possibilidade que a parte diversificada do currículo permite de inovação nas diferentes disciplinas. Aqui, vou me restringir à área de ciências humanas e sociais aplicadas, que foi o nome dado em substituição à antiga, “Ciências humanas e suas tecnologias”.

Em 2022, ingressei neste curso de mestrado profissional da Universidade Regional do Cariri (PROFHISTÓRIA - URCA). Em 2023, cursando o segundo ano, iniciei minha experiência com as disciplinas eletivas. A escola onde leciono em Jardim, já havia aderido ao ensino médio em tempo integral desde 2022, mas já experimentara o modelo semi-integral desde 2019. Até então, mesmo sendo lotada na modalidade semi-integral e integral, eu não havia assumido nenhuma disciplina eletiva. Para mim, essas disciplinas davam mais trabalho no planejamento e deixavam muito tempo pedagógico sem uso, quando deveríamos estar nos dedicando à disciplina de “História” da base obrigatória do currículo e com uma aula a menos que as referidas disciplinas eletivas.

4.2 UMA REFLEXÃO SOBRE A DISCIPLINA HISTÓRIA DO BRASIL DECOLONIAL

Apesar de ter cursado a licenciatura em História na mesma universidade do mestrado, URCA (1992-1995), foi numa época em que não havia cotas raciais, discussões antirracistas e nem professor com esse perfil. Lembro que o professor de “História do Cariri”, era negro e bem alto, bem acima da média cearense, como eu. Ele nunca nos levou para uma aula de campo nas terras indígenas dessa região. Ele nunca nos apresentou um terreiro de candomblé, ou mesmo não havendo na época comunidades quilombolas reconhecidas no Cariri (Figura 4), nunca trouxe para a sala de aula alguém que representasse essas comunidades ou que fossem lideranças afrodescendentes na região.

Figura 4 - Roda de conversa com mulheres - Comunidade Quilombola dos Mulatos, Serra Boca da Mata - Jardim – CE - Se. de Desenv. Agrário Ceará (SDA)



FONTE: <https://www.sda.ce.gov.br/2023/02/27/sda-promove-roda-de-conversa-com-mulheres-quilombolas-de-jardim/> - 2023

O professor de “História do Cariri” dividia a turma em grupos e trazia um livro de filósofos para cada grupo, isso era comum. E isso durava todo o semestre. Passei um semestre me dedicando às leituras de Arthur Schopenhauer¹⁵ por causa desse referido professor. Ficava me perguntando, por que tinha que estudar um alemão nas aulas de “História do Cariri”? Ele nunca me respondeu essa pergunta.

Vinte e dois anos depois, descubro que aquele professor era uma vítima como eu do eurocentrismo. Até o ano de 2021, quando ainda não tinha começado o mestrado, nunca tinha ouvido falar em eurocentrismo, epistemicídio, decolonial, contracolonial, ferida colonial, era tudo novo para mim. Também não conhecia Frantz Fanon (2020, 2022), Grada Kilomba (2019), Lélia González (2020), Nêgo Bispo (2022, 2023), Davi Kopenawa (2015), Ailton Krenak (2019) e tantos outros que se colocaram contra a colonialidade.

¹⁵ Arthur Schopenhauer: filósofo e influenciador de diversos pensadores contemporâneos, nasceu em 22 de fevereiro de 1788, em Gdansk, Alemanha. Entre as suas obras, está *O Mundo como Vontade e Representação*, que obteve significativo impacto sobre o pensador Friedrich Nietzsche. <https://www.fflch.usp.br/169239>

Essa perspectiva de saber único, universal, eurocêntrico, estava me incomodando desde que comecei a disciplina “Ensino de História e Pensamento Decolonial” nesse mestrado. Era preciso mudar o olhar para outras epistemologias, outras culturas, assim mesmo no plural, como destacam Alexandro Melo e Débora Ribeiro (2020) no artigo “Eurocentrismo e currículo: apontamentos para uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial”. Assim,

A resignificação da palavra cultura, no sentido de culturas, contribui para repensar também o conhecimento escolar que advém de apenas uma cultura, justamente essa cultura que se proclama universal. Quando a escola atual ainda se centra basicamente nesses conhecimentos técnicos, objetivos e pretensamente universais, ela continua a cumprir seu papel eurocêntrico na modernidade/colonialidade. Isso não significa que esses conhecimentos devem ser totalmente rechaçados, mas que devem integrar uma rede muito mais ampla de saberes que dialoguem, visto sua íntima relação com a cultura do grupo dominante, que acaba produzindo sujeitos e interpelando-os com um discurso hegemônico, precisamente, a colonialidade do ser, saber e poder. Quando somente um grupo é representado pelos conhecimentos escolares, os demais grupos acabam tendo sua presença deslegitimada nos espaços de produção do saber, o que é uma expressão prática da ideia de que não são sujeitos epistêmicos, não possuem conhecimentos e, portanto, devem ser inculcados com os conhecimentos que podem ser úteis ao processo moderno/colonial/capitalista (Melo, Ribeiro, 2020, p. 15).

Nesse sentido, vejamos como eu e meu professor de “História do Cariri” dos anos 1990, nos enquadrávamos dentro da perspectiva eurocêntrica de ensino. O eurocentrismo está presente na educação brasileira desde o livro didático francês, adotado em 1838, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, de acordo com Jaciely Soares da Silva e João Gabriel do Nascimento Nganga no E-book *Ensino de História em Perspectiva Decolonial* (Júnior, Almeida, 2022, p. 117)

Fazendo essa retrospectiva e pensando nesse livro didático francês, compreendo as razões daquele professor me apresentar Arthur Schopenhauer na disciplina “História do Cariri”. Foram essas questões que ficaram martelando dentro de mim, ao ser apresentada a uma proposta de ensino que contrariava essa lógica. De acordo com Júnior e Almeida (2022), a decolonialidade:

[...] assume como um de seus objetivos libertar a produção de conhecimento da episteme eurocêntrica, apresentando uma discordância diante da universalidade conferida ao conhecimento e à propagação da cultura ocidental enraizada em uma matriz colonial do poder e dominação europeia, em que deu visibilidade a determinadas formas (europeias) de existência e saberes, negligenciando ou mesmo invisibilizando as demais,

as quais passaram a ser vistas como inferiores e não científicas. (Júnior, Almeida, 2022, p. 120).

Foi preciso que eu iniciasse os estudos de mestrado, a partir da seleção do Profhistória 2021, para que o professor Thiago de Abreu e Lima Florêncio¹⁶ do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História desta universidade, me apresentasse os estudos decoloniais numa das disciplinas deste curso. Por isso, não está em questão aqui, ser contra ou a favor da decolonialidade, ser favorável ou não ao grupo Modernidade/Colonialidade, (M/C); discutir de onde partiu essa perspectiva, se entre pesquisadores brancos do Norte, estadunidenses, Catherine Walsh (2013), por exemplo, ou entre pesquisadores latinos descendentes de colonizadores europeus, como Walter D. Mignolo (2017) e Aníbal Quijano (2005).

