

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC/SP**

Ticiane Caldas de Abreu

**As áfricas no ensino de História da
Rede Municipal Educação de Florianópolis**

Mestrado em História Social

São Paulo
2020

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC/SP

Ticiane Caldas de Abreu

**As áfricas no ensino de História da
Rede Municipal Educação de Florianópolis**

Mestrado em História Social

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em História Social sob orientação do Prof. Dr. Luiz Antonio Dias.

São Paulo
2020

Banca Examinadora

As minhas e meus ancestrais por serem força e luz nos momentos mais difíceis. As mulheres da minha vida, por todo amor e confiança destinados a mim, dedico este trabalho.

Esta dissertação contou com o apoio de financiamento da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – Código de financiamento 88887.163148/201800 e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq Código de financiamento 134272/2018-8.

This dissertation has been supported by Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – Support’s Code 88887.163148/201800 and by Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq Support’s code 134272/2018-8.

AGRADECIMENTOS

A todas e todos meus e minhas ancestrais e Orixás que me guiaram para que eu chegasse até aqui, eu agradeço. Gostaria de agradecer – e engrandecer – as sujeitas e os sujeitos que se fizeram presentes e marcaram essa trajetória de luta.

Primeiramente, quero agradecer a minha mãe Nair da Luz, pessoa essencial na minha vida, que cuidou de mim. Agradeço por cada noite sem dormir, cada dia de trabalho duro que enfrentou para poder me oferecer o melhor e me possibilitar estar traçando esse caminho nos dias de hoje. Você sempre foi e será meu exemplo. Mãe, eu te amo.

Agradeço as minhas irmãs Dayane Caldas e Josiane Caldas, por serem mulheres admiráveis que muito me inspiraram no decorrer da minha formação. Agradeço as minhas sobrinhas/os Nicole Caldas, Priscilla Abreu, Stella Abreu, Samara Caldas, Rhadyja Caldas, Miguel Caldas, William Caldas e Rayane Reis pelo carinho e amor dedicados a mim, que nos momentos difíceis são meu refúgio para me fortalecer e me ensinar a ser uma pessoa melhor. Muito obrigada, amo vocês.

Agradeço as/aos amigas/os e colegas que tive o privilégio de encontrar em São Paulo/SP, pessoas incríveis que se tornaram minha família, que nos dias mais difíceis estiveram ao meu lado. Meu muito obrigada ao meu amigo Dyego Servolo, a sua incrível mãe Maria de Fátima Servolo e ao inspirador e companheiro Johnny Santos, que se tornaram meu primeiro abrigo no início dessa jornada. Agradeço ao Bruno Santos e ao Flavio Rodrigues por terem se tornado amigos e conselheiros para todos os momentos. A minha amiga Lays Araújo, obrigada pelo companheirismo, carinho e cuidado dedicados a mim, e por se tornar aliada de luta por um mundo melhor.

Gostaria de agradecer as minhas amigas e companheiras de vida para sorrisos e lágrimas, Carol Lima de Carvalho, Ana Carolina Marquevcz, Luciana Freitas, Luzimar Soares, Michele Mafra, Débora Freire, Rafaela Pacheco, Eliza Linhares, Renata Schlickmann, Tamna Amandio. Vocês fizeram parte da minha trajetória pessoal e acadêmica, me deram apoio em todos os momentos, sendo muitas vezes os motivos e minha inspiração para continuar. Muito obrigada.

Desejo fazer uma menção especial ao Kleicer Rocha, a Mariana Lange e ao Luan Souza, companheiros e companheira, ombro, refúgio, inspiração. Sou eternamente grata por ter vocês em minha vida, por me ajudarem a suportar os momentos mais difíceis da vida acadêmica e pessoal, por não permitirem que eu desistisse de mim mesma, por me ajudarem até o ponto final desse trabalho, meu muito obrigada, amo vocês.

Agradeço ao Projeto de Educação Comunitária Integrar por me proporcionar a oportunidade de acessar primeiramente a universidade pública e por permanecerem comigo até os dias de hoje. Agradeço as professoras e professores deste projeto que, por sonharem com uma educação igualitária e popular, tiveram força e coragem para construir esse espaço de luta. Especialmente meu muito obrigada a Tainara Lemos, Ivo Paulek, Nathascha Oliveira, Elis Rosa e Amanda Chraim.

A todas e todos estudantes, trabalhadoras/res universitárias/os membras e membros da GESTUS (Gestão Estudantil Universitária Integrar), quero agradecer por todo o apoio e contribuição para o meu aprendizado, pois sem a GESTUS isso mais uma vez não seria possível. Agradeço em especial a Jonny Alan Morais, Aline Miguel, Mara Goulart e Fabiana Freitas. Meu imenso obrigada pelo companheirismo e apoio nos momentos difíceis, que foram fundamentais para que eu pudesse seguir.

Agradeço a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis e as diretoras, professoras e professor da rede, que contribuíram para a efetivação da pesquisa, disponibilizando os documentos para a investigação e concedendo entrevista. Obrigada.

Às/os colegas e amigas/os do Centro de Estudos Culturais Africanos e da Diáspora (Cecafro – PUC-SP): Adriana Maria de Souza da Silva, Danilo Luiz Marques, Beatriz Santana, Renata dos Santos, entre outras/os, meu muito obrigada pelas trocas e cuidados.

Quero agradecer imensamente ao Prof. Dr. Luiz Antonio Dias, pela paciência, orientação, confiança, por partilhar seus saberes e pela atenção e cuidado dedicados a mim desde o meu primeiro dia nesta instituição. Agradeço a todas/os as/os professoras/es do Departamento de Pós-graduação em História Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), o meu muito obrigada pela aprendizagem, carinho, orientação e cuidado que permitiram que eu chegasse até aqui. Em especial a Prof^a. Dr^a. Maria Antonieta Antonacci, Prof. Dr. Amailton Magno Azevedo, Prof^a. Dr^a. Maria do Rosário da Cunha, Prof^a. Dr^a. Olga Brites, Prof. Dr. Antônio Pedro Tota, Prof. Dr. Antônio Rago Filho e Prof^a. Dr^a. Denise Bernuzzi de Sant'anna. Muito obrigada por me demonstrarem e ensinarem que existe humanidade e compaixão na academia, obrigada por me permitirem a honra de partilhar seus saberes comigo.

Agradeço ao Terreiro de Oxalá, onde encontrei cura, paz e afeto, meu muito obrigada à família GEAPAZ, minhas tias/os, sobrinhas/os, irmãos/os de santo; em especial a minha Ialorixá e meu padrinho Babalorixá que me ajudam a cuidar da minha vida espiritual, minhas e meus ancestrais e meus Orixás com sabedoria e amor. Agradeço a Yemanjá, Orixá dona do meu orí, por me mostrar no meio das tempestades amor, serenidade e força. A Oxalá, meu Orixá guardião protetor, que me traz paz, clareza e sabedoria para vencer as batalhas, eu agradeço.

ABREU, Ticiane Caldas de. **As áfricas no ensino de História da Rede Municipal Educação de Florianópolis**. 2020. 130 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

RESUMO

A presente pesquisa busca problematizar as experiências de implementação da Lei Federal nº 10.639/03, no campo de estudos africanos em Santa Catarina, vislumbrando como as abordagens dos conteúdos relacionados à História e Cultura Africana e Afro-brasileira, está sendo difundida no ensino fundamental II nas escolas da rede pública de Florianópolis/SC. Especificamente compreender quais ideias acerca do continente africano permeia o imaginário das/os estudantes das turmas do 8º e 9º ano, das escolas EBM Beatriz de Souza Brito e EBM Doutor Paulo Fontes, e assim sendo possível contribuir com a cadeia de conhecimento relacionado aos estudos africanos no Brasil, especialmente em Santa Catarina.

Palavras-chave: Lei Federal 10.639/03. Ensino de História. História da África. Educação Básica. Santa Catarina.

ABREU, Ticiane Caldas de. **Africas in History Teaching of Florianópolis Municipal Education**. 2020. 130 f. Dissertation (Master's Program in Social History) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

ABSTRACT

The current research aims to problematize the experiences of the implementation of the Federal Law number 10.639/03, within the African studies' field in Santa Catarina, Brazil, glistering how such approaches to the contents related to African and Afro-Brazilian History and Culture are being disseminated in elementary education of the public schools in Florianópolis/SC. Specifically, the research seeks to understand which ideas about the African continent permeates the imaginary of 8th and 9th grade students from the Basic Education schools Beatriz de Souza Brito and Doutor Paulo Fontes, thus, turning possible the contribution to the knowledge chain related to African studies in Brazil, especially in Santa Catarina.

Keywords: Federal Law 10.639/03. History Teaching. African History. Basic Education. Santa Catarina.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da cidade de Florianópolis	57
Figura 2 - Imagem da EBM Beatriz de Souza Brito.....	62
Figura 3 - Imagem da EBM Doutor Paulo Fontes.....	65
Figura 4 - Imagem de uma/um estudante representando a África I.....	91
Figura 5 - Imagem de uma/um estudante representando a África II	93
Figura 6 - Cidade de Lagos - Nigéria	95
Figura 7 - Imagem de uma/um estudante representando o espaço urbano do continente africano.....	96
Figura 8 - Imagem de uma/um estudante representando uma cidade verticalizada	106
Figura 9 - Imagem de uma/um estudante representando o continente africano tribal.....	107
Figura 10 - Imagem de uma/um estudante representando os animais.....	110
Figura 11 - Imagem de uma/um estudante representando o espaço territorial tribal africano	110

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Características/referências que as/os estudantes acreditam pertencer à história da África	87
Gráfico 2 - Categorias a partir das imagens/frases produzidas pelas/pelos estudantes	88
Gráfico 3 - Características/referências que as/os estudantes acreditam pertencer à história e cultura das populações afro-brasileiras	98
Gráfico 4 - Importância do estudo da História Africana e Afro-brasileira.....	105
Gráfico 5 - Desejo de estudar história africana e afro-brasileira.....	108
Gráfico 6 - Estudantes que já estudaram/estudam conteúdos sobre África na escola.....	111

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Categorias mais citadas: História da África	90
Tabela 2 - Categorias menos citadas: História da África	94
Tabela 3 - Categorias mais citadas: história e cultura das populações afro-brasileiras.....	100
Tabela 4 - Categorias menos citadas: história e cultura das populações afro-brasileiras...	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Questionário Aplicado às turmas do 8º e 9º anos.....	85
Quadro 2 - População absoluta cidades africanas	94
Quadro 3 - Linha cronológica de legislações que mudaram as relações sociais das populações afro- brasileiras	99

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CECAFRO	Centro de Estudos Culturais Africanos e da Diáspora
CFH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
EBM	Escolas Básicas Municipais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ELETROSUL	Central Elétrica do Sul do Brasil
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
FAED	Centro de Ciências Humanas e da Educação
FESC	Fundação Educacional de Santa Catarina
GESTUS	Gestão Estudantil Universitária Integrar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEE	Instituto Estadual de Educação
IPUF	Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LGBTQI+	Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo e mais
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
MEC	Ministério da Educação
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
NEABs	Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros
ONU	Organização das Nações Unidas
PMEF	Plano Municipal de Educação de Florianópolis

PMEs	Planos Municipais de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro didático
PPPs	Projetos Políticos Pedagógicos
RME	Rede Municipal de Ensino
RMEF	Rede Municipal de Ensino Florianópolis
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFFS	Universidade Federal Fronteira Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Unisul	Universidade do Sul de SC

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 A LUTA PELA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO	26
1.1 AS LUTAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS	26
1.2 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS/SC.....	40
1.3 O ENSINO DE HISTÓRIA DE ÁFRICA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA.....	46
2 SABERES E FAZERES: AS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS/SC E AS PRÁTICAS DOCENTES	53
2.1 AS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS	57
2.2 ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL BEATRIZ DE SOUZA BRITO	62
2.3 ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL DOUTOR PAULO FONTES	64
2.4 A HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS.....	67
2.5 A FORMAÇÃO INICIAL DAS/OS PROFESSORAS/ES.....	73
2.6 SABERES E FAZERES	78
3 GENTE, SÓ É FELIZ QUEM REALMENTE SABE, QUE A ÁFRICA NÃO É UM PAÍS ESQUECE O QUE O LIVRO DIZ, ELE MENTE LIGUE A PELE PRETA A UM RISO CONTENTE	84
3.1 DIZEM QUE O DIABO VEIO NOS BARCOS DOS EUROPEUS DESDE ENTÃO O POVO ESQUECEU QUE ENTRE OS MEUS TODO MUNDO ERA DEUS	87
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	118
REFERÊNCIAS DAS ENTREVISTAS ORAIS.....	123
REFERÊNCIAS DE LEGISLAÇÃO.....	123
ANEXOS	125
ANEXO A	125
ANEXO B	126

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, inserida no âmbito da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, situada ativamente na luta pela implementação da Lei Federal 10.639/03, busca apreender aspectos que circundam a conquista da lei e como ela tem se efetivado na prática docente. A temática entrelaça-se com a vida das/os negras/os na medida em que a representatividade – ou a falta dela – impacta e promove formas excludentes. Ainda falta representatividade na educação brasileira para as populações afro-brasileiras.

Esse aspecto aparece também na minha família. As preocupações que configuram este trabalho são frutos de minha trajetória de vida, somada a minha experiência enquanto bolsista no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), que me oportunizou ser estudante universitária, pesquisadora e extensionista. No decorrer da minha infância e juventude, meu irmão Eriel Caldas foi o responsável por despertar em mim indagações acerca do meu papel enquanto mulher negra na sociedade e, de diferentes formas, despertar-me para a luta antirracista.

Além disso, durante a minha trajetória escolar, sempre senti a ausência das temáticas sobre cultura africana e afro-brasileira. Lembro-me de uma vez, quando estudava na quarta série (atual quinto ano do Ensino Fundamental), em uma escola da rede municipal de Curitiba/PR, durante uma atividade minha professora propôs à minha turma que fizesse desenhos das nossas famílias dentro de contornos de mapas dos continentes, destacando nossas origens. Ela nos mostrou os desenhos dos continentes europeu, asiático e americano, muitos desenhos de famílias brancas; em seguida, ela nos entregou desenhos do contorno dos continentes em branco e nos pediu para fazer as nossas famílias mais ou menos no país que achávamos que nossos antepassados tinham nascido.

Mesmo sem entender, fui o mais rápido possível perguntar para a minha colega onde eu poderia desenhar, pois eu e minha família não tínhamos nada de semelhante com os desenhos mostrados. Nós nos olhamos sem saber o que dizer, acabamos preferindo brincar no pátio da escola. A partir do contato com a história de África, no decorrer da minha graduação, consegui entender como nos sentimos excluídas daquela atividade. Nós éramos as únicas crianças negras da turma. Essa é uma de muitas situações durante minha trajetória escolar em que me senti excluída sem saber o que isso significava.

A primeira lembrança de escola que tenho registro, do primeiro dia de aula, aponta para uma mesa de lanche, na qual havia apenas crianças negras. Ao lado, outra mesa só com crianças brancas. De repente, uma menina negra que estava ao meu lado, chorando, levantou-

se e foi sentar-se ao lado de uma amiguinha dela. A amiga era branca e estava na outra mesa. Mais que depressa, a professora reagiu: ergueu a menina pelo braço e colocou-a com violência sentada ao meu lado. E disse: “aqui é o teu lugar”.

Essa experiência ficou marcada em mim por ter me deixado com medo e com a convicção de que aquele era o meu lugar e que era melhor não tentar outra coisa. Esse tipo de afirmação ecoa até hoje. Outras memórias vêm quando reativo a memória e percebo, com a leitura que tenho hoje, as situações de racismo e exclusão.

Lembro que as crianças negras sempre se sentam ao fundo da sala. Muitas vezes eu quis sentar na frente e ouvia: “aqui é o teu lugar”. O espelho de classe refletia espaços de segregação. Outro elemento que marcava a diferença era o cabelo. Meu cabelo nunca era tocado na busca por piolhos, pois já era dado como certo, acusada de portar piolhos. Eu arrumava o cabelo e queria que ele fosse olhado – mas nunca era.

Quando jovem, nos meus empregos, eu era sempre questionada sobre a minha posição. Ouvia: “Mas é você mesmo a coordenadora do setor?”. Chegou um momento no qual eu fiquei exausta de ter que provar diariamente o meu potencial, provar a minha posição, e pensei que não valia a pena. Eu escutava: “você é a nova funcionária dos serviços gerais?”. A questão racial se colocava diariamente, porém, eu ainda estava construindo o meu entendimento a respeito.

O que as crianças negras estão passando nas escolas hoje em dia? A presente pesquisa também responde a isso, afinal, os ecos da minha infância não deixam de impulsionar tudo que eu faço, nos estudos e na vida. Como as crianças negras estão se sentindo representadas (ou não) nas escolas? E como a história e à docência se relacionam com isso?

A população negra construiu o Brasil. Passou por um processo de dor e sofrimento, sim, mas não foi sem luta e resistência. Foi preciso ressignificar tradições? Sim, mas se manteve a dignidade. Existe uma reconstrução da questão negra e é por conta dessas lutas. Se hoje estamos lendo autores/autoras negros/negras na academia, isso veio na esteira de muitas ações de resistência durante as últimas décadas. E a luta não pode parar.

Esse sentimento de inquietação me levou até os livros. Sempre gostei de estudar, mas nunca pude ocupar as primeiras cadeiras na classe. Imaginei que na universidade seria uma outra oportunidade, uma chance de ter um espaço. Por mais que eu soubesse que o desafio seria gigantesco, imaginando que eu não daria conta, resolvi arriscar. Se eu parasse, seria porque não dei conta, mas eu precisava tentar. Sendo assim, busquei um curso pré-universitário, do Projeto de Educação Comunitária Integrar, e busquei o vestibular.

Eu imaginava a universidade como um lugar onde eu poderia aprender. Imaginava que eu poderia aprender de um modo diferente. E foi assim que ingressei no curso de História por via das Ações Afirmativas, entrando na primeira chamada do vestibular de verão da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) em 2013. Desde o primeiro dia de aula, tive a oportunidade de ser bolsista no NEAB/UDESC, do qual me aproximei e onde aprendi muito sobre a temática africana e afro-brasileira e percebi que existem possibilidades de construirmos uma educação decolonial multicultural.

Ansiosa pela questão da história da escravidão e como ela seria tomada no curso de História dentro da universidade pública, minhas expectativas se frustraram: encontrei livros eurocêntricos, escritos por brancos, contando a história da escravidão no Brasil. Foi então que entendi que minha luta seria longa.

No segundo semestre do ano de 2014, passei a integrar a equipe da pesquisa sobre o ensino de Áfricas nos cursos de História (Licenciatura e Bacharelado) do ensino superior de Santa Catarina, onde fui bolsista¹ de iniciação científica. A minha inserção nesta pesquisa gerou a presente dissertação, sendo o primeiro resultado voltado para o ensino fundamental II da Rede Pública Municipal de Florianópolis (SC), pois a pesquisa se desdobrou em investigar no âmbito do ensino superior de Santa Catarina.

Ao terminar a graduação, o que se deu acompanhada pela GESTUS (Gestão Estudantil Universitária Integrar), coletivo² de luta que acompanha os estudantes cotistas até a formatura – com apoio financeiro, psicológico e pedagógico –, resolvi ir além e buscar o mestrado. As temáticas com as quais eu já estava envolvida me levaram em busca da

¹ O objetivo principal dessa pesquisa investigava o ensino superior. O objetivo principal foi identificar como o ensino de História de África e Cultura Afro-Brasileira era aplicado no ensino fundamental da escola Batista Pereira. Analisaram-se as perspectivas teóricas metodológicas que respaldam a interpretação da Lei Federal 10.639/03 (BRASIL, 2003) nos âmbitos escolares. Tal projeto de pesquisa, intitulado “O Ensino de História de Áfricas em Santa Catarina: questões e perspectivas”, coordenado pelo Professor Paulino de Jesus Francisco Cardoso, buscou mapear a formação de docentes que lecionam as disciplinas de História e Cultura da África no ensino superior.

² A GESTUS é uma organização interna de estudantes e docentes do Projeto Integrar que buscam soluções para o problema da permanência estudantil nas universidades. O grupo foi formado em 2012, um coletivo interno do projeto Integrar que visa contribuir com questões de permanência estudantil, isto é, a gestão estudantil é formada por docentes de graduação e em processos de graduação, mestrados e doutora, e por estudantes do Projeto Integrar, ligados às atividades de pré-vestibular com fins de alcançar trabalhadores estudantes em situação de vulnerabilidade social, possibilitando o ingresso nas universidades catarinenses (Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade do Estado de Santa Catarina e Instituto Federal de Santa Catarina). Este Projeto está ligado às Políticas de Ações Afirmativas: por meio das cotas, estudantes de escolas públicas, baixa renda, negros, negras e indígenas passam a ter a oportunidade de entrar em uma universidade pública porém sua atuação não se limita ao acesso à universidade, a necessidade de uma organização que contribuísse com a permanência desses trabalhadores estudantes pois em sua maioria são trabalhadores, o que inviabiliza cursos de período integral, fazendo com que o estudante tenha que abandonar o trabalho para se dedicar aos estudos ou deixe de estudar para continuar trabalhando – o que gera um processo de exclusão.

continuidade dos meus estudos. Eu já via São Paulo como uma referência de discussão racial, por isso, busquei saber sobre as possibilidades de mestrado lá. Uma amiga me indicou a PUC-SP e eu soube que havia um laboratório chamado CECAFRO (Centro de Estudos Culturais Africanos e da Diáspora)³, um laboratório de pesquisa de estudos negros. Foi assim que me conectei com as/os professoras/es da PUC-SP e busquei minha inserção no Programa de Pós-graduação em História Social.

Esses dois anos morando em São Paulo, longe da minha família, com dificuldades financeiras, psicológicas, de adaptação e até pedagógicas (demorei para entender o que era ser uma mestrande), somadas a problemas de saúde, não me impediram de concretizar uma pesquisa sobre a investigação a respeito da Lei Federal 10.639/03 e seus efeitos no social. A pesquisa, de âmbito teórico, também toca na prática na medida em que se conecta com as escolas e verifica ecos das lutas antirracistas nos ambientes escolares.

Sendo assim, a presente pesquisa, orientada pelo professor Dr. Luiz Antônio Dias, busca traçar uma discussão sobre a implementação da Lei 10.639/03 na Rede Municipal de Florianópolis, a partir da investigação e mapeamento das abordagens dos conteúdos relacionados à História e Cultura Africana e Afro-brasileira, nas salas de aula do 8º e 9º ano das Escolas Básicas Municipais (EBM) Beatriz de Souza Brito e Doutor Paulo Fontes. Nosso objetivo é perceber se existe permanência ou mudanças no sentido da efetiva implementação das orientações legais e normativas para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

Antes mesmo da abolição da escravatura em nosso país, os movimentos sociais, em especial, os Movimento Sociais Negros, reivindicaram que a sociedade brasileira reconhecesse as profundas desigualdades raciais existentes em nosso país. Nesta agenda, a educação escolar, comprometida com projetos hegemônicos e institucionais, era identificada como um dos principais espaços de produção de violência simbólica e silenciamento da importância das populações de origem africana para a formação de nossa sociedade.

A mais significativa conquista destas lutas e ações foi a sanção da Lei Federal 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que alterou a Lei n 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 africana e Afro-Brasileira”.

³ O Centro de estudos é um dos Núcleos de pesquisa da Universidade e tem como principais objetivos reunir referências bibliográficas e documentais em torno de História da África, Culturas Africanas e Afro-Brasileiras, no sentido de constituir acervo de histórias e memórias de povos herdeiros de matrizes orais. Para saber mais acesse: http://www4.pucsp.br/cedic/colecoes/centro_diaspora.html. Acesso em: 5 set. 2019.

Do ponto de vista legal, há 17 anos vemos a soma de esforços significativos, dado ao crescente e qualificado corpo de estudiosas/os que tem se dedicado a investigar e refletir sobre o continente africano, suas sociedades, culturas, bem como as populações afro-brasileiras e as ações mediadas por parte de professoras/es, gestoras/es, instituições e entidades de movimentos sociais e movimentos negros para a implementação a referida Lei.

O município de Florianópolis conta com o Plano Municipal de Educação, publicado em 12 de janeiro de 2016 com vigência de 2015 a 2025, cuja inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais, visa garantir a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (DCN/ERER) e para o Ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena em até cinco anos em todos os estabelecimentos de Ensino Público e Privado que ofertam a educação básica e ensino superior no município.

