



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

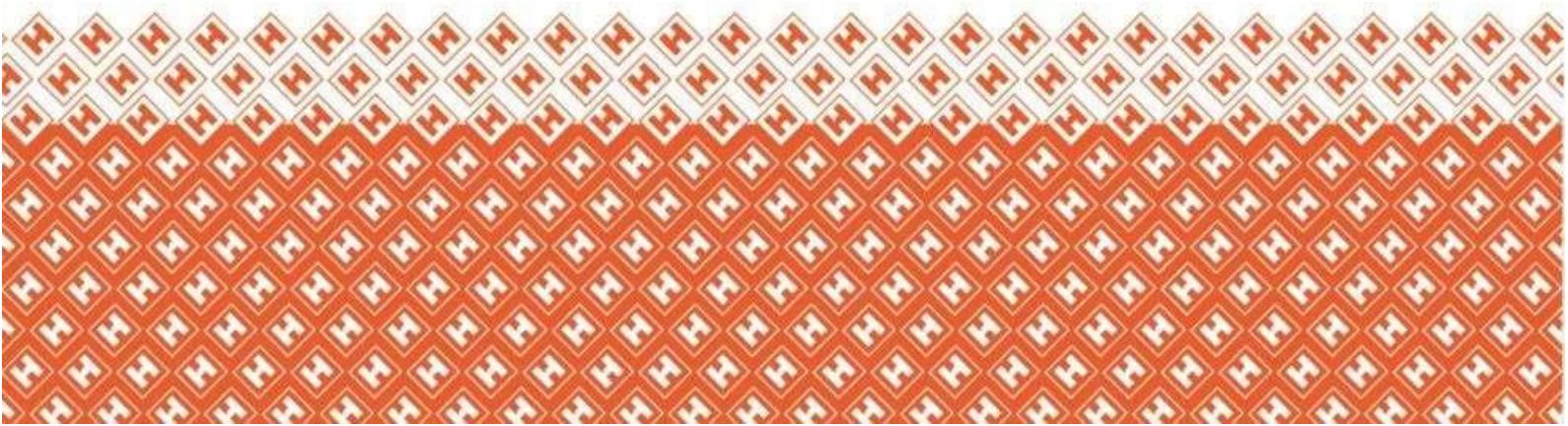
WALBÊNIO ALVES CARNEIRO

REVALORIZANDO O CONHECIMENTO: O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
PROFESSORA MARIA CÉLIA PINHEIRO FALCÃO PEREIRO-CE

ORIENTADOR: PROF DR LEMUEL RODRIGUES DA SILVA

MOSSORÓ - RN

2024



WALBÊNIO ALVES CARNEIRO

REVALORIZANDO O CONHECIMENTO:

*O Ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na Escola Estadual
de Educação Profissional Professora Maria Célia Pinheiro Falcão
Pereiro-Ce*

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional (PROFHISTÓRIA), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Central, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: PROF DR LEMUEL RODRIGUES DA SILVA

Mossoró – RN

2024

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

**Catalogação da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

C289r Carneiro, Walbênio Alves
REVALORIZANDO O CONHECIMENTO:O ENSINO
DA HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E
AFRICANA NA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL PROFESSORA MARIA CÉLIA PINHEIRO
FALCÃO PEREIRO-CE. / Walbênio Alves Carneiro. -
MOSSORÓ - RN, 2024.
199p.

Orientador(a): Prof. Dr. Lemuel Rodrigues da Silva.
Dissertação (Mestrado profissional em Programa de
Pós-Graduação Profissional em Ensino de História).
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Ensino das Relações Étnico Raciais; 2. Educação
Antirracista; 3. Descolonização Africana; 4. Formação de
Professores. I. Rodrigues da Silva, Lemuel. II.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

WALBÊNIO ALVES CARNEIRO

Revalorizando o conhecimento: Ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na Escola Estadual de Educação Profissional Professora Maria Célia Pinheiro Falcão Pereiro-Ce

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional (PROFHISTÓRIA), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Central, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de História.

Aprovado em: 19 de setembro de 2024

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente

 LEMUEL RODRIGUES DA SILVA
Data: 11/12/2024 10:13:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Lemuel Rodrigues da Silva (ProfHistória – UERN)

Orientador

Documento assinado digitalmente

 MARCILIO LIMA FALCAO
Data: 03/01/2025 12:00:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Marcílio Lima Falcão (ProfHistória – UERN)

Membro Interno

Documento assinado digitalmente

 ISRAEL SOARES DE SOUSA
Data: 14/01/2025 10:32:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Israel Soares de Sousa (UFCG)

Membro Externo

Mossoró-RN 2024

AGRADECIMENTOS

A jornada que culmina neste trabalho é marcada por muitos desafios e conquistas, e por isso, há inúmeras pessoas a quem devo expressar minha profunda gratidão. Em primeiro lugar, quero agradecer à minha querida esposa, Cassandra, que foi minha rocha durante todo o processo. Sua paciência, amor e apoio incondicional foram fundamentais para que eu pudesse persistir, mesmo nas fases mais difíceis. Aos meus filhos, William, Pedro Aquilles e Anne, meu eterno agradecimento por compreenderem minhas ausências e me encorajarem a nunca desistir. Vocês são minha maior motivação e razão para buscar sempre o melhor.

Agradeço também ao meu orientador, Lemuel Rodrigues, por sua orientação precisa, por acreditarem meu potencial e por me guiar com sabedoria durante todo o processo de construção deste trabalho. Suas contribuições foram essenciais para que este projeto alcançasse o nível de qualidade desejado. Meus sinceros agradecimentos também aos meus colegas de mestrado, João Kaio, Paulo, Jefferson e Laercio. Juntos, enfrentamos longas jornadas de estudo, discussões enriquecedoras e momentos de descontração que aliviaram a carga dos desafios acadêmicos. Nossos almoços e conversas durante as viagens de ida e volta para casa tornaram essa caminhada muito mais leve e prazerosa. A amizade e a parceria de vocês foram, sem dúvida, um dos grandes presentes que este mestrado me proporcionou. Cada um de vocês desempenhou um papel único e insubstituível nessa trajetória, e sou eternamente grato por ter tido o privilégio de compartilhar esses momentos com pessoas tão especiais. Este trabalho é, em muitos aspectos, fruto de uma construção coletiva, onde cada palavra, cada ideia e cada passo foi fortalecido pelo apoio e incentivo de todos vocês.

Obrigado por estarem ao meu lado e fazerem parte dessa conquista.

RESUMO

O trabalho explorou o ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira entre professores do Ensino Médio na Escola Estadual Profissional Professora Maria Célia Pinheiro Falcão, em Pereiro - CE. O objetivo foi entender os desafios enfrentados na implementação da Lei nº 10.639/2003 em sala de aula. Utilizando uma abordagem qualitativa, o estudo iniciou com uma revisão bibliográfica crítica sobre a colonialidade do saber e a proposta de descolonização por meio da epistemologia pós-colonial. Em seguida, analisou a prática educativa dos professores através de questionários e documentos da escola. Dividido em três capítulos, o trabalho discutiu políticas afirmativas desde os anos 1980, leis antirracistas e os desafios impostos pelo Novo Ensino Médio. Propôs também um diálogo construtivo com os professores de História e Geografia, visando aprimorar o ensino da história da África. Como contribuição prática, foi apresentado o Projeto Pedagógico "Revalorizando o Conhecimento: o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na Escola Estadual de Educação Profissional Professora Maria Célia Pinheiro Falcão", destinado a enriquecer o conhecimento dos professores da instituição, promovendo uma compreensão mais profunda e inclusiva da diversidade cultural e histórica, e capacitando-os para abordar de maneira crítica e reflexiva as contribuições e desafios das culturas afrodescendentes na formação da sociedade brasileira. O trabalho busca impulsionar debates e melhorar as práticas educacionais, reafirmando o compromisso com a promoção de uma educação mais inclusiva e respeitosa com as diversidades culturais e históricas. Conclui-se que a colaboração entre universidades e escolas é fundamental para construir espaços de reflexão e melhorar a prática docente, e que a resiliência dos professores diante de desafios, como a pandemia de Covid-19, exemplifica a capacidade de adaptação e inovação na educação. Esses esforços são cruciais para avançar no sentido de uma educação que valorize e respeite todas as identidades culturais e histórias, garantindo um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e equitativo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino das Relações Étnico Raciais; Educação Antirracista; Descolonização Africana; Formação de Professores.

ABSTRACT

The research explored the teaching of African History and Afro-Brazilian Culture among high school teachers at the Escola Estadual de Educação Profissional Professora Maria Célia Pinheiro Falcão, in Pereiro, Ceará. The objective was to understand the challenges faced in implementing Law No. 10.639/2003 in the classroom. Using a qualitative approach, the study began with a critical literature review on the coloniality of knowledge and the proposal for decolonization through postcolonial epistemology. It then analyzed the teachers' educational practices through questionnaires and school documents. Divided into three chapters, the work discussed affirmative policies since the 1980s, anti-racist laws, and the challenges imposed by the New High School curriculum. It also proposed a constructive dialogue with History and Geography teachers to improve the teaching of African history. As a practical contribution, the pedagogical project "Revaluing Knowledge: Teaching Afro-Brazilian and African History and Culture at Escola Estadual de Educação Profissional Professora Maria Célia Pinheiro Falcão" was presented. This project aims to enrich the knowledge of the institution's teachers, promoting a deeper and more inclusive understanding of cultural and historical diversity, and empowering them to critically and reflectively address the contributions and challenges of Afro-descendant cultures in the formation of Brazilian society. The research seeks to foster debates and improve educational practices, reaffirming the commitment to promoting a more inclusive education that respects cultural and historical diversity. The conclusion highlights that collaboration between universities and schools is essential to creating spaces for reflection and improving teaching practices. Additionally, the resilience of teachers in facing challenges, such as the Covid-19 pandemic, exemplifies their ability to adapt and innovate in education. These efforts are crucial to advancing towards an education that values and respects all cultural identities and histories, ensuring a truly inclusive and equitable school environment.

Keywords: Ethnic-Racial Relations Teaching; Anti-Racist Education; African Decolonization; Teacher Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do Ceará, com a localização do município de Pereiro.....	54
Figura 2 – Mapa de acompanhamento de Raça/cor e etnia.....	57
Figura 3 - Fotografia da visão frontal da EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão.....	61
Figura 4 – Fotografia da reunião com os professores de humanas durante o curso.....	79

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Faixa etária dos/as professores/as participantes.....	73
Gráfico 2 - Tempo de atuação dos/as professores/as no magistério.....	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número de alunos matriculados por série/ano em 2024 e sua autoidentificação na EEEP Professora Maria Célia	62
Quadro 2 - Número de alunos matriculados por série/ano em 2024 autoidentificação na EEM Virgílio Correia Lima.....	64
Quadro 3 - Número de habitantes e autodeclaração de cor ou raça da cidade de Pereiro-CE.....	66
Quadro 4 - Número de alunos matriculados por série/ano em 2024 na EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão.....	69
Quadro 5 - Questionário aplicado na coleta de dados da pesquisa.....	71
Quadro 6 - Formação acadêmica inicial dos/as professores/as no magistério.....	75
Quadro 7 - Formação acadêmica continuada dos/as participantes da pesquisa.....	77
Quadro 8 – Disciplinas lecionadas pelos/as professores/as.....	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPUH	Associação Nacional de História
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
DCNC	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
EaD	Ensino a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EEM	Escola de Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
NTPPS	Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PV	Projeto de Vida
SEDUC/CE	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SIGE	Sistema Integrado da Gestão Escolar
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

Sumário

INTRODUÇÃO	11
1 TEORIA PÓS-COLONIAL E DESCOLONIZAÇÃO DO SABER EUROCÊNTRICO SOBRE A ÁFRICA	18
1.1 Representações históricas da África	18
1.2 Visões africanas sobre sua própria história	22
1.3 Impacto dos estudos pós-coloniais no ensino de história africana	28
1.4 A perspectiva antirracista e decolonial no Brasil	34
2 LEIS ANTIRRACISTAS E O ENSINO DE HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA	37
2.1 Movimentos sociais pela inclusão da história africana e afro-brasileira na educação	39
2.2 Bases curriculares para o ensino de história africana e cultura afro-brasileira	43
2.3 Lei nº 10.639/2003 e a reforma do Ensino Médio	48
2.4 A consciência histórica e o ensino de história, para as relações étnico-raciais, e o fomento de uma educação antirracista.	53
3 PRÁTICA DOCENTE EM HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO ENSINO MÉDIO	56
3.1 Contexto e metodologia da pesquisa	57
3.2 Contexto e metodologia da pesquisa	70
3.1 Análise dos dados coletados	72
3.2 Proposta pedagógica: Curso de formação docente em história da África e cultura afro-brasileira	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICES	101
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS/ÀS PROFESSORES/AS	102
APEÊNDICE B- PROPOSIÇÃO DIDÁTICA	105

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo analisar o ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira através das práticas docentes de professores do Ensino Médio. Para isso, foram entrevistados professores de História e Geografia. A pesquisa buscou compreender o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira no Ensino Médio, e para isso, entrevistamos tanto professores de História quanto de Geografia. A interdisciplinaridade entre essas duas disciplinas é fundamental, pois elas frequentemente se interseccionam e se complementam. Compreender a história da África e a cultura afro-brasileira muitas vezes exige um contexto geográfico que ajude a entender melhor os processos históricos, as migrações, a distribuição das populações e as influências culturais e econômicas. Portanto, entrevistar professores de ambas as disciplinas permitiu uma abordagem mais holística e integrada.

A Geografia oferece ferramentas valiosas para entender os contextos espaciais nos quais os eventos históricos ocorreram. Conhecer a geografia dos países africanos, suas fronteiras, recursos naturais e clima pode enriquecer significativamente a compreensão dos acontecimentos históricos e culturais discutidos nas aulas de História. Além disso, professores de Geografia podem fornecer perspectivas adicionais sobre questões como a colonização, a diáspora africana e as dinâmicas socioeconômicas e ambientais que influenciaram as culturas afrodescendentes. Isso ajuda a enriquecer o ensino, proporcionando aos alunos uma visão mais completa e multifacetada.

Para proporcionar uma educação completa e significativa, é importante que os alunos vejam a interconexão entre diferentes disciplinas. Entrevistar professores de Geografia ajuda a garantir que o ensino da história e cultura afro-brasileira não seja isolado, mas sim parte de uma formação mais ampla que inclui uma compreensão do mundo físico e humano. Ambos os grupos de professores enfrentam diferentes desafios e oportunidades ao ensinar sobre a história e cultura afro-brasileira. Comparar e contrastar suas experiências pode revelar estratégias eficazes, dificuldades comuns e formas de colaboração que podem melhorar a implementação das diretrizes curriculares.

Assim, entrevistar professores de Geografia, além dos de História, enriqueceu a pesquisa, proporcionando uma visão mais completa e integrada do ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira no Ensino Médio, e de suma importância que o ensino da geografia esteja também integrado ao trabalho quanto a essa temática, essa reflexão nos faz pensar o porque da Lei 10.639/2003 não ser pautada também no ensino da geografia, pois, Há uma associação entre a cor da pele e a ideia de um determinado continente. Quando a África é ensinada na geografia apenas como um lugar marcado por atraso, guerras, fome e doenças — uma visão de uma África pobre —, o aluno e até o próprio negro podem começar a associar essas características à população negra. Isso reforça estereótipos ligados às condições desfavoráveis em que muitos negros se encontram hoje, como viver em favelas, em situação de pobreza, expostos a doenças e à criminalidade.

No entanto, as informações mais recentes revelam um cenário de transformação gradual e constante: a população africana é cada vez mais urbana, o número de países democráticos está em ascensão, e muitas economias estão em crescimento. Cabe à Geografia destacar que o continente, parte fundamental de nossas raízes étnicas, históricas e culturais, tem aspectos que vão além dos estereótipos comuns, segundo Mbembe (2017), "a África contemporânea não é apenas o espaço da catástrofe, da precariedade e do caos, mas também o lugar onde se inventam novas formas de vida social, econômica e cultural." Isso enfatiza a necessidade de romper com estereótipos e reconhecer o dinamismo e a capacidade de transformação do continente, tanto no contexto urbano quanto em suas crescentes democracias e economias em ascensão.

Essa articulação foi criadas com o intuito de desenvolver novas metodologias baseadas no discurso pós-colonial, visando romper com práticas preconceituosas e racistas presentes na sala de aula, decorrentes da epistemologia eurocêntrica. Este trabalho, fomentado no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, que foca em investigações sobre o processo de ensino-aprendizagem da História especificamente no que concerne à História e Cultura Afro-Brasileira com ênfase no exercício da Lei nº 10.639/2003, levando em conta as especificidades dos saberes e práticas mobilizados na escola.

O interesse em explorar esse tema surgiu das várias inquietações relacionadas à minha prática docente no ensino de História da África e cultura Afro-brasileira no Ensino Médio, além da experiência como formador de professores de História e áreas afins atuando como Professor Coordenador de Área (PCA) da Escola de Ensino Médio Virgílio Correia Lima, em Pereiro-CE. Percebi, então, a necessidade de aprofundar meus conhecimentos nessa área, como forma de cumprir as determinações da Lei nº 10.639/2003. De modo geral, a experiência escolar ainda se limita às atividades de uma data comemorativa, celebrada na semana da Consciência Negra – 20 de novembro –, sendo responsabilidade exclusiva do professor de História, o que Raquel Bakke (2011, p.86) chamou de “pedagogia do evento”.

Infelizmente, existem grandes desafios para abordar as relações étnico-raciais na escola, pois grande parte das propostas curriculares para combater o preconceito e a discriminação racial se concentra no Ensino de História, mas oferece pouco espaço para uma atuação efetiva sobre esses temas.

Em 2003, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva promulgou a Lei 10.639/03, que modificou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, responsável por estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional. Essa alteração introduziu no currículo oficial das escolas a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, por meio da incorporação dos artigos 26-A e 79-B, que também regulamentaram a inclusão do dia 20 de novembro no calendário escolar como o Dia Nacional da Consciência Negra.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro- Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da Históriada África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’ (BRASIL, 2003, p.1).

A implementação deste dispositivo legal pode ser vista como um avanço significativo na descolonização educacional no Brasil, especialmente considerando o preconceito institucionalizado nas escolas, que tem contribuído para o insucesso escolar de estudantes negros (ROSENBERG; PINTO, 1986). A abrangência da legislação vai além das demandas educacionais, simbolizando um dos maiores progressos na longa luta contra o racismo. Ela representa a persistência da resistência contra o preconceito e a inclusão de novas propostas focadas em uma educação descolonizada e culturalmente democrática, que possa contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, multicultural e capacitada para enfrentar o preconceito racial.

Ao abordar os artigos 26-A e 79-B da Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), estamos nos referindo à política educacional e ao projeto de nação que desejamos construir. Dentro desse contexto de ressignificação das relações sociais na luta contra o racismo, os artigos 26-A e 79-B se deparam com seus critérios conceituais, didáticos e sociais. O silenciamento das populações afro-brasileiras, o preconceito racial, o racismo e suas duras implicações justificam a inclusão desses artigos na LDB.

Analizar esses dispositivos desvinculados do contexto social, político e educacional é inadequado. É crucial discutir a relação direta entre o racismo e a criação dos artigos 26-A e 79-B para que seu impacto não seja negligenciado. É fundamental compreender o racismo institucional e suas dinâmicas de geração e perpetuação antes de examinar a base dessas normas legais.

O racismo é uma realidade social profundamente enraizada na história do Brasil, influenciando a estruturação da nação desde a época da escravidão até os dias atuais. Pessoas negras têm enfrentado diversas formas de violência, incluindo agressões físicas, sociais, psicológicas e econômicas, resistindo a essas adversidades. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o Mapa da Violência, a maioria das famílias nas periferias do Brasil é negra, assim como a maior parte da população carcerária entre 18 e 34 anos. Jovens negros têm uma probabilidade significativamente maior de morrer de forma violenta em comparação com jovens não negros, e famílias negras têm uma renda substancialmente inferior às famílias brancas (BARBOSA, 2009).

Apesar de persistente e estrutural, o racismo não é natural nem inevitável. Suas diversas formas de produção e representação o mantêm presente na sociedade brasileira por mais de quatro séculos.

Schwarcz observa que, embora ninguém negue a existência do racismo no Brasil, sua prática é frequentemente atribuída a outros, enquanto muitos se recusam a se reconhecer como racistas (2005). Esta percepção equivocada contribui para a perpetuação do racismo, conforme destacado por Munanga, que descreve o racismo brasileiro como um crime perfeito, onde o criminoso é omitido (2012).

Em suma, o entendimento da legislação educacional relacionada à História e Cultura Afro-Brasileira requer uma análise crítica das dinâmicas raciais e sociais que moldam a sociedade brasileira, desafiando o mito da democracia racial e buscando uma transformação verdadeira e inclusiva.

Evidências contundentes dessa prática ideológica são os dados de uma pesquisa conduzida pelo DataFolha em 25 de junho de 1995, conhecida como "Racismo Cordial". Os resultados revelaram que 87% dos entrevistados não negros demonstravam algum tipo de preconceito contra negros, enquanto apenas 10% admitiam racismo em suas atitudes. Em 2003, oito anos após essa pesquisa, a Fundação Perseu Abramo replicou o estudo, encontrando resultados semelhantes: novamente, 87% dos brasileiros reconheceram a existência do racismo no Brasil, mas apenas 4% admitiram ser racistas (SANTOS; SILVA, 2005, p. 9). Estes dados evidenciam que, embora haja reconhecimento do racismo, muitos não conseguem identificar suas causas, origens e estruturas.

Neste cenário de omissão social e dificuldade em reconhecer a dinâmica do preconceito, o racismo persiste e se reproduz. Portanto, é crucial combatê-loativamente. Se uma das características de uma sociedade racista é sua relutância em se autodeclarar como tal, é irrealista esperar que ela tome iniciativas voluntárias para combater o racismo. Assim, os princípios dos Direitos Humanos devem impulsionar ações oficiais do Estado contra o racismo, não apenas como projetos burocráticos, mas como metas a serem alcançadas. O entendimento de que o racismo e o preconceito racial devem ser superados não pode ser apenas um princípio, mas sim um compromisso efetivo.

É nesse contexto que a Educação para as Relações Étnico-Raciais desempenha um papel crucial no ambiente educacional, refletindo e transformando os vínculos sociais desde a escola. Esta é uma demanda essencial que deve permear todas as disciplinas curriculares e todos os agentes educacionais.

Nessa perspectiva, questiono o papel do docente na implementação de práticas legitimadas por leis, com o objetivo de contribuir para a construção de conhecimentos históricos na sala de aula. Para isso, foi essencial ouvir os professores e oferecer oportunidades para que possam desenvolver diferentes metodologias de ensino em suas aulas.

Na realidade, os professores tiveram poucas oportunidades de se aprofundar nesse tema e, para muitos, não foi dada a chance de refletir sobre as relações raciais na educação durante sua formação acadêmica. Embora os livros didáticos apresentem mudanças significativas, muitos professores não sabem como utilizar esse material corretamente ou desconhecem abordagens importantes, cometendo erros graves ao transmitir informações incorretas sobre a cultura afro-brasileira.

Com o mestrado profissional em Ensino de História, tive a oportunidade de repensar minha prática docente, especialmente no que se refere ao ensino da história da África, através de estudos e leituras sobre o tema. Percebi que, por meio da pesquisa e do investimento na formação docente, é possível contribuir para que outros professores tenham acesso a informações e leituras a serem aplicadas em sala de aula. Acredito que muitos docentes, assim como eu, enfrentam dificuldades para trabalhar conteúdos relacionados aos temas africanos, seja por falta de preparo ou desconhecimento.

A apropriação dos estudos sobre o ensino de história desempenha um papel fundamental na construção de uma educação inclusiva, especialmente quando se reflete sobre as questões teóricas, metodológicas e epistemológicas da disciplina. A partir do reconhecimento de debates historiográficos contemporâneos, torna-se possível evidenciar a invisibilidade de grupos étnicos na narrativa histórica tradicional e reverter essa marginalização ao torná-los protagonistas de suas próprias histórias. A obra de Carlo Ginzburg, "O Queijo e os Vermes" (2007), é um exemplo crucial nesse processo, pois revela que a história não está restrita à elite dominante, que foi tradicionalmente responsável pela produção dos documentos escritos. Ginzburg destaca que a história pode ser estudada através de uma variedade de fontes, incluindo aquelas que retratam as classes subalternas frequentemente negligenciadas pelo paradigma positivista.

Esse enfoque permite uma reinterpretação das vozes excluídas, valorizando as perspectivas daqueles que, por muito tempo, não foram considerados sujeitos históricos. Além disso, Roger Chartier, em "À Beira da Falésia" (2002), enfatiza a importância da interdisciplinaridade na produção de conhecimento histórico. Ele exalta o trabalho de Michel de Certeau, que integrou diversas áreas do saber para enriquecer sua abordagem historiográfica. Ao combinar conhecimentos de diferentes disciplinas, Certeau e Chartier demonstram que a história ganha novas dimensões, sendo capaz de abranger múltiplas visões e de incluir atores sociais antes negligenciados. Dessa maneira, as reflexões oriundas desses autores não apenas desafiam as estruturas historiográficas tradicionais, mas também possibilitam a construção de uma narrativa mais plural e inclusiva. Isso se alinha com o esforço de garantir que a educação contemporânea inclua todos os grupos étnicos e sociais, reconhecendo a diversidade e promovendo um ensino de história que refletia a multiplicidade de experiências e vozes presentes na sociedade.

Dos cruzamentos inesperados, livres, paradoxais, entre esses saberes que dominava nasce uma escritura própria onde os historiadores profissionais reconhecem as regras do ofício, soberbamente respeitadas, avaliando simultaneamente suas próprias falhas. (CHARTIER, 2002, p. 152).

Nesse contexto, a pesquisa explora diversas áreas do conhecimento consideradas cruciais para a construção da historiografia em questão. A compreensão desprovida de estereótipos etnocêntricos

sobre a África é crucial para o ensino africano, fundamentado na base epistemológica conhecida como pós-colonialismo. Além das contribuições historiográficas mencionadas, este estudo se fundamenta nos conhecimentos escolares aplicados em sala de aula, enfatizando a escola como o ambiente ideal para promover um mundo mais equitativo e menos discriminatório. O papel do professor, tanto dentro quanto fora da sala de aula, é essencial na construção de uma escola democrática e na luta contra as injustiças sociais.

Quanto ao período estudado, foi definido abranger desde a década de 1980 até o presente, uma escolha motivada pela sua importância na configuração do contexto social e cultural contemporâneo do Brasil. Durante os anos 1980, o país abandonou o regime militar, caracterizado na historiografia como uma época de restrição de direitos, perseguição ao pensamento crítico, à cidadania plena e à liberdade. Foi ao final dessa década, com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, que se consolidaram e ampliaram espaços para conquistas de liberdades mais amplas, exercício efetivo da cidadania, debates sobre diversidade e programas destinados a mitigar danos culturais enfrentados por grupos minoritários e marginalizados.

Na década seguinte, os anos 1990 foram marcados pela promulgação de leis significativas no Brasil, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) – Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) – que estabeleceu bases para outras iniciativas importantes, como a formulação do Plano Nacional de Educação (PNE) e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Como um avanço adicional, foi promulgada a Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), que estabeleceu a inclusão obrigatória do estudo da História e Cultura Afro-brasileira no currículo da Educação Básica no Brasil. Esta legislação visa estimular discussões, estudos e aprendizados que conscientizem os alunos sobre a significância cultural dos africanos na formação da identidade nacional. A intenção da lei é corrigir os danos causados pela escravidão e pela segregação cultural dos pretos e africanos, buscando reduzir os efeitos de um processo histórico que perpetuou preconceitos, desigualdades sociais e marginalização cultural, baseados em conceitos raciais abstratos, infundados e desumanos.

Diante do que foi exposto e como educador, sinto-me compelido a questionar quais mudanças estão de fato sendo implementadas nas escolas com a aplicação desta lei, pois na prática, tais transformações não são perceptíveis. Isso ocorre porque o tema é muitas vezes tratado como uma ocasião comemorativa ou festiva, limitando-se à Semana da Consciência Negra e ao ambiente escolar diário. No entanto, os problemas persistentes de discriminação racial continuam presentes na sala de aula. Portanto, é crucial considerar a integração desse conteúdo ao longo de todo o ano letivo, não se restringindo apenas ao dia específico dedicado à Consciência Negra.

A pesquisa foi estruturada em três capítulos, após estabelecer discussões e fomentar o diálogo entre elas. O primeiro capítulo, intitulado “Teoria pós-colonial e Descolonização Do Saber Eurocêntrico Sobre a África”, teve como objetivo identificar como a teoria pós-colonial pode desfazer os

preconceitos enraizados sobre a África nas instituições educacionais, permitindo uma nova perspectiva sobre o continente e seus povos. Essa abordagem busca oferecer uma visão alternativa doensino e da história africana, desconstruindo imagens historicamente ocidentalizadas e racistas sobre temas africanos e afro-brasileiros. Inicialmente, foi conduzida uma análise histórica das representações ocidentais da África e dos africanos, frequentemente negativas e estereotipadas, que ainda têm repercussões nos dias de hoje. Em seguida, explorou-se a história da África através da perspectiva dos próprios africanos, discutindo sua luta pela independência colonial e contra a exploração, discriminação e marginalização do continente, destacando movimentos afrocêntricos como o Pan-africanismo e a Negritude. Por último, foram apresentadas as contribuições de importantes intelectuais para a teoria pós-colonial. O objetivo é promover um diálogo baseado na perspectiva pós-colonial, que desconstrua os estereótipos racistas do conhecimento ocidental, enfatizando a necessidade de reconhecer a importância do conhecimento não ocidentalizado no ensino da história africana, como parte do processo de descolonização do saber e das representações.

No segundo capítulo, intitulado "Leis Antirracistas e o Ensino De História Afro-brasileira e Africana ", abordou-se o ensino dessas disciplinas no Brasil após a Constituição de 1988, considerando o ativismo dos movimentos negros e, especialmente, a promulgação da lei nº 10.639/2003. Foi conduzida uma análise crítica e analítica dessa legislação e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, seguida de uma reflexão sobre os desafios de sua implementação diante das reformas atuais do Ensino Médio.

No terceiro capítulo, intitulado "Prática Docente Em História e Cultura Afro-brasileira e Africana No Ensino Médio ", foram delineados os métodos da pesquisa, incluindo o campo de estudo, os participantes e a metodologia aplicada. Posteriormente, as respostas dos professores ao questionário foram transcritas e analisadas. Ao dialogar com esses educadores sobre suas práticas no ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Ensino Médio, foram identificados caminhos para oferecer suporte didático adequado.

Como parte integrante deste estudo, conforme exigido pelo PROFHISTÓRIA, foi elaborado o Projeto Pedagógico do curso de formação docente intitulado “Revalorizando o conhecimento: o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Escola Estadual de Ensino Profissional Professora Maria Célia Pinheiro Falcão” (mesmo título da dissertação). O objetivo é compartilhar leituras e conhecimentos com professores de história que não tiveram oportunidades similares para refletir e aprender por meio do debate acadêmico. Espera-se que isso promova avanços nos debates para aprimorar as práticas dos profissionais de história, tanto dentro quanto fora da sala de aula. O foco deste trabalho reside na capacidade de reinterpretar criticamente os conhecimentos construídos por meio de diálogos, visando superar a lacuna entre teoria e prática educacional.

1 TEORIA PÓS-COLONIAL E DESCOLONIZAÇÃO DO SABER EUROCÊNTRICO SOBRE A ÁFRICA

Através dos Estudos Culturais, novas abordagens epistemológicas nas Ciências Humanas foram exploradas. Isso resultou na emergência de uma variedade de temas anteriormente considerados “saberes marginais” ou “fronteiriços”, que agora são áreas de pesquisa interdisciplinar em ex-colônias europeias na África, Ásia e América. Na pesquisa histórica, essas abordagens permitem ampliar o espaço para as vozes dos sujeitos negligenciados pela narrativa tradicional, tornando-os protagonistas de suas próprias histórias. Contudo, a historiografia adota procedimentos específicos para validar esse conhecimento, diferenciando-se de outras disciplinas. Os historiadores realizam seleções criteriosas e análises de diversas fontes sobre eventos específicos, reconhecendo que o conhecimento histórico não é neutro e não existe uma única verdade.

Portanto, este capítulo tem como objetivo examinar e questionar como o Ocidente construiu suas “verdades” ao longo da história, especialmente no contexto da opressão racial e do fundamento do conhecimento em sua civilização. Nesse sentido, a aplicação do pensamento pós-colonial para desconstruir teorias eurocêntricas é crucial não apenas para revelar as dinâmicas de submissão dentro do regime colonial moderno, mas também para oferecer uma nova perspectiva sobre a África.

1.1 Representações históricas da África

Por um longo período, nossa compreensão da África estava limitada ao ponto de vista ocidental, predominantemente eurocêntrico. Consequentemente, até os dias atuais, absorvemos definições e ideias permeadas por estereótipos sobre o continente e suas culturas, influenciadas por visões europeias negativas que se desenvolveram ao longo do tempo.

Perspectiva que se constitui já na Antiguidade Clássica, sem necessariamente estar carregada de preconceitos em relação à cor da pele e as suas práticas cotidianas, mas que revela o desconforto perante o “diferente”. Os desencontros com essa alteridade africana permanecem, apesar de se apresentarem com outras roupagens, no medievo, na Idade Moderna, na “Era dos Impérios” e nos dias de hoje (OLIVA, 2007, p. 88).

Desde a Antiguidade, aproximadamente no século V a.C., a representação da África e dos povos africanos começou a ser delineada pelo escritor e viajante grego Heródoto de Halicarnasso. Suas referências refletiam um senso de estranhamento pela cor da pele em relação às características geográficas do continente. Heródoto classificou toda a população africana que conhecia como Etiópia, termo grego para “terra dos homens de pele negra”, destacando aspectos físicos e culturais como a pele escura e o cabelo crespo, frequentemente de maneira pejorativa em comparação aos gregos.

Mais tarde, no século II d.C., o geógrafo alexandrino Cláudio Ptolomeu ampliou essa visão da Antiguidade ao descrever a África como limitada à região equatorial, sugerindo um clima considerado insuportável ao sul dessa linha. Essa perspectiva já incluía uma desvalorização do continente africano e de seus habitantes, especialmente abaixo do equador.

É crucial notar, no entanto, que críticas têm sido feitas em relação às impressões supostamente formadas por esses autores antigos sobre o continente africano, dado que seus contatos diretos com o território foram limitados. Conforme observado por Fage (2010), os relatos dos viajantes eram frequentemente vagos e influenciados por sentimentos de estranhamento, como pode ser visto na citação a seguir:

As informações fornecidas pelos antigos autores no que se refere mais particularmente à África ocidental eram raras e esporádicas. Heródoto, Manetão, Plínio, o Velho, Estrabão e alguns outros descrevem apenas umas poucas viagens através do Saara, ou breves incursões marítimas ao longo da costa Atlântica, sendo a autenticidade de alguns desses relatos objeto de animadas discussões entre especialistas (FAGE, 2010, p. 2).

A cartografia de Cláudio Ptolomeu foi fundamental para que teólogos retratassem o continente africano como uma região inferior, onde o paraíso era concebido apenas ao norte. No contexto da imaginação medieval europeia, a pele negra foi vinculada ao mal, contribuindo para uma visão que estigmatizava os povos africanos.

No medievo, as imagens sobre os africanos foram completamente tangidas pelo imaginário europeu. A teoria camita e a fusão da cartografia de Cláudio Ptolomeu com cosmologia cristã relegam a África e os africanos às piores regiões da Terra (OLIVA, 2003, p. 434).

Segundo Oliva (2003), a desvalorização dos africanos também se refletia nos textos bíblicos, onde os africanos eram considerados descendentes de Cam, o filho mais escuro de Noé. “Neste contexto, novamente a África era desacreditada. Conforme os textos bíblicos, Cam foi punido por ver seu pai nu e embriagado. Seus descendentes seriam destinados à servidão aos descendentes de seus irmãos e habitariam partes da Arábia, Egito e Etiópia” (OLIVA, 2003, p. 435).

Na realidade, o cristianismo contribuiu para perpetuar a visão negativa dos europeus em relação aos africanos, retratando figuras com pele negra como demoníacas e associando as condições climáticas do continente a deformidades físicas e morais.

Um dos deveres do historiador é consultar uma ampla gama de fontes disponíveis, sem fazer julgamentos sobre sua veracidade, destacando a importância de considerar diversas perspectivas ao estudar a história da África ao longo do tempo. É crucial notar que os antigos escritores, sejam eles clássicos ou árabes, não estavam necessariamente interessados em escrever história, mas sim em observar e relatar. Posteriormente, esses relatos foram reconstruídos e hoje são valorizados como

valiosos registros históricos que oferecem testemunhos diretos e datados da história da África, embora devam ser analisados com rigor pelos historiadores.

Conforme destacado pelo historiador Valdemir Zamparoni (2004, p. 40), “Os primeiros cronistas e viajantes dos séculos XV, XVI e XVII, como Duarte Pacheco Pereira, Gomes, Zurara e

Cadamosto, retratavam os africanos como desumanizados e até mesmo zoologizados”. Assim, todo o continente e suas populações foram vistos de maneira uniforme, reduzidos a uma série de preconceitos de várias naturezas.

Além disso, o imaginário dos navegantes iria sobreviver, de forma diversa, nos séculos seguintes. Os temores sobre o Mar Oceano e a região abaixo do Equador iriam alimentar as elaborações e representações dos europeus sobre os africanos. Monstros, terras inóspitas, seres humanos deformados, imoralidades, regiões e hábitos demoníacos iriam ser elementos constantes nas descrições de viajantes, aventureiros e missionários (OLIVA, 2003, p. 435- 436)

No século XV, devido à falta de informações precisas sobre o continente africano, os navegantes europeus formaram uma imagem fantasiosa, limitada às terras africanas ao norte do deserto do Saara. A região abaixo da Linha do Equador e os receios em relação ao Oceano Atlântico contribuíram para alimentar representações negativas dos africanos.

Conforme observado por Alberto da Costa e Silva (2008), mesmo diante da contínua chegada de europeus às costas africanas, a visão predominante de povos primitivos e selvagens não refletia a realidade. Muitas cidades africanas exibiam notável organização social e riqueza, desafiando estereótipos eurocêntricos que desvalorizavam a complexidade e a sofisticação das civilizações africanas.

Um visitante holandês do século XVII não escondeu a sua admiração por Benin, uma cidade enorme cortada por uma longa avenida, que lhe parecia mais larga do que a principal rua de Amsterdã. Bem antes dele, os portugueses espantaram-se com o tamanho de Ijebu-Ode e, mais ainda, com a sua muralha, que em alguns pontos alcançava os sete metros de altura e tinha quase 130 quilômetros de comprimento. Vasco da Gama, ao chegar à costa oriental da África, encontrou portos cheios de navios e de comerciantes de todas as partes do Oceano Índico, bem como cidades com casas parecidíssimas com as dos Algarves, em Portugal: com terraços de pedra e cal, pintados inteiramente de branco (COSTA; SILVA, 2008, p. 27-28).

Essa citação evidencia que a concepção de atraso e selvageria foi posteriormente fabricada para justificar a dominação. Naquela época, os europeus apenas observavam com estranheza os costumes dos africanos e se consideravam superiores devido à sua religião cristã.

Por outro lado, Zamparoni (2004) destaca que com o início do tráfico de escravos no século XVII, os africanos passaram a ser tratados como "coisas" em vez de animais, justificando assim o sistema escravocrata. Nessa fase, os africanos eram retratados como mercadorias, como evidenciado pelas representações desumanas de captura e castigo, além de serem transportados como objetos nos porões dos navios. Os europeus continuaram a enxergar os cativos como um grupo homogêneo, desconsiderando as múltiplas diferenças culturais originárias dos povos africanos.

Como afirma Zamparoni (2004), o processo mais severo de desumanização da África ocorreu no século XIX, com a disseminação da ideia de raça como um critério definidor e classificador da humanidade.

No século XIX, as crenças científicas, oriundas das concepções do Darwinismo Social e do Determinismo Racial, alocaram os africanos nos últimos degraus da evolução das “raças” humanas. Infantis, primitivos, tribais, incapazes de aprender ou evoluir, os africanos deveriam receber a benfazeja ajuda europeia, por meio das intervenções imperialistas no Continente (OLIVA, 2003, p. 436).

Segundo Zamparoni (2004), o filósofo alemão Friedrich Hegel, ainda na primeira metade do século XIX, caracterizou a África pela cor da pele, retratando-a como o continente das trevas, da selvageria e da barbárie, ao enfatizar a irrelevância da história africana para a humanidade. Apesar de o Ocidente já estar ciente do desenvolvimento social e econômico em algumas partes da África, persistiu na “invenção da África”, perpetuada por discursos de missionários, viajantes e antropólogos, que associaram uma imagem subalterna antes mesmo de um conhecimento substantivo do continente. Com o estabelecimento do colonialismo durante o Imperialismo na África, as potências europeias impuseram sua dominação usando violência, sustentada pela disseminação de imagens quer retratavam os africanos como povos preguiçosos e incapazes de realizar trabalhos complexos. Essas representações eram fundamentadas na teoria determinista que considerava os brancos superiores e civilizados, atribuindo-lhes a capacidade exclusiva de promover o progresso.

Para esse corpo ideológico foi fundamental o papel da etnografia europeia da segunda metade do século XIX, cujo ponto de partida era o pressuposto de que apenas os ocidentais porque eram “mais aptos” e “mais capazes” podiam, de acordo com uma nova consciência planetária, conceber e apresentar ideias sobre os povos coloniais. Constituiu-se, assim, uma identidade imaginada, a partir da ideia de que nada era mais natural do que a submissão das raças dos mundos dominados da Ásia e da África, uma vez reduzidas a subprodutos do racialismo europeu (HERNANDEZ, 2005, p. 131).

Os africanos foram descritos como primitivos, selvagens, tribais e inferiores para justificar a dominação colonial, fundamentada na teoria da superioridade da raça branca. Segundo Fage (2010, p. 8), “embora a influência direta de Hegel na construção da história da África tenha sido limitada, aviso que ele representava foi aceita pela corrente dominante da historiografia no século XIX. Essa visão anacrônica e sem fundamentos ainda encontra adeptos nos dias de hoje”.

O resultado foi que, baseando-se no que era considerado uma herança greco-romana única, os intelectuais europeus convenceram-se de que os objetivos, os conhecimentos, o poder e a riqueza de sua sociedade eram tão preponderantes que a civilização europeia deveria prevalecer sobre as demais (FAGE, 2010, p. 7-8).

No século XIX, o conhecimento científico ocidental sustentava a concepção de que a raça ariana era superior às demais, estabelecendo uma hierarquia racial que justificava o imperialismo colonial europeu. Isso naturalizava a ideia de que os ocidentais eram mais capacitados e, portanto, adequados para dominar globalmente. Sob essa perspectiva, os povos africanos eram marginalizados na história, pois a África era vista pelos europeus como uma região sem tradições significativas ou contribuições dignas de serem reconhecidas, devido à suposta ausência de registros escritos ou uma história considerada merecedora de estudo.

Mas essa adoção do mito da superioridade dos povos de pele clara sobre os de pele escura era somente uma parte dos preconceitos correntes na Europa no fim do século XIX e no início do século XX. Os europeus acreditavam que sua pretensa superioridade sobre os negros africanos estava confirmada por sua conquista colonial (FAGE, 2010, p. 14-15).

Portanto, podemos afirmar que no século XIX, os preconceitos anteriores se uniram às teorias científicas que propagavam a ideia de inferioridade biológica, mental e espiritual dos povos africanos, derivadas do evolucionismo social e do determinismo racial. Isso tinha o propósito de legitimar a dominação imperial, a imposição do cristianismo e dos valores europeus. Segundo Ki-Zerbo (2010, p. 292), “Certamente, a história da África não se resume a uma história de 'raças'. No entanto, para justificar uma narrativa particular, o mito pseudocientífico da superioridade de certas "raças" foi amplamente abusado”.

Em resumo, é crucial que os conhecimentos sobre os povos africanos sejam valorizados além das meras lendas e folclore, para descontruir a imagem eurocêntrica do continente africano por meio de um saber descolonizado, viabilizado pelo conhecimento interdisciplinar. Pensar a África a partir das produções de conhecimento dos próprios africanos é fundamental para desfazer os conceitos moldados pelo discurso ocidental. Portanto, é essencial que os professores de história se familiarizem com intelectuais africanos que oferecem uma visão interna do continente. A próxima seção, portanto, se dedicará à discussão da história da África sob a perspectiva dos próprios africanos.

1.2 Visões africanas sobre sua própria história

Para muitos historiadores ocidentais, a história da África começava apenas com o contato europeu, desconsiderando a rica tradição oral africana como uma fonte legítima de conhecimento. No entanto, como Diop (1981) argumenta, a ausência de registros escritos não significa a ausência de história, e é por meio da tradição oral que as civilizações africanas mantiveram vivas suas memórias e legados culturais ao longo dos séculos. Assim, a partir do final do século XIX e início do XX, podemos identificar uma série de esforços por parte de diversos intelectuais para apresentar uma nova perspectiva da África, conhecida como “reinvenção” ou “redescoberta” do continente. Nesse sentido,

muitos intelectuais africanos se dedicaram a produzir conhecimentos sobre a África livres de estereótipos negativos e da visão exóticaocidental que havia sido historicamente construída.

A História da África e o pensamento dos povos africanos foram desconsiderados das grandes contribuições intelectuais da História e das ciências em geral. Foi necessário o trabalho de pensadores como Joseph KiZerbo no seu História da África Negra para lembrar que o argumento de Hegel sobre o não pertencimento da África na História do mundo era falacioso (DURÃO, 2018, p. 271).

Na segunda metade do século XX, intelectuais pós-independência de diversos países africanos, como Joseph Ki-Zerbo e Cheikh Anta Diop, começaram a promover a identidade africana, destacando que o continente também possuía sua própria história. Os africanos passaram a assumir o papel de protagonistas na narrativa histórica africana, buscando uma visão autônoma e autêntica da África.

A mudança dessa perspectiva começou a ocorrer um pouco antes das lutas pelas independências, nos anos 1950 e 1960, e se estenderia até o final da década de 1970. De uma forma geral, pode-se afirmar que, na segunda metade do século XX, aconteceu uma espécie de revolução nos estudos sobre a África. As investigações se diversificaram e ampliaram suas abordagens (OLIVA, 2003, p. 439).

Com o crescimento dos movimentos de independência e o surgimento de ideologias como o pan-africanismo, a história da África começou a ser reavaliada criticamente. Segundo Nkrumah (1963), a libertação do colonialismo exigia uma revisão da narrativa histórica, que até então ignorava as contribuições africanas e perpetuava estereótipos sobre o continente. Na década de 1930, em muitas colônias europeias na África, uma elite ocidentalizada emergiu, composta por africanos que haviam estudado na Europa, nos Estados Unidos ou em instituições africanas com padrões europeus. Parte dessa elite se distanciou das tradições ancestrais africanas, enquanto outros passaram a denunciar a violência colonial e defenderam a independência das colônias africanas, visando reconstruir a identidade do continente.

"A elite colonizada, que estudou nas metrópoles, vai, em um primeiro momento, imitar o colonizador. Com o tempo, porém, esses intelectuais formados no exterior começam a tomar consciência de sua própria identidade e das injustiças do sistema colonial, buscando transformar a estrutura social e política de seus países de origem. Eles trazem consigo não apenas o conhecimento técnico e científico, mas também a compreensão de novas formas de organização política e social, essenciais para o processo de descolonização" (FANON, 1968, p. 139).

Muitos jovens que foram estudar fora da África se engajaram na luta pela independência de diversos países africanos, inspirados pelo pensamento político europeu. Assim, surgiram vários movimentos afrocêntricos, como o pan-africanismo e a negritude, que buscavam (re)definir a identidade africana.

O Pan-africanismo teve origem na segunda metade do século XIX, principalmente na África Ocidental, onde a educação formal já estava mais estabelecida. Esse movimento era liderado por indivíduos letRADos, geralmente filhos de famÍlias abastadas da regIão, que tinham acesso à educação e frequentavam universidades estrangeiras. Ele promovia um senso de solidariedade e consciência de uma herança comum entre os pretos do Caribe e dos Estados Unidos, devido às experiências compartilhadas na luta contra a segregação racial violenta.

Segundo Hernandez (2005), para compreender o movimento do pan-africanismo adequadamente, é essencial estudar sua origem histórica para avaliar sua eficácia. Apesar de várias questões ambíguas que cercam o movimento, como se limitar às elites com educação formal adquirida nas metrópoles europeias e americanas, a disseminação das ideias estava restrita às grandes capitais europeias e norte-americanas, e na África, a poucos e pequenos centros urbanos sob domínio inglês. Além disso, havia o uso predominante de valores eurocêntricos do pensamento ocidental para promover ideias de transformação entre os pretos na África.

É um movimento político-ideológico centrado na noção de raça, noção que se torna primordial para unir aqueles que a despeito de suas especificidades históricas são assemelhados por sua origem humana e negra. O movimento pan-africano surgiu como um mal-estar generalizado que ensaiava o tema de resistência à opressão, pensando a liberdade do homem negro (HERNANDEZ, 2005, p. 138).

O pan-africanismo representou uma oportunidade para os pretos expressarem suas vozes contra a violência e a opressão, além de oferecer uma nova perspectiva da África, liberta dos estereótipos mitológicos e raciais impostos pelos colonizadores. Em relação ao movimento da Negritude, pode ser definido como um movimento literário afro africano de língua francesa, cujo objetivo era promover a literatura africana como meio de valorizar e disseminar a cultura negra, enquanto rejeitava a dominação colonial.

Formado nas escolas coloniais, o grupo de estudantes negros vivendo na Europa, especificamente em Paris, revelaram por meio de suas escritas uma nova forma de ver o mundo. O grupo era composto pelo guianês Léon Gontran Damas (1912-1978), pelo martinicano Aimé Césaire (1913-2008), percussor do conceito de negritude e pelo senegalês Léopold Sédar Senghor (1906- 2001). Trata-se de uma geração politizada, inserida no processo de libertação dos povos colonizados e engajada na difusão de ideias de negação ao colonialismo (BAMPOKY, 2018, p. 37-38).

No entanto, surgiram diversas críticas à abordagem afrocentrista por utilizar métodos eurocêntricos para promover suas teses, que também foram vistas como racistas. Ao destacar as histórias dos grandes impérios e civilizações como modelos para toda a sociedade no continente africano, sem levar em conta as diversas sociedades menores que compõem a África, essa abordagem acabou negligenciando parte da história diversificada do continente.

Os autores pan-africanistas, como Aime Cesaire e Cheikh Anta Diop, vão propor que deveria haver uma retomada dos costumes que foram tirados, recuperando a cultura, a língua, os costumes e a identificação com a África Sul Saariana. Retirar do referente europeu e branco o horizonte de expectativas dos indivíduos negros e criar, através da história e de outros mecanismos, a identificação com os referentes idealizados, como os imperadores negros do Egito, o reino da etiópia e o pertencimento a um lugar específico comum, o continente africano (FOLHARINI; SOUZA, 2016, p. 27).

Dessa forma, o pan-africanismo se apresenta como uma ferramenta poderosa de autovalorização e de luta por justiça social, promovendo um diálogo contínuo entre passado e presente e inspirando a construção de futuros mais justos e igualitários. Essa proposta de reidentificação também ressoa com as lutas contemporâneas por direitos civis e pela valorização da diversidade cultural, mostrando que a busca por um pertencimento cultural e histórico é um processo em constante evolução.

É preciso definir, antes de tudo, não só a négritude como um conceito utilizado pelo conjunto de escritores negro-africanos, mas como um ideal que em determinado momento histórico incentivou pensadores ao estudo das desigualdades cometidas perante as formas de exclusão e desrespeito ao ser humano, diante da dominação colonial (DURÃO, 2020, p. 18).

Assim, essa abordagem inversa adotada pela ideologia da negritude ou pan-africanismo permitiu que os próprios africanos construíssem sua identidade. Isso viabilizou a inclusão das contribuições e valores africanos no âmbito do conhecimento universal, destacando especialmente que os povos pretos têm uma história significativa.

Se a centralidade do conceito de “raça” parecia óbvia para as teorias racistas dos séculos XIX e XX, que nela se apoiavam para determinar e explicar as diferenças culturais encontradas entre as sociedades humanas, o mesmo ocorreu – com uma lógica invertida – para os adeptos da negritude a partir de 1930. Os intelectuais, ideólogos e políticos africanos e afro-americanos da negritude, como Léopold Senghor (1906-2001), Aimé Césaire (1913- 2008) e Leon Damas (1912-1978) destacaram em suas teses as qualidades intrínsecas da “raça negra” e denunciavam os efeitos do racismo na construção da identidade africana (OLIVA, 2020, p. 49).

No livro “Na casa de meu pai”, Appiah (2008) aborda a questão do racialismo no movimento Pan-africanista, sugerindo que teóricos dessa ideologia promoveram uma unidade racial baseada em uma concepção biológica de raça. Ele argumenta que ao conceitualizar os africanos em termos raciais, tornou-se difícil distinguir sua visão negativa sobre a África de uma visão negativa sobre os negros em geral. Appiah aponta que essa associação da raça ao Pan-africanismo deixou um legado problemático.

Apesar das críticas, é fundamental destacar a contribuição desses movimentos na resistência à dominação europeia e no avanço do processo de independência na África. Segundo Durão (2018, p. 275), os princípios de afrocentrismo, unidade e pan-africanismo representaram estratégias adotadas por uma elite intelectual negra para alcançar um papel protagonista em sua história e cultura.

Para nós historiadores é necessário lembrar que por meio da narrativa da négritude pode se chegar a questões importantes como os processos de preconceito estipulados pelas teorias pseudocientíficas à exclusão dos povos africanos acusados ainda de primitivos (de acordo com a lógica imperialista) e a participação de novos atores sociais que a partir do acesso ao estudo acadêmico na França, buscam críticas ao sistema colonial imposto nos seus países (DURÃO, 2018, p. 19).

Sem dúvida, é crucial reconhecer que a tentativa de uniformizar a identidade africana também representou uma abordagem problemática pelos movimentos afrocêntricos. Mbembe (2001,

p. 185) rejeita a “existência de africanos de origem europeia, árabe ou asiática – ou a ideia de que osafricanos possam ter múltiplas ancestralidades”. Assim, a concepção de raça como uma unidade africana é considerada inconsistente. Para Mbembe (2001, p. 192), “a unidade racial africana semprefoi um mito”. A África é um continente com 47 países, cada um com histórias e culturas diversas. A tentativa de unificar essa diversidade racial acabou por intensificar a discriminação contra os negros ao redor do mundo, ao mesmo tempo que tentava apagar as múltiplas identidades dos povos negros africanos, ignorando o mosaico de etnias e culturas que compõem o continente e que não necessariamente compartilham os mesmos valores ou senso de unidade.

A partir de 1947, a Société Africaine de Culture e sua revista *Presence Africaine* empenharam-se na promoção de uma história – da África descolonizada. Ao mesmo tempo, uma geração de intelectuais africanos que havia dominado as técnicas europeias de investigação histórica começou a definir seu próprio enfoque em relação ao passado africano e a buscar nele as fontes de uma identidade cultural negada pelo colonialismo. Esses intelectuais refinaram e ampliaram as técnicas da metodologia histórica desembaraçando-a, ao mesmo tempo, de uma série de mitos e preconceitos subjetivos (FAGE, 2010, p. 20).