No caso da contracolonialidade, achar que só é válida essa luta se partir de pessoas aquilombadas, como Antônio Bispo dos Santos ou que tenha vivido no interior das comunidades de povos originários, como é o caso de Ailton Krenak e Davi Kopenawa. O que importa são as ações, as propostas de mudanças, de luta e o caminho de desconstrução da colonialidade, seja a partir da decolonialidade, da contracolonialidade ou do antirracismo.

Se essa discussão chegar até as professoras/es de história, se chegou até mim, até colegas meus, se essa ponte de conhecimento e compartilhamento de experiências, ideias e conceitos novos, chegarem até nossos alunos, já terá valido a pena. Levei para a sala de aula trechos de textos de Davi Kopenawa (2021) e Ailton Krenak (2022), Grada Kilomba (2019), Frantz Fanon (2020), mesmo sendo pós-colonial, Lélia Gonzalez (2020), Cida Bento (2022), Djamila Ribeiro (2019). Não importa se nasceram no Brasil, na América ou fora dela, se negros ou brancos, se com “S” Descolonial ou sem “S” Decolonial. O importante é que a discussão sobre desconstrução da colonialidade, decolonialidade e antirracismo, chegou até o chão

¹⁶ Nasceu em Teerã, República Islâmica do Irã. Graduado em História, trabalhou como pesquisador e ator do CATAC (Centro de Antropologia do Teatro do Acre) entre 2001 e 2003, um projeto da Secretaria de Cultura do Governo do Estado do Acre. Especializou-se em História da África e do Negro no Brasil pela UCAM (Universidade Cândido Mendes) em 2004. Mestrado em História Social da Cultura pela PUC-RIO (2007), onde defendeu dissertação sobre relação entre escrita missionária e corporeidade indígena na América portuguesa do século XVI. Foi professor substituto de História da África e Currículo na UERJ (2010-2011). Atualmente participa do projeto de residência artístico-cultural DIGIBAP (Digital-Afrique-Brásil-Provence), da AMI (Aide aux Musiques Innovatrices - França), que envolve encontros entre artistas e pesquisadores de países da África francófona, da França e do Brasil. <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/30206/30206.PDF>

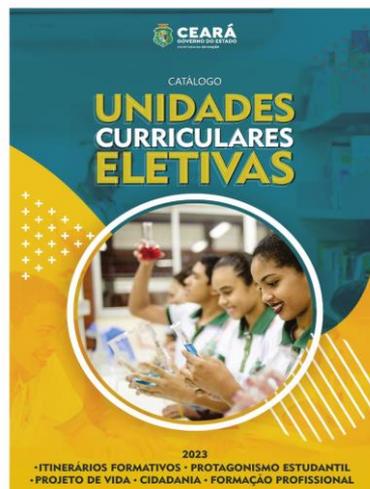
da sala de aula, e é sobre isso que venho fazer o relato de experiência aqui. Os pós-coloniais, abriram caminhos para que essas discussões fossem possíveis.

4.3 COMO A DISCIPLINA HISTÓRIA DO BRASIL DECOLONIAL CHEGOU ATÉ O CATÁLOGO DAS UNIDADES CURRICULARES ELETIVAS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ?

Em 25 de novembro de 2022, enviei um *e-mail* à Secretaria de Educação do Estado do Ceará para sugerir a inclusão da disciplina eletiva “História do Brasil Decolonial” no catálogo das unidades eletivas da rede estadual e, em 02 de dezembro do mesmo ano, recebi um e-mail da técnica Maria Nahir Batista Ferreira, confirmando o recebimento. Para minha surpresa, no início do ano de 2023, foi publicado o novo catálogo (figura 05) das unidades eletivas da rede estadual e lá constava a referida ementa de “História do Brasil Decolonial” sob o código CHS082.

No ano de 2023, escolhi ficar lotada com quatro disciplinas eletivas no que se refere à parte optativa, além da disciplina de “História” que faz parte do currículo obrigatório. Escolhi formar duas turmas de “História Decolonial” (uma formada por alunos de várias turmas de primeiros anos e outra mesclada por alunos de segundos e terceiros anos), assim, discutiria a ideia de decolonialidade em todas as séries. Além delas, formei uma turma de “História da África” (CHS084) e outra de “História através do Cinema” (CHS085), ambas voltadas para os alunos dos primeiros anos e que já constavam no catálogo das unidades eletivas em anos anteriores.

Figura 05 - Catálogo das Unidades Curriculares Eletivas – SEDUC - CE



FONTE: <https://www.seduc.ce.gov.br>

A abertura que o ensino médio em tempo integral trouxe para o professor sair do ensino de história linear, eurocêntrico, e se voltar para um ensino de história temático, crítico, veio através do tempo pedagógico das disciplinas eletivas. Esse tempo passou a ser duas vezes maior que o tempo pedagógico da disciplina obrigatória “História”, uma vez que temos uma aula de história semanal no primeiro ano contra duas aulas semanais da temática eletiva escolhida.

A socialização da eletiva é semestral - mês de junho e dezembro - os alunos acabam tendo mais horas de disciplinas eletivas da área de ciências humanas e sociais aplicadas no período de um ano, do que de “História”. Enquanto a formação básica geral corresponde a sessenta por cento (60%) do currículo, as disciplinas eletivas, também chamadas de itinerários formativos, correspondem a quarenta por cento (40%) do mesmo. O catálogo apresenta opções de disciplinas eletivas para as quatro áreas de ensino, sendo noventa e sete (97) voltadas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em que cada uma está sob um código Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHS), e um número subsequente que indica a sua entrada no catálogo, numa sequência numérica. No caso da disciplina “História do Brasil Decolonial”, o código é CHS082 e está na página 344 do catálogo.