Em Florianópolis também consta uma Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica, da Rede Municipal de Ensino. Este documento foi apresentado pela Secretária Municipal no início de 2016 e tem por objetivo ser mais um dispositivo na direção de contribuir para a implementação da Lei Federal nº 10639/03 e suas diretrizes. Construído no sentido de orientar sobre as diversas possibilidades para a ERER em todas as áreas do conhecimento das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, ele também enfatiza sobre ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. A matriz também apresenta um conjunto de referências que visam auxiliar nas ações pedagógicas das diferentes pessoas envolvidas no processo educacional nas unidades escolares do município.

Conforme as produções investigativas dos últimos anos desse campo, apesar das orientações legais e normativas, o que salta aos olhos é ainda a permanência da ideia de África, ancoradas em visões equivocadas, que sobrevivem no imaginário brasileiro e ainda está presente nas salas de aulas. Para o filósofo Valentin Yves Mudimbe (2013), os discursos produzidos em diversos contextos temporais e espaciais acerca do continente africano e suas populações, veiculadas por filósofos, antropólogos, missionários religiosos e ideólogos, aglomerando imagens ocidentalizadas e/ou eurocêntricas, moldaram uma dada “ideia” de África, está, portanto, um produto do Ocidente, concebida e transmitida através de sistemas de conhecimento divergentes⁴.

⁴ Para entendermos mais sobre o conceito de Orientalismo buscamos como referência SAID, Edward W. Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente. Editora Companhia das Letras, 2007.

No contexto brasileiro, para alguns pesquisadores, como Anderson Ribeiro Oliva (2009) e Leila Leite Hernandez (2008), a História de África passou a confundir-se, justamente, com as reinvenções culturais africanas. Ou seja, com uma África, contada pela memória da escravidão, das comidas “típicas”, das religiões africanas recriadas pelas ideologias e imagens refletidas pela invenção da chamada “mama África”, mítica em suas origens e perspectivas. E são essas imagens que são frutos das falsificações da história e dos estereótipos formulados acerca do passado ou do presente africano, que convive na memória de nossa população, e que nos faz perceber que, sobre a África histórica, pouco se sabe.

Desde o momento em que o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira se tornou obrigatório nas escolas e em todas as instituições de ensino do país, iniciaram-se muitas discussões e estudos sobre como a lei seria aplicada, uma vez que haveria a necessidade de mudanças curriculares nas escolas. Ainda, apareceu a questão do desconhecimento da temática por parte dos professores/as, seja na ausência de bibliografias ou mesmo por não terem tido em sua formação contato com os conteúdos.

No entanto, podemos perceber que, ao longo dos últimos anos, na esfera acadêmica houve um avanço nas pesquisas sobre História da África por parte dos programas de pós-graduação de universidades brasileiras. De acordo com o levantamento realizado por Vanicléia Silva Santos (2012), aumentou consideravelmente o número de dissertações e teses de doutorado no Brasil com temas relativos à história dos africanos, especialmente nos estados do Sudeste e Nordeste. Os números constatados pela autora chamam a atenção: entre 1993 e 1997 apenas uma pesquisa teria sido realizada no âmbito da pós-graduação em História, de 1998 a 2002 foram produzidas 11 pesquisas, de 2003 a 2007 foram 36 trabalhos, e de 2008 a 2012, 53 novas dissertações e teses (SANTOS, 2012, p. 243-254).

Aqui se faz necessário destacar que, acerca das pesquisas desenvolvida na região Sul, de 1990 a 2012, segundo Vanicléia Silva Santos (2012), apenas 4 trabalhos são sobre a História de África. Percebe-se a permanência de uma historiografia que invisibiliza a presença negra e indígena nesta região. Ou seja, por mais que as pesquisas tenham avançado, o Sul ainda é um desafio no que diz respeito a romper estes estereótipos acerca das Áfricas e, dentre os impactos, estão as produções acadêmicas. Alterar esse cenário e produzir epistemologias sobre o que as/os estudantes entendem sobre as Áfricas numa região racista é imprescindível.

Segundo Anderson Oliva (2003, p. 424), “devemos conhecer a África para, não apenas dar notícias aos alunos”. E para, não reproduzirmos estereótipos e histórias forjadas

sobre este continente. Assim como Jaciara Maria de Medeiros Pessoa (2010), nos diz a respeito do ensino de História da África no ensino fundamental.

[...] o novo educador”, para ensinar a cultura afro-brasileira e indígena precisa conhecer e valorizar a ancestralidade destes povos e suas culturas, pois só assim será capaz de provocar nos alunos a consciência de que esses povos são tão sujeitos da história brasileira, quanto os descendentes dos colonizados. (PESSOA, 2010, p. 414).

Isso sugere que estas/es educadoras/es precisarão, além da formação, sensibilidade para introduzir a temática em suas aulas. Nesse sentido a criação de um senso crítico do estudante sobre o Continente Africano irá auxiliar na desconstrução do olhar eurocêntrico sobre África, que é incentivado diariamente por meios midiáticos, bem como, o senso comum da sociedade. Todavia, como escreve Oliva (2009, p. 31), “o estudo da história africana nas salas de aulas brasileiras não deixa de ser uma possibilidade de mudanças de olhares lançados sobre os africanos e suas histórias”.

Desse modo, consideramos que a lei representa um avanço nas escolas brasileiras, pois, de acordo com José Ricardo Oriá Fernandes (2005, p. 384), “ao tempo em que reconhece a luta histórica do movimento negro em nosso país, cuja bandeira de luta consiste em incluir no currículo escolar o estudo da cultura e história brasileira”. A Lei 10.639/03 é uma porta significativa para a luta antirracista, uma vez que, a partir dela, pode-se pensar e construir estratégias de combate ao racismo na esfera da educação.

Este trabalho pretende dar continuidade à discussão sobre a implementação da Lei nº 10.639/03 no estado de Santa Catarina, apreendendo os impactos de difusão da temática no ensino fundamental. Tal finalidade é parte de um esforço coletivo em investigar o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas Escolas e Universidades, e auxiliar nesta cadeia de conhecimento relacionado aos estudos africanos no Brasil, especialmente em Santa Catarina.

Como amparo teórico para a pesquisa, utilizamos preferencialmente autoras/es negras/os. Buscamos trabalhar com autoras/es negras/os, porém, para falar de história, uma ciência que parte de franceses, isso não foi possível, principalmente sobre história oral como fonte de pesquisa – como Maurice Halbwachs e Marieta de Moraes Ferreira. Outros autores importantes nesta pesquisa são: Nilma Lino Gomes, Petrolina Beatriz Gonçalves e Silva, Chimamanda Ngozi Adichie, Grada Kilomba, Petrônio Domingues, Anderson Oliva, Benjamin de Paula, entre outros.

A metodologia escolhida para atingir os objetivos partiu da análise das cinco entrevistas realizadas com as diretoras e as/os docentes da disciplina de História, que atua no ensino fundamental II nas escolas EBM Beatriz de Souza Brito e EBM Doutor Paulo Fontes, com intuito de perceber a trajetória de sua formação e suas práticas em sala de aula.

Para refletirmos acerca da História Oral, partimos de pesquisadoras/es como Marta Regina Maia (2006) e Alessandro Portelli (1997), que apresentam debates em torno desta questão, da história Oral como fonte de pesquisa. Assim como entendemos a partir de Verena Alberti (1996) que o resultado das entrevistas realizadas com as/os docentes da disciplina de História e as diretoras da Rede Municipal de Florianópolis é resultado da relação estabelecida entre a/o entrevistada/o e a/o entrevistador/a, isto é, não possui apenas uma autoria. Com isso, compreendemos que a fonte oral deve ser analisada criticamente, entendendo o seu contexto de produção no âmbito da entrevista.

Entendendo também a importância do uso dessas fontes assim como escreveu Paul Thompson (1992, p. 17), que “É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos”. A História Oral, ao longo das últimas décadas, se mostrou um campo de estudos apropriado para a construção de uma historiografia empenhada em tornar visíveis e audíveis sujeitas/os históricas/os que por séculos foram excluídos da história oficial. Isso nos mostra que mesmo nessas condições essas/es resistiram, produziram saberes e fazeres, enfim, produziram culturas.

Além disso, analisamos as respostas das/os estudantes no questionário, com perguntas feitas para que pudéssemos classificar imagens e impressões, em categorias construídas com o objetivo de agrupar as representações formuladas por tema ou assunto sobre o continente africano e a história afro-brasileira. Esta classificação objetiva evidenciar o quanto elas se aproximam ou se afastam do chamado imaginário social brasileiro sobre o continente africano.

Assim, verificam-se afirmações negativas sobre o continente e suas sociedades, sem a nossa interferência direta, pois buscamos saber as principais imagens e categorias que as/os estudantes têm de África e suas populações. A proximidade entre as categorias ou representações identificadas nos questionários permitirá revelar os cenários imagéticos construídos por jovens estudantes através do imaginário sobre África.

Nesse sentido, ancoradas em tais considerações, o presente trabalho está dividido em três capítulos: o primeiro capítulo buscou realizar uma análise crítica da Lei Federal 10.639/03 e das normativas vigentes na Rede Municipal de Florianópolis que visam

contribuir para a implementação da referida lei no município, de modo a contextualizar historicamente suas origens, os seus autores, os movimentos sociais que as originaram, as suas posições e seus objetivos. Portanto, esta análise partirá da contextualização da atuação das lutas e embates do Movimento Negro que irão resultar na conquista da Lei. Em seguida, buscaremos localizar historicamente e socialmente as/os autoras/es responsáveis pelas normativas vigentes no município de Florianópolis SC. Neste capítulo, partindo das legislações, também realizamos a análise dos cursos de formação continuada oferecidos pela Rede municipal de Florianópolis no ano de 2013.

No segundo capítulo, apresentamos as escolas EBM Beatriz de Souza Brito e EBM Doutor Paulo Fontes, que pertencem à rede municipal de Florianópolis, situando os territórios e experiências vivenciadas pelas comunidades das escolas, por meio de leitura e análise crítica dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs)⁵, buscamos identificar em quais momentos os documentos atendem a Lei Federal nº 10.639/03 e as normativas da Rede do Município.

Ainda no segundo capítulo, discorreremos sobre a formação inicial e continuada das/os professoras/os responsáveis pela disciplina de História nas escolas pesquisadas, analisando a preparação das/os docentes para desenvolver em suas aulas conteúdos relacionados a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, com o objetivo de identificar como se deu a sua formação inicial e continuada para trabalhar com as temáticas previstas nas normativas supracitadas, através de análise das entrevistas realizadas. Também neste capítulo buscamos discorrer sobre a análise das entrevistas com as diretoras das escolas buscando identificar quais são as estratégias pensadas para auxiliar as/os docentes na implementação dos conteúdos previstos na lei.

No terceiro e último capítulo desta pesquisa realizamos uma análise a respeito das respostas das/os estudantes do 8º e 9º ano do ensino fundamental II das escolas EBM Beatriz de Souza Brito e EBM Doutor Paulo Fontes a um questionário composto de seis perguntas acerca da história e cultura africana e afro-brasileira, com a finalidade de perceber quais as principais imagens e ideias as/os estudantes associam ao continente africano, suas sociedades e as populações afro-brasileiras.

⁵ A partir deste momento, cada vez que mencionarmos os Projetos Políticos Pedagógicos usaremos apenas a sigla PPPs quando no plural, e PPP no singular.

1 A LUTA PELA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO

O objetivo central deste capítulo é traçar um breve quadro histórico a respeito das lutas do Movimento Negro brasileiro, que culminou na promulgação da Lei Federal 10.639/03⁶, tornando obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todos os estabelecimentos de ensino do país, bem como a luta por sua implementação. Isto posto, a referida lei visa contribuir para a transformação da educação brasileira, tendo em vista que a história e a cultura das Áfricas e afro-brasileiras sejam ensinadas em todos os âmbitos educacionais do país.

A partir de revisão bibliográfica sobre o tema buscamos perceber, para além do lugar dos movimentos sociais na aprovação da Lei 10.639/03, a conquista da agenda que transformou a lei em política pública, a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na Rede Municipal de Florianópolis (RME), pensando o Plano Municipal de Educação, juntamente com a Matriz Curricular do Município em Santa Catarina e os cursos de Formação Continuada para as e os professores do Ensino Fundamental ofertados também pela RME entre os anos de 2013 a 2017.

Realizamos também uma breve análise dos cursos de graduação em História das Universidades Públicas do Estado de Santa Catarina, a fim de identificar em qual momento estes cursos atendem a Lei Federal 10. 639/03, tendo em vista as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

É importante destacar que a investigação nos cursos de graduação em História destas Universidades Públicas realizou-se devido ao perfil das/os docentes atuantes da RME – que, por sua vez, são em sua maioria egressas/os dessas instituições –, as entrevistas e as/os profissionais são apresentadas/os no segundo capítulo da pesquisa.

1.1 AS LUTAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

O Movimento Negro brasileiro⁷ por décadas mobilizou diversos esforços em prol das populações negras, concentradas sobretudo no âmbito da educação. Em um primeiro

⁶ Em 10 de março de 2008, essa lei foi alterada para a Lei Federal nº 11.645, acrescentando a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena.

⁷ Para saber mais leia: LUCINDO, William Robson Soares. Histórico do Movimento Negro no Brasil, luta e resistência da militância às políticas de Ação Afirmativas, a Declaração de Durban até a Lei 10.639/03: a dívida

momento, essas lutas foram por reconhecimento das desigualdades raciais presentes em nosso país, buscando, assim, romper com o mito da democracia racial forjada no decorrer do século XX, que derivam da ideia de harmonia entre os diferentes grupos étnico-raciais que constituem nossa sociedade, suprimindo as profundas desigualdades raciais presentes em nosso país até os dias de hoje.

Sabemos que, após a abolição da escravatura, o lugar destinado aos negros/as na sociedade brasileira foi o da marginalização, marcado pela forte discriminação racial, intensificada pelas teorias raciais que consideravam todas/os aqueles que não fossem brancos, inferiores, dentro da lógica da “superioridade da raça branca”. Assim como, destaca Neusa Maria Mendes de Gusmão permaneceu “um sistema que, privilegiando o branco, fazia da realidade do negro um grande desafio. Entre eles, o ter que educar-se para superar as marcas e os estigmas de seu passado como escravo ou dele descendente” (GUSMÃO, 1997, p. 55).

Como escrevem Alberti e Pereira (2007), a ideia de África que circulava nos jornais da imprensa negra paulistana, a exemplo, do *Clarim da Alvorada*⁸, discorriam sobre o pan-africanismo de Marcus Garvey e movimentos literários, como é o caso da *Negritude*. Nesta fase, além do pan-africanismo e da *Negritude*, circulavam ideias acerca das lutas pela libertação no continente africano, os poetas de língua francesa, o Apartheid na África do Sul, além dos grandes pensadores, Frantz Fanon, Agostinho Neto, Amílcar Cabral e Samora Machel.⁹

Nesse contexto de marginalização, discriminação e de direitos básicos sendo negados, assim como o acesso à vida política, cultural e econômica do país, que sujeitas/os negros e negras, principalmente da região de São Paulo (que nesse período era o centro urbano que mais se desenvolvia até então no país), perceberam a necessidade de se organizarem a fim de promover melhorias de vida em todos os aspectos para as populações afro-brasileiras.

social do Brasil com a população negra após o 13 de maio. In: CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco; RASCHE, Karla Leandro. **Formação de Professores: promoção e difusão de conteúdos sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina, 2014, p. 60-75.

⁸ Jornal da imprensa negra produzidos em São Paulo no período de 06 de janeiro de 1924 á 17 de agosto de 1927, para acessar edições digitalizadas ir em: <http://biton.uspnet.usp.br/impresnanegra/index.php/o-clarim-da-alvorada/>

⁹ Vale lembrar que nos anos de 1970, o interesse pela África ressurgiu com as lutas pelas independências africanas. Segundo Anderson Oliva, os movimentos sociais participaram do resgate e reinvenção de uma certa imagem da África, que a confundia com a ideia do espaço de origem, essa imagem acabou marcada por uma forte carga ideológica e mitificada (OLIVA, 2007, p. 156).

Nesse momento surgiram no país, várias organizações negras que acreditavam que a mudança socioeconômica da população negra viria, principalmente, através da aquisição da educação formal e dos direitos civis. Organizações como a Frente Negra Brasileira,¹⁰ fundada em 16 de setembro de 1931 em São Paulo/SP, mobilizou-se, sobretudo, pela educação, reconhecendo que as escolas em geral negavam a entrada de crianças negras e, aquelas que conseguiam frequentá-las, eram vítimas de discriminação por parte das/os docentes e de colegas brancos, a Frente Negra Brasileira buscou organizar escolas para a alfabetização de negras e negros, pois segundo Petrônio Domingues para a organização:

O conceito de educação articulado pela entidade era amplo, compreendendo tanto o ensino pedagógico formal quanto a formação cultural e moral do indivíduo. A palavra educação era usada freqüentemente com esses dois sentidos. Já a palavra instrução tinha um sentido mais específico: de alfabetização ou escolarização. A educação era vista muitas vezes como a principal arma na “cruzada” contra o “preconceito de cor”. (DOMINGUES, 2008, p. 522)

Na primeira metade do séc. XX a alfabetização para as populações negras era de extrema importância porque conferia ao sujeito a cidadania, o direito de participar da vida política do país, já que era necessário saber ler e escrever para votar. Começou aí a esboçar-se o que mais tarde viriam a se tornar as políticas públicas voltadas para essas populações. É nessa fase também que os movimentos sociais negros passam a reivindicar a democratização do ensino superior.

Desde este momento os movimentos denunciaram a forma preconceituosa que as populações negras e suas culturas eram representadas na maioria dos livros didáticos¹¹, utilizados por professoras/es em sala de aula. A ausência da cultura afro-brasileira da valorização e de representatividade das crianças negras, diferenciavam-se em muito da forma com que as populações de imigrantes europeus eram representadas e da forma que se buscava a preservação de suas culturas, uma vez que as escolas brasileiras chegaram a dificultar – e,

¹⁰ Petrônio Domingues no seguinte artigo desenvolve uma imponente biografia acerca da Frente Negra Brasileira, DOMINGUES, Petrônio. “Tudo pelo Brasil; tudo pela raça”: a Frente Negra carioca. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 65, p. 327-348, 2018.

¹¹ Exemplos dessas denúncias podem ser visto em: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos**: 1ª a 4ª séries. Brasília: FAE, 1994. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1929. Ao longo desses 80 anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. Fonte: disponível em: <http://www.fn.de.gov.br/index.php/pnld-historico>. Acesso em: 27 set. 2019.

em alguns casos, negar – a entrada e a permanência de crianças negras em seus espaços, até mesmo após a abolição da escravidão¹².

Segundo Augusto Sales Santos (2010), a educação formal brasileira se transformou em um caminho muito almejado para a ascensão social. Contudo, com o passar dos tempos, também foi possível perceber que a educação é perpassada também por um viés eurocêntrico, excludente e preconceituoso com relação as populações afro-brasileiras.

De acordo com, Petrônio Domingues (2008, p. 519), “algumas escolas inscreviam nos estatutos a proibição da matrícula de ‘pessoas de cor’, independentemente de sua classe social”. Estas escolas foram construídas a partir de uma perspectiva eurocêntrica, francesa onde as populações negras não eram consideradas cidadãos, sujeitas/os dignas/os de direitos e história, a partir de estereótipos construídos para justificar a colonização, invasão e exploração do continente africano.

Isto posto, os movimentos sociais negros passaram a reivindicar o estudo e ensino da história do continente africano e dos afro-brasileiros desde o ano de 1950:

[...] ao perceberem a inferiorização dos negros, ou melhor, a produção e a reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro, os movimentos sociais negros (bem como os intelectuais negros militantes) passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, no que tange à educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira. Parte desta reivindicação já constava na declaração final do I Congresso do Negro Brasileiro, que foi promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, entre 26 de agosto e 04 de setembro de 1950, portanto, há mais de meio século. (SALES, 2005, p. 23).

A partir de Sales percebemos que foi necessário quase meio século de reivindicações para que políticas públicas antirracistas fossem implementadas na educação. Assim, começa-se a esboçar o que mais tarde viriam a se tornar as políticas públicas voltadas para essas populações. É nessa fase também que o Movimento Negro passa a reivindicar a democratização do ensino, com o intuito de inserir um novo olhar sobre a História e a Cultura africana e afro-brasileira.

¹² O Regulamento da Instrução Provincial de 1869 proibia a matrícula de escravizados e em 1887 outro Regulamento reiterou essa proibição. Na província do Rio de Janeiro, o Regulamento de 1847 proibia não apenas os escravizados de frequentarem a escola, mas também os pretos africanos, sejam libertos ou livres. Ver mais em: ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: ME, 2005. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000374.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2018.

Esse novo olhar estava pautado na possibilidade de rompimento e contraposição de ideologias e preconceitos instituídos na sociedade brasileira, por meio de uma educação antirracista. Colaborando, assim, e entre outras questões, para a valorização da história dos africanos e afro-brasileiros na educação brasileira, empenhando-se para uma renovação da educação de acordo com Martha Abreu e Hebe Mattos (2008).

Desde o final da década de 1990, as noções de cultura e diversidade cultural, assim como de identidades e relações étnico-raciais, começaram a se fazer presentes nas normatizações estabelecidas pelo MEC como o objetivo de regular o exercício do ensino fundamental e médio, especialmente na área de história. Isso não aconteceu por acaso. É na verdade um dos sinais mais significativos de um novo lugar político e social conquistado pelos chamados movimentos negros e anti-racistas no processo político brasileiro, e no campo educacional em especial. (ABREU; MATTOS, 2008, p. 6).

É nesse contexto histórico que o Movimento Negro brasileiro se fez presente nas lutas pela aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual (PCN), que foi publicado ano de 1997, pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Os PCNs visavam os conteúdos transversais, sendo o ensino de conteúdos relacionados de modo interdisciplinar com outras temáticas, por exemplo, a pluralidade cultural presente no Brasil, ou seja, conteúdos sobre o ensino de história e cultura africana no ensino fundamental e médio:

[...] a idéia de um Brasil sem diferenças, formado originalmente pelas três raças — o índio, o branco e o negro — que se dissolveram, dando origem ao brasileiro. Tal mito social também foi veiculado na escola e nos livros didáticos, procurando às vezes neutralizar as diferenças culturais, às vezes subordinar uma cultura à outra. Divulgou-se, então, uma concepção de cultura uniforme, depreciando as diversas contribuições que compuseram e compõem a identidade nacional. (BRASIL, 1997, p. 25)

No texto dos PCNs percebemos o gritante silenciamento sobre as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas no ensino brasileiro diante das culturas brancas. Reforçando, como consequência, a discriminação racial no ambiente escolar e incumbindo as escolas o dever fundamental de inclusão das diversas culturas.

Como estratégia para um possível rompimento com a dialética dessas instituições de silenciamento, indaga-se sobre a necessidade de inclusão da pluralidade cultural nas escolas, pois, segundo os PCNs “A escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo, [...] porque é um espaço em que pode se dar a convivência entre estudantes de diferentes origens” (BRASIL, 1997 p. 21). É importante destacar que, mesmo com os PCNs, não foi possível

perceber grandes mudanças no ensino brasileiro referente ao ensino de História e cultura Africana e afro-brasileira.

Os PCNs são instrumentos que orientam quais conteúdos podem ser ensinados, mas não há obrigatoriedade; deste modo, esses conteúdos continuaram esquecidos. Precisamos dizer, também, que estes dispositivos legais muitas vezes são desconhecidos por muitos educadores e educadoras, mas há aquelas/es que consideram seu conteúdo difícil, burocrático, e que os PCNs não precisam ser levados tão a sério por isso, por esses motivos se tem dificuldades em sua aplicação em sala de aula por alguns professores. A necessidade de criação e implementação de uma Lei Federal que obriga o ensino dessas temáticas constata a inaplicabilidade dos PCNs.

As lutas do Movimento Negro brasileiro na educação estão pautadas na ideia de que o conhecimento da História e Cultura africana e afro-brasileira permite romper e contrapor ideologias e preconceitos instituídos na sociedade brasileira por meio da educação. Pautados nesta concepção, em novembro de 1995, ano que marcou os 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, diversas organizações do Movimento Negro, juntamente com entidades antirracistas, organizaram a Marcha de Zumbi dos Palmares em Brasília-DF, na qual foi entregue um documento ao então presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, intitulado Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial. Márcia Lima (2010) destaca que o documento se constituía em uma pesquisa referente à desigualdade racial e à prática do racismo, destacando os temas de educação, saúde e trabalho. As reivindicações estavam apresentadas em formas de tópicos que incluíam, também, a religião, a terra, a violência, a informação, a cultura e a comunicação.