Outro ponto crucial que merece discussão é destacado por Kwame Appiah, ao enfatizar que tanto a concepção ambiental dos gregos quanto a concepção judaica não são adequadas para explicar a ideia moderna de raça.

Uma compreensão singularmente moderna do que significa ser um povo – uma compreensão em termos de nossa moderna compreensão de raça – estava começando a ser forjada: essa noção tem em seu cerne uma nova concepção científica de hereditariedade biológica, ainda que desse continuidade a alguns dos papéis desempenhados no pensamento grego e judaico pela ideia de povo. Mas ela também se entrelaçava com uma nova compreensão do povo como nação, e do papel da cultura – e, crucialmente da literatura – na vida das nações (APPIAH, 2008, p. 32).

O desenvolvimento da literatura africana iniciado pelos movimentos afrocêntricos foi fundamental para valorizar a história africana. Esse despertar promoveu novas abordagens epistemológicas e incentivou a produção de conhecimento livre de perspectivas europeias. Hoje, dispomos de um rico acervo de produções literárias sobre a África, criadas pelos próprios africanos, que necessitam ser mais amplamente divulgadas e incorporadas ao currículo escolar.

Entretanto, após os processos de independência na África, uma série de conflitos internos intensificou uma visão negativa do continente, perpetuada pelos meios de comunicação. A África passou a ser frequentemente associada, de maneira homogênea, à miséria, fome, guerras, doenças e pobreza, entre outros problemas. Esses estereótipos racistas ainda permeiam o cotidiano das escolas, reforçando a ideia de inferioridade e incapacidade dos povos africanos e seus descendentes. Isso contribui para que muitas pessoas negras sintam vergonha de sua identidade, devido à contínua opressão enfrentada diariamente.

Apesar de algumas mudanças, as antigas representações sobre a África e os africanos ainda persistem devido ao forte imaginário ocidental presente até hoje. Nas escolas, é possível observar que algumas barreiras foram superadas, porém não de forma suficiente. Por exemplo, houve alterações nos livros didáticos quanto à abordagem da História da África. Apesar disso, o contexto geral ainda é de uma história narrada predominantemente sob a perspectiva ocidental, embora sejam notadas tentativas de reinterpretar o conteúdo historiográfico africano em seções complementares ao final dos capítulos.

Um exemplo disso pode ser encontrado no livro didático do 2º ano do Ensino Médio, “História das cavernas ao terceiro milênio”, de autoria de Braick (2016, p. 15). Além do conteúdo tradicional sobre o Imperialismo na África e na Ásia, há um texto complementar de Anderson Oliva ao final do capítulo, intitulado "África deturpada: os relatos de viajantes e exploradores europeus sobre a África e os africanos nos séculos XIX e XX inicial revelam o racismo e as intenções imperialistas das potências ocidentais da época".

É claro, portanto, que as novas interpretações da História da África estão começando a ter impacto, embora ainda estejam em estágios iniciais. A formação dos professores é crucial para viabilizar essas novas abordagens, pois os professores de história desempenham um papel fundamental na profundidade das discussões e análises, especialmente porque os manuais escolares frequentemente oferecem apenas visões simplistas e superficiais.

A coleção História Geral da África, publicada pela Unesco, representa uma fonte excelente para o estudo da história do continente, pois apresenta uma narrativa alternativa à imagem racializada e eurocêntrica encontrada nos manuais didáticos. No entanto, esse valioso recurso ainda é pouco conhecido por professores e estudantes, limitando-se geralmente ao ambiente acadêmico. No Brasil, a Universidade Federal de São Carlos, através do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro (NEAB/UFSCar) e seus colaboradores, desempenhou um papel crucial ao traduzir a coleção História da África para o português, com o objetivo de contribuir para uma educação eficaz das relações étnicas e raciais no país, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, aprovadas em 2004 pelo Conselho Nacional de Educação.

Em seu livro "A África explicada aos meus filhos" (2008), o historiador Alberto da Costa e Silva argumenta que o continente africano é vasto e extremamente diversificado, devendo ser estudado de maneira abrangente e não através de visões simplistas que o reduzam a um lugar mágico ou de desventuras. A obra contribui significativamente para desfazer estereótipos negativos sobre a África, destacando a importância da sua história, que possui vínculos diretos com o Brasil.

Por muitos anos, as narrativas predominantes sobre a África se limitaram a relatos de guerras, desastres, doenças e fome, perpetuando uma visão unidimensional e negativa do continente. É essencial que as escolas desconstruam esse imaginário uniforme de miséria e desastres, reconhecendo que o problema não reside em discutir os desafios enfrentados pelos países africanos, mas sim em limitar a África a esses problemas. Portanto, é crucial estudar diversas versões das narrativas históricas para evitar os riscos associados à "história única".

Nos últimos trinta anos, a historiografia africana tem se desenvolvido significativamente, evidenciando a existência de fontes que permitem uma abordagem diversificada e culturalmente ricada África. Essa abordagem busca reinterpretar a visão europeia tradicional do continente, desconstruindo os preconceitos e estereótipos historicamente perpetuados pela cultura europeia em relação à África. A promoção de uma educação antirracista emerge como uma das estratégias fundamentais nesse processo.

Nesse sentido, a história da África deve ser reescrita. E isso porque, até o presente momento, ela foi mascarada, camouflada, desfigurada, mutilada. Pela "força das circunstâncias", ou seja, pela ignorância e pelo interesse. Abatido por vários séculos de opressão, esse continente presenciou gerações de viajantes, de traficantes de escravos, de exploradores, de missionários, de procônsules, de sábios de todo tipo, que acabaram por fixar sua imagem nocenário da miséria, da barbárie, da irresponsabilidade e do caos. Essa imagem foi projetada e extrapolada ao infinito ao longo do tempo, passando a justificar tanto o presente quanto o futuro (KI-ZERBO, 2010, p. XXXII).

Em resumo, as imagens do continente africano frequentemente são moldadas por discursos negativos e estereotipados que perpetuam o racismo estrutural. É essencial desmantelar esses discursos e representações eurocêntricas que simplificam e uniformizam a África, desafiando visões e paradigmas impostos pelo Ocidente que tendem a marginalizar a voz, apagar a identidade e diminuir o protagonismo africano. Para isso, é crucial explorar os estudos pós-coloniais como uma abordagem que sugere caminhos para integrar conhecimentos diversos, que rompam com as concepções racistas no ensino de História.

1.3 Impacto dos estudos pós-coloniais no ensino de história africana

A partir dos estudos pós-coloniais e decoloniais, surgiu um pensamento crítico que oferece uma abordagem teórica para o ensino da história, focada na descolonização de conceitos e conhecimentos dominantes. Essa perspectiva epistemológica busca romper com o conhecimento ocidental

predominante, valorizando os saberes marginalizados de povos historicamente subjugados, especialmente por questões raciais. O poeta martinicano Aimé Césaire, em seu trabalho “Discurso Sobre o Colonialismo” (1978), critica profundamente o modo como o Ocidente pensa e pratica política através do colonialismo. Para Césaire, o conhecimento produzido pelo capitalismo europeu está enraizado em estruturas que se sustentam pela opressão e subjugação de outros povos, e por isso não pode ser considerado universal.

O grande drama histórico da África não foi tanto o seu contato demasiado tardio com o resto do Mundo, como a maneira que esse contato se operou; que foi no momento em que a Europa caiu nas mãos dos financeiros e capitães da indústria, os mais desprovidos de escrúpulos, que a Europa se propagou; que o nosso azar quis que fosse essa a Europa que encontramos no nosso caminho e que a Europa tem contas a prestar perante a comunidade humana pela maiorpilha de cadáveres da história (CÉSAIRE, 1978, p. 27-28).

Segundo o autor, os colonizadores europeus não apenas visavam a exploração econômica, mas também suprimiam e desvalorizavam os conhecimentos e práticas dos povos nativos, rotulando-os como bárbaros, pagãos e sem cultura. De acordo com Césaire (1978, p. 28), “a Europa colonizadora introduziu o abuso moderno na antiga injustiça, o odioso racismo na antiga desigualdade”. As ideias de Césaire, na verdade, influenciaram diversos pensadores a adotarem uma abordagem histórico-filosófica descolonizada, buscando novas formas de produzir conhecimento.

Um entendimento desprovido de estereótipos eurocêntricos sobre a África é fundamental para o ensino africano, que se fundamenta na abordagem epistemológica denominada pós-colonial. Nesse sentido, serão exploradas especialmente as contribuições de autores como Mignolo (2006, 2017), Quijano (2005) e Sousa Santos (2004) no desenvolvimento dos estudos decoloniais, com foco particular na questão racial. Esses acadêmicos articulam temas cruciais que abordam os desafios impostos pela perspectiva pós-colonial, visando uma educação global inclusiva. Suas reflexões são essenciais para o reconhecimento e valorização dos conhecimentos dos povos não europeus, frequentemente marginalizados até hoje. Segundo Macedo (2016), o termo pós-colonial está associado aos campos dos “estudos culturais” e dos “estudos subalternos”.

O termo será aqui utilizado, mesmo não sendo consensual entre intelectuais identificados ao pensamento crítico, como Nelson Maldonado Torres, Aníbal Quijano e Walter Mignolo, que preferem a denominação de “estudos descoloniais” e outros, como Boaventura de Souza Santos, que se alinham ao que denominam de “epistemologias do Sul” (MACEDO, 2016, p. 315).

Durante um longo período, o continente europeu deteve o controle do conhecimento econômico, social e político sobre povos considerados menos desenvolvidos, como africanos e americanos. Nesse contexto, o pensamento pós-colonial ou decolonial visa oferecer uma nova

perspectiva epistemológica sobre o conhecimento não europeu. Não se trata de negar o conhecimento gerado pela modernidade europeia nem de propor um único caminho de conhecimento. Em vez disso, busca-se revelar outras verdades que foram ocultadas ao longo de séculos.

As instituições coloniais produziram um determinado tipo para ser humano, e deste sairia todo o conhecimento científico da Europa. Assim, o homem branco, capitalista, heterossexual, militar cristão, europeu foi o que entrou nos navios e expandiu para o mundo a sua visão de hierarquias e ideologias de classe, raça, orientação sexual e de trabalho, com as quais ainda nos defrontamos cotidianamente e que perpetuam as violências e intolerâncias no século XXI. Aliás, a violência é a maneira pela qual a modernidade adentra nas mentes e nos corpos dos povos subalternizados. Modernidade e colonialidade acabaram projetando um imaginário perante nações, corpos, ofícios e saberes (MORTARI; GOMES, 2016, p. 74-75).

A partir das reflexões de Mignolo (2017), comprehende-se a origem epistemológica do conceito de “colonialidade”, introduzido pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, e suas implicações contemporâneas como uma “matriz ou padrão colonial de poder”, que também é responsável por instituir uma lógica de racialização. Segundo o autor, o eurocentrismo e o colonialismo são aspectos interligados, sendo que o primeiro estabelece alógica para a perpetuação da colonialidade do conhecimento através do controle do saber.

O racismo moderno/colonial, ou seja, a lógica da racialização que surgiu no século XVI, tem duas dimensões (ontológica e epistêmica) e um só propósito: classificar como inferior e alheias ao domínio do conhecimento sistemático todas as línguas que não sejam o grego, o latim e as seis línguas europeias modernas, para manter assim privilégios enunciativos das instituições, os homens e categorias do pensamento do renascimento e a ilustração europeias (MIGNOLO, 2017, p. 17-18).

De acordo com o autor, o movimento de pensamento e ação decoloniais foram ativados como uma reação às opressões imperiais dos ideais europeus, iniciando-se já no século XVI, mas a conscientização plena só se solidificou durante a Guerra Fria.

O pensamento e a ação descoloniais surgiram e se desdobraram, do século XVI em diante, como respostas às inclinações opressivas e imperiais dos ideais europeus modernos projetados para o mundo não europeu, onde são acionados. No entanto, “a consciência e o conceito de descolonização”, como terceira opção ao capitalismo e ao comunismo, se materializou nas conferências de Bandung e dos países não alinhados (MIGNOLO, 2017, p.2).

Portanto, o autor mencionado apresenta a descolonialidade como uma alternativa para pensarem um futuro que não esteja mais sob a influência da matriz colonial europeia, promovendo novas abordagens epistêmicas que valorizem outros tipos de conhecimento. Isso implica a necessidade de questionar e compreender diferentes histórias, dando voz aos grupos que foram marginalizados ou colonizados ao longo da história, por meio de uma perspectiva epistemológica distinta.

O imaginário do mundo moderno/colonial surgiu da complexa articulação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras memórias, e de histórias que se contaram e se contam levando-se em conta a duplicidade de consciência que a consciência colonial gera (MIGNOLO, 2005, p. 37-38).

Achille Mbembe (2013) afirma: "A história da África não pode ser entendida sem considerar a experiência colonial e suas consequências sobre a subjetividade africana, que foi moldada em resposta às narrativas e imposições ocidentais" (p. 45). Mbembe destaca a interconexão entre colonialidade e subjetividade, reforçando a ideia de que as experiências africanas são profundamente influenciadas por narrativas ocidentais. Essa perspectiva complementa o conceito de colonialidade do saber proposto por Mignolo, que argumenta que o conhecimento ocidental muitas vezes ignora ou distorce a rica história e cultura africanas. A construção de identidades africanas deve, portanto, incluir a recuperação e valorização de saberes locais e tradicionais, desafiando a hegemonia epistêmica que historicamente marginalizou esses conhecimentos. Essa abordagem não apenas contribui para um entendimento mais abrangente da história africana, mas também empodera as comunidades a se reconectarem com suas raízes e a reescreverem suas narrativas a partir de uma perspectiva descolonial.

"Na verdade, é necessário pensar o mundo a partir de um ponto de vista que não é o da lógica da guerra, da luta pelo poder e da conquista. É necessário pensar a partir da vida e das maneiras de viver que os povos criaram em suas lutas pela liberdade" (MBEMBE, 2017, p. 87).

Nesse ponto ressaltamos a importância de repensar as narrativas de poder e a luta pela liberdade, dialogando com a crítica de Mignolo sobre a colonialidade e a necessidade de um pensamento descolonial. Ambas as abordagens chamam a atenção para a importância de valorizar as experiências e culturas locais, questionando as estruturas de poder impostas pela colonialidade.

Nesse contexto, é crucial diferenciar os conceitos de colonialismo e colonialidade conforme os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos. O colonialismo refere-se às questões políticas e econômicas que caracterizaram o imperialismo. Por outro lado, a colonialidade diz respeito ao padrão de poder que resultou do colonialismo moderno. Conforme Silva (2018, p. 29), "A colonialidade representa a dimensão simbólica e subjetiva do colonialismo, relacionada à subalternização de seres, saberes, epistemologias e representações de mundo, e que persiste após o fim do colonialismo".

A noção de colonialidade do poder refere-se à estrutura hierárquica que domina os saberes, sistemas políticos e econômicos, sob a hegemonia da cultura europeia. Este conceito abrange a persistência de modelos de hierarquização e classificação das populações com base no conceito de raça. Isso revela como as relações de poder contemporâneas perpetuam estereótipos e formas de discriminação, muitas vezes enraizadas no sistema capitalista.

A América foi o primeiro espaço/tempo do padrão de poder mundial do capitalismo colonial moderno, configurando-se como a primeira identidade da modernidade. Segundo o autor, esse novo

padrão de poder se fundamentou em dois eixos principais, um dos quais foi a codificação das diferenças através da concepção de raça sob a dominação colonial.

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados (QUIJANO, 2005, p. 203).

Segundo Aníbal Quijano (2005), a concepção de raça foi instrumentalizada para categorizar seres humanos e legitimar o processo de colonização e dominação europeia sobre os povos da América Latina. O sociólogo peruano argumenta que foi na América que se iniciou essa prática de distinguir pessoas com base em características fenotípicas, o que serviu para estabelecer diferenças entre colonizadores e colonizados.

Assim, Quijano (2005) explica que a desigualdade social e econômica presente nos países colonizados resulta do domínio hegemônico do Ocidente sobre a ideia de raça inferior, frequentemente associada a representações negativas. Para o autor, “raça tornou-se o critério fundamental inicial para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estruturação de poder da nova sociedade. Em outras palavras, é o modo básico de classificação social universal da população mundial.”

Segundo Sousa Santos (2004), o colonialismo é visto como uma forma de violência paternalista, legitimada pela missão civilizadora, na qual o desenvolvimento europeu se apresentava como modelo para o resto do mundo. Portanto, o conceito de pós-colonialismo emerge como uma transformação no paradigma do conhecimento, evidenciando que a noção de saber vai além das limitações impostas pela modernidade.

Boaventura Sousa Santos (2004), renomado pensador português, é reconhecido como um dos principais teóricos contemporâneos, engajado em questões sociais e políticas globais. Seus estudos criticam o processo de globalização dominante, onde o poder econômico das grandes potências do Norte marginaliza o conhecimento do Sul. Assim, suas análises são fundamentais no avanço da teoria crítica decolonial, ao promover um diálogo de reconstrução teórica que ele denomina de globalização contra-hegemônica, facilitando a colaboração entre pensadores do Norte e do Sul global.

E o que é a globalização contra-hegemônica? Consiste em resistências contra a globalização hegemônica organizada (por meio de ligações local/global) por movimentos, iniciativas e ONGs, no interesse de classes, grupos sociais e regiões vitimadas pelas trocas desiguais produzidas em escala global pela globalização neoliberal [...]. Os movimentos não podem sedar ao luxo de se encontrar em escala de lutas específicas, eles devem combater lutas locais, nacionais e globais, porque eles estão entrelaçados (SANTOS, 2010, p. 18).

O autor em questão argumenta que é crucial a coalizão de todos os movimentos considerados subalternos pela ordem mundial, em busca de valores culturais e educacionais não imperialistas e anti-hegemônicos. Boaventura (2016, p. 17-18) propõe o surgimento das Epistemologias do Sul como uma iniciativa epistemológica insurgente e resistente, contra um projeto de dominação capitalista, colonialista e patriarcal que persiste como paradigma hegemônico até hoje.

A sociologia das ausências opera substituindo monoculturas por ecologias: a ecologia dos saberes substitui a monocultura do saber e do rigor científicos, confrontando-a com outros saberes e outros critérios de rigor; a ecologia das temporalidades mostra que a lógica do tempo linear é uma entre múltiplas conceções de tempo possíveis e reivindica a copresença radical; a ecologia dos reconhecimentos submete à crítica a sobreposição entre diferença e desigualdade, bem como os critérios que definem diferença, e cria novas exigências de inteligibilidade recíproca; a ecologia das trans-escalas denuncia o falso universalismo e a despromoção do local, mostrando que o universalismo existe como pluralidade de explorações universais alternativas, parciais e competitivas, todas elas ancoradas em contextos particulares; e a ecologia das produtividades recupera os sistemas alternativos de produção que o capitalismo ocultou ou descredibilizou (SANTOS; ARAÚJO; BAUMGARTEN, 2016, p. 17).

Boaventura desenvolve ideias epistemológicas que destacam a incompletude e a não hierarquia dos saberes, enfatizando a necessidade de intercâmbio entre conhecimentos científicos e não científicos de diversas culturas, conceito que ele chama de ecologias dos saberes, em contraste com a predominância da ciência moderna. Para Boaventura (2007, p. 87), “Na ecologia de saberes, encontram-se conhecimentos e também ignorâncias. Não há uma unidade de conhecimento, assim como não há uma unidade de ignorância. As formas de ignorância são tão diversas e interdependentes quanto as formas de conhecimento.”

A antropóloga moçambicana Maria Paula Gutiérrez Meneses (2010) argumenta que é essencial contextualizar historicamente as representações de nações, culturas, etnias e civilizações, asquais foram transformadas em protagonistas da história. Segundo a autora, esses conceitos são construções da modernidades destinadas a manter o poder, não sendo agentes das interações históricas.

Uma (re)construção histórica alternativa, que procure construir uma história outra que se oponha a perspectiva eurocêntrica dominante. Assim, no lugar de generalizações e simplificações que procuram encaixar África no esquema de desenvolvido para explicar linearmente o progresso civilizatório do Ocidente, o desafio que se coloca é duplo: explicar a persistência da relação colonial na construção da história mundial, ao mesmo em que se propõem alternativas à leitura da história, no sentido de construir histórias contextuais que, articuladas em rede, permitam uma perspectiva cosmopolita sobre o mundo (MENESES, 2010, p. 57).

Os autores decoloniais propõem uma abordagem de desconstrução que permite uma reflexão não linear da “história mundial”. Repensar o ensino de História da África a partir da crítica ao conhecimento eurocêntrico é uma maneira de desafiar visões estereotipadas sobre as comunidades afrodescendentes.

Infelizmente, muitas escolas brasileiras ainda adotam um ensino de História que privilegia uma narrativa linear do mundo, baseada na perspectiva eurocêntrica predominante, relegando ao silêncio a história e os conhecimentos dos grupos considerados “subalternos”. Essa forma de ensino tem contribuído para a perpetuação de práticas preconceituosas e discriminatórias, pois as aulas não questionam o currículo eurocêntrico e racista. No Brasil, esse modelo educacional foi estabelecido desde o século XIX, refletindo a hegemonia do conhecimento ocidental.

Para atender, realmente à função social que se faz necessária, a fim de não perpetuar mais a visão elitista, racista, discriminatória, machista e segregacionista, é fundamental que os professores busquem descolonizar seus saberes e seus fazeres para inserir a perspectiva decolonizada na sala de aula e assim contribuir para que os alunos se enxerguem nas aulas de história em uma perspectiva de análise e interpretação que diversifique os personagens e abordagens (NOGUEIRA, 2020, p. 51-52).

Assim sendo, é crucial defender a descolonização do conhecimento e das representações nas aulas de história. Nesse sentido, o papel do professor é essencial, pois o domínio dessas discussões fortalece o ensino da história africana e afro-brasileira, possibilitando a revisão de práticas educacionais que, por vezes de maneira inadvertida, perpetuam o racismo na sala de aula ao promover um discurso centrado na perspectiva europeia.

Kabengele Munanga (2004) argumenta que os currículos educacionais frequentemente reproduzem uma visão eurocêntrica, resultando na marginalização dos saberes e culturas africanas. Ele defende a necessidade de uma abordagem educacional que valorize essas contribuições, promovendo uma verdadeira inclusão e reconhecimento das identidades africanas no processo de ensino-aprendizagem. A afirmação de Munanga destaca a urgência de uma revisão crítica dos currículos educacionais que, muitas vezes, perpetuam narrativas eurocêntricas e excluem saberes africanos. Essa perspectiva não apenas desafia as práticas tradicionais de ensino, mas também propõe uma transformação que reconheça a riqueza cultural e histórica da África.

Ao incorporar esses saberes, podemos promover um ambiente educacional mais inclusivo e representativo, que valorize as identidades e experiências dos estudantes. Essa mudança curricular é fundamental para a construção de uma educação antirracista, capaz de desconstruir preconceitos e fomentar uma compreensão mais ampla e complexa do mundo. Assim, ao redirecionar o foco para as contribuições africanas, não apenas resgatamos histórias frequentemente silenciadas, mas também fortalecemos a identidade cultural dos alunos e a diversidade no ambiente escolar.

1.4 A perspectiva antirracista e decolonial no Brasil

A trajetória que nos permite compreender a violência como um elemento central na dominação do colonizador, e a descolonização como uma resposta dos povos colonizados, reflete-se nas violações

enfrentadas pelas populações negras no Brasil. Um exemplo disso são as ações realizadas e perpetuadas pelo Estado.

No Brasil, as periferias nas grandes cidades podem ser comparadas a um modelo de apartheid, onde existe uma segregação territorial que separa os bairros da elite dominante heteropatriarcal daqueles que são marginalizados. Essas comunidades, que sustentam diariamente as metrópoles, enfrentam a negação de condições dignas de vida por parte do Estado. Esse contexto nos leva a questionar onde podemos identificar desigualdades sociais, violências, dominação e repressão no país. Embora possamos explorar outras questões ao analisarmos o território brasileiro e suas particularidades, é importante destacar que as populações negras, indígena, cigana, quilombola, entre outras, formam categorias sociais que o sistema capitalista, herança do colonialismo, busca eliminar continuamente.

As violências que permeiam a sociedade atual estão acompanhadas por repressão policial, encarceramento em massa da população negra e a carência de serviços essenciais, como saneamento básico, transporte público, opções de lazer, infraestrutura, emprego, renda e saúde. Além disso, a implementação de políticas públicas e a oferta de serviços básicos que o Estado deveria garantir são insuficientes. Em vez disso, testemunhamos o uso da violência como meio de eliminar aqueles que não se ajustam às normas institucionais.

Considerando as reflexões de Abdias do Nascimento em "O Genocídio do Povo Negro Brasileiro" (2016), a violência se manifestou de diversas maneiras para implementar o genocídio, incluindo a opressão da população indígena e a conivência da igreja, colonos e africanos que foram capturados. Esses fatores contribuíram para um plano de extermínio dos indígenas. A exploração sexual das mulheres escravizadas e o processo de embranquecimento por meio da miscigenação são aspectos que Abdias menciona como parte do mito da democracia racial. Esses são apenas alguns exemplos das violências que continuam a se refletir na sociedade brasileira em que vivemos.

A mestiçagem, como articulada no pensamento brasileiro entre o fim do século XIX e meados deste século, seja na sua forma biológica (miscigenação), seja na sua forma cultural (sincretismo cultural), desembocaria numa sociedade uniracial e unicultural. Uma tal sociedade seria construída segundo o modelo hegemônico racial e cultural branco ao qual deveriam ser assimiladas todas as outras raças e suas respectivas produções culturais. O que subentende o genocídio e o etnocídio de todas as diferenças para criar uma nova raça e uma nova civilização, ou melhor, uma verdadeira raça e uma verdadeira civilização brasileiras, resultantes da mescla e da síntese das contribuições dos stocks raciais originais. Em nenhum momento se discutiu a possibilidade de consolidação de uma sociedade plural em termos de futuro, já que o Brasil nasceu historicamente plural. (MUNANGA, 1999, p. 90).

Compreendemos que a violência sustenta o sistema de dominação, e um exemplo disso é a negação do racismo no Brasil, como já desmistificado por Munanga em suas reflexões sobre a democracia racial. Contudo, a base e institucionalização desse projeto político continuam a ser reproduzidas de várias formas. O Estado e suas instituições utilizam o argumento de que o Brasil é um

país democrático, onde todos são iguais, ocultando, assim, as verdadeiras desigualdades presentes no país. A negação das violências cometidas contra os corpos negros, muitas vezes mediada pelo Estado, é frequentemente legitimada pela repressão policial, que, em muitos casos, é justificada como legítima defesa. Não podemos ignorar que os princípios da repressão policial têm suas origens nesse contexto.

A defesa do Estado reforça que a democracia racial está enraizada e permanece aliada ao uso da força e à perpetuação do racismo. Como, então, explicam-se as estatísticas de encarceramento e homicídios no Brasil? Fanon já argumentava que a raça é uma criação do colonialismo e que o indivíduo negro está inherentemente submetido ao racismo, independentemente de qualquer posição de poder. Assim, a desumanização do negro é amplamente disseminada, associando-o ao não humano, à "coisa", à animalidade, ao feio e ao mal, reforçando sua inferiorização. Essa negação da humanidade negra é tão profunda na sociedade europeia que a violência, tanto simbólica quanto através da linguagem e do silenciamento, torna-se mais uma forma de subjugação do colonizado, que transcende as fronteiras da Europa. O negro é, então, privado de sua humanidade, e o colonialismo impõe a alienação ao apresentar a religião do branco como verdade absoluta, vinculada ao perdão, enquanto tudo o que não faz parte do cristianismo é negado, colocando o negro em uma posição de não pertencimento e objetificação em uma sociedade racista.

A análise apresentada revela como a violência é uma ferramenta essencial para manter as estruturas de dominação, especialmente no contexto brasileiro, onde o racismo é institucionalizado e mascarado pela narrativa da democracia racial. Embora se proclame igualdade, a realidade demonstra a contínua marginalização e repressão de populações negras e outros grupos minoritários, que são desumanizados e subjugados. A manutenção dessa hierarquia racial está diretamente ligada à história colonial, como evidenciado pelas reflexões de Fanon (2008), Munanga (1999) e Abdias do Nascimento (2016). A persistência da desigualdade social, violência policial e exclusão de serviços básicos reforçam a perpetuação do racismo estrutural, que continua a desumanizar corpos negros e a negar-lhes cidadania plena. Para avançar em direção à verdadeira descolonização, é necessário reconhecer e combater as práticas que perpetuam essas injustiças, questionando o papel do Estado e das instituições na reprodução dessas violências. Somente assim será possível vislumbrar uma sociedade verdadeiramente plural, que valorize as diferenças em vez de eliminá-las.

2 LEIS ANTIRRACISTAS E O ENSINO DE HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

Pode-se afirmar que a África foi reconhecida como parte integrante da história mundial. Assim, compreender a África é essencial para a formação da consciência social e histórica do povo brasileiro. Portanto, é crucial problematizar estereótipos e distorções sobre o continente africano, seus povos e sua história, bem como em relação à população negra brasileira.

Desde a década de 1980, a luta contra o racismo no Brasil passou a fazer parte da agenda política nacional. Os movimentos sociais ganharam força, com o Movimento Negro contribuindo significativamente na luta pelo direito à diversidade. Dessa forma, as ideias de igualdade, emancipação e liberdade tornaram-se possíveis por meio de políticas públicas voltadas aos grupos historicamente oprimidos.

Sabe-se que, com a promulgação da Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), a inclusão da história da África e dos africanos no Brasil, da cultura afro-brasileira e das lutas dos negros no País tornou-se obrigatória nos currículos escolares de instituições de ensino públicas e privadas. Esta lei, direcionada à educação básica, tem suas implicações na formação de professores, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Diversas campanhas, legislações e projetos têm sido implementados, e continuam sendo, para garantir o reconhecimento de que afrodescendentes e indígenas são agentes históricos, com uma contribuição significativa para a construção social, econômica e histórica do Brasil. Isso é reforçado pelo parágrafo 1º do artigo 26-A da lei 11.645/08

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008.).

A Lei 11.645/08 representa uma das maiores conquistas para o reconhecimento social de negros e indígenas no Brasil. Ela estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as escolas brasileiras, tanto públicas quanto privadas, no Ensino Fundamental e Médio. A lei abrange uma série de questões importantes, indo além da escravidão e do preconceito, pois enfatiza o papel fundamental dos negros e indígenas como pilares na formação da sociedade brasileira, reconhecendo-os como agentes históricos que lutaram por seus ideais. De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC):

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas,

gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira;(BRASIL, 2004:11-12)

Embora o parágrafo anterior foque principalmente na questão dos negros, é essencial que também inclua os povos indígenas. A citação levanta uma reflexão sobre a importância de diretrizes que regulamentem o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com a adição da História e Cultura Indígena. Essa lei foi uma vitória para muitos estudantes afrodescendentes e indígenas, que muitas vezes não se identificam com os conteúdos ministrados nas aulas, especialmente em história, que prioriza uma “história branca”, negligenciando a presença e contribuição de outras culturas e povos de maneira equitativa.

Em 2008, essas medidas foram ampliadas para incluir a obrigatoriedade do ensino da história indígena. No entanto, as discussões aqui apresentadas se concentrarão nas questões relativas à história africana.

A noção de colonialidade do poder refere-se à estrutura hierárquica que domina os saberes, sistemas políticos e econômicos, sob a hegemonia da cultura europeia. Este conceito abrange a persistência de modelos de hierarquização e classificação das populações com base no conceito de raça. Isso revela como as relações de poder contemporâneas perpetuam estereótipos e formas de discriminação, muitas vezes enraizadas no sistema capitalista.

Contextualizando essa perspectiva no Brasil, observamos um legado histórico de exclusão e desigualdade que remonta ao período colonial e à escravidão. Apesar dos avanços legislativos, como a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, a efetivação desta lei ainda enfrenta grandes desafios, pois mais de 20 anos depois, ela não foi posta em prática na sua totalidade, dependendo basicamente da vontade individual de professores. Esta legislação busca desconstruir os estereótipos e preconceitos enraizados na colonialidade do poder, promovendo uma educação que reconheça e valorize a contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros na formação da sociedade brasileira.

No entanto, a aprovação da Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), que instituiu o "Novo Ensino Médio", introduziu mudanças significativas no sistema educacional. O ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, que antes era obrigatório, passou a ser um itinerário opcional, podendo ou não ser incluído no currículo escolar. Esta alteração pode ter implicações profundas na educação das relações étnico-raciais.

Ao tornar o ensino desses conteúdos uma escolha no "Novo Ensino Médio" corre o risco de marginalizar ainda mais esses conteúdos essenciais, reforçando as hierarquias de saberes e a hegemonia cultural europeia. Essa mudança legislativa pode perpetuar a invisibilidade das contribuições africanas e afro-brasileiras, dificultando a construção de uma identidade nacional mais inclusiva e plural.

Analisar os efeitos dessa reforma é crucial para entender como ela pode influenciar a luta contra o racismo e a promoção de uma educação mais inclusiva e equitativa no Brasil. A educação das relações étnico-raciais não deve ser tratada como um tema opcional, mas sim como um elemento fundamental para a formação de cidadãos conscientes e críticos, capazes de reconhecer e valorizar a diversidade cultural do país. Portanto, é essencial que políticas educacionais garantam a presença e a valorização desses conteúdos no currículo escolar, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

2.1 Movimentos sociais pela inclusão da história africana e afro-brasileira na educação

As pressões sociais e as reivindicações do movimento negro brasileiro têm suas raízes profundas na história de resistência contra a escravidão e a discriminação racial. Desde o período colonial, os negros no Brasil têm lutado contra a opressão e pela conquista de direitos fundamentais. Esta luta se intensificou ao longo dos séculos, culminando em movimentos sociais organizados que buscam igualdade racial e justiça social.

No Brasil, a abolição da escravatura em 1888, com a assinatura da Lei Áurea, não trouxe imediatamente a integração dos negros na sociedade. Pelo contrário, a falta de políticas públicas de inclusão resultou em uma continuidade da marginalização socioeconômica e política dos afro-brasileiros. Sem acesso à terra, educação e emprego, muitos negros foram forçados a viver em condições precárias, levando ao surgimento das favelas e à perpetuação da desigualdade racial. Segundo Florestan Fernandes, "A abolição não significou a integração do negro na sociedade, mas a continuação de sua marginalização social e econômica" (Fernandes, 2008).

Apesar do progresso legislativo, como a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, a implementação efetiva dessa legislação ainda enfrenta muitos desafios. A colonialidade do poder, que se refere à estrutura hierárquica dos saberes e sistemas políticos e econômicos sob a hegemonia da cultura europeia, continua a influenciar as relações de poder contemporâneas, reproduzindo estereótipos e formas de discriminação frequentemente associadas ao sistema capitalista. Esse modelo hierárquico classifica e marginaliza populações com base no conceito de raça, perpetuando desigualdades sociais e econômicas. Aníbal Quijano explica que "a colonialidade do poder é uma estrutura de dominação global que se perpetua através da classificação social baseada em raça" (Quijano, 2000).

A aprovação da Lei nº 13.415/2017, que instituiu o "Novo Ensino Médio", trouxe novas complicações. Com essa reforma, o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana passou a ser um itinerário opcional, podendo ser ou não incluído no currículo escolar. Isso representa um retrocesso significativo nas conquistas das relações étnico-raciais, uma vez que a educação sobre essas culturas é fundamental para combater o racismo e promover a igualdade. De acordo com Nilma Lino Gomes, "a

retirada da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana compromete o avanço na luta contra o racismo e a promoção da igualdade racial" (Gomes, 2017).

No entanto, a luta pela implementação dessas leis e pela conscientização sobre a importância da história e cultura afro-brasileira continua. É crucial que as escolas e os educadores se comprometam com a inclusão desses temas no currículo, não apenas como uma forma de cumprir a legislação, mas como um passo essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A consciência histórica, que envolve a interpretação do passado para orientar ações presentes e futuras, é fundamental para que a educação desempenhe seu papel na formação da identidade dos indivíduos e na promoção de uma sociedade mais consciente e crítica. Jörn Rüsen afirma que "a consciência histórica é essencial para a orientação dos indivíduos no tempo e para a construção de identidades" (Rüsen, 2001).

Os movimentos negros brasileiros têm sido incansáveis em suas reivindicações por uma educação que reflita a diversidade cultural e histórica do país. Eles pressionam por políticas públicas que assegurem a inclusão, a valorização e o reconhecimento das contribuições afro-brasileiras na formação da nação. É através dessa luta contínua que se pode avançar na construção de uma sociedade mais equitativa, onde todos os cidadãos, independentemente de sua cor ou origem, possam ter acesso igualitário a oportunidades e direitos. Como enfatiza Sueli Carneiro, "a luta pela igualdade racial é uma luta pela democratização da sociedade e pela construção de um Brasil mais justo e inclusivo" (Carneiro, 2005).

Essas pressões sociais e as reivindicações do movimento negro brasileiro asseguraram a implementação de leis que promovem o estudo das matrizes africanas no Brasil. No entanto, foi ao longo da década de 1980 que o Movimento Social Negro, junto com intelectuais e pesquisadores da educação, iniciaram um amplo debate sobre a inclusão de reflexões sobre a diversidade étnico-racial brasileira no currículo escolar, por meio da colaboração com partidos políticos e sindicatos.

A inserção da história da África e do negro no Brasil, no currículo escolar do país, foi defendida pelo Movimento Negro Unificado (MNU), uma das organizações do negrobrasileiro. Ao longo da década de 1980, o Movimento Social Negro, intelectuais e pesquisadores da área da educação produziram um amplo debate sobre a importância de um currículo escolar que refletisse a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira (BRASIL, 2013, p. 7).

A promulgação da Constituição de 1988 trouxe à tona a discussão sobre o caráter do ensino público de acesso universal, impulsionada pelo processo de redemocratização do País. Porém, somente no final dos anos 1980 e 1990 que os ideais de igualdade, emancipação e liberdade começaram a se concretizar por meio de políticas de reparação para grupos historicamente oprimidos.

Nos anos 1990, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), aprovados pelo MEC em 1996, que se tornaram um documento de referência para o ensino nos estados e municípios brasileiros. Esses parâmetros introduziram um tema transversal sobre pluralidade cultural, que incluiu conteúdos de história africana em todas as séries do Ensino Fundamental. Segundo Elisabeth Fernandes

de Souza (2001, p. 54), “parte dos debates sobre a questão racial, desde o início dos anos 1980, foi materializada nos PCNs – Pluralidade Cultural, como tentativa de evidenciar as diferenças culturais e raciais, integrando-o ao currículo e atendendo a reivindicação do movimento negro”.

Outro marco importante para a educação brasileira foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, que reforça pontos fundamentais do texto constitucional quanto aos princípios e fins da educação nacional. No que se refere ao ensino de História, a LDB (1996) destaca, no Art. 26, §4º, que “o ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996, p. 10).

Desde o final da década de 1990, as noções de cultura e diversidade cultural, assim como as identidades e relações étnico-raciais, passaram a se fazer presentes na normatização estabelecida pelo Ministério da Educação e Cultura com vistas a regular o exercício do ensino fundamental e médio, especialmente na área de história [...]. (ABREU; MATTOS, 2008, p. 6).

Desde 2003, há uma exigência legal para a inclusão obrigatória do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica. A aprovação da Lei nº 10.639/2003, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, modificou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que define as diretrizes e bases da educação nacional, para integrar a temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial das escolas. Com essa medida, a educação brasileira passou a incorporar os princípios de promoção da igualdade racial, no Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO). "Art. 79-A. (VETADO)". "Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'." (BRASIL, 2003, p. 1).

Essa preocupação se concretizou primeiramente com a promulgação da Lei nº 10.639, em 2003, e foi ampliada pela Lei nº 11.645, de 2008, que incorporou também a questão indígena. Essas leis modificaram o Art. 26A da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, além da promoção da educação das relações étnico-raciais, em diferentes níveis e modalidades de ensino. Esse conteúdo deve ser abordado em várias disciplinas do currículo escolar, com ênfase em Educação Artística, Literatura e História do

Brasil, promovendo uma educação mais inclusiva e representativa. Este artigo passa a vigorar com a seguinte redação:

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira (BRASIL, 2008, p. 1).

Assim, é fundamental esclarecer que o Art. 26A, adicionado à Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), não apenas inclui novos conteúdos no currículo escolar, mas também exige uma reflexão coletiva sobre as relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas nas escolas, não se limitando apenas ao ensino de história. A Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008) representa uma conquista significativa para o reconhecimento social dos negros e indígenas, ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as escolas brasileiras, públicas e privadas, do Ensino Fundamental e Médio. Essa lei aborda diversas questões importantes, além da escravidão e do preconceito, destacando a importância do reconhecimento dos negros e indígenas como pilares da formação da sociedade brasileira e como sujeitos históricos que sempre resistiram à dominação. Para Oliva (2012, p. 42): “Desde então, para além das matrizes europeias, as outras matrizes de nossa sociedade – entre elas as africanas – deveriam obrigatoriamente aparecer nos currículos, livros didáticos e cursos de formação de professores e, por fim, nas salas de aula.”

A legislação para promoção da educação das relações étnico-raciais passou a contar com diversos dispositivos legais para facilitar a alteração do artigo 26 A, implementando conhecimentos afros. A saber: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004); as Orientações para Educação das Relações Étnico-Raciais (2006); Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico- Raciais, Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2008), que passou a incluir História e Cultura dos Povos Indígenas. (NOGUEIRA, 2019, p. 39).

As discussões e o estudo das Leis nº 10.639 (BRASIL, 2003) e nº 11.645 (BRASIL, 2008) e suas implicações práticas são praticamente desconhecidas por muitos professores. A falta de formação acadêmica sobre o vasto conteúdo da História e Cultura Afro-brasileira tornou-se um problema teórico e metodológico dentro das escolas. Gomes (2010, p. 104) afirma que “é somente por força da lei 10.639/03 que a questão racial começa a ser pedagogicamente e politicamente

assumida pelo Estado, pelas escolas, pelos currículos e pelos processos de formação docente no Brasil. E mesmo assim, com inúmeras resistências”. Dessa maneira, o Estado começa a implementar ações afirmativas na educação brasileira por meio da aprovação de leis. Outro marco importante nesse contexto é a aprovação da Lei nº 12.711/2012, assinada pela presidente Dilma Rousseff, que instituiu sistema de cotas para universidades federais e também para os institutos técnicos federais de nível médio em todo o país. Esta lei prevê a reserva de, no mínimo, 50% das vagas para estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escolas da rede pública, com distribuição de vagas entre negros (pretos e pardos) e indígenas. Com a aprovação das Leis nº 10.639 (BRASIL, 2003) e nº 11.645 (BRASIL, 2008), o ensino de história assumiu, em tese, a responsabilidade de incluir os conteúdos referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais no currículo escolar. Para regulamentar essas leis, foram aprovados documentos normativos pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional da Educação, como o parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004, de 17 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

2.2 Bases curriculares para o ensino de história africana e cultura afro-brasileira

As disposições legais previstas na Constituição de 1988, até a promulgação da Lei 10.639/03, têm como objetivo garantir igualdade de condições de vida para os indivíduos na sociedade brasileira. No entanto, o sistema educacional ainda carece de mecanismos, estratégias e recursos para implementar essas práticas efetivamente nas escolas.

Em 2024, a Lei nº 10.639/2003 completou 21 anos desde sua promulgação, que tornou obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-brasileira no currículo da Educação Básica no Brasil. Contudo, essa temática ainda enfrenta grandes desafios no ambiente escolar. O tema é considerado polêmico e a lei não é plenamente aplicada. Na maioria das escolas do País, o trabalho com esses saberes em sala de aula é parcial ou esporádico. Os livros didáticos trazem poucas informações e a lei enfrenta dificuldades em um contexto educacional com professores com pouca formação, projetos pontuais e disputa de espaço com outros temas e disciplinas considerados mais relevantes.

Assim, apesar da imposição da Lei, o ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira em muitas escolas é abordado de forma pontual, geralmente durante a semana da Consciência Negra, e é responsabilidade dos professores de história, arte, geografia e literatura. As atividades típicas incluem salas temáticas sobre culinária, personagens negros historicamente bem-sucedidos, religiões afrodescendentes (frequentemente ocultadas no cotidiano social), entre outras ações escolares tratadas de maneira individualizada. Para orientar e garantir a efetivação da Lei nº 10.639, de 2003, o Conselho

Nacional de Educação aprovou, em 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana (BRASIL, 2004) estabelecem orientações, definições e princípios para educação das relações étnico-raciais e, sua questão central envolve o currículo, ou seja, orienta e inspira os sistemas de ensino para a construção de novas bases curriculares, através de novos conteúdos sobre os africanos e seus descendentes brasileiros (OLIVEIRA, 2019, p. 294).

As Diretrizes propõem estratégias para orientar o trabalho em sala de aula. Contudo, na prática, cabe aos professores e à escola a responsabilidade de seguir as determinações legais em prol de uma educação justa. O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros tópicos, a análise crítica das contribuições e da resistência dos povos afrodescendentes na formação da sociedade brasileira.

O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmãndades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade (BRASIL, 2004, p. 21).

Conforme discutido, o texto sugere trabalhar com a história local, identificando comunidades na região que se reconhecem como negras e estabelecendo uma conexão com a história do Quilombode Palmares.

Nesse sentido, o foco do trabalho escolar sobre essas associações pode se colocar sobre sua historicidade, destacando exatamente o processo histórico de construção da identidade negra do grupo, e as diversas matrizes culturais (africanas, portuguesas, norte-americanas etc.) por ele acionadas. Assim, os estudantes podem reconhecer, de forma prática, que tradições e experiência confluíram para definir, hoje, a identidade negra dos grupos estudados. Além do mais, abre-se a possibilidade de se avaliar a atuação política dos afrodescendentes para além do período de luta contra a escravidão, perspectiva que predomina nos livros didáticos e no próprio ensino de história (ABREU; MATTOS, 2008, p. 15).

Martha Abreu e Hebe Mattos (2008) destacam dois aspectos cruciais que merecem atenção: primeiro, é crucial não retratar as manifestações culturais afro-brasileiras como estáticas na sala de aula, mostrando sua vitalidade atual e sua evolução ao longo da história como formas de resistência política e social. Segundo, é fundamental não limitar as abordagens afrodescendentes apenas à perspectiva da escravidão, mas também considerar as lutas e conquistas sociais dos negros no Brasil após a abolição. Segundo Abreu e Matos (2008, p.17): “Não devemos esperar que culturas permaneçam cristalizadas no tempo ou preservadas intactas ao longo de tantas gerações.”

As Diretrizes também ressaltam a importância de celebrar datas significativas para cada região e localidade.

O 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei Áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial (BRASIL, 2004, p. 21).

Conforme Antônio Fabio Barbosa Moreira e Vera Maria Candaú (2007, p. 40), é frequente que as escolas considerem "[...] o outro como um sujeito completo de uma identidade cultural específica". Muitas escolas limitam o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana apenas à semana da Consciência Negra.

Na área da educação, essa visão se expressa, por exemplo, quando nos limitamos a abordar o outro de forma genérica e "folclórica", apenas em dias especiais, usualmente incluídas na lista dos festejos escolares, tais como o Dia do Índio ou Dia da Consciência Negra (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 40).

O ensino da história da África e da cultura afro-brasileira não deve ser restrito a períodos específicos do ano letivo, mas sim integrado em todas as abordagens curriculares ao longo do ano. Segundo Alberti (2013, p. 39), é essencial "evitar limitar o estudo da história das relações raciais a nichos no currículo - como restringi-la ao período da escravidão, ou a momentos isolados no ano letivo em torno de 13 de maio ou 20 de novembro".

As diretrizes também enfatizam que a história da África deve ser apresentada de forma positiva, como uma maneira de contrapor estereótipos negativos historicamente construídos sobre o continente.

Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: – ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; – à história da ancestralidade e religiosidade africana; – aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; – às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábue; – ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; – ao papel de europeus, de asiáticos e também africanos no tráfico; – à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; – às lutas pela independência política dos países africanos; – às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; – às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; – à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; – à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; – aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora (BRASIL, 2004, p. 21-22).

Dessa forma, torna-se viável demonstrar que o continente africano possui uma história distinta, que se fundamenta tanto na tradição oral quanto na escrita, e que o reconhecimento dos povos africanos como protagonistas históricos com culturas próprias é crucial. Isso proporciona a oportunidade de descolonizar as narrativas eurocêntricas sobre a África.

O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social [...] (BRASIL, 2004, p. 22).

Assim sendo, é crucial que as discussões sobre a história e a cultura afro-brasileiras sejam contínuas ao longo do ano letivo, abrangendo não apenas o período da escravidão no Brasil. É essencial estudar as contribuições e conquistas sociais dos negros no país após a abolição, assim como as lutas sociais lideradas por homens e mulheres negras na reconstrução da história brasileira, que por muito tempo foi marcada por omissões e negligências.

Nesse sentido, as Diretrizes têm o intuito de dar um norte para o cumprimento da Lei 10.639/03. Elas propõem a valorização da identidade negra na sua singularidade e diversidade e o questionamento de relações étnico-raciais baseadas em preconceitos, que desqualifiquem ou criem estereótipos negativos para a população negra ou que expressem sentimentos de superioridade dos brancos. Sugerem ainda a valorização e a divulgação de processos históricos relacionados à resistência africana à escravidão, a busca pela compreensão dos seus valores e suas lutas bem como da empatia com o sofrimento causado por tantas formas de desqualificação, implícitas e explícitas (JANZ; CERRI, 2018, p. 188).

O cumprimento da Lei nº 10.639/2003 implica uma mudança no ensino de história, afastando-se das práticas que apenas destacam aspectos folclóricos e culturais dos povos africanos como algo exótico. As Diretrizes recomendam que haja uma expansão do espaço dedicado aos conteúdos relacionados à África nos currículos escolares.

Zamparoni (2004, p. 41) adverte que muitos tendem a representar a África através de uma “imagem mitificada, uma imagem atemporal, onde o continente e seus povos são congelados, e a cultura é vista em um tempo mítico que se repete, sem criação nem história”. Muitas vezes, os eventos escolares realizados durante o Dia da Consciência Negra perpetuam essa concepção ao repetir anualmente representações cristalizadas da cultura afro-brasileira.

São muitas as possibilidades de abordagem das histórias e culturas afrobrasileiras em sala de aula observando as diretrizes destacadas anteriormente: voltar a atenção para a diversidade de experiências e identidades, trazer experiências em que africanos e seus descendentes são atores sociais e políticos, integrar essas experiências à história “nacional” evitando a criação de um “nicho” de ensino “afro-brasileiro” e fazer uso de fontes efetivas e expressivas (ALBERTI, 2013, p. 53).

Verena Alberti (2013) argumenta que o ensino de história pode incorporar uma variedade de documentos que evidenciam a participação dos negros ao longo de toda a história brasileira. Ela critica o fato de os livros didáticos frequentemente limitarem os africanos e seus descendentes ao período da escravidão, retratando-os como vítimas passivas. Para Alberti é fundamental mostrar que os africanos e seus descendentes são agentes históricos cujas ações deixaram legados vivos e perceptíveis até os dias de hoje. Ela sugere diversas maneiras de abordar esse conteúdo, como visitas a comunidades quilombolas remanescentes e análise da transição do trabalho escravo para o livre através de estudos comparativos das leis abolicionistas, entre outras possibilidades.

A relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a pesquisadora e ativista Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, destaca questões relevantes para a prática de ensino em sociedades multiétnicas como a brasileira.

Requer de nós professor(as) e pesquisadores(as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que “naturalmente” integram o dia a dia de homens e mulheres brasileiros; admitir, tomar conhecimento quer a sociedade brasileira projeta-se como branca; ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordemeconômica-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos em uma democracia racial. E, para ter sucesso em tal procedimento, há que ter presentes as tramas tecidas na história do ocidente que construíram a sociedade excludente, racista, discriminatória em que vivemos e muitos insistem em conservar (SILVA, 2011, p. 16).

No ensino de história, é crucial reconstruir e reinterpretar eventos passados para compreender melhor o presente. Esse processo é mais eficaz quando o educador possui uma formação sólida, não apenas em termos de conhecimento dos conteúdos históricos, mas também na capacidade reflexiva que é continuamente promovida durante as aulas.

Um ensino de História que se proponha a romper com um estudo fundamentado em pressupostos eurocêntricos, em conteúdos fechados, para que possamos indagar e situar o nosso lugar no mundo globalizado, além de superar a concepção conteudista e encyclopédicado ensino de História como forma básica de acesso ao conhecimento histórico. Um ensino que supere os ódios e se insira nos compromissos de uma formação intelectual, humanística, de identidades múltiplas e política para as atuais gerações (MELLO; FERREIRA, 2019, p. 25).

A sala de aula de história não deve ser apenas um espaço de transmissão de conhecimento, mas também um ambiente de pesquisa, onde os alunos possam formular questões de investigação, desenvolver hipóteses, consultar diversas fontes e construir conhecimento. Conforme Gil (2012, p. 41) observa: “A sala de aula de história deve ser um espaço de debates intensos, um fórum para discussões contínuas que respeitem a diversidade e a pluralidade”. A Lei nº 10.639/2003 visa trazer a cultura africana negra para dentro da sala de aula, explorando as capacidades e potencialidades dos alunos em

atividades tanto teóricas quanto práticas, o que representa uma valorização e aprimoramento dos trabalhos educacionais.

Contudo, as significativas conquistas de inclusão curricular na Educação Básica, focadas na diversidade, incluindo a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, eram inicialmente de natureza prescritiva e não integravam o currículo nacional avaliado. Isso gerou um extenso debate, com interesses divergentes entre os movimentos sociais e os representantes de setores empresariais, em relação à necessidade de uma reforma curricular nacional.

O primeiro e multifacetado grupo formado pelos movimentos sociais, associações científicas, organizações não-governamentais ligados a setores sociais vulneráveis apostava na inovação educacional escolar, com base em projetos interdisciplinares articulados à diversidade cultural; preconizavam uma atenção particular a públicos escolares específicos; e exigiam um forte protagonismo dos coletivos docentes na formulação e implementação curricular. Já o segundo indicava a urgência de implantação e aceleração das políticas, forjadas por técnicos especialistas e influenciadas por setores empresariais, que buscavam obter e otimizar resultados previstos em metas e melhores performances de indicadores e apostavam em exames nacionais padronizados como forma de controle curricular (MELLO; FERREIRA, 2019, p. 11).

Lamentavelmente, o atual crescimento do conservadorismo em nossa nação está colocando em risco as políticas públicas de ações afirmativas, o que pode ser considerado um retrocesso significativo no que diz respeito ao ensino da história da África e dos afrodescendentes, especialmente com a introdução da reforma do Ensino Médio.

2.3 Lei nº 10.639/2003 e a reforma do Ensino Médio

O Novo Ensino Médio (NEM) foi iniciado de maneira autoritária, através de uma Medida Provisória que foi convertida em lei durante o governo de Michel Temer, enfrentando consideráveis protestos e resistências. Os debates sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) envolveram três versões, e em 2018 prevaleceu uma versão ideológica influenciada pela Escola sem Partido, em consonância com a campanha de Jair Bolsonaro. Segundo Mello e Ferreira (2019, p. 15), os professores do departamento de História da UERJ emitiram um documento alertando sobre a falta de diretrizes importantes para o ensino de história na segunda versão da BNCC.