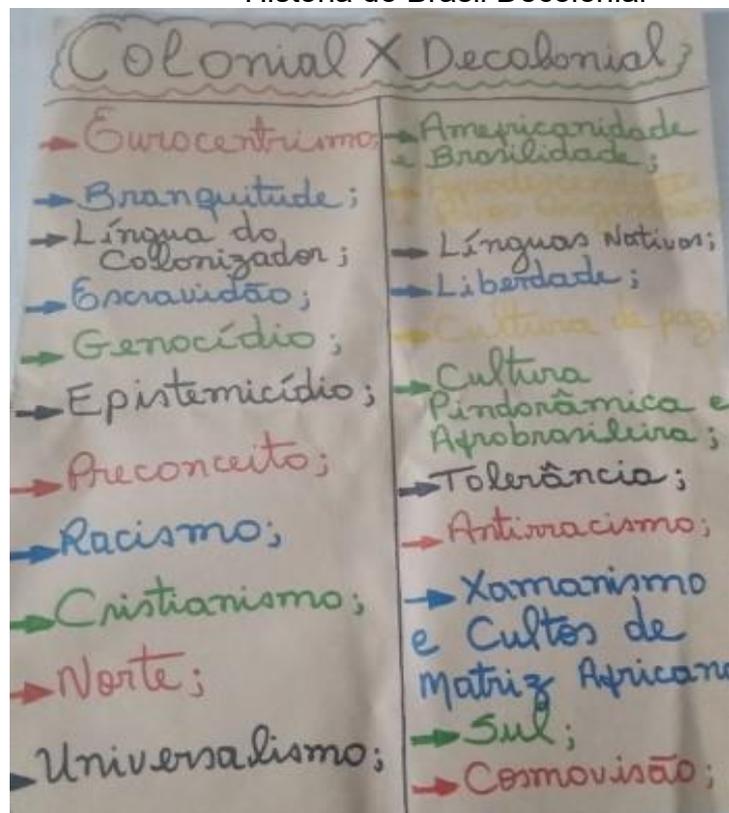
4.4 A EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA COM A DISCIPLINA ELETIVA HISTÓRIA DO BRASIL DECOLONIAL NUMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL EM JARDIM – CEARÁ

Quando peguei minha lotação (distribuição de disciplinas e turmas para o novo ano letivo) na escola onde trabalho, no início do ano de 2023, comecei a me fazer várias indagações. Como vou ministrar essa disciplina? Quais materiais irei utilizar para levar essa temática até os alunos? Ainda não tinha os alunos enturmados. Será que eles vão buscar essa eletiva? Eram várias indagações que me deixavam apreensiva. Eu achava que teria turmas de 20 alunos no máximo. Até a primeira semana de aula não tinha esse número fechado, o que só foi determinado definitivamente no segundo mês de aula. Então, fiquei com duas turmas de “História do Brasil Decolonial”. Uma turma com alunos de diversos primeiros anos (com um

É o que costuma constar em ementas pedagógicas. Objetivo geral, objetivos específicos, objetos do conhecimento (conteúdos), justificativa, objetivos da aprendizagem (competências e habilidades), recursos didáticos, avaliação, sugestão de produto final (culminância), referências e observações.

A disciplina foi apresentada aos alunos inicialmente a partir dos conceitos de colonialidade e decolonialidade, mais precisamente com um cartaz (figura 07) que destacava as características do termo colonial versus decolonial.

Figura 07 - Cartaz de apresentação da disciplina
"História do Brasil Decolonial"



FONTE: Arquivo próprio - 2023

Com as discussões geradas a partir do cartaz, fizemos uma roda de conversa sobre os conceitos já conhecidos da turma e, aos poucos, fui apresentando o que era novidade para eles: eurocentrismo *versus* amefricanidade/brasilidade; epistemicídio *versus* cultura pindorâmica e afro-brasileira; universalismo *versus* cosmovisão, cristianismo *versus* religiões de matriz africana.

As atividades de produção após uma discussão de um texto ou conceitos foram variadas. Utilizei releituras de obras de artistas que visitaram o Brasil imperial no século XIX, letras de sambas enredos, músicas sobre a geografia da África,

vídeos com entrevistas ou depoimentos, etc. Comparávamos imagens ilustradas em livros didáticos de História. Foi utilizada uma metodologia para além da oficina que destaquei na ementa, porque eram duas aulas semanais e no final do semestre seriam 40 horas aulas, uma carga horária relativamente grande.

Nesse contexto, tivemos visita ao Museu de História Municipal “Joaquim Pereira Neves”, para que os alunos observassem o que tinha ali de colonial e de decolonial. Tivemos algumas constatações da preservação da colonialidade naquele ambiente, como por exemplo, quando nos deparamos com um móvel (figura 08) doado pela igreja católica de Jardim e que é alvo de muito destaque ali, por ter vindo da Alemanha. A curadora do museu, com os olhos brilhando, frisou: “esse órgão minha gente, veio da Alemanha”:

Figura 08 - Móvel originário da Alemanha, no Museu Joaquim Pereira Neves, Jardim - CE



FONTE: Arquivo próprio - 2023

Para nossa alegria, também encontramos representações da cultura local ali: uma sala dedicada à temática da Festa dos Caretas (figura 09), que destaca as máscaras usadas pelos caretas durante a festa que acontece na semana santa

católica, e tem sua origem nos costumes que os agricultores tinham de afugentar pássaros das roças, costume relacionado às heranças africanas e indígenas

Figura 09 - Sala “Festa dos Caretas”
Museu Joaquim Pereira Neves, Jardim - CE



FONTE: Arquivo próprio - 2023

Uma atividade interessante realizada ao longo de várias aulas, foi a apresentação de trechos de textos ou biografias de autores negros pós-coloniais e antirracistas distribuídos em grupos para leitura, discussão e produção de cartazes decoloniais e cordéis (Figura 10). Foram duas semanas, quatro horas-aulas nas atividades de leitura, discussões e produção de painéis com pintura, recortes e colagens. O fato de dar protagonismo aos escritores negros, colocá-los em evidência, fez a turma repensar suas atitudes, questionar a sociedade e a mídia, por

omitir as contribuições afrodescendentes e africanas para a história e para a expansão do antirracismo:

Figura 10 - Atividades produzidas durante as aulas



FONTE: Arquivo próprio - 2023

No entanto, como era de se esperar, me deparei com posturas que se caracterizam como racismo dentro das salas de aula ou no ambiente escolar. Não tanto quanto em anos anteriores, ainda presenciemos discursos de alunos carregados de estereótipos e preconceitos com a cultura afrodescendente, especialmente, com as religiões de matriz africana. Sobre isso, vejamos esse trecho de Silva e Nganga (2022):

Por mais que na atualidade estejamos inseridos em um país laico, a sociedade ainda apresenta uma inflexível resistência quanto às questões religiosas que remetem à cultura africana. E em razão disso entendemos que é preciso não apenas promover um debate em torno das religiosidades de matrizes africanas nas escolas, mas construir um espaço de descolonização do conhecimento, que, via de regra, é superficial e preconceituoso quando o assunto converge para a cultura e história africana e afro-brasileira (Júnior, Almeida, 2022, p. 126).

Vou me colocar como exemplo, costume usar colares longos, já faz parte da minha indumentária do dia a dia. Um aluno associou esse meu hábito como sendo de seguidor de religiões de matriz africana, como se isso fosse uma coisa proibida. De vez em quando, ao me encontrar nos corredores ou na própria sala de aula, ele me perguntava sem nenhuma discrição: Onde está seu colar de macumbeira? Não

veio com ele hoje? E por mais que eu aproveitasse o ensejo e explicasse à turma toda sobre escola laica, liberdade religiosa, intolerância religiosa, cultos de matriz africana, politeísmo, aquele estado de coisa se perpetuava para além da sala de aula.