Por meio desta ação o Movimento Negro conquistou uma declaração de Fernando Henrique Cardoso, enquanto presidente da República, afirmando a existência do racismo, “seus males e o compromisso do governo brasileiro em combater toda e qualquer discriminação racial” (LUCINDO, 2014, p. 60). Desta maneira, o movimento contribuiu na desmistificação da crença da democracia racial¹³ brasileira, concepção fortemente ligada aos estudos de Gilberto Freyre, em especial “Casa Grande e Senzala”, que de certa forma consolidou o mito da democracia racial, pois para Gilberto Freyre as relações entre negros e brancos a partir da abolição se davam com cordialidade, visto que, para ele, esta convivência

¹³ Para saber mais leia GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Racismo e Anti-Racismo no Brasil. **Novos Estudos**, n. 43, nov. 1995. Disponível em: http://novosestudos.org.br/v1/files/uploads/contents/77/20080626_racismo_e_anti_racismo.pdf. Acesso em: 10 jun. 2018.

não se deu da mesma forma que na África do Sul e Estados Unidos, onde o racismo se estabeleceu de forma brutal.

No entanto, a democracia racial brasileira apenas existiu na teoria. Na prática, as relações se constituíram na forma de opressor e oprimido. Para Abdias do Nascimento (1983, p. 28), a falsa democracia racial brasileira constitui um instrumento da hegemonia branca brasileira, que mascara um processo genocida, “[...] uma fachada despistadora que oculta e disfarça a realidade de um racismo tão violento e destrutivo quanto aquele dos Estados Unidos ou da África do Sul”.

A necessidade de combater o racismo no país ganha âmbitos internacionais no ano de 2001, quando a Organização das Nações Unidas (ONU) realiza a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância (CONFERÊNCIA, 2001), que ocorreu em Durban, na África do Sul, na qual o Movimento Negro brasileiro tem suas lutas reconhecidas no momento em que é discutido o sistema educacional brasileiro e suas abordagens. Segundo Nilma Lino Gomes (2011, p. 143):

[...] a denúncia da educação como um setor que contribui para a construção de um quadro de desigualdades raciais visualizada pelas primeiras associações negras e suas lutas em prol da educação dos negros no século XIX e demandada publicamente pelo Movimento Negro no século XX ganha agora contornos políticos nacionais e internacionais no século XXI. Passa finalmente a fazer parte da agenda política e do compromisso do Estado brasileiro com todos os avanços e as contradições possíveis.

Os debates realizados durante a conferência exigiram mudanças nas ações do estado brasileiro, principalmente no que diz respeito às áreas de saúde, educação e trabalho, temas prioritários de acordo com as recomendações para o governo. O Brasil corroborou com a Declaração de Durban ao afirmar que:

Art: 108. Reconhecemos a necessidade de ser adotadas medidas especiais ou medidas positivas em favor das vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata com o intuito de promover sua plena integração na sociedade. As medidas para uma ação efetiva, inclusive as medidas sociais, devem visar corrigir as condições que impedem o gozo dos direitos e a introdução de medidas especiais para incentivar a participação igualitária de todos os grupos raciais, culturais, lingüísticos e religiosos em todos os setores da sociedade, colocando a todos em igualdade de condições. (DURBAN, 2001 p. 33).

No entanto, apenas a partir do governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, percebemos “uma mudança profunda não só na condução das políticas com perspectiva racial, reflexo das ondas de Durban, mas também na relação do Movimento Negro com o

Estado” (LIMA, 2010, p. 82). Uma dessas mudanças foi, finalmente, a implementação da Lei Federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003¹⁴, a qual alterou a Lei nº 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 20 de dezembro de 1996, que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional.

É importante ressaltar que antes da referida lei ser sancionada, existiram outros projetos de leis que procuravam assegurar a obrigatoriedade do ensino de história africana e afro-brasileira, reivindicações antigas do Movimento Negro brasileiro.

Assim como afirma Jeruse Romão (2014, p. 33), “há um conjunto de projetos de lei que, desde 1979, insistem em fazer debates na Câmara dos Deputados e no Senado, a necessidade de uma educação com a presença da história africana e afro-brasileira nos currículos”. O que só se efetivou amplamente no ano de 2003, com a sanção da Lei Federal 10.639/03, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio oficiais e particulares no nosso país, conforme descrito no artigo 26-A:

§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. (BRASIL, 2003).

A lei também conta com o artigo 79-B, que inclui nos calendários escolares nacionais o dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003), data que marca a morte de Zumbi dos Palmares (1655-1695). Essa data traz oportunidade para conversas, trabalhos, debates, eventos importantes sobre a história e cultura das populações afro-brasileiras.

É importante destacar que esses debates não podem acontecer exclusivamente nessa data, visto que ela foi incluída no calendário como uma forma de homenagear a luta das/os

¹⁴ No ano de 2008, essa lei fora alterada para a Lei Federal nº 11.645, acrescentando o ensino da história e cultura indígena.

negras/os do Quilombo de Palmares¹⁵ contra o regime de escravização e morte de Zumbi, um dos seus líderes e o Movimento Negro brasileiro por suas lutas e resistências¹⁶.

Quando falamos em quilombo, falamos em História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, falamos em relações de poder e interesses, falamos em resistências mas, para compreendê-los enquanto espaços de resistências e de diferentes sujeitos precisamos pensar: durante todo o período colonial (e o que segue – período imperial) a escravidão africana e afrodescendente era naturalizada, ou seja, ela não era contestada.

Porém, o fato dela não ser contestada não quer dizer que não existiu resistências e negociações. Muito pelo contrário, havia sim e muitas, mesmo sob a ameaça do chicote, as/os escravizadas/os negociavam espaços de autonomia com os escravocratas, quebrava ferramentas, incendiava plantações, boicotava a produção de açúcar, agredia senhores e feitores e rebelava-se sozinho ou em grupo.

Há uma diversidade de relações e sujeitos, e estas são “peças” essenciais para que possamos compreender os escravizadas/os, sua agência, seus possíveis interesses e negociações. Logo, os quilombos nos mostram isto. As fugas aparecem como uma das formas mais comuns de negociação e/ou resistência, sendo que estas poderiam ser tanto individuais quanto coletivas e terem diferentes durações.

¹⁵ Palmares sua localização encontrava-se na Serra da Barriga, região que hoje pertencente ao estado de Alagoas e seu nome, “Palmares”, remete ao fato de a região escolhida ter muitas palmeiras. No começo de sua existência, Palmares era habitado por poucos quilombolas. Porém, logo após o início da invasão holandesa (1630 a 1654), os senhores de engenho voltaram suas atenções para os holandeses, o que oportunizou a fuga de muitas/os escravizadas/os. Assim, à medida que sua população cresceu, foi se expandindo para áreas vizinhas, formando diversos núcleos de povoamento. Os maiores e mais conhecidos povoados distribuídos pelo extenso território foram os do Macaco, centro político do quilombo, com aproximadamente 1.500 casas, o de Subupira, que centralizava as atividades militares, com oitocentas cabanas, o de Zumbi e o de Tabocas, entre outros. Não se pode afirmar com exatidão o número de habitantes de Palmares, pois ele variava de acordo com as circunstâncias do momento. Conforme estimam algumas historiadoras e alguns historiadores, por volta de 1670, sua população teria alcançado por volta de 20 mil habitantes. Apesar de ser a maioria, a população de africanos fugidos e seus descendentes não era a única a viver nesse espaço. Como sugerem documentos da época, em Palmares também convergiram outros tipos de pessoas, como soldados desertores, os perseguidos pela justiça secular e eclesiástica, vendedores, judeus, muçulmanos, além de indígenas, pressionados pelo avanço dos europeus. Segundo Carvalho, “A presença indígena nos quilombos era significativa, e em muitos casos eles transmitiram aos negros os conhecimentos fundamentais para a sobrevivência na mata” (CARVALHO, 2005, p. 20). Ver mais sobre o tema em: CARVALHO, Aline Vieira de. **Palmares como espaço de sonhos: análise do discurso arqueológico sobre a Serra da Barriga**. 2005. Dissertação (Mestrado) - Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

¹⁶ O texto da referida lei também contava com mais dois artigos que foram vetados pelo então presidente são eles: § 3º (VETADO). 3º As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta Lei; "Art. 79-A. (VETADO). Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria (BRASIL, 2003).

Diante do exposto, para Anderson Oliva (2003) o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira não deveria ser tratado como uma obrigação, e sim, ser dada a relevância ao estudo dessas temáticas de uma forma geral, sem a necessidade de impulsos, tais como um procedimento consolidado que considerasse uma série de discussões, observações, problematizações e a valorização da história da África e das culturas Afro-brasileiras, pois o mesmo entende que estudar essas temáticas é aprender sobre nossas próprias origens.

Desse modo, estudar e ensinar as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nos responsabiliza a debruçarmos sobre elas para compreendê-las através de seus próprios pressupostos. Um ponto de partida é perceber que as duas são distintas, visto que as práticas culturais praticadas pelos africanos no território brasileiro não são as mesmas realizadas no continente africano, pois houve a ressignificação de costumes em novos contextos.

Visando atender a essas e outras demandas para o ensino das temáticas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foram estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação pela Resolução CNE/CP n.1, em 17 de junho de 2004. Seu texto apresenta as modalidades de formação a serem desenvolvidas no ensino superior: disciplinas curriculares, atividades complementares, conteúdos de disciplinas curriculares, iniciação científica, práticas investigativas, extensão (cursos e serviços) e atividades extracurriculares, como a promoção de eventos no Dia da Consciência Negra, em 20 de novembro de cada ano.

Nos cursos de formação de professoras/es para a Educação Básica, em particular, nos cursos de História, Educação Artística e Literatura, a disciplina relacionada ao tema deve ser obrigatória. Segundo o artigo 1º da Resolução 01/2004 do CNE/CP:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. (BRASIL, 2004).

O documento também orienta professoras e professores em contemplar em seus planos de aula e em suas ações pedagógicas as relações étnico-raciais, bem como conteúdos sobre história e cultura africana e afro-brasileira. Além disso, constam nele algumas atividades propostas pelo Governo Federal, como por exemplo: parceria com núcleos e universidades que visam a formação de professoras/es acerca da Lei Federal nº 10.639/03, oferecendo cursos de formação presenciais e a distância, materiais produzidos e oferecidos

para diversas instituições de ensino de todos o país. Segundo o artigo 3º, e o § 1º, da Resolução 01/2004 do CNE/CP:

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004. § 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no “caput” deste artigo. (BRASIL, 2004).

O documento também apresenta algumas atribuições para os diferentes níveis de ensino, expõe precisamente diversas ações tidas como importantes para garantir a efetivação da Lei na educação infantil, no ensino fundamental, médio e superior, para a Educação de Jovens e Adultos e para os cursos técnicos. O artigo 1º, § 1, da Resolução 01/2004 do CNE/CP estabelece que:

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. (BRASIL, 2004).

De acordo com Carina Santiago dos Santos (2016, p. 39), “As Diretrizes configuram um marco relevante no debate educacional, pois compreendem a educação como caminho para colocarmos em xeque papéis e espaços naturalizados em nossa sociedade”. Na resolução fica estabelecido, também, no Art. 2º, § 1º, da Resolução 01/2004 do CNE/CP:

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (BRASIL, 2004).

A Lei Federal 10.639/03, juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), são políticas de Ações Afirmativas que visam, por meio da educação a superação do racismo e das desigualdades sociais presente, e disseminadas na nossa sociedade.

A partir da implementação destas políticas, alguns atores sociais do Movimento Negro e de organizações antirracistas de todo o país continuaram a tarefa de construção de uma educação antirracista. Estes esforços tornaram possível a produção de materiais didático-pedagógicos, capazes de dar suporte aos docentes. Em outra direção, focou-se no trabalho de formação continuada das/os milhares de professores e professoras da educação básica em atuação em nosso país.

Neste sentido, é preciso salientar mais uma vez o protagonismo do Movimento Negro Brasileiro que, em parceria com acadêmicas/os, ofereceu inúmeros cursos de extensão, atualização e especialização, e com o apoio da antiga Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR)¹⁷. Em diálogo com os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), foram desenvolvidas dezenas de cursos, semipresenciais ou com uso pleno de tecnologias de educação a distância, que contribuíram e contribuem para formação de milhares de professoras/es em nosso país.

Segundo Marta Mariano Alves (2017), os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros começam a serem instituídos no Brasil em meados dos anos 1980 e 1990¹⁸, sendo coordenados em sua maioria por dirigentes negras e negros, como instrumentos acadêmicos de colaboração para a luta antirracista. Para se caracterizar como um NEAB, o Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2013)¹⁹ estabelece que o núcleo precisa desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão, auxiliar na formação inicial e continuada das/os professoras/es, elaborar materiais didáticos, além de agir em conjunto com a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros - ABPN²⁰.

¹⁷ A Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial funcionou como órgão do Poder Executivo entre os anos de 2003 à 2015, quando foi extinta pelo atual presidente Michel Temer em outubro de 2015, após o afastamento da ex-presidenta Dilma Vania da Silva Rousseff. Atualmente, ela irá funcionar vinculada ao Ministério da Justiça e da Cidadania. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/sobre-a-seppir/a-secretaria>. Acesso em: 5 maio 2018.

¹⁸ Para saber mais sobre o histórico e criação dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs) ver em: ALVES, Marta Mariano. Lei 10.639/03, formação docente e NEABs: a democratização do currículo como um desafio para a educação brasileira. **Cadernos do Aplicação**, v. 30, n. 1-2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/68405/49905>. Acesso em: 20 dez. 2019

¹⁹ O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações étnicorraciais e para o ensino de História e cultura Afro-brasileira e Africana tem como principal objetivo colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais com o objetivo de enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária.

²⁰ Saiba mais sobre em: RASCKE, Karla Leandro *et al.* Formação continuada em educação das relações étnico-raciais: o(a) professor(a) tutor(a) na construção do conhecimento. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 3, p. 1389-1408, 30 set. 2016; e em: MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; SILVA,

A respeito do fortalecimento de identidades e dos direitos das populações afrodescendentes no Brasil, as Diretrizes orientam para “o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas” (BRASIL, 2004, p. 19), pois não respeitar as orientações da Lei 10.639/03 e das Diretrizes, de acordo com Tamelusa Ceccato do Amaral (2017, p. 28), resulta em “desconsiderar a memória e a história de parte da população brasileira, e mais do que isso, contribuir para a manutenção de um olhar colonial/branco/eurocêntrico sobre o mundo”.

Atuar com a temática do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira não é uma tarefa fácil, pois sabemos também que o nosso sistema educacional historicamente eurocêntrico²¹ é um espaço de difusão e reprodução das ideias de inferioridade do continente africano e seus descendentes. Nos dizeres de Benjamin Xavier de Paula (2010, p. 7), “estas atitudes edificam um currículo escolar que legitima práticas racistas em nome do fortalecimento de uma concepção fundada no eurocentrismo judaico-cristão”.

Algumas vezes percebe-se a reprodução de imagens de inferioridade do continente africano e a superioridade do homem branco, que transcorreu por anos nos livros didáticos e, sobretudo, nas práticas pedagógicas em todos os níveis de ensino. Segundo Jurandir de Almeida Araújo e Beatriz Giugliani (2014), o olhar eurocêntrico resulta em poucos esforços de alguns atores sociais envolvidos no processo educacional brasileiro para a concretização de currículos escolares que efetivamente integrem o eixo das discussões sobre o continente africano.

Algumas pesquisas desenvolvidas por Anderson Oliva; Sônia Querino, Vera Lúcia de Carvalho, Juvenal de Carvalho²² entre outros, apontam na direção da permanência da ideia de inferioridade do continente africano e de seus descendentes. Essas pesquisas têm como objetivo despertar preocupações no meio acadêmico e nos/as educadores/as, para que

Wilquer Solidade da. (org.). **Educação, Relações Étnico-raciais e Resistência**: as experiências dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas no Brasil. Assis, SP: Triunfal Gráfica e Editora, 2016.

²¹ Leia mais sobre em: BARBOSA, Muryatan Santana. Eurocentrismo, História e História da África. **Sankofa - Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**, n. 1, p. 46-61, jun. 2008.

²² Ver os seguintes trabalhos OLIVA, Anderson Ribeiro. O ensino da história da África em debate: uma introdução aos estudos africanos. In: RIBEIRO, Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro *et al.* (org.). **História e cultura afro-brasileira e africana na escola**. Brasília: Ágere, 2008, p. 29-49.; CONCEIÇÃO, Juvenal de Carvalho. A ideia de África: obstáculo para o Ensino de História Africana no Brasil. **Projeto História - Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 44, 2013.; SANTOS, Sonia Querino dos Santos e. **População negra, relações inter-raciais e formação de educadoras/es**: PENESB (1995-2007). 2007. 158 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2007.; SANTOS, Sônia Querino dos Santos; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 16, n. 58, p. 95-112, 2008.

esses/as autores/as sociais da educação possam contemplar em suas práticas pedagógicas a temática africana e afro-brasileira, tendo o intuito de romper com a forma eurocêntrica com que a história e cultura africana e afro-brasileira são imaginadas até os dias de hoje.

Compreendemos que a nossa sociedade precisa conhecer mais a respeito do continente africano, sua conjuntura política, sua economia, seus costumes, suas diversas práticas religiosas e, principalmente, suas culturas. Por conta disso, acabamos reproduzindo preconceitos e estereótipos acerca do continente africano, sem nos darmos conta de que grande parte da nossa herança cultural vem deste continente.

Na perspectiva de Amailton Magno Azevedo (2016), a narrativa colonial instituiu formas de olhar a África que a condenaram a uma insignificância histórica, onde o repertório de afirmações, generalizações e imprecisões esbarra em grosseiras abordagens sobre a sua História. “Praticou-se uma pilhagem da memória. Retirou-se da África o direito ao passado” (AZEVEDO, 2016, p. 239).

Muito dessa ideia de um continente inferior nos é repassado cotidianamente pelos veículos de comunicação de massa do nosso país, pautados em imagens construídas no passado. Sobre as ideias produzidas e reproduzidas pelas mídias, Anderson Ribeiro Oliva (2003, p. 431) nos diz que “As imagens e informações que dominam os meios de comunicação, os livros didáticos incorporam a tradição racista e preconceituosa de estudos sobre o Continente e a discriminação à qual são submetidos os afrodescendentes aqui dentro”.

Entretanto, passados dezesseis anos de sanção da Lei Federal 10.639/03 e quinze anos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), os atores sociais comprometidos com sua efetivação constatarem obstáculos em sua implementação, agregam às suas ações esforços para aprimorar os mecanismos de fiscalização, e atentam para a formação inicial dos docentes. Daí a importância das ações de professoras, professores, estudantes e das entidades educacionais para a criação das disciplinas específicas, como Educação das Relações Étnico-raciais, Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos cursos do ensino superior das universidades brasileiras.

As instituições de ensino superior, responsáveis pela formação inicial de professores/as, aos poucos têm se comprometido com o processo de implementação da Lei. Por conseguinte, as pesquisas sobre o ensino de História de África e Afro-brasileira são essenciais para a identificação de lacunas que impedem o estabelecimento da temática nos espaços educacionais. Os estudos podem contribuir nas articulações para o ensino de História

de África, pois, de acordo com Marina de Mello e Souza (2012, p. 19), “sem eles, não há como alcançar e transmitir conhecimentos de qualidade”.

Essas pesquisas se fazem importantes no intuito de rompermos com os currículos eurocêntricos, tendo em vista a educação como produtora de conhecimento, na medida em que propõem alternativas para lidar com o conhecimento aqui produzido, levando em conta os diferentes povos que constituem o nosso país.

A Lei Federal 10.639/03 é a representação de um avanço não só nas escolas, mas para toda a sociedade brasileira. Segundo José Ricardo Oriá Fernandes (2005, p. 384), “ao tempo em que reconhece a luta histórica do movimento negro em nosso país, cuja bandeira de luta consiste em incluir no currículo escolar o estudo da temática história e cultura afro-brasileira”. Portanto, para termos de fato um país menos desigual, se faz necessária a implementação desta lei, através de projetos e ações que valorizem a história e cultura afro-brasileira, bem como seus sujeitos.

As lutas travadas pelos movimentos sociais, em especial o Movimento Negro no Brasil, correspondem a uma tentativa de superar e romper com a colonialidade do saber, tendo em vista que estamos falando da educação e produção do conhecimento, na medida em que propõe alternativas para lidar com o conhecimento produzido, levando em conta a contribuição dos diferentes povos que constituem o País, não apenas de forma celebratória, mas de forma sistemática.

1.2 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS/SC

A respeito dos documentos normativos que orientam a Rede Municipal de Educação de Florianópolis/SC acerca da Educação das Relações Étnico-Raciais – ERER, destaca-se que leis semelhantes a Lei Federal nº 10.639/03 já existiam em Santa Catarina desde os anos 1990, por exemplo: A Lei nº 2.830/93²³ de Itajaí, Lei nº 3.410/97²⁴ de Criciúma, Lei nº

²³ CÂMARA MUNICIPAL DE ITAJAÍ. **Lei nº 3761 de 19 de junho de 2002**. Disponível em: <https://cm-itajai.jusbrasil.com.br/legislacao/756417/lei-3761-02#art-4>. Acesso em: 10 maio 2017

²⁴ CÂMARA MUNICIPAL DE CRICIÚMA. **Lei nº 3.410, de 04 de abril de 1997**. Institui a Inclusão do Conteúdo História Afro-Brasileira nos Currículos Das Escolas Municipais De Criciúma E Dá Outras Providências. Disponível em: <http://www.camaracriciuma.sc.gov.br/documento/lei-no-3410-1997-3302>. Acesso em: 24 maio 2017.

1.864/94²⁵ de Tubarão, e em Florianópolis a Lei nº 4446/94²⁶, que decretou a inclusão, nos currículos das escolas municipais, de conteúdos sobre a história e cultura dos afro-brasileiros. As aprovações dessas Leis foram possíveis a partir de articulações do Movimento Negro de Santa Catarina e de instituições antirracistas do estado, por meio dos vereadores desses municípios.

Defendeu-se a necessidade destas legislações a partir de diversas reivindicações dos Movimentos Negros de Santa Catarina e de sujeitos negros/as envolvidos/as com o sistema educacional do município de Florianópolis. Pretendia-se garantir que todas/os pudessem conhecer a sua história e de seus antepassados, buscando, assim, transformar por meio da educação e do conhecimento, estruturas socialmente racializadas segregacionistas presentes em nossa sociedade.

As leis municipais destacadas acima, aprovadas nos anos de 1990 por Câmaras Municipais, estabelecem o ensino de conteúdo de História e cultura afro-brasileira. Já a Lei Federal nº 10.639/03, entende as contribuições de sujeitos africanos, afro-brasileiros e indígenas, com base nos seus protagonismos na sociedade, político e econômico, e torna-se determinante para o processo de conscientização no sentido de extinguir o racismo da sociedade.

O texto da Lei municipal nº 4446/94, de Florianópolis, determinava a necessidade de se oferecer cursos de formação continuada para professoras/es que abordassem sobre a história afro-brasileira, em parceria com entidades do Movimento Negro. O texto também determinava a obrigatoriedade da inclusão de modo amplo de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira nas disciplinas de Estudos Sociais, Geografia e História. A Lei, da mesma forma, citava sobre a necessidade da elaboração de materiais didáticos com base nas temáticas afro-brasileiras.

As políticas públicas de caráter educacional implementadas no decorrer da década de 1990, vêm ao encontro do diálogo existente no texto da Lei 10.639/03, enfatizando a importância da implementação dos conteúdos acerca da História e cultura africana e afro-brasileira – destacando, também, quanto à necessidade da formação continuada das/os

²⁵ A este respeito, consultar: PASSOS, Joana Célia dos. As Relações Étnico-Raciais nas Licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados. *Poiésis*, Tubarão, v. 8, n. 13, p. 172-188, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/viewFile/2254/1630>. Acesso em: 15 jun. 2017.

²⁶ PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. **Lei nº 4.446 de 05 de julho de 1994**. Institui a inclusão do conteúdo "história afro-brasileira" nos currículos das escolas municipais de Florianópolis e dá outras providências. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/25960225/artigo-3-da-lei-n-4446-de-05-de-julho-de-1994-do-municipio-de-florianopolis>. Acesso em: 10 maio. 2017.

profissionais da educação. Desta forma, a supracitada lei proporciona que os municípios possam assegurar-se na legislação para a elaboração de documentos que garantam a implementação da mesma.