[...] O currículo apresentado não avança na execução das leis 10639/2003 e 11645/2008; não apresenta uma via de desconstrução da visão eurocêntrica da história e não possibilita uma reflexão acerca da natureza deste conhecimento a partir de sua imbricada relação com o tempo.

As principais objeções à aplicação da lei nº 13.415/2017, que serão abordadas aqui, estão diretamente ligadas à área de ciências humanas, especialmente ao ensino de história, devido à exclusão

de conteúdos essenciais, à fragmentação do currículo e à exigência de competências específicas para os professores.

No campo específico do ensino de História as ameaças à disciplina se concretizariam com seu rebaixamento à condição de disciplina não obrigatória no currículo do ensino médio. Coube à ANPUH se pronunciar através de uma “Carta Aberta pela obrigatoriedade da História no Ensino Médio”, quando da aprovação da Lei nº 13.415/2017. Na Carta, a entidade denunciou que a Lei aprovada pelo Congresso Nacional, e que instaurava a Reforma do Ensino Médio, cometia um grave equívoco ao omitir do texto legal qualquer referência à disciplina de História, e, principalmente, ao excluí-la da relação de componentes curriculares obrigatórios, instalando fortes incertezas sobre a presença da História nesse nível de ensino. Também ressaltou que não menos preocupante era o rebaixamento das exigências para o exercício da profissão docente, ao permitir-se a admissão no campo do magistério de “profissionais com notório saber” (MELLO; FERREIRA, 2019, p. 20).

A promulgação da Lei nº 13.415/2017, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e introduziu alterações significativas na organização do Ensino Médio, representou um sério desafio para os avanços alcançados pela Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003).

Art. 3º A 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A: “ Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

- matemática e suas tecnologias;

- ciências da natureza e suas tecnologias;IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão oferecer outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino. [...] (BRASIL, 2017, p. 1).

O artigo 35-A, que consiste em oito parágrafos, representa o cerne das propostas de mudanças para o Ensino Médio. Aqui serão abordadas algumas alterações significativas que modificaram a LDB 9.394/1996.

Segundo a Lei nº 13.415/2017 e as novas diretrizes propostas pela BNCC do Ensino Médio, a disciplina de história está inserida na área de ciências humanas e sociais aplicadas, sendo que apenas os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa são obrigatórios nos três anos finais da Educação Básica. Observa-se uma clara priorização das disciplinas de português e matemática, em virtude de serem alvo de avaliações externas.

A professora e pesquisadora Mirian Garrido manifestou, em 2019, sua preocupação com as reformas implementadas pela BNCC para o Ensino Médio, destacando que conhecimentos fundamentais não foram devidamente considerados pela reforma.

Temos a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. Aprovada no meio de muito debate, dissenso e movimentos conservadores, o documento final da BNCC é composto por um total de seiscentas (600) páginas, dessas, cento e trinta e nove (139) referentes ao Ensino Médio. Nas páginas relacionadas ao ensino médio não há menção à Lei 10.639 ou 11.645. Há contudo, uma determinação muito parecida com a presente na Constituição Federal de 1988, quando pela primeira vez a composição étnica do Brasil era vista como parte de diferentes etnias – visto a posteriori como reprodução da ideia de “cadinho das raças” (GARRIDO, 2019, p. 116).

Garrido (2019) menciona a citação encontrada na BNCC (BRASIL, 2018, p. 476): “VI - história do Brasil e do mundo, considerando as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. Com isso, a autora sugere que o documento representa um retrocesso nas conquistas sociais promovidas pelas leis brasileiras contra o racismo.

Outra alteração introduzida pela BNCC foi a integração dos conhecimentos das áreas em livros únicos. De acordo com as diretrizes do Novo Ensino Médio, os conteúdos das disciplinas de história, geografia, sociologia e filosofia foram mesclados em um único livro didático de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Isso resultou na exclusão de muitas competências e habilidades no ensino de história dos livros didáticos do Ensino Médio, o que acabou por ignorar e silenciar as leis nº 10.639 e nº 11.645.

É importante lembrar que foi a partir da promulgação da Lei nº 10.939/2003 que os conteúdos de história da África começaram a ocupar mais espaço nos livros didáticos de história, conforme orientado pelas Diretrizes para a aplicação da lei.

Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE) (BRASIL, 2004, p. 25).

Infelizmente, ao examinar a política atual do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), observa-se que as novas diretrizes se restringem a enumerar competências e habilidades bastante genéricas, acompanhadas de uma lista de categorias a serem abordadas, sob o pretexto de fomentar a interdisciplinaridade e o ensino contextualizado. Isso resulta na marginalização dos conteúdos disciplinares específicos, como se as disciplinas não possuíssem conhecimentos próprios essenciais. Consequentemente, os debates sobre a inclusão de temas relacionados à história da África enfrentam

séries dificuldades sob a nova política do PNLD. Isso sugere que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira não estão integradas à política do Novo Ensino Médio.

As mudanças do Novo Ensino Médio, estabelecidas por lei desde 2017 e obrigatórias em todo o Brasil a partir de 2022, iniciaram no estado do Ceará com as turmas do 1º ano do ensino médio, expandindo-se gradualmente para as outras séries até 2024. Essas alterações estão diretamente ligadas ao aumento da carga horária e da grade curricular para incorporar disciplinas da parte diversificada do currículo, o que resulta na redução e fragmentação significativas dos componentes curriculares da base comum.

A novidade reside na inclusão de disciplinas eletivas conhecidas como Itinerários Formativos. Essas disciplinas são opcionais, selecionadas conforme a preferência dos estudantes e a oferta da instituição, abrangendo as quatro áreas do conhecimento. Exemplos dessas disciplinas incluem medicina e saúde (Ciências da Natureza), lógica e solução (Matemática), literatura e arte (Linguagens), e modelos políticos e econômicos (Ciências Humanas).

Segundo o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), os itinerários formativos constituem a parte diversificada do currículo, permitindo aos alunos escolherem as disciplinas de acordo com seus interesses. Assim, é disponibilizado um conjunto de disciplinas para os estudantes optarem por aquelas que desejam cursar, alinhadas com suas afinidades. No DCRC, as disciplinas que compõem os itinerários formativos seguem o modelo das escolas de tempo integral, incluindo a educação das relações étnico-raciais nessa modalidade diversificada.

Ao examinar o catálogo de disciplinas eletivas nas Escolas de Ensino Médio em tempo integral, que foram integradas em todas as escolas regulares de Ensino Médio do Estado do Ceará no início de 2022, encontram-se três disciplinas relacionadas à História da África e Cultura Afro-brasileira: “CHS033 - Identidade Cultural Afro-Indígena, CHS036 - Jogos e Africanidades e CHS037- Memória e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. É importante destacar que há previsão de que essas disciplinas eletivas sejam oferecidas na modalidade de Educação a Distância (EaD), o que pode prejudicar ainda mais sua implementação.

De acordo com a legislação do Novo Ensino Médio, as disciplinas eletivas são temas que compõem a parte diversificada do currículo, sendo de escolha dos alunos. Segundo o quinto parágrafo, a carga horária da formação geral básica não pode exceder 1.800 horas no Ensino Médio, dentro de um total de 3.000 horas. Portanto, os estudantes terão acesso apenas a uma parte do que hoje é direito de todos. Na prática, isso implica a redução da carga horária das disciplinas de história, que se configuram como itinerários formativos opcionais, podendo ou não ser oferecidos pela escola, à medida que as instituições se voltam cada vez mais para a formação voltada ao mercado de trabalho.

A carga horária de diversas disciplinas da base curricular comum foi reduzida para integrar conteúdos voltados ao mundo do trabalho. Em todas as escolas do Estado do Ceará, foram introduzidas as disciplinas de Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) e Projeto de Vida (PV), que fazem parte da Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais do Ceará. Outra mudança significativa é a adoção do conceito de “notório saber”, permitindo que profissionais não graduados ministrem aulas em cursos técnicos e profissionais, incluindo disciplinas eletivas. Esta medida é preocupante, pois pode contribuir para a precarização do ensino.

No entanto, os avanços em direção a uma educação antirracista no Brasil não devem retroceder. Portanto, a luta contra um modelo de conhecimento predominantemente eurocêntrico deve ser cada vez mais fortalecida no cenário atual. Como destacado por Garrido (2019, p. 41): “Por isso, é essencial focarmos na formação dos professores. Afinal, o que realmente define a qualidade de uma aula ou o ensino de um conteúdo é, acima de tudo, a atuação do professor”.

Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos (BRASIL, 2004, p. 23).

Dentro da sala de aula, é frequente os professores se depararem com situações de discriminação racial entre os alunos, sem saberem como lidar com elas. Poucos profissionais da educação estão devidamente preparados para abordar de maneira crítica as interações entre brancos e negros no ambiente escolar. Muitas vezes, as crianças e adolescentes negros sentem vergonha de sua cor, enfrentando dificuldades para afirmar sua identidade étnica, pois desde cedo aprenderam a rejeitar suas origens e práticas religiosas.

Nessa perspectiva, necessitamos capacitar professoras/es educando-as/os para serem produtoras/es culturais, ou seja, para lidar com a diversidade como uma atividade inconclusa e aberta à contestação, em vista de uma práxis pedagógica preocupada com as leituras das imagens, dos discursos legitimados e das vozes silenciadas (SANTOS, 2008, p. 106).

É essencial a capacitação dos professores para fortalecer políticas educacionais voltadas às questões étnico-raciais na Educação Básica. É fundamental que os educadores compreendam e promovam a aplicação da Lei nº 10.639/2003 no enfrentamento do racismo dentro do ambiente escolar, embasados em estudos e pesquisas.

A afirmação de Garrido (2019, p. 41) reconhece a importância central da atuação do professor na qualidade do ensino, o que é, de fato, um ponto fundamental. No entanto, ao colocar o foco exclusivamente na formação docente como o principal determinante da qualidade das aulas, a afirmação pode deixar de lado outros fatores igualmente importantes. Por exemplo, a qualidade do

material didático, as condições estruturais das escolas, o suporte pedagógico oferecido, e o engajamento dos estudantes também influenciam significativamente o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, uma abordagem mais equilibrada deveria considerar a formação do professor como parte de um ecossistema educacional mais amplo, no qual múltiplos elementos trabalham em conjunto para garantir uma educação de qualidade. Contudo a ausência de menção ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Lei nº13.415/2007 representa uma séria ameaça à inclusão desse conteúdo importante no Novo Ensino Médio.

2.4 A consciência histórica e o ensino de história, para as relações étnico-raciais, e o fomento de uma educação antirracista.

Se nos aprofundarmos na história brasileira, encontraremos diversos elementos que não justificam, mas explicam as muitas privações e negações de direitos enfrentadas pela população negra no Brasil. Em primeiro lugar, o país vivenciou quase 400 anos de escravidão, sendo o último país das Américas a abolir essa prática. Esse contexto histórico significa que passamos mais tempo sob o regime escravocrata do que em liberdade. Além disso, enfrentamos legislações segregacionistas, como as impostas durante o Império Brasileiro em 1824, que restringiam o acesso à educação apenas a homens livres, e a Lei de Terras de 1850, que consolidou latifúndios e dificultou o acesso à propriedade para os ex-escravizados.

A abolição da escravatura em 1888, embora tenha sido um marco, agravou o abismo social existente. Os negros libertos não receberam nenhum tipo de reparação ou suporte para reconstruir suas vidas, o que resultou no início do processo de favelização. Esses eventos mostram que é impossível discutir classes sociais sem considerar a questão racial, e entender a pobreza e a desigualdade no Brasil sem mencionar as experiências vividas pelas populações negras durante e após a escravidão.

Hoje, é evidente que o mapa da fome no Brasil tem cor, assim como a pobreza. Não se trata apenas de quem tem acesso ou não, mas de entender e desmontar essa estrutura histórica que perpetua divisões e coloca a maioria negra em situações de vulnerabilidade, como altas taxas de reprovação escolar, abandono educacional e superpopulação carcerária. É essencial analisar cuidadosamente essa dinâmica para construir uma consciência histórica que promova a justiça social e a equidade.

O desenvolvimento de uma consciência histórica se faz necessário, pois como afirma Rüsen “o processo mental da consciência histórica pode ser rapidamente descrito como o significar da experiência do tempo interpretando o passado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro” (RÜSEN, 2009, p. 168). Segundo Rüsen(2009), a consciência histórica envolve diversos procedimentos mentais, incluindo a orientação da ação humana através da interpretação histórica e a

motivação para a ação proporcionada por essa orientação. Dessa forma, a consciência histórica desempenha um papel significativo na formação da identidade individual e pode orientar tanto o indivíduo quanto, quando considerada coletivamente, a sociedade ao longo do tempo.

A disciplina de História deve ser ensinada e compreendida a partir de sua relevância para a vida prática, permitindo-nos situar temporalmente os acontecimentos. No entanto, Peter Lee (2006) argumenta que a história acadêmica muitas vezes não consegue satisfazer as necessidades cotidianas de sustentação da identidade, devido ao seu foco teórico e orientado para a pesquisa, que pode exceder as demandas práticas dos indivíduos. Lee reconhece também que a prática acadêmica visa orientar o "senso comum", sendo ela "é em si uma realização histórica, com suas próprias regras metodológicas e práticas, guiadas pela teoria. Ela pode, em consequência, assumir uma postura crítica em direção aos interesses e demandas da vida prática" (Lee, 2006, p. 3).

O conhecimento deve integrar-se à vida do aluno, desempenhando um papel crucial na orientação temporal. Nesse sentido, a consciência histórica desempenha uma função prática, pois a história não se limita apenas à construção de narrativas diversas, mas busca também identificar objetivos comuns. Dessa forma, a história oferece uma direção para nossa identidade.

Com base nisso, compreendemos que existem várias maneiras de interpretar a história, onde essas interpretações podem ser mantidas ou desafiadas, permitindo que os estudantes se situem temporalmente. Para isso, é essencial possuir duas ferramentas: uma compreensão sólida da disciplina de história e uma estrutura utilizável do passado que vá além dos eventos isolados. Assim, os alunos devem reconhecer que a estrutura histórica oferece uma visão ampla dos padrões de mudança a longo prazo., com isso: "Uma estrutura permitirá aos alunos elaborá-la e diferenciá-la no encontro com novas passagens da história, consolidando sua coerência interna, fazendo conexões mais complexas entre os temas e subdividindo e recombinando temas para propósitos diferentes" (Lee, 2006, p.12). Dessa forma, os estudantes devem ter contato com outras narrativas sobre o continente.

Com isso, ligar a teoria a prática persiste em "criar, implementar e analisar situações de aprendizagem reais, em contextos concretos, e disseminar resultados que possam ser ajustados a outros ambientes educativos" (Barca, 2012, p.37).

A reflexão epistemológica deve estar firmemente ancorada no conhecimento histórico e social do indivíduo inserido no processo de aprendizagem. O conceito de literacia histórica, por sua vez, busca cuidadosamente considerar o tipo de fundamentação necessária para uma orientação precisa e quais compreensões disciplinares devem sustentá-la.

Nesse contexto, é essencial compreender a necessidade de fundamentar as narrativas em fontes autênticas como base para construir e sustentar uma perspectiva histórica. No caso das etnias africanas, destaca-se a ausência de documentos escritos e o papel crucial da oralidade na transmissão do

conhecimento, que reflete uma realidade moldada pelos conceitos epistemológicos da história e contribui para a estruturação de uma consciência histórica.

Estamos frequentemente expostos a uma visão unidimensional da história da África e da população negra, que muitas vezes enfatiza aspectos como "selvageria", miséria e atraso. Esta perspectiva é moldada pela maneira como essas narrativas são incorporadas ao ensino escolar, onde a história dos africanos é frequentemente reduzida à lente da escravidão, retratando-os predominantemente em situações de trabalho forçado ou brutalizados.

Da mesma forma, constrói-se a narrativa da dominação europeia como "civilizada", caracterizada por um avançado aparato tecnológico, ao passo que contrasta com a representação do africano como submisso, colonizado e desprovido de qualquer vestígio de tecnologia. Com isso, “[...] esses elementos presentes nos materiais escolares e nas salas de aula se cristalizaram em nosso imaginário”, por isso, é necessário descolonizar os saberes dos alunos, para “romper com a narrativa de negro vitimizado, vindo de um lugar desconhecido [...]” (Silva; Marçal, 2012, p.280).

O ensino sobre o continente africano deve ser enriquecido destacando não apenas sua diversidade cultural, mas também sua contribuição significativa para a história da humanidade. Cada cultura africana possui sua própria língua e identidade única, que são distintas de outras culturas ao redor do mundo. É essencial ressaltar também os aspectos históricos profundos da África, reconhecendo-a como o berço de civilizações antigas como as egípcias e cuxitas, assim como os grandes impérios de Gana, Mali e Congo, que desempenharam papéis fundamentais na história global.

Além disso, é fundamental evidenciar as contribuições das diversas etnias africanas que foram trazidas para o Brasil durante o período da escravidão, enriquecendo de maneira significativa a formação cultural brasileira. Para assegurar essa abordagem educacional, as Leis 10.639/03 e 11.645/08, promulgadas nos anos 2000, são marcos importantes. Elas refletem os movimentos de afirmação identitária negra e estabelecem a obrigação do ensino das culturas Afro-Brasileira e Indígena nas escolas, contrapondo-se à predominância histórica de conteúdos eurocêntricos e etnocêntricos.

Portanto, essas legislações são cruciais para garantir que o ensino no Brasil reconheça e valorize as contribuições culturais e históricas das populações negras e indígenas, promovendo uma educação mais inclusiva e diversificada.

A formação da cultura brasileira foi significativamente enriquecida pelas diversas contribuições culturais das etnias africanas que chegaram ao Brasil durante o período da escravidão. É crucial destacar esses elementos culturais, pois ajudam a compreender a riqueza e a diversidade que caracterizam a identidade brasileira, sendo que: “cultura negra, também denominada afro, norteia e inspira a cultura brasileira, pois é integrante desta” (Silva, 2014, p. 26). Esta abordagem desafia a visão limitada de que a história da África é homogênea e se inicia apenas com o contato europeu. Pelo

contrário, ela enfatiza a extraordinária diversidade da África, que engloba uma multiplicidade de culturas, línguas, crenças, povos e religiões. Ao adotar essa perspectiva, os estudantes são incentivados a enfrentar o desafio da análise crítica, promovendo uma compreensão interpretativa da história que vai além das narrativas historicamente estabelecidas como absolutas.

É fundamental destacar que o Brasil abriga a maior população de origem africana fora da África, com mais da metade de sua população se identificando como negra ou parda. Esse legado remonta aos tempos da escravidão, quando o país recebeu um grande número de escravos africanos ao longo de séculos. De acordo com José Alexandre Silva (2014), as culturas africanas trazidas para cá e as já existentes se misturaram, contribuindo de maneira substancial para a formação da cultura brasileira, refletida na culinária, na língua, na música e em outras expressões culturais que ao longo do tempo se tornaram símbolos de resistência.

Assim, a chegada dos africanos como escravos ao Brasil marcou profundamente a história do país, especialmente a partir do século XVI. Apesar das condições severas da escravidão, esses povos nunca deixaram de transmitir a herança cultural de seus antepassados. No entanto, essa rica herança cultural frequentemente é marginalizada pela narrativa eurocêntrica, que tende a valorizar a cultura europeia em detrimento da africana. Portanto, é imperativo adotar novas abordagens educacionais que desafiem o senso comum e os preconceitos arraigados sobre o continente africano e suas significativas contribuições históricas e culturais para o Brasil.

3 PRÁTICA DOCENTE EM HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO ENSINO MÉDIO

O estudo empírico realizado aqui se desenvolveu como parte de uma pesquisa qualitativa que visou compreender os principais desafios enfrentados pelos professores no ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas no Ensino Médio, com base na Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003).

Inicialmente, foram descritos o campo de estudo e os métodos utilizados na pesquisa. Em seguida, as discussões foram fundamentadas nas respostas dos participantes ao instrumento de pesquisa, dialogando com importantes referenciais teóricos que estruturaram o arcabouço teórico e metodológico da proposta didática.

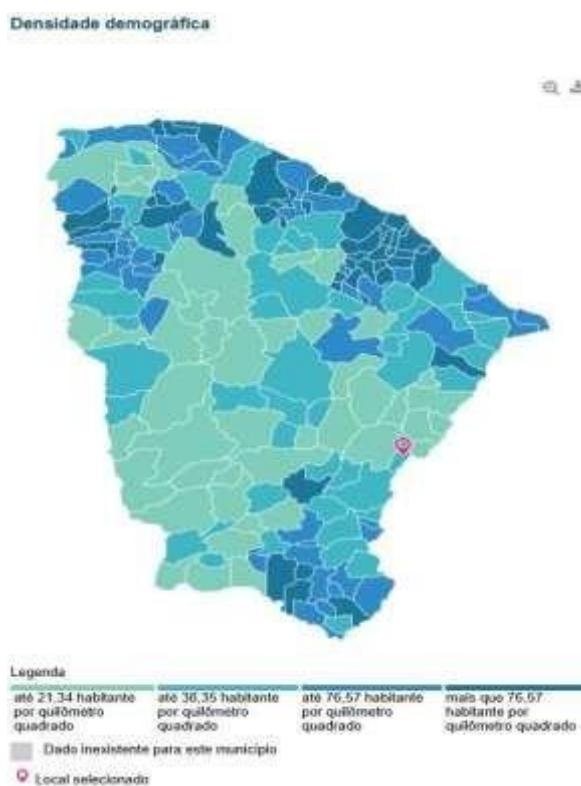
O projeto pedagógico desenvolvido para os professores de história da África e cultura afro-brasileira na instituição estudada teve como objetivo integrar o conhecimento científico acadêmico com a prática educativa da Educação Básica, utilizando ferramentas de ensino presencial amplamente adotadas durante a pandemia da Covid-19. Apesar disso, ainda persiste um distanciamento significativo entre a pesquisa acadêmica e o cotidiano dos professores da Educação Básica, embora os mestrados profissionais estejam contribuindo para aproximar essas duas esferas.

Para compreender a dimensão do estudo, é relevante conhecer o município onde a escola selecionada está localizada. Portanto, a próxima seção começará apresentando o contexto geográfico da pesquisa.

3.1 Contexto e metodologia da pesquisa

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (censo 2010), o município de Pereiro está localizado na região sudeste do Estado do Ceará, a uma distância de 327,5 km da capital cearense. A população do município é de 15.274 habitantes, distribuídos por uma área territorial de 435,868 km², resultando em uma densidade demográfica de 35,04 habitantes por quilômetro quadrado. Pereiro está situado em uma serra na mesorregião do Vale do Jaguaribe, e possui um distrito: Crioulas.

Figura 1 - Mapa do Ceará, com a localização de Pereiro



Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/Pereiro/panorama>. Acesso em: 02 julho. 2024.

Conforme Adalton Odilon da Silva, a origem do município está vinculada a tradição que Manuel Pereira, natural e morador em S. Bernardo de Russas, depois da grande seca de 1777, viera com a família estabelecer-se na serra e construiria um nicho no lugar em que se assenta hoje a cidade. Por muito tempo o povoado conservou o nome de Pereira, derivado de Manuel Pereira, seu fundador; só mais tarde se chamou Pereiro, ou por correção ou pela abundância dessa árvore em cima da serra. O estudo foi realizado na Escola Estadual de Educação Profissional Professora Maria Célia Pinheiro Falcão, localizada em Pereiro, município do Estado do Ceará. Conforme registros a escola, foi fundada em 19 de abril de 2011, a toponímia da escola presta grande homenagem a uma das professoras e filha de Pereiro, a senhora Maria Célia Pinheiro Falcão, que nasceu aos 12 dias de mês de setembro de 1948. Dona Célia como era conhecida no município de Pereiro, dedicou muitos anos

de sua vida ao ensino, ingressando ainda muito jovem na carreira do magistério, ministrando aulas para crianças carentes em sua própria casa, em 1966 passou a trabalhar para o Estado do Ceará como professora regente na Escola de 1º Grau Virgílio Correia Lima situada no município de Pereiro onde veio a ser Vice-diretora alguns anos depois. Faleceu, precocemente, no dia 27 de fevereiro de 2005, com apenas 56 anos de idade, acometida por neoplasia de intestino delgado.

A EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão está situada em um município de pequeno porte, localizado a 327,5 quilômetros da capital Fortaleza, também faz fronteira com outros municípios, incluindo o estado vizinho do Rio Grande do Norte.

Operando em horário integral, das sete horas às dezessete horas, a instituição oferece Ensino Médio Integrado ao Ensino Profissional, distribuído em 7 cursos e 12 turmas. Estes incluem Técnico em Administração, Agronegócio, Comércio, Finanças, Fruticultura, Redes de Computadores e Desenvolvimento de Sistemas, totalizando 514 alunos matriculados.

A região onde a escola se encontra apresenta uma forte tradição na cultura agrícola e agropecuária, impulsionada pela produção da agricultura familiar e apoiada por entidades governamentais como a EMATERCE e não governamentais como o Sindicato dos Trabalhadores Rurais.

Além das atividades agrícolas, Pereiro também abriga grandes empresas que influenciam significativamente o mercado local. A Brisonet, por exemplo, é uma empresa de tecnologia da informação que gera empregos diretos e indiretos, sendo uma das principais empregadoras de profissionais formados nos cursos técnicos oferecidos pela instituição. A Agritech, focada no segmento agropecuário, também é uma parceira crucial da escola, oferecendo oportunidades de emprego para estudantes que apresentam o curso técnico em Agronegócio e Fruticultura. Além dessas empresas, a

Nossa Fruta Brasil desempenha um papel fundamental na colocação dos profissionais formados pela instituição no mercado de trabalho local.

Essas parcerias evidenciam a relevância dos cursos oferecidos pela EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão, pois respondem diretamente à demanda por profissionais qualificados nessas áreas específicas, contribuindo assim para o desenvolvimento econômico da região. Os estudantes da escola têm acesso a estágios supervisionados nessas empresas, o que não apenas enriquece sua formação prática, mas também aumenta suas chances de emprego após a conclusão dos cursos.

No setor do Agronegócio, a região destaca-se pela produção agrícola e pecuária, com uma crescente necessidade de profissionais capacitados para colaborar com órgãos como a EMATERCE. Este setor é vital para a economia local, dada sua capacidade de produção em escala e diversidade.

O curso de Administração também é fundamental, pois muitas empresas locais carecem de técnicos administrativos qualificados para melhorar sua organização e eficiência operacional. Assim, os cursos oferecidos pela escola não apenas proporcionam oportunidades de emprego aos alunos, mas também representam um avanço significativo no desenvolvimento social e econômico da região. Esses profissionais capacitados têm o potencial de impulsionar ainda mais o crescimento dessa comunidade, que busca constantemente por progresso econômico, tecnológico e social.

A maioria desses jovens provém de origens humildes, refletindo a realidade econômica e social local, com muitos provenientes da zona rural e com pais de baixa escolaridade. A estrutura da escola segue padrões do Ministério da Educação (MEC), com capacidade para até 540 estudantes, incluindo salas de aula climatizadas, laboratórios de Química, Física, Biologia, Matemática e Informática, além de biblioteca, auditório, anfiteatro, quadra poliesportiva e refeitório. Apesar das excelentes instalações, há desafios como a falta de oferta do curso de Carpintaria, comprometendo a operação do respectivo laboratório especializado.

A EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão se destaca também pelo material didático, paradidático e pelos recursos humanos e tecnológicos que proporcionam uma formação técnica de nível médio de qualidade. A Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) desempenha um papel crucial na gestão dos recursos financeiros e na avaliação dos cursos, colaborando de maneira democrática e participativa com a escola para determinar quais novos cursos serão oferecidos e quais serão descontinuados no currículo.

O currículo dinâmico da escola, alinhado com outras escolas profissionais da rede estadual do Ceará, integra o ensino médio à formação técnica profissional, unindo disciplinas de Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática ao eixo técnico específico de cada curso. Além disso, as Atividades Complementares são incorporadas para promover uma formação integral dos estudantes nos aspectos humano, acadêmico e profissional.

Para ingressar nesta instituição os educandos são submetidos a participar de duas etapas, a primeira composta de um processo de inscrição para concorrer a uma vaga onde será feito o ranqueamento por médias atingidas no ensino fundamental e a partir daí é formada a lotação das turmas que anualmente fecha com 45 alunos cada. Já a segunda etapa é composta por um seminário de adesão as propostas ofertadas pela instituição e assinatura pela responsável da matrícula do estudante mediante aceitação da proposta da escola, pois se trata de uma instituição modelo que não recebe verbas privadas e ao qual não se enquadra nas mesmas estruturas das outras escolas.

A gestão adotada nas escolas estaduais de educação profissional do Ceará segue a Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), que foi inspirada no modelo de gestão dos Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO) de Pernambuco. A TESE busca desenvolver uma consciência empresarial humanística entre os membros da instituição. Os alunos são preparados para entender, aceitar e aplicar a TESE, com o empreendedorismo sendo um dos principais valores promovidos. A Filosofia da Escola, por sua vez, estuda as teorias e práticas educacionais, questionando e analisando suas concepções e práticas. A Filosofia da Educação tem o papel de acompanhar a atividade educacional, esclarecer seus fundamentos e avaliar as escolhas pedagógicas adotadas.

Os demais alunos que ficam desclassificados ou no banco de espera acabam se matriculando na outra escola estadual existente na cidade, a Escola de Ensino Médio Virgílio Correia Lima apresenta hoje a maior matrícula da regional atingindo em 2024 um número de 653 alunos divididos em três períodos, pois a escola oferta também a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno.

A escolha para o desenvolvimento do projeto nessa instituição se deve ao fato de ser a única escola na sede do município a oferecer o Ensino Médio profissionalizante em tempo integral até o momento, sendo assim ao analisarmos o processo de ingresso na instituição podemos perceber que os estudantes que ingressam principalmente oriundos de municípios vizinhos apresentam um poder aquisitivo bem maior do que os educandos da própria cidade-sede da escola. Conseguimos identificar também através de informações retiradas do SIGE ESCOLA no campo de Raça/Cor e Etnia que dos 495 alunos que informaram somente 10 se consideram pretos.

The screenshot shows the SIGE ESCOLA system interface. At the top, it displays 'SIGE ESCOLA' and 'Sistema Integrado de Gestão Escolar'. It includes a user profile for 'WALBÉNIO ALVES CARNEIRO' from 'Escola Estadual: 23564245 - EEEP PROFESSORA MARIA CELIA PINHEIRO FALCÃO'. Navigation links include 'INÍCIO', 'MATRÍCULA', 'ACADEMICO', 'RELATÓRIOS', 'AJUDA', and 'SAIR'. The main content area is titled 'Alunos' and contains several report options: 'Calendário Letivo', 'Classificação do Aluno por Período', 'Gráficos', 'Mapas' (which is highlighted), 'Relatório de Carga Horária', 'Monitoramento dos Horários de Aula Cadastrados', 'Monitoramento dos Resultados Finais Cadastrados', 'Alunos que recebem Bolsa', 'Status dos Rendimentos', and 'Rendimento'. To the right, another section titled 'Alunos Privados de Liberdade' lists various maps: 'Mapa de Ofertas', 'Mapa de Enturmação', 'Mapa de Enturmação (Extensões)', 'Mapa de Enturmação Eletrivas', 'Mapa Deficiência', 'Mapa de Doenças, Síndromes e outros Transtornos', 'Mapa de Aula', 'Mapa de Notas', 'Mapa de Eletriva por Responsável por Turma', 'Mapa de Notas Eletrivas', 'Mapa de Infreqüência', 'Mapa de Infreqüência Consolidado', 'Mapa de Disciplinas Críticas', 'Mapa de Disciplinas Críticas (Anual)', 'Mapa de Acompanhamento Bimestral', 'Mapa de Acompanhamento do Aluno Online', 'Mapa de Acompanhamento do Aluno Online(Por Nível/Etapa)', 'Mapa de Transporte Escolar', 'Mapa de Acompanhamento de e-mails cadastrados', and 'Mapa de Acompanhamento de Raça/Cor e Etnia'. A footer at the bottom left reads: 'Governo do Estado do Ceará - Av. Gen. Afonso Albuquerque, s/n - Bairro Cambeba - CEP: 60.839-000'.

Fonte: SIGE ESCOLA (2024).

Quadro 1 – Números de alunos matriculados por série/ ano em 2024 e sua autoidentificação na EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão.

ANO/SÉRIE	BRANCOS	PARDOS	PRETOS	MATRICULADOS
1º ADMINISTRAÇÃO	21	24	1	46
1º AGRONEGÓCIO	19	24	2	45
1º COMÉRCIO	16	28	1	45
1º REDES DE COMPUTADORES	27	16	0	43
2º ADMINISTRAÇÃO	22	20	1	43
2º FRUTICULTURA	13	21	1	35
2º FINANÇAS	12	27	2	41
2º DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS	22	21	0	43
3º ADMINISTRAÇÃO	29	15	0	34
3º AGRONEGÓCIO	18	14	1	33
3º COMÉRCIO	22	20	0	42

3ºREDES DE COMPUTADORES	20	24	1	45
TOTAL DE ALUNOS	241	254	10	495

Fonte: SIGE ESCOLA (2024).

Ao analisar o gráfico pela perspectiva da autoidentificação racial, podemos observar algumas dinâmicas importantes em relação à maneira como os estudantes se veem racialmente e às possíveis implicações disso no contexto educacional. A autoidentificação racial, no Brasil, é um fenômeno complexo, influenciado por fatores sociais, culturais e históricos que podem impactar as escolhas dos indivíduos ao se classificarem em categorias raciais.

No gráfico, 241 alunos se autoidentificam como brancos (49%), 254 como pardos (51%) e apenas 10 como pretos (2%), totalizando 495 estudantes. A baixa representatividade de alunos que se autoidentificam como pretos sugere que muitas pessoas negras podem optar por se classificar como pardas, refletindo a fluidez das categorias raciais no Brasil, isso pode estar ligado a um contexto de "embranquecimento" histórico, onde a categoria parda tem sido utilizada para suavizar as distinções raciais e evitar a identificação direta como negra, que historicamente tem carregado maior estigma social.

A alta porcentagem de alunos que se identificam como pardos pode ser interpretada como uma forma de evitar a categorização extrema como preta ou branca, escolhendo uma identificação intermediária, essa escolha pode ser influenciada tanto por questões de autopercepção quanto por dinâmicas sociais, onde a negação ou suavização da identidade negra ainda pode ocorrer em contextos de preconceito racial.

Por outro lado, a autoidentificação como branco também é significativa, visto que representa quase metade da amostra, embora o Brasil seja majoritariamente formado por pessoas que se identificam como pretas ou pardas, de acordo com o IBGE. Isso pode sugerir que estudantes que têm características físicas menos associadas à negritude optam por se identificar como brancos, destacando a complexidade da autoidentificação racial no Brasil, onde cor de pele, status socioeconômico e autoimagem se entrelaçam.

Assim, o gráfico revela não apenas as escolhas dos alunos em relação à sua identidade racial, mas também reflete as tensões e ambiguidades da autoidentificação no Brasil, onde as categorias de raça são percebidas de maneiras distintas e, muitas vezes, fluidas, essa fluidez pode ser tanto um reflexo de resistência a rótulos raciais quanto uma consequência das pressões sociais que ainda privilegiam a branquitude.

Outro dado importante que podemos refletir nesse momento é a auxênciia e em alguns cursos como Desenvolvimento de Sistemas a inexistências de alunos que se autodeclarão pretos, esse fator pode estar atrelado ao processo seletivo que a instituição promove para o ingresso na escola. Os cursos que apresentaram maior procura entre 2023 e 2024 segundo a secretaria da escola foram respectivamente os cursos técnicos ligados a área da tecnologia como Redes de Computadores e Desenvolvimento de sistemas e o curso técnico em administração da área de gestão e negócios.

Dessa forma a nota média que foi captada como nota de corte para esses cursos foram superior aos demais, dessa forma alunos que apresentaram um rendimento menor durante o ensino fundamental acabaram sendo selecionados para os cursos técnicos menos concorridos como Agronegócio, Fruticultura , finanças e Comércio concentrando assim a maior quantidade de educandos que se consideram pretos na escola.

Durante a análise do quadro apresentado acima, surge a necessidade de investigar a outra escola estadual do município. Dessa forma foi feito o mesmo levantamento apresentado no quadro abaixo:

Quadro 2 – Números de alunos matriculados por série/ ano em 2024 e sua autoidentificação na EEM Virgílio Correia Lima.

ANO/SÉRIE	BRANCOS	PARDOS	PRETOS	MATRICULADOS
1º A	11	27	0	38
1º B	12	28	0	40
1º C	16	25	0	41
1º D	11	30	0	41
1º E	14	27	0	41
1º F	16	25	0	41
1º G	11	30	0	41
2º A	15	26	0	41
2º B	14	26	1	41
2º C	12	27	2	41
2º D	11	29	0	40
2º E	9	29	0	38
3º A	22	16	1	39
3º B	14	26	0	40

3º C	10	25	0	35
EJA	7	33	2	42
TOTAL DE ALUNOS	205	429	6	640

Fonte: SIGE ESCOLA (2024).

A tabela apresentada acima é da Escola de Ensino Médio Virgílio Correia Lima também localizada no município de Pereiro-CE, se trata de uma escola de tempo parcial atualmente dividida em três turnos, ofertando tanto o ensino regular como o ensino noturno na modalidade de Ensino Jovens e Adultos (EJA), a escola em questão dispõe hoje da maior matrícula da CREDE 11 tendo assim uma grande influência nos resultados internos e externos da regional.

Ao analisar este gráfico sob a perspectiva da autoidentificação racial, observamos um padrão semelhante ao analisado anteriormente, com uma maioria de estudantes se identificando como pardos, seguido por brancos e um pequeno número de alunos que se identificam como pretos.

Dos 640 alunos, 205 se autoidentificam como brancos (32%), 429 como pardos (67%) e apenas 6 como pretos (1%). Esse desequilíbrio na distribuição racial reflete a complexidade da autoidentificação racial no Brasil, onde a maioria dos estudantes opta por se identificar como pardos, o que pode ser resultado de uma tentativa de suavizar a categorização racial ou de evitar o estigma associado à negritude, fenômeno conhecido como "embranquecimento" ou "miscigenação simbólica".

A quase inexistência de estudantes que se identificam como pretos é notável, apenas 6 alunos (1%) se identificam dessa maneira, o que sugere que o estigma social da cor preta ainda persiste e leva muitos alunos a se identificarem como pardos, mesmo que suas características físicas possam estar mais alinhadas à identidade negra. Essa realidade reflete a histórica negação ou invisibilidade da negritude no Brasil, onde o "mito da democracia racial" e o incentivo à miscigenação têm diluído as identidades negras em favor de uma categoria intermediária.

A presença significativa de alunos pardos (67%) indica que muitos estudantes, mesmo tendo características de ascendência africana ou indígena, preferem a identidade parda como uma forma de escapar das classificações extremas de preto ou branco, isso pode ser uma consequência da fluidez e da complexidade das identidades raciais no Brasil, onde a autoidentificação não é simplesmente uma questão de cor de pele, mas está imbricada em questões de status socioeconômico, percepções de pertencimento e aceitação social.

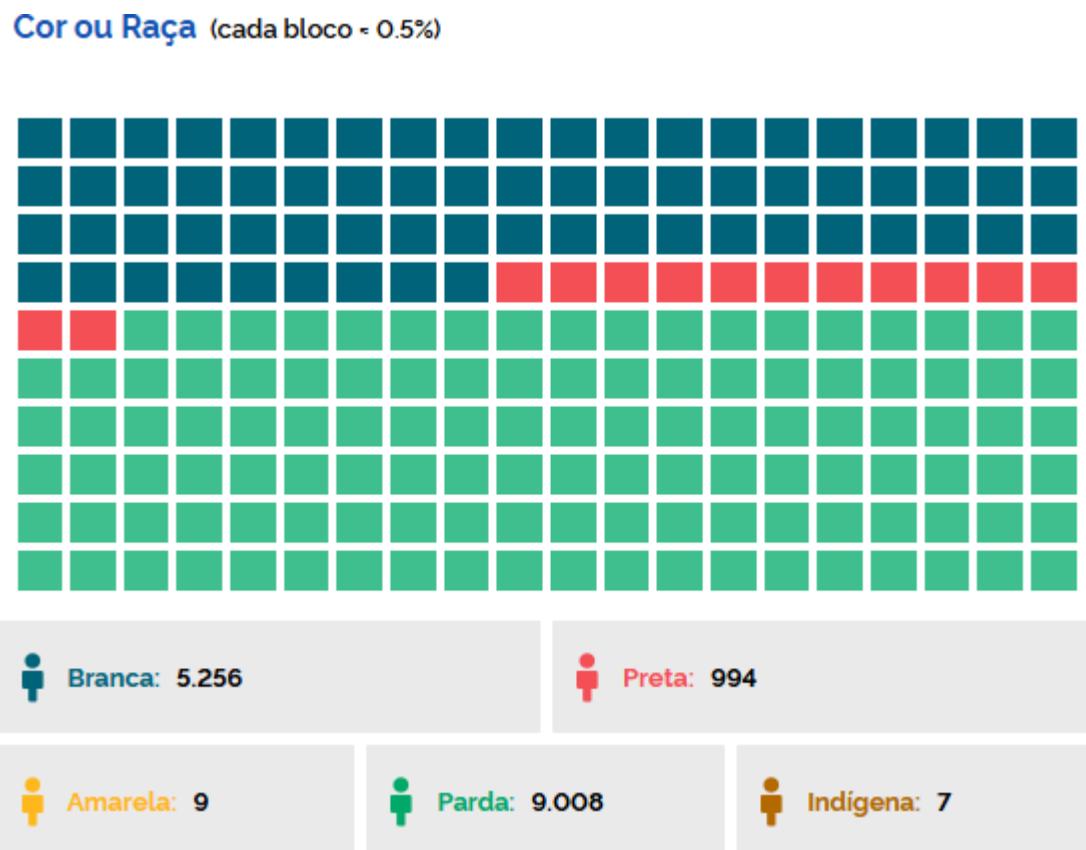
Por outro lado, a autoidentificação de 32% dos alunos como brancos também é relevante, especialmente considerando a realidade demográfica brasileira, onde a maioria da população se identifica como preta ou parda, segundo o IBGE. Isso pode sugerir que estudantes que possuem

características fenotípicas mais leves ou que vivem em contextos que favorecem a branquitude tendem a se identificar como brancos.

Assim, essa análise do gráfico revela como a autoidentificação racial ainda é moldada por fatores sociais e históricos no Brasil, a distribuição desigual de alunos entre as categorias brancos, pardos e pretos reflete uma realidade na qual a negritude, especialmente a identificação como preta, continua sendo evitada, enquanto a categoria parda aparece como um espaço "neutro", confortável e socialmente mais aceitável para grande parte dos estudantes.

Buscando uma visão mais ampla foi feito um levantamento dos dados apresentados no último censo do IBGE (2022) sobre a autoidentificação na cidade de Pereiro-Ce:

Quadro 3- Tabela de cor ou raça da cidade de Pereiro-CE



Fonte: [Panorama do Censo 2022 \(ibge.gov.br\)](https://censo2022.ibge.gov.br/)

A análise desta tabela revela uma profunda desigualdade na distribuição das identidades raciais autodeclaradas. A maior parte da população se identifica como parda (9.008), seguida pela população branca (5.256), enquanto há uma significativa sub-representação de pretos (994), amarelos (9) e indígenas (7).

A discrepância notável entre pardos, brancos e pretos chama a atenção. A categoria "pardo", muitas vezes vista como uma identidade intermediária, reflete a complexidade da autoidentificação racial no Brasil, onde muitos evitam se declarar pretos por causa de estigmas históricos e sociais relacionados à negritude identificados dentro da escola. Esse fenômeno tem sido interpretado como parte de um processo de embranquecimento simbólico, em que a miscigenação e a mistura racial são usadas para suavizar a identificação com a identidade negra.

Por outro lado, a baixa quantidade de pessoas que se identificam como pretas (994) pode ser um reflexo da persistência de preconceitos raciais e discriminação histórica que tornam socialmente desvantajoso se declarar preto. Isso indica que, apesar da visível diversidade racial do Brasil, a negritude continua a ser marginalizada e invisibilizada em certos contextos. A identidade preta muitas vezes carrega consigo conotações negativas ligadas ao racismo estrutural, o que leva muitos indivíduos com ascendência africana a se identificarem como pardos.

Os números extremamente baixos de pessoas que se identificam como indígenas (7) e amarelos (9) são igualmente preocupantes, a invisibilidade indígena no Brasil é um tema recorrente e está relacionada a séculos de opressão, genocídio e perda de território, que resultaram na marginalização dessas comunidades. A ausência de uma identidade indígena robusta nas estatísticas pode sugerir a continuidade da negação da existência e importância desses povos, tanto no contexto educacional quanto em outros aspectos sociais.

A baixa presença de pessoas que se identificam como amarelas também pode estar relacionada à falta de representatividade e de conscientização sobre as comunidades de origem asiática no Brasil. Isso evidencia a necessidade de abordar questões raciais além da tradicional polaridade entre negros e brancos, para incluir grupos historicamente negligenciados, como indígenas e amarelos.

Essa tabela reflete não apenas a distribuição racial em termos numéricos, mas também questões profundas de autoidentificação, estigmatização da negritude e apagamento histórico de identidades indígenas e amarelas. A alta proporção de pessoas que se identificam como pardas, frente ao número de pretos, levanta questões sobre o impacto do racismo estrutural no Brasil, que desencoraja a afirmação da identidade preta. Além disso, a invisibilidade dos grupos indígenas e amarelos reforça a necessidade de políticas públicas e iniciativas educacionais que deem visibilidade a esses grupos e promovam o reconhecimento de sua contribuição histórica e cultural.

A construção da identidade racial é um processo complexo e multifacetado, muitas vezes, indivíduos podem ter dificuldade em se identificar com uma categoria racial específica devido a heranças culturais e genéticas diversas, experiências pessoais e familiares, e a influência da sociedade. A percepção de si mesmo pode ser influenciada por fatores externos, como o meio social e principalmente a mídia, pois na maioria das vezes “a história narrada nas escolas é branca, a inteligência e a beleza mostradas pela mídia também o são” (SANTOS, 2003, p. 27).

A educação desempenha um papel crucial na formação da consciência racial. No entanto, em muitos casos, a falta de uma abordagem educativa adequada e sensível às questões étnico-raciais resulta em um entendimento superficial ou distorcido sobre a identidade racial. A falta de conhecimento e debate sobre a importância da autodeclaração pode contribuir para a resistência ou confusão na hora de se auto identificar. Com a implementação de políticas afirmativas, como cotas raciais em universidades e no serviço público, a questão da autodeclaração ganhou um novo peso. Embora essas políticas visem corrigir desigualdades históricas, elas também podem gerar receio de estigmatização ou questionamento da legitimidade da autodeclaração.

As normas sociais e a pressão de grupo também influenciam a autopercepção racial. Em certos contextos, pode haver pressão para se conformar a uma identidade racial predominante ou evitar a identificação com uma minoria estigmatizada. Para superar essas dificuldades, é fundamental promover uma educação que inclua a discussão sobre identidade racial e a importância da diversidade étnico-cultural, bem como apoiar políticas públicas que protejam contra discriminação e incentivem a autodeclaração honesta e segura. Além disso, é importante criar um ambiente de respeito e inclusão nas escolas e outras instituições, onde as pessoas se sintam confortáveis e respeitadas, independentemente de sua identidade racial.

Após essa análise fica mais evidente ainda a necessidade e a importância da realização dessa pesquisa, pois é de fundamental importância que os educadores tenham contato com esses dados e debate e desenvolvam novas e melhores posturas frente a esse grande desafio que é a busca por uma educação mais inclusiva e menos segregacionista.

A opção pela modalidade de Ensino Médio profissionalizante em tempo integral como foco deste trabalho visa ampliar a base de conhecimento do pesquisador e manter um certo distanciamento do objeto de estudo, uma vez que suas experiências anteriores estão relacionadas ao Ensino Médio Regular.

Figura 2 - Fotografia, visão frontal da EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão.



Atualmente, a escola continua oferecendo Ensino Médio e profissionalizante nos turnos matutino e vespertino. Segundo o censo escolar de 2024, a instituição atende 513 alunos. A escola possui sede própria, localizada na Rua Professora Francisca Aires do Nascimento, nº 500, no Centro da cidade. Trata-se de uma escola da rede estadual de ensino profissionalizante do Ceará, mantida pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), sob a jurisdição da 11ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 11).

Quadro 4 - Número de alunos matriculados por série/ano em 2024

ANO/SÉRIE	TURNO	Nº DE ALUNOS
1º ADMINISTRAÇÃO	INTEGRAL	45
1º AGRONEGÓCIO	INTEGRAL	45
1º COMÉRCIO	INTEGRAL	45
1º REDES DE COMPUTADORES	INTEGRAL	45
2º ADMINISTRAÇÃO	INTEGRAL	44
2º FRUTICULTURA	INTEGRAL	39
2º FINANÇAS	INTEGRAL	42
2º DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS	INTEGRAL	43
3º ADMINISTRAÇÃO	INTEGRAL	44
3º AGRONEGÓCIO	INTEGRAL	34
3º COMÉRCIO	INTEGRAL	42
3º REDES DE COMPUTADORES	INTEGRAL	45
TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS	INTEGRAL	495

Fonte: SIGE ESCOLA (2024).

A análise do quadro de matrículas nas turmas do Ensino Médio Técnico Integral da escola revela um padrão de diminuição no número de alunos em determinadas turmas, especialmente no 2º Fruticultura (39 alunos) e no 3º Agronegócio (34 alunos), em contraste com o número de alunos no início do ciclo. Esse decréscimo sugere uma alta taxa de reprovações e transferências, o que pode ser um reflexo das dificuldades enfrentadas pelos alunos, muitas vezes provenientes do Ensino Fundamental com lacunas de aprendizado em disciplinas-chave como Matemática e Língua Portuguesa.

Essas dificuldades são frequentemente agravadas pela realidade da vulnerabilidade social, que tem uma forte correlação com questões de cor e raça no Brasil. Alunos negros e pardos, historicamente mais marginalizados, tendem a enfrentar maiores obstáculos educacionais, que não se limitam apenas ao conteúdo curricular, mas também às condições socioeconômicas que afetam seu desempenho acadêmico. Em muitos casos, esses alunos provêm de comunidades carentes, com acesso precário à educação de qualidade no Ensino Fundamental, o que gera lacunas de aprendizagem significativas. Lélia Gonzalez (1988) argumenta que as desigualdades enfrentadas pela população negra no Brasil, especialmente no campo da educação, estão profundamente enraizadas em um contexto histórico de marginalização social e racial. Ela defende que essas questões não podem ser dissociadas das estruturas de poder que reforçam a exclusão de pretos e pretas, perpetuando um sistema educacional que reflete e reproduz essas desigualdades.

Essa vulnerabilidade social também se reflete nas escolas técnicas, onde, além da carga horária integral, os cursos demandam uma compreensão técnica mais avançada, algo que muitos estudantes não conseguem acompanhar por não terem uma base sólida de educação fundamental. A realidade de muitos desses jovens é marcada por condições econômicas instáveis, falta de acesso a recursos educativos extras, necessidade de trabalhar desde cedo e, frequentemente, um ambiente familiar desfavorecido para o desenvolvimento acadêmico.

A desigualdade racial se sobrepõe a esses desafios. A maioria dos alunos pardos e pretos que ocupam as turmas de Ensino Médio Integral frequentemente são as principais vítimas do fracasso escolar, o que reflete uma estrutura social que os marginaliza. Segundo Lélia Gonzalez (1988) o racismo à brasileira se alimenta de uma democracia racial que não existe, e essa ilusão é um dos pilares que sustenta a marginalização dos negros no acesso à educação e às oportunidades. A questão racial, portanto, não pode ser ignorada ao discutir o elevado número de reprovações e transferências, pois está diretamente ligada ao acesso desigual a oportunidades educacionais e ao preconceito estrutural que dificulta a ascensão desses grupos.

As turmas com menor número de alunos matriculados nos anos finais, como no 3º Agronegócio, indicam um problema maior de reprovações e transferências escolar, que é muitas vezes causado pela falta de identificação com o curso técnico, desmotivação e sobrecarga. Essas dificuldades, associadas ao fato de muitos desses alunos já enfrentarem um histórico de vulnerabilidade social e racial, tornam o Ensino Médio Técnico um desafio ainda maior, intensificando o ciclo de reprovação e abandono escolar.

Portanto, a análise crítica desses dados revela que, além das lacunas no aprendizado, a vulnerabilidade social e as questões de cor e raça desempenham um papel central na explicação das dificuldades enfrentadas pelos estudantes no Ensino Médio Integral. Esses alunos necessitam de

políticas educacionais inclusivas e de apoio psicopedagógico que reconheçam essas especificidades e ofereçam soluções adequadas para combater a desigualdade racial e educacional.

3.2 Contexto e metodologia da pesquisa

Os participantes da pesquisa consistiram em um total de quatro pessoas, sendo um professor e três professoras, três de história e uma de geografia da EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão.

O instrumento de pesquisa foi um questionário estruturado em duas partes no mesmo formulário: a primeira parte abordava dados sociodemográficos, destacando as principais características da formação inicial e continuada dos participantes; a segunda parte tratava de forma subjetiva o tema em estudo no contexto escolar, analisado à luz dos estudos teóricos que sustentam esta pesquisa. As questões subjetivas, compostas por cinco perguntas no questionário respondido pelos professores participantes, foram as seguintes:

Quadro 5 – Questionário aplicado na coleta de dados da pesquisa.

QUESTIONÁRIO APLICADO
1) De que maneira sua formação acadêmica e especialização o/a prepararam para abordar a cultura afro-brasileira e africana na escola?
2) Como sua escola integra a cultura africana e afro-brasileira em seu cotidiano, incluindo aulas, projetos ou atividades extracurriculares?
3) Quais são os maiores desafios que você enfrenta ao ensinar história da África e cultura afro-brasileira?
4) Em sua opinião, o trabalho com políticas afirmativas e a cultura negra em sua escola contribui para a formação cidadã dos alunos? De que forma?
5) Durante o ano letivo, quanto tempo você dedica ao ensino da cultura afro-brasileira e africana?

1) De que maneira sua formação acadêmica e especialização o/a prepararam para abordar a cultura afro-brasileira e africana na escola?

Este questionamento busca entender como a formação do professor influenciou sua capacidade de ensinar temas relacionados à cultura afro-brasileira e africana. A intencionalidade está em avaliar a profundidade e relevância dos conhecimentos adquiridos durante a formação acadêmica, bem como a especialização em áreas específicas que possam contribuir para uma abordagem mais eficaz e sensível destes temas na sala de aula. A resposta pode revelar lacunas na formação inicial dos professores e indicar a necessidade de desenvolvimento profissional contínuo nesta área.

2) Como sua escola integra a cultura africana e afro-brasileira em seu cotidiano, incluindo aulas, projetos ou atividades extracurriculares?

A intenção desta pergunta é identificar as práticas e iniciativas da escola que promovem a inclusão da cultura africana e afro-brasileira em sua rotina diária. Isso inclui a implementação de currículos, projetos especiais e atividades extracurriculares que celebram e ensinam essa cultura. A relevância está em entender se a escola adota uma abordagem integrada e contínua ou se limita a eventos pontuais, como a semana da consciência negra. A resposta pode mostrar o comprometimento da escola com a educação antirracista e multicultural.