A própria gestão da escola, no primeiro semestre de 2023, fez um culto religioso católico dentro da escola, a coroação de Maria. E se justificava dizendo: “Não é a gente que quer, é a paróquia”, como se a instituição escola, estivesse subordinada a hierarquia da igreja, da diocese e não à hierarquia da Secretaria de Educação Estadual e Coordenadoria Regional De Desenvolvimento Da Educação (CREDE). Posterior à coroação, no calendário católico, vem a festa do padroeiro Santo Antônio, quando um professor se responsabiliza por uma turma para vender rifas. Eu me senti desrespeitada quando uma pessoa da gestão me perguntou: Tu vais ficar com quantas rifas de Santo Antônio?

Em pleno 2023, trabalhando uma disciplina de história decolonial, recebendo uma proposta de vendas de rifas para Santo Antônio dentro da escola. Seria uma contradição para mim, enquanto professora de história, que prega a laicidade do ensino, que está discutindo com os alunos sobre decolonialidade, me sujeitar a isso. Quando o que dizemos em sala é contrariado em outros ambientes da escola, os alunos ficam desacreditados que possa haver alguma mudança de fato. Essas contradições aconteceram durante esse semestre, justamente quando vivenciávamos a experiência dessa disciplina eletiva. O racismo e o eurocentrismo estão impregnados dentro da escola, é institucional, é estrutural.

Nas atividades corriqueiras da disciplina, em que eles pintavam máscaras africanas e faziam releituras de obras de arte que retratavam o período imperial, algumas eram tão preconceituosas quanto as telas em questão. Telas como as do francês Jean Baptiste Debret¹⁷ e do alemão Johann Moritz Rugendas¹⁸, em que era solicitado que eles pintassem decolonizando ou descolonizando a cena. Um aluno insistia em ridicularizar crianças negras da imagem e as associava a macacos, e o

¹⁷ Jean-Baptiste Debret (Paris, França 1768 – Idem 1848). Pintor, desenhista, gravador, professor. Integra a primeira expedição de artistas vindos ao Brasil. Com estilo neoclássico e variadas técnicas de pintura, produz um amplo registro das realidades natural, social e política do país no século XIX. <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa18749/jean-baptiste-debret>

¹⁸ Johann Moritz Rugendas (Augsburg, Alemanha, 1802 – Weilheim, Alemanha, 1858). Pintor, desenhista e gravador. Participa de expedições com o objetivo de documentar sobre o continente americano e tem um importante trabalho iconográfico de paisagens e costumes brasileiros do século XIX. <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa707/johann-moritz-rugendas>

referido aluno, era negro. Me deparei com várias situações em que alunos negros sem autoestima, faziam piadas com a própria cor, por não saberem como lidar com o preconceito no dia a dia.

Para enfrentar o racismo e o eurocentrismo cotidiano, para não deixar se abater com o poder instituído que faz o trabalho contrário ao nosso, precisamos nos empoderar com leituras e experiências que nos sustentem no dia a dia da sala de aula, para não desanimarmos com essas situações contraditórias da educação no Brasil.

Lendo Bárbara Carine Soares Pinheiro (2023), em seu livro *Como ser um educador antirracista*, percebi a importância de parâmetros decoloniais e antirracistas para nos amparar ao longo da caminhada. Devemos replicar as boas experiências e Pinheiro (2023) fala de como vem trabalhando essas questões na Escola Afro-brasileira, Maria Felipa, criada por ela. Uma escola engajada, emancipatória e antirracista, nos dizeres de Nilma Lino Gomes, no prefácio desse mesmo livro (Pinheiro, 2023, p.11):

A decolonialidade é uma categoria teórico-política voltada para a reversão da colonialidade. A colonialidade, por sua vez, é um padrão subjetivo de subalternidade do sul global perante o norte global, uma subalternidade para além da dimensão territorial. Ela também está relacionada à construção de um padrão ético, estético, epistêmico, cultural, religioso – tudo isso atravessa padrões de colonialidade. A decolonialidade vai na contramão, buscando descentralizar o pioneirismo e a potência do mundo que nos cerca, tendo como bases únicas o continente europeu e os Estados Unidos (Pinheiro, 2023, p.107).

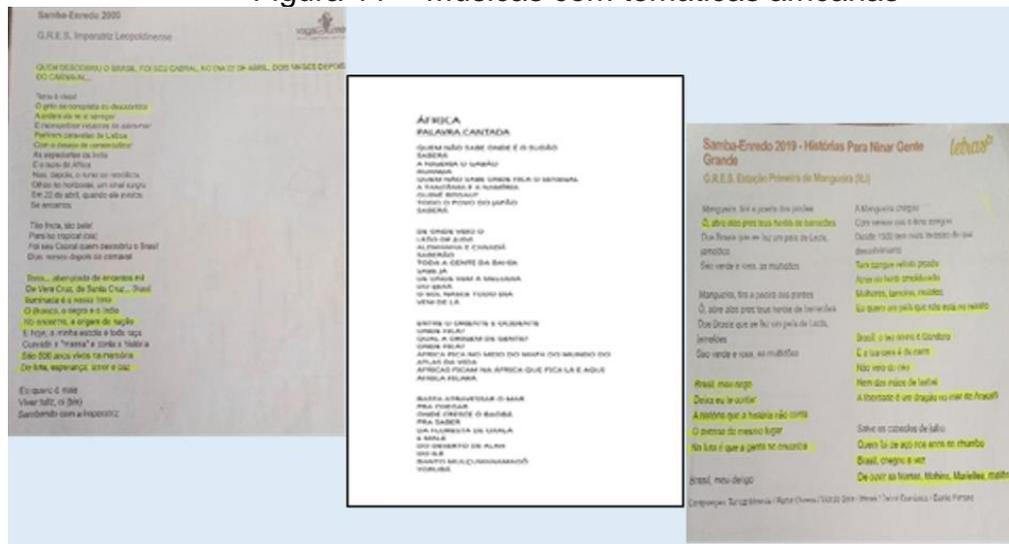
Pinheiro (2023) narra sua experiência na escola criada por ele e nos encanta com as possibilidades de agendas decoloniais, que podem ser desenvolvidas num ambiente de ensino. Fiquei encantada com o calendário decolonial proposto por ela para a Escola Afro-brasileira “Maria Felipa”. Um calendário onde festejam o dia da revolta dos Malês (1835), em 25 de janeiro; a festa de Iemanjá, em 02 de fevereiro; Marielle Vive em 14 de março, dia da memória dos povos originários, em 22 de abril; dia mundial da África em 25 de maio; fogueira de Xangô em 05 de junho, mitologia de Nanã em 26 de julho (Pinheiro, 2023, p. 103-105), entre outras datas:

A decolonialidade, assim como o antirracismo, é uma categoria ocidental – ela orbita em torno da colonialidade, assim como o antirracismo orbita em torno do racismo. Nas práticas pedagógicas da Escola Afro-brasileira Maria Felipa, optamos por estruturar o currículo pautados/as em atividades de

agência africana, quando a abordagem é sobre África e sua diáspora, e de agência indígena, quando o assunto é história e cultura indígena. Entretanto, pensamos num calendário decolonial, uma programação de festividades escolares que sai da óptica do eurocentrismo e celebra os marcos civilizatórios indígenas e africanos, tão fundamentais para a constituição do nosso povo (Pinheiro, 2023, p. 107).