Segundo o MEC, os Planos Municipais de Educação (PMEs) são desenvolvidos para atender aos princípios da gestão democrática, em colaboração com o plano nacional, e constituem-se como um elemento de planejamento, previsto para atender ao desenvolvimento da educação local ao traçar as diretrizes e finalidades de cada Sistema Municipal de Educação.

Diferentemente do Plano Nacional da Educação, que estabelece metas gerais para todo o país, com prazo de dez anos, os Planos Municipais de Educação, dentro das conformidades do Plano Nacional de Educação (PNE), precisam definir metas específicas a serem adequadamente alcançadas a curto, médio e longo prazo pelos municípios, assegurando as suas especificidade e autonomia.

Segundo o governo brasileiro, tais metas deverão ser fixadas em prazos menores do que o PNE, constituindo-se não somente como um plano, mas como o planejamento de um processo dinâmico, que possa efetivamente modificar a realidade até alcançar as metas de longo prazo (BRASIL, 2014). O plano deve consistir em um planejamento orgânico da administração pública, apontando os problemas, as prioridades, os prazos, recursos e as ações a serem executadas de forma objetiva, organizada, atendendo ao que se apresenta como indispensável para que sejam alcançados os resultados pretendidos, que expressam as diretrizes estabelecidas pela política educacional.

Com relação ao atual Plano Municipal de Educação (PME) de Florianópolis, publicado em 12 de janeiro de 2016 com vigência de 2015 a 2025, o texto do plano apresenta o histórico das iniciativas, as quais serviram de base tanto para a justificar o plano quanto para o parecer do Conselho Municipal de Educação. No texto também são apresentados todos os instrumentos legais que apontam na direção da construção do PME.

A respeito do ensino da Educação das Relações Étnico-Raciais, o Plano Municipal de Educação de Florianópolis visa, em até cinco anos, garantir a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena (2016) em todos os estabelecimentos de Ensino Público e Privado que ofertam educação básica e ensino superior no município, assim como está disposto na Lei Federal nº 10.639/03.

O referido plano também apresenta estratégias para garantir a implementação da Educação das Relações Étnico-racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira,

Africana e indígena. Essas estratégias estão distribuídas em dezenove ações, entre elas, seis que contemplam a perspectiva desta pesquisa, demandas que visam: o fortalecimento de setores próprios incumbidos de elaborar as políticas públicas para a promoção da igualdade racial; manter no calendário municipal da rede de ensino pública e privada a Semana da Consciência Negra; promover formação continuada sistêmica e regular aos profissionais de educação sobre diversidade étnico-racial e assegurar que os Projetos Políticos Pedagógicos das instituições de ensino básico e superior públicas e privadas apresentem definições visando ao combate do racismo, com metas para implementar as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais.

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC, também conta com a Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (2016). Este documento foi apresentado pela Secretária Municipal no ano de 2016 e tem por objetivo ser mais um dispositivo na direção de contribuir para a implementação da Lei Federal nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

O documento é construído no sentido de orientar sobre as diversas possibilidades para a Educação das Relações Étnico-Raciais nos núcleos de ação pedagógica das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica do município, considerando e apontando suas ênfases para a EREER e o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. É dividida em níveis de ensino, como educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), enfocando nas especificidades de cada faixa etária. A matriz também apresenta um conjunto de referências que tem como objetivo auxiliar nas ações pedagógicas dos diferentes atores envolvidos no processo educacional nas unidades escolares do município.

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis proporciona cursos de Formação Continuada, pois, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 9.394/96, as formações continuadas buscam garantir aos profissionais da educação o aprimoramento da profissão por meio da intervenção institucional pública, municipal ou estadual, como disposto nos artigos:

Artigo 87. Cada município e supletivamente, o Estado e a União, deverá:
Parágrafo III- realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também para isso, os recursos da educação a distância.

Artigo 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público. (BRASIL, 1996).

Tendo em vista tais normativas, a RME de Florianópolis tem, desde a década 1980, ações e iniciativas para ofertar cursos de formação continuada²⁷ e em 2009 a RME estabeleceu a Gerência de Formação Permanente vinculada à Diretoria de Administração Escolar da Secretaria Municipal de Educação.

De acordo com o Plano Municipal de Educação de Florianópolis (2016, p. 50), “a formação continuada destina-se a todos/todas os/as profissionais que estão inseridos no trabalho, pois estudar, refletir, pesquisar e planejar são prerrogativas inerentes à profissão de professor”. Com o propósito de desenvolver ações que promovam a valorização e orientação das/os profissionais de educação atuantes na rede.

A respeito dos conteúdos acerca da Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura africana e afro-brasileira nos cursos de formação continuada da RME de Florianópolis, a mesma incluiu essas temáticas nos cursos, após o decreto da Lei Municipal nº 4446/94 que estabeleceu a inclusão, nos currículos das escolas municipais os conteúdos sobre a história cultura dos afro-brasileiros.

Contudo, de acordo com Karina de Araújo Dias e Vânia Beatriz Monteiro da Silva (2012), após realizarem uma pesquisa sobre a Educação Étnico-racial nos cursos de formação continuada da RME de Florianópolis, ofertados no período de 1994 a 2010, “foi possível perceber a inexistência, ainda de uma dinâmica organizacional que admita a importância da ampliação de uma oferta de formação na perspectiva da ERER” (DIAS; SILVA, 2012, p. 14). Isso nos alerta no sentido de que, no nosso entendimento, para uma efetiva implementação da Lei 10.639/03, todos os setores da educação precisam desenvolver ações para a mesma.

A partir disso, executamos uma investigação nos cursos de formação continuada ofertados para as/os professoras/es da disciplina de História no Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), entre os anos de 2013 a 2017, com o intuito de identificar se houve algum avanço no sentido de serem oferecidos mais cursos

²⁷ Para ver mais sobre o histórico dos cursos de formação continuada da Rede Municipal de Florianópolis ler, DIAS, Karina de Araújo. **A formação continuada dos profissionais da educação da Rede Municipal de Florianópolis: governamental e constituição de subjetividades docentes.** 2017. 305 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/180702/348837.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 set. 2019.

sobre essas temáticas. Para tanto, a coleta dos dados realizou-se na Gerência de Formação Permanente junto com o Centro de Educação Continuada ambas localizadas na Rua Ferreira Lima, 82, Centro, Florianópolis.

Sobre esse trabalho, os registros estão disponíveis apenas em formato físico, estão organizados por ano e por setores em que os cursos foram ofertados, em pastas-arquivo. Nestes arquivos consta as seguintes informações: a portaria e número do curso, título do curso, período de realização, carga horária, número de vagas disponíveis, público alvo, introdução, justificativa, objetivo e conteúdo programático, alguns também contam com a metodologia do curso e com a lista de presença.

O que conseguimos compreender acerca dos cursos investigados é que no ano de 2013 a RMEF ofertou o total de sessenta e oito cursos de formação continuada para o Ensino Fundamental, três previam em seus conteúdos programáticos a Educação para as relações étnico raciais; destes, apenas um foi ofertado exclusivamente para professoras e professores da disciplina de História e este também previa apenas o debate acerca da diversidade étnico-racial.

Em 2014 o total de cursos para o Ensino Fundamental foi de sessenta e um, destes três previam em seu conteúdo programático a discussão acerca de EREER. Neste ano não foi realizado nenhum curso específico para as/os professoras/es da disciplina de História.

No ano de 2015 foi ofertado o total de sessenta e três cursos para o Ensino Fundamental. Destes, quatro cursos previam em seu conteúdo programático a discussão de EREER. Apenas um destes cursos foi ofertado exclusivamente para professoras/es História.

Acerca de 2016 foi ofertado o total de setenta e dois cursos, mas apenas um curso previa o debate acerca da Educação das relações Étnico-raciais. Já ano de 2017 a rede ofertou o total quarenta e seis cursos. Destes, três contemplavam a temática das Relações Étnico-raciais; destes, apenas um foi destinado especificamente para professores de História.

Ou seja, no decorrer de cinco anos a RME de Florianópolis ofertou trezentos cursos de formação continuada para professoras/es do ensino Fundamental, dos quais apenas quatorze foram sobre a Educação das Relações Étnico-raciais e História e Cultura africana e Afro-brasileira e somente três cursos foram especificamente para professoras e professores da disciplina de História.

Compreendemos que, mesmo com todos esses dispositivos legais que buscam a efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, percebe-se que a educação brasileira ainda é falha quando se trata da abordagem destas temáticas. Mesmo com a existência de diversas ações

que visam dar suporte aos professores/as, como a formação continuada, percebemos que o número de cursos e de educadores/as dispostos a tomar para si o desafio de tentar romper com o currículo eurocêntrico, é pequeno muitos/as por não se sentirem à vontade com a temática e por não terem tido formação adequada ou mesmo por escolherem ignorar o assunto.

Neste momento, é importante ressaltar que a finalidade dos dispositivos legais que visam o ensino das temáticas africanas, afro-brasileiras e indígenas não é promover um ensino pontual, onde apenas em datas comemorativas essas temáticas são debatidas nas escolas e nas universidades, mas sim, que sejam ensinadas durante todos os processos educacionais das/os estudantes. As/os professoras/es têm como obrigação contemplar, em seus planos de aula, e em suas práticas pedagógicas a educação étnico-racial e história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, permitindo, assim, que a/o estudantes se reconheçam nesta sociedade.

1.3 O ENSINO DE HISTÓRIA DE ÁFRICA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA

É importante aqui evidenciar que não acreditamos que a tarefa acerca do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira seja única e exclusiva da academia – e nem deve ser. Os Movimentos Negros e os jornais negros foram instrumentos de divulgação do conhecimento, os blocos carnavalescos, as teorias pedagógicas desenvolvidas no seio de entidades negras. No que diz respeito ao Ensino de História e cultura africana e afro-brasileira, levando em consideração os problemas, acreditamos que é um passo importante para a construção de um currículo efetivamente plural, as universidades públicas, privadas e comunitárias incluam estas temáticas em disciplinas obrigatórias nos seus cursos de graduação.

A decolonialidade aponta que devemos abrir as portas para a liberdade de pensamento e de outras formas de vida, sejam elas econômicas, políticas ou culturais. Segundo Peter Lee (2011), aprender História possibilita a compreensão dos indivíduos como sujeitos históricos e agentes de suas próprias histórias. Sobretudo, é possível o conhecimento da consciência histórica de cada um/a, assim, podem vislumbrar os diversos fatores de sua existência, bem como tudo que está no mundo físico e social.

Peter Lee (2011), também escreve sobre uma análise de quatro temas que possibilitam dar sentido e importância ao ato de aprender história, além dos fundamentos para o

significado da aprendizagem histórica. Os temas abordados discorrem sobre a validação do passado, a relevância das evidências, a problemática das leis e generalizações e a experiência necessária para construção da aprendizagem histórica. O autor também permite a compreensão da função social da história, assim como a potencialidade da aprendizagem histórica.

Conforme escreve Anderson Oliva, acerca da formação das/os professoras/es o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, é tarefa das Instituições de Ensino Superior, especialmente nos cursos de licenciatura assim como está previsto na legislação, ofertar os conhecimentos básicos a respeito do tema para as/os futuras/os docentes. Segundo o pesquisador, “podemos afirmar, sem maiores temores, que um dos principais problemas que atingem o enfoque da história africana nas salas de aula é a formação ‘inadequada’ dos professores que atuam nos Ensinos Fundamental e Médio” (OLIVA, 2006, p. 191).

Assim sendo, buscamos tecer uma breve análise acerca dos cursos de graduação em História nas Universidades públicas do Estado de Santa Catarina, a partir da matriz curricular destas instituições com o objetivo de identificar a abordagem sobre a Lei Federal 10.639\03, pensando as disciplinas que contemplam as questões sobre África, Diáspora e Relações Raciais, tendo em vista que as/os professoras/es do ensino fundamental II entrevistadas/os para o segundo capítulo dessa pesquisa são egressos dessas universidades públicas.

O Estado conta com três universidades públicas, são elas a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com o curso de bacharelado e licenciatura em História, e a Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), que oferece o curso de licenciatura em História.

A Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)²⁸ foi criada por meio de decreto em 20 de maio de 1965, em primeiro momento, intitulada Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina. No ano de 1990 a UDESC é desvinculada da Fundação Educacional de Santa Catarina (FESC). Após ser reconhecida como universidade pelo Ministério da Educação (MEC), passa a se intitular Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina, tornando-se uma universidade pública e totalmente gratuita.

²⁸ A Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) foi criada em 1965, ver mais em: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC. **Revista UDESC 50 ANOS: Trajetória da Universidade dos Catarinenses.** Florianópolis: UDESC, 2015. Disponível em: http://www1.udesc.br/agencia/arquivos/13068/files/revistaUdesc50anos_VERSAOCORRETA.pdf. Acesso em: 16 jun. 2018.

A Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS) foi fundada em 15 de setembro de 2009²⁹. Sua criação foi oficializada com a Lei 12.029³⁰, estabelecendo sua sede na cidade de Chapecó-SC. A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com sede em Florianópolis-SC, foi fundada em 18 de dezembro de 1960, a universidade possui campi em outros municípios do estado. A UFSC é composta por cursos de graduação, pós-graduação, ensino médio, fundamental e básico no Colégio de Aplicação, anexado ao campus de Florianópolis³¹.

As três instituições são estruturadas de forma similar, distribuídas pelas principais regiões do estado. Os cursos de graduação em História destas Universidades são ofertados de forma cem por cento presencial, na UDESC e UFSC são ofertados em Florianópolis, na UFFS o curso acontece na cidade de Chapecó. De acordo com a matriz curricular dos cursos, ambas visam formar professores para atuarem nas diferentes esferas do ensino de História, com habilidades e competências necessárias para pensar historicamente o mundo. Consta na matriz curricular dos cursos disciplinas intituladas História da África.

O curso de História da UDESC está localizado no Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) no bairro Itacurubi. De acordo com a matriz curricular da referida universidade, o curso de licenciatura em História constitui-se de disciplinas teóricas relacionadas à produção do conhecimento em história e que privilegiam a formação teórica do futuro professor e professora, composto de disciplinas de conteúdos de História que visam a aquisição por parte das/os graduandas/os de um conjunto de conteúdo específicos indispensáveis à sua formação. Na matriz também constam duas disciplinas que contemplam a História da África.

Na ementa da disciplina de História da África I, consta carga horária de 72 horas, propõe os estudos sobre: “Civilizações africanas entre os séculos XVI e XIX. O impacto da colonização europeia e a escravidão moderna, a presença das culturas islâmicas, e a partilha do continente africano” (UDESC, 2016).

A segunda disciplina de História da África II, segundo sua ementa, é disponibilizada na terceira fase do curso e amplia as discussões e conteúdos sobre o continente Africano,

²⁹ Para saber mais sobre o histórico de fundação da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS) acesse em: https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/historia.

³⁰ Para mais informações sobre o texto da referida lei ver em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12029.htm.

³¹ A Universidade Federal de Santa Catarina foi instituída nos anos 1960, resultante da junção de faculdades já existentes no Estado, sendo que a atual estrutura administrativa data de 1969. Mais informações sobre o histórico da Universidade Federal de Santa Catarina em: <http://estrutura.ufsc.br/>.

igualmente com 72 h/a. A ementa tem como foco: a formação dos Estados no século XX; O movimento de afirmação da negritude; Pan-africanismo e Unidade Africana; o renascimento do Islã; e as culturas africanas da diáspora (UDESC, 2016).

De acordo com a matriz curricular do curso de História na UFFS, o curso conta com uma disciplina de História da África e, segundo a sua ementa, devem ser estudadas as “Estruturas sócio-políticas e culturais da África do século XVI ao XXI. Processos de constituição dos sistemas coloniais e de descolonização. Abordagens historiográficas e suas perspectivas teóricas e de prática de ensino” (UFFS, 2014). No Objetivo Geral consta que “Estudar os processos históricos do continente africano, com ênfase nas relações internacionais estabelecidas a partir do século XVI, contemplando propostas de ensino e de pesquisa” (UFFS, 2014).

Além de tudo, a disciplina tem como conteúdo programático envolver no estudo de África, o processo de hominização, para isso, o plano traz aspectos para compreensão deste processo, tais como, as formas de lidar com o passado, dando foco a tradição oral e as demais tradições, bem como seus reinos e estados africanos. Contemplando, assim, um dos objetivos gerais da disciplina: Estudar os processos históricos do continente africano (UFFS, 2014).

Na UFSC o curso de História é ofertado no Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH), na matriz curricular do curso consta uma disciplina intitulada História da África. Segundo sua ementa, a disciplina propõe o estudo histórico de África entre os séculos XV ao XX, com foco nas diferentes estruturas sociais, políticas e econômicas dispostas no continente e as relações euro-africanas para a formação do mundo atlântico.

Na nossa avaliação as universidades aqui brevemente apresentadas buscam implementar a Lei Federal 10.639/03 quando incluem disciplinas que contemplam as temáticas estabelecidas pela referida lei. Entretanto, o recorte temporal trabalhado nas disciplinas das três instituições é entre o século XVI e XXI, o qual trata dos processos históricos pós-chegada dos europeus e não aborda a história do continente antes do séc. XV, o que nos faz perceber a influência do modelo quadripartite francês³² para a configuração do ensino de história. Divide-se temporalmente a história da humanidade pautada na história europeia: História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea.

³² Oriunda da reforma educacional em meados de 1931, que retomou uma concepção de Estado Nacional e da busca por uma identidade do povo brasileiro, o ensino de história respaldou-se à ascendência francesa no ensino de história no Brasil, aplicando o modelo quadripartite com história antiga, medieval, moderna e contemporânea. Ver mais em: MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **História Unisinos**, v. 15, n. 1, p. 40-49, 2011.

A história europeia, portanto, aparece nas ementas enquanto marco referencial para o estudo dos eventos históricos do continente Africano. Como destaca o estudioso Carlos Moore Wedderburn (2005, p. 141), “A África deve ser estudada a partir de suas próprias estruturas, analisando-as em função das inter-relações dentro do continente, mas também em relação ao mundo extra-africano”.

Entendemos que as Universidades buscam a implementação da disciplina de História da África em seus currículos como a Lei e as Diretrizes Curriculares determinam, mas percebi também em suas ementas que as disciplinas se encontram no currículo junto com outras disciplinas que não discutem o mesmo período histórico, dificultando o pensar da história da África interligada à história mundial. Por mais que isso não impeça de pensar o Continente Africano articulado com a história mundial, dificulta a construção de um olhar sensível à temática.

Podemos afirmar de maneira geral que, de algum modo, as IES buscam atender a estas demandas por reconhecimentos presentes nos dispositivos legais instituídos pelos poderes Legislativo e Executivo. Porém, permanece sob influência do modelo quadripartite para a configuração do ensino de história, o que indica a necessidade do aprimoramento da fiscalização por parte dos órgãos federais, inclusive com a produção de indicadores que nos permitam acompanhar a implementação de fato e a qualidade dos conteúdos ministrados estabelecidos na Lei Federal 10.639/03 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER).

Ao analisar as possibilidades e perspectivas de abordagem da temática nas referidas Universidades concluo que as/os professoras/es responsáveis pelas disciplinas continuam privilegiando o recorte temporal para o Ensino de África que trata da chegada dos colonizadores ao continente, o que torna problemática a abordagem tendo em vista que as DCNERER sugerem que a História de África não se resume a chegada dos colonizadores no continente.

Até mesmo porque precisamos indicar a importância de outras formas de educação que as/os estudantes e profissionais da educação estão inseridos e sendo influenciados de certa maneira, isso ocorre por meio das empresas de comunicação, rádio, televisão, portais de internet e demais modos de informação, dominados por uma visão ocidental do continente africano. Mas, igualmente, apontamos para os limites da disciplina História, seja na obrigatoriedade de ministrar conteúdos pré-selecionados, seja pela ausência de diálogo com outras disciplinas que compõem o currículo.

Ou seja, como diz o provérbio popular, uma andorinha não faz verão. Um professor sozinho, por mais preparado que esteja, não possui condições de realizar o enfrentamento da pedagogia da branquitude, assimilacionista e perversa, que permeia quase todas as dimensões do cotidiano escolar e universitário.

Do mesmo jeito, não podemos ignorar as mudanças favoráveis que ocorreram após a sanção da Lei Federal nº 10.639/03. Não podemos deixar de acreditar que estamos construindo um novo olhar sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, cada vez mais universidades e educadoras/es da rede básica de ensino buscam implementar a lei. Podemos perceber que, em relação aos anos anteriores, a Lei já ocupa alguns espaços nas universidades e nas escolas.

Uma vez que, antes da sanção desta lei, ao ensinar sobre a história e cultura Afro-Brasileira, as/os educadoras/es voltavam seus estudos para a questão da escravidão no Brasil; com a lei, propõem-se que os estudos discutam aspectos positivos, evidenciando as lutas e as resistências dos afrodescendentes e afro-brasileiros.

Além disso, a lei faz justiça a essa população, tentando promover direitos sociais, culturais e econômicos, valorizando a diversidade da história e cultura. Pretende-se, assim, reparar danos que se repetem há séculos. É uma grande vitória, em especial por estar rompendo com a estrutura eurocêntrica dos currículos do ensino brasileiro.

Antes da sanção da lei, poucas instituições de nível superior ofereciam cursos ligados à temática africana (história, cultura, literatura). Felizmente, uma vez aprovada a lei, várias instituições de ensino superior passaram oferecer algum curso – de extensão, graduação ou pós-graduação – voltado ao tema, além das políticas públicas e/ou instituições especificamente direcionadas para essa realidade, como são os casos da UNIAFRO e da Universidade Zumbi dos Palmares. (SILVA; PEREIRA, 2013, p. 10).

Portanto, é cada vez maior a presença de instituições de ensino oferecendo cursos e disciplinas que abordem o ensino e história da cultura Africana Afro-brasileira e Indígena. Vale também observar a importância da Lei para a valorização da cultura africana, afrodescendente e indígena, por meio de representações e práticas positivas acerca destas populações.

Esse estudo é uma pequena contribuição ao monitoramento da implementação da Lei Federal 10.639/03. Neste sentido, almeja corroborar na configuração de um conhecimento que, fruto do diálogo com os sujeitos no espaço escolar, aponta para os desafios do enfrentamento do racismo institucional que impõem obstáculos a democratização da educação em nosso país.

Lutamos para a disseminação de conhecimentos que colaborem na criação do senso crítico por parte dos/das estudantes sobre o continente africano e suas diásporas nas Américas e assim auxiliar na desconstrução do olhar eurocêntrico sobre África, que é incentivado diariamente por meios midiáticos, bem como o senso comum da sociedade, pois, segundo Oliva (2009, p. 31), “o estudo da história africana nas salas de aulas brasileiras não deixa de ser uma possibilidade de mudanças de olhares lançados sobre os africanos e suas histórias”.

Portanto, conforme Fernandes (2005, p. 384), a lei é a representação de um avanço na escola brasileira, “ao tempo em que reconhece a luta histórica do movimento negro em nosso país, cuja bandeira de luta consiste em incluir no currículo escolar o estudo da cultura e história brasileira” – tornando, assim, um país menos desigual.

Na continuidade do estudo no segundo capítulo, voltei-me para as escolas EBM Beatriz de Souza Brito e EBM Doutor Paulo Fontes, ambas pertencem a rede municipal de Florianópolis, com o intuito de verificar de que forma tais escolas atendem a Lei Federal nº 10.639/03 e as normativas da rede do município. Além disso, apresentarei uma análise acerca das narrativas das/os professoras/es responsáveis pela disciplina de História nas unidades pesquisadas e de suas diretoras.

2 SABERES E FAZERES: AS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS/SC E AS PRÁTICAS DOCENTES

De acordo com Michael Young (2007) as escolas têm a obrigação de inserir em seus planos pedagógicos as inovações e mudanças paradigmáticas produzidas pela sociedade. Por meio de leitura e análise dos PPPs, buscamos exclusivamente identificar em quais momentos os documentos atendem a referida lei e as normativas da Rede Municipal que prevê o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira³³.

Todo pai e todo professor devem fazer a pergunta: "Para que servem as escolas?". É claro que a família e a escola não são as únicas instituições com propósitos que devemos questionar, mas são um caso especial. As famílias, como tal, têm um papel único, que é o de reproduzir sociedades humanas e fornecer condições que possibilitem suas inovações e mudanças. Quanto às escolas, sem elas, cada geração teria que começar do zero ou, como as sociedades que existiram antes das escolas, permanecer praticamente inalterada durante séculos. (YOUNG, 2007, p. 2).