3) Quais são os maiores desafios que você enfrenta ao ensinar história da África e cultura afro-brasileira?

Este questionamento visa identificar as dificuldades específicas que os professores encontram ao abordar esses temas. A intenção é explorar os obstáculos pedagógicos, sociais e institucionais, como a falta de recursos didáticos adequados, resistência de alunos ou colegas, e preconceitos enraizados. A resposta pode fornecer insights sobre as áreas que necessitam de apoio adicional, como treinamento para professores, desenvolvimento de materiais didáticos ou mudanças nas políticas escolares.

4) Em sua opinião, o trabalho com políticas afirmativas e a cultura negra em sua escola contribui para a formação cidadã dos alunos? De que forma?

A relevância desta pergunta está em compreender o impacto das políticas afirmativas e da inclusão da cultura negra na formação dos alunos como cidadãos conscientes e ativos. A intencionalidade é avaliar se essas iniciativas promovem valores de igualdade, respeito à diversidade e justiça social, e como elas moldam a percepção e atitudes dos alunos em relação às questões raciais. A resposta pode destacar exemplos concretos de como essas práticas influenciam positivamente o ambiente escolar e a sociedade em geral.

5) Durante o ano letivo, quanto tempo você dedica ao ensino da cultura afro-brasileira e africana?

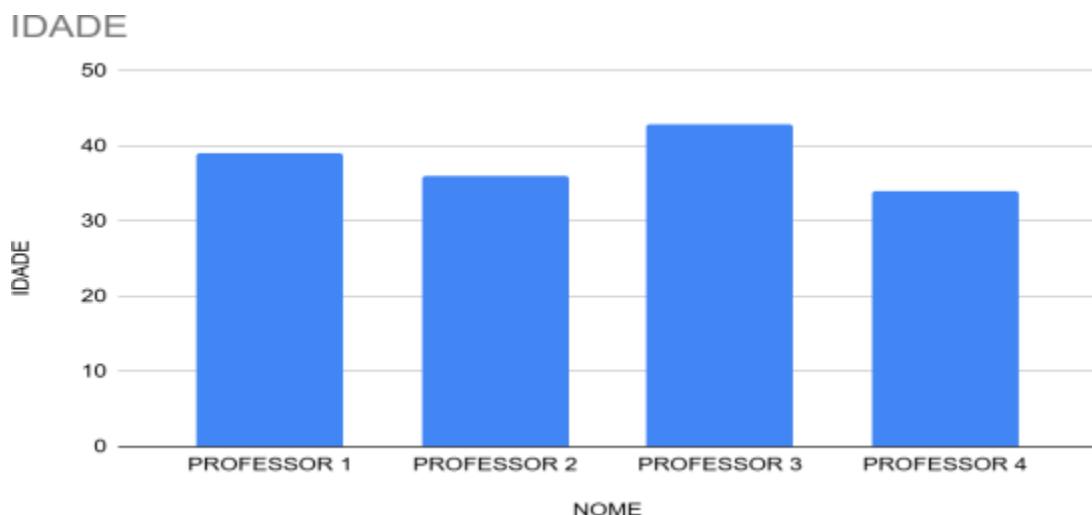
Este questionamento busca quantificar o tempo e o esforço dedicados ao ensino da cultura afro-brasileira e africana ao longo do ano letivo. A intencionalidade está em avaliar a consistência e continuidade com que esses temas são abordados no currículo. A resposta pode revelar se o ensino é

superficial e esporádico ou se está incorporado de forma regular e profunda nas aulas, contribuindo para uma compreensão mais ampla e significativa dos alunos sobre essas culturas.

3.1 Análise dos dados coletados

O procedimento de análise dos dados foi realizado utilizando a técnica de análise de conteúdo, que examina as respostas fornecidas no questionário. No entanto, devido à existência de várias modalidades de análise de conteúdo, escolhemos a análise temática, por ser a mais adequada para este tipo de investigação, conforme Minayo (2004). Primeiramente, os dados buscaram identificar as diferentes faixas etárias dos participantes desta pesquisa.

Gráfico 1 - Faixa etária dos/as professores/as participantes



Fonte: Dados coletados pelo pesquisador (2024).

A faixa etária dos professores, entre 34 e 43 anos, e a composição de gênero, com três professoras e um professor, são dados essenciais para facilitar a implementação de políticas afirmativas na escola. A proximidade nas faixas etárias implica que os professores compartilham vivências históricas, culturais e sociais semelhantes, resultando em uma visão pedagógica alinhada. Isso facilita a criação de estratégias educativas coesas e a aplicação uniforme de políticas afirmativas, pois os docentes têm uma base comum de entendimento e abordagem.

Professores que viveram períodos históricos próximos tendem a valorizar a importância de políticas afirmativas, tendo testemunhado transformações sociais e educacionais significativas. Essa experiência comum pode torná-los mais receptivos a iniciativas que promovam a equidade e a inclusão.

A predominância feminina na equipe docente pode influenciar positivamente a implementação de políticas afirmativas relacionadas a gênero. As professoras podem trazer uma sensibilidade

particular para questões de igualdade de gênero, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e consciente das desigualdades existentes. Além disso, ter uma equipe diversificada em termos de gênero oferece aos alunos diferentes modelos de papel, essencial para que todos se sintam incluídos e valorizados.

Compreender a composição etária e de gênero da equipe docente permite a criação de programas de desenvolvimento profissional mais direcionados e eficazes. Programas de formação continuada podem ser adaptados para abordar especificamente as necessidades e perspectivas de professores que viveram contextos históricos semelhantes, facilitando a implementação de políticas afirmativas de maneira mais eficaz.

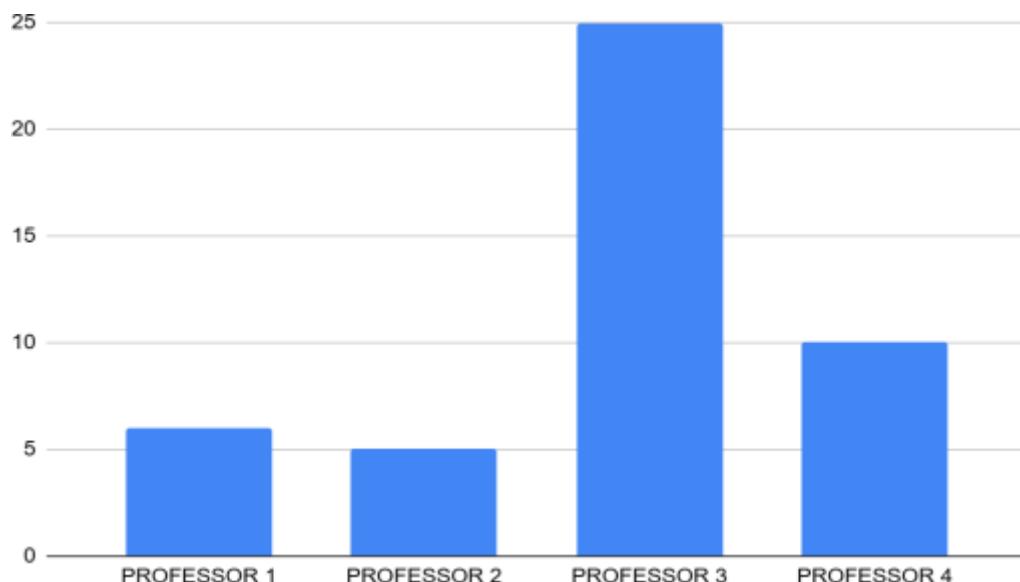
A coesão entre os professores, derivada de suas experiências de vida e trabalho similares, ajuda na promoção de um ambiente escolar inclusivo. Isso é crucial para a eficácia das políticas afirmativas, pois facilita a disseminação de práticas pedagógicas que respeitam e valorizam a diversidade.

Além disso, a semelhança nas vivências dos professores pode aumentar a sensibilidade e empatia em relação às necessidades dos alunos que são alvo de políticas afirmativas. Isso pode resultar em um maior compromisso em garantir que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de sucesso acadêmico e pessoal.

Em resumo, os dados sobre a faixa etária e a composição de gênero dos professores fornecem uma base sólida para a criação de estratégias coesas, a promoção de um ambiente inclusivo e a implementação eficaz de programas de desenvolvimento profissional, contribuindo para uma educação mais equitativa e representativa.

. Em relação ao tempo de serviço como professores em sala de aula, os dados fornecidos pelos participantes geraram o gráfico a seguir:

Gráfico 2 - Tempo de atuação dos/as professores/as no magistério



Fonte: Dados coletados pelo pesquisador (2024).

A distribuição do tempo de atuação dos professores revela uma diversidade significativa de experiências: o professor 1 tem 8 anos de docência, a professora 2 tem 5 anos, a professora 3 atua há 25 anos, e o professor 4 há 10 anos. Essa variedade é relevante por vários motivos. Primeiramente, destaca a riqueza de perspectivas pedagógicas e práticas testadas, com professores mais experientes oferecendo uma bagagem valiosa e os menos experientes trazendo inovações e metodologias modernas. Além disso, influencia a dinâmica de equipe, permitindo uma cultura de mentoria e apoio

mútuo, onde os mais experientes orientam os novatos. A adaptação e a resposta às necessidades dos alunos apresentam variações, e, ao contrário da suposição comum de que professores mais experientes têm maior habilidade para lidar com desafios diversos, podemos inferir que a flexibilidade e a inovação frequentemente emergem com maior intensidade entre os professores menos experientes, que estão em constante desenvolvimento de suas habilidades. Esses profissionais, por estarem mais abertos a novas abordagens e tecnologias, tendem a buscar soluções criativas para enfrentar os desafios da sala de aula, enquanto os mais experientes podem, em alguns casos, se apegar a práticas tradicionais. Esses dados são cruciais para identificar necessidades de desenvolvimento profissional e planejar estratégias educacionais que maximizem o impacto da equipe docente. Uma das questões objetivas explorou a formação acadêmica dos professores entrevistados, cujas respostas estão organizadas no quadro abaixo.

Quadro 6 - Formação acadêmica inicial dos/as participantes da pesquisa

IDENTIFICAÇÃO	CURSO	ANO DE CONCLUSÃO
Professor 1	História- Licenciatura	2014
Professor 2	História- Licenciatura	2022
Professor 3	História e Geografia - Licenciatura	2005
Professor 4	Geografia - Licenciatura	2011

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador (2024).

A diversidade de formação e experiência dos professores, conforme os dados apresentados, é de grande relevância para a compreensão das competências e dinâmicas da equipe docente. O Professor 1, com licenciatura em História concluída em 2014, e o Professor 2, formado em História em 2022, representam diferentes gerações de formação acadêmica. O Professor 3, com licenciatura em História e

Geografia concluída em 2005, e o Professor 4, formado em Geografia em 2011, adicionam ainda mais variedade à equipe.

Essa variedade indica uma gama de experiências e conhecimentos que enriquecem o ambiente educacional. O Professor 2, recém-formado, pode trazer atualizações pedagógicas e metodologias modernas, incluindo inovações tecnológicas e abordagens recentes no ensino de História. Em contrapartida, o Professor 3, com quase duas décadas de experiência, traz uma bagagem significativa de práticas pedagógicas estabelecidas e adaptação a diversas reformas curriculares, oferecendo um equilíbrio entre tradição e inovação.

A interdisciplinaridade é outro aspecto importante, com o Professor 3 possuindo formação em História e Geografia e o Professor 4 especializado em Geografia. Essa combinação permite uma abordagem curricular mais holística, beneficiando os alunos com uma visão abrangente das ciências humanas e promovendo a integração entre diferentes áreas do conhecimento.

A complementaridade das diferentes formações e tempos de experiência sugere uma equipe que pode colaborar eficazmente, com os professores mais experientes orientando os menos experientes, enquanto estes últimos introduzem novas ideias e práticas. Essa dinâmica de colaboração fortalece a cultura de desenvolvimento contínuo dentro da equipe docente.

Para o planejamento educacional e o desenvolvimento profissional, esses dados são cruciais. Conhecer os anos de conclusão e as áreas de formação dos professores permite a criação de programas de formação continuada adaptados às necessidades específicas de atualização e aperfeiçoamento de cada professor, garantindo uma evolução constante das práticas pedagógicas.

Além disso, a diversidade de formação e experiência facilita a implementação de políticas educacionais e afirmativas. Professores com diferentes bagagens acadêmicas e níveis de experiência podem oferecer perspectivas variadas, contribuindo para a criação de um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo.

Em resumo, a variedade nos cursos e anos de conclusão dos professores destaca a riqueza de experiências e conhecimentos na equipe docente, promovendo uma educação mais rica, inclusiva e adaptada às necessidades contemporâneas. Essas informações são fundamentais para o planejamento educacional, o desenvolvimento profissional e a implementação eficaz de políticas afirmativas. Nota-se ainda que a conclusão da graduação de todos os professores, ocorreu após a aprovação da Lei nº 10.639/2003. De fato, vale mencionar que, mesmo após a aprovação da referida lei, as discussões e debates só começaram a surgir no ambiente acadêmico alguns anos depois.

Quadro 7 - Formação acadêmica continuada dos/as participantes da pesquisa

IDENTIFICAÇÃO	CURSO	ANO DE CONCLUSÃO
---------------	-------	------------------

Professor 1	Especialização em Gestão Escolar	2015
Professor 2	Especialização em Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia	2022
Professor 3	Especialização no Ensino de História e Geografia	2007
Professor 4	Educação Ambiental e Geografia do Semiárido Mestrado Acadêmico em Planejamento e Dinâmicas e Dinâmicas Territoriais no Semiárido Doutorado em Geografia	2014 2017 2023

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador (2024).

Em relação à formação continuada, todos os professores pesquisados possuem pós- graduação lato sensu e apenas 1 tem formação em nível de Mestrado e Doutorado na área de Geografia. Isso reflete o baixo incentivo à formação docente no nosso país, assim como a escassez de pesquisas. Embora quase todos os professores tenham formação acadêmica para atuar de forma qualitativa em história e cultura afro-brasileira e africana, os três que tem acabam se desviando para outras áreas e componentes curriculares ofertados nas escolas profissionalizantes. Isso pode acarretar prejuízos diretos ao contexto educacional, afetando metodologias, aulas e trabalhos escolares que atendam à Lei nº 10.639/2003. Essa informação é corroborada pelos depoimentos coletados, que identificam as disciplinas lecionadas pelos professores.

Quadro 8 - Disciplinas lecionadas pelos/as professores/as

IDENTIFICAÇÃO	Disciplina Ministrada
Professor 1	Aprofundamento em História, Estudo Orientado e Projeto interdisciplinar.
Professor 2	Aprofundamento em Geografia, Sociologia, Projeto de Vida e Formação para a Cidadania.

Professor 3	História, Projeto Interdisciplinar e Formação para a Cidadania
Professor 4	Geografia e Formação para a Cidadania

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador (2024).

Analisando o Quadro 4, é possível observar os efeitos da reforma do Novo Ensino Médio. Na prática, a carga horária da disciplina de história, que antes era de 2 horas semanais, foi reduzida para 1 hora semanal em algumas turmas e substituídas por aulas de aprofundamento em História, quando caso das escolas profissionalizantes obrigatoriamente devem estar atrelados ao Curso Técnico oferecido pela escola. Isso levou muitos professores a lecionarem outras disciplinas, diferentes da sua formação inicial. Além disso, nota-se a introdução de uma nova disciplina na grade curricular do Novo Ensino Médio para as escolas regulares: projeto de vida, é de suma importância frisar que essa disciplina já estava contida na matriz curricular das profissionalizantes.

Após a análise dos dados demográficos do questionário aplicado, realizamos a análise dos dados subjetivos, para compreender a visão dos professores sobre os métodos utilizados

para implementar a Lei nº 10.639/2003 e garantir um ensino qualificado da história e cultura afro-brasileira e africana.

O primeiro questionamento apresentado aos professores buscou entender como a formação acadêmica deles no ensino superior ou em cursos de especialização os preparou para trabalhar a cultura afro-brasileira e africana na escola. As respostas estão apresentadas a seguir:

Nos cursos de graduação e especialização não tive muitas informações sobre a cultura afro-brasileira e africana, apenas informações referentes às disciplinas normais do curso. (PROFESSOR 1).

Apresentando a noção básica dessa temática, bem como proporcionou uma reflexão sobre a relevância de abordar a cultura afro-brasileira e africana durante as aulas de maneira crítica, porém foi uma formação fragmentada, pelo fato de não oferecer mecanismos. (PROFESSOR2). A formação acadêmica, na minha opinião, foi bastante insuficiente. Durante a faculdade, não me recordo de termos discutido essa temática, a problemática do ensino ou a apropriação da cultura afro-brasileira e africana. Na especialização, houve a apresentação de uma disciplina sobre o tema, mas parecia mais uma exigência curricular do que um esforço genuíno para aprofundar o assunto. (PROFESSOR3).

Por ser formada em Geografia, sempre estamos recorrendo à África e sua diversidade, cultural e econômica. Entretanto, observo a minha formação sobre o tema no âmbito do percurso educacional acadêmico com muitas deficiências. Por outro lado, a formação continuada e as práticas em sala de aula têm colaborado bastante com a minha formação sobre o tema. (PROFESSOR 4).

Fica evidente a pouca ou nenhuma presença da legislação e da temática sendo abordada nos cursos realizados pelos professores participantes da pesquisa. Isso se torna um ponto curioso, já que todos concluíram após a promulgação da lei. Dessa forma, constata-se uma carência de formação

inicial e continuada de forma ificaz para os professores, conforme recomendam a Resolução CNE/CPnº 01/2004 e o Parecer CNE/CP nº 03/2004:

Estimular estudos sobre Educação das Relações Étnico-raciais e História e Cultura Africanae Afro-brasileira, proporcionando condições para que professores(as), gestores(as) e funcionários(as) de apoio participem de atividades de formação continuada e/ou formem grupos de estudos sobre a temática (BRASIL, 2013, p. 38-39).

É crucial enfatizar a importância da formação continuada, com foco na ampliação da qualificação profissional dos professores, proporcionando oportunidades para o desenvolvimento de pesquisas. Isso visa disseminar conhecimentos e perspectivas históricas que possam transcender o ensino tradicionalmente colonialista e eurocêntrico. Permitir o acesso a um conhecimento sobre a África e a trajetória afro-brasileira, livres de estereótipos de inferioridade, é parte essencial do processo de desmantelamento da dominação racial historicamente construída.

O segundo questionamento buscou explorar como a escola incorpora a cultura africana e afro-brasileira em suas aulas diárias, projetos ou atividades extracurriculares. Segundo os relatos dos professores, as abordagens são as seguintes:

Temos o Projeto Africanidades que já está sendo desenvolvido no segundo ano consecutivo. (PROFESSOR1).

Por meio do Projeto Africanidades: Identidades, relações Sociais e Diversidade, tendo como objetivo conhecer e valorizar a cultura africana, bem como abordar questões voltadas para

uma educação antirracista, para o conhecimento cultural e, por fim, conhecer personalidades negras relevantes na história afro-brasileira e africana. (PROFESSORA 2).

Esse cenário é desafiador, pois embora tenhamos um projeto, como o Projeto Africanidadesna escola, e atividades específicas durante a Semana da Consciência Negra, percebo que há uma preocupação e responsabilidade principalmente atribuídas à área de humanas. Embora eu acredite que essa iniciativa deveria partir de todos nós, parece limitar-se às áreas de humanas e a datas específicas, como o projeto que ocorre em março com o nome Africanidades, com poucas ações além disso ao longo do ano, até novembro. (PROFESSORA 3).

A escola de maneira geral, ainda precisa avançar nas discussões da cultura afro-brasileira e africana, pois muitas vezes é uma temática restrita às ações das Ciências Humanas. Entretanto, tem sido observado uma preocupação com o tema pela escola ao apoiar projetos como africanidades. (PROFESSORA 4).

Ao analisar as respostas, é claro que a escola em questão reserva duas semanas específicas,uma no mês de março e outra no mês de novembro, para abordar a cultura afro-brasileira. Fica evidente também a busca dos professores por um trabalho interdisciplinar na escola para que se desenvolva um trabalho mais eficaz como o desenvolvido no Projeto Africanidades descrito a seguir.

O projeto Africanidades está sendo desenvolvido com o intuito de suprir uma lacuna presente no sistema educacional: a falta de conteúdo sobre a História e Cultura Afro-brasileira. A ausência desse conhecimento, fundamental para a compreensão da formação social do Brasil, perpetua preconceitos, já que as contribuições dos povos afrodescendentes são comumente negligenciadas nas narrativas históricas das escolas.

A iniciativa busca incentivar os estudantes a explorarem suas identidades, reconhecendo não apenas suas heranças europeias e indígenas, mas também suas raízes africanas, que compõem a diversidade cultural do país. Além disso, o projeto destaca a importância de abordar o legado da escravização e suas consequências históricas, visando promover uma educação mais inclusiva e comprometida com a superação das desigualdades raciais.

A celebração da Data Magna, em 25 de março, serve como referência para o desenvolvimento das atividades que estimulam reflexões sobre identidade, diversidade e as relações sociais no contexto cearense e brasileiro. Com isso, os alunos têm a oportunidade de desenvolver uma consciência crítica sobre as estruturas de poder que mantêm a discriminação e as injustiças.

O objetivo geral do projeto é estimular a conscientização e a ação contra o racismo na escola. Especificamente, busca-se promover o conhecimento da cultura africana, reconhecer personalidades negras históricas e fomentar a pesquisa e o desenvolvimento cultural e crítico dos alunos.

A metodologia implementada conta com o trabalho dos professores da Área de Ciências Humanas, que orientam as turmas e organizam as equipes de pesquisa. Os alunos realizam suas apresentações por meio de banners, e os trabalhos são avaliados em sala de aula com base em critérios como qualidade, organização e comportamento da equipe.

Esse projeto se revela como uma importante contribuição para a formação integral dos alunos, preparando-os para lidar com questões étnico-raciais e a agir em prol de uma sociedade mais equitativa e justa.

Essa prática está documentada no regimento escolar da EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão, na Seção I - Da organização Curricular, artigo 61, parágrafos 4º, conforme descrito a seguir:

§ 4º Os temas relacionados à História, a cultura afro-brasileira e as matrizes étnicas que originaram a História do povo Brasileiro, serão tratados na totalidade das áreas de conhecimento em caráter multidisciplinar. (REGIMENTO ESCOLAR, 2024, p. 38).

Embora o documento da escola destaque a importância da história da África e da cultura afro-brasileira, esses temas são abordados principalmente por meio de projetos no mês de março e durante a semana da consciência negra. Alguns professores reconhecem que limitar as atividades a datas comemorativas não contribui eficazmente para a educação, é notório também o descontentamento inicial dos professores com a falta de participação dos demais professores nos incentivos quanto a essa temática, pois o próprio regimento orienta essa articulação.

Assim, a criação de um ambiente escolar que promova a formação para a valorização e o respeito à dignidade humana requer um esforço contínuo, não se limitando a projetos e ações pontuais focados em datas específicas. Em vez disso, deve-se integrar esses temas ao calendário escolar de forma recorrente, incorporando-os às discussões e atividades ao longo do ano.

A terceira pergunta dirigida aos professores indagou quais são os maiores desafios enfrentados no ensino da história da África e da cultura afro-brasileira. As respostas foram as seguintes:

Principalmente os livros que vêm sendo utilizados nos últimos anos, muito resumido e com pouco embasamento sobre o conteúdo apresentando muitas vezes apenas citações da temática abordada. (PROFESSOR 1).

Um dos maiores desafios é a falta de material, como o livro didático que conte cole esse tema de forma crítica e aprofundada, já que o livro é um dos mecanismos que os discentes têm mais acesso nas aulas. Outro ponto é a falta de interesse por parte dos alunos. (PROFESSORA 2).

Primeiramente, é importante destacar a falta de consciência dos alunos sobre esse tema, o que é compreensível dada a idade e o currículo do ensino fundamental, que muitas vezes não aborda adequadamente a história e a importância da África para a cultura mundial. Quando mencionamos civilizações como o Egito e outras culturas africanas, surge também a questão

dos materiais disponíveis. Atualmente, dependemos muito da internet, uma ferramenta valiosa, mas sabemos que a qualidade das informações pode variar. Além disso, há a influência dos influenciadores digitais, que às vezes distorcem ou diminuem a importância da história africana. (PROFESSORA 3).

Hoje se formos fazer um levantamento dos cursos de graduação que tem inserido essa temática, percebemos que ainda está ausente em muitas universidades brasileiras. Por isso acabamos não tendo formação abrangente sobre o tema e acaba se constituindo em um grande desafio. Dessa forma acabamos dependendo do nosso próprio interesse em buscar se aprofundar no tema. A formação continuada deve priorizar essa temática. (PROFESSORA 4).

Os professores 1, 2 e 3 destacaram como principais desafios a carência de material didático adequado e a necessidade de qualificação para abordar essa temática. Fica evidente, que apesar dos avanços na inclusão desses temas nos currículos da Educação Básica, muitos professores brasileiros não têm acesso a esses conhecimentos, que frequentemente se restringem ao âmbito acadêmico. Portanto, é crucial que o país invista na formação continuada dos professores, capacitando-os a refletir sobre sua prática docente e a efetuar mudanças significativas por meio dela.

A professora 3 expressou preocupação com a consciência dos alunos e as dificuldades que trazem do ensino fundamental sobre a forma que é abordada essa temática, ressalta ainda uma preocupação com o material didático sobre a temática e os subsídios digitais disponíveis atreladas a influenciadores digitais que falam sobre o assunto de forma preconceituosa ou sem dar a devida importância. Para isso, é crucial questionar e revisar o papel que os temas da Lei nº 10.639/2003 ocupam no Projeto Político Pedagógico da escola.

A professora 4 compartilhou suas preocupações quanto a abordagem da temática nas universidades e ressaltou a importância de a temática estar inserida na formação continuada.

O quarto questionamento apresentado aos professores buscou entender como o trabalho com políticas afirmativas e cultura negra na escola pode contribuir para a formação cidadã dos alunos e como isso se manifesta no dia a dia escolar. Segundo os entrevistados:

Sim, principalmente para os nossos alunos saberem como muitos países só tiveram um crescimento à custa da exploração do trabalho negro e exploração das suas terras de origem. (PROFESSOR 1).

Acredito que sim, pelo fato de abordar essas questões de maneira crítica, trazendo contextos históricos, enfatizando a relevância da luta dos povos afro-brasileiros e africanos, através de atividades diversas como o desenvolvimento do Projeto Africanidades, discussão em sala de aula, resolução de questões dentre outros. (PROFESSOR 2).

Deveria haver uma contribuição muito maior, especialmente quando observamos a realidade da escola no contexto em que trabalha. É evidente que há poucas pessoas que se declaram pretas na escola, o que reflete em uma vivência limitada da cultura negra. Isso é percebido tanto entre os profissionais que aqui trabalham quanto entre nossos próprios alunos, para os quais essa realidade parece distante e não integrada ao seu cotidiano. Acredito firmemente na necessidade dessas políticas, porém reconheço que ainda enfrentaremos um longo caminho pela frente. (PROFESSORA 3).

Sim. O debate envolvendo as políticas afirmativas e a cultura negra é uma forma de buscar o combater preconceitos e estereótipos. Além disso, é capaz de proporcionar o fortalecimento da identidade e autoestima dos estudantes. (PROFESSORA 4).

Todos os professores concordam com a importância de implementar políticas afirmativas e promover a cultura negra na escola. Esta visão reflete a legislação que reconhece a necessidade de políticas públicas para enfrentar as desigualdades entre negros e não negros. No entanto, é crucial notar que há significativas resistências às políticas afirmativas, especialmente em um contexto político conservador que nega o racismo no Brasil e desvaloriza essas iniciativas destinadas à população negra. Tais políticas são fundamentais para construir uma cidadania plena, assegurando igualdade de direitos para todos. Além disso, há uma preocupação com discursos de lideranças negras jovens que criticam as políticas de valorização cultural africana e afro-brasileira, rotulando-as de "vitimismo".

Ao analisar a resposta da professora 3, observa-se que muitos professores tendem a abordar a história dos negros no Brasil apenas sob a perspectiva da escravidão, como apontado por Elisa Larkin Nascimento:

No imaginário social brasileiro, a identidade de origem africana é intimamente ligada às ideias de escravidão; trabalho braçal, inferioridade intelectual, atraso tecnológico, falta de desenvolvimento cultural, moral ético, e estético e, até mesmo, à ausência de desenvolvimento linguístico, já que as línguas africanas são tidas como “dialetos” (NASCIMENTO, 2001, p. 119).

A visão tendenciosa decorre de discursos negativos e estereotipados sobre a África, amplamente difundidos pelos meios de comunicação e refletidos nas narrativas históricas presentes nos livros didáticos. Diante disso, é essencial que historiadores e educadores revisem seus materiais escolares e, consequentemente, seus discursos.

A declaração do quarto professor entrevistado suscita debates, pois ele nega a existência de racismo na escola. Esse posicionamento é crucial para justificar ou minimizar o preconceito racial. A negação do racismo contribui para silenciar as vozes que clamam por igualdade na escola, reforçando o mito da democracia racial. Essa narrativa promove a ideia de uma convivência harmoniosa entre alunos brancos e negros no ambiente escolar, sem a implementação de políticas educacionais antirracistas.

Não basta a afirmação da diversidade e do respeito aos valores alheios. Para construir uma compreensão efetiva da pluralidade cultural e combater a discriminação racial é preciso criticar a hegemonia do etnocentrismo ocidental e revelar os mecanismos da dominação patriarcal e colonial. No caso do Brasil, isso significa desvelar as significações racistas da linguagem e dos conceitos didáticos, bem como nomear as atitudes agressivas contidas em piadinhas, apelidos e incidentes aparentemente “sem importância” (NASCIMENTO, 2001, p. 124).

No ambiente escolar e nas práticas educativas, é comum que discursos preconceituosos sejam naturalizados, resultantes de processos de aprendizagem que reproduzem e legitimam o racismo contra a identidade da população negra e seus descendentes. Além disso, há a crença equivocada de que todos são tratados igualmente na escola. Considerar o ensino como um espaço estratégico para a produção de

conhecimento, cultura e ação política é essencial tanto na desconstrução de narrativas autoritárias, racistas e excludentes quanto na valorização de diferentes experiências históricas.

Segundo Silva (2011, p. 16), "[...] é complexa, mas não é impossível, a tarefa de abordar processos de ensinar e aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais, como a brasileira". Nesse sentido, a autora destaca competências e posicionamentos que professores/as e pesquisadores/as devem adotar.

Abordá-los pedagogicamente ou como objeto de estudos, com competência sensatez, requerde nós professores(as) e pesquisadores(as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que “naturalmente” integram o dia a dia de homens e mulheres brasileiros; admitir, tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta-se como branca; ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos em uma democracia racial (SILVA, 2011, p. 16).

O quinto e último questionamento investigou qual a quantidade de tempo durante o ano letivo os professores dedicam ao ensino da cultura afro-brasileira e africana.

Esse ano tive um maior contato e dedicação ao assunto, devido ao projeto para orientação dos alunos, em torno de 1 ou duas aulas por semana. (PROFESSOR 1).

Durante 1 bimestre, que é o momento em que a área de humanas se dedica para desenvolver o Projeto Africanidades, bem como trabalha esse assunto em sala de aula como está propostono plano de ensino. (PROFESSOR 2).

Ao refletir honestamente sobre meu trabalho em sala de aula, percebo que dedico pouco tempo ao ensino da cultura afro-brasileira e africana. Infelizmente, isso fica limitado ao projeto Africanidades e ao mês de novembro, com poucas exceções quando os próprios alunos trazem questões ou curiosidades relacionadas ao tema. Fazendo uma autocrítica, reconheço a necessidade de incorporar mais consistentemente essa temática nas minhas aulas. (PROFESSOR 3).

A cultura Afro-brasileira e Africana acaba permeando muitas das discussões em sala. Embora não seja possível quantificar o tempo, no âmbito das ciências humanas, o primeiro semestre é mais notória a temática por especificamente, ela está na grade curricular e por desenvolvêrmos o Projeto Africanidades que já se constitui um projeto permanente. (PROFESSOR 4).

Mais uma vez, emergem aspectos pontuais relacionados à Lei nº 10.639/2003 e à presença do negro na cultura brasileira. O conteúdo não é abordado conforme preconiza a lei, não integrando conhecimentos e não estruturando um currículo que enriqueça os estudos e aprendizados sobre a importância do negro e sua contribuição essencial para a construção da cultura e história do Brasil e do mundo. Além disso, há uma falta de diálogo entre professores de diferentes disciplinas para trabalhar a cultura afro e o antirracismo.

Observa-se uma tendência à realização de atividades pontuais ao longo do ano letivo, sem uma articulação entre elas e com materiais produzidos de forma imediatista para resolver situações isoladas do cotidiano escolar, como gincanas, feiras e apresentações teatrais, muitas vezes ligadas a datas

comemorativas. Segundo os autores abordados nesta dissertação, essa abordagem precisa ser superada em relação ao ensino e à aprendizagem.

O estímulo à pesquisa é crucial para o desenvolvimento profissional na educação, pois contribui para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, capacitando o professor a ser um agente mobilizador e colaborativo dentro da escola. Isso possibilita a criação de estratégias pedagógicas voltadas para uma educação antirracista.

3.2 Proposta pedagógica: Curso de formação docente em história da África e cultura afro-brasileira

A partir do diálogo com os professores de História do Ensino Médio da escola Professora Maria Célia, em Pereiro – Ceará, por meio de questionários e análise de documentos institucionais (Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar), foram formuladas propostas para implementar práticas de ensino de história afro-brasileira e africana e aplicar a Lei nº 10.639/2003 no ambiente escolar.

Dessa forma, surgiu a ideia de criar um curso de formação docente no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, destinado a servir como apoio didático para os professores. O objetivo do curso é compartilhar conhecimentos, leituras, discussões e ações pedagógicas, oferecendo novas perspectivas e métodos para o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira.

Este material deve ser considerado como um conjunto de possibilidades traçadas pela pesquisa, contribuindo para o ensino de história e aprimorando as práticas dos professores tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Debruçar-se sobre a formação de professores como sujeitos portadores de saberes e experiências que se desenrolam em espaços e tempos diversos, que podem dialogar com os valores intelectuais que se desenvolvem na academia, significa compreendê-los como sujeitos históricos, capazes de provocar as mudanças necessárias da educação. Não de sujeitos que podem ser moldados por um aparato legal, mas de sujeitos que, na contramão, não declinam de buscar o entendimento na complexidade e diversidade do contexto escolar através da comunicação e diálogo, refletindo e compreendendo para transformar (ROSSO, 2010, p. 828-829).

Dessa forma, o curso tem como principal objetivo compartilhar e disseminar conhecimentos e discussões acadêmicas sobre a temática para a Educação Básica. Aproveitando as novas experiências de ensino adquiridas durante a pandemia, na modalidade de ensino presencial, será possível ampliar o acesso e fomentar o debate acadêmico com importantes trabalhos de professores pesquisadores, algo que antes seria inviável. Espera-se que a metodologia deste curso possa ser replicada, promovendo novos debates e propondo novas temáticas para o desenvolvimento do ensino de história em toda a Educação Básica, em diferentes regiões do país.

Adotando uma metodologia formativa-emancipatória, busca-se estimular a formação de profissionais reflexivos, que busquem conhecimentos capazes de superar os conflitos inerentes à prática educativa.

Esses conhecimentos, erigidos com a prática, dão a convicção de que os professores possuem conhecimentos e teorias sobre sua prática, sobre o ensinar e aprender, bastante próprios e bem organizados em um sistema de significados operantes, e que tais podem e devem organizar o campo de conhecimento sobre a educação, em um processo de intercomunicação e diálogo, que não só reforça a iniciativa do próprio docente, como abre novas possibilidades de compreensão da tarefa educativa (FRANCO, 2003, p. 95).

Assim, o curso visa oferecer aos professores de história novos contextos para expandirem e fundamentarem a reflexão na prática, utilizando meios científicos eficazes que aprofundem os estudos sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no ambiente escolar.

O curso está dividido em cinco encontros, realizados na modalidade de ensino presencial. A escolha do dia da semana (quarta-feira) e do turno (noite) foi feita em conjunto com os professores pesquisados, alinhando-se ao dia de estudo da área de ciências humanas da instituição escolar. Como demonstramos na ementa abaixo, os módulos foram formulados pensando (aqui você inclui sua linha de raciocínio para os módulos, mostrando o caminho pelo qual você pensou e percorreu e, se possível com alguma referência).

MÓDULO I: Introdução à Descolonização do Conhecimento

Refletir sobre as contribuições da teoria pós-colonial como um meio de descolonizar o conhecimento eurocêntrico enraizado nas instituições educacionais oferece uma nova e essencial perspectiva sobre o continente africano e seus povos. Esta abordagem não apenas propicia uma reinterpretação do ensino e da história da África, mas também promove a desconstrução de representações ocidentalizadas e racistas que frequentemente distorcem temas africanos e afro-brasileiros. Nesse contexto, Mignolo(2003) argumenta que as teorias pós-coloniais estão desenvolvendo um novo conceito de razão em resposta à superioridade atribuída à racionalidade moderna. Ele chama essa reação do Terceiro Mundo de "razão subalterna"

é aquilo que surge como resposta à necessidade de repensar e reconceitualizar as histórias narradas e a conceitualização apresentada para dividir o mundo entre regiões e povos cristãos e pagãos, civilizados e bárbaros, modernos e pré-modernos e desenvolvidos e subdesenvolvidos, todos eles projetos globais mapeando a diferença colonial. (MIGNOLO, 2003, p.143)

Ao investigar criticamente as narrativas históricas ocidentais que sistematicamente retratam a África de maneira negativa e estereotipada, evidencia-se a urgência de valorizar e integrar o conhecimento não ocidentalizado no ensino da história africana. Este é um passo crucial na batalha

pela descolonização do conhecimento, buscando desafiar e superar representações que perpetuam preconceitos e marginalizações históricas.

MÓDULO II: Cultura Afro-Brasileira: Raízes, Influências, Movimentos Sociais e o Ensino de História

A discussão sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Brasil desde a promulgação da Constituição de 1988 é crucial, considerando a mobilização contínua dos movimentos negros e, especialmente, os marcos como a Lei Nº 10.639/2003. A legislação que destaca a discussão sobre a educação para as relações étnico-raciais e a valorização da cultura afro-brasileira na escola integra um movimento mais amplo conhecido como "ações afirmativas". Estas ações podem ser definidas como

[...] um conjunto de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória (Gonçalves; Silva, 2004, p. 12).

Será realizada uma análise crítica da implementação dessa legislação e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que têm o objetivo de promover uma educação mais inclusiva e equitativa. Além disso, examinaremos o impacto da reforma recente do Ensino Médio, particularmente em como ela influencia o ensino das ciências humanas, incluindo a história afro-brasileira. Essa reflexão é essencial para compreendermos os avanços e desafios na promoção de uma educação que reconheça e respeite a diversidade étnico-racial brasileira.

MÓDULO III: O currículo e a sala de aula, reflexões sobre a história africana e seu ensino

No terceiro módulo, vamos explorar o currículo de História, focando especificamente no ensino da África e da cultura afro-brasileira. É notável a resistência encontrada nas escolas em abandonar práticas de ensino tradicionais, o que torna essencial analisar como o continente africano é representado nos livros didáticos e outros recursos educacionais. Pois a partir dessa dinâmica podemos perceber que os educandos começam a entender a influência da cultura negra na construção das tradições artísticas e festivas, além de reconhecer os reflexos das culturas indígenas na formação da identidade brasileira. Essas culturas podem ser exploradas através da linguagem, da culinária, entre outros aspectos. Dessa forma:

[...] a presença negra nas nossas manifestações culturais é muito mais marcante. Ela não ocorre unicamente nas manifestações esportivas e/ ou entretenimento, mas em todas as instâncias: nas linguagens falada, escrita e gestual; no vestuário; nas artes; na mentalidade; na filosofia de vida;

nos sentimentos; na religiosidade; na musicalidade; nas relações pessoais e familiares (SILVA, 2006, p.129).

Além disso, discutiremos em profundidade o impacto transformador da lei nº 10.639/2003, que trouxe mudanças significativas ao incluir esses conteúdos no currículo nacional. Destacaremos também as contribuições de diversas pesquisas que têm promovido a inclusão efetiva desses temas, enriquecendo o debate sobre como melhorar a educação histórica e cultural nas escolas brasileiras.

MÓDULO IV: As relações de gênero e etnia, o ensino de história e a literatura feministas afro

Dadas as limitações do escopo desta dissertação, as discussões sobre gênero e etnia não foram incluídas na pesquisa. Para abordar essa lacuna, foi reservado um módulo dedicado a esses temas, com o objetivo de desafiar narrativas machistas no ensino de História através do reconhecimento do protagonismo das mulheres negras. Este enfoque visa não apenas combater estereótipos e preconceitos, mas também promover uma educação que valorize a equidade, respeitando a diversidade de identidades culturais e garantindo o respeito à alteridade.

O módulo IV foi estruturado para proporcionar uma base teórica robusta sobre o conceito de gênero e suas inter-relações históricas específicas. Além disso, ele se propõe a explorar as complexas interseccionalidades entre diferentes marcadores sociais da diferença, destacando especialmente a produção intelectual das mulheres negras, cujas contribuições históricas têm sido fundamentais para a resistência e o avanço das discussões sobre gênero e identidade.

MÓDULO V: Avaliação e Reflexão sobre a Prática Pedagógica, por uma educação antirracista

O diálogo sobre a prática docente de professores do Ensino Médio em relação ao Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana é fundamental para a implementação de uma educação mais inclusiva e equitativa. Através do compartilhamento de experiências bem-sucedidas, professores podem explorar e desenvolver novas metodologias para o ensino da História da África, promovendo assim uma abordagem antirracista nas escolas.

O módulo V se dedicará a analisar essas práticas pedagógicas, proporcionando um espaço para a troca de conhecimentos e estratégias entre educadores. Esta colaboração é essencial para a construção de uma educação antirracista, que deve ser uma responsabilidade compartilhada por toda a comunidade escolar: professores, coordenadores pedagógicos, diretores, pais e alunos.

O objetivo é incentivar a reformulação das propostas pedagógicas e dos regulamentos escolares, assegurando que a escola seja um ambiente que valorize e respeite as diferenças e a

diversidade. Somente através do compromisso coletivo podemos garantir que a educação desempenhe seu papel na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

O curso na EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão apresentou uma abordagem inovadora e crítica sobre a descolonização do conhecimento, a valorização da cultura afro-brasileira e o ensino da história africana. Ao longo do processo, pôde-se verificar alguns desafios, possibilidades, pontos positivos e negativos.

Desafios:

A implementação de mudanças que questionassem o currículo tradicional e eurocêntrico encontrou um pouco de resistência na escola. A inserção de uma perspectiva descolonizada exigiu um esforço constante para superar barreiras institucionais enraizadas pelo próprio fator cultural imposto a anos. Além disso, muitos educadores da EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão não tinham a formação necessária para abordar com profundidade os conteúdos de história africana e cultura afro-brasileira, dificultando o impacto do curso. A produção de materiais didáticos adequados também foi um obstáculo, dificultando a aplicação prática dos conceitos discutidos. Problemas estruturais, como falta de recursos e infraestrutura inadequada, quando falamos na infraestrutura nos referimos ao modelo estrutural da escola, pois ela conta com vários laboratórios, porém não existe na instituição um espaço destinado a área de humanas.

Possibilidades:

O curso por sua vez ofereceu aos educadores da escola a chance de promover uma educação mais inclusiva e antirracista, valorizando a diversidade cultural e étnica. Com o conhecimento adquirido, eles puderam se tornar agentes de mudança, capacitando seus alunos a questionarem narrativas dominantes e a valorizarem suas identidades culturais. A formação também tem como objetivo fortalecer os movimentos sociais locais, promovendo assim um diálogo mais amplo sobre questões étnico- raciais na escola e na comunidade. Além disso, o curso incentivou o desenvolvimento de novas metodologias de ensino que integrassem as culturas afro-brasileira e africana de maneira significativa no currículo escolar.

Pontos Positivos:

A abordagem crítica e reflexiva do curso permitiu aos educadores da EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão uma análise profunda das narrativas históricas marginalizadas, estimulando uma visão crítica sobre o ensino tradicional. A diversidade de temas abordados, desde a descolonização do conhecimento até as relações de gênero e etnia, proporcionou uma formação abrangente e completa. O foco na Lei Nº 10.639/2003 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais aumentou a conscientização sobre a importância de políticas públicas inclusivas. A troca de experiências entre os participantes foi outro

ponto positivo, fortalecendo a rede de educadores comprometidos com a transformação social na escola.

Imagen das reuniões com os professores



Fonte: Arquivos do próprio autor

Pontos Negativos:

A aplicação dos conceitos do curso enfrentou desafios na instituição, especialmente em ambientes que resistiam às mudanças ou careciam de suporte institucional. A falta de materiais didáticos específicos e recursos adequados dificultou a implementação prática das ideias. A avaliação do impacto das mudanças também foi complexa, devido à natureza de longo prazo da transformação educacional. Além disso, a carga teórica intensa do curso representou um desafio para alguns educadores, que tiveram dificuldades em assimilar e aplicar os conceitos sem um suporte contínuo.

Em resumo, o curso ofereceu à EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão um caminho promissor para uma educação mais inclusiva e antirracista, mas enfrentou desafios que exigiram

compromisso contínuo, recursos adequados e apoio institucional para que seus objetivos fossem plenamente alcançados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina de História foi estabelecida no Brasil em meados do século XIX, com um foco predominante na história da civilização europeia. Durante muitos anos, o ensino de história no país teve uma perspectiva eurocêntrica, o que resultou na negligência da história e cultura dos povos africanos. Essa omissão, moldada pela epistemologia ocidental, desvalorizava culturas distintas da europeia, considerando-as inferiores e, consequentemente, silenciando-as na narrativa histórica.

A partir da década de 1980, impulsionado pelas reivindicações do movimento negro no Brasil, iniciou-se um movimento de reconhecimento da produção de conhecimento e da educação intercultural. Anos de luta e resistência por parte dos negros e de diversos grupos minoritários contra esse cenário excluente culminaram na criação de legislações, pareceres e leis que visam valorizar essas culturas e suas contribuições para a riqueza histórica e cultural do Brasil.

Nesse contexto, a escola emerge como um local crucial de formação integral, abrangendo tanto os conteúdos acadêmicos quanto o desenvolvimento humano. As escolas destacam-se como espaços fundamentais para promover avanços significativos em prol desses grupos historicamente marginalizados, possibilitando mudanças positivas através de uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural e histórica do país.

No contexto da cultura afro-brasileira, uma das principais conquistas das reivindicações foi a aprovação da Lei nº 10.639, em 2003. Esta lei tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira em todas as instituições de ensino da Educação Básica no Brasil. Desde a sua promulgação, a lei tem promovido importantes avanços no cumprimento de suas diretrizes, visando a valorização da cultura afro-brasileira e a promoção de uma educação mais inclusiva e diversa.

A implementação da lei incentivou o desenvolvimento de pesquisas sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, fornecendo uma base sólida para a criação de materiais educativos de qualidade. Além disso, a produção de materiais didáticos específicos e a inclusão desses conteúdos nos livros didáticos têm sido essenciais para garantir que essas temáticas sejam abordadas de maneira adequada e sistemática nas salas de aula. A qualificação dos professores, por meio de formação continuada, também se mostrou fundamental para a implementação eficaz da lei, capacitando os educadores a abordar esses temas com propriedade e sensibilidade.

No entanto, mesmo após quase duas décadas de vigência, ainda há muitos desafios para a plena implementação da lei nas escolas. Problemas como a resistência de alguns setores educacionais, a falta

de recursos e materiais adequados, e a necessidade de uma formação mais robusta para os professores continuam a ser obstáculos significativos.

Diante dessa realidade, a presente pesquisa se concentrou em analisar como o processo de implementação da Lei nº 10.639 está ocorrendo em uma unidade escolar específica, que serve como uma amostra representativa do cenário mais amplo. O estudo investigou as dificuldades, desafios e progressos envolvidos no ensino da cultura e história africana e afro-brasileira na sala de aula.

Além disso, a pesquisa procurou avaliar se a lei está atingindo um de seus principais objetivos: o combate ao racismo e ao preconceito. A promoção de uma formação humana baseada no respeito às diversidades e na luta contra todas as formas de discriminação é crucial para construir uma sociedade mais justa e igualitária. A escola, como espaço de formação integral, tem um papel central nesse processo, proporcionando um ambiente que valorize a diversidade cultural e promova o respeito às diferenças. Através das análises realizadas com base nas falas dos professores de história da Escola Estadual de Ensino Profissionalizante Professora Maria Célia Pinheiro Falcão, em Pereiro, Ceará, emergiram alguns pontos cruciais em relação ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Primeiramente, apesar dos avanços notáveis no meio acadêmico sobre a história africana e, consequentemente, a afro-brasileira, esses conhecimentos ainda enfrentam dificuldades significativas para serem transmitidos aos professores da Educação Básica. Este problema é prevalente na maioria das escolas brasileiras. Infelizmente, as melhorias no currículo, as modificações no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de história, e as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana ainda são desconhecidas para muitos educadores.

Os dados indicam que o trabalho com a legislação e seus conteúdos permanece pontual, fragmentado e desarticulado. Não há um espaço adequado nas escolas, nos livros didáticos, nos projetos e no cotidiano escolar e de sala de aula para tratar, conforme preconiza a Lei nº 10.639/2003, a cultura e a história africana e afro-brasileira de maneira integral e contínua. Embora os professores estejam cientes da importância de efetivar essas ações ao longo de todo o ano letivo, na prática, o trabalho promovido pela escola muitas vezes se limita a uma data comemorativa específica.

Essa limitação aponta para a necessidade urgente de uma reformulação nas abordagens pedagógicas e na estrutura escolar para incorporar de forma consistente e aprofundada os conteúdos relativos à história e cultura afro-brasileira e africana. É essencial que os professores recebam formação contínua e recursos adequados para integrar esses temas de maneira efetiva no currículo escolar, garantindo assim que os alunos desenvolvam uma compreensão mais ampla e inclusiva da história e das culturas que compõem a sociedade brasileira.

Em suma, para que a Lei nº 10.639/2003 alcance seu pleno potencial, é necessário superar as barreiras atuais através de um esforço coordenado que envolva a formação de professores, a adaptação dos materiais didáticos e a promoção de um ambiente escolar que valorize e respeite a diversidade cultural. Isso permitirá que o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana seja uma parte integral e significativa da educação básica no Brasil.

O segundo ponto destaca a ameaça que o “novo” Ensino Médio representa para as diretrizes curriculares voltadas ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Com a implementação da Lei nº 13.415 em 2022, há um movimento para substituir parte do currículo regular por itinerários formativos escolhidos pelos alunos, supostamente para promover o “protagonismo juvenil”. No entanto, essa reforma resultou em uma significativa redução da carga horária das disciplinas de Ciências Humanas, sem qualquer menção à Lei nº 10.639/2003. Na prática, isso se traduziu na unificação das disciplinas em um único livro didático, que superficializa os conteúdos ao abordar predominantemente perspectivas ocidentais e valorizar disciplinas optativas focadas em avaliações externas e mercado de trabalho.

O terceiro ponto aborda a questão da formação insuficiente dos professores da escola pesquisada para implementar eficazmente a Lei nº 10.639/2003, que visa o ensino da História da África e dos afrodescendentes. Esta lacuna revela a necessidade urgente de uma revisão abrangente das práticas educacionais dos professores, especialmente no que se refere à promoção da igualdade racial e combate ao racismo dentro do ambiente escolar.

A análise da prática educativa dos professores de história revelou uma necessidade premente de apoio didático específico para os educadores do Ensino Médio. Em resposta, foi desenvolvido o projeto “REVALORIZANDO O CONHECIMENTO: o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na Escola Estadual de Educação Profissional Professora Maria Célia Pinheiro Falcão”, como objetivo de disseminar conhecimentos fundamentais sobre essa temática. Espera-se que essa iniciativa contribua significativamente para criar um ambiente escolar democrático, onde todos os alunos e professores convivam com respeito e dignidade, promovendo valores como justiça e equidade.

Destaco também a importância do programa ProfHistória, que facilitou o diálogo entre universidades e a Educação Básica, criando um espaço reflexivo crucial para os docentes, especialmente no ensino de História. Mesmo diante dos desafios impostos pela pandemia de Covid-19, que obrigou ao distanciamento social e à adaptação das práticas educativas, os professores demonstraram resiliência ao encontrar soluções inovadoras para manter a continuidade do ensino. Por fim, este trabalho representa uma ferramenta essencial na luta pela inclusão da história da África no currículo escolar. Acredito firmemente que o debate historiográfico sobre a África é fundamental para combater práticas racistas e intolerantes na Educação. Assim, reafirmo meu compromisso como

professor de história em defender constantemente avanços e a continuidade das políticas públicas educacionais no Brasil.

REFERÊNCIAS

ABREU, M.; MATTOS, H. **Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”:** uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, jan./jun. 2008.

ALBERTI, V. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. In: PEREIRA, A. A.; MONTEIRO, A. M (Orgs.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

APPIAH, K. A. **Na casa de meu pai:** a África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

BAKKE, Raquel Rua Baptista. "**Na escola com os orixás:** o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da lei 10.639/2003." Tese (doutorado em Antropologia Social). São Paulo: USP, 2011.

BAMPOKY, P. **A literatura negro-africana de expressão francesa:** uma nova forma de resistência ao colonialismo. *Cadernos CERU*, série 2, v. 29, n. 1, julho de 2018.

BITTENCOURT, C. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRAICK, P. R. **História:** das cavernas ao terceiro milênio. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2016.
BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 25 jan. 2024.

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: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC, SECADI, 2013.

CERTOU, M. de. **A escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo.** Lisboa: Sá da Costa, 1978.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará – Ensino Médio.** Fortaleza: Seduc, 2021.

CHARTIER, R. **À beira da falésia:** a história entre incertezas e inquietude. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

COSTA E SILVA, A. da. **A África explicada aos meus filhos.** Rio de Janeiro: Agir, 2008.

DURÃO, G. de A. Por uma história antiga da África: afrocentrismo e as novas perspectivas de narrar a história. In: BUENO, A.; DURAO, G. **Novos olhares para os antigos:** visões da antiguidade no mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Edição Sobre Ontens, 2018. p. 265-322.

DURÃO, G. de A. Negritude, construção e contestação do pensamento político#intelectual de Léopold Sédar Senghor (1928-1961) In: MACEDO, J. R. de (Org.). **O pensamento africano no século XX.** 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2016.

DURÃO, G. de A. **Léopold Sédar Senghor:** uma narrativa sobre o movimento da Négritude. Curitiba, PR: Appris editora, 2020.

FAGE, J. D. A evolução da historiografia da África. In: KI-ZERBO, J. (ed.). **História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. p.1-22.

FOLHARINI, E. S.; SOUZA, F. F. Racismo, subjetividade e colonialidade: reflexões a partir de Frantz Fanon. In: SOUZA, F. F. de; MORTARI, C. (Org.). **Histórias africanas e afro-brasileiras: ensino, questões e perspectivas**. Tubarão, SC: Copiart; Erechim, RS: UFFS, 2016.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

GARRIDO, M. C. de M. A representação da África nos livros didáticos: análise do espaço dedicado à África nos editais e nos guias do PNLD e em livros de história do Ensino Médio. In: BUENO, A.; DURÃO, G.; GARRIDO, M. (Orgs.) **História da África – Debates, temas e pesquisas para além da sala de aula**. Rio de Janeiro: SobreOntens Edição Especial, 2019.