Pensando no lado lúdico como potente incentivador pedagógico, inseri nas atividades da disciplina eletiva, músicas representativas do povo afrodescendente com letras coloniais, decoloniais ou descoloniais, como forma de diferenciar discursos colonial e contracolonial. Escolhi sambas enredos de diferentes anos e escolas de samba e distribui com os alunos para que identificassem trechos decoloniais ou coloniais e posteriormente fizemos rodas de conversas sobre essas características. Ainda sobre a natureza das atividades desenvolvidas em sala, dediquei algumas aulas ao estudo da geografia e história africanas, onde saímos do tradicional estudo do Egito e nos expandimos pelos outros países, inclusive, reinos que se estenderam para além do norte da África, os chamados subsaarianos. Usei a música África do grupo Palavra Cantada para incentivar os alunos a pesquisarem a geografia africana, como pode se ver na figura 11:

Figura 11 - Músicas com temáticas africanas



FONTE: VAGALUME Disponível em: < <https://www.vagalume.com.br>. >
LETRAS.MUS.BR Disponível em: < <https://www.letras.mus.br/mangureira-rj/>> - 2023

A socialização das disciplinas eletivas (figura 12) do primeiro semestre do ano letivo de 2023, foi realizada no dia 30 de junho do referido ano, na quadra esportiva da escola. Foram apresentadas as produções das quatro áreas do conhecimento:

Figura 12 - Socialização dos trabalhos da disciplina



FONTE: Arquivo próprio - 2023

Na próxima edição do catálogo das unidades eletivas, pretendo mudar o nome da eletiva “História do Brasil Decolonial” para “Ferida colonial: decolonialidade, contracolonialidade e antirracismo numa proposta para além da questão decolonial”, abrangendo outras perspectivas que contestem a colonialidade do ser, do poder e do saber (Quijano, 1989), (Mignolo, 2010), sobretudo, que conteste toda forma de preconceito, estereótipos e racismo.

4.5. PRODUTO FINAL: CARTILHA HISTÓRIA DO BRASIL DECOLONIAL

TÍTULO: “História do Brasil decolonial” ou “ferida colonial: decolonialidade, contracolonialidade e antirracismo”

De que forma esse produto poderá contribuir nas atividades pedagógicas dos professores? A cartilha orientará os professores no sentido de desenvolver outros fazeres pedagógicos, decoloniais, contracoloniais e antirracistas, centrando-se nos conhecimentos acerca dos povos afrodescendentes e dos povos originários.

Partindo dos conceitos de decolonialidade, contracolonialidade e antirracismo, a cartilha visa a apropriação, pelos professores, de discursos fundamentados em perspectivas de ensino não eurocêntricas e com metodologias baseadas na empatia, na alteridade e na equidade, de forma a preparar os alunos para uma visão de mundo antirracista e com narrativas plurais.

Por se tratar de uma temática que diz respeito à maioria, de acordo com o censo 2022 do IBGE, pardos e pretos somados, formam o grupo negro, aglutinação que é feita para possibilitar o acesso às políticas afirmativas a essa categoria; e por ser a disciplina eletiva sobre decolonialidade recém incluída no catálogo, a cartilha pretende apoiar a pesquisa do professor que adotar a eletiva no futuro. Será um suporte com indicação de livros, *e-books*, artigos e *links* que nos direcionam ao estudo da ferida deixada pela colonialidade e aponta caminhos alternativos de conhecimento, a partir da desconstrução do eurocentrismo. Este é um produto, que orienta as diversas perspectivas do conhecimento, seja a decolonialidade, a contracolonialidade ou o antirracismo, ou todas juntas, porque quem é decolonial, critica a colonialidade da mesma forma que o contracolonial e, ambas perspectivas, incentivam o letramento antirracista.

A cartilha constará de indicações de atividades diferenciadas que poderão ser realizadas no cotidiano da disciplina eletiva em questão, para além da ementa indicada no catálogo, uma vez que a limitação da mesma, acaba restringindo as ações das professoras/es.

No que diz respeito às fontes de pesquisa e ao tempo pedagógico da eletiva, que é de duas horas semanais, há uma certa restrição dos objetivos do conhecimento no catálogo, o que abre margem para aulas não planejadas e improvisação de conteúdo. As indicações de atividades e de pesquisa na cartilha, fomenta a cultura afro-brasileira e indígena como forma de facilitar o planejamento das professoras/es que escolherem desenvolver esta temática ao longo dos semestres letivos futuros.

Na cartilha, consta a ementa comum do catálogo, uma sugestão de nova ementa, indicações de leituras contracoloniais e antirracistas que não consta na ementa do catálogo. O título já vem com uma sugestão de novo nome para a disciplina eletiva “História do Brasil decolonial”, uma sugestão de rotas de aulas de campo decoloniais, uma sugestão de calendário contracolonial e antirracista para

ser vivenciado ao longo do ano na escola e, por último, sugestões de atividades diversificadas para o cotidiano da sala de aula da referida disciplina eletiva.

5 CONCLUSÃO

A partir das reflexões realizadas neste trabalho de pesquisa acerca da ausência das discussões afrodiaspóricas na sala de aula, da história e cultura africana e afro-brasileira no ensino médio, apresentei as consequências deixadas pela colonialidade e suas heranças racistas, reunidas no que chamamos de ferida colonial.

Dessa forma, usando a metodologia da escrevivência, criada por Conceição Evaristo, expus as angústias e as dificuldades vivenciadas por mim, para me tornar uma professora de história de escola pública, que combatesse os métodos eurocentristas e conseqüentemente racistas de ensino.

As possibilidades pedagógicas norteadoras de novas práticas em sala de aula, com base em perspectivas múltiplas (decolonial, contracolonial e antirracista), a partir das disciplinas eletivas do ensino médio em tempo integral, permitiram a discussão de questões que permeiam o dia a dia das salas de aulas e que se não forem discutidas, não teremos chance de combater preconceitos e estereótipos que marginalizam a história dos afrodescendentes e dos povos originários.

A escola pôde ampliar seu olhar sobre velhas práticas eurocêntricas e mudar seu campo de visão para questões que vão além do simplesmente receber alunos, sem se importar com eles. Os alunos precisam ser vistos como pessoas e não simplesmente como mais um número na chamada.