Neste capítulo dissertamos a partir da investigação e mapeamento das abordagens de conteúdos relacionados à História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas salas de aulas dos 8º e 9º anos nas Escolas Básicas Municipais EBM Beatriz de Souza Brito, EBM Doutor Paulo Fontes, com o objetivo de identificar permanências ou mudanças a respeito da implementação da Lei Federal nº 10.639/03.

Também a partir de análise das entrevistas das/os professoras/os responsáveis pela disciplina de História dos 8º e 9º anos e de diretoras das escolas supracitadas, versamos sobre suas formações iniciais e continuadas, com o intuito de identificar como se deram suas formações para o trabalho com conteúdos relacionados a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e sua execução em sala de aula.

A opção pelo uso da História Oral no campo da pesquisa educacional se justifica pela necessidade de compreender as experiências ligadas às práticas pedagógicas, abordando-as de forma qualitativa, a partir de entrevistas orais. A história oral articulada à investigação educacional qualitativa, conforme escrito por Ferreira (2002) Chaer (2012) e Aires (2011),

³³ A autorização para a coleta dos documentos institucionais e entrevistas só foram possíveis, depois de contato com a Secretaria de Educação de Florianópolis que por sua vez nos encaminhou para a secretaria responsável a Gerência de Educação Continuada a qual em consonância com as Portarias Municipais nº 116/2012 e nº 076/2014, após a apresentação de documentos como o parecer do comitê de ética favorável a pesquisa, carta de apresentação da pesquisadora redigida pelo orientador entre outros, autorizou que a pesquisa fosse desenvolvida. Portarias que estabelecem as orientações para a realização de pesquisa e extensão no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis-SC. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/09_10_2014_18.29.35.ce8e298867d8f61fab8eec8bfe3d2ee9.pdf. Acesso em: 20 maio 2019.

possibilita analisar temas essenciais, que muitas vezes são desconsiderados pelo campo científico, por meio de entrevistas e conforme metodologia própria. Assim, como salienta Marieta Ferreira:

Em primeiro lugar, a emergência da história do século XX com um novo estatuto, definido por alguns como a história do tempo presente, portanto portadora da singularidade de conviver com testemunhos vivos que sob certo aspecto condicionam o trabalho do historiador, coloca obrigatoriamente em foco os depoimentos orais. Além disso, as próprias transformações das sociedades modernas e as conseqüentes mudanças no conteúdo dos arquivos, que cada vez mais passam a dispor de registros sonoros, impulsionam a tendência a uma revisão do papel das fontes escritas e orais. (FERREIRA, 2002, p. 324).

Ao compreender a memória como fato social (HALBWACHS, 1990), percebida não só a partir das narrativas, mas também pelos silêncios, entendemos que ela retrata as relações entre os agentes históricos, a partir de aspectos ligados às relações de poder, marginalizações e jogos de disputas, discursos e legitimações dentro de determinados propósitos sociais.

Assim, a relevância da história oral no contexto das produções historiográficas se coloca principalmente para maior embasamento, interpretação e compreensão das narrativas por muitas vezes excluídas ou invisibilizadas pelo campo investigativo e científico. São possibilidades de se interpretar processos históricos a partir de experiências nem sempre consideradas como válidas ou pertinentes as temáticas que são abordadas.

Ao colocar em evidência vozes dos sujeitos marginalizados e processos históricos desvalorizados, a história oral, em diálogo com outros campos e métodos de pesquisa, amplia as possibilidades investigativas e interpretativas, diminuindo os riscos de se cair em uma “história única”³⁴, nas palavras de Chimamanda Ngozi Adichie (2019). Em seu texto, a escritora traz uma consistente reflexão fundamental sobre “Os perigos de uma única história”.

Poder é a habilidade de não só contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa. O poeta palestino Mourid Barghouti escreve que se você quer destituir uma pessoa, o jeito mais simples é contar sua história, e começar com "em segundo lugar". Comece uma história com as flechas dos nativos americanos, e não com a chegada dos britânicos, e você tem uma história totalmente diferente. Comece a história com o fracasso do estado africano e não com a criação colonial do estado africano e você tem uma história totalmente diferente. (ADICHIE, 2009, p. 23-24).

³⁴ Originalmente Chimamanda Ngozi Adichie proferiu no Technology, Entertainment, Design (TED), nos Estados Unidos, em 2009, a palestra intitulada *O perigo de uma única história* disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcriptlanguage=pt-br. Acesso em: 14 maio 2019. No ano de 2019 dez anos depois o texto foi traduzido por Julia Romeu e publicado pela editora Companhia das Letras em forma de livro, material que iremos usar como referência bibliográfica ao longo do texto.

Assim sendo, Chimamanda Ngozi Adichie (2009) nos ajuda a refletir a respeito de como o conhecimento construído a partir da perspectiva dos colonizadores favorece a manutenção destes poderes, que nada mais é do que o racismo estrutural estabelecido em nossa sociedade a partir deste dito poder colonial.

São estratégias de dominação e de discriminação que, de acordo com Achille Mbembe (2018), estão relacionadas à ideia de biopoder, trazida pela concepção de gestão da vida a partir de técnicas de poder sobre aspectos biológicos. Estas técnicas de poder buscam transformá-los, sofisticá-los, de forma a produzir conhecimentos, saberes sobre a gestão da vida para melhor manipulá-la: “[...] racismo é acima de tudo uma tecnologia destinada a permitir o exercício do biopoder” (MBEMBE, 2018, p. 18).

Essas teorias reforçam a necessidade da construção de um projeto educacional que reflita e questione aspectos racistas e preconceituosos na estrutura educacional do país, um projeto que promova ampliação da visão sobre as demais culturas, além da importância de romper com os paradigmas impostos acerca das questões de raça, gênero e classe presentes na estrutura da sociedade brasileira.

Para refletirmos a respeito da formação inicial e continuada das/os professoras/es, lembramos Antônio Nóvoa (1992), que elenca três palavras as quais, para ele, respaldam o processo que caracteriza as/os professoras/es:

A de Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens. A de Ação, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar em sala de aula. A de Autoconsciência, porque, em última análise, tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo. (NÓVOA, 1992, p. 16).

Segundo Antônio Nóvoa (1992), a experiência de vida das/os professoras/es não pode ser ignorada, uma vez que a forma como pensamos reflete nossas escolhas e em observações e ações em sala de aula. A partir disso, buscamos pensar a formação inicial e continuada das/os professoras/es na Universidade a partir da análise das entrevistas, levando em consideração não apenas as suas formações institucionais formais, mas também suas origens e meios sociais.

A respeito da formação continuada, Francisco Imbernón (2010, p. 11) assegura que “A formação continuada de professores passa pela condição de que vão assumindo uma identidade docente, o que supõe a assunção do fato de serem sujeitos da formação, e não objeto dela, como meros instrumentos maleáveis e manipulados nas mãos dos outros”. Leva-se em consideração que parte do crescimento profissional acontece no decorrer da atuação do/a professor/a e pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, apresentar novas características e dar novo sentido ao exercício das atividades. Imbernón (2010) afirma que trazer novas questões da prática – e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática – permite articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos nos processos que envolve as formações.

As questões que nortearam as entrevistas envolveram principalmente a formação inicial e continuada das/os professoras/es, seus conhecimentos acerca da Lei Federal nº 10.639/03, os conteúdos a respeito da História e cultura africana e afro-brasileira, bem como a forma como abordam as temáticas em sala de aula.

No total foram realizadas cinco entrevistas, quatro delas com as professoras de História e diretoras das instituições e uma com o professor de História. Ambas/os residem em Florianópolis-SC, assim como são naturais do Estado. A idade das/os profissionais fica entre 30 a 45 anos, ambos possuem graduação, mestrado e doutorado, são egressas/os de Universidades públicas, atuantes há mais de dez anos na rede municipal Florianópolis-SC.

Aqui se faz relevante destacar que, para desenvolver a pesquisa, foi solicitada autorização da Secretaria Municipal de Educação que, mediante a nossa apresentação de documentos solicitados, nos autorizou a entrar em contato com as direções das escolas solicitadas. Inicialmente buscamos estabelecer diálogo com cinco escolas da rede, visando as cinco regiões, de acordo a organização geográfica da Ilha de Santa Catarina. Após muitas tentativas e falhas de aproximação com algumas instituições e também devido o tempo já avançado de cumprirmos os prazos da pesquisa, optamos em abordar as questões trazidas nas fontes trabalhadas e as análises apenas nas duas escolas que nos receberam prontamente.

Também questionamos como esse conhecimento foi adquirido, quais as fontes utilizadas para o estudo sobre História e cultura africana e afro-brasileira. Além disso, estavam incluídas questões como: Em qual série/ano, conteúdo geral/unidade você aborda a temática acerca da História e cultura africana e afro-brasileiro? Que tipo de diálogo a escola tem estabelecido com as diferentes culturas, em especial a cultura negra, presente no universo escolar? E qual o suporte que a escola oferece para as/os professoras/es trabalharem as diferentes culturas com os estudantes?

O roteiro da entrevista também contou com questões sobre dados pessoais e profissionais: identificação, formação inicial e continuada, instituição onde se graduou, curso de pós-graduação e tempo de atuação. As/os professoras/es concordaram e autorizaram a divulgação de suas identidades.

2.1 AS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS

As unidades escolares da Rede Municipal estão distribuídas de acordo com a organização geográfica da Ilha de Santa Catarina, intituladas como Região Norte, Leste, Sul, Central e continental. Dentro destas regiões existem doze distritos sedes, onde estão instaladas as subprefeituras que auxiliam na organização da estrutura administrativa da cidade³⁵.

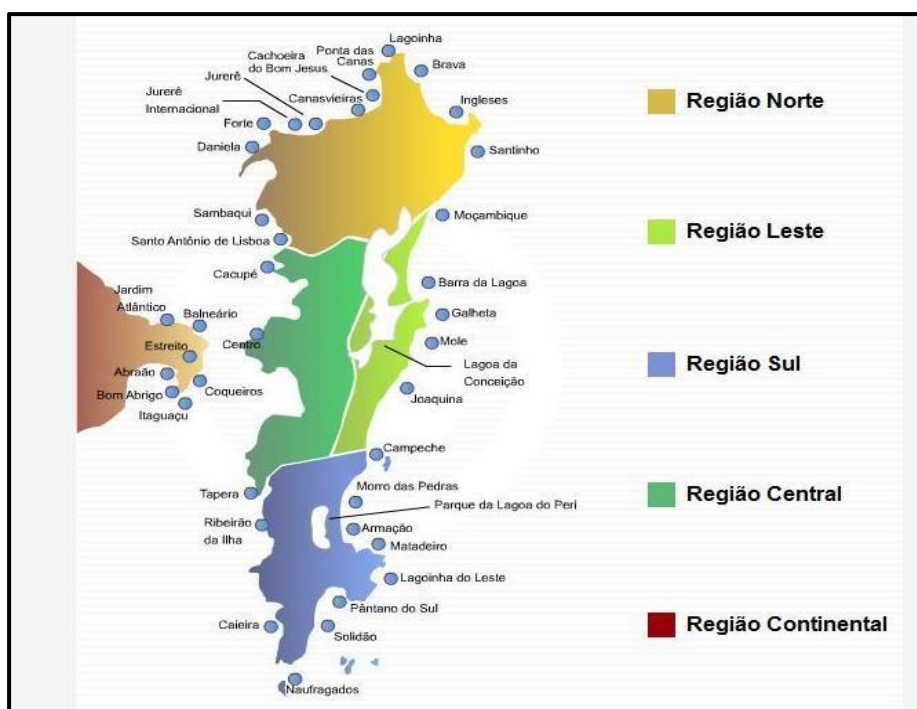


Figura 1 - Mapa da cidade de Florianópolis

Fonte: Google Imagens (2019).

De acordo com o Plano Municipal de Educação de Florianópolis-SC³⁶, a rede de ensino possui 78 unidades de Educação Infantil com 12.232 matrículas, 36 unidades de

³⁵ Existem atualmente 85 bairros em Florianópolis, mais os 12 distritos sede, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Florianópolis atingiu a marca de 500.973 habitantes em 2019, o que representa um crescimento populacional de 1,6%, se comparado ao ano passado, quando a cidade tinha 492.977 moradores.

³⁶ De acordo com o Plano Municipal de Educação a Rede também possui 16 unidades conveniadas de Educação infantil com 1.681 matrículas, 36 unidades conveniadas do Ensino fundamental com 2.738 matrículas, e ainda 09 centros de Educação Complementar com 580 matrículas e 1 unidade de Ensino superior (Polo Univ. Aberta)

Ensino fundamental com 14.531 matrículas e 01 unidades para a Educação de Jovens e Adultos com 1.045 matrículas, sendo um total da própria Rede de 115 unidades e 27.808 matrículas.

Referente à gestão das escolas municipais, as/os diretoras/es são eleitas/os via eleição direta, procurando aprimorar o processo democrático de legitimação da comunidade escolar e, dessa forma, definir critérios técnicos e desempenho do processo de escolha das/os gestoras/es, buscando também aumentar a participação da comunidade escolar que se constitui nos pais, estudantes, professores/as e servidores.

Segundo a Secretaria de Educação de Santa Catarina, 1.100 estudantes são pretas/os³⁷, 2.352 são pardas/os³⁸, 23 são amarelas/os, 41 são indígenas, 17.218 são brancas/os e 6.870 estudantes não se autodeclararam ou não sabiam a qual etnia pertenciam.

Conforme apresentado na Matriz Curricular de ERER para a Educação Básica do Município, esses dados não refletem propriamente a realidade étnica racial das/os estudantes da rede. Segundo exposto na matriz durante a pesquisa “Identificamos um deslocamento, silencioso e invisível, por parte das pessoas pretas, para as etnias pardas e brancas, identificamos também que parte significativa daqueles entre os “não declarados” são de pretos e pardos” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 11).

Estes dados mais uma vez reforçam a necessidade da efetiva implementação das normativas já supracitadas no decorrer da nossa pesquisa, visto que a negação da identidade de origem destas crianças e adolescentes negras e negros acontece devido à busca do afastamento e apagamento da identidade negra, que infelizmente ainda é marcada por estereótipos cotidianamente reproduzidos em inúmeros espaços, entre os quais a escola é um dos mais afetados.

Compreendemos que essa busca, por se identificar enquanto brancas e brancos acontece devido à identidade racial branca no Brasil ser pautada em uma superioridade perante os outros grupos étnicos raciais. Tal observação descrita está ligada as implicações

com 1.138 matrículas sendo o total da Rede Conveniada de 60 unidades e 6.137 matrículas, somando o total geral da rede municipal de ensino 175 unidades e 33.945 unidades. Fonte: SME/DIOBE. GEIFE/Novembro2014 e o Plano Municipal de educação de Florianópolis-SC publicado em 2015 e em vigência até 2025, disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/26_10_2018_12.15.31.3e1bcbd82c8eb1f6ff80d75e1fb8cd64.pdf. Acesso em: 15 maio 2019.

³⁷ Utilizamos as categorias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

³⁸ Para saber mais sobre o tema ler: *O pardo como dilema político*, de Luiz Augusto Campos, disponível em: <http://gemaa.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2018/03/O-pardo-como-dilema-pol%C3%ADtico.pdf>. Acesso em: 15 maio 2019.

da branquitude³⁹ no contexto escolar brasileiro. Renata Schlickmann (2017, p. 35) confirma os nossos argumentos anteriores ao declarar que “é imprescindível, ao falar de educação, abordar os estudos críticos da branquitude, visto que é o exercício de poder advindo dela que mantem as estruturas escolares e sociais como as conhecemos, privilegiando o grupo racial branco em detrimento dos demais”. E que atua como um obstáculo para a efetivação do ensino sobre a temática africana e afro-brasileira. Branquitude, segundo Lia Vainer Schucman (2014), trata-se de uma posição de privilégio que o sujeito branco ocupa plenamente na sociedade.

Na perspectiva de Lourenço Cardoso (2010), a branquitude crítica invisibiliza a questão de raça e desaprova o racismo publicamente, já a acrítica não invisibiliza a questão de raça, utilizando-a na elaboração de um discurso de superioridade racial. Conforme Cardoso (2010), a identidade racial branca estaria localizada no topo da hierarquia social, cujo poder dispõe em classificar outros grupos, não brancos. A dimensão baseada na superioridade branca alcança desde a elaboração de políticas educacionais e conteúdos escolares selecionados no seio de embates e disputas do que deve ser ensinado ou não, as escolhas das/os professoras/es no ato do seu planejamento ao elencar conteúdos e atividades para as/os estudantes.

É importante aqui salientar mais uma vez que desde da década de 1990, com a elaboração e aprovação da Leis de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1997), percebe-se nas normativas que um dos objetivos que as escolas públicas brasileira precisam incorporar como prioridade é de atentar para a pluralidade do ensino no sentido da formação omnilateral⁴⁰ do ser humano.

De acordo com Glaura Vasques de Miranda (2007), as recomendações para uma escola plural acompanham preocupações no sentido de transformar a escola em um ambiente democrático, livre de discriminações e não excludente, ou melhor, uma escola capaz de reunir de forma integral a comunidade escolar de diferentes culturas, tratando de modo igual, independente de raça, etnia, gênero e sexo.

³⁹ Segundo Lourenço Cardoso (2010, p. 17), “A branquitude significa pertença étnico-racial atribuída ao branco. Podemos entendê-la como o lugar mais elevado da hierarquia racial, um poder de classificar os outros como não brancos, que, dessa forma, significa ser menos do que ele. O ser-branco se expressa na corporeidade, a brancura”. Para saber mais sobre o tema leia em: MÜLLER, Tânia M. P.; CARDOSO, Lourenço. **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba, PR: Appris Editora, 2018.

⁴⁰ Utilizamos esse conceito de omnilateralidade, a partir do Filósofo Karl Marx o qual utiliza o conceito quando se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral, provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela transformação do pensamento crítico, o mesmo utiliza esse conceito também para refletir acerca dos problemas da educação.

Para isso, é necessário pensar acerca das práticas culturais das escolas paralelamente com um currículo que atenda as diversas identidades presentes, que valorize todas as disciplinas e os docentes, que proporcione as/aos estudantes um avanço no seu desenvolvimento escolar, uma vez que, segundo Hebe Mattos.

As identidades coletivas são construções históricas e relacionais, e dependem, em cada caso, das formas históricas em que as fronteiras entre nós e os outros se constroem, se reproduzem ou se modificam. As tradições e práticas culturais também circulam, transformam-se e modificam-se, mas se efetivam em um nível diferenciado, funcionando como gramáticas a definir repertório de possibilidades de pensamento e ação dos diferentes agentes sociais. Toda identidade historicamente construída tem de se apoiar em algum tipo de tradição ou de práticas culturais. (MATTOS, 2003, p. 127)

Estes se tornam indispensáveis para as instituições de ensino, pois os mesmos são documentos que se constituem como imprescindíveis para o bom andamento das atividades da gestão das Escolas e Universidades. Na medida em que forem elaborados e bem articulados por aqueles comprometidos com a instituição, os PPPs poderão melhorar as ações e as práticas de sala de aula, visto que eles podem apresentar a comunidade escolar, seus desafios, obstáculos para a formação, até mesmo para a conquista da autonomia e de uma gestão democrática.

Os PPPs também tem o papel de sistematizar o plano geral da instituição, visando à organização permanente, pois o mesmo deve ser intransmutável, fazendo parte de um processo coletivo de planejamento participativo que visa o projeto de educação que a instituição pretende construir. Os PPPs muitas vezes têm o papel de apontar as demandas sociais, as quais dependem da sensibilidade de quem os idealiza, necessitando da contínua dedicação de suas ou seus responsáveis. Ilma Passos Alencastro Veiga (2007) confirma os argumentos anteriores ao declarar que:

O documento projeto político-pedagógico é muito mais do que uma exigência. Ele se mantém, também, na perspectiva de que é um impulsionador de reflexões, um sistematizador de intencionalidades, um ponto de partida para novas reconstruções mais elaboradas, permitidas, principalmente, pela escrita. Nesse sentido, o projeto político-pedagógico é antes, mesmo de ser um documento, uma ação. (VEIGA, 2007, p. 96).

A construção e a atualização dos PPPs são fundamentais para o andamento das ações das instituições de modo a melhorar a qualidade de ensino que tanto se almeja. Nesse sentido, isso se faz necessário para que esse documento tenha metas e objetivos que possibilitem construir uma escola verdadeiramente democrática. Não devemos considerá-lo apenas como

um documento formal, mas sim, como uma ferramenta que orienta todo o trabalho pedagógico das instituições.

Aqui torna-se importante ressaltar que, de acordo com o parecer do Conselho Nacional de Educação, o ensino de História e Cultura Afro-brasileira deve ocorrer nas disciplinas já indicadas, mas também em outros espaços das escolas:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares. (BRASIL, 2004).

Por isso, os espaços pedagógicos são de suma importância para a articulação destas temáticas, deixando evidente a importância de trabalhar com a temática da cultura afro-brasileira e africana. Esses espaços pedagógicos são momentos de trocas, experiências de práticas pedagógicas e oportunidades de planejamento coletivo, processos estes, importantes para pensar um fazer pedagógico interdisciplinar, explorando os conteúdos de cada disciplina para a formação dos sujeitos com diversidade cultural, conforme as diretrizes educacionais nos orienta.

Como já apresentado, existem demandas, exigências e orientações para que sejam implementadas e trabalhadas a história e a cultura africana, afro-brasileira e as relações étnico-raciais em todo o âmbito escolar. A partir disso, sentimos a necessidade de observar como os PPPs das Escolas Básicas Municipais EBM Beatriz de Souza Brito, EBM Doutor Paulo Fontes estão contemplando as temáticas estabelecidas no texto da Lei Federal nº 10.639/03.

Em geral os PPPs analisados estão organizados a partir de conceitos operacionais. Os sumários, por exemplo, são organizados conforme as seguintes divisões: apresentação ou identificação do estabelecimento de ensino; introdução; históricos das escolas; históricos dos bairros que as mesmas estão instaladas; aspectos legais; recursos humanos; recursos financeiros; estruturas físicas; objetivos gerais; princípios filosóficos do trabalho escolar; princípios norteadores da educação; organização curricular; avaliações; referências bibliográficas e anexo do regimento das escolas.

Assim, o objetivo central da nossa análise é identificar se os conteúdos previstos na lei 10.639/03 estão incluídos nos PPPs das referidas escolas e, se estão, de que forma estão

sendo abordados. Para isso, analisamos os PPPs, procurando encontrar nestes documentos algumas palavras e conceitos referentes as temáticas previstas na legislação pertinente, como por exemplo as palavras: história afro-brasileira, africana, negros, étnico-raciais, diversidade cultural e também referências ao número da lei 10.639 e da Lei nº 11.645.

2.2 ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL BEATRIZ DE SOUZA BRITO

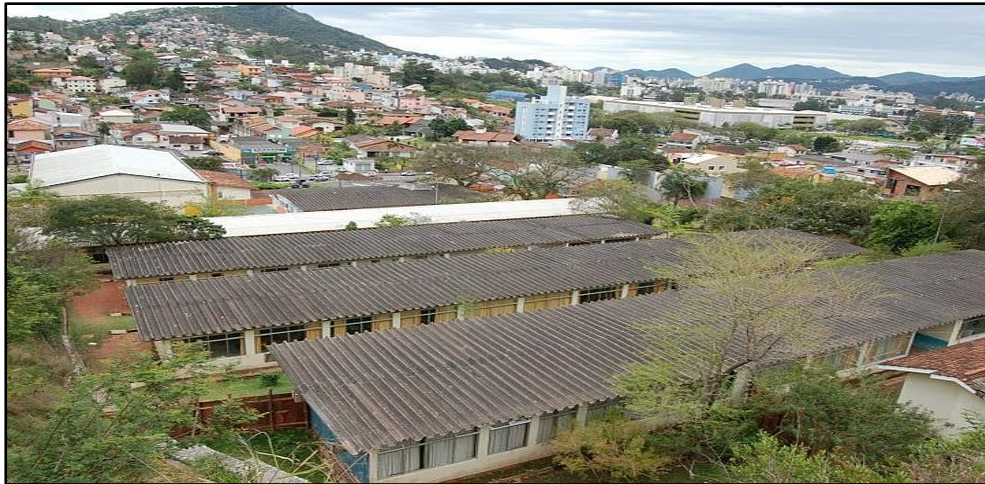


Figura 2 - Imagem da EBM Beatriz de Souza Brito
Fonte: Google Imagens (2019).