GARRIDO, M. C. de M. África ensinada no Brasil: políticas públicas e conteúdos de livros didáticos. **Crítica Educativa (Sorocaba/SP)**, v. 5, n. 1, p. 105-118, jan./jun. 2019.

GINZBURG, C. **O fio e os rastros**: verdadeiro, falso, fictício. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, N. L. (Org.). **Uma Olhar Além das Fronteiras: Educação e Relações Raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

HERNANDEZ, L. M. G. L. **A África na sala de aula**: visita a história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.

JANZ, R. C.; CERRI, L. F. Escravidão e liberdade segundo estudantes de Ponta Grossa (PR): o que mudou após a lei 10.639/03. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 25, p. 183 - 211, jul./set. 2018.

KI-ZERBO, J. Introdução geral. In: KI-ZERBO, J. (ed.). **História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

KI-ZERBO, J. Teorias relativas às “raças” e história da África. In: KI-ZERBO, J. (ed.). **História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África.** 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

PILDAS, L. **História de Coreáu (1702-2002).** Sobral: Expressão Gráfica e Editora Ltda, 2003.

MACEDO, J. R. Intelectuais africanos e estudos pós-coloniais: as contribuições de Paulin Hountondji, Valentim Mudimbe e Achille Mbembe. In: MACEDO, J. R. de (Org.). **O pensamento africano no século XX.** 1. ed. São Paulo: Outras Expressões. 2016.

MBEMBE, A. As formas africanas de auto-inscrição. **Revista Estudos Afro-Asiáticos**, ano 23, n. 1, p. 171-209, 2001.

MELLO, P. E. D. de; FERREIRA, A. R. Ensino e História em tempos reacionários: das “ilusões” das prescrições à realidade das proscrições. In: OLIVEIRA, N. A. S. da; MORETTO, S. P. (Orgs.). **Desafios e resistências no Ensino de História.** São Leopoldo: Editora Oikos, 2019.

MENESES, M. P. G. Os espaços criados pelas palavras: racismo, etnicidades e o encontro colonial. In: **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MINAYO, M. C. S. (Org.). Teoria, Método e Criatividade. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MIGNOLO, W. D. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, 2017.

MIGNOLO, W. D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber:** Eurocentrismo e Ciências Sociais. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 33-49.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Tradução Angela Lopes Norte. **Caderno de letras da UFF- Dossiê, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 5 mar. 2024.

MIGNOLO, W. D; WALSH, C.; LINERA, A. G. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento.** 2. ed. Ciudad Autônoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

MIGNOLO, W. D.; WALSH, C.; LINERA, A. G. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento.** 1. ed. Buenos Aires: Del Signo, 2006.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, jun. 2017.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério de Educação e Secretaria da Educação Básica, 2007.

MORTARI, C.; GOMES, V. P. “Decolonialidade do poder, do saber e do ser”: reflexões iniciais em torno de outros paradigmas para o ensino de histórias das Áfricas. In: SOUZA, F. F. de; MORTARI, C. (Org). **Histórias africanas e afro-brasileiras:** ensino, questões e perspectivas. Tubarão, SC: Copiart; Erechim, RS: UFFS, 2016.

MUDIMBE, V. Y. **A Invenção de África:** Gnose, Filosofia e a Ordem do Conhecimento. Lisboa (Portugal): Mangualde, Luanda (Angola): Edições Pedago; Edições Mulemba, 2013.
NASCIMENTO, E. L. Sankofa: educação e identidade afrodescendente. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

NOGUEIRA, R. Entre a linha e a roda: geopolítica, infâncias e educação das relações étnico-raciais In: SESC, Departamento Nacional. **Cultura afro-brasileira e africana no Sesc: possibilidades e desafios.** Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019.

NOGUEIRA, S. L. **Repensando a aula de história:** decolonialidade, resistência e protagonismo. Dissertação (Mestrado profissional), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020.

OLIVA, A. R. **Lições sobre a África:** diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005) 2007, 415f. Tese (Doutorado em História). Universidade de Brasília, Brasília, 2007, p. 1-48. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/1132>.

OLIVA, A. R. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 25, n. 3, 2003, p. 421-461.

OLIVA, A. R. **Lições sobre a África:** colonialismo e racismo nas representações sobre a África e os africanos nos manuais escolares de história em Portugal (1990-2005). 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. Políticas públicas e ensino de história da África e cultura afro-brasileira. In: Thomaz, Fernanda (org.). **Afrikas: histórias, culturas e educação.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2019.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber:** Eurocentrismo e Ciências Sociais. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 107-130.

ROSSO, A. J. et al. Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e algumas novas ficções na leitura da escola. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 821-841, dez. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362010000400009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 mar. 2024.

SANTOS, B. de S. Do Pós-Moderno ao Pós-Colonial e para Além de Um e Outro. **Conferência de Abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais.** Coimbra: Faculdade de Economia (Universidade de Coimbra), 2004.

SANTOS, B. de S. **Para além do pensamento abissal:** das linhas globais a uma ecologia dos saberes. Novos Estudos, CEBRAP (79), nov, 2007, p. 71-94. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Acesso em: 15 abri. 2024.

SANTOS, B. de S. Entrevista. Revista Globalisation, Societies and Education, v. 2, n. 2, de julho de 2004. In: GOMES, N. L. **Um olhar além das fronteiras:** educação e relações raciais. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANTOS, B. de S.; ARAÚJO, S.; BAUMGARTEN, M. As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, n. 43, set./dez. 2016, p. 14-23. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/15174522-018004301>. Acesso em: 15 abri. 2024.

SANTOS, S. Q. dos; MACHADO, V. L. de C. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (lei 10.639) e novos desafios. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 95-112, jan./mar. 2008.

SILVA, E. C. da. **A história da África na escola, construído olhares outros:** as contribuições do manual do professor do livro didático de História do Ensino Médio. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História. Recife, 2018.

SILVA, M. E. da. **História, memória e identidade quilombola no Cariri-cearense:** comunidades Sítios Arruda – Araripe e Carcará – Potengi. Dissertação (mestrado). João Pessoa, 2017.

SILVA, P. B. G. e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, M.V; SILVA, C. M. N; FERNANDES, A. B (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

ZAMPARONI, V. A África, os africanos e a identidade brasileira. In: PANTOJA, S.; ROCHA, M. J. (Orgs.). **Rompendo Silêncios**. História da África nos currículos da Educação Básica. Brasília: DP Comunicações, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS/ÀS PROFESSORES/AS

QUESTIONÁRIO DOCENTE

Caro (a) Professor (a),

Este questionário faz parte da pesquisa intitulada "Revalorizando o Conhecimento: o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na Escola Estadual de Educação Profissional Professora Maria Célia Pinheiro Falcão", vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da UERN (Campus Mossoró). O objetivo principal é investigar os principais desafios enfrentados pelos professores na prática do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no Ensino Médio. As respostas obtidas serão analisadas à luz da historiografia e da legislação, fundamentando a proposição de um curso de formação docente. O curso buscará identificar os principais obstáculos enfrentados pelos professores de história do Ensino Médio na implementação da Lei nº 10.639/2003 em sua prática docente. Para isso, solicitamos sua colaboração no preenchimento dos itens deste questionário. É importante destacar que todas as informações de identificação pessoal serão mantidas em absoluto sigilo ético. Agradecemos antecipadamente pela sua participação!

Walbênia Alves Carneiro – Mestrando do
PROFHISTÓRIA
Dr. Gustavo Andrade Durão – Prof. Orientador

1. DADOS SÓCIODEMOGRÁFICOS

A. Idade: _____

B. Ensino Superior: Curso:

Instituição:

Ano de Conclusão:

C. Especialização 82 Curso:

Instituição:

Ano de Conclusão:

D. Mestrado (caso tenha):

Curso: _____

Instituição: _____

Ano de Conclusão:

E. Doutorado (caso tenha): Curso:

Instituição: _____

Ano de Conclusão:

F. Anos de magistério:

G. Disciplinas ministradas:

DADOS DA ATIVIDADE DOCENTE

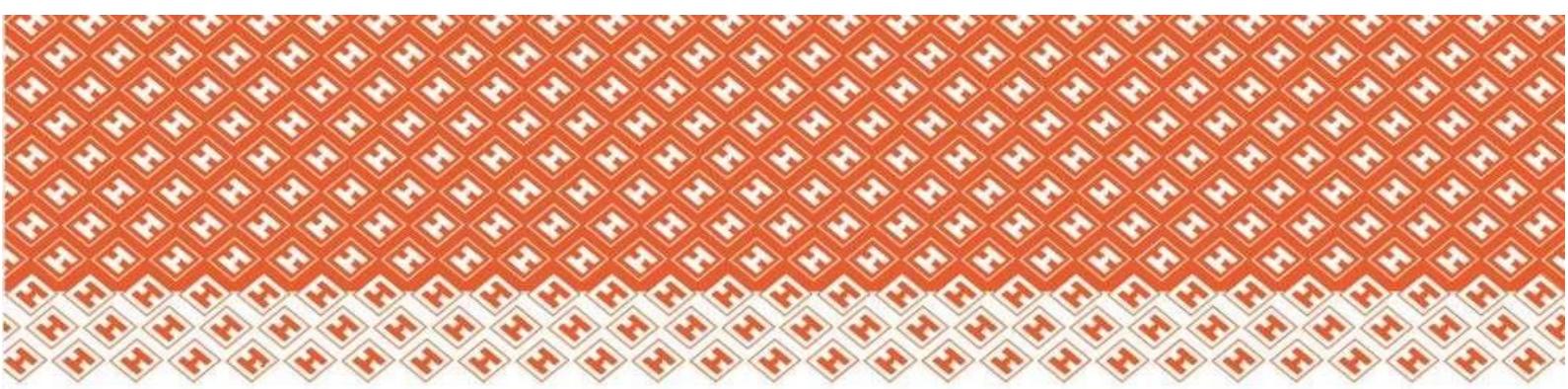
1. De que maneira sua formação acadêmica e especialização o/a prepararam para abordar a cultura afro-brasileira e africana na escola?

2. Como a sua escola integra a cultura africana e afro-brasileira no seu cotidiano, incluindo aulas, projetos ou atividades extracurriculares?

3. Quais os maiores desafios que você enfrenta ao ensinar história da África e cultura afrobrasileira?

4. Em sua opinião, o trabalho com as políticas afirmativas e a cultura negra na sua escola, contribui para formação cidadã dos alunos? De que forma?

5. Durante o ano letivo quanto tempo você dedica ao ensino da cultura afro-brasileira e africana?



PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

**REVALORIZANDO O CONHECIMENTO: O ENSINO DA
HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA
ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
PROFESSORA MARIA CÉLIA PINHEIRO FALCÃO EM
PEREIRO-CE.**

WALBÊNIO ALVES CARNEIRO



MOSSORÓ - RN

2024

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

REVALORIZANDO O CONHECIMENTO:

O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na Escola Estadual de Educação Profissional Professora Maria Célia Pinheiro Falcão

Autor:

Walbênia Alves Carneiro

Orientador:

Prof. Dr Lemuel Rodrigues da Silva

Pereiro, 2024.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte,
Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA)

SUMÁRIO

1 DESCRIÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO.....	4
1.1 IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO	4
1.2 INTRODUÇÃO	5
1.3 Justificativa	7
1.4 OBJETIVOS	8
1.4.1 Geral	8
1.4.2 Específicos	8
1.5 METODOLOGIA	9
1.6 AVALIAÇÃO	9
2. MÓDULOS/EMENTAS DO CURSO.....	10
2.2 MÓDULO II: Cultura Afro-Brasileira: Raízes, Influências, Movimentos Sociais e o Ensino de História.....	11
2.3 MÓDULO III: O currículo e a sala de aula, reflexões sobre a história africana e seu ensino	12
2.4 MÓDULO IV: As relações de gênero e etnia, o ensino de história e a literatura feministas afro.....	13
2.5 MÓDULO V: Avaliação e Reflexão sobre a Prática Pedagógica, por uma educação antirracista	14

1 DESCRIÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO

1.1 IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

Nome do Curso: REVALORIZANDO O CONHECIMENTO: o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na Escola Estadual de Educação Profissional Professora Maria Célia Pinheiro Falcão.

Modalidade: Ensino presencial.

Público-alvo: Professores/as de história do Ensino Médio.

Carga horária: 20h/a.

Autor do projeto: Mestrando Walbênia Alves Carneiro (UERN)/ contato:
(88) 997419280/ walbenio2014@gmail.com.

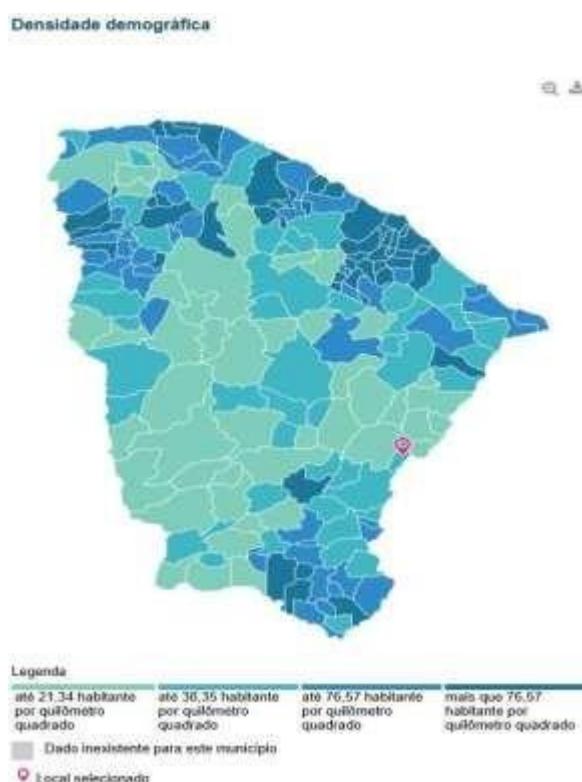
Colaboradores: Viviana Cavalcante de Lima.

Dia e hora da realização do curso: Organizados em 5 (cinco) encontros/ módulos, realizados às Quintas-feiras – 07:20 às 09:20 horas. A escolha do dia está de acordo com os estudos dos professores da rede Estadual de Ensino do Estado do Ceará (realizados todas as quintas-feiras) e o horário conforme a preferência dos professores/as pesquisados/as.

1.2 INTRODUÇÃO

O município de Pereiro está localizado na região sudeste do Estado do Ceará, a uma distância de 327,5 km da capital cearense. A população do município é de 15.274 habitantes, distribuídos por uma área territorial de 435,868 km².

Figura 1 - Mapa do Ceará, com a localização de Pereiro



Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/Pereiro/panorama>. Acesso em: 02 julho. 2024.

Em relação ao Ensino Médio no município de Pereiro, ponto deste projeto, foram levantados os dados de acordo com o site do SIGE Escola ano-base 2024, disponível nos sites oficiais da SEDUC.

Tabela 1 Ensino Médio no município de Pereiro (CE)

Educação Básica	Nº de Matrículas	Nº de Docentes	Nº de Escolas
Ensino Médio/Profissionalizante	495	29	1
Ensino Médio Regular	653	33	1

Fonte: www.novo.qedu.org.br/escola.

Conforme dados fornecidos pela escola no ano base 2023, dos 513 alunos matriculados, somente 509 foram aprovados, 9 reprovados, 36 transferidos e 38 admitidos antes de fechar o senso. O ambiente escolar é um espaço onde educandos com variadas concepções de valores, famílias, culturas, religiões, etnias e saberes se reúnem. Essa diversidade exige que a escola esteja adequadamente preparada, adotando práticas pedagógicas que permitam a vivência e valorização das diferentes experiências e modos de vida presentes na comunidade, promovendo efetivamente a diversidade cultural.

Com isso em mente, o curso de extensão em Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana visa contribuir para a formação efetiva de professores do ensino médio, fornecendo-lhes elementos teórico-práticos que ampliem o acesso e a permanência de jovens negros no ensino médio. O curso facilita diálogos com os saberes e valores da diversidade étnico-racial. Através desse curso, espera-se ampliar a abrangência na rede de ensino, engajando professores de toda a educação básica que busquem uma formação sólida, atualizada e voltada para os desafios cotidianos da sala de aula, contribuindo para a construção de uma educação mais igualitária.

1.3 Justificativa

O interesse em explorar esse tema surgiu das várias inquietações relacionadas à minha prática docente no ensino de História da África e cultura Afro-brasileira no Ensino Médio, além da minha experiência como formador de professores de História e áreas afins atuando como Professor Coordenador de Área (PCA) da Escola de Ensino Médio Virgílio Correia Lima município de Pereiro-CE. Percebi, então, a necessidade de aprofundar meus conhecimentos nessa área, como forma de cumprir as determinações da Lei nº 10.639/2003. Em geral, a experiência das escolas brasileiras aindase restringe à celebração de uma única data comemorativa, a semana da consciência negra em 20 de novembro, sendo essa responsabilidade atribuída exclusivamente ao professor de História. Bakke (2011) chama essa abordagem de “pedagogia do evento”.

Durante meu Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, realizado com os professores de história da EEEP Professora Maria Célia Pinheiro Falcão em Pereiro(CE), refleti sobre minha prática docente, especialmente no que diz respeito ao ensino de História da Áfricae cultura afro-brasileira. Através de estudos e leituras sobre o tema, percebi a importância de pesquisae formação contínua para capacitar outros professores a acessar e implementar essas informações emsala de aula. Acredito que muitos educadores enfrentam dificuldades ao abordar conteúdos relacionados à África devido ao despreparo ou desconhecimento sobre o assunto.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Geral

Capacitar professores do ensino médio a ensinar a história e cultura afro-brasileira e africanada forma descolonizada, crítica e inclusiva, promovendo uma educação antirracista.

1.4.2 Específicos

Explorar o impacto da teoria pós-colonial na desconstrução do viés eurocêntrico presente nas instituições educacionais, promovendo uma nova perspectiva sobre o continente africano e seus povos;

- Analisar a relevância da Lei Nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, especificamente no contexto do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- Refletir sobre como o currículo do Ensino Médio brasileiro retrata o continente africano e a cultura afro-brasileira;
- Estabelecer conexões entre o ensino de história e a literatura feminista afro;
- Propor novas abordagens metodológicas para o ensino de História da África e fomentar uma política educacional antirracista nas escolas brasileiras.

1.5 METODOLOGIA

O curso “REVALORIZANDO O CONHECIMENTO: o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na Escola de Educação Profissional Professora Maria Célia Pinheiro Falcão.” destina-se à capacitação contínua de professores da Educação Básica, oferecido na modalidade de ensino presencial, com carga horária de 20 horas distribuídas em módulos temáticos. Cada módulo é organizado de forma sequencial e integrado através da plataforma Meet. A integração é baseada em cinco eixos temáticos específicos, com ementas detalhadas dos temas abordados e suas respectivas referências bibliográficas, disponibilizadas e geridas na plataforma Classroom. As atividades incluem leituras, debates e discussões online, utilizando ferramentas como Google Meet, Gmail, WhatsApp e Google Classroom.

1.6 AVALIAÇÃO

O processo avaliativo no curso é organizado em duas instâncias para garantir uma avaliação abrangente e significativa dos participantes. Na primeira fase, ocorre uma avaliação contínua, que engloba a participação ativa dos cursistas, a frequência nas atividades propostas e a realização de questionários individuais para cada módulo estudado. Esses questionários são projetados para captar a compreensão e o engajamento dos alunos com os conteúdos apresentados.

Na segunda fase, os participantes são desafiados a aplicar os conhecimentos adquiridos na elaboração de um projeto escolar. Esse projeto deve conectar a temática abordada no módulo com a realidade específica da escola em que trabalham ou com suas experiências educativas pessoais. Esse processo não apenas avalia o entendimento teórico, mas também a capacidade dos participantes de aplicar esses conhecimentos de maneira prática e relevante para o contexto educacional em que estão inseridos.

2. MÓDULOS/EMENTAS DO CURSO

2.1 MÓDULO I

**Responsável
Professor e mestrando Walbênia Alves
Carneiro
(UERN)**

Ementa

Introdução à Descolonização do Conhecimento

Refletir sobre as contribuições da teoria pós-colonial como um meio de descolonizar o conhecimento eurocêntrico enraizado nas instituições educacionais oferece uma nova e essencial perspectiva sobre o continente africano e seus povos. Esta abordagem não apenas propicia uma reinterpretação do ensino e da história da África, mas também promove a desconstrução de representações ocidentalizadas e racistas que frequentemente distorcem temas africanos e afro-brasileiros.

Ao investigar criticamente as narrativas históricas ocidentais que sistematicamente retratam a África de maneira negativa e estereotipada, evidencia-se a urgência de valorizar e integrar o conhecimento não ocidentalizado no ensino da história africana. Este é um passo crucial na batalha pela descolonização do conhecimento, buscando desafiar e superar representações que perpetuam preconceitos e marginalizações históricas.

Palavras-chave: reinterpretação, descolonizar, pós-colonial.

Referências

- BARBOSA, Aldenira Lacerda da Silva. (Orient. Jean Paul de D'Antony Costa da Silva). **Reflexões ideológicas coloniais e pós-coloniais em contraponto com o feminismo.** 2018. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Unidade Acadêmica de Serra Talhada, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Serra Talhada, 2018.
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2000. Título original: The Question of Cultural Identity. 1992.

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula: Visita à História Contemporânea.** São Paulo: Selo negro, 2008.

Paulin Hountondji, Valentim Mudimbe e Achille Mbembe. In: MACEDO, José Rivair de (Org.). **O pensamento africano no século XX.** 1. ed. São Paulo: Outras Expressões. 2016. p. 314-337.

2.2 MÓDULO II

Responsável
Profª. Ma. Viviana Cavalcante de
Lima
(UFC)

Ementa

Cultura Afro-Brasileira: Raízes, Influências, Movimentos Sociais e o Ensino de História

A discussão sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Brasil desde a promulgação da Constituição de 1988 é crucial, considerando a mobilização contínua dos movimentos negros e, especialmente, os marcos como a Lei Nº 10.639/2003. Essa lei representa um marco na inclusão e valorização dos estudos afro-brasileiros no currículo escolar, estabelecendo diretrizes que visam integrar de maneira mais robusta esses conteúdos nas escolas brasileiras.

Será realizada uma análise crítica da implementação dessa legislação e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que têm o objetivo de promover uma educação mais inclusiva e equitativa. Além disso, examinaremos o impacto da reforma recente do Ensino Médio, particularmente em como ela influencia o ensino das ciências humanas, incluindo a história afro-brasileira. Essa reflexão é essencial para compreendermos os avanços e desafios na promoção de uma educação que reconheça e respeite a diversidade étnico-racial brasileira.

Palavras-chave: Ensino de História, Movimento negro, Novo Ensino Médio.

Referências

ALBUQUERQUE, F. M.; TELES, F. P. **Ensino de história da África e da cultura Afrobrasileira: lacunas entre leis e práticas na história da educação.** Vozes, Pretérito & Devir. v.XII, n° II, p.159 - 176, 2021.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo. **Negrinhos que por ahi andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870 – 1920).** São Paulo: Dissertação de Mestrado Faculdade de Educação. FEUSP, 2005.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray e BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo.** Petrópolis: Vozes, 2002, p. 25-57.

PANTOJA, Selma. ROCHA, Maria José (orgs.) **Rompendo Silêncios. História da África nos currículos da Educação Básica.** Brasília: DP Comunicações, 2004.

2.3 MÓDULO III

**Responsável
Professor e mestrando Walbênio Alves
Carneiro
(UERN)**

Ementa

O currículo e a sala de aula, reflexões sobre a história africana e seu ensino

No terceiro módulo, vamos explorar o currículo de História, focando especificamente no ensino da África e da cultura afro-brasileira. É notável a resistência encontrada nas escolas em abandonar práticas de ensino tradicionais, o que torna essencial analisar como o continente africano é representado nos livros didáticos e outros recursos educacionais. Além disso, discutiremos em profundidade o impacto transformador da lei nº 10.639/2003, que trouxe mudanças significativas ao incluir esses conteúdos no currículo nacional. Destacaremos também as contribuições de diversas pesquisas que têm promovido a inclusão efetiva desses temas, enriquecendo o debate sobre como melhorar a educação histórica e cultural nas escolas brasileiras.

Palavras-chave: Currículo de História, educação histórica, sala de aula

Referências

ARROYO, M. G. Educandos e educadores, seus direitos e o currículo. In: BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Indagações sobre o currículo do ensino fundamental. 2007.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, DF, Outubro de 2004.

GARRIDO, Mírian Cristina de Moura. A representação da África nos livros didáticos: análise do espaço dedicado à África nos editais e nos guias do PNLD e em livros de história do Ensino Médio.

In: BUENO, André; DURÃO, Gustavo; GARRIDO, Mírian (orgs.) História da África – Debates, temas e pesquisas para além da sala de aula. Rio de Janeiro: SobreOntens Edição Especial, 2019.

OLIVA, A. R. Lições sobre a África: colonialismo e racismo nas representações sobre a África e os africanos nos manuais escolares de história em Portugal (1990-2005). 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

2.4 MÓDULO IV

Responsável
Professor e mestrando Walbênio Alves
Carneiro
(UERN)

Ementa

As relações de gênero e etnia, o ensino de história e a literatura feministas afro

Dadas as limitações do escopo desta dissertação, as discussões sobre gênero e etnia não foram incluídas na pesquisa. Para abordar essa lacuna, foi reservado um módulo dedicado a esses temas, com o objetivo de desafiar narrativas machistas no ensino de História através do reconhecimento do protagonismo das mulheres negras. Este enfoque visa não apenas combater estereótipos e preconceitos, mas também promover uma educação que valorize a equidade, respeitando a diversidade de identidades culturais e garantindo o respeito à alteridade.

O módulo IV foi estruturado para proporcionar uma base teórica robusta sobre o conceito de gênero e suas inter-relações históricas específicas. Além disso, ele se propõe a explorar as complexas interseccionalidades entre diferentes marcadores sociais da diferença, destacando especialmente a produção intelectual das mulheres negras, cujas contribuições históricas têm sido fundamentais para a resistência e o avanço das discussões sobre gênero e identidade.

Palavras-chave: Relações de gênero, ensino de história, literatura feminista afro

Referências

- SOUZA, C. R. do C. de. **Construções epistemológicas feministas decoloniais: pensares e ações que falem mais de nós, por nós!**, 2020.
- DESCOLONIZAR O FEMINISMO. Paula Balduino de Melo et al. (orgs.). Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2019.

DOMINGUES, P. Zizinha Guimarães: entre a história e a memória. In: XAVIER, G.; FARIAS, B. J.; GOMES, F. (orgs). **Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação**. 1. ed. São Paulo: Selo Negro, 2014, p. 305-329.

hooks, b. **Meu crespo é de rainha**. Tradução Nina Rizzi. São Paulo: Boitatá, 2018.

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

2.5 MÓDULO V

Responsável
Profª. Ma. Viviana Cavalcante de
Lima
(UFC)

Ementa

Avaliação e Reflexão sobre a Prática Pedagógica, por uma educação antirracista

O diálogo sobre a prática docente de professores do Ensino Médio em relação ao Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana é fundamental para a implementação de uma educação mais inclusiva e equitativa. Através do compartilhamento de experiências bem-sucedidas, professores podem explorar e desenvolver novas metodologias para o ensino da História da África, promovendo assim uma abordagem antirracista nas escolas.

O módulo V se dedicará a analisar essas práticas pedagógicas, proporcionando um espaço para a troca de conhecimentos e estratégias entre educadores. Esta colaboração é essencial para a construção de uma educação antirracista, que deve ser uma responsabilidade compartilhada por todaa comunidade escolar: professores, coordenadores pedagógicos, diretores, pais e alunos.

O objetivo é incentivar a reformulação das propostas pedagógicas e dos regulamentos escolares, assegurando que a escola seja um ambiente que valorize e respeite as diferenças e a diversidade. Somente através do compromisso coletivo podemos garantir que a educação desempenhe seu papel na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Palavras-chave: Prática Pedagógica, Cultura Afro-brasileira, educação antirracista

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério de Educação e Secretaria da Educação Básica, 2007.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola.** 2^a ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

APRESENTAÇÃO

Kabengele Munanga

Professor do Departamento de Antropologia da USP

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade.

Partindo da tomada de consciência dessa realidade, sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmo conteúdos viciados, depreciativos e preconceituoso em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar. No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. Na maioria dos casos, praticam a política de aveSTRUZ ou sentem pena dos “coitadinhos”, em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana.

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco.

Sem minimizar o impacto da situação sócio-econômica dos pais dos alunos no processo de aprendizagem, deveríamos aceitar que a questão da memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos alunos afro-descendentes, apagadas no sistema educativo baseado no modelo eurocêntrico, oferece parcialmente a explicação desse elevado índice de repetência e evasão escolares. Todos, ou pelo menos os educadores conscientes, sabem que a história da população negra quando é contada no livro didático é apresentada apenas do ponto de vista do “Outro” e seguindo uma ótica humilhante e pouco humana. Como escreveu o historiador Joseph Kizerbo, um povo sem história é como um indivíduo sem memória, um eterno errante. Como poderia ele então aprender com facilidade? As consequências de tudo isso na estrutura psíquica dos indivíduos negros são incomensuráveis por falta de ferramentas apropriadas. Mas elas existem certamente e devem, como mostra bem Franz Fanon no seu livro *Pele Negra, Máscaras Brancas*, prejudicar o sucesso escolar do aluno negro e de outros submetidos ao mesmo tratamento.

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

Como, então, reverter esse quadro preconceituoso que prejudica a formação do verdadeiro cidadão e a educação de todos os alunos, em especial os membros dos grupos étnicos, vítimas do preconceito e da discriminação racial? Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que consequentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira.

Por isso, o objetivo dos textos que compõem o presente manual, longe de resolver sozinho o longo e demorado processo de transformação de nossas estruturas mentais herdadas do mito de democracia racial e, consequentemente, dos mecanismos racistas que, util, consciente ou inconscientemente, marcaram a nossa própria educação e formação, é oferecer e discutir alguns subsídios que possam ajudar no desenvolvimento do processo de transformação de nossas cabeças. Embora possamos contar com o diálogo, a troca de experiências e de idéias resultada de discussão e de debate entre todos os educadores do país e do mundo preocupados e comprometidos com a questão, cremos que o esforço interno e o engajamento de cada um de nós individualmente são necessários para a realização dessa tarefa imensa. Em outras palavras, a finalidade deste livro consiste, por um lado, em mostrar o racismo como um dos graves problemas de nossa sociedade e, por outro lado, em mobilizar todas as forças vivas da sociedade para combatê-lo. Entre essas forças, a educação escolar, embora não possa resolver tudo sozinha, ocupa um espaço de destaque. Se nossa sociedade é plural, étnica e culturalmente, desde os

primórdios de sua invenção pela força colonial, só podemos construí-la democraticamente respeitando a diversidade do nosso povo, ou seja, as matrizes étnico-raciais que deram ao Brasil atual sua feição multicolor composta de índios, negros, orientais, brancos e mestiços.

Embora concordemos que a educação tanto familiar como escolar possa fortemente contribuir nesse combate, devemos aceitar que ninguém dispõe de fórmulas educativas prontas a aplicar na busca das soluções eficazes e duradouras contra os males causados pelo racismo na nossa sociedade. A primeira atitude corajosa que devemos tomar é a confissão de que nossa sociedade, a despeito das diferenças com outras sociedades ideologicamente apontadas como as mais racistas (por exemplo, Estados Unidos e África do Sul), é também racista. Ou seja, despojarmo-nos do medo de sermos preconceituosos e racistas. Uma vez cumprida esta condição primordial, que no fundo exige uma transformação radical de nossa estrutura mental herdada do mito de democracia racial, mito segundo o qual no Brasil não existe preconceito étnico-racial e, consequentemente, não existem barreiras sociais baseadas na existência da nossa diversidade étnica e racial, podemos então enfrentar o segundo desafio de como inventar as estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo.

Quantas vezes ouvimos pronunciar, até por pessoas supostamente sensatas, a frase segundo a qual as atitudes preconceituosas só existem na cabeça das pessoas ignorantes, como se bastasse freqüentar a universidade para ser completamente curado dessa doença que só afeta os ignorantes? Esquecem-se que o preconceito é produto das culturas humanas que, em algumas sociedades, transformou-se em arma ideológica para legitimar e justificar a dominação de uns sobre os outros. Esta maneira de relacionar o preconceito com a ignorância das pessoas põe o peso mais nos ombros dos indivíduos do que nos da sociedade. Além disso, projeta a sua superação apenas no domínio da razão, o que deixaria pensar, ao extremo, que nos países onde a educação é mais desenvolvida o racismo se tornaria um fenômeno raro.

Aqui está o grande desafio da educação como estratégia na luta contra o racismo, pois não basta a lógica da razão científica que diz que biologicamente

EDUCANDOS E EDUCADORES: SEUS DIREITOS E O CURRÍCULO

Miguel G. Arroyo¹

17

Indagações sobre currículo

Areflexão sobre o currículo está instalada nas escolas. Durante as últimas décadas, o currículo tem sido central nos debates da academia, da teoria pedagógica, da formação docente e pedagógica. Como está chegando o debate aos profissionais da educação básica? Haveria um clima propício nas escolas ao repensar dos currículos?

Partimos da constatação de que há um clima propício nas escolas ao repensar dos currículos. Neste texto, focalizamos as indagações que vêm dos sujeitos da ação educativa, dos profissionais, educadores-docentes e dos educandos.

Educadores(as) indagam o Currículo

Partimos de que os profissionais da educação infantil, fundamental, média, de EJA, da educação especial vêm se constituindo “outros” como profissionais. Sua identidade profissional tem sido redefinida, o que os leva a ter uma postura crítica sobre sua prática e sobre as concepções que orientam suas escolhas. Essa postura os leva a indagar o currículo desde sua identidade. Que indagações sobre o currículo vêm dessa nova identidade profissional? Esta indagação estáposta à categoria e merece ser explicitada, assumida e trabalhada nas escolas e Redes.

Por outro lado, as identidades pessoais vêm sendo redefinidas. Identidades femininas, negras, indígenas, do campo. A identificação de tantas e tantos docentes com os movimentos sociais suscita novas sensibilidades humanas, sociais, culturais e pedagógicas, que se refletem na forma de ser professora-educadora, professor-educador. Refletem-se na forma de ver os educandos, o conhecimento, os processos de ensinar-aprender. Que indagações sobre o currículo vêm dessa nova identidade pessoal e coletiva dos(as) educadores(as)?

De formas diversas e em tempos diversos, essas indagações aparecem em encontros dos coletivos das escolas, em dias de estudo, em congressos de educadores(as).

¹ Professor Titular Emérito da Faculdade de Educação da UFMG e Ex-Secretário Municipal Adjunto de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

Seria conveniente programar encontros, estudos e oficinas para indagar os currículos enquanto planos e práticas pedagógicas que orientam nossa ação e nossas escolhas, a partir de nós mesmos, de nossas identidades profissionais, pessoais e coletivas.

Pensemos em alguns núcleos de indagação que podem ser objeto de dias de estudo:

1º A identidade profissional passa cada vez mais pela identidade de trabalhadores em educação. Esta consciência coloca o trabalho no cerne da organização escolar, dos tempos e espaços de trabalho, seu ordenamento e intensidade. A partir daí podem ser levantadas indagações para estudo: o currículo, seu ordenamento, suas hierarquias, a segmentação dos conhecimentos em disciplinas, cargas horárias não condicionam o nosso trabalho? Os esforços por formas de trabalho docente mais humano não estão condicionados pelo ordenamento dos currículos? Que mudar nesse ordenamento?

Vêm crescendo as sensibilidades para com o currículo das escolas, porque percebemos que a organização curricular afeta a organização de nosso trabalho e do trabalho dos educandos.

Este é um ponto central para o debate sobre os currículos: como condicionam nosso trabalho. Vejamos. O currículo, os conteúdos, seu ordenamento e seqüenciação, suas hierarquias e cargas horárias são o núcleo fundante e estruturante do cotidiano das escolas, dos tempos e espaços, das relações entre educadores e educandos, da diversificação que se estabelece entre os professores.

Dependendo do prestígio dado pelos currículos aos conhecimentos que ensinamos, teremos categorias docentes mais ou menos prestigiadas.

Conseqüentemente, o currículo é o pólo estruturante de nosso trabalho. As formas em que trabalhamos, a autonomia ou falta de autonomia, as cargas horárias, o isolamento em que trabalhamos... dependem ou estão estreitamente condicionados às lógicas em que se estruturam os conhecimentos, os conteúdos, matérias e disciplinas nos currículos.

Vêm crescendo as sensibilidades para com o currículo das escolas, porque percebemos que a organização curricular afeta a organização de nosso trabalho e do trabalho dos educandos.

2º Esta sensibilidade docente para o trabalho e sua relação com a organização curricular vem associada a uma nova sensibilidade para com a organização escolar e sua íntima relação com a estruturação do nosso trabalho. No nosso sistema educacional, a estrutura das escolas é rígida, disciplinada, normatizada, segmentada, em níveis, séries, estamentos e hierarquias. O

trabalho docente reproduz essas estruturas, hierarquias, níveis e prestígios, reproduz carreiras e até salários, hierarquizados.

A organização de nosso trabalho é condicionada pela organização escolar que, por sua vez, é inseparável da organização curricular.

O que ensinamos, como ensinamos, com que ordem, seqüência, lógicas e em que tempos e espaços são os condicionantes de nossa docência, realizam-nos como profissionais ou limitam-nos e escravizam-nos a cargas horárias, a duplicar turnos, a trabalhar com centenas de alunos por semana. Sermos fiéis ao currículo, às competências que prioriza, às precedências e hierarquias e a toda essa engrenagem montada em nosso trabalho tem estreita relação com os conteúdos privilegiados e selecionados, sobretudo, com as lógicas em que estão organizados no currículo.

Um exercício instigante pode ser dedicar encontros a responder a esta pergunta: como a organização curricular condiciona a organização da escola e por consequência do nosso trabalho? Que organização dos currículos e da escola tornará nosso trabalho mais humano?

Constadas essas íntimas relações entre a organização escolar, a organização curricular e as formas em que o trabalho docente é estruturado, as indagações sobre os currículos teriam de situar-se no cerne, ou nas lógicas e valores que o estruturam; o mesmo em relação à organização escolar: que lógicas, concepções, valores regem, legitimam essa organização? São igualitárias, democráticas, inspiradas no referente político da garantia do direito de todos ao conhecimento, à cultura, à formação como humanos? São lógicas que permitem a humanização do trabalho dos profissionais das escolas? Que igualam ou hierarquizam os docentes?

Estas indagações vão mais fundo do que apenas inovar temas, didáticas, atualizar as disciplinas ou acrescentar alguns temas transversais. Poderíamos partir da hipótese de que as indagações mais radicais sobre os currículos vêm das insatisfações com a organização escolar, especificamente com a organização do trabalho que o ordenamento curricular tanto condiciona. Logo, a reorientação curricular terá de se propor a mudar essas lógicas e valores.

Podemos constatar que os coletivos docentes se debatem com esta questão. Uma porta de entrada para repensar e reorientar os currículos podem ser as novas sensibilidades para as identidades docentes, as mudanças em nossa consciência profissional de trabalhadores em educação. Mudanças em nosso Ofício de Mestres (Arroyo, 2000).²

As indagações sobre o Currículo vindas da nova consciência e identidade profissional nos levam a repensar as lógicas e valores que estruturam a organização curricular. Este é o cerne das indagações: repensar e superar lógicas estruturantes dos currículos que afetam a estrutura de trabalho, de tempos e até as hierarquias profissionais –, indagações nucleares pouco privilegiadas nas políticas de currículo.

² Trabalho estas indagações no livro *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Editora Vozes, 2000, 8ª. Ed. 2006.

3º) Os docentes, fiéis à nova consciência profissional, vêm reinventando formas de organizar seu trabalho. Reagem à condição de aulistas e avançam na autoria de sua prática. Como? Reivindicam horários de estudo, planejamento, tempos de atividades programadas. Tempos coletivos. Como essa condição de sujeitos cada vez mais qualificados e com maiores tempos de qualificação e controle de seu trabalho vem afetando seu controle sobre os currículos e sobre as práticas educativas? Em que pode mudar os currículos e essas práticas o fato de ter aumentado a capacidade de autoria dos docentes de educação básica? Essa capacidade se reforça no trabalho coletivo, na autoria coletiva.

Uma forma de trazer o currículo para o cotidiano profissional vem de uma prática que se torna familiar nas escolas: o trabalho mais coletivo dos(as) educadores(as). O planejamento por coletivos de área ou por coletivos de ciclo passou a ser um estilo de trabalho que tende a se generalizar. Tanto cada profissional quanto esses coletivos revêem os conteúdos de sua docência e de sua ação educativa. Junto com os administradores das escolas, escolhem e planejam prioridades e atividades, reorganizam os conhecimentos, intervêm na construção dos currículos. Poderíamos dizer que isolada, mas, sobretudo coletivamente, vão construindo parâmetros de sua ação profissional.

Sem dúvida, o avanço dessa prática de trabalho coletivo está se constituindo em uma dinâmica promissora para a reorientação curricular na educação básica.

Esses coletivos de profissionais terminam produzindo e selecionando conhecimentos, material, recursos pedagógicos. Tornam-se produtores coletivos do currículo. Como exercermos o direito e a responsabilidade de ser autores coletivos do repensar dos currículos e de nossas práticas?

Um exercício interessante pode ser mapear e intercambiar essas práticas coletivas. Uma vez feito esse exercício, podemos perguntar-nos pelos significados dessas práticas educativas.

4º) Ao mesmo tempo em que os educadores têm novas sensibilidades sobre si mesmos e sobre suas identidades, mudanças significativas vêm acontecendo nas identidades dos educandos. Também são “outros”, como crianças e adolescentes, como jovens e adultos. As identidades dos educadores sempre se conformaram em diálogo, até tenso, com as identidades dos educandos. Estamos em um desses momentos tensos. (Arroyo, Miguel, 2004).³

Como o mal-estar nas escolas na relação mestres-alunos pode estar indagando os currículos? As indisciplinas, o desinteresse teriam a ver com os conteúdos da docência, com os processos de aprendizagem e com a organização escolar e curricular?

Os educandos, sujeitos também centrais na ação educativa, são condicionados pelos conhecimentos a serem aprendidos e, sobretudo, pelas lógicas e tempos predefinidos em que terão de aprendê-los: preocupá-nos

³ Dedico a estas tensões vários capítulos do livro *Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Ed. Vozes, 2004, 3ª. Edição, 2006.



que tantos alunos tenham problemas de aprendizagem. Talvez muitos desses problemas sejam de aprendizagem nas lógicas temporais e nos recortes em que organizamos os conhecimentos nos currículos. Mas dado que essas lógicas e ordenamentos temporais se tornaram intocáveis, resulta mais fácil atribuir os problemas à falta de inteligência dos alunos e a seus ritmos lentos de aprendizagem. Medimos os educandos pela aprendizagem dos conteúdos curriculares.

Entretanto, muitos coletivos docentes passam a investigar os currículos a partir dos educandos. Há novas sensibilidades nas escolas e na docência em relação aos educandos. Não há como ignorá-los. Interrogam-nos sobre o que ensinamos, como ensinamos, sobre a organização escolar e curricular. Muitos docentes adotam pedagogias mais participativas, reconhecem os educandos como sujeitos da ação educativa.

À medida que as sensibilidades se voltam para os sujeitos da ação educativa, para nossas identidades e saberes docentes e, sobretudo, para nosso trabalho, e à medida que temos outro olhar sobre os educandos, torna-se obrigatório ter outra visão sobre a prática escolar, os currículos, os tempos e seu ordenamento.

Daí que se instalou como central a preocupação com o repensar dos conteúdos de nossa docência e, sobretudo, o repensar das lógicas em que são estruturados.

Como os currículos afetam o trabalho de administrar e de ensinar e o trabalho de aprender dos educandos?

Como os currículos afetam o trabalho de administrar e de ensinar e o trabalho de aprender dos educandos?

Esta pode ser uma outra porta de entrada para repensar e reinventar os currículos; explorar as novas sensibilidades dos docentes para com os educandos.

Como os vemos, como nos obrigam a vê-los, terminará obrigando-nos a repensar o que ensinar, o que aprender e em que lógicas. Nas próximas páginas, as reflexões focalizam os educandos e as educandas, como estão mudando e obrigando-nos a rever nosso olhar sobre eles e elas e sobre os conteúdos da nossa docência e de suas aprendizagens.

Os educandos nos obrigam a rever os currículos

A hipótese que pode nos guiar para o debate é que o ordenamento curricular não representa apenas uma determinada visão do conhecimento, mas representa também e, sobretudo, uma determinada visão dos alunos.

Os educandos nunca foram esquecidos nas propostas curriculares, a questão é com que olhar foram e são vistos.

Desse olhar dependerá a lógica estruturante do ordenamento curricular. Ainda que resistamos a aceitá-lo, o que projetamos para os alunos no futuro

e como os vemos no presente têm sido a motivação mais determinante na organização dos saberes escolares. O currículo parte de protótipos de alunos, estrutura-se em função desses protótipos e os reproduz e legitima.

O ordenamento curricular termina reproduzindo e legitimando a visão que, como docentes ou gestores, temos dos educandos, das categorias e das hierarquias em que os classificamos.

Na família somos filhos, filhas; na escola somos alunos, alunas. Durante o percurso escolar aprendemos a ser alunos, como a escola quer, ou espera que sejamos. A escola fará tudo para que aprendamos a ser o protótipo de alunos que ela deseja. A figura de aluno e os diversos protótipos de alunos são uma invenção do sistema escolar (Sacristan, J. Gimeno, 2003). O molde para conformá-los é o ordenamento curricular. Há uma relação direta entre as formas como temos estruturado os currículos e os processos de conformação dos diversos protótipos de aluno que esperamos. A construção de nossas identidades docentes e gestoras tem caminhado em paralelo com a construção do aluno como figura escolar. As organizações de currículo têm sido a forma em que os protótipos legitimados tanto de docentes quanto de alunos foram desenhados e são reproduzidos. Os processos de seleção e exclusão, por exemplo, dos educandos com necessidades especiais são justificados na suposta incapacidade de acompanhar o ordenamento e a seqüenciação das aprendizagens previstas nos currículos.

O currículo vem conformando os sujeitos da ação educativa – docentes e alunos. Conforma suas vidas, produz identidades escolares: quem será o aluno bem sucedido, o fracassado, o aprovado, o reprovado, o lento, o desacelerado, o especial. Ser reconhecido como escolarizado ou não e em que nível condiciona até o direito ao trabalho. Como essas tipologias de aluno são produzidas pelas lógicas curriculares? Como marcam as identidades das infâncias, adolescências e até da vida adulta? Nossas vidas dependem do aluno que fomos, bem sucedidos ou fracassados na escola.

Logo, as indagações sobre os Currículos não devem privilegiar apenas que conhecimentos ensinar-aprender, mas como ordená-los, organizá-los, em que lógicas, hierarquias e precedências, em que tempos, espaços. Pensar em que organização do trabalho são enquadradados os educandos, se é a forma mais propícia para aprender e se formar. Se reconhecemos o papel constituinte dos educandos sobre o currículo e deste sobre os educandos, somos obrigados a repensar os currículos e as lógicas em que os estruturamos. Estas lógicas são muito mais conformadoras das identidades dos alunos do que as lições que transmitimos. Estes pontos têm merecido estudos e debates nas escolas.

O ordenamento curricular termina reproduzindo e legitimando a visão que, como docentes ou gestores, temos dos educandos, das categorias e das hierarquias em que os classificamos.

Entretanto, os alunos não são apenas uma produção escolar, nem sequer dos currículos e da docência e da administração.

Crianças, adolescentes, jovens ou adultos que chegam às escolas carregam imagens sociais com que os currículos, as escolas e a docência trabalham, reforçam-nas ou a elas se contrapõem.

Chegam com identidades de classe, raça, etnia, gênero, território, campo, cidade, periferia... e sobre essas imagens construímos as imagens de alunos, definimos funções para cada escola e priorizamos ou secundarizamos conhecimentos, habilidades e competências. Se a escola e especificamente o ordenamento curricular são constituintes de protótipos de alunos, as imagens sociais que projetamos sobre eles nos chegam de fora, dadas pela cultura social, pela divisão de classes, pelas hierarquias sócio-étnico-raciais, de gênero e território, pela visão negativa que a sociedade tem das pessoas com “deficiências”. O ordenamento curricular não é neutro, é condicionado por essa pluralidade de imagens sociais que nos chegam de fora. Imagens sociais de crianças, adolescentes, jovens ou adultos nas hierarquias sociais, raciais ou de gênero, no campo e na cidade ou nas ruas e morros. Essas imagens sociais são a matéria prima com que configuramos as imagens e protótipos de alunos. Imagens sociais, docentes e escolares com que arquitetamos os currículos. Toda tentativa de reorientação curricular exige rever essas imagens sociais dos educandos, indagando-nos como condicionam os currículos.

De alguma forma os educandos são constituintes da docência, das funções da escola e da conformação curricular e por elas são constituídos. Por estes motivos partimos do pressuposto de que os alunos-educandos não têm sido esquecidos nas políticas e propostas curriculares nem poderão ser esquecidos em qualquer reorientação curricular. Um olhar crítico sobre essas imagens é um caminho para uma postura crítica perante os currículos.

Passa a ser central nos debates sobre o currículo perguntar-nos: com que imagens aparecem os(as) educandos(as) nas propostas curriculares e nas tentativas de sua reorientação? Dedicar tempos de reflexão coletiva para aprofundamento dessas questões pode ser uma tarefa primeira no repensar dos currículos.

Revendo os Currículos no Espelho dos Educandos

Que podemos fazer para alimentar o debate sobre os currículos a partir dos educandos? Podemos mapear as imagens e concepções de aluno(a) que nos são mais familiares. Encontraremos algumas que persistem, incrustadas no imaginário social, nas leis, nas reformas e políticas educativas e de maneira particular nas diretrizes e no ordenamento curricular. Na primeira parte destas reflexões destacamos essas persistentes imagens de aluno. Podemos não parar aí e descobrir que outras novas imagens e concepções estão se afirmando no olhar docente e administrativo sobre os alunos e alunas e nos perguntaremos

como essas novas imagens apontam para novos ordenamentos e prioridades nos conteúdos curriculares.

Podemos começar por levantar as concepções reducionistas, fechadas dos educandos que ainda estão presentes quando preparamos as aulas ou as provas, quando pensamos a função social das escolas e da docência e quando são elaboradas políticas e propostas curriculares. Por aí podemos aproximar-nos dos currículos, mapeando, ressignificando e questionando as visões que têm dos educandos. Tentemos fazer esse exercício destacando algumas dessas imagens.

Empregáveis, mercadoria para o emprego?

Esta é uma das imagens mais reducionistas dos educandos e dos currículos. É a imagem que mais tem marcado o que ensinamos e privilegiamos em nossa docência. Foi assim que a Lei no. 5692/71 via as crianças, adolescentes e jovens: candidatos a concursos, a vestibulares, ao segmentado mercado de emprego. Esta visão reducionista marcou as décadas de 1970 e 1980 como hegemônica e ainda está presente e persistente na visão que muitas escolas têm de seu papel social e na visão que docentes e administradores têm de sua função profissional. Sobretudo ainda essa visão dos alunos como empregáveis é determinante nos formuladores de políticas de currículo. As reorientações curriculares ainda estão motivadas “pelas novas exigências que o mundo do mercado impõe para os jovens que nele ingressarão”. As demandas do mercado, da sociedade, da ciência, das tecnologias e competências, ou a sociedade da informática ainda são os referenciais para o que ensinar e aprender.

Se continuarmos vendo os educandos desde a educação infantil e, sobretudo, no Ensino Médio e nas séries finais do Ensino Fundamental como recursos humanos a serem carimbados para o mercado segmentado e seletivo, seremos levados a privilegiar e selecionar as habilidades e competências segundo a mesma lógica segmentada, hierarquizada e seletiva. O ordenamento dos conteúdos por séries, níveis, disciplinas, gradeado e precedente, por lógicas de mérito e sucesso nada mais é do que a tradução curricular dessa lógica do mercado e da visão mercantilizada que nós fazemos dos educandos.

As reorientações curriculares ainda estão motivadas “pelas novas exigências que o mundo do mercado impõe para os jovens que nele ingressarão”. As demandas do mercado, da sociedade, da ciência, das tecnologias e competências, ou a sociedade da informática ainda são os referenciais para o que ensinar e aprender.



Essa visão dos alunos como empregáveis tem marcado profundamente as auto-imagens docentes – sermos vistos como treinadores e preparadores de mão-de-obra habilitada nas exigências do mercado –, imagens reducionistas da docência, desmotivadoras.

Poderemos fazer outra tarefa: refletir coletivamente sobre como o lugar dado aos educandos nos currículos e o olhar com que os enxergamos têm condicionado o nosso lugar como educadores-docentes, mestres, professores, administradores. Nossas imagens profissionais se refletem nas imagens que temos dos alunos.

Se os educandos não passam de capital humano a ser capacitado para as demandas hierarquizadas do mercado e se o currículo se organiza nessa lógica segmentada, os profissionais que trabalham esses conteúdos serão segmentados, hierarquizados e valorizados ou desvalorizados na mesma lógica segmentada e hierarquizada do mercado.

Muitas escolas e muitos coletivos docentes têm questionado essa visão mercantilizada dos educandos, do conhecimento, da docência e dos currículos. São freqüentes encontros, debates e oficinas nas escolas desmistificando as crenças na estreita relação entre o domínio das competências escolares e a empregabilidade. Esta relação mecânica, linear ainda é sustentável? Não se torna necessária uma visão crítica? Para essa crítica, podem ser coletados dados que sirvam de base para o estudo. Por exemplo, os dados do IBGE e análises de centros de pesquisa não encontram relação positiva entre empregabilidade e escolaridade. Estudos nos repetem: “apesar do aumento da escolarização, a inserção dos mais pobres no mercado de trabalho está praticamente desaparecendo”; “para os jovens das camadas médias cada vez está mais distante a certeza de que uma escola de qualidade lhes garantirá um emprego de qualidade em um mercado tão inseguro”. Podemos fundamentar nosso estudo em pesquisas com os alunos, verificando se o estudo de seus irmãos, amigos e parentes abre automaticamente as portas do emprego ou se eles não encontram emprego. Podemos trazer como dados nossas trajetórias de estudo e qualificação e de emprego e salários. Quantos anos de estudo, quantas novas titulações e os horizontes profissionais não se abrem, estreitam-se.

Desmistificar essa crença tão persistente no olhar sobre os educandos, sobre a docência e os conteúdos da docência é pré-requisito para repensar os currículos. Podemos aproximar-nos da sociologia do trabalho que vem estudando a recessão econômica e a desregulação do trabalho e a expansão do trabalho informal. Neste quadro teremos de rever as supostas relações mecânicas entre escolarização e mercado de emprego. Conseqüentemente superar a visão dos alunos como empregáveis, como mercadoria é precondição para repensar os currículos.

Podemos dedicar tempos de estudo para identificar as conseqüências dessa visão mercantil dos educandos e dos currículos e da docência.