Essa experiência pedagógica apresentada no terceiro capítulo deste trabalho, deu protagonismo a histórias que, normalmente, são silenciadas por serem de culturas não ocidentais e não interessarem aos grupos dominantes que estão à frente das causas educacionais relevantes para a maioria marginalizada na história.

A escola é um universo de muitas turmas, muitos alunos, muitos professores, é um campo de diversidade. Cumprir seu papel educativo para além do aprender e do ensinar e buscar mudanças de atitudes daqueles que fazem a educação, é tarefa da escola. Promover relações baseadas na horizontalidade, em que cada um se sinta parte da educação em construção, também é função da escola.

Nesse sentido, promover a equidade, dando oportunidades de novas formas de aprender, valorizando a diversidade e aqueles que têm menos oportunidades de serem protagonistas das suas histórias, deve ser o papel de uma escola pautada no diálogo e no respeito às diferenças.

O tempo pedagógico das disciplinas eletivas permitiu, com bons planejamentos, possibilitar oportunidades de educação formativa, para além das questões das avaliações, vestibulares, profissão. A escola, enquanto instituição de ensino, tem a obrigação de diminuir as distâncias sociais e culturais entre os alunos, possibilitando àqueles que se sintam marginalizados, oportunidades de convivência empática, se preocupando com o dia a dia dos alunos.

Essa rotina escolar amparada nas legislações apoiadoras da educação para as relações étnico-raciais e empenhada em desfazer um modelo histórico de educação discriminatória, que tende a homogeneizar os alunos e as culturas a partir de modelos castradores da liberdade, deve ser deixada para trás.

A ferida colonial deve ser combatida a partir do acolhimento dos alunos negros pardos e indígenas, de forma que eles possam sentir-se empoderados na diversidade. Que percebam que estão tendo as mesmas oportunidades que os alunos brancos e que não se sintam constrangidos por sua cor em nenhum ambiente da escola. E que sua escola e seus professores, possibilitem um letramento racial, baseado na apropriação de discursos afrocentrados, que permitam sua defesa em outros ambientes para além do escolar e para além dos discursos teóricos. E ainda, que a descolonização se torne prática de acolhimento, de oportunidades e de desconstrução de narrativas dominantes eurocentradas.

As dificuldades visualizadas ao longo da experiência com a disciplina eletiva de característica contracolonial, é que, em várias ocasiões, percebi que quando nos colocamos contra metodologias tradicionais de ensino e contra um currículo que é oficial, temos a impressão que estamos combatendo sozinho um problema que é de todos. Mas a grande maioria que faz a educação, finge não ver problemas. Para esse grupo, parece não haver problema nenhum com o currículo ou o problema não passa das discussões nas salas dos professores. Parece existir dois mundos dentro da escola, o mundo real, o do currículo proposto e o mundo ideal, aquele que deveria constar no currículo, mas é omitido.

E com os alunos acontece a mesma coisa, a discussão parece ficar do lado de dentro da sala de aula, porque da porta para fora, as coisas não acontecem como a professora/or apresenta, ou pior, dos corredores para o pátio ou para a rua, as coisas contradizem as propostas ouvidas em sala. Como a questão da escola laica, como a questão do aluno negro que faz piada de si próprio, porque sabe que vai sofrer preconceito fora dali.

Os resultados positivos desta experiência foram as possibilidades de um fazer pedagógico, com mais equidade, fortalecendo perspectivas pautadas na diversidade e no fortalecimento da história local. A viabilização de intercâmbios culturais com visitação e valorização da cultura não eurocêntrica, como aulas de campos em comunidades quilombolas, em locais turísticos que contam a história marginalizada e silenciada, a história que não está no currículo. Uma história que não consta nos sessenta por cento (60%) das disciplinas tradicionais, parte do currículo obrigatório, mas pode ser viabilizada como objeto de conhecimento das disciplinas eletivas que compõem aqueles quarenta por cento (40%) marginalizados no livro didático, na grande maioria das aulas.

Nesse sentido, a experiência permitiu que os alunos vivenciassem novas oportunidades epistemológicas norteadoras de novos métodos de ensino de cunho emancipatório, multicultural, que desafiam a colonialidade ainda presente nas relações de poder que permeiam o ensino de história no ensino médio e na educação de modo geral.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ANDRADE, Juliana Alves de. PEREIRA, Nilton Mullet. (orgs.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2. ed. [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2021.
- BARROS, José D' Assunção. **A construção social da cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BARROS, José D'Assunção. **O projeto de pesquisa em história: da escolha do tema ao quadro teórico**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze. GROSGOUEL, Ramon. MALDONADO-TORRES, Nelson. (Orgs) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu editora/ Piseagrama, 2023.
- BISPO DOS SANTOS, Antônio; MAMBUCA, Ana; MAIA, Joviano (et al). **Quatro Cantos**. São Paulo: N1 edições, 2022.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou, O ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. STRECK, Danilo Romeu. (orgs.) **Pesquisa participante: o saber da partilha**. 2. ed. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.
- BRASIL. Casa Civil, Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. > Acesso em 17 de set. de 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio/a-area-deciencias-humanas-e-sociais-aplicadas>. > Acesso em 10 de jul. de 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. > Acesso em 16 de jun. de 2022.

- CANDAU, Vera Maria Ferrão. MOREIRA, Antônio Flávio. (Orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior**. São Paulo: Attar, 2005.
- CEARÁ. Secretaria de Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará**. Fortaleza, 2019. Disponível em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Vers%C3%A3o-Provisoria-deLan%C3%A7amento.pdf>> Acesso em 21 de nov.de 2022.
- CERRI, Luís Fernando. **Ensino de História e Consciência Histórica**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.
- CHAVES, Pedro Jônatas. **Didática, decolonialidade e epistemologias do Sul: uma proposta insurgente contra a neoliberalização do ensino escolar e universitário**. Curitiba: CRV, 2021.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. **O trabalho em sala de aula com a história e a cultura afro-brasileira no ensino de história**. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 131-158.
- CUNHA JÚNIOR, Henrique Antunes. Africanidade, afrodescendência e educação. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 2, n. 42, p. 05-15, 2001.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- DUARTE, Constância Lima. NUNES, Isabela Rosado. (orgs.) **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.
- EVARISTO, Conceição. Nasci rodeada de palavras. [Entrevista concedida a] Esdras Soares e Tereza Ruiz. **Na ponta do Lápis**, São Paulo, n. 29, p. 6-11, jul. de 2017.
- EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
- FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1997.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. São Paulo: Global Editora, 2006.