A instalação da Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, em 1963, acontece a partir da criação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Central Elétrica do Sul do Brasil (ELETROSUL)⁴¹, no bairro Pantanal, situado geograficamente na região central de Florianópolis, a qual atualmente é sede deste distrito.

A Escola surge da necessidade de um espaço escolar amplo para o atendimento do elevado número de crianças e adolescentes que já moravam no bairro e os/as filhos/as das/os trabalhadores recém-chegados na região, visto que até esse momento existia no local apenas quatro casas-escolas mistas que atendiam até a quarta série do primeiro grau e já com suas estruturas precárias⁴².

⁴¹ Para saber mais sobre a instalação da ELETROSUL na região ver em: <http://www.eletrosul.gov.br/a-empresa/quem-somos/historico>. Acesso em: 10 jun. 2019

⁴² Até o início do século XX havia a escola masculina do Pantanal, localizada no alto de um dos morros do bairro, o chamado Sertão do Pantanal. De acordo com Cabral Filho (1998, p. 16), “é provável que essa escola tenha se tornado a escola mista do Pantanal, que o relatório do Prefeito Mauro Ramos citou em 1935 como a Escola Municipal do Sertão – Distrito da Trindade, pertencente ao município de Florianópolis”. Ainda de acordo com esse autor, “a escola do Sertão fazia parte da categoria isolada onde um só professor ensinava, no mesmo horário e na mesma sala de aula, as crianças e adolescentes em diferentes níveis de escolarização. Após concluírem o quarto ano primário estes dirigiam-se a bairros vizinhos para continuarem os estudos, mas muitos encerravam aí o seu período de escolaridade”. (CABRAL FILHO, 1998, p. 18). As crianças e adolescentes que

Até meados do século XIX o bairro Pantanal era considerado parte da região rural⁴³ de Florianópolis, primeiramente pela sua distância da região central, que se localizava nos arredores da Praça XV de Novembro, também por ser uma localidade de grande concentração de pequenas propriedades que desenvolviam agricultura de subsistência.

A dinâmica sócio espacial do bairro começa a ser alterada primeiro com a instalação da UFSC em 1960, e depois com a transferência da sede da ELETROSUL em 1970, do Rio de Janeiro para a capital catarinense no bairro Pantanal, que acarreta o aumento da população e, conseqüentemente, o desenvolvimento da região e do comércio local. Com passar do tempo o bairro se torna urbano, concentrando um alto número de novas moradias para as/os trabalhadores e estudantes.

Por conta dessa circunstância, a Escola Beatriz de Souza Brito foi fundada inicialmente para atender a comunidade escolar entre a 1ª e 4ª séries, mas pouco tempo depois, de acordo o PPP da escola e a partir de estudos realizados pelo Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis (IPUF), o resultado possibilitou a expansão do ensino fundamental no município; dessa forma, a escola incluiu no ensino fundamental as séries de 5ª a 8ª, recentemente disponibilizando o ensino fundamental dos anos iniciais até os anos finais atendendo as novas demandas educacionais da comunidade que incluiu o 9º ano.

Em nenhuma parte do PPP da escola constam informações específicas acerca do perfil de público que a escolas atende, por conta disso não identificamos informações sobre a faixa etária das/os estudantes, número de estudantes que frequentam a escola, raça, cor e onde residem, entre outros.

A respeito da estrutura física da escola, consta no PPP que atualmente a mesma conta com: 10 salas de aula, sala informatizada, biblioteca, auditório, laboratório de ciências, ginásio de esportes, quadra polivalente descoberta, secretaria, sala de direção, sala de

frequentavam a Escola do Sertão eram moradores do próprio local. Como a Escola era só até a quarta série do ensino fundamental, muitos optavam por estudar no Grupo Escolar Olívio Amorim, no bairro Trindade, ou no Grupo Escolar Getúlio Vargas, no Saco dos Limões. Essa situação, aliada à idade avançada da sua única professora, acarretou a desativação da Escola. No início dos anos 50, o número de crianças que moravam na parte baixa do bairro Pantanal aumentou consideravelmente, o que exigiu a criação da primeira casa-escola. A casa-escola era um chalé já velho, de madeira, e que funcionava em três períodos: das 8 às 11 horas, das 11 às 14 horas e das 14 às 17 horas. Com o tempo e a crescente demanda foram surgindo outras três casas-escolas. Em 1958, o então Prefeito de Florianópolis, Osmar Cunha, regularizou a situação das casas-escola, desdobrando a Escola Isolada do Pantanal, através do decreto nº 55, de 1º de março.

⁴³ O bairro Pantanal é considerado por alguns pesquisadores como um espaço agrícola importante para o desenvolvimento social e econômico da cidade de Florianópolis. Mais sobre a história do Bairro Pantanal: TESSEROLLI, Miriam A. **Da ruralidade à urbanidade: História do bairro do Pantanal.** Florianópolis: UFSC, 1992. Relatório de pesquisa - Departamento de História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 1992.

funcionários, sala de professores, sala de coordenação pedagógica, sala de planejamento e estudos para as/os professoras/es, sala de apoio pedagógico, sala para o curso de robótica, cozinha, depósito, refeitório, banheiros, banheiro adaptado e depósitos.

Da mesma forma, de acordo com o PPP, a escola conta com professoras/es que atuam nos anos iniciais, professoras/es que atuam nos anos finais, profissionais de apoio pedagógico e administrativo, bibliotecária, auxiliar de serviços gerais, merendeiras profissionais efetivos e admitidos em caráteres temporários. Também consta no documento a informação que desde 2015 após quase uma década de luta da comunidade escolar junto a secretaria Municipal de Educação a estrutura física da escola passa por reforma.

A atual diretora da escola é a Professora Dra. Nailze Pereira, graduada em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mestre e doutora em Educação também pela UFSC. Esta diretora da escola está no cargo desde o ano de 2017, quando foi eleita através de voto direto da comunidade escolar. De acordo com o PPP (2018, p. 28), da instituição a gestão busca estabelecer uma democrática.

[...] caracteriza-se fundamentalmente como uma possibilidade de continuidade e um esforço no sentido de qualificar o Projeto Político Pedagógico que vem sendo implementado na Escola. O Projeto também pode significar ruptura com relações autoritárias e clientelistas. A eleição de diretoras/es, embora fundamental para o processo de democratização da gestão escolar, não é suficiente. Como parte constitutiva desse processo faz-se necessário o Conselho de Escola, a Associação de Pais e Professores, o Grêmio Estudantil, as Assembleias Gerais, o Colegiado de Classe, ou seja, a criação de instrumentos capazes de organizar e viabilizar a participação dos diferentes segmentos da Escola, nos seus diversos espaços de discussão e decisão.

Referente aos profissionais de História do ensino fundamental II, no período da coleta dos dados para a pesquisa, estavam atuando na escola no ensino fundamental II no período matutino a Professora Simoni Mendes que fez graduação, mestrado e doutorado em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e o professor Elton Laurindo graduado em História pela Universidade do Sul de SC (Unisul), mestre e doutor em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), atuando no período vespertino.

2.3 ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL DOUTOR PAULO FONTES



Figura 3 - Imagem da EBM Doutor Paulo Fontes
Fonte: Google Imagens (2019).

A Escola Básica Municipal Doutor Paulo Fontes⁴⁴ está situada no bairro Santo Antônio de Lisboa, que atualmente é a sede do distrito localizado geograficamente na região norte do litoral na ilha de Santa Catarina, composto pelos bairros Sambaqui, Barra do Sambaqui e Cacupé, abrangendo uma área total de 22,45 km² com uma população de 5.367, segundo dados do Planejamento Urbano de Florianópolis (IPUF).

A história oficial⁴⁵ desta região aponta que os primeiros moradores do bairro foram os imigrantes açorianos por volta de 1698, as edificações e a organização urbana do bairro, segundo a pesquisadora Dirce Maria Martinello (1992, p. 17), “reproduz o modelo das vilas portuguesas, constituindo por duas ruas principais paralelas ao mar e algumas transversais”. A partir de 1970⁴⁶, algumas organizações e instituições buscaram o tombamento e a

⁴⁴ Aqui é de extrema importância ressaltar que o documento do Projeto Político Pedagógico - PPP da Escola Básica Municipal Doutor Paulo Fontes, que está sendo analisado por nós para a dissertação segundo a Diretora da escola Elisabete Farina Pereira conta com apenas os dados numéricos referentes aos profissionais e recursos financeiros atualizados, segundo a mesma o documento está passando por uma atualização geral ao decorrer de todo o ano de 2019.

⁴⁵ Segundo Maetnello (1992, p. 18), no ano de “1714 instala-se na Ilha o sargento-mor Manoel Manso de Avelar, conhecido por ‘Emanuel Manso’, e que, posteriormente, veio a residir em Santo Antônio, onde construiu o entreposto”, essas atividades contribuíram para o desenvolvimento do bairro. Para saber mais ver em: MARTINELLO, Dirce Maria. **Santo Antônio de Lisboa: o pescador tecendo a sua própria rede**. 1992. 187 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995. Cap. 3. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/76863/90999.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 jul. 2019.

⁴⁶ Mais informações sobre o processo de patrimonialização dos edifícios e espaços do bairro pode ser encontrado em: CARDOSO, Jaqueline Henrique. **Políticas de turismo, patrimonialização e tensões identitárias: Santo Antônio de Lisboa (Florianópolis, SC), 1966-2012**. 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2012.

preservação de alguns edifícios do bairro, se desdobrando no fortalecimento da história do bairro ter sido construída pelas mãos dos imigrantes açorianos e transformando o espaço em um local turístico.

Antes da instalação da Escola Doutor Paulo Fontes neste bairro, existia no local três casas de alfabetização que ofertava apenas os anos primários construídas em 1829. Segundo Jaqueline Henrique Cardoso (2012), devido à distância entre o bairro e o centro da cidade, por muitas décadas as/os moradoras/es do bairro ficaram isolados na região sem conseguirem dar continuidade aos seus estudos, muitas/os por não terem como conciliar trabalho e estudos e outras/os por não terem a oportunidade de se deslocar até o centro da cidade para estudarem na antiga Escola técnica ou no Instituto Estadual de Educação (IEE).

O bairro Santo Antônio de Lisboa também sofreu alterações com a chegada da empresa ELETROSUL na capital catarinense, mesmo sendo o bairro Pantanal o principal espaço de instalação das/os trabalhadoras/es transferidas/os e das/os novas/os, outras regiões da cidade também foram sendo ocupadas. Uma delas foi o bairro Santo Antônio de Lisboa, o que acarretou no aumento de crianças e adolescentes em idade escolar residindo no local, sendo ainda mais urgente a necessidade da ampliação do espaço escolares do bairro (FANTIN, 2000).

Em 1954 foi construída a Escola Isolado Dr. Paulo Fontes no bairro, mas também ofertando apenas os anos primários. De acordo com o PPP da escola, devido à constante procura e interesse das/os moradoras/es em dar continuar os estudos, em 1977 esta escola se transformou na Escola Básica Municipal Doutor Paulo Fontes, atendendo a partir dos anos primários até os anos finais do fundamental. Apenas em 1988 a escola passa a ofertar, no período noturno, o Ensino Médio, através de um convênio entre a Prefeitura Municipal de Florianópolis e o Governo do Estado de Santa Catarina, devido ao elevado número de jovens e adolescentes da comunidade que terminavam o ensino fundamental e não possuíam meios de se deslocar para outras regiões da cidade para dar continuidade aos seus estudos.

Sobre o público que a escola atende, consta apenas informações a respeito de que no período matutino e vespertino a escola possui turmas do primeiro ano inicial ao nono ano final do ensino fundamental, sobre o seguimento dos pais consta no documento que são aproximadamente duzentos e oitenta e nove famílias que compõem a comunidade escolar. Também não foi possível identificar no PPP desta escola informações específicas acerca do perfil do público que a escolas atende, por conta disso, não identificamos informações sobre a faixa etária das/os estudantes, número de estudantes que frequentam a escola, raça, cor e onde residem, entre outros.

A respeito da estrutura física, segundo o PPP o prédio da escola possui dois pisos, o piso superior é dividido em sete salas de aula, um laboratório de ciências, uma biblioteca, uma sala de informática e uma sala para os/as professores/as. Encontra-se no térreo quatro banheiros, cozinha, refeitório secretaria escolar, uma sala para a equipe pedagógica, uma da direção, quatro depósitos e uma quadra sem cobertura⁴⁷.

De acordo com o PPP, a escola conta com professoras/es que atuam nos anos iniciais, professoras/es que atuam nos anos finais, professoras/es auxiliares da educação especial, profissionais de apoio pedagógico e administrativo, profissionais auxiliares de serviços gerais, merendeiras, orientadores/as educacionais, bibliotecária, professoras/es auxiliares que atuam nos laboratórios e supervisora escolar entre esses profissionais têm efetivas/os e profissionais admitidos em caráter temporário.

A atual diretora da escola é a professora Elisabete Farina Pereira natural de São Paulo/SP, cursou Pedagogia em uma rede privada do estado, é habilitada para lecionar nos anos iniciais, tem especialização em administração e supervisão escolar, entre outras especializações, trabalha na Rede Municipal de Florianópolis desde 2002, atua na Escola Básica Doutor Paulo Fontes desde 2015 como administradora escolar, faz parte da equipe pedagógica da escola e desde 2017, está como diretora eleita por voto direto, na gestão nomeada por ela como *Gestão Mãos à Obra*.

Referente aos profissionais de História do ensino fundamental II, a escola conta apenas com a Professora Joseane Zimmermann Vidal, natural de Florianópolis, que é efetiva na Rede Municipal desde 1998, atua na escola há mais de quinze anos com as turmas do sexto ano ao nono ano do fundamental. A professora é graduada e mestre em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

2.4 A HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS

Conforme evidenciado anteriormente, os PPPs são documentos que devem apresentar as diretrizes das escolas, bem como orientar as matrizes curriculares a fim de que elas possam dialogar com as legislações que visam uma educação multicultural de acesso a todas e todos.

⁴⁷ No PPP da escola também consta uma nota alertando para a urgência da escola passe por uma reforma e ampliação do espaço físico devido à crescente demanda da região, consta a informação que a última reforma realizada na escola ocorreu em 1999.

No entanto, com relação aos conteúdos a respeito do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), não identificamos em ambos os PPPs das Escolas nenhuma menção ou referência acerca destas temáticas. De acordo com informações descritas no PPP da Escola Batista Pereira, a última atualização do documento aconteceu ao decorrer do ano de 2018, e o da Escola Doutor Paulo Fontes segunda a direção o documento está sendo atualizado no decorrer do ano de 2019.

A ausência de tais conteúdos nos PPPs das escolas vai na contramão do que está previsto no Plano Municipal de Educação de Florianópolis (PMEF - 2016). Conforme apresentado no capítulo anterior, o Plano estabelece estratégias para a implementação da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a partir do fortalecimento de setores próprios incumbidos de elaborar as políticas públicas para a promoção da igualdade racial, buscando a efetiva implementação em até cinco anos em todos os estabelecimentos de Ensino Público e Privado que ofertam educação básica e ensino superior no município.

As limitações de estratégias como essas são iguais às encontradas em outras práticas de gestões participativas, pois segundo Luciana Tatagiba, e Ana Cláudia Chaves Teixeira (2016), as dificuldades de mobilização e de presença das gestões pedagógicas e a estagnação na tomada de decisões, subordinadas a processos políticos e administrativos-burocráticos, promovem o atraso nas ações e geram desânimo e descrença dos participantes na efetividade dos mecanismos participativos.

Com base nisso, é importante ressaltar que o texto do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2013) estabelece que:

Assim, as instituições devem realizar revisão curricular para a implementação da temática, quer na gestão dos projetos político-pedagógicos, quer nas coordenações pedagógicas e colegiados, uma vez que possuem a liberdade para ajustar seus conteúdos e contribuir no necessário processo de democratização da escola, da ampliação do direito de todos e todas à educação, e do reconhecimento de outras matrizes de saberes da sociedade brasileira. (BRASIL, 2013, p. 38).

A partir de então as temáticas previstas na Lei Federal 10.639/03 deveriam compor os PPPs das escolas; os currículos; os planos de aulas e as práticas dos/as professores/as em sala. É de responsabilidade das escolas produzirem condições administrativas-burocráticas para a implementação das Diretrizes nas escolas, como a administração dos tempos e espaços

escolares, inserção das questões étnico-raciais e conteúdos a respeito do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no projeto político pedagógico – PPP da escola, estimular à formação permanente das/os profissionais da educação, infraestrutura dos estabelecimentos escolares, entre outros (GOMES; JESUS, 2013).

Por essa razão, os espaços pedagógicos para a formação das/os professoras/es são de suma importância para a articulação destas temáticas, deixando evidente a importância de trabalhar com a temática da cultura afro-brasileira e africana. Esses espaços pedagógicos são momentos de trocas, experiências de práticas pedagógicas e oportunidades de planejamento coletivo, momento rico para pensar um fazer pedagógico interdisciplinar, explorando os conteúdos de cada disciplina para a formação dos sujeitos com diversidade cultural, conforme as diretrizes educacionais nos orientam.

As Diretrizes apontam, entre outras questões, para a importância de estudar a história e a cultura afro-brasileira e africana para a positivação das identidades em relação à temática e a importância de pensar o continente africano para repensar o Brasil, se faz indispensável que essas temáticas estejam previstas em todas as normativas das escolas, incluindo o PPP, pois o mesmo se constitui em um projeto político norteador e indicador das reivindicações sociais das comunidades escolares, visto que estes espaços se constituem de identidades diversas que precisam ser representadas para a efetivação plena da educação igualitária.

De acordo com Stuart Hall (2003, p. 13), “dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identidades estão sendo continuamente deslocadas”. Nesta perspectiva, a escola, como articuladora e fomentadora de discussão, possui um papel fundamental na desconstrução e ressignificação das identidades silenciadas e muitas vezes excluídas destes espaços, essa missão inicialmente fica sob a responsabilidade da comunidade pedagógica de cada escola. Para isso, se faz necessária não somente a sensibilidade desta comunidade, mas também de agentes atentos às responsabilidades enquanto profissionais para o cumprimento das legislações em vigor.

É importante considerar e ressaltar que as práticas pedagógicas cotidianas das escolas não se limitam apenas as orientações descritas ou não nos PPPs das instituições, mas se faz necessário apontar que incluir as temáticas estabelecidas na Lei Federal nº 10.639/03 nas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação das relações Étnico-raciais (2004), Lei Federal nº 11.645, no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2013), e em tantas outras normativas supracitadas até aqui, é uma

obrigação legal das instituições de ensino e também uma estratégia considerável para a efetiva implementação da Lei.

Levando em consideração que os PPPs são os orientadores legais das instituições, onde deve constar, entre outras coisas, a identidade e as ações educativas das escolas, esse documento também serve como orientador para as ações dos docentes, de forma a conhecer e dialogar com a comunidade escolar, produzindo seus Planos de Ensino a partir do que as escolas elencam em suas grades curriculares. Dessa forma, criam-se possibilidades de romper com a história homogeneizadora, monocultural e eurocentrada, a partir do momento em que se conhece os processos históricos que culminam, entre outros aspectos, nas experiências e no perfil dos discentes, bem como da comunidade, quando orienta, assim, que se ensine a história e cultura africana e afro-brasileira, de acordo com a lei.

Considerando as reflexões de Selma Guimarães Fonseca (2010), que indica a sala de aula como um espaço para o desenvolvimento das relações entre professores e aluno, nesse espaço pode se perceber os saberes das/os professoras/es derivados de suas formações acadêmicas e dos seus meios sociais, juntamente com os saberes das/os estudantes se transformando, uma vez que, ao desempenhar as suas funções, estas/es educadoras/es também aprendem.

Com o intuito de identificar os conhecimentos das/os professores em relação à obrigatoriedade do estudo e ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileiras e se as/os mesmas/os abordam esses conteúdos em sala de aulas, mesmo estes estando ausentes nos PPPs, o nosso roteiro de entrevista contava com a seguinte pergunta: *Em qual série/ano, conteúdo geral/unidade a/o você aborda a temática acerca da História e cultura africana e afro-brasileiro?*. O professor da Escola Básica Municipal Batista Pereira, declara:

A Lei foi colocada na legislação, mas estruturalmente ela tem uma série de dificuldades a primeira delas é que o livro didático é uma ferramenta, mas ao mesmo ele é uma ferramenta que acaba as vezes delineando o que a gente vai planejar para o ano e aí a gente entra em algumas questões que alguns livros didáticos não trazem a História e Cultura Africana e Afro-brasileira em determinadas séries. No ano de 2016 eu participei da escolha do livro didático para a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e como professores de História da Rede a gente elencou alguns critérios para a escolha desse livro didático é um dos critérios era que teria que ter história indígena permeando os quatro anos das séries finais, História Afro-brasileira e História de África principalmente nos quatro anos finais por que assim nós teríamos como abordar em todos os anos, por que não adianta concentrar, como alguns livros concentram no 7º ano, alguns no 8º ano e a questão não é essa a questão é você na medida que está dando um conteúdo lá no 6º sexto ano que seja História pré-colonial, de estar trabalhando as questões de África dos primeiros Homens que surgiram no Continente africano do fato hoje já tem indícios que o fóssil do ser humano mais antigo encontrado traz as características morfológicas de uma pessoa negra então desde o 6º ano a gente

consegue trabalhar, mas isso não é um conteúdo que está posto a gente faz isso meio que de forma intuitiva, mas é claro que a gente vai atrás do conteúdo, mas meio que precisa perceber que aqui eu encontro uma brecha para trabalhar, as vezes fazemos em todos os anos, mas é claro que sempre tem material hoje na rede já temos material didático sobre essas temáticas a Matriz Curricular de ERER, mas na minha opinião o mais importante é você costurar, você não deixar jamais de falar de cultura africana e cultura indígena pelo menos nos quatro anos das séries finais do ensino fundamental e aí sim da mesma forma como você fala de qualquer coisa, apareceu o tema de colonialismo por exemplo você não tem como não falar de racismo atual você precisa estar sempre puxando do passado para o presente e isso acontece em qualquer tipo de conteúdo, você vai ver é difícil pelo contexto muitas vezes pela imaturidade das turmas, mas você precisa sempre fazer esse esforço, agora eu acho que depende muito da quantidade de coisas que você possa ter na sua mão de pesquisa, por que a gente sabe que se abrimos o domínio público tem um monte de teses várias teses e dissertações sobre o Cultura Africana, História da África, História afro-brasileira, sobre Brasil colonial, sobre os escravizados, mas você precisa transformar tudo isso em um material didático e por mais que tenha material didático com boas iniciativas você sabe como professor de sala de aula você vai ter que adaptar isso para a sua sala.⁴⁸

A também professora da Escola Básica Municipal Batista Pereira, informa:

Eu tento com todas, no sexto ano eu trabalho com Egito e Reino Kush, no sétimo ano eu foquei bastante esse ano com Idade Média com eles, mas pensando o que acontece em todos os continentes tirando um pouco o foco do feudalismo Europeu e trabalhei com eles a África o que estava rolando na Ásia, África, América e Europa e aí eu entro com alguns reinos africanos e as questões da expansão Muçulmana também, no oitavo ano que é o problema, por que pelo currículo e o Livro didático o que trabalhamos agora é idade Moderna e Brasil e aí só consigo entrar agora para trabalhar com o Segundo reinado e consigo entrar em História e cultura Afro-brasileira só.⁴⁹

A professora da Escola Básica Municipal Doutor Paulo assegura:

Então eu trabalho a partir do sexto ano que tem alguns capítulos já da África e tem o Egito, depois tem o império de Kush, tem alguns capítulos que abordam já a história de África, na verdade, quando a gente trabalha com África a gente já trabalha a história do continente, então aparece dessa forma, mas sem a produção de material e a partir só do livro didático mesmo só que do que ele aborda mesmo sabendo os problemas del. A gente até recebeu um livro esse ano que tem uns textos mais acessíveis que eu vou trabalhar no próximo conteúdo, então assim no sexto ano eu trabalho a história antiga e depois no sétimo ano logo que começa às colonizações geral aí vem Brasil que logo já vem a escravidão, e eu trabalho a África mais o menos a partir do século XI ao XV para falar de algumas relações e reinos, para trabalhar até conceito de escravidão e não só a negra fazendo ponte com Grécia e Roma para eles entenderem o conceito, aí vem para o Brasil e continua por que toda a relação de trabalho vai ter a mão de obra escrava, puxando para Santa Catarina para trabalhar as armações baleeiras a partir de documentos por que eu penso que eles conseguem compreender melhor essas relações a partir do cotidiano na verdade, a partir do material que a gente tem. Ai no oitavo, eu já trabalho já os movimentos já o fim, né? Todos os movimentos. E aí trabalho de novo aqui Desterro que entra o livro com os roteiros, no século dezenove, tem uma movimentação legal aqui no centro em desterro tem uma história que eu gosto

⁴⁸ COSTA, Elton Laurindo da. [Entrevista cedida a] Ticiane Caldas de Abreu. Florianópolis/SC, 18 out. 2018.