Destacamos algumas conseqüências para o repensar dos currículos:

Primeiro, nós, docentes, sujeitos de nosso trabalho, perdemos autonomia e ficamos à mercê das habilidades que o mercado impõe aos futuros trabalhadores. Nesse atrelamento de o que privilegiar na docência quanto às exigências do mercado, nossos horizontes profissionais se fecham, perdemos a autoria, estreitamos o leque de auto-escolhas, renunciamos à possibilidade de ter outro projeto de sociedade, de formação humana, de educação. Vendemos nossa realização profissional ao mercado.

Segundo, reduzimos o currículo e o ensino a uma seqüenciação do domínio de competências e a uma concepção pragmatista, utilitarista, cientificista e positivista de conhecimento e de ciência. Currículos presos a essa concepção tendem a secundarizar o conhecimento e a reduzir o conhecimento à aquisição de habilidades e competências que o pragmatismo do mercado valoriza. Terminamos por renunciar a ser profissionais do conhecimento, deixamos de ser instigados pelo conhecimento, sua dinâmica e seus significados e terminamos por não garantir o direito dos educandos ao conhecimento. O mercado é pouco exigente em relação aos conhecimentos dos seus empregados. O que valoriza é a eficácia no fazer.

Terceiro, é sensato e profissional relativizar o papel das demandas do mercado na hora de indagar e reorientar currículos. É urgente recuperar o conhecimento como núcleo fundante do currículo e o direito ao conhecimento como ponto de partida para indagar os currículos.

O Direito aos saberes sobre o trabalho

Relativizando as demandas do mercado estaremos negando aos(as) educandos(as) seu direito à preparação para o trabalho? Teremos de separar educação-docência-curriculum e trabalho? O direito ao trabalho é inerente à condição humana, é um direito humano. Reconhecer o direito ao trabalho e aos saberes sobre o trabalho terá de ser um ponto de partida para indagar os currículos. Ter como referente ético o direito dos educandos ao trabalho e o direito aos conhecimentos e saberes dos mundos do trabalho irá além do referente mercantil, do aprendizado de competências.

Lembremos que, no último século, os profissionais e os trabalhadores resistiram e continuam resistindo a ser reduzidos à mercadoria e para isso vêm lutando para dominar os conhecimentos e saberes sobre o trabalho que a redução à mercadoria lhes negou e nega. Vêm exigindo o direito à formação, ao conhecimento, a se apropriar dos conhecimentos e das tecnologias, das ciências, para o controle do trabalho e para sua autonomia política.

Dessa história chegam às escolas, aos currículos e a nós, profissionais do conhecimento, indagações para não reduzir os saberes sobre o trabalho ao domínio de um elenco de habilidades e competências pragmáticas, mas ir além e garantir o direito a aprender a utilizar os instrumentos e tecnologias da produção para seu controle.

Podemos refletir também sobre nossa história de lutas pelo direito ao trabalho, à qualificação profissional e aos saberes sobre a realidade do trabalho. Nas últimas décadas, os professores se afirmaram como trabalhadores em educação, avançaram no conhecimento do trabalho docente e dos mundos do seu trabalho, suas dimensões políticas, culturais, éticas. Avançar nesses conhecimentos passou a ser visto como um direito da condição de trabalhadores em educação. Pensem de mesma forma sobre os educandos e seus direitos ao trabalho e aos saberes sobre os mundos do trabalho como uma das dimensões de seu direito ao conhecimento socialmente produzido.

Em síntese, nos defrontamos com dois referentes na organização curricular: o referente do mercado e o referente dos direitos dos educandos e educadores. Equacionar os conhecimentos e as competências no referente do mercado nos levará a uma visão pragmatista, utilitarista, parcializada e segmentada do conhecimento e do currículo.

**Equacionar o
conhecimento, as
competências e o currículo
no referente do direito
de todo ser humano,
particularmente das novas
gerações à produção
cultural da humanidade,
nos levará a um currículo
mais rico, mais plural.**

Equacionar o conhecimento, as competências e o currículo no referente do direito de todo ser humano, particularmente das novas gerações à produção cultural da humanidade, nos levará a um currículo mais rico, mais plural. Um currículo que não secundarize, antes inclua com destaque, mas como direito, a oralidade, a escrita, a matemática, as ciências e as técnicas de produção, o domínio dos instrumentos e equipamentos culturais produzidos para qualificar o trabalho como atividade humana.

No referente ético do direito à produção cultural da humanidade, não serão secundarizadas as inovações tecnológicas na comunicação e informação como não será esquecida a diversidade de sistemas simbólicos e de linguagens, nem o domínio dos instrumentos, lógicas e formas de pensar e de apreender, que a humanidade acumulou e que capacitem as novas gerações para novas formas de pensar e de agir. (Lima, Elvira S., 2007).⁴

Este currículo, pautado pelo referente ético da garantia do direito, não se reduz, antes amplia a experiência humana dos educandos. O referente estreito do mercado nos tem levado a reduzir a experiência dos educadores e educandos à condição de mercadoria. O referente ético do direito nos leva

⁴ Lima, Elvira S. *Curriculum e Desenvolvimento Humano*. Brasília, MEC, 2007 (nesta coletânea).

a equacionar no currículo o direito aos saberes sobre o trabalho, sobre a produção da existência, dos bens, da vida. Como os incorporar no currículo?

Há muito conhecimento acumulado sobre os mundos do trabalho, sobre os processos de produção, sobre as relações sociais de produção. Por que não abrir um debate sobre esses saberes e como os incorporar nos currículos?

A preocupação deverá ser como ampliar o direito dos educandos ao conhecimento, inclusive ao conhecimento dos significados de suas vivências do trabalho e também da negação do trabalho. Discutir com os educandos as formas de exploração no trabalho de que milhões de crianças, adolescentes e jovens padecem. Por exemplo, a exploração nas formas de trabalho infantil e adolescente, ainda não superadas, o trabalho pela sobrevivência, a falta de horizontes de trabalho para os jovens, ou sua inserção na economia informal etc. Os educandos e as educandas já têm experiências por vezes demasiado precoces dos mundos do trabalho, entretanto, os conteúdos da docência ignoram essas vivências e apenas se preocupam com que aprendam competências e habilidades para um mercado futuro de trabalho idealizado para poucos.

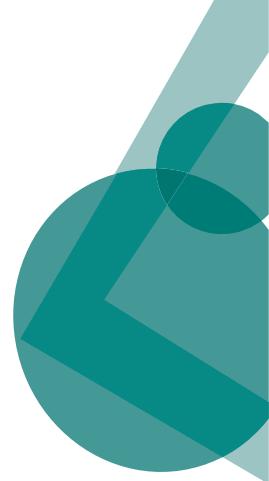
O trabalho faz parte do universo cultural dos educandos desde a infância, seus pais trabalham ou se debatem no desemprego e na luta pelo trabalho. Até as crianças e adolescentes das camadas populares colaboram desde cedo na produção e na sobrevivência familiar.

Encontramos projetos em muitas escolas onde as vivências do trabalho dos educandos desde crianças e adolescentes e, sobretudo, dos jovens e adultos da EJA são objeto de oficinas e estudos programados. Projetos sobre como extirpar a exploração das crianças e adolescentes no trabalho. Há muitos conhecimentos acumulados pela sociologia, economia e história do trabalho, sobre como as transformações nos processos de produção afetam o trabalho, o desemprego, as desigualdades, a segregação e exclusão vivenciadas pelos setores populares, pelas pessoas com necessidades especiais. Há necessidade de incluir também estudos sobre a falta de horizontes de trabalho para os jovens das camadas médias. Estudos sobre a segmentação e segregação por diferenças de gênero e raça, cidade ou campo.

É preciso não esquecer as formas de trabalho na produção camponesa, na agricultura familiar; a resistência dos povos do campo à destruição dessas formas de produção e trabalho; a resistência a perder seus saberes sobre essas formas de trabalho.

Esses saberes sobre essa pluralidade de formas de trabalho não deveriam entrar nos currículos? Os alunos não têm direito a esses

**Há muito conhecimento
acumulado sobre os
mundos do trabalho, sobre
os processos de produção,
sobre as relações sociais
de produção. Por que não
abrir um debate sobre
esses saberes e como os
incorporar nos currículos?**



conhecimentos vivos? Por que não os incluir com destaque nos currículos? O acesso a esses conhecimentos acumulados não lhes seria de extrema necessidade para conhecer-se nessa perversa realidade social e economia dos mundos do trabalho?

Quando tantos coletivos escolares e de áreas reagem à visão mercantilizada dos educandos e dos conteúdos de sua docência, não estão empobrecendo e desqualificando os currículos, nem negando o direito ao trabalho. Antes, estão privilegiando outros conhecimentos sobre os mundos do trabalho, ao reconhecer os educandos como sujeitos de direito ao trabalho e a se conhecer nos limites desse direito.

A renovação curricular se enriquece, se for dada a devida centralidade ao direito humano ao trabalho e aos saberes e significados acumulados sobre nossa condição de trabalhadores, produtores.

A pedagogia crítica dos conteúdos contribuiu para enriquecer os currículos com saberes sobre o direito à cidadania e sua negação, porém o direito ao trabalho, base da cidadania e de todos os direitos humanos e os saberes sobre o trabalho não têm merecido ainda a devida atenção nos saberes curriculares. Avançamos vendo os alunos como cidadãos, porém, ainda os vemos como mercadoria a ser qualificada para o mercado. As demandas de competências requeridas pelo capital tiveram, e ainda têm, maior centralidade nos currículos do que os direitos dos trabalhadores aos saberes sobre o trabalho.

Perguntemo-nos o que impede que esses saberes sejam incorporados para enriquecer os currículos? Estas questões podem ser decisivas no repensar os currículos, a partir do repensar dos educandos de mercadoria para sujeitos do direito ao trabalho e aos saberes sobre o trabalho.

Desiguais nas capacidades de aprender?

Outra imagem presente e determinante da docência e da administração escolar é ver os alunos como desiguais perante o conhecimento, ou catalogá-los em uma hierarquia de mais capazes, menos capazes, sem problemas ou com problemas de aprendizagem, inteligentes e acelerados ou lentos e desacelerados, normais ou “deficientes”. As escolas não conseguem ver os educandos como iguais perante os saberes e a capacidade de aprendê-los. Essa visão marcada pela desigualdade dos alunos perante o conhecimento é uma marca da cultura escolar. Classificar é uma rotina desde a hora de enturmar, agrupar até a hora de aprovar, reprovar. Hierarquizar os desiguais é inerente à cultura escolar e docente e condiciona as lógicas em que tudo se estrutura nas escolas. Sobretudo, o ordenamento dos conhecimentos, da avaliação, dos tempos e espaços, das didáticas. Do currículo.

Façamos um exercício para entender como essa lógica funciona e como condiciona o ordenamento dos conhecimentos e competências a serem ensinados e aprendidos e a serem avaliados. Como condiciona a exclusão de alunos vistos como desiguais, incapazes, deficientes.

As competências e habilidades, que deverão ser aprendidas e em que tempos e ritmos, por bimestres, séries, níveis, têm como referente os alunos vistos como os mais capazes, sem problemas de aprendizagem, os acelerados, não-defasados, bem sucedidos. Estes alunos passam a ser catalogados como os “normais” ou os desejados e o resto como anormais, deficientes mentais. Até as deficiências físicas são vistas como deficiências mentais.

Tudo nas escolas é pensado para esse padrão de normalidade ou de aluno desejado: os conteúdos e seu ordenamento, as provas, os tempos e ritmos de aprendizagem. Aluno padrão a partir do qual serão avaliados os “outros” alunos. Os dados revelam que altas porcentagens de alunos que não atingem esse padrão de normalidade são classificados como incapazes, fracassados, lentos, deficientes. Serão reprovados e condenados a repetir e multirrepetir, tentar de novo até atingir o ritmo, o sucesso dos bem sucedidos vistos como os normais, como os capazes.

Há uma espécie de incongruência na lógica escolar: partir da certeza de que os alunos são desiguais em capacidades de aprender, mas organizar um currículo único, igual, tendo como parâmetros os alunos tidos como mais capazes. Considerando como os capazes aqueles poucos que passarão nos vestibulares, que aprenderão com sucesso as competências exigidas para entrada na universidade e nas empresas, instituições regidas por critérios de mérito e sucesso. Estes são os parâmetros de conhecimentos a ser consagrados como o currículo de qualidade desde o pré-escolar e, sobretudo, desde a 5^a série/6^º ano do ensino fundamental.

Esta lógica está tão incrustada na administração do ensino, na aprendizagem e na avaliação dos conteúdos escolares que nem se aceita qualquer debate que a coloque em dúvida. O argumento que logo é apresentado é que qualquer tentativa de repensar os currículos superando essas supostas desigualdades será rebaixar a qualidade da docência e da escola. Partimos de uma visão que não reconhece os alunos iguais perante as capacidades de aprender, consequentemente tudo se organiza nas escolas tratando-os como desiguais, por incapacidade, por natureza, raça, classe, entretanto, organizamos os conteúdos a serem ensinados e aprendidos tendo como parâmetro único os supostamente mais capazes e acelerados.

As consequências dessa lógica na gestão dos conteúdos estão espelhadas nas persistentes e familiares estatísticas sobre alunos fracassados, lentos, desacelerados, defasados, reprovados e repetentes – dados que comprovam as nossas crenças e hipóteses. Partimos da hipótese de que os seres humanos somos desiguais nas capacidades mentais e organizamos os conteúdos de forma hierárquica, montamos turmas em função dessas supostas desigualdades mentais e até físicas, aplicamos provas seletivas para avaliar as supostas desigualdades mentais, avaliamos os resultados com a lógica mais positivista e científico e concluímos com certeza que os alunos são mesmo desiguais nas capacidades mentais. Concluímos que a organização dos conteúdos, os critérios de en turmação, as provas, as hierarquias não são

inventos nossos. São apenas a confirmação de que os alunos, as capacidades mentais dos seres humanos são realmente desiguais. Os imaginados como desiguais se mostram realmente desiguais.

Qual a reação das escolas, dos docentes e gestores diante desses dados tão chocantes? Culpar os alunos, suas famílias, seu meio social, sua condição racial e até suas limitações físicas pelas capacidades desiguais de aprender. Os hierarquizados como desiguais na sociedade continuarão vistos e tratados como desiguais nas escolas. A escola e os docentes concluirão que não são eles que têm um olhar viciado sobre os alunos, mas são mesmo os alunos que chegam às escolas desiguais em capacidades mentais e físicas e em condições sociais. Poderíamos ter outra postura: reconhecer que a sociedade cria desiguais e, não obstante, como profissionais do conhecimento e dos processos mentais de aprendizagem, partir de onde as ciências partem: de que toda mente humana é igualmente capaz de aprender.

O preocupante é que não é este o ponto de partida. Partimos de que são desiguais na sociedade, porque são desiguais nas capacidades mentais e nos ritmos de aprender. Confirmamo-nos nessa crença, a partir dos resultados das avaliações classificatórias que nós mesmos criamos. Os resultados apenas reconfirmam os olhares viciados: os desiguais por classe, raça, etnia são vistos como desiguais nas capacidades e ritmos de aprendizagem dos conteúdos ou do conhecimento socialmente acumulado. É preocupante que, por décadas, continuemos incapazes ou com medo de questionar nosso olhar que classifica

os alunos como desiguais perante as capacidades de aprender. Como é preocupante que o ordenamento dos conteúdos e sua gestão tenha por parâmetro as mentes tidas como as mais capazes e aceleradas, as mentes “normais”, e avalie a todos por esse parâmetro excludente, tido como democrático.

Na última década, muitas Redes, escolas e coletivos docentes passaram a incomodar-se com esses resultados e com os olhares sobre os alunos e as lógicas escolares e

É preocupante que, por décadas, continuemos incapazes ou com medo de questionar nosso olhar que classifica os alunos como desiguais perante as capacidades de aprender.

curriculares que os produzem. Muitas são as iniciativas, mas superam as velhas crenças?

A atitude mais freqüente é manter o olhar classificatório dos alunos e o padrão de normalidade bem sucedida na gestão dos conteúdos e tentar pôr remédios para os mal-sucedidos, os lentos, desacelerados, fracassados, os deficientes físicos. Por exemplo, o reforço e recuperação paralela, extraturno, nas férias, agrupá-los em turmas de aceleração e turmas especiais e até enclausurá-los em espaços segregados.

Outra iniciativa é rever a avaliação, seus critérios, chegando a modelos de aprovação contínua e até automática. São desiguais, logo empurrá-los para frente com suas desigualdades. Iniciativas que não superam as

velhas lógicas que vêm os seres humanos, os alunos como desiguais nas capacidades mentais, de aprender. A persistência dessa lógica leva a estratégias compensatórias com as mentes e os corpos que supomos menos capazes, lentos, desacelerados, deficientes. Já que por natureza são menos capazes, lentos, desacelerados, tentemos minimizar essas incapacidades mentais acelerando seus ritmos lentos.

O repensar dos currículos tende a seguir a mesma lógica: flexibilizar ou adaptar os currículos a seus ritmos ou exigir mais tempos, mais anos, seja repetindo, seja acrescentando um ano a mais após cada ciclo, mantendo currículos rígidos.

Há coletivos, escolas e Redes que se atrevem a repensar a crença na desigualdade de capacidades mentais dos seres humanos. Podemos encontrar iniciativas mais corajosas: escolas e Redes que se atrevem a repensar os olhares e as lógicas e perguntar-se se há bases teóricas que sustentam a desigualdade de capacidades para aprender entre os seres humanos.

Professores individualmente ou em coletivos docentes se atrevem a rever a lógica que estrutura os conhecimentos, os tempos de aprendizagem, superando classificações e hierarquias por supostas capacidades desiguais de aprender.

Como superar as velhas crenças na desigualdade mental, intelectual dos educandos?

Muitos coletivos docentes dedicam tempos ao estudo dessas questões. Aproximam-se das contribuições das várias ciências que estudam a mente humana (Gerome Bruner, 2001). Se somos profissionais do conhecimento e se os currículos organizam conhecimentos, é obrigação de ofício entender como a mente humana aprende. Repensar os currículos à luz dos avanços da ciência sobre os complexos processos do aprender humano (Lima, Elvira S., 1998 e 2007, texto nestas *Indagações sobre o Currículo*).

Podemos colocar-nos algumas perguntas para nosso pensar coletivo: ainda vemos os educandos como desiguais nas capacidades de aprender? Poderíamos estudar as ciências que provam que toda mente humana tem as mesmas capacidades de aprender? Que iniciativas estamos adotando?

Professores individualmente ou em coletivos docentes se atrevem a rever a lógica que estrutura os conhecimentos, os tempos de aprendizagem, superando classificações e hierarquias por supostas capacidades desiguais de aprender.

Repensando velhas crenças

Estas questões são nucleares na organização e gestão dos currículos. Algumas Redes, escolas e coletivos docentes estão se atrevendo a debater essas questões em dias de estudo, em congressos e oficinas. Estão revendo o olhar classificatório dos educandos e as lógicas em que administraramos os conteúdos de ensino-aprendizagem. Por aí tocamos em um dos pontos mais críticos do currículo.

Outra forma de desconstruir essas velhas crenças é repensá-las à luz de critérios éticos. Pensar coletivamente nas consequências humanas desses tratos classificatórios. Se todos são medidos no parâmetro curricular das mentes tidas como mais capazes e aceleradas como normas, faremos desse parâmetro curricular a medida para a classificação dos alunos em lentos, com problemas de aprendizagem, desacelerados, reprovados e repetentes, anormais. A resposta para justificar essas persistentes classificações tem sido a mesma: não conseguiram aprender os conteúdos previstos, no tempo previsto no currículo. Construímos um currículo para poucos e essa mesma construção vem servindo de justificativa para classificações excludentes. É um critério ético? Muitos coletivos escolares repensam esse parâmetro curricular à luz dos efeitos injustos que produz. Esse parâmetro de currículo para supostas mentes mais capazes legitima exclusões e desigualdades. Produz desiguais. Não resiste a uma ética democrática, pública. Não resiste aos avanços das ciências e dos valores.

Outra forma de desconstruir a crença na desigualdade de capacidades de aprender é confrontá-la com o direito igual de todos à educação, ao conhecimento e à cultura. A crença na desigualdade mental é incompatível com a igualdade perante o direito à educação. Organizar as turmas, os tempos, os conteúdos escolares tendo como parâmetro a suposta desigualdade mental nos leva à negação do direito igual à educação e ao conhecimento. Esse parâmetro nunca será modelo de democracia e igualdade. Por que não o questionar? Por que há tantas resistências a questioná-lo?

Esse parâmetro curricular se tornou inquestionável, como que o sagrado símbolo da qualidade da educação. Em seu nome, negamos o direito à educação e ao conhecimento a percentagens altíssimas de crianças e adolescentes, de jovens e adultos, sobretudo dos setores populares e dos educandos com necessidades especiais. Os milhões de analfabetos que passaram pelas escolas, os 32 milhões que não completaram os anos iniciais da Educação Básica, os quase 70% de defasados idade-série, os milhões de jovens e adultos que voltam à EJA a refazer percursos escolares truncados, os milhões de “deficientes” excluídos da escola. Todos vítimas do mesmo parâmetro escolar: terem sido julgados incapazes de aprender os conteúdos previstos, nos tempos e ritmos previstos nos currículos.

O que há de mais funesto é que as hierarquias perante esse parâmetro curricular estão servindo cada vez mais de balizadores para entrar ou não

entrar no mercado hierarquizado de emprego e para ser alguém na vida, sobreviver. Serão exigidos atestados de conclusão do Ensino Fundamental, do Ensino Médio ou da Educação Superior, ou seja, domínio dos conteúdos curriculares predefinidos para esses níveis de ensino, ainda que esses conhecimentos nada tenham a ver com os trabalhos a serem realizados. As desiguais formas como os alunos se saem em relação ao domínio dos conteúdos curriculares vão determinar toda sua vida irremediavelmente.

Fracassados na escola por sua relação com o ordenamento dos conteúdos curriculares, levarão o fracasso pela vida afora como cidadãos, trabalhadores, mulheres, pobres, negros, camponeses, indígenas, deficientes físicos. As desigualdades perante os pétreos conteúdos preconizam as cores acentuadas das desigualdades sociais, de gênero e raça, de poder, de riqueza.

Por que damos ao ordenamento dos conteúdos curriculares tamanho poder de condicionar as vidas dos cidadãos? A que cultura política se associa essa lógica?

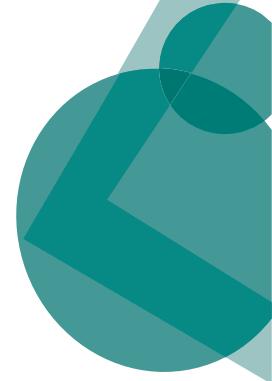
A uma das culturas políticas mais segregadoras que parte do pressuposto de que os seres humanos trazem incapacidades mentais de origem, de classe, raça, gênero, território, de deficiência física; que tudo que é povo é inferior e menos capaz até na inteligência. Esta cultura política marcou profundamente a cultura escolar e docente e a lógica curricular. Esse olhar preconceituoso sobre a inteligência do povo está na origem do olhar sobre os educandos populares. Tocamos na relação dos currículos com o campo dos valores, da política, da poli-ética (um dos campos que interrogam as lógicas e valores do currículo com maior radicalidade): que valores legitimam um ordenamento curricular tão excludente?

Novas sensibilidades sobre os processos de aprender

Como fruto das tentativas de superação das velhas crenças nas desigualdades mentais dos seres humanos, novas sensibilidades são construídas entre os docentes sobre os processos de aprender, o que nos leva a repensar e reorientar os currículos tendo como referente os processos de aprender.

A preocupação com os complexos processos de aprender vem ocupando os encontros dos(as) professores(as). Podemos constatar que um novo olhar sobre os educandos está se tornando familiar:vê-los como “aprendizes”, como crianças e adolescentes, jovens ou adultos em processos de aprender. Igualmente capazes de aprender.

À medida que essa visão dos educandos passa a ser central, nossas auto-imagens docentes vão se redefinindo e a visão do conhecimento da docência também. Vai se redefinindo a lógica em que são selecionados e organizados os currículos.



Ver os educandos como aprendizes nos leva a ver-nos como profissionais dos processos de aprendizagem, da apreensão de significados. Obrigados a ser competentes em questões que vão se tornando familiares: como a mente humana aprende? Em que tempos e em que processos? Os alunos deixam de ser vistos apenas como atentos ou desatentos aos conteúdos condensados nos currículos para serem vistos como sujeitos em complexos processos de apropriação de saberes, conhecimentos, valores, culturas, dos instrumentos e das técnicas.

À medida que passamos a entender mais desses processos de aprender, os currículos, o que ensinar e como adquirem novas dimensões. A questão nuclear não deixa de ser o que ensinar, como ensinar, como organizar os conhecimentos, porém, tendo como parâmetro os processos de aprendizagem dos educandos em cada tempo humano, tempo mental, cultural. As lógicas do aprender humano passam a ser as determinantes do ordenamento dos conteúdos do ensinar. Somos obrigados a repensar e superar as tradicionais lógicas centradas em uma suposta ordem precedente, hierarquizada e segmentada dos conhecimentos e somos obrigados a perguntar-nos pela lógica em que toda mente humana aprende. Um olhar mais profissional da docência e do ordenamento curricular.

A preocupação com os educandos como aprendizes tem levado os professores a organizarem dias de estudo e oficinas para aprofundar questões como estas: que sabemos sobre a aprendizagem humana? Todo ser humano tem as mesmas capacidades de aprender? Tem fundamento teórico a suposta desigualdade natural, nas capacidades de aprender? As condições corpóreas, de classe, raça, gênero limitam as capacidades de aprender? O que os avanços das ciências nos trazem para compreender questões tão básicas para nosso pensar-fazer profissional?

Em que aspectos os avanços das ciências sobre os processos de aprender interrogam as lógicas em que organizamos os conhecimentos e suas aprendizagens?

Os questionamentos nos dias de estudo nos levam aos currículos: em que aspectos os avanços das ciências sobre os processos de aprender interrogam as lógicas em que organizamos os conhecimentos e suas aprendizagens? Impõem-se outros parâmetros e outras lógicas na seleção do que aprender e no seu ordenamento.

Para alimentar e dar densidade aos dias de estudo ou às oficinas, os coletivos escolares têm buscado se atualizar nos

avanços que as ciências vêm fazendo na compreensão dos processos de aprender, na igualdade de toda mente humana nesses processos.

Os avanços das ciências desconstruem nossos olhares hierárquicos e classificatórios das capacidades e ritmos dos alunos e nos levam a visões mais

respeitosas e igualitárias. Mais profissionais. Os critérios de organização dos currículos se tornam mais igualitários.

Como organizar os conhecimentos que toda mente humana é capaz de aprender? Esta passa a ser uma questão nuclear no repensar dos Currículos.

À medida que estas questões vindas da visão dos alunos e suas aprendizagens interrogam nosso profissionalismo, somos levados a rever as lógicas em que estruturamos os conhecimentos curriculares. Somos obrigados a rever-nos.

Um outro Olhar sobre os Educandos. Um outro Olhar sobre os Currículos.

Os coletivos que assumem a tarefa de pesquisar qual a centralidade dos educandos nas propostas curriculares constatam que esse lugar não aparece explicitado, o que leva à impressão de que os educandos estão fora do foco da organização dos currículos. Um olhar mais atento vai descobrindo que eles estão presentes, na sombra, ou melhor, na lógica subjacente em que as habilidades, competências e saberes curriculares são estruturados.

Quando os coletivos chegam a essa constatação se impõe uma questão: se o olhar sobre os educandos é tão determinante das orientações curriculares, será que nas últimas décadas esse olhar foi se redefinindo? Em que medida redefinições no olhar sobre os educandos têm reorientado ou poderão reorientar os currículos da educação básica?

Uma tarefa nos encontros das escolas e dos coletivos docentes pode ser voltar-nos sobre nossa história mais recente, sobre as mudanças que vêm acontecendo nas auto-imagens docentes e nas imagens dos educandos. Mudamos bastante as formas de olhar-nos e de olhar os educandos e, como consequência, as formas de olhar os currículos, a educação, as escolas e a docência.

Poderíamos dizer que os educandos estão se tornando mais centrais e mais determinantes do repensar dos currículos? Nós mesmos professores, educadores nos tornamos mais centrais? Ao menos mestres e alunos ou educadores e educandos adquirimos novas centralidades na hora de equacionar o que ensinar, o que aprender, o que privilegiar, o que estará ausente ou secundarizado.

Pensemos em alguns momentos desse percurso no repensar curricular a partir do percurso no nosso olhar sobre nós e sobre os educandos.



Educadores e educandos, sujeitos de direitos

A questão que se impõe a nossa reflexão é em que medida esses avanços têm sido acompanhados por uma visão dos educandos como sujeitos de direitos.

Ver-nos como profissionais sujeitos de direitos tem sido determinante na desconstrução de imagens tradicionais do magistério e na construção de novas imagens e identidades docentes. A questão que se impõe a nossa reflexão é em que medida esses avanços têm sido acompanhados por uma visão dos educandos como sujeitos de direitos. Avançamos também nessa direção?

A sociedade avançou. Já em 1959 foi aprovada

a Convenção sobre os Direitos da Infância, na ONU. Em 1990, por meio do Estatuto da Infância e da Adolescência – ECA –, o Brasil reconheceu a infância e a adolescência como tempos de direitos.

Em todos os Estatutos e Convenções sobre os Direitos Humanos e os Direitos da Infância e da Adolescência aparece a educação como direito de todo ser humano, de toda criança e adolescente por serem humanos. Sem condicionantes. Que consequências podemos tirar desse reconhecimento incondicional dos educandos como sujeitos de direitos? Tentar responder a essa pergunta exigirá encontros, oficinas, estudos. Exigirá rever as imagens da docência, da função da escola e do ordenamento dos currículos. Tentemos apontar nessa direção.

Se os alunos são sujeitos de direitos, nossas imagens docentes adquirem novas dimensões: trabalhamos em um campo social reconhecido como campo de direitos, a educação; trabalhamos com sujeitos e tempos de direitos. Somos profissionais de direitos.

Logo, os currículos organizam conhecimentos, culturas, valores, técnicas e artes a que todo ser humano tem direito. Tem sido esse o critério na seleção e organização dos saberes curriculares?

Essas identidades dos educandos e nossas, tendo como referencial os direitos, nos obrigarão a fazer escolhas sobre o que ensinar e aprender a partir do conhecimento e da cultura, dos valores, da memória e identidade na diversidade a que os educandos têm direito. Significará inverter prioridades ditadas pelo mercado e definir prioridades a partir do imperativo ético do respeito ao direito dos educandos.

Somente partindo do reconhecimento dos educandos como sujeitos de direitos, estaremos em condições de questionar o trato seletivo e segmentado em que ainda se estruturam os conteúdos.

Guiados pelo imperativo ético dos direitos dos educandos, seremos obrigados a desconstruir toda estrutura escolar e toda organização e ordenamento curricular legitimados em valores do mérito, do sucesso, em lógicas excludentes e seletivas, em hierarquias de conhecimentos e de tempos, cargas-horárias. Por exemplo, desconstruir o atual ordenamento em saberes,

áreas, tempos, mais nobres, menos nobres, desprezíveis, silenciados, ausentes nos currículos. Essas estruturas e ordenamentos não têm garantido o direito à educação, ao conhecimento e à cultura; antes, vêm sendo ordenamentos que limitam e negam esse direito.

Guiados pelo imperativo ético do respeito aos educandos, como sujeitos iguais de direitos, seremos levados a construir novas formas de ordenamento dos conteúdos que garantam não apenas o direito igual de todos ao conhecimento, à cultura, aos valores, à memória e à identidade na diversidade, mas que garantam a igualdade de todo conhecimento, cultura, valores, memórias e identidades sem hierarquias, segmentações e silenciamentos.

Talvez a quebra ou superação das hierarquias, segmentações e silenciamentos, entre os conhecimentos e as culturas, seja um dos maiores desafios que nos chegam do reconhecimento do imperativo ético do respeito aos educandos como sujeitos iguais de direitos. Durante décadas, as inovações curriculares vêm incorporando novos saberes nos currículos, nas áreas e disciplinas, porém, mantendo intactas as rígidas hierarquias, segmentações e silenciamentos em que o ordenamento curricular se estrutura.

Ainda, guiados pelo imperativo ético do respeito aos educandos, como sujeitos iguais de direitos, seremos obrigados a reconhecer que o direito à educação, ao conhecimento, à cultura e à formação de identidades não se dá isolado do reconhecimento e da garantia do conjunto dos direitos humanos.

Como repensar os currículos escolares à luz desse entrelaçado de direitos? Partir do reconhecimento de que o direito à educação está entrelaçado com a negação dos direitos humanos mais básicos: direito à vida, à sobrevivência, à proteção, ao cuidado da infância e adolescência populares, sobretudo.

Desde a década de 1980 aumentou nosso reconhecimento da educação como direito. Na década de 1990 e nesta década, as vivências da infância e da adolescência se tornaram tão precarizadas, tão no limite que nossa sensibilidade é obrigada a ver as estreitas relações entre o direito à educação, à escolarização e a negação dos direitos mais elementares (Arroyo, 2004).

O dilema da infância, adolescência, juventude populares é como articular viver, sobreviver ou estudar? Como primeiro é viver e sobreviver, o direito à educação, à escola, ao estudo se tornam escolhas no limite. Falta-nos

Ainda, guiados pelo imperativo ético do respeito aos educandos, como sujeitos iguais de direitos, seremos obrigados a reconhecer que o direito à educação, ao conhecimento, à cultura e à formação de identidades não se dá isolado do reconhecimento e da garantia do conjunto dos direitos humanos.

um repensar dos currículos a partir das mudanças na precarização das formas de vida dos educandos.

Os currículos apenas são repensados em função do progresso científico e tecnológico, consequentemente complexificam-se cada vez mais sem que nos perguntarmos pelos processos humanos regressivos que acontecem na sociedade e que precarizam a vida dos educandos. As exigências curriculares e as condições de garantia do direito à educação, ao conhecimento cada vez se distanciam mais pela precarização da vida dos setores populares.

Esse distanciamento ameaça a garantia do direito igual de todos à educação básica, nas condições reais – não idealizadas – de existência. Esse distanciamento dos currículos idealizados e super-complexificados por supostas exigências do progresso científico e tecnológico está inviabilizando o direito dos setores populares ao conhecimento, à cultura devido a todo ser humano, em cada tempo humano. Torna-se urgente a pergunta: que conhecimento, que cultura garante o direito à educação básica de crianças, adolescentes, jovens ou adultos em condições de vida tão precarizadas? Os direitos humanos são direitos de sujeitos concretos não abstratos.

As escolas e os currículos, suas lógicas e estruturas rígidas, seus tempos predefinidos serão compatíveis com vidas nos limites da sobrevivência?

O entrelaçamento entre o direito à educação com a negação dos direitos mais elementares interroga as estruturas escolares e curriculares.

Nessas rígidas estruturas e lógicas temporais, torna-se inviável a garantia do direito à educação para a infância, adolescência e juventude condenadas ao limite. Muitos coletivos das escolas populares discutem essas tensões.

Esse entrelaçamento entre o direito à educação e a vivência da negação dos direitos humanos mais básicos interroga as lógicas em que se dá o ordenamento curricular: uma lógica seqüenciada, linear, rígida, previsível para sujeitos disponíveis, liberados, em tempo integral, sem rupturas, sem infrequências, somente ocupados no estudo, sem fome, protegidos, com a sobrevivência garantida. Que podem livremente pensar, porque o viver está assegurado. Sujeitos com o presente garantido, abertos e disponíveis a se preparar para um futuro certo e aberto. As lógicas do ordenamento curricular supõem sujeitos livres para optar pelos valores do estudo, do conhecimento, da assiduidade; não supõem sujeitos sem alternativas de escolhas.

São estes sujeitos concretos que acodem às escolas públicas à procura da garantia do seu direito à educação, ao conhecimento e à cultura. Não devem ser eles, em sua concretude humana, o parâmetro para o ordenamento curricular? É justo medi-los com perfis de alunos tão distantes da realidade em que lhes é dado viver suas existências?

O entrelaçamento entre o direito à educação, ao conhecimento, à cultura, ao tempo de escola e a negação dos direitos mais básicos do ser humano faz com que essas lógicas e esses perfis de infância, de adolescentes e

jovens, que o ordenamento escolar pressupõe, não coincidam com as vidas de milhões de educandos e de educandas. São vidas precárias, imprevisíveis, não liberadas, atoladas na sobrevivência mais elementar, exercendo sua liberdade nos limites. A lógica a que a sociedade submete suas existências não coincide, antes, se defronta com as lógicas que inspiram o ordenamento curricular. Esses educandos e essas educandas populares interrogam os modelos de ordenamento curricular que prevalecem em nosso sistema escolar e nos obrigam a repensar políticas e diretrizes curriculares.

Que fazer? Esperar que um dia esses milhões de alunos que se debatem entre o direito a viver, a sobreviver e o direito à educação sejam liberados do trabalho, da sobrevivência, de escolhas no limite? Bolsa-escola? Bolsa-família? Sabemos das possibilidades, mas também dos limites dessas políticas como instrumentos de libertação e de garantia dos direitos mais básicos da infância-adolescência popular. Esses programas têm o mérito de perceber as tensões entre os tempos de sobrevivência e os tempos de escola, tentam minimizar essas tensas relações melhorando as condições de sobrevivência, porém, será necessário que os sistemas educativos façam sua parte. Que a organização de seus tempos e conteúdos torne menos tensa a relação entre os tempos a que são condenadas crianças, adolescentes e juventude populares e os tempos de escola.

A escola vem fazendo esforços para repensar-se em função da vida real dos sujeitos que têm direito à educação, ao conhecimento e à cultura? Tenta inventar uma organização escolar e curricular a serviço da concretude dos direitos que tem por função garantir?

Por que não nos atrever a repensar as lógicas do ordenamento escolar e curricular a partir da infância-adolescência sujeitos reais de direitos? O que impede atrever-nos a construir outros ordenamentos mais próximos dos sujeitos reais do direito ao conhecimento, à cultura, à educação? Não seriam a escola, os currículos os obrigados a se adaptar aos sujeitos reais do direito à educação? Por que construir um ordenamento ideal e esperar que as vidas dos sujeitos reais a ele se adaptem?

Interrogações que estão postas no Sistema Escolar Brasileiro desde que os setores populares vêm pressionando pelo seu direito a nele entrar. Interrogações que pressionam as políticas curriculares e até as teorias dos currículos. Interrogações que os coletivos docentes vêm assumindo como suas questões.

Que fazer? Esperar que um dia esses milhões de alunos que se debatem entre o direito a viver, a sobreviver e o direito à educação sejam liberados do trabalho, da sobrevivência, de escolhas no limite?

Os educandos: sujeitos do direito à formação plena

Nunca falamos tanto em direito à educação. Estaremos recuperando o campo da educação? A nova LDB nº 9394/96 recoloca a educação na perspectiva da formação e do desenvolvimento humano: o direito à educação entendido como direito à formação e ao desenvolvimento humano pleno. A nova LDB se afasta da visão dos educandos como mão-de-obra a ser preparada para o mercado e reconhece que cada criança, adolescente, jovem ou adulto tem direito à formação plena como ser humano. Reafirma que essa é uma tarefa da gestão da escola, da docência e do currículo. Uma retomada do humanismo pedagógico? Diríamos que faz parte de uma retomada dos sujeitos na sociedade, nas ciências, nas artes, nos movimentos sociais. No protagonismo da infância e da juventude. Também faz parte da sensibilidade das escolas e dos seus profissionais como seres humanos.

São freqüentes congressos, encontros de professores nos quais se debate a relação entre educação, docência, conteúdos da docência e formação dos educandos. Em que aspectos essa retomada do direito à formação interroga os currículos?

Pensemos em algumas consequências para o repensar dos currículos. Em primeiro lugar, reconhecer os educandos como sujeitos do direito à formação plena nos obriga a recuperar dimensões da docência e dos currículos soterradas sob o tecnicismo, o positivismo e o pragmatismo que dominaram por décadas o campo do ensino. Obriga-nos a repensar o ensinar e situá-lo no campo mais fecundo do direito à educação e à formação plena; a indagar-nos pelas dimensões a serem formadas para garantir o direito à plena formação das crianças e adolescentes, jovens ou adultos com que trabalhamos. Vê-los em sua totalidade humana, como sujeitos cognitivos, éticos, estéticos, corpóreos, sociais, políticos, culturais, de memória, sentimento, emoção, identidade diversos. Vê-los não recortados nessas dimensões, mas em sua totalidade humana.

Sabemos que os currículos têm privilegiado umas dimensões, secundarizado – e até ignorado – outras. Como arquitetar um currículo que dê conta do direito à formação básica plena? Que dimensões incorporar? Como ordenar, organizar essa pluralidade de dimensões e faculdades a desenvolver sem recortes, segmentações e hierarquias, mas em uma concepção de totalidade? Que função mediadora terão os conhecimentos e a cultura nessa formação humana plena e articulada? Questões inadiáveis no repensar dos currículos. Como trabalhá-las nas escolas?

Podem ser organizados dias de estudo e oficinas para em coletivo analisar que dimensões da formação de uma criança ou adolescente, de um jovem ou adulto têm sido privilegiadas nos currículos, nas várias áreas e disciplinas; que dimensões não são trabalhadas ou são secundarizadas. O peso dado a cada área em cargas horárias tão desiguais já é um indicador das dimensões priorizadas e secundarizadas. Mas há dimensões da formação

humana ignoradas. Quais? As dimensões éticas, culturais, estéticas, corpóreas, identitárias, a diversidade de gênero, raça, etnia, a autonomia intelectual e moral, a memória, a emoção etc. Por que foram ignoradas? Que importância têm na formação plena? Que consequências trazem que a pedagogia, a docência, os currículos ignorem dimensões tão básicas do ser humano? Estas questões são próprias de nosso ofício de ensinar-educar. Com elas se defrontam muitos coletivos de profissionais da educação.

Atrever-nos a incorporar a formação dessa pluralidade de dimensões enriquecerá os currículos, a docência e a pedagogia.

Outra consequência pode ser estarmos atentos à pluralidade de tempos, espaços, processos, em que nos formamos. A LDB no seu 1º Artigo nos lembra de alguns desses espaços formadores: a família, o trabalho, o lugar, a cidade, o campo, os movimentos sociais, a cultura, a sobrevivência, a escola. Lembra-nos de que os processos de formação nas escolas são inseparáveis do conjunto de processos de socialização e sociabilidade em que se formam os alunos.

Como articular essa pluralidade de processos formadores em uma proposta sistematizada, pedagógica, de formação nos tempos de escola? Que estrutura curricular dará conta da função específica da escola e do magistério nessa pluralidade de processos formadores? Que peso dar às vivências socializadoras, culturais, cognitivas, construídas na pluralidade de espaços?

Recolocados os conteúdos da docência nesse horizonte da formação plena dos educandos, seremos levados a um debate público ou embasado em referentes éticos, públicos, não privados, sobre como estruturar currículos que dêem conta da formação humana plena dos educandos. Para essa tarefa será necessária uma formação profissional que não entenda apenas do *que* e do *como* ensinar em nossa matéria, mas entenda das múltiplas dimensões da formação e dos processos complexos de formação de um ser humano. Que entenda do papel do conhecimento e da cultura nesses processos de formação. O conhecimento não perde centralidade, adquire novas centralidades quando referido à formação.

A procura dessa qualificação profissional nos levará a ler as múltiplas interpretações sobre a formação humana postas no debate das diversas ciências. Interpretações que terão de ser incorporadas nas teorias do currículo e que terão de inspirar os debates da docência sobre o que ensinar-aprender para formar uma criança e adolescente, um jovem ou adulto como seres humanos plenos.

O direito à nossa formação profissional, a tempos e condições de trabalho se torna mais exigente quando temos como referencial que somos profissionais do direito à formação dos educandos, profissionais do conhecimento e da cultura.

O que se espera é que o velho ideal perseguido historicamente pela docência e pela pedagogia – a formação do ser humano como sujeito de cultura por meio da educação – seja retomado como ideário de toda política



educativa e curricular. Comprometer o currículo com a formação plena significará recuperar dimensões perdidas e secundarizadas no ordenamento curricular, por exemplo, a formação ética dos educandos. Os alunos demandam enxergá-los como sujeitos em tensos processos de formação ética; os limites para o exercício de sua liberdade moral se estreitam quando reduzidos à luta mais elementar pela sobrevivência. Os(as) professores(as) são obrigados a preocupar-se não apenas com alunos com problemas de aprendizagem, mas com problemas de condutas.

Nos encontros de professores são levantadas questões instigantes: como incorporar a formação ética nos currículos? Reduzindo a ética a um tema transversal de estudo? Confiando na sensibilidade ética de cada docente? As escolas e as propostas curriculares terão algo a ver com a formação ética dos educandos? Partirão do suposto de que deverão chegar à escola e à sala de aula bem comportados e expulsarão sumariamente os alunos com problemas de conduta?

Se assumimos que os educandos têm direito à formação ética, os currículos terão de ser equacionados para dar conta desse direito. Porém de que disciplina, ou área, de que professor esperar essa formação?

Se assumimos que os educandos têm direito à formação ética, os currículos terão de ser equacionados para dar conta desse direito. Porém de que disciplina, ou área, de que professor esperar essa formação?

Temos de reconhecer que estas questões ocupam pouco espaço na organização curricular, nas teorias e políticas de currículo. Em geral a formação das múltiplas dimensões da formação humana a que os educandos têm direito ou não encontram lugar ou entram de maneira desfocada, difusa nos currículos centrados

exclusivamente na transmissão de conhecimentos recortados por áreas e disciplinas científicas. Que poderia significar repensar currículos que incorporem a formação dessas dimensões? Por exemplo, uma exigência poderá ser dar maior peso às humanidades para o conhecimento do ser humano, dos valores e das culturas que acompanham nossa formação. As ditas ciências humanas e as artes, a literatura têm ocupado um lugar secundário nos currículos e por vezes um lugar normatizador, moralizante das condutas dos educandos. Repensar os currículos pode significar priorizar essas ciências, tirá-las do lugar secundarizado e moralizante para um lugar de destaque na compreensão crítica dos valores, das culturas, do processo civilizatório e de formação como humanos.

Repensar os currículos na ótica da formação plena dos educandos pode significar, também, uma releitura das ciências que tanto lugar e tão destacado têm nas hierarquias curriculares. Preocupadas com a formação plena dos educandos, as ciências adquirem novas dimensões e outras prioridades. São vistas como relatos e linguagens carregados de visões de mundo e de

concepções de ser humano. Desvendar às crianças e aos adolescentes que as ciências estão prenhes de valores e de culturas é uma função dos currículos. Aproximando-nos dos conteúdos das ciências com essa visão e aproximando os educandos dessas linguagens científicas e revelando-lhes que estão carregadas de valores de mundo e de visões de ser humano, estaremos construindo um currículo a serviço do seu direito a uma formação mais plena.

Focalizemos uma questão que de alguma forma já vínhamos destacando: como se processa a formação plena da pluralidade de dimensões que nos configuram como seres humanos? Os currículos não deveriam ser pensados na especificidade formadora de cada tempo da vida? Qual a importância do tempo e dos tempos da vida no processo de aprender? O que aprender em cada tempo humano?

Sujeitos de direito aos tempos de formação

Avança o reconhecimento de que a criança, o adolescente ou o jovem têm direito à vida, proteção, saúde, educação, moradia etc. A Convenção Mundial sobre os Direitos da Infância e o Estatuto da Infância e da Adolescência vão além: reconhecem que o primeiro direito da infância e da adolescência é a viver a especificidade desses tempos de vida ou o direito a viver a infância e a viver a adolescência. A viver seu tempo humano.

A especificidade da vivência digna desses tempos está sendo objeto de políticas públicas específicas. As políticas e programas da infância, da adolescência e da juventude se tornam um estilo de gestão e de formulação de políticas. Por outro lado, as ciências se voltam para o estudo da especificidade de cada tempo humano. Multiplicam-se estudos sobre história, sociologia, psicologia, antropologia, direito, medicina que têm como foco a infância, a adolescência e a juventude ou a vida adulta e a velhice. As diversas artes e as letras revelam esses tempos. (Sarmento, J. M., 2005; Javeau, C., 2005; Kramer, Sonia, 2006; Arroyo, Miguel, 2004).

As teorias de ensino-aprendizagem, as didáticas, as teorias da formação humana interrogam-se sobre a especificidade de cada tempo humano na formação mental, ética, cultural e identitária. Interrogam-se sobre a especificidade de cada tempo – infância, adolescência, juventude, vida adulta, velhice – nos processos de socialização e aprendizagem. A organização dos tempos e espaços e do trabalho nos sistemas escolares vai se pautando pelo respeito à especificidade de cada tempo de vida, assumidos como tempos de formação, socialização, aprendizagens. A organização curricular ficará

O primeiro direito da infância e da adolescência é a viver a especificidade desses tempos de vida ou o direito a viver a infância e a viver a adolescência.

A viver seu tempo humano.

indiferente a esse protagonismo que os tempos de formação vêm adquirindo nas ciências, nas artes, nas letras e na organização escolar?

A resposta de muitas Redes e escolas vem no sentido de reorganizar tempos, espaços, trabalho e currículos na lógica do respeito às especificidades formativas de cada tempo da vida: formas diversificadas de organização escolar que interrogam as lógicas em que os conteúdos da docência têm sido selecionados, organizados e transmitidos. A nova LDB, Art. 23, sugere uma organização diversificada das escolas em séries, ciclos etc. tendo como critério os processos de formação e aprendizagem dos educandos. Essa flexibilidade de formas de organização escolar leva a repensar as formas de organização curricular. As Redes de ensino e as escolas vêm ensaiando formas diversificadas de reorganização escolar e curricular tentando respeitar os tempos humanos dos educandos. Esta realidade será reconhecida pelas Diretrizes Curriculares.

As respostas têm sido diferentes, dependendo da compreensão que se tenha dos tempos de vida. Encontramos escolas e Redes que reduzem os tempos de vida a amontoados de anos sem, no entanto, repensar e superar a lógica segmentada, hierarquizada dos conteúdos. O mesmo acontece em propostas que condensam tempos na lógica da progressão contínua e até progressão automática. Nestas concepções de tempos de aprendizagem, a lógica determinante da organização dos conteúdos continua a ser uma suposta progressão em um contínuo de conteúdos lineares, precedentes e progressivos. A reorientação curricular se limita a elencar uma série de competências a serem dominadas em cada ano. Dos alunos se espera que vão passando, superando, contínua ou descontinuamente em cada ano ou compacto de anos, um conjunto de conteúdos programados. Em realidade nessa concepção não se mexe com profundidade nos currículos, nem nas lógicas que os estruturam. Apenas se desdobram para cada ano de idade os conteúdos predefinidos para aprendizagem, no currículo pré-existente. Esse desdobramento não significa que o currículo deixe de ser pensado nas lógicas pragmáticas, científicas, precedentes, segmentadas e hierárquicas dos conteúdos.

Entretanto, podemos encontrar escolas e Redes que reorganizam os tempos e espaços e o trabalho a partir dos educandos, reconhecidos como sujeitos de direito à formação plena e se perguntam como repensar os currículos respeitando a especificidade de cada tempo humano de formação e de aprendizagem. Tentar avançar nessa direção toca no núcleo fundante e estruturante dos currículos. Introduz uma nova lógica na escolha do que ensinar, aprender, formar em cada tempo de formação. Conseqüentemente introduz nova lógica na estruturação dos conhecimentos, culturas e valores. Estes passam a ser priorizados e organizados como dimensões formadoras a que todo educando tem direito na especificidade de seu tempo humano. Nesta perspectiva, organizar a escola, os tempos e os conhecimentos, o que ensinar e aprender respeitando a especificidade de cada tempo de formação não é uma opção a mais na diversidade de formas de organização escolar e curricular,

é uma exigência do direito que os educandos têm a ser respeitados em seus tempos mentais, culturais, éticos, humanos.

Os conhecimentos, as culturas e os valores a serem aprendidos não perdem centralidade, antes, adquirem funções mais relevantes como mediadores do direito à formação plena. Adquirem especificidades porque referidos aos tempos específicos de socialização, de aprendizagem e de formação dos educandos: infância, adolescência, juventude, vida adulta, velhice.

Entretanto, guiar-nos na organização dos currículos pela lógica dos educandos como sujeitos do direito à formação plena, respeitada a especificidade de cada tempo de vida, terá de significar reorganizar radicalmente o que ensinar e o que aprender a partir das contribuições das ciências sobre a especificidade desses processos em cada tempo de vida.

Podemos encontrar estudos das diversas ciências – história, sociologia, psicologia, antropologia, neurociências – sobre a especificidade de cada tempo de vida, de cada tempo geracional nos processos de socialização, de aprendizagem, de formação. O pensamento pedagógico e curricular se enriquece quando dialoga com esses estudos. Coletivos de professores-educadores se aproximam dos estudos das diversas ciências. Aproximação que não é exclusiva das escolas e Redes que se organizam respeitando os tempos-ciclos de formação, mas que interrogam todos os profissionais que trabalham com as diversas categorias geracionais: infância, adolescência, juventude, vida adulta ou velhice.

As ciências podem ajudar-nos a entender como em cada tempo de vida acontecem a socialização, as capacidades de aprender a cultura e os significados do mundo, da vida, da convivência; como acontece o domínio dos instrumentos e das técnicas; como se dá o aprendizado das múltiplas linguagens e símbolos; como em cada tempo se aprende o exercício da liberdade e racionalidade, da criatividade e sensibilidade, da memória e identidade etc. Partir das contribuições das ciências na compreensão desses complexos processos de formação, que vão se dando em cada tempo da vida, será um ponto de partida orientador do que escolher, estruturar e do que ensinar, aprender, formar.

Repensar os currículos respeitando as especificidades de cada tempo humano

Apontemos, de maneira indicativa para o debate dos profissionais das escolas e Redes, alguns aspectos que integram os currículos quando nos colocamos na ótica do respeito às especificidades formadoras de cada tempo de formação.

Primeiro ponto de interrogação

Como superar a lógica curricular segmentada?

A lógica temporal dos conteúdos, tão marcante na organização curricular segmentada e disciplinar, é superada à medida que as temporalidades humanas passam a ser o referencial dos processos de aprendizagem, socialização, formação e desenvolvimento humano. Vimos que os currículos, o que ensinar e o que aprender, a organização dos tempos, espaços e do trabalho, as avaliações, aprovações e retenções se justificam em uma suposta lógica dos conteúdos, lógica temporal precedente, segmentada, hierarquizada.

As ciências que vêm estudando a mente humana, os processos de aprender, de socializar-nos e formar-nos como sujeitos mentais, éticos, estéticos, identitários; como sujeitos de conhecimento, cultura, memória, emoção, sensibilidade, criatividade, liberdade vêm demonstrando que essas lógicas temporais em que organizamos os processos de ensinar-aprender não coincidem com os processos temporais de socializar-nos e formar-nos. Como profissionais destes processos, somos obrigados a confrontar-nos com os avanços das ciências em nosso campo profissional e a rever as lógicas em que organizamos o currículo, as escolas, a docência e o trabalho.

Segundo ponto de interrogação

Qual a centralidade do tempo humano nos processos de ensinar, aprender, formar?