FULY, Tatiana. **Que história você quer contar?: caminhos para uma educação decolonial**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2022.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

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

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro latino americano: ensaios, intervenções e diálogos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IRFFI, Ana Sara Ribeiro Parente Cortez. **Cabras, caboclos, negros e mulatos: a família escrava no Cariri Cearense (1850-1884)**. Curitiba: CRV, 2018.

JESUS, Alexandro Silva de. **Notas sobre a atualidade da ferida colonial**. Recife: Titivillus Editora, 2022.

JÚNIOR, Florisvaldo Paulo Ribeiro. ALMEIDA, Ivete Batista da Silva. (orgs.) **Ensino de história em perspectiva decolonial**. [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2022.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOPENAWA, Davi. BRUCE, Albert. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LEITÃO, Cláudia Sousa. **Por uma ética da estética: uma reflexão acerca da “Ética Armorial” nordestina**. Fortaleza: UECE, 1997.

LEITE, Francisco Tarciso. **Metodologia Científica**: métodos e técnicas de pesquisa: monografias, dissertações, teses e livros. Aparecida – SP: Ideias & Letras, 2008.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. (org.). **Descolonização e educação**: diálogos e proposições metodológicas. 1. ed. Curitiba: CVR, 2013.

MELO, Alessandro de. RIBEIRO, Débora. Eurocentrismo e currículo: apontamentos para uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, 2020, v. 17, n. 4, out./dez. 2019.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. 2. ed. São Paulo: N1 edições, 2022.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais obscuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, jun. 2017, v. 32, n. 94.

MONTEIRO, Ana Maria (et. Al). **Pesquisa em ensino de história**: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**: relações raciais, quilombos e movimentos. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NEIRA, Marcos Garcia. (org.) **Escrevivências da educação física cultural**. [e-book]. São Paulo: FEUSP, 2023.

NEVES, Gabriela Silva. HECKERT, Ana Lúcia Coelho. Escrevivência: uma ferramenta metodológica de análise. **Mnemosine**. Universidade Federal do Espírito Santo. v.17, n. 1, p. 139-162, 2021.

OLIVEIRA, Alexsandra Flávia Bezerra de. DOMINGOS, Reginaldo Ferreira. O ensino de história e a educação das relações étnico-raciais: uma reflexão sobre a teoria e a prática. In: NUNES, Cícera. (Org.). **A escola de educação básica e a educação para as relações étnico-raciais**. Fortaleza, CE: Editora Parentes, 2022. P.91-107.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. [e-book]. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUIJANO, Aníbal. **A Colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander. (Org.) Colección Sur sur, Clacso, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. p. 227-278.

RAGO, Margareth. GIMENES, Renato Aloizio de Oliveira. (orgs.) **Narrar o passado, repensar a história.** Campinas: UNICAMP, 2014.

RIBEIRO, Simone dos Santos (et al) **Escrevivência: inspiração teórica e metodológica como caminho para uma educação em ciências interseccional.** XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XIII ENPEC, ENPEC EM REDES – 27 de setembro a 01 de outubro 2021, Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/76507>>. Acesso em: 01/09/2024 23:15

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROCHA, Renata Melo. AZEVEDO, Patrícia Bastos de. O narrar sobre si e a escrevivência: o lugar da escrita autobiográfica em pesquisa sobre formação de professoras negras. **Revista Inter-Ação.** Goiânia. v. 46, n. 3, p. 1345-1359, set./dez. 2021.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Educação das relações étnico-raciais: pensando referenciais para organização da prática pedagógica.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

RÜSEN, Jörn. Consciência histórica como tema da Didática de História. **Métis: História & Cultura.** Caxias do Sul. v. 19, n. 38, p. 19-38, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Boaventura: o colonialismo e o século XXI. **Outras Palavras:** geopolítica e guerra. 02/04/2018. < Disponível em: www.outraspalavras.net > Acesso em: 28 de out. de 2024.

SEGATO, Rita. **Crítica da Colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demandas.** 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Gilberto Ferreira da. (org.). **Da descolonização à descolonialidade: fazeres/pensares em educação.** Curitiba: CRV, 2022.

SILVA, João Aldenir Vieira da. SILVA, Joécio Dias da. CARNEIRO, Tom Dias da Silva. (orgs.). **Educação para as relações étnico-raciais: caminhos e desafios.** [e-book]. Fortaleza: SEDUC, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e Pedagogia Decolonial: para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. v. 26, n. 83, jul. 2018.

APÊNDICE A: Atividade “Escritas Pretas” realizadas pelos alunos na vigência da disciplina “História do Brasil decolonial” - 2023

História da África
Beatriz Nascimento



Beatriz Nascimento foi uma escritora, ativista e historiadora brasileira.

Suas principais obras foram:

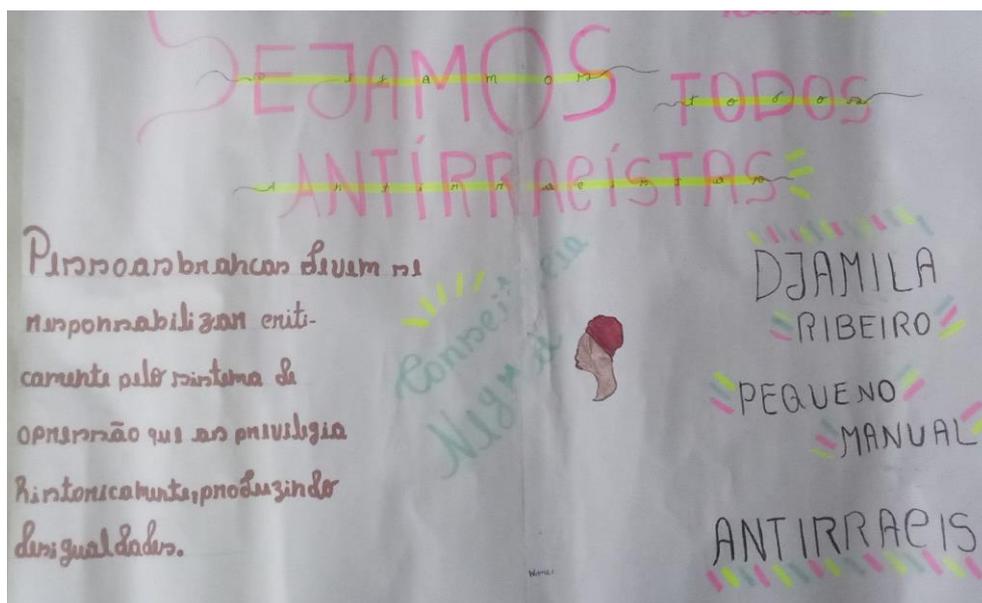
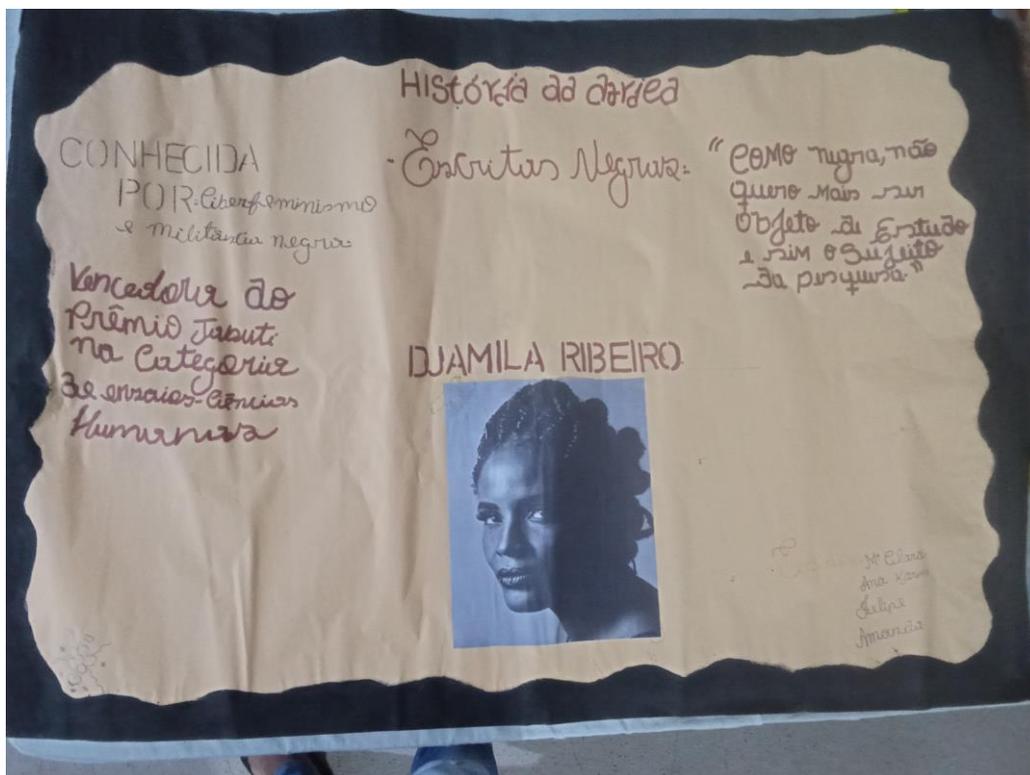
1. As mães dos filhos liberdade
2. Os filhos da liberdade
3. A História do povo negro no Brasil
4. Negras raízes, História e poemas

Nasceu: 17/07/42

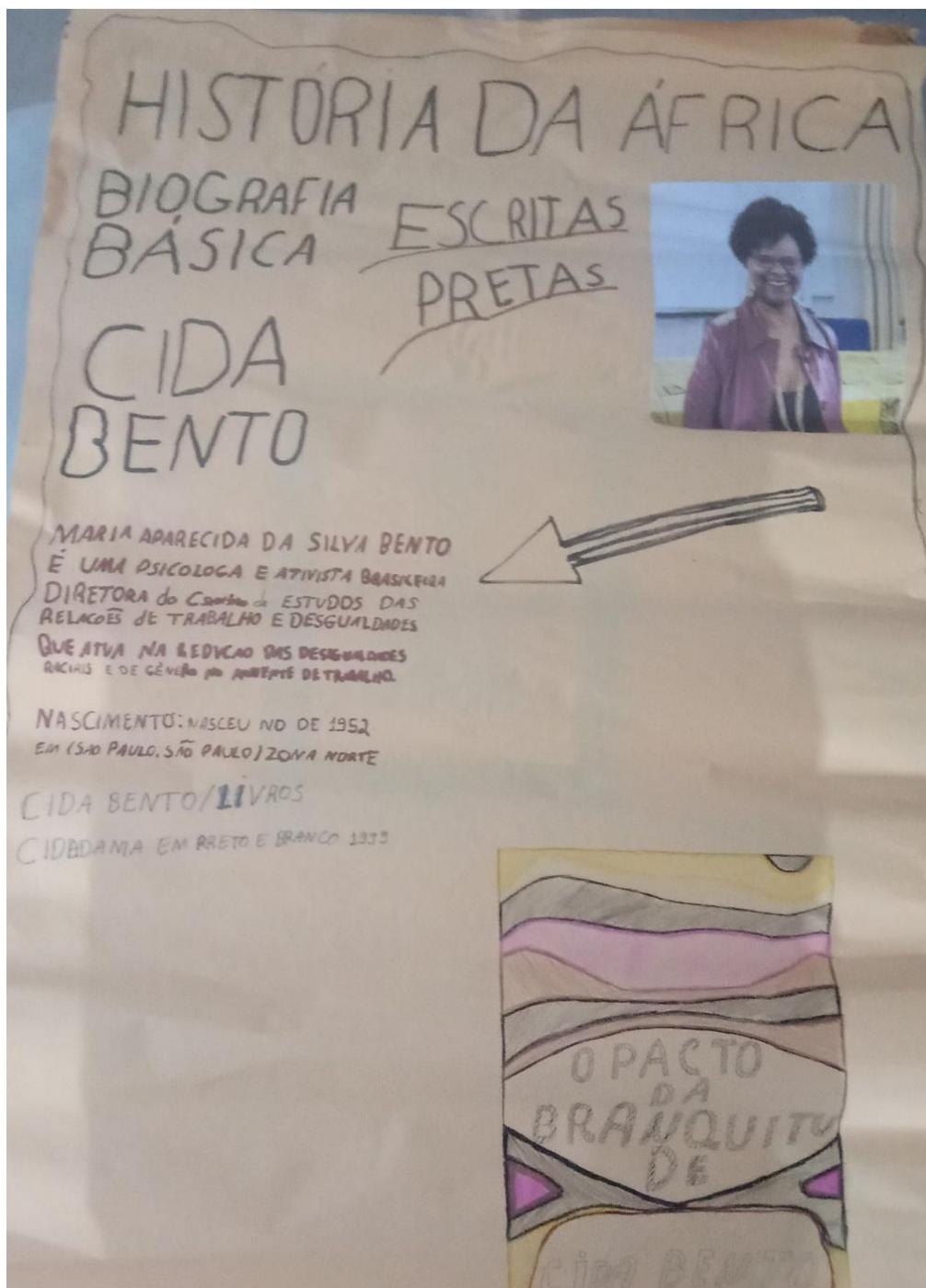
Foi criada: Aracaju-SE

Morte: 28/01/95

APÊNDICE B: Atividade “Escritas Pretas” realizadas pelos alunos na vigência da disciplina “História do Brasil decolonial” - 2023



APÊNDICE C: Atividade “Escritas Pretas” realizadas pelos alunos na vigência da disciplina “História do Brasil decolonial” - 2023



APÊNDICE D: Aula de campo no Museu Histórico Municipal Joaquim Pereira
Neves - 2023