⁴⁹ MENDES, Simoni. [Entrevista cedida a] Ticiane Caldas de Abreu. Florianópolis/SC, 20 out. 2018.

muito que é do Francisco que ele vai para uma reunião na Irmandade e a partir dele a gente vê como é que era o centro da cidade, então a gente estuda o centro da cidade a partir do olhar do Francisco que era um escravizado liberto, que tinha um comércio, e a relação de escravidão está ali, vai aparecer lá nas fazendas de café os castigos tudo isso aparece tem as imagens do Debret trabalho muito no século dezanove com imagens do Debret, onde ele olham o comércio e os castigos, mais não só isso, pelas imagens dá para perceber os espaços e as outras relações que existiam, as festas todas as imagens do Debret, a questão da família das festas essas coisas que são importantes também para tentar quebrar um pouco aquela imagem que ele tem eu não sei se a gente consegue, mas como eu conheço eles, que ele não construíram uma imagem do escravo só daquele que apanha e recebe castigo, que não é nada, que não é visto como sujeito, que é visto como uma coisa, então eu penso que dá para perceber de como ficou para eles depois de tudo que foi trabalhar, que imagem que eles construíram na cabecinha deles.⁵⁰

As respostas indicam que as/os professoras/os abordam os conteúdos em suas aulas dando ênfase para a importância de se trabalhar nos quatro últimos anos do ensino fundamental II. Além disso, que tenham críticas importantes acerca do modo como o currículo está organizado e a forma que as referidas temáticas estão apresentadas nos livros didáticos e as vezes ainda ausentes.

Os livros didáticos ainda são ferramentas essenciais para que as/os professoras/os trabalhem os conteúdos em sala de aula. Por este motivo, se faz urgente que estes conteúdos estejam presentes de forma transversal no currículo oficial e nos livros didáticos, mas não apenas em um capítulo isolado, e sim, como afirmou o professor Elton – costurado por todos os conteúdos –, visto que estamos falando da história do berço da humanidade ou seja da história de todas e todos.

Como já apresentado anteriormente, o quadripartismo histórico foi formulado na França, mas exportado para o mundo. Consolidou-se também no Brasil principalmente no âmbito da educação nacional, produzindo diversos problemas devido as funções ideológicas e políticas, não só aqui, mas no mundo todo, assim como afirma Jean Chesneaux (1995):

[...] tem como resultado privilegiar o papel do Ocidente na história do mundo e reduzir quantitativa e qualitativamente o lugar dos povos não-europeus na evolução universal. Por essa razão, faz parte do aparelho intelectual do imperialismo. Os marcos escolhidos não têm significado algum para a imensa maioria da humanidade [...] têm uma função ideológica específica, enraízam no passado certo número de valores culturais essenciais para a burguesia dirigente. (CHSNEAUX, 1995, p. 95).

⁵⁰ VIDAL, Joseane Zimmermann. [Entrevista cedida a] Ticiane Caldas de Abreu. Florianópolis/SC, 12 jun. 2018.

As histórias e culturas não apenas afro-brasileira e africana, como também de Ásia e da América Latina, apresentam outros caminhos e possibilidades de trocas e valores, desenvolvimento social, cultural e científico. Em nosso país, onde segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁵¹ a maioria da população é preta e parda, já se faz imprescindível uma educação representativa, multicultural que não seja apenas a partir do folclórico, como o exótico.

De acordo com Lucindo (2010), as primeiras críticas aos conteúdos de história presentes nos livros didáticos ocorreram entre as décadas de 1980 a 1990, identificados como conteúdos universalistas – universal é o homem, branco, cristão, ocidental –, excluindo dos estudos as mulheres negras e os homens negros, as populações indígenas. Segundo Lucindo, os movimentos sociais negros “compreendiam que faltavam conteúdos sobre os aspectos culturais, as experiências e expectativas de vida dos negros, os quais eram apresentados somente como escravos” (LUCINDO, 2010, p. 889).

O autor continua afirmando que “por isso, também eles precisam ser incorporados nos livros didáticos para que o entendimento sobre contribuição dessas populações não se restrinja ao trabalho realizado enquanto escravizados e se questione os modos de pensar a raça” (LUCINDO, 2010, p. 895). Se fez necessário a promulgação de uma Lei obrigando o ensino da História e cultura africana e afro-brasileira, de forma a valorizar esses povos, o que também resultam dos anseios por uma matriz educacional representativa, essa ação legislativa expõe as desigualdades presentes nos currículos educacionais brasileiro. Currículo que por muitas décadas privilegiou as culturas europeias em detrimento das “outras” tidas como inferiores.

2.5 A FORMAÇÃO INICIAL DAS/OS PROFESSORAS/ES

Sobre o processo de formação de graduação das/os professoras/es entrevistadas/os para essa pesquisa os nossos dados configuram que sessenta por cento (60%) se graduaram antes da implementação da Lei, e quarenta por cento (40%) se graduaram após a sua aprovação.

⁵¹ Conforme os dados da pesquisa nacional por amostra de domicílios apresentada pelo IBGE 2015, 45,06% dos brasileiros no ano da pesquisa se declaram como pardos, 8,86% como pretos, 0,47% como amarelos, 0,38% como indígenas e 45,22% como brancos. Informações disponíveis em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 19 set. 2019.

Ao longo da história as universidades brasileiras, que têm como princípios a pluralidade e projetos de extensão que estabeleçam contato direto com as comunidades não representadas em seus currículos, as temáticas previstas na Lei Federal nº 10.639/03, pretendem abordar lacunas na formação das/os professoras/es do ensino de História e demais licenciaturas.

Infelizmente a maioria das universidades brasileiras passaram a incluir as temáticas acerca da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas grades curriculares dos seus cursos de História e, em alguns casos, em outros cursos também apenas a partir de 2003. Em suas falas as/os professoras/es apontam a ausência dessas temáticas em suas formações iniciais e a necessidade de buscar formação sobre o tema emergem em suas falas.

Outro dos nossos objetivos com as entrevistas foi identificar se durante o processo de formação as temáticas acerca da História Cultura e Africana e Afro-brasileira foram contempladas. Para tanto, o nosso roteiro da entrevista contava com as seguintes perguntas: *Quais são os seus conhecimentos sobre a História e cultura africana e afro-brasileiro? Onde foram adquiridos esses conhecimentos? Como foi sua formação acadêmica sobre esta temática? Quais os impactos da Lei Federal nº 10.639/03 na sua formação inicial e continuada, e nos seus saberes e práticas pedagógicas?* As respostas nos permitiram tecer algumas reflexões.

O professor da escola Beatriz de Sousa Brito afirma:

Então na academia a gente não tinha uma disciplina específica de História e Cultura Africana e Afro-brasileira o período da minha graduação a Lei tinha acabado de ser implementada tinha bastante discussão sobre esses temas, mas a estrutura curricular ainda não comportava essa disciplina porém eu tive uma disciplina que era a Antropologia Cultural e que o professor que dava essa disciplina além de ser formado em História ele era membro do Movimento Negro de Santa Catarina inclusive hoje ele é vereador pelo PT na cidade de Tubarão, ele trazia muitas coisas sobre a temática e sobre lei, a gente discutiu bastante essa lei nas aulas dele principalmente por que ele fazia parte desse movimento, mas especificamente sobre História de África nós não tivemos na grade curricular uma disciplina que trabalhasse isso.⁵²

O professor Elton, graduado em História (2007) pela Universidade do Sul de SC (Unisul), mestre e doutor pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), afirma que a sua graduação não contemplou as temáticas previstas na Lei, como também não teve conteúdos específicos sobre História de África nesse processo.

⁵² COSTA, Elton Laurindo da. [Entrevista cedida a] Ticiane Caldas de Abreu. Florianópolis/SC, 18 out. 2018.

Da mesma forma, a professora Simoni, graduada em História (2005), mestre e doutora pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), fala que durante a graduação não teve contato com as temáticas e que esses temas começam a fazer parte de sua formação a partir do seu doutorado. Ela assegura que:

Primeiro que eu não tive formação acadêmica sobre essa temática quando eu fiz a graduação eu entrei em 2005, já tinha a lei 10.639/03, mas ela não funcionava não existia História de África ali na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, e a gente só aprendia sobre as questões de escravidão, era aí que entrava um pouco de África e cultura Afro-brasileira, depois que saí da graduação fiz o mestrado tudo isso sem ter contato efetivo com História de África, eu fui ter contato pelo meu orientador fiz estágio em História da África e depois com a tese, quando ele veio com a proposta de trabalhar com a África eu fiquei tipo nossa não tenho nada, nunca estudei nada, não tenho nada, eu lembro que a minha primeira experiência em sala de aula depois da graduação eu fiquei seis meses trabalhando em uma escola eu tinha que dar aula o que tinha no livro didático e tinha sobre a descolonização de África e eu não tinha nem noção que a África tinha sido colonizada durante o colonialismo, e nem isso eu tinha e não lembrava de ter aprendido sobre isso, e foi depois já no doutorado para a pesquisa mesmo que eu comecei a ler sobre a História da África e fiz estágio duas vezes em História de África e foi aí que eu entrei no conteúdo.⁵³

Ainda sobre o tema, a professora Nailze, graduada em História (1998) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mestre e doutora em Educação, também pela UFSC, afirma que sua graduação, da mesma forma, não contemplou a História e Cultura africana e Afro-brasileira, e que o seu contato inicial com essas temáticas se deu no mestrado em uma disciplina optativa.

Então, eu sou de uma geração da UFSC dos anos 90, que estava começando a discutir currículo e esses temas não faziam parte História da África não fazia parte do currículo e a gente tinha que fazer tópico especial se quisesse aprender sobre isso ou se um professor que naquela época tinha muitos professores voltando dos seus doutorados ou que estavam afastados e alguns professores que trabalhavam a temática da escravidão acabavam trazendo isso que erra seus temas de pesquisa, mas de forma geral era um currículo eurocêntrico e isso era o que marcava o nosso curso a gente discutia isso questionava mas estávamos em uma estrutura amarrada dentro da formação em História, no mestrado eu fiz algumas disciplinas eu fiz com a Marli Auras na época na educação em 2002 uma disciplina que tinha haver com História de África fiz com ela e com o Carlos Reis, eles ofereceram uma disciplina com bastante leitura sobre esse tema e começou ali a minha discussão e o meu interesse por história de África e afro-brasileira, naquele momento se discutia muito a questão das cotas e por isso essa discussão também emergiu naquele momento com uma força, se discutia bastante sobre em que projeto estávamos falando, que tipo de república, quem era a maior parcela da população, as cotas afinal de contas era uma política de reparação, política antirracista naquela época estava tudo começando no início dos anos 2000 inclusive a obrigatoriedade da disciplina nas escolas no fundamental e no médio, então assim eu peguei toda essa parte, todo esse início de discussão, vi a transição da lei 10.639/03, uma coisa que

⁵³ MENDES, Simoni. [Entrevista cedida a] Ticiane Caldas de Abreu. Florianópolis/SC, 20 out. 2018.

nós discutimos muito nas nossas formações e nas nossas conversas também dentro da Universidade era sobre os PCNs o Plano Nacional da Educação se discutia muito isso naquela época, e eu sempre participando de congressos de história sempre que tinha alguma coisa que me interessava que pudesse complementar a minha formação que foi uma formação dos anos 90 que enfim estava nessa transição, eu não tive uma disciplina específica, eu tive tópicos especiais era o interesse.⁵⁴

A professora Joseane, graduada em História (1994), mestre pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), igualmente apresenta a ausência desses temas na sua formação inicial. Ela diz que o seu contato com a temática se deu a partir do ano 2001 na formação continuada ofertada pela Rede Municipal de Educação de Florianópolis.

Sobre História de África foi só na formação continuada, em 2001 nós tivemos um curso de 120 horas na Rede de relações étnico-raciais, ele foi dividido em temas por professores a gente trabalhou desde a legislação, teve também um professor de Itajaí, que se eu não me engano trabalhou África com a gente a partir de um livro que é bem famoso, trata da África um que eu acho que foi um dos primeiros publicados que é quase uma enciclopédia. O que tinha naquela época de produção a gente teve acesso. Tem um que eu gosto muito e uso da Marina de Mello Souza, África e Brasil Africano, gosto muito a gente comprou para a biblioteca da escola, e como tinha esse projeto veio muitas coisas para as bibliotecas. Tem chegado bastante coisas na rede, e assim não foi só as professoras de história que fizeram o curso, todos os professores da rede fizeram esse curso até bibliotecários todo mundo para poder trabalhar esses temas.⁵⁵

Não diferente das informações anteriores, a professora Elisabete, graduada em Pedagogia (1998), na rede privada de São Paulo (SP), fez especializações na área da Educação Infantil, administração e supervisão escolar. Ela afirma que sua graduação não contemplou essas temáticas e que seu contato com as mesmas teve início quando começou a lecionar em Florianópolis, no ano de 2002, nas formações continuadas ofertadas pela Rede.

Na minha formação acadêmica naquele momento esse era um tema que não era abordado. Eu não cheguei a ter dentro do nível superior na minha formação essa abordagem, o que existiu para mim foi a partir da vinda para Florianópolis, essa discussão enquanto rede enquanto normativa, enquanto participação de seminários enquanto uma legislação com a educação étnico-racial, pude participar de alguns eventos, algumas palestras, alguns seminários e eu vejo que isso ainda hoje ele tá como obrigatório dentro da grade curricular, mas existe uma dificuldade, talvez se colocar a efetividade essa efetividade subtende-se também que tem que ter na realidade uma prática de acompanhamento uma prática de organização, não somente da área docente mas também da parte que está do lado acompanhando lado de fora que falo, essa coisa de supervisionar e orientar a minha formação que eu tenho ela não é pontual específica mas sim feita através de leituras, leituras para fazer uma questão de concurso para participar de algum evento que vai falar sobre

⁵⁴ PAZIM, Nailze Pereira de Azevedo. [Entrevista cedida a] Ticiane Caldas de Abreu. Florianópolis/SC, 8 nov. 2018.

⁵⁵ VIDAL, Joseane Zimmermann. [Entrevista cedida a] Ticiane Caldas de Abreu. Florianópolis/SC, 12 jun. 2018.

o tema então ela não é profunda, ela não é aprofundada, mas eu conheço e reconheço a parte da obrigatoriedade de fazer parte do currículo dentro do município de Florianópolis a nível também Brasil.⁵⁶

As professoras e o professor, segundo suas falas, não tiveram nas suas formações iniciais da graduação o contato com as referidas temáticas, visto que, segundo elas/e, não havia no curso de História e de Pedagogia de suas instituições a oferta de disciplinas que contemplassem as temáticas. Ainda hoje, é essa a realidade de muitos cursos das universidades brasileiras, que não trazem tais conteúdos nas suas grades curriculares. Wilma Coelho confirma nossas afirmações ao escrever que:

Os cursos de formação de professores não preparam os futuros profissionais para enfrentarem o processo educativo como totalidade, na qual a formação da identidade é etapa fundamental [...] não encaminham procedimentos para a superação de vícios presentes na cultura brasileira hegemônica, na qual proliferam mecanismos de discriminação e práticas preconceituosas. (COELHO, 2008, p. 108).

Por conta disso, a maioria das professoras e professores continuam reproduzindo uma prática pedagógica eurocêntrica, tratando os conteúdos previstos na Lei e nas demais normativas como temas desnecessários e passageiros, ignorando as orientações legais que estabelecem o ensino dessas temáticas de forma transversal no âmbito de todo o currículo escolar. De acordo com Coelho (2008), essas práticas pedagógicas são frutos da desinformação e da ausência de leituras adequadas acerca da temática.

Entendemos que a formação não se limita à graduação e que as professoras e os professores podem e devem utilizar livros didáticos, sites, livros científicos, artigos, entre outros espaços, para a sua formação, visto que esses, quando analisados e problematizados adequadamente, também são ferramentas indispensáveis de aprendizagem.

Compreendemos, portanto, que as temáticas que envolvem as questões étnico-raciais precisam ser problematizadas em todos os espaços educacionais, proporcionando o desenvolvimento da cidadania e o respeito ao outro, com o objetivo de enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação a fim de garantir o direito de aprender e a igualdade educacional.

Assim sendo, evidenciamos a necessidade apontada por Nilma Lino Gomes (2012) de descolonizar os atuais currículos educacionais de ensino escolar e superior, como um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnico-racial, uma vez que a

⁵⁶ PEREIRA, Elizabeth Farina. [Entrevista cedida a] Ticiane Caldas de Abreu. Florianópolis/SC, 12 jun. 2018.

colonização dos povos africanos deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e histórias. Como também escreve Elizabeth Macedo (2006, p. 288), os currículos são “espaço tempo em que os sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural”.

Benjamin Xavier de Paula (2009, p. 180) escreve que o ato de existir a Lei Federal nº 10.639/08, que obriga o ensino e estudo das questões sobre a história e cultura africana e afro-brasileiras na educação básica e ensino superior brasileira, “não garante a efetividade da criação de uma educação antirracista, antidiscriminatória e inclusiva”. Mesmo porque o currículo da educação é respaldado por uma historiografia brasileira, construída a partir da exclusão e silenciamento da história e cultura africana e afro-brasileira. Antes dos anos 1990, poucas ações e políticas públicas voltaram-se para a valorização da diversidade étnico-racial e cultural presente em nosso país.

Por estes motivos, se faz indispensável a vontade política das/os governantes brasileiras/os e também a pressão da sociedade para a inclusão dessas temáticas nos currículos educacionais do ensino básico e superior oficial, uma vez que, sem isso, se torna quase impossível a criação de disciplinas específicas ou o aprofundamento desses temas nas formações das/os professoras/es, refletindo nas escolas onde as populações negras não se sentem representadas.

2.6 SABERES E FAZERES

Neste momento buscaremos refletir sobre as sugestões e propostas das professoras e do professor para a efetiva implementação da Lei 10.639/03. Para isso, organizamos as ideias da seguinte forma: no primeiro momento são apresentadas as falas das sugestões e práticas pedagógicas e/ou ideias do que estão sendo ou que serão feitas; no segundo e último momento, problematizamos os relatos dos possíveis impedimentos para a realização das sugestões pedagógicas.

Desta forma, ao refletir sobre as sugestões e estratégias das professoras e do professor das escolas por meio das entrevistas, as análises apontam que estes entendem a necessidade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, assim como reconhecem as lacunas de suas formações e apresentam estratégias para que essas ausências não as/os impeçam de trabalhar com os conteúdos, pois acreditam na sua importância como instrumento de luta antirracista na educação brasileira.

Para tanto, o roteiro da entrevista contou também com a seguinte pergunta: *Quais as sugestões, ações e propostas você considera importantes serem implementadas para que o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira se torne uma realidade no Brasil?*

Em resposta, a professora da escola Beatriz de Sousa Brito afirmou:

Eu acho que o livro didático é ainda muito importante e precisa ser melhorado por que eu penso, eu como professora que ingressou nessa área de ensino fundamental agora a gente ainda tem muita ligação com o livro didático por que é ele que nos dá um norte ele vai nos orientar então eu acho que a presença da História africana de formas diferentes, às vezes o professor nem lembra de trabalhar com determinado conteúdo, determinada forma e quando você vê o livro percebe que consegue discutir com isso e com aquilo, então eu acho que o livro didático é bastante importante e acho que é uma formação continuada, acho que é uma pena a gente não ter mais cursos e coisas que complementam a nossa formação sobre África, penso isso especialmente para os professores que não tiveram História da África na graduação ou quem já se formou a muito tempo, por que a gente perde o contato com a História da África porque bom a gente não vê direito no livro didático tu já viu na faculdade a muito tempo então chega no seu dia a dia e você nem sabe fala sobre aquilo, então esses cursos são importantes para que possa reavivar no professor a História da África para poder passar né, por que você não vai passar o que não sabe.⁵⁷

A professora ressalta a importância dos livros didáticos como ferramenta pedagógica de alfabetização e como referencial teórico para o planejamento de suas aulas, a mesma também evidencia a necessidade de serem ofertados cada vez mais cursos de formação continuada sobre a História do continente africano, principalmente para professoras/es que não tiveram estes conteúdos em suas graduações.

A professora e diretora da escola Doutor Paulo Fontes declara que:

Existe já essa discussão, mas ela ainda tá presa dentro de uma grade curricular é duro falar isso, mas talvez dentro das mudanças que a BNCC vem provocando pode ser construída, talvez esse seria o caminho de construção de um conteúdo propriamente da história da África, mas eu acho que vai ter um retrocesso, ele ainda vai ficar preso como conteúdo a ser trabalhado perdido lá dentro da área de história e geografia, que vão passar em algum momento por esse conteúdo, analisando com os olhos de hoje que eu acho que ainda vai ficar meio escondidinho lá no meio perdido do livro didático.⁵⁸

Em sua fala a professora desenvolve uma análise importante a respeito da ausência ou fragilidade que os conteúdos sobre a História e cultura africana e afro-brasileira, quando estes estão apresentados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que desempenha a função de determinar os conteúdos essenciais para a

⁵⁷ MENDES, Simoni. [Entrevista cedida a] Ticiane Caldas de Abreu. Florianópolis/SC, 20 out. 2018

⁵⁸ PEREIRA, Elizabeth Farina. [Entrevista cedida a] Ticiane Caldas de Abreu. Florianópolis/SC, 12 jun. 2018.

aprendizagem ao longo de toda a educação básica. Pensando nesse documento a professora acredita não existir atualmente transformação na atualização do mesmo a respeito dos conteúdos de história de África, principalmente a respeito destes nos livros didáticos.

Entendemos a relevância dos livros didáticos para o planejamento das/os professoras/es e também para a organização em sala de aula, mas, de acordo com Maurice Tardif e Danielle Raymond (2000), os livros didáticos, quando utilizados como os únicos recursos disponíveis para as aulas, se tornam um problema, principalmente quando nos voltamos para os temas abordados nesta pesquisa.

Marco Antonio Bettine de Almeida e Livia Pizauro Sanchez (2017, p. 72) confirmam essa análise ao afirmarem que os livros didáticos ainda apresentam diversas especificidades e limitações acerca da história e cultura africana e afro-brasileira, visto que muito livros ainda reafirmam “visões negativas sobre o negro”, sendo necessário que as professoras e os professores façam o exercício de buscar mais referências para trabalhar com estes materiais.

Em resposta para a mesma pergunta, o professor da mesma escola declara:

Então primeiro isso não pode ficar a cargo só do professor de História, não que não seja importante eu tento fazer da melhor forma possível abordando nos quatro anos finais como te falei de uma maneira passado e presente, por que é o que dá para fazer talvez dá para fazer mais coisas acho que dá no sentido de recursos didáticos tentar fazer uma aula mais expositivas, com vídeo, filme e tal tentar ir atrás de mais materiais, mais para melhorar essa realidade, essa prática precisa envolver a comunidade escolar e a escola precisa ser transversal, mesmo de fato não tem como ficar só na mão do professor de História, é interessante por que esta escola aqui ela já tem um trabalho interdisciplinar sobre preconceitos e já vem de anos isso é importante já facilita a nossa prática quando temos um ambiente assim, por que quando a gente não tem e eu já peguei escola que não tinham aí meio que a fala com o professor de História deu um problema de preconceito ou racismo a galera está se esbofeteando eles veem pedir para o professor de História dar uma aula para resolver o problema como se eu com uma aula fosse resolver todos os problemas de sala de aula, então precisa estar todos envolvidos e aí a partir daí a gente precisa pensar enquanto grupo projetos ao longo dos anos que envolvam a comunidade os alunos, os professores todos que de conta de certos temas para a gente poder trabalhar e se aprofundar, trazendo pessoas de fora para dar palestras para também a gente está se atualizando por que com o tempo a gente vai descolando da academia, descolando de uma discussão mais atual, e todas as temáticas são assim isso não acontece só com História de África, mas todas as temáticas a gente acaba se fechando na nossa bolha se não buscar se atualizar é precisa sempre ficar furando a bolha eu acho que aqui essa escola é bem privilegiada nesse sentido por que tem muita rotatividade de professores recém saídos da Universidade rola muitas discussões têm parceria entre os professores acho bacana essa escola acho que ela tá na ponta, mas não é a realidade de todas as escolas da Rede, acho que de todas as escola isso aqui não deve representar um por cento, eu já trabalhei em outras escolas e no estado e em outro local é bem mais difícil.⁵⁹

⁵⁹ COSTA, Elton Laurindo da. [Entrevista cedida a] Ticiane Caldas de Abreu. Florianópolis/SC, 18 out. 2018.