**Reorganizar os currículos
respeitando os tempos
da vida é assumir essa
centralidade do tempo no
fazer educativo.**

O que as diversas ciências estão mostrando é a centralidade do tempo nos processos de formar-nos e de aprender. Reorganizar os currículos respeitando os tempos da vida é assumir essa centralidade do tempo no fazer educativo. Deveríamos começar por partir dos tempos dos educandos, de suas trajetórias temporais, da liberdade ou falta de liberdade para controlar seus tempos,

de articular os tempos rígidos de sobrevivência e trabalho com os tempos inflexíveis de escola e de estudo. Com a precarização da vida, está se tornando mais difícil administrar esses tempos para milhões de crianças e adolescentes, de jovens e adultos.

Seria possível organizar o currículo e os tempos de escola com a necessária flexibilidade para garantir o direito ao conhecimento e à cultura desses milhões de educandos? Que sentido político tem organizar currículos rígidos e tempos de escola inflexíveis, consequentemente inacessíveis a milhões de educandos? Reconhecer a centralidade do tempo nos processos de

formação nos levará a estar atentos a como os educandos vivem seus tempos de vida. em que medida seus tempos de vida são tempos propícios à formação e especificamente à formação escolar. Como articular esses tempos?

A administração dos tempos escolares torna-se uma opção de consequências políticas gravíssimas. Quando a lógica temporal dos currículos e da escola não leva em conta os tempos de sobrevivência e trabalho da infância, adolescência e juventude populares, termina se distanciando da função política que os currículos devem ter: garantir direitos de sujeitos concretos, em suas condições de existência pessoal e coletiva.

A escola e os currículos não se desqualificam por tentar articular-se com as possibilidades e os limites em que a infância, adolescência e juventude vivem suas existências. Nestas tentativas a reorientação curricular deixa de ser uma tarefa meramente técnica e implica em opções políticas. Escolas, Redes e coletivos docentes e gestores vêm tentando repensar os currículos a partir das formas concretas, possíveis de viver da infância, adolescência, juventude ou adultos que buscam na escola seu direito à educação, ao conhecimento e à cultura.

Escolas, Redes e coletivos docentes e gestores vêm tentando repensar os currículos a partir das formas concretas, possíveis de viver da infância, adolescência, juventude ou adultos que buscam na escola seu direito à educação, ao conhecimento e à cultura.

Terceiro ponto de interrogação Como organizar os currículos de modo a respeitar o tempo mental, cultural, ético... dos educandos?

Quando o respeito aos tempos humanos é central como referente no repensar dos currículos, somos levados a tentar articular os tempos dos conhecimentos com os tempos etários, sociais e culturais dos aprendizes do conhecimento?

O repensar dos currículos deverá enfrentar-se com essas questões. Assumir que nos processos de ensinar-aprender se cruzam muitos tempos. Tempos tão distantes quanto as diversas formas de viver as idades humanas em cada raça, classe, etnia, gênero, campo ou cidade. O currículo pode ser o território onde se estabeleça um diálogo pedagógico entre os diversos tempos da vida dos educandos e os tempos do conhecimento e da cultura, do ensinar e do aprender, da socialização e da formação de sujeitos com trajetórias humanas e temporais tão diversas.

Quarto ponto de interrogação

Que lugar dar nos currículos ao direito dos educandos a conhecerem-se?

“Conhece-te a ti mesmo” foi um compromisso da primeira pedagogia. “Na escola me ensinaram muitas coisas, mas não me ensinaram a entender o que sou, por que vivo a vida que vivo” comentava um jovem da EJA. A finalidade de todo conhecimento não seria conhecer-nos? Vimos como os tempos da vida, infância, adolescência, vida adulta, velhice passaram a ser objeto do estudo das ciências. Não deveriam, então, ser objeto dos conhecimentos curriculares?

Quando organizamos as escolas respeitando os tempos de formação dos educandos, o trabalho se organiza por coletivos de profissionais especializados em saberes sobre cada tempo de vida. Passam a ser freqüentes dias de estudo e oficinas, para os mestres entenderem mais da especificidade de cada tempo humano. Os próprios mestres terminam incorporando esses saberes nos currículos para que os educandos também saibam mais sobre a construção histórica de seus tempos, sobre como os vivem e sobre seus direitos a vivê-los como tempos mais humanos.

Em concreto pode significar incorporar nos currículos o saber acumulado pelas ciências humanas sobre a construção histórica e sociológica da infância, da adolescência e da juventude, ou sobre as formas tão diversas de viver a infância, a adolescência e a juventude. Por que não incorporar nos currículos esses saberes como conhecimento acumulado e como direito dos educandos a se conhecer? Há uma nova consciência do direito às identidades de gênero, etnia, raça, do campo. Como incorporar nos currículos saberes, culturas, memórias, valores que contribuem na conformação da diversidade de identidades que as crianças e adolescentes, os jovens e adultos têm direito a construir?

Os coletivos diversos que fazem parte de nossa formação social e cultural vêm reivindicando o direito de conhecer-se em sua identidade e cultural, memória e história. Os movimentos indígena e negros vêm reivindicando o direito a que sua memória, cultura e história façam parte dos saberes do currículo escolar em todos os níveis do Sistema. A Lei no. 10.639 de 2003, inserida na LDB (Munanga e Gomes, 2005), torna obrigatório o ensino de História da África e da Cultura afro-brasileira nos currículos das escolas de Educação Básica públicas e privadas: um exemplo da importância que os movimentos sociais dão ao conhecimento de si mesmos como coletivos, consciência do direito ao conhecimento e à cultura como coletivos. Diversas ciências se voltam para a importância que vêm adquirindo os direitos coletivos e os direitos culturais, avanços que interrogam de maneira nova o repensar dos currículos.

Quinto ponto de interrogação Que lugar dar nos currículos ao conhecimento dos direitos?

Destacamos que há um novo olhar sobre os mestres e educandos: ver-nos e vê-los como sujeitos de direitos. Há um riquíssimo saber acumulado sobre a história da construção e legitimação dos direitos humanos, direitos dos povos do campo, das mulheres, da infância e adolescência, dos portadores de necessidades especiais; direitos étnico-raciais, culturais; direitos coletivos tão defendidos pelos diversos movimentos sociais etc. Há também um acúmulo de conhecimentos sobre a negação desses direitos e sobre as lutas coletivas por sua garantia. Por que não incluir nos currículos esse acúmulo de conhecimentos? Por que não os reconhecer como saber socialmente construído?

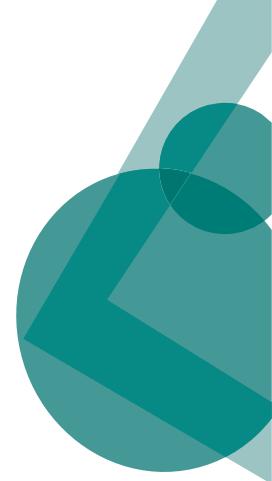
Os educandos têm direito a conhecer essa história e a conhecer-se nessa história como pacientes da negação dos direitos humanos mais básicos e também conhecer-se como agentes, por vezes coletivos, inseridos em movimentos sociais que lutam pela garantia de seus direitos como humanos. Ver os educandos como sujeitos dessa história na diversidade de lutas por seu direito à vida, ao trabalho, à terra, à educação, à dignidade e à liberdade; a viver a infância, a adolescência e a juventude; à memória, à cultura e à identidade étnico-racial, de gênero etc. As crianças, adolescentes também participam nas diversas lutas coletivas pelos direitos, têm consciência de seus direitos coletivos e das formas de defendê-los e garanti-los. Têm direito desde crianças a esse conhecimento.

Que importância dar a esses conhecimentos no repensar dos currículos? Como incorporar os educandos no repensar dos currículos como sujeitos desses conhecimentos?

As crianças e adolescentes, os jovens e adultos levam para as escolas suas interrogações sobre seus direitos negados, sobre o trato dado a sua condição social, racial, sexual, étnica. Interrogações que esperam resposta dos saberes escolares. Pensar na reorientação curricular significará incorporar essas interrogações, tratá-las de maneira sistematizada. Incorporar o conhecimento vivo, do trabalho, dos movimentos sociais, da sobrevivência como conhecimento que interroga os saberes acumulados e sistematizados.

As indagações que vêm dos sujeitos da ação educativa, educadores e educandos não são as únicas. Cada um dos textos desta publicação mostra outras indagações, configurando o Currículo como um campo dinâmico.

**Os educandos têm direito
a conhecer essa história
e a conhecer-se nessa
história como pacientes
da negação dos direitos
humanos mais básicos
e também conhecer-se
como agentes, por vezes
coletivos, inseridos em
movimentos sociais
que lutam pela garantia
de seus direitos como
humanos.**



As escolas não são um espaço tranqüilo onde verdades verdadeiras são repassadas, mas questionadas. Questões que vêm da dinâmica social e cultural, das ciências, da política, dos movimentos sociais, do movimento docente e também dos educadores e dos educandos, das formas tão precarizadas de viver a infância, adolescência, a juventude ou a vida adulta. Interrogações que penetram no interior das grades curriculares e as desestabilizam em suas certezas.

Como repensar os currículos em tempos de incertezas e de tantas interrogações que vêm da dinâmica social e cultural?

Estas seriam algumas das questões que ao longo do texto fomos destacando. Muitas Redes e escolas e, sobretudo, muitos coletivos docentes buscam dar respostas, ao menos estar atentos, a tantas interrogações que o protagonismo dos educadores e os educandos nos coloca. Inventam programas e projetos que vão incorporando em sua prática uma pluralidade de dimensões formadoras. Muitas dessas propostas e projetos focalizam a especificidade dos tempos de formação. Sensibilidade e vontade dos(as) educadores(as) de responder as interrogações dos(as) educandos(as) não faltam.

As questões nucleares passam a ser: as estruturas das escolas e a rigidez das grades curriculares incorporarão essa pluralidade de propostas e projetos? Deixaram-nas à margem, como temas transversais, sem tempos, espaços, sem lugar na rígida organização do trabalho? As políticas curriculares pretendem incorporar e legitimar politicamente as interrogações dos(as) educandos(as) e as respostas que tentam dar os educadores e as educadoras?

Bibliografia

ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas – trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004 (4^a. edição).

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000 (8^a. edição).

ARROYO, Miguel G. "Experiências de Inovação Educativa: o currículo na prática da escola". In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org.) *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999. (3^a. edição)

BRUNER, Jerome. *A Cultura da Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

JAVEAU, Claude. "Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância?" In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, 2005.

KRAMER, Sonia. "A infância e sua singularidade". In: MEC, *Ensino Fundamental de Nove Anos*, 2006.

LEI no. 10.639/2003.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma L. *Para entender o Negro no Brasil de Hoje*. São Paulo: Global, 2005.

SACRISTAN, J. Gimeno. *El alumno como invención*. Madrid: Morata, 2003.

SARMENTO, Manuel J. "Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância". In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, 2005.

O USO DE MEMÓRIAS COMO FONTE DE PESQUISA PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA EM SÃO PAULO¹

Surya Aaronovich Pombo de Barros²

Introdução

A História da Educação nasceu no Brasil associada à formação de professores (em Escolas Normais e, posteriormente, cursos de Pedagogia), e à construção da memória de grandes feitos educacionais no passado. Nas últimas décadas do século XX, ganhou status de campo de conhecimento, o que pode ser verificado no fortalecimento como disciplina de graduação via autonomia em relação à Filosofia da Educação e, principalmente, sua inserção em programas de pós-graduação de importantes instituições universitárias brasileiras, assim como a criação de Sociedades e Grupos de Pesquisas, a ampliação de publicações para a divulgação das pesquisas e a organização de diversos encontros científicos em nível nacional e internacional. Tal realidade demonstra o fôlego obtido pela História da Educação Brasileira³.

Esse fortalecimento, obtido nos últimos anos, foi acompanhado por profundas transformações no campo, o que já vem sendo alvo de discussão de diversos autores da área. Dentre essas mudanças, podemos destacar a emergência de diferentes sujeitos históricos analisados no que se refere ao acesso (ou não) à cultura escolar. Assim, “vários sujeitos da educação vêm sendo valorizados em suas ações cotidianas, o que se explicita no aumento de interesse pelas trajetórias de vida e profissão e no engajamento que observa em análises organizadas em torno de questões de gênero, raça e geração”⁴.

Portanto, a ausência da população negra nas análises sobre o passado educacional brasileiro, justificada em parte pela interdição à matrícula e a frequência de escravos (e, por vezes, também a “africanos livres”) presente na maioria das legislações provinciais, foi sendo ultrapassada. Na década de 1980, impulsionada pelo centenário da abolição, assim como pelo fortalecimento de novas abordagens historiográficas, a questão da participação da população negra na sociedade brasileira tomou outro rumo nos trabalhos de pesquisadores da História do Brasil, que durante muitas décadas não abordava tal questão: “a partir de então, de forma mais visível, novas perspectivas teóricas e novas fontes e metodologias passaram a

¹ Esse tema foi discutido em parte em minha dissertação de mestrado, defendida em 2005 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

² Mestre em História e Historiografia da Educação pela Universidade de São Paulo. Professora Assistente no Departamento de Habilidades Pedagógicas da Universidade Federal da Paraíba. E-Mail: <surya.pombo@gmail.com>.

³ VIDAL, Diana & FARIA FILHO, Luciano. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo e sua configuração atual. São Paulo: USP, 2003. Trabalho não publicado.

⁴ VIDAL, D.; FARIA FILHO, L.; GONÇALVES, M. & PAULLILO A. *História da Educação no Brasil: a configuração do campo e a produção atual no Estado de São Paulo (1943-2003)*. São Paulo: USP, 2004, p. 141. Trabalho não publicado.

*integrar os livros e artigos de historiadores já consagrados e de novos historiadores*⁵. Esse processo, já bastante discutido nas análises sobre a História do Brasil, alcançou também a História da Educação Brasileira. No final da década de 1980 surgiram os primeiros trabalhos na área tratando da presença da população negra na escola numa perspectiva histórica. Ainda que de maneira tímida no início, essa temática vem se fortalecendo nesse campo. Os primeiros anos do século XXI viram o aumento dessas pesquisas, em quantidade e qualidade⁶. Exemplo desse processo são algumas obras já realizadas, tais como Barros⁷, Fonseca⁸ e Silva⁹, dentre outras.

Junto a esse processo de fortalecimento da História da Educação, verificou-se no Brasil uma aproximação cada vez maior com a História, suas questões metodológicas e, especialmente a importância das fontes. Uma das especificidades do trabalho historiográfico é a utilização de fontes primárias, o que se constitui numa das maiores dificuldades enfrentadas pelo historiador, seja pela escassez de documentos, pela má conservação dos arquivos ou, ainda, pela documentação escrita ser produzida, na maioria das vezes, pelos “de cima”. Tais questões se agravam quando o objetivo da pesquisa é evidenciar a atuação da população negra, especialmente no período de vigência da escravidão ou logo após o seu fim, quando o estigma do ser escravo era muito presente.

Portanto, quando se trata de trabalhos relacionados à questão racial, a dificuldade na utilização das fontes aumenta, como testemunham diferentes autores que pesquisaram sobre o assunto. Maria Cristina Cortez Wissenbach, tratando da nova historiografia da escravidão surgida desde a década de 1980, afirma que “os pesquisadores tiveram que lidar com uma série de dificuldades, decorrentes não só da escassez de documentos sobre o tema da vida escrava, mas também, principalmente, daquelas causadas por uma incompatibilidade intrínseca entre as fontes oficiais e a história dos despossuídos ou dos dominados que se procurava resgatar”¹⁰. Deste modo, foi preciso recorrer a “tipos diferenciados de fontes, (...) ampliando os horizontes da pesquisa histórica e reinterpretando aspectos da organização social

⁵ MATTOS, Hebe M. *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998, p. 13.

⁶ Desenvolvemos, atualmente, a pesquisa denominada “Estado da Arte da Produção sobre História da Educação da População Negra no Brasil”, que tem o objetivo de fazer um balanço das pesquisas realizadas sobre história da educação da população negra. As análises de congressos da área, revistas científicas, bancos de teses e dissertações, entre outros mecanismos de busca, demonstram a abrangência das pesquisas, seja temporal seja geograficamente: da Colônia à segunda metade do Século XX, diversas regiões, províncias/ estados brasileiros são alvo de pesquisas que articulam população negra (escrava ou livre) e educação.

⁷ BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. *Negrinhos que por ahi andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)*. Dissertação (Mestrado em História e Historiografia da Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

⁸ FONSECA, Marcus Vinícius da. *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição do trabalho escravo*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. _____. *População negra e Educação: um perfil racial das escolas mineiras no século XIX*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

⁹ SILVA, Adriana Maria de Paulo. *Aprender com perfeição e sem coação: uma escola para meninos pretos e pardos na Corte*. Brasília: Editora Plano, 2000.

¹⁰ WISSENBACH, Maria Cristina Cortez. *Cartas, procurações, escapulários e patuás: os múltiplos significados da escrita entre escravos e forros na sociedade oitocentista brasileira*. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 4, jul./dez., 2002, p. 104.

e cultural não só dos escravos como também dos grupos egressos da escravidão¹¹. Além da pequena quantidade de fontes oficiais sobre a escravidão é conhecido o fato de que “nos anais da história da escravidão brasileira e das populações de afro-descendentes, foram raros ou raríssimos os depoimentos diretos deixados por esses setores sociais¹².

Quando se trata da relação entre educação formal e população negra antes do século XX, essa questão se agrava, uma vez que, como mencionado acima, durante muito tempo a historiografia da educação não considerava a população como parte dos possíveis sujeitos da escolarização, em função da interdição legal à presença escrava na escola em grande parte das legislações provinciais¹³. Embora esse quadro venha se alterando, a discussão sobre as fontes continua presente, sendo realizada continuamente.

Pretendemos, neste artigo, contribuir com o debate sobre a utilização de fontes em pesquisas históricas sobre a educação da população negra, apresentando e discutindo algumas das fontes utilizadas na pesquisa de mestrado ‘Negrinhos que por ahi andão’: *a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)*, de 2005, na qual buscamos discutir a escolarização dessa camada na cidade de São Paulo, entre o final do século XIX e o início do século XX. Mais especificamente, debateremos como as memórias daqueles envolvidos com o universo escolar – na perspectiva da inclusão ou o contrário, sendo excluídos – pode ajudar no entendimento do processo de escolarização da população negra no período citado. Assim, pretendemos refletir sobre a utilização de *depoimentos* como um tipo de fonte possível para pesquisas no campo da história da educação da população negra.

Inicialmente discutiremos as fontes utilizadas na pesquisa, não apenas os depoimentos mencionados. A seguir, apresentaremos as pesquisas com depoimentos, a metodologia utilizada no tratamento desses documentos e as possíveis contribuições que eles podem oferecer para as pesquisas sobre a escolarização da população negra no período mencionado, assim como os limites para o uso dos depoimentos.

História da Educação da População Negra: Relação com as Fontes

O objetivo de nosso mestrado, aqui debatido, foi examinar estratégias e táticas empreendidas por camadas brancas e negras da população no que se refere à instrução formal. De um lado, analisamos a posição que denominamos de “ação branca” no que se referiu à educação formal da população negra: ao mesmo tempo em que a educação para essa camada era valorizada nos discursos, nas defesas de pensadores, políticos, intelectuais, e outros envolvidos com a ascensão da cultura letrada, ao mesmo tempo impunham-se dificuldades para o acesso à escola para os negros: legislações proibitivas e, também, cotidiano excludente – professores, inspetores, familiares de alunos brancos, membros do grupo branco impondo barreiras para o acesso e permanência negra na escola. De outro lado, no que chamamos de “ação negra”, buscamos demonstrar a procura pela escola, por parte desse grupo, e ao mesmo tempo, a recusa à cultura escolar por outra parte dessa camada da população – de resto, um processo comum ao processo de

¹¹ WISSENBACH, Cartas..., p. 104.

¹² WISSENBACH, Cartas..., p. 105.

¹³ BARROS, 2005.

institucionalização da escola primária brasileira.

Em função da natureza da pesquisa, a explicitação das posições desses diversos grupos dificilmente estaria em apenas um tipo de documentação. Por exemplo, em São Paulo a categoria cor já não aparecia nos documentos da Instrução Pública da Província pelo menos desde a segunda metade do século XIX, período por nós consultado nos arquivos referentes à instrução pública da província. Eliane Peres, ao discutir o acesso ao letramento por parte de pessoas negras em Pelotas/ RS no século XIX também debate a “*invisibilidade*” do grupo: na documentação analisada por ela “*há um silêncio nas fontes sobre a presença desse segmento da população*”¹⁴. A ausência da menção à cor foi sentida em nossa pesquisa, por exemplo, nas Listas de Matrículas de escolas paulistanas, o que dificultava a identificação de alunos e alunas de origem negra. Outros indícios dessa presença tiveram que ser buscados para que pudéssemos trabalhar com a realidade de que alunos de origem negra frequentaram essas escolas.

Percorremos diversos tipos de registros para realizar o trabalho: acervos referentes à Instrução Pública do Arquivo do Estado de São Paulo; acervos do Arquivo Municipal de São Paulo Washington Luís; Jornais da Raça Negra; artigos da *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro* e depoimentos de pessoas que participaram do processo de escolarização no período.

São esses últimos registros que pretendemos evidenciar nesse artigo: as memórias. Tais fontes são resultados de duas pesquisas realizadas no final da década de 80 (do século XX) por pesquisadoras paulistas. A pesquisa *Memória da Escravidão em Famílias Negras de São Paulo*, sob a coordenação das professoras Maria de Lourdes Monaco Janotti e Suely Robles Reis de Queiroz, é constituída de depoimentos de membros de 44 famílias negras do Estado de São Paulo, sendo 13 da Capital e 31 do interior. Realizada entre 1987 e 1988, a pesquisa teve como principal objetivo perceber como, no período do centenário da abolição da escravatura, dava-se a memória da escravidão nessas famílias¹⁵. A pesquisa *Memórias de velhos mestres da cidade de São Paulo e seus arredores*, realizada em 1988 sob a coordenação da professora Zeila de Brito Fabri Demartini, colheu depoimentos de 33 mestres (professores e professoras) que atuaram na educação nas três primeiras décadas da Primeira República¹⁶. A seguir, apresentaremos cada um dos dois trabalhos, discutindo como foram utilizados.

Memórias e Possibilidades de Utilização

Coleção Memória da Escravidão em Famílias Negras de São Paulo

A pesquisa *Memória da Escravidão em Famílias Negras de São Paulo*, como já foi mencionado, foi realizada sob a coordenação das professoras Maria de Lourdes Monaco Janotti e Suely Robles Reis de Queiroz, é constituída de depoimentos de

¹⁴ PERES, Eliane. Sob(re) o silêncio das fontes... A trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento das questões étnico-raciais. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 4, jul./dez., 2002, p. 76. Grifo da autora.

¹⁵ JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco & QUEIROZ, Suely Robles Reis de. *Relatório final do projeto Memória da Escravidão em Famílias Negras de São Paulo*. São Paulo: CAPH, 1988. Trabalho não publicado.

¹⁶ DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. *Relatório final da pesquisa Memórias de Velhos Mestres da cidade de São Paulo e seus arredores*. São Paulo: CERU/ Fundação Carlos Chagas, 1988.

membros de 44 famílias negras do Estado de São Paulo, sendo 13 da Capital e 31 do interior. Realizada entre 1987 e 1988, a pesquisa teve como principal objetivo perceber de que maneira, no período do centenário da abolição da escravatura, dava-se a memória da escravidão nessas famílias. Foram colhidos depoimentos de três gerações de pessoas negras da mesma família, e assim estão divididos no relatório de pesquisa. É possível apreender as visões de uma mesma família a partir do recorte geracional, regional, ou conhecer visões de cada geração (primeira, segunda, terceira) lendo todo o grupo. Enfim, de acordo com o objetivo de pesquisa de quem lê os depoimentos, é possível fazer o recorte.

Segundo as organizadoras, as reflexões acerca de como utilizar o resultado das entrevistas “*se iniciaram como perguntas dos historiadores – o que fazer com os depoimentos orais? Como traduzir nossas análises de caso em um discurso histórico? – terminaram em uma convicção*”. Elas continuam:

As soluções das questões metodológicas encontram-se na própria sabedoria do depoente. Aprenderemos muito se atentarmos para o que diz Ediana Arruda: ‘Meu avô fala que o avô dele veio do Congo da África. Ele conta quando eram escravos. Às vezes ele mesmo mistura tudo. São histórias que a gente, se for ver, tem que ir juntando, pedaço por pedaço, para a gente inteirar uma história’ (família 5, Piracicaba, 3ª geração, p. 15).¹⁷

O resultado do projeto pode ser encontrado no CAPH/USP (Centro de Apoio à Pesquisa Histórica da Universidade de São Paulo), estando as entrevistas transcritas e divididas em pastas de acordo com a localidade de origem de cada família, o que facilita o trabalho do pesquisador. Como foram entrevistados membros de três gerações de cada família, há relatos de depoentes nascidos entre o final do século XIX e segunda metade do século XX.

Uma vez que a pesquisa que resultou no mestrado aqui apresentada foi desenvolvida destacando o período entre 1870 e 1920, lemos todos os depoimentos dos nascidos até a década de 1920, catalogados como “depoentes de primeira geração”, a fim de tomar contato com suas memórias acerca da escolarização (ou não). Alguns desses relatos mostram, por exemplo, as dificuldades encontradas pelos descendentes de escravos para frequentarem a escola e também sobre o interesse de parte do grupo em ter acesso à instrução formal.

No relatório final do projeto, ao analisar alguns aspectos dos relatos e das vivências das pessoas oriundas de famílias descendentes de escravos, as coordenadoras da pesquisa compartilham reflexões acerca da relação destes com a escola que merecem ser transcritas:

a freqüência à escola, rara na primeira geração e cada vez mais comum a partir da segunda, também representou um passo importante, pois garantia acesso a um universo maior de informações, que poderia propiciar ao indivíduo contextualização mais ampla.¹⁸

¹⁷ JANOTTI & QUEIROZ, *Relatório final...*, p. 13.

¹⁸ JANOTTI & QUEIROZ, *Relatório final...*, p. 50.

Elas acrescentam:

apesar do estudo apresentar-se, para a maioria desses depoentes como um bem raro desejado, poucas vezes lhes foi possível, frente às condições concretas de existência, obtê-lo.¹⁹

Ainda sobre a temática da escola, as autoras escrevem:

a escolaridade, presente na infância de quase toda a criança está igualmente registrada nas reminiscências de membros de famílias negras, mostrando limitações e obstáculos ao acesso e continuidade da educação formal, premidos pela necessidade de se inserir, prematuramente, no mundo do trabalho.²⁰

Elas continuam:

esse acesso e permanência na escola, nas terceiras gerações, se acentuam pelas próprias mudanças registradas na organização do sistema escolar. (...) a não freqüência à escola ou a ela ter acesso, mas não ir muito além das primeiras séries foram tónicas persistentes nas duas primeiras gerações de depoentes. Em relação à terceira geração, há registros marcantes de tratamento pejorativo sofrido em classe ou nas brincadeiras de rua, por serem negros.²¹

A maioria dos registros é de pessoas que nasceram em períodos posteriores ao abarcado neste trabalho. Alguns dos depoentes, entretanto, estiveram em idade escolar nas primeiras décadas do século XX, ainda no final da periodização de nossa pesquisa. Por exemplo, o depoente Antonio Carlos Ferraz, nascido em 1913, fala sobre o pai, um escravo baiano, que fora dado ao seu senhor – um estudante – pelo sogro deste, quando se casara com uma baiana enquanto estudava naquela província: “(...) ele [seu pai] ... era um homem muito esperto, leiloeiro, sabe? (...) sabia ler muito bem, escrever, trabalhou em... como é que se diz... em Santos, né? Carregamento de navio...”. O depoente conta que aprendeu a ler com o pai, que também ensinava a outras pessoas:

É, é, meu pai dava aula pra mim pra mais... no sítio, pra aqueles pessoal, aquele tempo não é que nem hoje que tem aula, escola em todo lugar... (...) ... então quando tinha um que sabia ler bem, então tudo mundo vinha ali, aprender com ele, né? Meu pai dava aula pra uma turminha e eu também tava aprendendo (...).

Mas os depoimentos explicitam, também, as dificuldades. Outro entrevistado, nascido em 1910, quando perguntado pelo entrevistador se gostaria de comentar algo sobre sua vida, responde:

¹⁹ JANOTTI & QUEIROZ, *Relatório final...*, p. 50.

²⁰ JANOTTI & QUEIROZ, *Relatório final...*, p. 68.

²¹ JANOTTI & QUEIROZ, *Relatório final...*, p. 68.

(...) num pude istudá (estudar) e foi... entrei no... no... na ... na escola, naquele tempo do interior, então fiquei só oito mese(s)... ... depois tive que saí pa, pra vim, pra panhá (apanhar) café, porque... (...) intão, num, num, num pude... num pude, num tive... muito, muito tempo de...de...de...de cancha pra... (...) prá istudá (estudar), essas coisas.

O preconceito racial enfrentado no cotidiano escolar, também é perceptível a partir das memórias dos entrevistados. A entrevistada Benedita, nascida entre 1911 e 1912, afirma:

E minha mãe comprava aqueles chinelinhos de saco, que eu ia na escola, aqueles avental com aquele pano grosso, parece linhão, tinha bege e... fazia aqueles avental. Eu chegava na escola e as meninas toda arreliava de mim - preconceito, né? Eu pegava, eu chorava, né?

Outro entrevistado, nascido em 1916, confirma como, muitas vezes, o preconceito racial era explícito:

Tinha muito racismo, mesmo. Apanha na escola, viu. Uma professora, trocou de professora, uma vez, e eu não fiz uma lição lá, que eu não sabia, né, não fiz, ah, ela meteu a régua na minha orelha que cortou! Me cortou a orelha, viu? Aí toca fazer curativo! Depois os menino, lá, naquele tempo, né, xingava a gente: 'Tição', tal, até que peguei o menino na rua e dei uma surra nele (risos) e me expulsaram do, do colégio, não deixaram mais eu estudar. Ainda minha mãe ainda foi lá, chorar pr'eu estudar... expulsaram!

Consideramos que os depoimentos desses membros da primeira geração de famílias negras, entrevistados no centenário da Abolição, aliados ao uso de outros tipos de fontes, auxiliaram na construção do quadro mais geral acerca da participação negra na escola paulistana.

Memórias de velhos mestres da cidade de São Paulo e seus arredores

A pesquisa *Memória de Velhos Mestres na cidade de São Paulo e seus arredores* foi realizada em 1988, sob a coordenação da professora Zeila de Brito Fabri Demartini. Foram colhidos depoimentos de 33 mestres (professores e professoras) que atuaram na educação paulista nas três primeiras décadas da Primeira República. Através desses depoimentos e com o auxílio de dados complementares, retirados dos Anuários do Ensino de São Paulo e das Revistas do Ensino da Diretoria da Instrução Pública do Estado de São Paulo, o objetivo primordial do projeto foi traçar um panorama da educação na cidade de São Paulo e arredores através das memórias dos professores que ali atuaram. Segundo Demartini, “se o conhecimento do presente é importante, há uma outra dimensão do problema que não pode ser ignorada, e, ao contrário, ‘deve’ também ser pesquisada: trata-se da análise das questões segundo uma perspectiva histórica, isto é, procurando conhecer os fatos através do tempo”²².

²² DEMARTINI, Relatório final..., p. 1.

O resultado da pesquisa está apresentado num Relatório de três volumes. Nas primeiras partes Zeila Demartini divide a análise das entrevistas em função das diversas instituições como “escolas isoladas”, “Grupos Escolares”, “externatos”, “Liceus” e “cursos preparatórios”. A última parte do relatório compreende as “escolas para segmentos diferenciados da população”. Segundo a questão colocada por Demartini, o ponto crucial era pensar “*o que caracterizava esta cidade e sua população, que pudesse explicar tamanha diversidade de experiências escolares, numa mesma época (...)*”²³. Ela analisa a existência de escolas voltadas para três segmentos da população: negros, judeus e japoneses. Aqui, em função de nosso objeto de pesquisa, nos fixamos principalmente às experiências voltas para o segmento negro.

Nas memórias dos professores que lecionaram na Primeira República (entre os anos 10 e 40 do século XX), ouvidos pelo *Projeto Memória de velhos mestres da cidade de São Paulo e seus arredores*, fica evidente quão poucas lembraças de alunos e alunas negras possuem esses professores. A pesquisa foi realizada diferenciando as memórias de professores que lecionaram em “grupos escolares”, “escolas isoladas”, “liceus”, “cursos preparatórios” e “escolas para segmentos diferenciados da população”. No relatório final, Demartini afirma que “*os grupos, pela própria localização, destinavam-se à população mais central e, segundo alguns, mais ‘selecionada’ da cidade; as escolas isoladas, à população que não tinha condições de aí residir, ou de freqüentar os cursos diurnos*”²⁴. Segundo ela, “*os filhos de operários representavam a maioria dos alunos em grupos escolares, ao lado de filhos de trabalhadores urbanos em geral. Apesar dos altos níveis de evasão escolar no período, a camada de baixa renda não estava excluída do sistema de ensino*”²⁵. Embora frequentada pela *camada de baixa renda*, nas memórias dos velhos mestres de São Paulo poucas vezes estão presentes lembranças de alunos e alunas negras em suas escolas. Ao contrário da presença de crianças brancas e principalmente descendentes de imigrantes, cujas lembranças são recorrentes. Podemos ver isso na repetição de expressões como “italiana linda”, “menina branquinha” e outras menções à cor branca dos alunos e alunas. A disputa entre negros e imigrantes se dava também pela territorialidade. Pesquisas referentes à cidade de São Paulo no final do século XIX demonstram como a população negra foi sendo afastada do centro em detrimento dos imigrantes europeus, que conformavam a cara desejada para a cidade²⁶. Nesse sentido, é sintomático perceber que uma das únicas lembranças que comporta crianças negras, entre os depoimentos de professores paulistanos que lecionaram durante a Primeira República, é a da professora do Grupo Escolar Rural do Butantã, de 1932. Segundo ela, frequentavam o distante Grupo “*os alunos de cinco raças. Tinha japonês, tinha italiano, tinha espanhol, tinha português e tinha a raça preta. Tinha de várias posições sociais*”²⁷.

Um outro exemplo é a fala de uma professora do Externato São José, criado a

²³ DEMARTINI, *Relatório final...*, p. 333.

²⁴ DEMARTINI, *Relatório final...*, p. 57.

²⁵ DEMARTINI, *Relatório final...*, p. 63.

²⁶ SANTOS, Carlos José Ferreira. *Nem tudo era italiano: São Paulo e pobreza (1890-1915)*. São Paulo: FAPESP; Annablume, 2003. WISSENBACH, Maria Cristina Cortez. *Sonhos africanos, vivências ladinas: escravos e forros em São Paulo (1850-1880)*. São Paulo: HUCITEC, 1998.

²⁷ DEMARTINI, *Relatório final...*, p. 145.

fim de oferecer instrução para crianças pobres. Demartini, ao analisar a clientela dos externatos, afirma:

esta camada média não tinha condições de sustentar os filhos em colégios freqüentados pela camada alta, mas também não se submetia à escola pública, que abrigava a população pobre, imigrantes e seus descendentes.²⁸

A professora entrevistada confirma: “*Pelo tipo das minhas alunas, eram todas brancas. Todas brancas*”²⁹.

Assim, ainda que pela ausência nas memórias de mestres e mestras, pudemos verificar um aspecto da relação da população negra com a escola entre o final do século XIX e o início do XX: a exclusão.

Limites no uso dos depoimentos

Temos consciência das muitas dificuldades inerentes ao uso de fontes orais, já pontuadas por teóricos e pesquisadores que fazem uso dessa metodologia³⁰. Questões como a subjetividade do entrevistado e do entrevistador, a “inexatidão” dos fatos mencionados, a construção de significados que o tempo presente pode dar ao passado, enfim, diversas são as críticas dirigidas ao uso de depoimentos orais como fonte de trabalhos científicos. Ou, nas palavras de Alessandro Portelli, “*parece se temer que uma vez abertos os portões da oralidade, a escrita (e a racionalidade junto com ela) será varrida como que por uma massa espontânea incontrolável de fluídos, material amorfo*”³¹.

Em nossa pesquisa, às críticas que se fazem à história oral pode-se acrescentar uma outra problemática: as entrevistas foram colhidas e transcritas por outros pesquisadores, para projetos com temas específicos, com finalidades diferentes das que buscávamos nos depoimentos. Ainda assim, e pretendendo fazer uma análise dos conteúdos (e não dos discursos) presentes nos depoimentos, consideramos a utilização dessas fontes interessantes para o trabalho, já que “*as fontes escritas e orais não são mutuamente excludentes*”³². Acreditamos que os depoimentos daqueles sujeitos que viveram o processo educacional no período contemplado nesta pesquisa nos fornecem importantes informações de como se deu o acesso da população negra à escola. Tais informações, cotejadas com aquelas recolhidas nas demais fontes utilizadas para a realização da dissertação nos ajudaram a construir o quadro da escolarização da população negra na cidade de São Paulo entre 1870 e 1920.

À guisa de conclusões

Como demonstrado acima, nossa pesquisa foi construída a partir de uma

²⁸ DEMARTINI, *Relatório final...*, p. 147.

²⁹ DEMARTINI, *Relatório final...*, p. 158.

³⁰ FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (orgs.). *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. VON SIMSON, Olga de Moraes (org.). *Experimentos com Histórias de Vida (Itália-Brasil)*, São Paulo: Vértice, 1988. PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. *Projeto História*, São Paulo, PUC-SP, n. 14, fev. 1997.

³¹ PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. *Projeto História*, São Paulo, PUC-SP, n. 14, fev. 1997, p. 26.

³² PORTELLI, 1997, p. 26.

pluralidade de fontes, além da contribuição imprescindível da bibliografia existente sobre o assunto. Em seu trabalho acerca do quotidiano de mulheres escravas que viviam nas fímbrias do sistema, na cidade de São Paulo no século XIX, Maria Odila L. S. Dias utiliza um termo para a metodologia que pode ser aplicado também a nosso trabalho. Discorrendo sobre o trabalho com as fontes, a historiadora afirma:

a documentação é especialmente difícil pela natureza dispersa das fontes e também por estarem, em geral, como toda fonte escrita, comprometidas com valores outros, de dominação e poder (...). É uma história do implícito resgatada das entrelinhas dos documentos, beirando o impossível, uma história sem fontes...³³

Para a história da escolarização da população negra em São Paulo, no período aqui delimitado, foi possível sim eleger uma diversidade de registros como fontes importantes. Ainda assim, foi preciso “resgatar das entrelinhas dos documentos” as informações que, quando questionadas, esmiuçadas e entrecruzadas, possibilitaram que contássemos essa história acerca da posição da camada branca da população sobre essa escolarização e a visão dos próprios negros sobre a importância do acesso à escola. Entre essa diversidade de fontes, não há dúvida de que as memórias resgatadas daqueles que presenciaram a escolarização no entre o final do século XIX e início do século XX – seja como alunos, professores ou familiares – auxiliaram fundamentalmente para a realização do mencionado trabalho de pesquisa.



RESUMO

Este artigo discute a utilização de um determinado tipo de fonte para a pesquisa em História da Educação da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e o início do século XX: as memórias de quem estava envolvido com o processo educacional, seja na perspectiva da inclusão, seja na de ser excluído. O foco se concentra, portanto, sobre famílias negras que vivenciam o pós-abolição e professores que atuaram nas primeiras décadas do século passado. Serão apresentados os projetos que recolheram as memórias citadas, a metodologia utilizada, as possibilidades e os limites para a utilização desse tipo de fonte.

Palavras Chave: População Negra; São Paulo; História da Educação; Memórias.

ABSTRACT

This article discusses the use of a particular type of source for research on Education History of the black population in São Paulo at late 19th and early 20th centuries: the memories of those involved with the educational process, either those were in an inclusive perspective, or those were being excluded. The focus is the black families who experienced the post-abolition and teachers who worked in the first decades of last century. It will present the projects that collected the memories mentioned above, the methodology used, and the possibilities and limitations for using this type of source.

Keywords: Black People; São Paulo; Education History; Memories.

³³ DIAS, Maria Odila Leita da Silva. *Quotidiano e Poder em São Paulo no século XIX*. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 17.

MÓDULO 4

seguir entenderemos mais um pouco sobre o que é o termo pós-colonial e o termo pós-moderno.

1.1. Pós-Colonial e Pós-Moderno

A modernidade Ocidental tornou-se uma “importância universal” e o pós-modernismo adere despoticamente a sua relutância a esta presunção. Nesse contexto o pós-modernismo pode ser visto, como a exposição de teorias das múltiplas distinções que exprime uma dinâmica implícita da modernidade cultural, a necessidade individual de cultivar em um espaço para si mesmo. O modernismo visa à polpação do mundo como grande êxito da razão, já o pós-moderno recusa a esta presunção, consentindo a multiplicação das distinções, no domínio da reoteração, que a modernidade começara.

O pós colonial pressupõe, por conseguinte, uma nova visão da sociedade que reflete sobre sua própria condição periférica, tanto a nível estrutural como conjuntural. Não tendo o termo necessariamente a ver com a linearidade do tempo cronológico, embora dele decorra, pode uma temporalidade que agencia a sua existência após o processo de descolonização (MATA, 2000 p. 09).

O termo pós-colonial surge nos anos 70, porém somente a partir dos anos 80 que esse termo começa a se fortalecer, tornando-se mais influente alterando as críticas e opiniões de modo não explícito, ao que corresponde a formação nacional, liberdade, cultura e identidade.

Obviamente na perspectiva cronológica o termo pós-colonial, surgiu há muito tempo atrás, no entanto, somente a partir dos anos 70 que iniciaram as discussões políticas em torno do estudo das questões abrangentes nesse termo e sua legitimidade, no qual foram observados e analisados os aspectos referentes a descolonização que prosseguiram à Segunda Guerra Mundial, considerando a relação de poder singular em que o Estado exercia sobre os países pré-independentes, restabelecendo a teoria marxista, do estado capitalista, cujo esse estado não avançaria pois é o estado capitalista que surge das experiências históricas do período colonial e dos acontecimentos da descolonização.

O propósito das ideologias pós-coloniais era de ocasionar uma reflexão e contribuir de forma não explícita para o questionamento coerente relacionada a construção de saberes e as ideologias nas práticas culturais com relação as

potências colonizadoras, imperialistas ou ex-imperiais, levando em consideração as experiências dos subalternos, dos mais oprimidos no período da colonização, sendo considerados relevantemente as suas construções culturais.

Se o pós-colonial refere-se ao início do fim de um ciclo de poder geopolítico, isso não quer dizer que registra a anulação das suas consequências, comportando até a internalização das antigas relações dominadora de cunho opressivo.

A grande influência política e cultural, dominantes que o Ocidental exercia sobre os países recém-independentes, no contexto literário, filosófico, e em todos os aspectos culturais eram meramente real. Nesse sentido o termo pós tanto de pós-modernidade como de pós-colonial pode ser visto como um termo de práticas teóricas inexistentes no sentido de que ainda era notável o domínio influente da Europa Ocidental sobre os países recém-independentes.

[...] se a pós-modernidade filosófica é, no momento uma das formas dominantes do pensamento social e político euro-americano, o que hoje se domina “teoria pós-colonial” encontra-se entre as múltiplas formas discursivas pós-modernas ou, mais precisamente um estilo cultural auto reflexivo no interior da pós-modernidade filosófica (AHMAD, 2002 p.17).

É possível perceber que o pós-modernismo como uma teoria ocasiona-se apenas de tal prática que não se concretiza, pois, na verdade se existe aí uma prática inexistente inteiramente teórica no que se refere a uma teoria da pós-modernidade cuja, prática é uma mera teoria seja literária ou filosófica. Para tanto vale ressaltar aqui o conceito e definição dos pilares de saber relacionado a questão cultural: Ideologia e pós-colonial refletindo sobre o que é cada uma dessas esferas e qual era o verdadeiro objetivo na formulação cultural.

Podemos definir a ideologia como um arcabouço representativo que permite ao indivíduo visto como sujeito individual relacionar de forma imaginária a sua relação real vivenciadas com as relações transpessoais ligadas às relações estruturais, sociais ou lógicas, coletivas históricas, auxiliando assim, o indivíduo na organização contextual da formação identitária, ligando o sujeito com o social por meio do sistema variado de valores morais, étnicos, sociais condicionados por essa categoria que determina as ações práticas destes valores, por meio do comportamento, dos hábitos e da ação do sujeito na história naturalizada no que desrespeito a cultura e a sociedade.

Dando continuidade na reflexão desses pilares, vale analisar e refletir sobre: o que é o pós-colonialismo? A que se refere esse termo?

O pós-colonial é um termo como já foi supracitado muito antigo que não existia uma única e determinada teoria, mas o que prevalecia eram variadas percepções relacionadas aos estudos epistemológicos da formação cultural, identitária do indivíduo. Essas percepções, visam o sujeito como um instrumento de análise nas relações hegemônicas eurocêntricas ligadas as relações de poder na sociedade, caracterizada por grupos sociais diferentes, como por exemplo: etnia, raça, classe social, gênero, dentre outros grupos. Nesse contexto vale ressaltar que as ideias do pós-colonial intenta o funcionamento como instrumento analítico das relações de hegemonia ligadas a colonialidade do saber por meio da resistência estrutural da propensão hierarquizante como, por exemplo, o eurocentrismo.

[...] o pós colonial denuncia a sua marca de dependência e um compromisso contraditório com o empreen-

dimento que o procedeu e possibilitou e que, para o combater, tem de dirigir o que, ao meu ver, não tem conseguido antes antagonizando as diferenças. Para criticar o colonial, incorporá-lo, dialogar como ele e prescrever, pois, como observa Richard Werber “em muitos lugares pessoas trazem consigo traços poderosos e as vezes intimamente dolorosos do passado colonial e pós colonial que informam a(s) política(s) do presente” (MATA 2000, p.11).

O debate entre os diversos estudiosos das mais diversas áreas centrava em uma discursão relativa ao problema da teoria política e de conjuntura histórica e cultural do pós-colonial. Os discursos relacionados ás relações entre sujeito e objeto das quais os paradigmas são marcadamente eurocêntricas correspondem a formulação do pós colonial, como uma ideologia que não esconde os desacordos e contestação nas relações de classes sociais, étnica, gênero e outras, ajudando a compreender e instruir das relativas ao espaço relacionado as questões de poder e dominação levando a uma analise geocrítica do eurocentrismo.

O aspecto surpreendente da teoria culturalista do pós-colonialismo, tal como surgiu mais tarde, seguindo-se à remodelação (worked over) da academia euro americana pelo pós estruturalismo Francês, é que ela não guarda qualquer das virtudes daquele debate, mais todos os seus defeitos e acrescenta muitos outros (AHMAD,2002 p.17).

Esses aspectos que difere as teorias sobre as relações de semelhança e diferenças, de rompimentos e interrupções computadas no período da pós-

independência, a fim de não suceder ao que se refere a crítica na condução das mudanças, a transição teóricas elucidativas de uma conjuntura histórica para as extensões outras apenas pela sua iminência afetiva ou intimamente ideológica.

Nesse contexto cito aqui um dos resultados do “conceito de *différance*” que é a contingência relevante de se pensar na formação identitária no aspecto nacional, social e cultural, como um processo em progressiva reconfiguração, por isso, é de grande relevância observar e levar em consideração as especificidades desse processo de colonização dos países africanos e as consequências no processo de emancipação política de cada um dos países recém-independentes. O termo colonial, utilizados por autores tradicionais na definição do pós-colonialismo referente a uma descrição do período da pré-liberdade emancipatória que na verdade continuava sendo um sistema meramente colonizador em vários aspectos.

Após a segunda guerra mundial historiadores fizeram o uso do termo pós-colonial para caracterizar os países que recentemente tinham tornado independentes. Esse foi um termo antigo designado a mostrar os países a “independência” que na verdade não existia, no entanto esse termo expandiu várias críticas das mais diversas áreas nos anos 70, dando um novo rumo aos estudos voltados a ideologia desse termo, passando a tornar um termo utilizado pela crítica para discussão das consequências do período colonial.

Ainda nesse contexto entende-se o pós-colonialismo como um termo que possui uma expansão de estratégias discursivas, construtivas, críticas e teóricas que baldam a visão do regime colonial, sendo suscetível e englobando o originário escrito das ex-colônias, juntamente com uma determinada série de práticas discursivas em que prevalece a resistência e valores coloniais que comprometeram a expansão do corpus, condicionando a inclusão de outras textualidades, que relevam as acepções críticas sobre o período, não só dentro da literatura.

As duas faces colonial/pós-colonial, todavia utilizado como uma camada necessária para a formação continental e histórica do mundo. Ao incluir o pós-colonialismo ao mundo, aplica a inclusão de vários pontos caracterizados nas teorias e críticas destinadas a esse termo. Como aponta Amand Aijaz quando se refere ao termo pós-colonial.

[...] o termo “pós-colonial” revidenciou “como seu berço principal o terreno que tempos atrás era denominado Terceiro Mundo”. O movimento

característico, quando o pós-colonialismo foi assimilado à pós modernidade, não foi meramente o de “abrir todas as distinções entre centro e periferia”, mas abolir inteiramente as coordenadas e temporais; “pós-colonialismo”, passou a ser agora o lugar onde a “condição humana” tem vivido tempo mais simples (AMAND,2002 p. 21-22).

Atualmente estudos revelam parâmetros da teoria pós-colonial demonstrando as verdadeiras intenções dessa teoria, cobertas dos mais diversos tipos de dominação política, cultural e econômica. As reconquistas do mundo anglo-saxônico se deram devido a constituição de estudos e abordagem que problematizavam as questões culturais relacionadas aos ex-colonizadores e ex-colonizados, cultura essa, que de acordo com os críticos e estudiosos foram realmente afetados pelo o processo e o período de dominação colonial até os dias atuais.

Enquanto conceito de origem anglo-saxônica, o pós-colonialismo toma realidade fundadora do colonialismo britânico, no campo dos estudos literários começa a desenvolver-se a partir da década de 60, com a revisão das novas literaturas produzidas pela “common-wealth”, sua integração nos currículos, bem como surgimento de casas de editoras que promovem a publicação oriundas de África, da Índia e de outras zonas ex-coloniais britânicas (LEITE,ANA MAFALDA 2013, p.10)

Os estudos voltados ao pós-colonialismo com afinidade com os estudos culturais comporta uma reflexão sobre as mudanças teóricas, relacionadas as ações migratórias entre o local e o global e abaliza uma crítica das práticas culturais nas perspectivas da sua sobreposição com as relações de domínio.

O panorama analítico desse termo denominado aí, surge da acepção política da crítica literárias, na qual as teorias buscam colocar dentro da literatura original, tanto as condições de produções como os contextos socioculturais, nesse desenvolvimento das novas obras e nas novas literaturas.

O subsídio político cultural possibilitou aos estudos literários a atribuição de valores dialogando as epistemologias tradicionais com os saberes particularizantes de civilizações, é por meio dos estudos culturais que promoveu a interação das categorias literárias e críticas das obras, analisando os temas abordados e as questões ideológicas no contexto político e cultural.

Estudos sobre o pós colonialismo 1, sobretudo de tradição anglo-saxônica discutem o alcance desta ideia: alguns entendem-se como referente à situação em que viveram as sociedades que começam a agenciar a sua existência como advento da independência.” (MATA, 2000 P.1)

Ainda nessa linha de pensamento o pós-colonialismo presume um novo devaneio da sociedade que refletem das suas presunções históricas sobre a sua própria condição contornal diligenciando, apropriar-se e adaptar-se à introdução de novos espaços, que apontam novos caminhos de corporificações e legitimidades socioculturais de forma significativas, cujo, os artifícios de afinação excedem os limites dos indivíduos relacionados a tradição, a abertura desses espaços do colonialismo, bem como das que libertaram-se dos regimes do pós independência.

Outro conceito a ser considerado é o de literatura pós-colonial que pode ser entendida como toda produção literária do povos colonizados pelas potências europeias entre o século XV e XX. Portanto as literaturas em língua espanhola nos países latino-americanos e carinbenhos; em português no Brasil, Angola, Cabo Verde e Moçambique [...], são pós-coloniais (BONNICI, 1998 p.09).

Vale ressaltar que mesmo com vários aspectos estéticos e estilísticos que difere as escritas dessas literaturas, todas elas surgiram das experiências traumáticas do período colonial. No contexto atual a critica relativa ao pós-colonialismo visa uma abordagem recíproca para compreensão do imperialismo e suas influencias no processo de descolonização.

A crítica pós colonial é testemunha das forças desiguais e irregulares de representação cultural envolvidas na competição pela autoridade política e social dentro da ordem do mundo moderno. As perspectivas pós coloniais emergem do testemunho colonial dos países do terceiro mundo e dos discursos das “minorias” dentro das divisões geopolíticas de Leste e Oeste, Norte e Sul (BHABHA, 1998, p. 239).

Essas perspectivas ideológicas interferem nos percursos das ideologias modernas que buscam atribuir “normalidade” ao poder dominante no desempenho desigual das mais diversas histórias do sujeito no tempo histórico social e cultural. São essas “normalidades hegemônicas” que manifestam suas análises críticas de assuntos culturais, sociais e políticos, sendo observada, a diferença entre as culturas, a soberania e discriminação dentro do social e da política, para evidenciar os momentos contrários estabelecidos entre as nações e os valores diferentes internalizados nas rationalizações da modernidade.

A cultura como estratégia de sobrevivência é tanto transnacional como tradutora. Ela é transnacional porque os discursos pós coloniais contemporâneos de deslocamento agora acompanhados pelas ambientações globais de mídia tornam como a questão de como a cultura

significa, ou o que é significado por cultura, um assunto bastante complexo (BHABHA, 1998, p.241)

O pós-colonial tenta explorar as patologias sociais, fragmentadas nas casualidades históricas extensamente dispersas. Essas casualidades assiduamente são os alicerces necessários na elaboração subterfúgio, legitimador de fingir outras incontabilidades de ideias sociais. É de grande importâncias diferenciar aspectos e semelhança dos símbolos por meio das provas culturais diversificadas como por exemplo : a literatura, a arte, dentre várias outras produções.

As Literaturas Africanas de Expressão Portuguesas tem oferecido variedades temáticas da pós-colonialidade, e é vista como uma literatura de postura ideológica anticolonial na busca pela recuperação cultural identitária e política do povo africano. As diversas obras literárias refletem e comprovam simbolicamente as propostas complementares de aliança desfavorável a soberania do período colonial, as reivindicações pós-colonial expostas nas literaturas africanas de expressão portuguesa refere-se ao desenvolvimento da ideologia libertária incorporado a tradição libertaria africana e a reminiscência, como símbolos representativos, presentes na estética e no contexto das escritas literárias.

1.2 A formação da identidade social e cultural do mundo globalizado, causas e consequências do colonialismo e Pós-Colonialismo.

Na era do modernismo, marcada por um rápido processo de globalização e mudanças nas esferas políticas, ideológicas e sociais. A globalização trouxe consigo um período de transformações nas práticas e relações sociais, essas modificações originaram as várias vertentes na linha de formação identitária, cultural e com relação a questão de gênero. O conceito formulado na década de 80 de masculinidade recusa a visão eurocêntrica na formação de um espaço igualitário que resulta da dicotomia entre o tradicional e o moderno. De acordo com os estudos de Sofia Aboim:

Nesta perspectiva inquirir sobre a (s) masculinidade(s) de homens Moçambicanos implica, pelo menos, duas ideias. Por um lado, recusar uma visão eurocêntrica ou ocidentalista das duas relações de gênero normalmente resultante na dicotomização do tradicional com o moderno, a favor da conceptualização da pluralidade; por outro estar ciente de que advogar a pluralidade conduz habitualmente ao entrecruzamento de

diferentes lógicas e (global e local, pré-colonial, colonial e pós-colonial) e deve, por isso, envolver reflexões sobre a modernidade e a sua complexidade histórica (ABOIM, 2008, p.273-274).

A masculinidade hegemônica corresponde a concepção de uma relação dominadora gerada pelo o processo colonizador enquanto produto histórico, é uma forma de manter o poder sobre uma pessoa, um grupo social, manter sobre domínio a classe menos favorecida os subalternos. Não existe apenas a masculinidade representada apenas pelo o domínio que o homem exerce sobre a mulher, mais formas diversificadas dominantes como acontece, com os vários grupos sociais que são excluídos da sociedade, por não estar no patamar sociedade patriarcal dita como é o caso da homossexualidade que é excluída de forma compulsiva pelas pessoas, heterossexual também a questão da diferença de raça, cor, classe social dentre vários outros grupos de oprimidos e de forma compulsiva são marginalizados e excluídos.

O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando nascia e com ele desenvovlia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo - contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência do indivíduo (HALL STUART, 2005, p.10-11).

Para Hall Stuart o sujeito do iluminismo se compara as concepções de cunho individualista associada ao “masculino” uma concepção centrada numa dominação masculina por herança do colonialismo, de interesse meramente individual.

Devido os diversos problemas na estrutura de “reconstrução” de formação das nações no processo de descolonização, os aspectos de dominação hegemônica, implantada na formação das nações com de regras sociais e estereótipos, ditados por uma sociedade de modelo meramente tradicional, apresenta um modelo de ser homem e de ser mulher. Ainda nesse contexto as ações revolucionárias feministas influenciaram e originaram as mais diversas transformações no contexto social, político, econômico e familiar, que ainda mantinham regras de convivência patriarcais, uma sociedade baseada nas tradições coloniais dominantes, principalmente no diz respeito aos direitos masculino sobre o feminino uma das heranças deixadas pelo o colonialismo.

O quadro institucional oferecido pela nova Lei da Família, aprovada em 2003 constitui um ponto de partida importante. Esta lei substitui a herdada

do período colonial e põe fim a uma visão genderificada da família, prevalecendo durante “Estado Novo” e depois incorporada no Moçambique independente. Propondo uma visão moderna de família, em que os papéis de gênero devem ser igualitários, tenta combinar a universalidade dos direitos individuais com a lei consuetudinária que tradicionalmente regulava a família e as relações de gênero (ABOIM 2008, p. 277).

A modernização globalizada teve seu lado bom no processo de desempenho da nação moçambicana, no entanto acarretaram a vários problemas, na questão da estrutura econômica, cultural e social, pelo o qual a falta de desemprego dentre vários outros problema característicos dessa revolução industrial no mercado resultaram, as migrações de áreas rurais para cidade, aumentando a urbanização e alterando o jeito de viver das comunidades rurais, que por sua vez passaram a incorporar normas capitalistas, sociais e costumes das comunidades urbanas, visto como um processo de globalização e modernismo de Moçambique.

A Lei Família foi criada na tentativa de acompanhar esse processo de globalização com o objetivo de incorporar novas maneiras de viver rompendo aquelas regras de características patriarcal herdadas pelo o período colonial, esta lei de buscava incorporar um novo Moçambique independente, seu maior objetivo era o rompimento dos paradigmas de dominação que como já foi supracitado, ainda estavam enraizados na vida da sociedade Moçambicana. Para tanto, a lei buscava propor uma visão moderna de família, sem diferença de gêneros, cujo, poderes e direitos familiares tornam igualitários em combinação com a universalidade dos direitos sem de gênero, direitos igualitários tanto para mulher como para o homem. Dessa forma, fica claro que essa lei busca defender os direitos das mulheres e das crianças deixando ignorados os modelos tradicionais de família baseadas na poligamia, com isso, a mulher ganha voz e poder dentro desse novo modelo de família moderna.

Os direitos individuais e a busca de igualdade (pontos centrais de ordem moral da modernidade) podem ter um impacto global, alterando as ordens de gênero tradicionais (a África austral e Moçambique não constituem exceções), mas esses efeitos não apagam, sem deixar traços, a história e a cultura locais (ABOIM, 2008, p.278-279).

Mesmo com tanto empenho na criação dessa lei, que procurava copilar as “lógicas híbridas” das ações práticas e sugerir uma cumplicidade dos valores nos modelos familiares de Moçambique transpondo para o mundo contemporâneo, a Lei da Família foi aprovada, no entanto, não entrou em vigor nas práticas e ações das

famílias de modelos patriarcais, nesse contexto não se conseguiu implantar os novos costumes, dessa lei devida os reflexos da sociedade tradicional colonial.

Em sua obra *A Identidade cultural na pós-modernidade* Hall Stuart mostra a identidade cultural que constitui na inserção do indivíduo no contexto histórico, cultural e social da pós- modernidade, que gera as diversas “crises de identidades” diante dos aspectos relacionados, as sociedades contemporâneas.

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade etnia, raça e nacionalismo, que no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito (STUART, 2005, p.09).

Nesse contexto a globalização leva a sociedade a se adaptar as mudanças contínuas, rápidas de aspecto e de caráter do mundo moderno que se relaciona a formação da identidade do individuo, por meio das mudanças que ocorre constantemente tanto nas sociedades tradicionais como modernas. Nesse sentido o sujeito meio as transformações e mudanças do mundo contemporâneo frente as representações culturais que os sistemas sociais os colocam ligam a “tradição” a “tradução” no qual se manifestam as concepções do hibridismo cultural, cujo a diversidade nos tipos identidades formulada, isso causa um deslocamento, movimento da formulação tardia da modernidade.

Os deslocamentos ou os desvios da globalização mostram-se, afinal, mais variados e mais contraditórios do que sugerem seus protagonistas ou seus oponentes. Entretanto, isto também sugere que, embora alimentada, sob muitos aspectos, pelo Ocidente, a globalização pode acabar sendo parte daquele lento e desigual, mas continuando, descentramento do Ocidente (STUART, 2005, p.97).

São as mudanças constantes que causam esse hibridismo cultural, que se consiste nas distintas tradições dentro do processo de formação identitária, essas transformações causam a quebra ideológica das teorias clássicas como “iluminismo” num deslocamento que manifesta a concepção de culturas híbridas, esses aspectos transformadores deixam o individuo dividido entre a tradição e as novas formas culturais, das mais variáveis padrões e classes que surge na sociedade.

A transgressão da formação identitária como origem do sujeito abalou as ideologias da Era Moderna, retraindo-o do ponto central. Alguns estudiosos trouxeram teorias que auxiliaram e tiveram suas contribuições na formação da identidade do indivíduo, como Hall Stuart cita na sua obra.

Vale ressaltar algumas dessas correntes teóricas: a corrente marxista que traz a teoria do materialismo histórico – dialético, pelo qual o sujeito fica recluso as condições históricas, onde a identidade cultural do sujeito está relacionada a tanto a sua história como as transformações surgidas na sociedade. A segunda teoria é a “descoberta” do “inconsciente” defesa do teórico Freud que visa apresentar a “descoberta” do “inconsciente” como a principal responsável pela a formação cultural do individuo, Freud coloca a racionalidade em segundo plano e insere a identidade como essência humana.

Na visão estruturalista linguística o teórico Saussure defende que a língua é um sistema natural e social, e a linguagem é um meio relacionado a formação cultural, ligadas aos valores, ao individuo e sua formação enquanto sujeito social de formação cultural. Hall mostra também as ideias de Foucault quanto ao “poder disciplinar” uma teoria que visa mostrar meio de domesticação do ser humano, que visa assegurar melhor controle com base nas regras e nos poderes administrativos. E por último o surgimento dos movimentos revolucionários e do feminismo e suas ideologias como um aspecto relacionado as transformações e mudanças constantes da modernidade, originando as novas classes e grupos sociais, multiplicando a identidade cultural.

No período pós-colonial esses discursos e ideologias acerca da democracia e expressão de direitos individuais foram ganhando espaço significativo e alcançando varias conquistas que expandiram no mundo contemporâneo ocidental moderno, por meio das incansáveis lutas dos movimentos revolucionários emancipatórios femininos.

2. O FEMININO

As concepções são peças importantes para comprovação analítica reveladora dos pequenos movimentos que se quebram corpúsculamente tomando relevantes áreas, essas concepções podem ser assimiladas as várias práticas dos movimentos



MÓDULO 5

Construções epistemológicas feministas decoloniais: pensar e ações que falem mais de nós, por nós!

Construcciones epistemológicas feministas descoloniales: ¡pensamientos y acciones que hablan más de nosotras, para nosotras!

Caroline Ramos do Carmo de Souza¹

Resumo: Este artigo é resultado de um esforço de maturação ideo-política, teórica e filosófica a partir das contribuições de mulheres que adotam uma perspectiva epistemológica feminista decolonial. Tal ponto de partida busca compreender os traços de opressão presentes na sociabilidade, para, a partir da realidade vivida pelos diversos sujeitos sociais, construir narrativas que dialoguem com e não apenas sobre essas pessoas. Questionando teorias coloniais e eurocêntricas, propõe-se a introdução da compreensão decolonial, sobretudo a decolonialidade feminista negra, para afirmar que existe no território latino americano, brasileiro e baiano, a reprodução de um conhecimento acadêmico destoante dessa realidade. Tais informações serão percebidas inclusive em análises realizadas por institutos de pesquisa estrangeiros vinculados a países do território do norte global, sobre a construção do conhecimento científico no Brasil. Assim, aventa-se a possibilidade de reconstrução e produção de um saber que esteja localizado, e fortaleça o exercício do poder em um território ainda pouco percebido como lócus de produção do conhecimento.

Palavras-chave: Epistemologias decoloniais.
Feminismo negro. Revisão Epistemológica.

Resumen: Este artículo es el resultado de un esfuerzo de maduración ideopolítico, teórico y filosófico basado en los aportes de mujeres que adoptan una perspectiva epistemológica feminista descolonial. Tal punto de partida busca comprender los rasgos de opresión presentes en la sociabilidad, para que, a partir de la realidad vivida por los distintos sujetos sociales, se construyan narrativas que dialoguen con y no solo sobre estas personas. Cuestionando las teorías coloniales y eurocéntricas, se propone introducir el entendimiento descolonial, especialmente la descolonialidad feminista negra, para afirmar que existe en el territorio latinoamericano, brasileño y bahiano, la reproducción de un saber académico diferente a esta realidad. Dicha información será percibida incluso en análisis realizados por institutos de investigación extranjeros vinculados a países del territorio norte global, sobre la construcción del conocimiento científico en Brasil. Así, se considera la posibilidad de reconstrucción y producción de conocimiento que se ubica, y se fortalece el ejercicio del poder en un territorio que aún es poco percibido como locus de producción de conocimiento.

Palabras clave: Epistemologías decoloniales.
Feminismo Negro. Revisión epistemológica.

¹ Professora da Escola de Serviço Social da Universidade Católica do Salvador; Mestra em Políticas Sociais e Cidadania pela Universidade Católica do Salvador e Doutoranda em Estudos de Gênero, Mulher e Feminismos pela Universidade Federal da Bahia. E-mail: caroline.carmo@ucsal.br.

1. Apresentando a proposta

A Filosofia tem se apresentado como aquele campo do saber, cuja inquietação questionadora e permanente nos incita à sucessivas reflexões que, na perspectiva de algumas filósofas feministas auxiliam também na busca de uma socialidade que não permita a reprodução de traços excludentes, opressores e injustos. Nesse sentido, começo com a empolgante inquietação de Sueli Carneiro (2020), quando refere que

Nós, mulheres negras, somos a vanguarda do movimento feminista nesse país; nós, povo negro somos a vanguarda das lutas sociais deste país porque somos os que sempre ficaram pra trás, aquelas e aqueles para os quais nunca houve um projeto real e efetivo de integração social.

Essa afirmativa da autora apresenta, também, a proposta desse texto que é refletir sobre a necessidade dessa vanguarda (nós), falarmos sobre nós, ainda que essa fala venha carregada de sofrimentos. A possibilidade de atacar o contínuo processo de reprodução das opressões é possível também ao pontuar as diversas desumanidades produzidas historicamente pela realidade brasileira, especialmente contra alguns segmentos populacionais (mulheres, negras/os, comunidades indígenas). Por esse motivo afirmo a importância de construções teóricas que caminhem para outras análises epistemológicas até então negadas pela ciência hegemônica. Aqui, ouso, portanto, afirmar a importância das epistemologias feministas decoloniais.

Pensar na construção de uma epistemologia decolonial supõe também refletir e implementar a construção de uma agenda epistemológica e política, ou seja, pensar na construção de novas perspectivas e abordagens de análises cujas discussões euro e endocêntricas sejam superadas. Interessa-me, nesse estudo, afirmar a importância de problematizar sobre as nossas históricas referências, sair do senso comum, sair do lugar comum e fazer reflexões críticas sobre nós.

Em alguns momentos irei recorrer a informações produzidas por institutos de pesquisa brasileiros, mas também internacionais, com o intuito de sustentar empiricamente alguns achados. Em outros buscarei suporte em autoras que já vêm há alguns anos ou décadas sustentando a defesa de como está ultrapassado essencializar o conhecimento ou traduzir experiências globais em explicações para as diversas realidades locais. Aqui aproponho-me de Sandra Harding (1993), para afirmar que as categorias analíticas são instáveis, portanto, precisam ser reconstruídas ou até desconstruídas, é preciso liberdade para pensar em outras questões, em diversas e inovadoras formas de produzir a objetivação das teorias, desde que essa desconstrução não se fixe em uma paralisia epistemológica.

Busco em princípio sustentar a importância dessa discussão e, a defesa da superação de uma dada condução maniqueísta no âmbito das ciências ou da Filosofia, entre o que é certo ou errado, verdadeiro ou falso, conhecimento ou senso comum, para refletir sobre a construção do conhecimento como também resultado de processos sócio-históricos vivenciados por diversas pessoas, intelectuais ou não, com vasto

posicionamento, político, ideológico e cultural, em contextos diferentes e, que portanto apresentaram resultados a partir desse ponto de vista situado em uma dada na realidade brasileira. A luz de Donna Haraway (1995, p. 22-23), afirmo a defesa da construção de um

conhecimento situado e corporificado e contra várias formas de postulados de conhecimento não localizáveis e, portanto, irresponsáveis. Irresponsável significa, incapaz de ser chamado a prestar contas. Há grande valor em definir a possibilidade de ver a partir da periferia e dos abismos. [...]. Ter uma visão de baixo não é algo não problemático ou que se aprenda facilmente; mesmo que ‘nós’ ‘naturalmente’ habitemos o grande terreno subterrâneo dos saberes subjugados. Os posicionamentos dos subjugados não estão isentos de uma reavaliação crítica, de decodificação, desconstrução e interpretação; isto é, seja do modo semiológico, seja do modo hermenêutico da avaliação crítica. As perspectivas dos subjugados não são posições ‘inocentes’. Ao contrário, elas são preferidas porque, em princípio, são as que têm menor probabilidade de permitir a negação do núcleo crítico e interpretativo de todo conhecimento. Elas têm ampla experiência com os modos de negação através da repressão, do esquecimento e de atos de desaparição - com maneiras de não estar em nenhum lugar ao mesmo tempo que se alega ver tudo.

Longe de redundar numa análise romantizada, como crítica a autora anterior, esse estudo afirma que a possibilidade de retratar, no campo das ciências, o cotidiano da população “subjugada” dá-se a partir da compreensão dessa própria população, situando-a nas estruturas sociais com a certeza de que há um saber que é localizado, que explica num dado contexto e a partir de uma dada visão - parcial - esse saber. Portanto, o falar de nós, por nós, sinaliza para a defesa, de reconstruir saberes a partir de, com e para as/os sujeitos com as/os quais nos comprometemos. Como reflete Djamila Ribeiro (2017), ao problematizar o meu, o seu, o nosso “lugar de fala”.

Ainda nessas considerações iniciais, sinalizo, o quanto não é fácil essa reconstrução, pois eu e outras somos resultado de uma formação acadêmica eurocentrada, que busca reforçar a importância da apropriação científica, pensando na sua revisão, sem desconstruí-la. Por esse motivo, defendo aqui, o que, algumas feministas me orientam a pensar, uma *recentralização*, a partir da *decolonização*² dos saberes.

Com o auxílio de Sônia Alvarez (2009), comprehendo que localizar os saberes é, sobretudo, compreender as relações sociais e de poder produzidas em sociedade e, que podem assumir diversas mediações (gênero, classe e raça), ou apreensões interseccionais, refletida por mulheres como Carla Akotirene (2018), que reproduzem a dominação inerente à sociabilidade capitalista, incluindo aí a disputa acadêmica, espaço onde visualiza-se também uma disputa de poder.

² Nos estudos brasileiros e latino americanos ainda há dissenso sobre a adoção dos termos decoloniais ou descoloniais. A introdução do “s” modifica o significado da palavra nesses territórios, trazendo o prefixo “des”, cuja conceituação etimológica supõe, desfazer ou desconsiderar. Aqui, utilizaremos o termo decolonial, com a intenção de não ignorar a existência dos traços de opressão vinculados à colonialidade e ao colonialismo, mas sim a necessidade de compreender para reconhecer e incitar um posicionamento, que seja coletivo, transgressor e insurgente. Como o artigo também dialoga com autoras e autores latino americanos e afro diaspóricos, em alguns momentos será apropriado o termo descolonial ou descolonização, com o intuito de ser fiel às narrativas literais desses sujeitos, desde que a apropriação da narrativa dos mesmos não se coloque como contraditória as defesas que aqui procuraremos realizar.

2. A importância do pensamento feminista na construção de uma agenda epistemológica e política decolonial

Pensar em novos estudos e na construção de uma agenda epistemológica e política decolonial, supõe refletir a construção de novas perspectivas e abordagens de análises que problematizem sobre as nossas históricas referências, e saiam do lugar comum, para fazer reflexões críticas sobre nós. Afinal, temos historicamente uma cultura vinculada ao CONHECIMENTO como comprovação de uma VERDADE. Até conseguimos avançar para a compreensão de que essa verdade, pode ser temporal e diretamente vinculada à um dado espaço ou período, mas pouco avançamos para refletir que esses aportes supostamente verdadeiros só poderiam vir amparados em epistemologias teóricas, centradas em teorias do norte global.

Trata-se de um tal de eurocentrismo ou colonialidade do saber, e, se compreendemos que SABER é PODER, o poder está aí centrado de maneira permanente e exclusiva em países da Europa Ocidental e nos EUA. Não é por acaso que o fenômeno das desigualdades, enquanto parte da constituição de diversas sociedades, irá se manifestar de maneira mais latente, nos espaços que vivenciaram a inserção violenta de um projeto de modernidade capitalista pautado numa concepção colonial de poder, de saber e de ser, a partir daquelas situadas no Norte global.

Esse projeto de modernidade proposto pelo capitalismo, que compreende uma construção colonial de poder, de saber e de ser, representa uma totalidade indissociável (Poder-Saber-Ser), que sustenta a colonialidade, e apesar de reconhecer, não respeita as fronteiras geopolíticas. É um projeto mundial, que há alguns séculos vem sendo traçado pela Europa Ocidental para garantir o *status* de centro da humanidade.

A colonialidade do poder reafirma exploração e conflito, que estarão presentes na incessante busca pelo controle e dominação do trabalho e de todos os seus processos. Essa busca irá reproduzir uma classificação geopolítica, racial/étnica, de gênero e sexualidade. A referência para tal classificação será, portanto o padrão eurocêntrico, branco, masculino e heterossexual.

A colonialidade do saber virá, também, sustentada na afirmação desse poder, portanto, a modernidade ocidental é eurocêntrica, com a reprodução de uma racionalidade técnico-científica e epistemológica, válida, neutra, objetiva e universal. Geopoliticamente, na atualidade a sua localização está na Europa Ocidental e EUA. Tais afirmações, produziram também uma colonialidade do ser, cujos povos (não masculinos, brancos, cristãos e europeus), serão afirmados como “não-ser” e considerados, como afirma Sueli Carneiro (2003), periféricos, atrasados, os condenados da terra, àqueles que historicamente são escravizados e mortos - física e epistemologicamente.

Nos termos literais de Ochy Curiel (2011), a saída desse projeto de modernidade colonial capitalista mundial, está no *desenganche*, ou na adoção de um feminismo decolonial, que Angela Figueiredo (2020) irá referir como uma prática política e

epistemológica de insubmissão feminista, procedente dos povos subalternos, como as mulheres negras.

A luz de Aníbal Quijano (2000), Ochy Curiel (2011) vai reforçar que essa construção (Poder-Saber-Ser) representa uma totalidade indissociável que sustenta a colonialidade e/ou colonialismo, onde territórios do norte global, aqui já devidamente mencionados, há alguns séculos vêm tentando garantir a reprodução do equivocado *status* de centro da humanidade.

Não é em vão, que enquanto estratégia de opressão e silenciamento, vivenciamos no mundo acadêmico tradicional, moderno e conservador, a reiterada defesa de que não se escreve em primeira pessoa, pois, esse tal “rigor acadêmico” exige o seu afastamento e, portanto, nós precisaríamos escrever em terceira pessoa. Quando faço esse questionamento, não estou necessariamente defendendo uma anarquia na construção do conhecimento, estou defendendo mais rigor, mais estudos para a apropriação das teorias já existentes, mas também, outras e novas epistemologias, e, quem sabe fazer isso, é o Sul global. Assim, quando faço o convite para que possamos falar mais de nós por nós, refiro-me à necessidade de realizar uma outra apreensão, que seja a partir das epistemologias do Sul, analisada pela professora Maria Paula de Meneses (2013, s/p), ao pensar na fratura abissal que foi construída entre o Norte global (Europa Ocidental e EUA) e o Sul (restante do mundo):

o mundo moderno ocidental, de um lado, e os espaços coloniais, da tradição, dos indígenas, do outro. As realidades que ocorriam no espaço colonial não comportavam as normas, os conhecimentos, as práticas aceites no velho mundo civilizado. Criou-se assim um princípio universal de desqualificação dos saberes presentes nas várias colônias, transformando estes conhecimentos num saber local, tradicional, circunscrito ao espaço dos ‘trópicos’. Esta fratura instituída pela diferença colonial permanece insidiosamente presente nos dias de hoje, escondendo a persistência de relações e interpretações coloniais quer a nível epistémico (os ‘outros’ não sabem pensar), quer a nível ontológico (os ‘outros’ existem, os seus saberes e experiências não contam).

Como também reforça Maria Paula de Meneses (2013), a ampliação das Epistemologias do Sul, possibilita a verbalização dos vários saberes e lutas construídas e que foram historicamente invisibilizadas. Por esse motivo os conceitos de colonialidade e colonialismo aqui importam, entendo inclusive que, afirmar que os espaços são coloniais, não é o suficiente, mas é preciso ocupar esses espaços e transformá-los em possíveis territórios que superem essa tal colonialidade ou colonialismo através das nossas experiências vivenciadas.

Aqui, as afirmações da estadunidense, naturalizada equatoriana e estudiosa da pedagogia decolonial Catherine Walsh (2017) dialogam com a baiana, cientista social e estudiosa das epistemologias negras decoloniais Angela Figueiredo (2020), para a adoção do termo decolonialidade e não descolonialidade neste estudo. Numa tradução para o inglês, não teríamos dissenso ao mencionar a *decoloniality*, contudo para o português a colocação ou não do *s*, apresenta concepções de análise diferenciadas.

Então, entendo que não se trata de desconsiderar o que aconteceu e ainda vem acontecendo nos territórios do Sul global, mas sim, provocar reflexões em prol de ações que possam transgredir, intervir, insurgir e incidir nessas realidades.

Ainda que não seja objeto desse artigo ampliar a apreensão conceitual dos termos, importa considerar que pensar a reconstrução decolonial desses territórios, implica em superar o colonialismo (descolonizar), pois ainda há uma relação de dominação no cenário latino americano e brasileiro que é direta, política, social, econômica e cultural europeia, mas, sobretudo, ultrapassar a colonialidade (decolonizar), pois houve o “fim” da administração colonial, contudo este “encerramento” não implicou no fim da dominação colonial.

Ocupar o espaço acadêmico e fazer reflexões sobre nós, construídas por nós a partir das epistemologias do Sul é um reforço a essa desconstrução colonial de combate aos epistemicídios e à supremacia dos espaços eurocêntricos (Sueli Carneiro, 2011). Assim, num diálogo com as mulheres mencionadas até aqui, considero que é preciso localizar saberes, desenganchar ou desvendar as estratégias e discursos que falam de determinados grupos a partir do lugar de dominação, mas também superar a submissão vinculada ao projeto de modernidade colonial do conhecimento. Essa superação, conforme defende Ochy Curiel (2019), acontecerá a partir de uma proposta coletiva que fortaleça o pensar e o fazer junto aos diversos sujeitos de uma dada comunidade, historicamente comprometidos com os processos ali presentes.

3. Alguns indícios da colonialidade do poder e saber na realidade brasileira

Sinalizei anteriormente que a reprodução de que existe um conhecimento verdadeiro, é uma estratégia de opressão e silenciamento, reiterado em pequenas ações, como: o “não se escreve em primeira pessoa”. Decolonizar as formulações epistemológicas, supõe também reconstruir fazeres, pensamentos e ações. Ainda temos um constructo político-acadêmico muito vinculado ao CERTO ou ERRADO nas ciências, então, a norma culta, inclusive normas, como da ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas, parâmetro para esse CERTO, também foi e, é construída a partir de padrões eurocêntricos. O rigor, que aqui defendo, depende da apropriação das diversas epistemologias, com escolhas conscientes por aquela ou aquelas, que melhor convier aos estudos do Sul global, mais precisamente, os nossos estudos brasileiros, nordestinos e baianos. Quem sabe esta não é uma provocação à adesão crítica e consciente, criação ou recriação de novas epistemologias! A filosofia nos anima para essas re/construções.

Exemplos do quanto as construções acadêmico-científicas são tendenciosas às epistemologias do norte global, podem ser percebidas inclusive junto às agências de fomento à pesquisa brasileira. A CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, é uma fundação que está diretamente ligada ao Ministério da Educação do Brasil, pensa e apoia iniciativas de pesquisa dos programas de pós-graduação *stricto*

sensu (mestrado, doutorados e pós doutorado) situados nos vários estados do Brasil, contudo, contratou em 2018 uma empresa da Filadelfia nos EUA, (*Clarivate Analytics*) para realizar uma análise sobre o panorama da produção científica no Brasil entre os anos de 2011 e 2016. Segundo essa empresa (e aqui vale o reforço, estadunidense), os EUA lideram o ranking de pesquisas no mundo, seguido da China e Reino Unido. Quanto ao Brasil, está até “bem”, frente aos países analisados.

Os dados ofertados pela empresa afirmam que o Brasil ocupa o 13º lugar, no ranking com 20 países que mais produzem conhecimento científico no mundo. Interessante é que nesse ranking, além do Brasil, há dois países da América do Norte (EUA e Canadá), seis da Ásia (China, Japão, Coreia do Sul, Índia, Irã e Taiwan), nove da Europa (Reino Unido, Alemanha, França, Itália, Espanha, Holanda, Rússia, Suíça, Suécia), além da Turquia que é um país considerado euro-asiático, um da Oceania (Austrália) e nenhum africano. Mas quem fez mesmo a pesquisa? Mas quem solicitou a pesquisa? (CLARIVATE ANALYTCS, 2019).

Em uma busca sobre o ranking de países que mais produzem conhecimento científico no mundo, vamos localizar sempre o protagonismo de empresas estadunidenes realizando tais pesquisas, assim como *Clarivate Analytics*, há a *National Science Indicators* (NSI) e a *National Science Foundation* (NSF), essas instituições vão apresentar informações similares sobre a produção científica no Brasil, que irá permanecer entre os 20 países que mais produzem conhecimento científico no mundo, oscilando entre 12º e 15º lugar ao longo dos anos de 2012 e 2019.

Segundo a Clarivate Analytics (2019), apesar da crise econômica e dos sucessivos cortes no orçamento do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), a produção científica no Brasil cresceu em 30% (dobro da média mundial), contudo o país finalizou o ano de 2019, sendo o 13º produtor de ciências no mundo, em números de trabalhos publicados. Provavelmente sentiremos em longo prazo os graves efeitos dessa situação.

Há de comum entre essas instituições: 1) a certeza de que ainda está nos EUA a maior quantidade produção científica mundial; 2) um crescimento em investimentos por parte da China nesse campo, sendo que em 2018 aparecerá como o país que mais investiu em produção científica e, 3) a permanência da desigualdade entre nações no que tange à quantidade de produção científica, mesmo entre os 10 ou os 20 países que mais produzem no mundo, é reflexo desse contexto onde o fosso das desigualdades (em todas as esferas) só aumenta. Ainda tendo como parâmetro, os critérios de análise adotados por essas pesquisas, podemos afirmar que aqui no Brasil, reproduz-se também a colonialidade reproduzida no mundo. Então há estados que assumem o protagonismo da produção científica, que são os estados brasileiros das regiões Sul / Sudeste e, possuem mais incentivos para as pesquisas que os da região Centro Oeste, Norte e Nordeste (o que em âmbito mundial poderíamos comparar às dificuldades presentes nos países do Sul global).

Nós (população baiana), assim como o Brasil, numa comparação em escala nacional estamos até “mais ou menos”, pois no ranking, somos o 8º estado em produção científica, e obviamente que está em São Paulo, o polo de maior produção no cenário brasileiro, seguido do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina, Pernambuco (**o primeiro do eixo norte-nordeste**), Distrito Federal e Bahia. Então é no eixo Sul-Sudeste brasileiro onde estão concentrados a maior parte dos estudos científicos no Brasil com grande projeção nacional, e, consequentemente, mais investimentos públicos e privados para a produção de conhecimento, conforme constatou a própria instituição de pesquisa, Clarivate Analytics (2019).

Reitero que do ponto de vista quantitativo, o fosso da desigualdade da produção científica é gritante e vergonhosa, exemplo disso é que Pernambuco (primeiro estado brasileiro fora do eixo sul/sudeste nesse ranking) é responsável pela produção de aproximadamente 10% do que é produzido em São Paulo. Quando observamos os últimos estados no ranking, a situação fica ainda mais vexatória, mesmo por que, essa disparidade entre os estados, reproduz também, as disparidades políticas, econômicas e sociais entre os mesmos. A tabela a seguir expressa as informações aqui referidas.

Tabela 1: Ranking da produção científica brasileira, segundo relatório Clarivate Analytics (2019)

State	Web of Science Documents	Category Normalized Citation Impact	% Documents in Top 1%	% Documents in Top 10%	% Industry Collaborations	% International Collaborations
Sao Paulo	111,029	0.88	0.99	7.27	1.02	33.83
Rio De Janeiro	39,996	0.93	1.15	7.80	2.28	37.89
Minas Gerais	36,660	0.76	0.64	5.61	0.79	27.33
Rio Grande Do Sul	30,240	0.84	0.85	6.61	1.08	28.38
Parana	21,858	0.66	0.54	5.14	0.65	23.82
Santa Catarina	12,312	0.84	0.63	6.08	0.89	29.11
Pernambuco	10,589	0.71	0.54	5.18	0.85	26.92
Distrito Federal	10,584	0.94	1.22	6.68	0.94	36.27
Bahia	9,189	0.73	0.78	5.27	0.79	28.11
Ceara	7,559	0.76	0.73	5.97	0.74	28.58
Paraiba	6,276	0.64	0.45	4.70	0.29	20.16
Goias	5,929	0.73	0.78	5.45	0.94	22.04
Rio Grande Do Norte	5,474	0.75	0.62	5.06	0.62	28.64
Para	5,148	0.81	0.99	5.94	0.70	32.69
Espirito Santo	3,837	0.63	0.60	4.56	1.33	24.68
Amazonas	3,735	0.81	1.12	6.93	0.64	34.40
Mato Grosso Do Sul	3,541	0.56	0.34	3.33	0.37	16.83
Mato Grosso	3,209	0.62	0.87	3.99	0.28	19.82
Sergipe	2,658	0.72	0.56	5.38	0.64	24.23
Piaui	2,066	0.53	0.15	3.87	0.19	16.46
Alagoas	1,819	0.71	0.38	6.05	0.44	29.41
Maranhao	1,715	0.73	0.52	4.14	0.35	20.00
Tocantins	900	0.49	0.22	2.56	0.44	19.44
Rondonia	620	0.65	0.48	5.32	0.32	19.19
Acre	452	0.83	1.99	8.41	0.22	27.21
Amapa	391	0.68	0.51	5.37	0.00	23.02
Roraima	349	0.74	1.15	4.87	0.29	19.20

Figure 36 Brazilian research performance disaggregated by State, 2011-2016.

Contudo, ainda que a desigualdade vigore em todo o país, os índices mais gritantes de reprodução das desigualdades estarão principalmente centrados nos estados das regiões Norte e Nordeste do Brasil (aqueles que menos possuem investimentos para auxiliar no extermínio dessa desigualdade). Algumas inquietações, portanto, persistem e, impossível não questionar, se:

- Isso ocorre porque não temos o que falar?

Obviamente que temos sobre o que falar! Essa negação, ou pouca voz sobre tais questões são reproduções de uma subalternização que acomete culturas, ignora violências históricas e desvaloriza diferenças.

- Isso ocorre porque não temos o que pesquisar?

Reitero que temos muito que pesquisar. Desde uma fidedigna compreensão sobre os nossos traços e construções culturais, até, como dito anteriormente, a análise da reprodução de negações históricas, que ampliam índices de crueldade nas regiões norte e nordeste brasileiras. Nessas localidades está às manifestações mais cruéis da fome, a seca, o extermínio de populações indígenas e negras, até o acelerado avanço de doenças existente apenas em países como o Brasil (com predomínio em algumas regiões), por conta de negligências dos órgãos gestores.

- Isso acontece porque não temos estrutura para a pesquisa ou não fomos motivados a pesquisar?

Pode até ser! Até porque a produção do conhecimento é também um espaço de disputa de poder e, garantir poder às/aos subalternas/os é investir em sujeitos questionadoras/es, que caminhem para a efetivação de reconstruções epistemológicas.

Tal desigualdade manifesta-se, sobretudo, por que há uma cultura colonial imposta na realidade brasileira cerceadora dos movimentos contra hegemônicos que incutiu nas nossas mentes (do ponto de vista coletivo) informações de pouca capacidade para pesquisa, criação e densidade teórico-metodológica, portanto, deveríamos deixar que os outros falassem de nós e por nós. Não é em vão que os teóricos clássicos (sim dito no masculino), citados em muitos estudos de autoras brasileiras são, em geral, homens europeus (de Marx à Boaventura de Sousa Santos, de Weber à Habermas, passando por Michel Foucault e Bourdieu, entre tantos outros).

Resguardando a importância filosófica, histórica, teórica, metodológica e política de cada um desses homens, afirmo que não acredito que o abandono desses escritos resolveria nossos problemas ou por si só conduziria o processo de decolonização do saber, quero apenas reforçar que aproveitar outras possibilidades é possível, aliás, mais que isso apropriar-se de novas possibilidades teóricas é necessário para elucidar a realidade. Entendo que, mais do que nunca, em pleno 2021, precisamos nos re/apropriar dos nossos territórios e da nossa história, assim, realizar a re/construção epistemológica é condição *sine qua non* para tal.

4. Como sugestão - as epistemologias feministas negras e decoloniais

A defesa pela inserção das epistemologias negras decoloniais para refletir os espaços do Sul global mencionados por Maria Paula de Meneses (2014), assumem uma coerência com a proposta realizada por Angela Figueiredo (2020), ao pensar em metodologias insubmissas que concretizem uma ciência engajada com os problemas reais enfrentados pelas diversas comunidades. Nesse aspecto, eu preciso concordar com Patrícia Calderon e Ana Lucia Guedes (2016) quando afirmam que os estudos decoloniais ou as epistemologias decoloniais, “precisam de práticas desobedientes, de desprendimentos e indisciplinas para adotarem abordagens metodológicas, compatíveis com as denominadas epistemologias do Sul”. Assim, estou concordando com a adoção de novas epistemologias nos nossos estudos e a epistemologia feminista negra decolonial é uma possibilidade, que permita tanto desvendar ideologias hegemônicas, como a geração de saberes outros, que foram/são até então subalternizados pela ciência eurocêntrica.

Em 2010, Maria Paula Meneses e Boaventura de Sousa Santos organizaram o livro “Teorias e Epistemologias do Sul” que reunia autoras/es do pensamento decolonial, e, questionavam a quem servia o tratamento hegemônico do conhecimento historicamente baseado numa epistemologia ocidental ou do norte global, que acaba ignorando ou reproduzindo uma subalternidade epistêmica ao resto do mundo (considerados países do Sul).

Poderíamos nos questionar e questionar também Boaventura, que é sociólogo português (portanto, europeu), mas nos cabe problematizar sobre a importância que tal reflexão nos proporciona. E aqui, importa lembrar que Maria Paula Meneses (também organizadora do livro) é moçambicana, e, de posse do seu “lugar de fala”, conforme Djamila Ribeiro (2017) ou “agenciamento e resistência”, segundo Claudia Costa (2002) em uma Universidade Europeia, enquanto pesquisadora do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra reafirma as suas defesas que não são prerrogativas particulares e individualistas, mas que falam de povos até então silenciados. Bom lembrar que o lugar de fala dela é africano, moçambicano.

Reafirmar essas epistemologias e a ocupação de espaços carece de seriedade e obviamente o agenciamento e a resistência, sobretudo das mulheres que já possuem a possibilidade do exercício de lugares de fala. Aqui, ouso reafirmar a importância das epistemologias feministas negras decoloniais nos novos estudos, para a construção de uma agenda epistemológica, prático-política decolonial. Essa defesa está diretamente relacionada aos estudos de Lélia Gonzalez (2011) quando ela fortalece as discussões sobre a importância das teorias e práticas políticas que contemplam as várias mulheres e não apenas algumas, e, mais que isso, quando reforça que esses estudos contemplam os vários sujeitos (ameríndios e afro diaspóricos).

O feminismo negro decolonial, vai afirmar que classe, sexualidade, geopolítica, gênero e raça são mais que categorias analíticas acadêmicas, elas devem ser percebidas e

concretizadas como experiências vividas coletivizadas, transformando-se em reconstruções etnográficas acadêmicas. Essas epistemologias reivindicam a compreensão da construção do conhecimento para que, para quem e como (em que condições políticas e institucionais), partindo de um lugar, que é específico e não essencialista ou universal.

Gosto muito da defesa da epistemologia feminista trazida por Cecília Sardenberg (2014), que não é uma feminista negra, mas afirma que todo conhecimento deve vir articulado de uma prática política para o que se propõem. Portanto, a construção do conhecimento feminista está articulada à defesa de ações voltadas para mulheres e sua realidade concreta. Dar voz aos sujeitos eurocentricamente silenciados, ou, aos “sujeitos subalternos”, como afirma Gayatri Spivak (2010, p. 20), é uma perspectiva política decolonial, afinal, “a produção intelectual ocidental é, de muitas maneiras, cúmplice dos interesses econômicos internacionais do Ocidente”. Outro diálogo possível e necessário é a apropriação da perspectiva marxista, com o objetivo de compreender os diversos fenômenos da nossa realidade e concretizar o real, ou as manifestações da questão social, como resultado das diversas desigualdades presentes na nossa realidade.

Assim, não dá para compreender, por exemplo, o genocídio da população negra e seus recortes (homem, jovem, negro e da periferia), sem uma apropriação dos estudos que denunciam há anos a reiterada cultura de que, homem, jovem, negro, na rua a noite é “suspeito”. Essa é uma reprodução higienista do psiquiatra Italiano, Cesare Lombroso (1835-1909), que até hoje auxilia na construção do imaginário e da prática ético-política da segurança pública baiana, por exemplo.

Nos seus estudos, Djamila Ribeiro (2019), à luz de Kabengele Munanga (2004), um antropólogo congolês, professor brasileiro-congolês, nos auxilia a compreender porque em plena segunda década dos anos 2000, ainda precisamos falar de racismo e o seu combate. Dezenas de baianos morrem todos os dias, em virtude do racismo, ainda não podemos ignorar o quesito raça, mas que isso, precisamos nos informar mais sobre o racismo brasileiro.

Ainda reproduzimos práticas humanas de desumanidades quando em alguns espaços sócio-ocupacionais são valorizados os profissionais com perfil análogo ao “capitão do mato” da era escravocrata, com a busca de sujeitos que tenham uma conduta que reforce à masculinidade – aí vinculado à agressividade, não empático ao amor ou a histórias apaixonadas, etc. Parece irreal, mas ainda há quem fale e defende essa conduta, de maneira explícita ou velada.

Acredito que não haja mais dúvida, do quanto as reflexões impactam em condutas cotidianas. Mas, para se ter uma ideia, segundo o Atlas da Violência publicado em junho de 2020, vem trazendo o aumento das violências e morte de jovens, em virtude dessa violência (BRASIL, 2020). Nesse sentido, a construção epistemológica precisa ser radical ou ir à raiz, o que supõe compreender os fenômenos desde a sua emergência, ir além do

imediato. Precisamos desconstruir, ou numa perspectiva feminista decolonial, é preciso recolocar categorias, normatividades e ações, como Maria Lugones (2014) afirma ao pensar a decolonização da categoria gênero, por exemplo,

Descolonizar o gênero é necessariamente uma práxis. É decretar uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social. Como tal, a descolonização do gênero localiza quem teoriza em meio a pessoas, em uma compreensão histórica, subjetiva/intersubjetiva da relação oprimir ↔ resistir na intersecção de sistemas complexos de opressão. Em grande medida, tem que estar de acordo com as subjetividades e intersubjetividades que parcialmente constroem e são construídas “pela situação”. Deve incluir “aprender” sobre povos (MARIA LUGONES, 2014, p. 940).

Utilizo o “decolonizar gênero” como uma analogia importante para pensar em decolonizar diversas outras categorias que interferem no cotidiano de homens e mulheres, principalmente delas na realidade, como a própria autora reflete ao pensar em classe, raça e sexualidade e, a interseção que essas categorias carregam. Fazer isso no Brasil é reconstruir uma cultura que esteve colonialmente arraigada em tradições eurocêntricas, é ponderar inclusive sobre nossas desigualdades territoriais, que tanto nos afeta, por exemplo, enquanto mulheres negras na Bahia, um dos estados da região do Nordeste brasileiro. Exemplo disso, é que, enquanto os índices de violência contra a mulher caem na região Sul e Sudeste brasileiro, aumentam nas regiões Norte e Nordeste (BRASIL, 2020).

Ainda sobre o genocídio da população negra, segundo o Atlas da Violência, a população masculina, negra e de baixa escolaridade continua totalizando a maior parte das vítimas de homicídio no país. De acordo com o IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, em 2018, de cada 100 pessoas assassinadas no Brasil, 71 eram negras e em 10 anos (de 2005 à 2015), a população negra correspondeu a maioria (78,9%) dos sujeitos com mais chances de serem vítimas de homicídios (BRASIL, 2020).

Ainda segundo essa pesquisa, o Brasil ocupava a vexatória quinta posição em número de feminicídios num *ranking* de 83 países. Enquanto a mortalidade de não-negras (brancas, amarelas e indígenas) caiu 7,4% entre 2005 e 2015, entre as mulheres negras o índice subiu 22%. Basta afirmar que homens, jovens, negros, morrem, pelo simples fato de serem homens, jovens e negros; mulheres negras, têm morrido pelo simples fato de serem mulheres negras; a população indígena, está sendo dizimada pelo simples fato de serem indígenas. Impossível ignorar que os marcadores de classe, gênero e raça são importantes para pensar as opressões nesse contexto.

Segundo a PNAD de 2017, o índice de desemprego que só cresce na realidade brasileira é diferente para homens e mulheres. Enquanto, para as mulheres esse índice era de 11,8%, para homens era de 10,5%. Pelo critério raça/cor, a taxa de desocupação atingia 28,1% da população negra (considerando a autodeclaração – pretos e pardos). No fim de 2017 o nível da ocupação dos homens foi estimado em 64,5% e o das mulheres, em 45,4% (IBGE, 2020). Conforme essa mesma pesquisa, o contingente dos desocupados no Brasil em 2017, alcançou o quantitativo de 12,3 milhões de pessoas e a participação

da população negra (pardos e pretos) passou a ser de 63,8%; a dos brancos 35,6%, ou seja: os desempregados são negras/os!

Outra violência vivenciada pelas mulheres ocorre nas unidades de saúde, pois, segundo dados da Organização Panamericana de Saúde - OPAS, vinculada à Organização Mundial da Saúde - OMS, em 2016, ocorreu no Brasil, 5 mortes de mulheres por dia em virtude de complicações no parto ou puerpério. Mulheres que dependem exclusivamente do SUS sofrem vários tipos de falta de atenção e violências, aqui reitero que essas mulheres que sofrem violência obstétrica no território brasileiro são, negras e pobres, conforme constatação da própria pesquisa. (OPAS/OMS, 2016)

Falamos aqui brevemente da produção teórica e sua disparidade nos territórios brasileiros, da reprodução da violência contra homens e mulheres, já mencionamos a situação do desemprego no país e como essas questões chegam ao campo da saúde, onde podemos perceber de maneira mais acentuada alguns traços da opressão particular no Brasil.

De certo que a opressão irá afetar diversos sujeitos que se inserem nessa realidade em condições desiguais, pois esse modo de produção reproduz uma inerente desigualdade social, política, econômica e cultural. Como nos sinaliza bell hooks (1990), essa opressão irá se manifestar de maneira diferente, no cotidiano das/os diversas/os sujeitos e os dados mencionados nesse texto, reforçam isso. Daí a importância de refletir e reconstruir filosoficamente tais opressões.

Esta re/construção reflete uma possibilidade de mudança num sentido da não continuidade da reprodução da subordinação cultural, política e econômica, abrindo espaço à “descolonização da imaginação” como afirma Achille Mbembe (2017) ao pensar o devir negro do mundo. Assim, se estamos falando de epistemologias que se reproduzem em território baiano acompanhada de traços coloniais, visibilizar essas questões, é imprescindível para o libertar-se do “fardo da raça”, do “desejo de vingança” e do “ressentimento”, através da liberdade para a decolonização e superação do racismo que legitima opressões e explorações, e coloca determinados povos na condição de submissos.

Sim, com muita tranquilidade e com o auxílio luxuoso dessas mulheres (filósofas, antropólogas, sociólogas, assistentes sociais, educadoras) e alguns homens mencionados aqui afirmo que, há no nosso território baiano a reprodução do racismo e da subserviência, comum a alguns contextos, onde a condição submissa do ser negro /negra é ainda pouco questionada.

Tal discussão impacta no entendimento do significado social e ideopolítico que está sendo epistemologicamente construído e têm auxiliado na inserção de profissionais que realizem uma crítica radical e decolonial sobre essa sociedade, que impulsione ações voltadas para mudanças significativas na realidade e a construção de um projeto de sociabilidade contrário ao sistema de opressão/exploração/dominação de classe, gênero,

raça/etnia, geração e sexualidade. Compreendo que estudos como o proposto aqui, é frutífero para a construção de estratégias coletivas, que superem o processo de deslegitimação ou até mesmo invisibilidade das reflexões epistemológicas procedentes, por exemplo, de mulheres negras, nos espaços de poder e de saber, como o espaço acadêmico.

5. Considerações finais e outras provocações.

O texto aqui proposto considera que há uma miríade de limites das teorias eurocentradas que pretendem afirmar-se enquanto universais nas suas análises, para compreender mulheres, homens, pessoas nas diversas sociedades. Esses limites estão amparados na ilusória concepção de que todas, todos e todes são iguais, já que, por muito tempo pensou-se assim, construiu-se teorias assim, e, estas foram afirmadas como verdadeiras e irrefutáveis.

A defesa por uma nova postura com ações ou práticas políticas decoloniais, considera a realidade dialética e em constante processo de construção/reconstrução. Somos localmente diferentes, regionalmente diferentes, e, aqui não me arvoro a tecer maiores considerações sobre as nossas diferenças psicanalíticas (que são várias, mas não teria competência para avançar mais, deixo para as amigas do campo *psic*), ouso mencionar os nossos sofrimentos que irão se apresentar cada vez mais presente no cotidiano individual, em um contexto de grande crise de sociabilidades.

Avançar e questionar às nossas ações coloniais, supõe ir além dos conhecimentos que estão enraizados em algumas categorias por nós apropriadas, não quero dizer aqui que precisamos abolir categorias ou que nenhuma discutida até aqui nos contemplou, quero reiterar que é preciso avançar, perceber o quanto de importante essas categorias são para nós e o quanto temos ignorado, invisibilizado outras tantas que, refletem quem somos, porque somos e como podemos transformar, pois falam de locais historicamente subalternizados, e, essa é a nossa realidade de pessoas inseridas num dado território do Sul global – Brasil – Nordeste – Bahia. Precisamos compreender que para decolonizar saberes e ações, é preciso ir além dos fundamentos teóricos e metodológicos aprendidos na academia, novos discursos decoloniais podem/devem ser acionados. Vamos possibilitar a voz às diversas epistemologias, sem “abrir mão”, das perspectivas críticas e políticas.

Não tenho a pretensão de finalizar essa discussão, em um estudo, que considero ainda preliminar, mas quero deixar a convicção de que é possível mudar, de que devemos arriscar, muitas vezes sofrendo com incompreensões conservadoras que ainda reproduzem uma epistemologia eurocêntrica, mas é preciso ter coragem e ousadia, e, as epistemologias feministas nos afirmam isso.

Que bons ventos soprem em prol da construção de uma nova prática política decolonial, de novas construções epistemológicas decoloniais, onde tenhamos ousadia suficiente para falar mais de nós, por nós!

Referências

- AKOTIRENE, Carla. *O que é Interseccionalidade*. Belo Horizonte: Letramento, 2019.
- ALVAREZ, Sonia. "Construindo uma política feminista translocal da tradução". *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, 17(3): 743-753, setembro-dezembro/2009. Disponível em: <<http://www.ieg.ufsc.br/admin/downloads/artigos/10022010-015650p-743753-alvarez.pdf>> . Acesso 08 dez 2020
- BRASIL. Ipea – Instituto de Pesquisa Econômicas Aplicadas e FBSP - Fórum Brasileiro de Segurança Pública. *Atlas da Violência*. Rio de Janeiro: IPEA, jun 2020. Disponível em <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>>. Acesso em 08 dez 2020.
- CALDERÓN, Patricia Asunción Loaiza e GUEDES, Ana Lucia Malheiros. *Abordagem metodológica em estudos decoloniais: possível diálogo entre a análise crítica do discurso e as epistemologias do sul*. In: XI CONGRESSO INTERNACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO DA ESPM E XI SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO E MARKETING, 2016 Disponível em <<http://ocs.espm.br/index.php/simposio2016/C2016/paper/download/168/52>>. Acesso em 08 fev 2021.
- CARDOSO, Claudia Pons. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez In: *Estudos Feministas*, Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro/2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v22n3/15.pdf>> Acesso em 26 nov. 2020.
- CARNEIRO, Sueli. Mulheres em Movimento. *Estudos Avançados* [online], São Paulo: v. 17, n. 49, set./ dez. 2003, p. 117-133. Disponível <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18400.pdf>> Acesso em: 26 nov. 2020
- CARNEIRO, Sueli. *Escritos de uma vida*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020
- CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. Brasil: Selo Negro, 2011
- CLARIVATE ANALYTICS. *Research in Brazil: A report for CAPES by Clarivate Analytics*. 2019. Disponível em: <<https://www.aguia.usp.br/wp-content/uploads/2018/01/Relat%C3%B3rio-Clarivate-Capes-InCites-Brasil-2018.pdf>>. Acesso em 28 mar 2021.
- COSTA, Claudia de Lima. O sujeito no feminismo: revisitando os debates. In: *Cadernos Pagu*, n 19, 2002, p. 59-90

CURIEL, Ochy. *Rumo à construção de um feminismo descolonizado*. [Ciudad de Guatemala: s.n.], 2011. Disponível em: <<https://mujeresixchel.wordpress.com/2011/10/12/hacia-la-construccion-de-un-feminismodescolonizado/>>. Acesso em 11 dez. 2020

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas desde o feminismo decolonial. In: MELO, Paula Balduíno [et al] (orgs). *Descolonizar o feminismo: VI Sernegra*. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2019, p. 32-51.

FIGUEIREDO, Angela. Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial. *Revista Tempo e Argumento*, [S.l.], v. 12, n. 29, p.01-24, maio 2020. ISSN 2175-1803. Disponível em:<<https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/%202175180312292020e0102/11455>>. Acesso em 20 dez. 2020.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *Anuário Brasileiro de Segurança Pública*, 2018. Disponível em <<http://www.forumseguranca.org.br/publicacoes/anuario-brasileiro-de-seguranca-publica-2018/>> Acesso em: 08 dez 2020.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino. *Caderno de formação política do círculo Palmarino*, [S. l.]: Batalha de ideias, n. 1., p. 12-21, 2011.

HARAWAY, Donna, “Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial”. In: *Cadernos Pagu*, (5), 1995: p. 07-42. Disponível em <<http://www.ieg.ufsc.br/admin/downloads/artigos/31102009-083336haraway.pdf>>. Acesso 20 dez 2020.

HARDING, Sandra. “A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista”. *Revista Estudos Feministas*, N. 1, 1993, p. 7-32. Disponível em: <<http://www.ieg.ufsc.br/admin/downloads/artigos//REF/v1n1/Harding.pdf>>. Acesso 20 dez 2020.

hooks, bell. “Postmodern Blackness”. In: *Postmodern Culture*, Vol. 1, N. 1, 1990, p. 10-18.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Trimestral*. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6396>>. Acesso em 20 dez. 2020

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação*: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. In: *Estudos Feministas*, Florianópolis, n. 22: setembro-dezembro, 2014, p. 935-952

MBEMBE, Achile. *Crítica Da Razão Negra*. Lisboa: Ed. Antígona, 2017

MENESES, Maria Paula. "Para ampliar as Epistemologias do Sul: verbalizando sabores e revelando lutas", *Configurações* [Online], 12 | 2013, posto online no dia 09 outubro 2014, consultado o 23 dezembro 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.4000/configuracoes.1948>>

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Cadernos PENESB (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira)*. Rio de Janeiro, n. 5, 2004, p. 15-34.

OPAS/OMS. Organização Panamericana de Saúde/Organização Mundial da Saúde. *Saúde materna*, 2016. Disponível em <<https://www.paho.org/pt/node/63100>>. Acesso em 21 mar. 2020

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires e Caracas: CLACSO y UNESCO, 2000.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala*. Belo Horizonte: Letramento/Justificando, 2017.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno Manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019

SANTOS, Boaventura Sousa & MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SARDENBERG, Cecilia. *Revisitando o campo*: Autocrítica de uma antropóloga feminista. Mora (B. Aires) vol.20 no.1 Ciudad Autónoma de Buenos Aires, ago. 2014. Disponível em <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-001X2014000100004>. Acesso 20 nov 2020

SPIVAK, Gayatri. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. Parte IV.

WALSH, Catherine. Pedagogías Decoloniales. Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. *Serie Pensamiento Decolonial*. Editora Abya-Yala. Ecuador, 2017.