Em sua fala o professor evidencia a importância da comunidade escolar como um todo estar organizada e atenta para desenvolver ações em conjunto, visando o cumprimento dos termos dispostos na Lei, alertando para que a mesma compreenda que a obrigatoriedade de trabalhar essas temáticas em todas as salas de aulas não se limita a um único conteúdo específico e nem apenas nas professoras e nos professores da disciplina de história.

Visto que a temática precisa estar diluída em todas as frentes de ensino, não se faz possível compreender a histórias e cultura africana e afro-brasileira sem falar da produção do espaço (geografia), relações sociais (sociologia), o pensamento (filosofia), as técnicas (exatas) e assim por diante. É necessário que, ao ensinar sobre essas histórias, se aborde o todo, pensando o espaço escolar:

Como campo de possibilidades de elaboração do conhecimento histórico, o espaço escolar deve contribuir para formação de uma consciência histórica que valorize as memórias [...]. Pensar a escola como espaço dialógico de transmissão e construção de conhecimento, implica em possibilitar que os estudantes possam produzir suas próprias narrativas, e lidar com diferentes memórias, a partir do conhecimento de procedimentos específicos da História. (AMARAL, 2017, p. 70).

A escola como um espaço diverso e multicultural é construída por todas e todos que formam a comunidade educacional. Assim como enfatizou o professor, não cabe apenas para uma disciplina o dever de cumprir a obrigatoriedade dos termos previstos nas legislações aqui apresentadas. Como afirma Oliva (2009, p. 156), “o conhecimento e valorização da história dos povos africanos devem ocorrer em todos os níveis e modalidades do ensino brasileiro”. Mesmo porque a obrigatoriedade do ensino dessas temáticas não trata de excluir do currículo as matrizes europeias, e sim, ampliar os currículos escolares proporcionando uma educação multicultural representativa.

A professora e diretora da escola Beatriz de Sousa Brito afirma que:

A formação continuada com os professores a gente precisa de formação, quando a gente tá aqui dentro da escola que tá preparando as aulas isso é formação também, mas na hora que tu tem uma formação boa aquilo aparece no teu trabalho em sala de aula, se o professor ele não tem formação nenhuma ele não vai fazer, não é por desconhecimento ou por falta de interesse é por achar que não tem, é bem complexo, e passa pela formação do professor porque só uma graduação não dá conta, a maioria dos professores da rede hoje são pessoas da minha idade que tem entre 40, 48 a 50 anos essa geração passou pela UFSC e pela UDESC então já são de uma geração do final dos anos 80 a 90 é uma geração que precisa sim, talvez essa geração nova vocês que estão saindo da UDESC agora são uma geração mais nova já tem uma outra formação mais consistente do que a nossa, a nossa teve que ir atrás correndo participando de eventos de discussões de grupo de estudo. Mas é

só correr atrás, então passa pela formação dentro da escola e passa pela formação do professor.⁶⁰

A professora evidencia a importância e urgência das formações continuadas, visto que, segundo ela, a formação da maioria das/os professoras/es efetivas/os atuantes na rede se deu anteriormente à promulgação da Lei Federal e que essas e esses disponibilizam de um conhecimento limitado a respeito do tema, conhecimentos que foram adquiridos, em alguns casos, por vontade própria, e a ausência destes se refletem nas salas de aula.

A professora do ensino fundamental II da escola Doutor Paulo Fontes alega que:

A produção de material e a participação dos professores e o que for produzido precisa ser levado para o grupo discute torna acessível e aqui a gente está tendo isso, hoje não trabalha a história da África a cultura africana aqui se não tiver interesse por que a gente tem bastante material, tem pessoas envolvidas, tem site e a socialização no nosso grupo de formação permite isso, se alguém fez um trabalho durante o ano na formação tem um espaço para troca de experiências, então as pessoas socializam do trabalho que elas desenvolveram apresentam é aonde a gente tem contato é uma das melhores formas de dar conta disso, porque a pessoa já fez algum caminho a partir da leitura ela já te apresenta o trabalho dela na sala de aula, porque para a gente não funciona tendo um professor universitário, e até temos a gente chama quando a gente vai trabalhar alguns conceitos e aí a gente organiza e trabalha esse conceito com eles, tem gente nova chegando com ideias e com práticas maravilhosas, é muito bom⁶¹.

A professora relata sobre a formação de professoras/es que acontece em sua escola, formação esta que parte da troca de informações e experiências entre as/os professoras/os, um espaço de formação continuada importante e diferenciado, pois infelizmente momentos como estes não fazem parte da realidade de todas as escolas brasileiras.

Em suas falas as professoras evidenciam acerca da formação continuada das professoras e professores da educação básica. Como supracitado nesta pesquisa, entendemos a formação continuada como um processo indispensável para efetiva implementação da Lei Federal 10.639/03. Os espaços de formação continuada precisam acontecer com maior frequência e não apenas esporadicamente ou uma vez ao ano, ligados as datas comemorativas. Se faz importante organizar formações voltadas para as especificidades de cada escola, atendendo às diferenças de cada corpo docente.

Segundo Imbernón (2010), a formação continuada é indispensável para a qualificação do corpo do docente das instituições e para a melhor qualidade do ensino e da ensino-

⁶⁰ PAZIM, Nailze Pereira de Azevedo. [Entrevista cedida a] Ticiane Caldas de Abreu. Florianópolis/SC, 8 nov. 2018.

⁶¹ VIDAL, Joseane Zimmermann. [Entrevista cedida a] Ticiane Caldas de Abreu. Florianópolis/SC, 12 jun. 2018.

aprendizagem, visto que um não se dissocia do outro. Para Selma Garrido Pimenta (1999), é necessário investir cada vez mais na formação continuada das/os professoras e se posicionar contra a desvalorização do trabalho destes profissionais. Com a formação continuada frequente é possível construir a igualdade dos saberes.

Uma vez que Moore (2005, p. 35) afirma que “o pedagogo incumbido da missão do ensino da história dos povos e civilizações de África – que, como já vimos não é uma história qualquer – dificilmente poderá permanecer insensível a todas essas considerações”. Por esse motivo, reiteramos a necessidade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira desde os anos iniciais até a pós-graduação, que essas temáticas façam parte da matriz curricular de todos os cursos no ensino superior, pois formar apenas professores de história não é suficiente para superarmos as desigualdades presentes na educação brasileira.

3 GENTE, SÓ É FELIZ QUEM REALMENTE SABE, QUE A ÁFRICA NÃO É UM PAÍS ESQUECE O QUE O LIVRO DIZ, ELE MENTE LIGUE A PELE PRETA A UM RISO CONTENTE ⁶²

Neste capítulo buscamos desenvolver uma análise a respeito das respostas das/os estudantes do 8º e 9º ano do ensino fundamental II das escolas da Rede Municipal de Florianópolis EBM Beatriz de Souza Brito e EBM Doutor Paulo Fontes a um questionário com seis perguntas sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, com a finalidade de perceber quais as principais características, imagens e ideias que as/os estudantes associam ao continente africano, suas sociedades, suas histórias, as populações afro-brasileiras e suas culturas.

A escolha de aplicar o questionário para os dois últimos anos do ensino fundamental II aconteceu devido à proposta curricular da Rede Municipal de Florianópolis, a qual estabelece a aplicação de conteúdos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira ao longo de todo o ensino fundamental, a partir disso entendemos que as e os estudantes destes anos poderiam ter maior contato com estas temáticas.⁶³

Buscamos propor que as e os estudantes respondessem o questionário por meio das professoras ou professor da turma, o que foi previamente agendado para acontecer durante a aula, buscando o mínimo contato com as e os estudantes, com o objetivo de não influenciar as respostas acerca das temáticas investigadas. De acordo com relatos das professoras e do professor, nenhum/a estudante se negou a responder.

Aplicamos o questionário para o total de oito turmas, quatro do oitavo ano e quatro do nono ano, alcançando o total de cento e setenta e duas (172) respostas para o questionário, que contou com as seguintes perguntas, conforme podemos observar na Quadro 1.

⁶² “Gente, só é feliz quem realmente sabe, que a África não é um país esquece o que o livro diz, ele mente ligue a pele preta a um riso contente” é um verso da música Mufete do Emicida, lançada em 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zypOpcW62T8>. Acesso em: 10 set. 2019.

⁶³ Faz-se necessário destacar que esta pesquisa foi submetida ao comitê de ética da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, para mais informações sobre o comitê de ética em pesquisa da PUC/SP ver em: <https://www.pucsp.br/cometica/historico>. Acesso em: 15 dez. 2019. O comitê aprovou a pesquisa e autorizando o contato com as instituições. As professoras, diretoras e professores assinaram ao termo de consentimento e livre esclarecimento, após a pesquisa ser apresentado para a Secretaria de Educação do Município de Florianópolis, cópia do projeto da pesquisa, parecer do Comitê de Ética, cópia do nosso roteiro de entrevista, cópia do questionário aplicado para as e os estudantes aprovando também o desenvolvimento da pesquisa, assim como esta apresentado no relatório de pesquisas institucionais da Secretaria Municipal de Educação Diretoria de Gestão Escolar Gerência de Educação Continuada. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/30_11_2018_14.45.56.df7954a2d79bea0e36307c23e4e78a95.pdf. Acesso em: 15 dez. 2019.

Quadro 1 - Questionário Aplicado às turmas do 8º e 9º anos

A - Dados de identificação: Nome da escola que estuda.Quantos anos?
01 - Escolha uma das características ou referências listadas abaixo, aquela que você acredita pertencer à história da África. (a lista está na nota 57)
02 - Escolha uma das características ou referências listadas abaixo, aquela que você acredita pertencer à história e cultura das populações afro-brasileiras. (a lista está na nota 57).
03 - Você acha importante o estudo da História Africana e Afro-brasileira?
04 - Você gostaria de estudar História Africana e Afro-brasileira?
05 - Você estuda/estudou conteúdos de África na escola?
06 - Desenhe ou escreva uma frase no quadro abaixo representando uma imagem que você acredite pertencer a África, ou seja, a imagem mais forte que você tem de África.

Fonte: elaborado pela autora (2019).

O nosso questionário foi inspirado e reelaborado a partir do questionário utilizado pelo professor Anderson Ribeiro Oliva, encontrado no artigo *A África não está em nós: a história africana no imaginário de estudantes do Recôncavo Baiano* (OLIVA, 2009). Essa referência foi escolhida porque a forma como as perguntas foram elencadas foi elaborada de maneira precisa para que cada estudante respondesse de acordo com o seu imaginário e não com influência do pesquisador. Este ponto foi crucial para que estabelecêssemos o rumo das nossas perguntas. Além disso, o questionário de Oliva foi também direcionado a estudantes do Ensino Fundamental e aplicado nas escolas públicas do Recôncavo Baiano.

O resultado da pesquisa de Oliva (2009) apresentou questões relacionadas aos estereótipos comumente reproduzidos, mesmo sendo um público de uma região com alto percentual de população negra. Ou seja, consideramos que esta pesquisa que antecede a nossa traz algo que podemos utilizar no caso de Florianópolis, mas também guarda grandes diferenças, afinal, Florianópolis é por muitos considerada uma cidade com pouco negros.

Ao focarmos sobre quais conhecimentos e ideias a respeito do continente africano permeiam o imaginário das/os estudantes do 8º e 9º ano do ensino fundamental II, foi possível desenvolver categorias com as respostas dos das estudantes e, a partir das mesmas, tecer algumas análises a respeito de suas percepções e compreender quais histórias “únicas” ainda estão sendo reproduzidas acerca do continente africano, bem como problematizar a partir das imagens/frases construídas pelos pelas estudantes, quando questionados sobre que o/a

estudante acredita pertencer ao continente africano, ou seja, uma imagem/frase que permeia o seu imaginário.

As perguntas um e dois apresentavam algumas características positivas e negativas, para que as e os estudantes assinalassem apenas uma a qual elas e eles acreditassem fazer parte da história e cultura africana e afro-brasileira. As perguntas três, quatro e cinco tinham o objetivo de identificar se as e os estudantes consideravam importante estudar a história e cultura africana e afro-brasileira, se já tinham estudos e se gostariam de estudar essas temáticas, onde as/os estudantes poderiam assinalar se sim ou não para cada pergunta.

Na última pergunta propusemos para as e os estudantes que escrevessem uma frase ou fizessem um desenho da principal imagem que tinham acerca do continente africano. Vamos apresentar algumas dessas imagens ao longo deste capítulo.

Do total de 172 respostas, a maioria das e dos estudantes responderam para a questão sobre o continente africano, em torno dos estereótipos negativos, como 59 estudantes, ou seja, 34,3% para respostas sobre escravizados e tráfico de escravizados, e 54 estudantes, ou seja, 31,4% para fome e miséria em relação ao continente africano. Assim, temos um total de 113 estudantes ou 65,7% das respostas com destaque para as questões estereotipadas do continente africano, pois a mídia reforça diariamente esses estereótipos. Conforme Oliva (2003, p. 431), “Reproduzimos em nossas idéias as notícias que circulam pela mídia, e que revelam um continente marcado, pelas misérias, guerras étnicas, instabilidade política, AIDS, fome e falência econômica.”.

Na questão dois, sobre a história e cultura das populações afro-brasileiras, as respostas apresentaram uma contradição, pois 45 estudantes, ou seja, 26,2%, destacaram as lutas e resistências dessas populações; por outro lado, 54 estudantes, ou seja, 31,4%, apresentaram as características de pobreza e violência relacionadas à história e à cultura afro-brasileira. Um dado a ser levado em conta é que 133 estudantes, ou seja, 77,3%, responderam que consideram importante estudar a história e a cultura africana e afro-brasileira

A relevância de executar essa investigação por meio de questionário se dá pelo fato de acreditarmos que, dessa forma, as e os estudantes se sentiram livres para responder e apresentar suas ideias. É importante destacar que não pedimos que os questionários fossem identificados com o nome das/os estudantes, solicitamos apenas a idade e o nome da escola à qual pertenciam. Os questionários foram respondidos integralmente e as respostas proporcionam uma produção de indicativos a respeito desse assunto, a qual iremos analisar detalhadamente cada questão no subcapítulo 3.2.

3.1 DIZEM QUE O DIABO VEIO NOS BARCOS DOS EUROPEUS DESDE ENTÃO O POVO ESQUECEU QUE ENTRE OS MEUS TODO MUNDO ERA DEUS⁶⁴

Buscamos identificar quais características ou referências as e os estudantes acreditam pertencer à história e cultura africana a partir da primeira pergunta. O Gráfico 1 possibilita a visualização dos elementos identificados pelas/os estudantes nesta questão. Conforme a tabulação efetuada, podemos constatar a escolha majoritária, 65,7% das/os estudantes, pelas categorias e aspectos de caráter negativos, atrelados à complexidade histórica e social do continente africano. As características negativas identificadas nessa parte da investigação estão relacionadas às mesmas características identificadas em uma pesquisa empregada pelo professor Anderson Oliva (2008) acerca da presença africana na mídia impressa, precisamente, na Revista Veja.

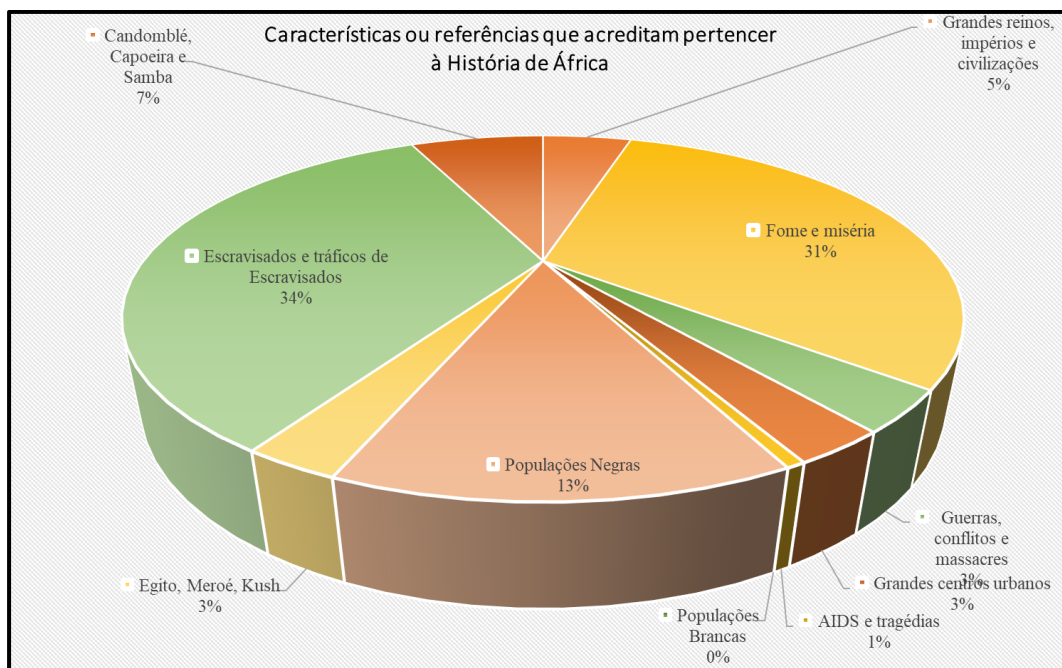


Gráfico 1 - Características/referências que as/os estudantes acreditam pertencer à história da África
Fonte: elaborado pela autora (2019).

Na varredura das edições que cobrem o período de 1991 a 2002, ao se deparar com um número variado de temas e abordagens sobre África no periódico, Anderson Oliva (2008) concentrou as matérias em torno de dois conjuntos de imagens: as “leituras negativas” e as “leituras positivas”. A primeira soma 62,5% das matérias, distribuídas nas seguintes

⁶⁴ “Dizem que o diabo veio nos barcos dos europeus desde então o povo esqueceu que entre os meus, todo mundo era Deus” é um verso da música Mufete do Emicida, lançada em 2015.

categorias: “Guerras, Massacres e Violência”, 30 matérias (22% do total); “Apartheid, Racismo e pós-apartheid”, 29 matérias (21%); “Tragédias, Fome e Doenças”, 22 matérias (16%); “Africanos vistos como tribais/canibais/primitivos”, 4 matérias (3%); e a segunda, na categorias de leituras positivas, corresponde a 37,5% (51 peças) do total de reportagens, classificadas nas seguintes categorias: “Turismo, Esportes, Natureza”, 20 matérias (15%); “Literatura, Cinema, Fotografia e Política”, 19 matérias (14%); e “História, Paleontologia e Arqueologia”, 12 matérias (9%).

Podemos perceber o elevado número de matérias que reforçam e reproduzem o imaginário de África inventada e resumida em violência, fome, doenças e misérias. Não queremos que essa pesquisa romantize o continente africano e que esqueçamos os seus problemas econômicos e sociais presentes em seus cinquenta e quatro (54) países, mas, como já supracitado no decorrer do nosso texto, pretendemos que a história deste continente e de suas populações seja contada por elas mesmas.

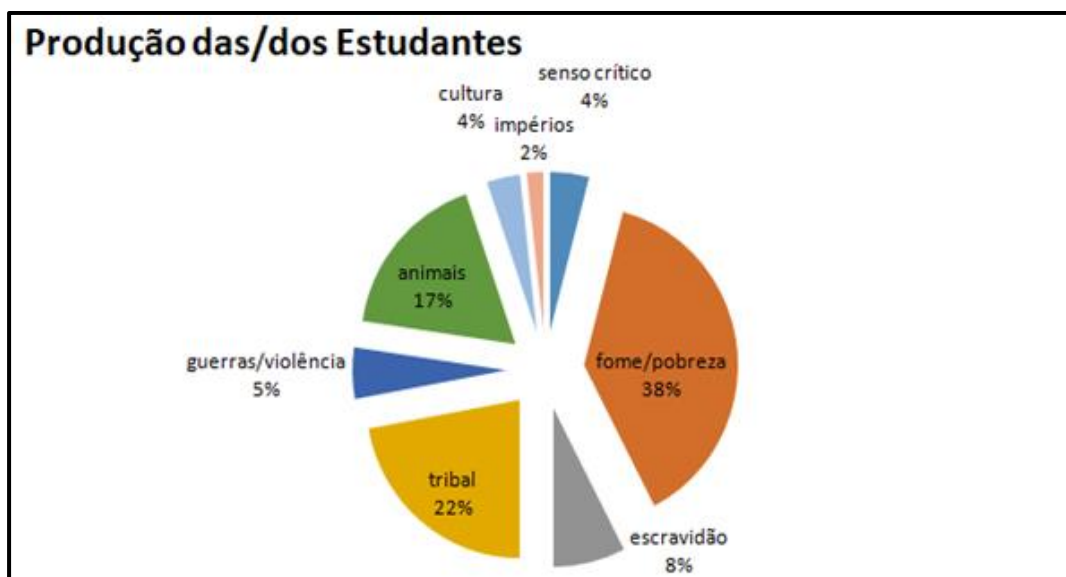


Gráfico 2 - Categorias a partir das imagens/frases produzidas pelas/pelos estudantes
Fonte: elaborado pela autora (2019).

Na perspectiva dos/das estudantes das escolas municipais analisadas, podemos destacar, conforme exposto no Gráfico 2, as categorias que as/os mesmas/mesmos representaram por meio de imagens e/ou frases, que serão apresentadas no decorrer das nossas análises.

Vale lembrar as palavras de Leila Leite Hernandez, no livro *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*:

Pela ocultação da complexidade e da dinâmica cultural próprias da África torna-se possível o apagamento de suas especificidades em relação ao continente europeu e mesmo ao americano. Quanto às diferenças, são tratadas segundo um modelo de organização social e política, bem como de padrões culturais próprios da civilização européia. Em outros termos: aproximando por analogia o desconhecido ao conhecido considera-se que a África não tem povo, não tem nação nem Estado; não tem passado, logo, não tem história. (HERNANDEZ, 2008, p. 18).

A respeito dos ecos dessas percepções no entendimento que vai se construindo no Brasil no quesito étnico-racial, temos uma observação de Kabengele Munanga (2017), no artigo *As ambiguidades do racismo à brasileira*:

“Dizem” para nós que não há história do negro no Brasil, que não há cultura negra no Brasil. Há apenas uma única história e uma única e uma única cultura resultantes do sincretismo. Quem é negro no Brasil, um país mestiço e sincrético? Dos índios pouco é dito, como se todos os que vivem nas reservas e territórios étnicos delimitados fossem mestiços! Algo como se todos os gaúchos e descendentes de italianos nos estados do sul do Brasil se considerassem mestiços. Já a questão “quem é branco no Brasil?” pouco entra em debate. Pois bem, se os intelectuais, jornalistas e políticos não sabem distinguir os negros dos demais brasileiros, evidencia-se que os policiais ou os zeladores dos prédios nunca tiveram dificuldade. (MUNANGA, 2017, p. 41).

Há um paradoxo no modo como o negro é percebido nos espaços sociais. Esse ponto merece discussão, pois está na base do que compõe o imaginário da população brasileira, que parte do mito da democracia racial. Para Kabengele Munanga (2017, p. 38), “Por causa da ausência de leis segregacionistas os brasileiros não se consideram racistas quando se comparam aos norte-americanos, sul-africanos e aos alemães nazistas”.

Isso também ganha reforços devido à lacuna na divulgação dos estudos sobre as lutas por direitos civis norte-americanas, o Apartheid e à segunda guerra mundial, que também quase causou o genocídio de povos africanos, como por exemplo, no caso da Namíbia, antiga colônia alemã. Por conta das ações do colonialismo no mesmo período, muitas/os africanas/os foram retiradas/os de suas terras para lutar na segunda guerra mundial e essa história é pouco lembrada.

Na nossa pesquisa, de modo geral, podemos perceber majoritariamente produções que reforçam um imaginário de África permeado pelos estereótipos, com alguns destaques para senso crítico, quando 7 estudantes apresentaram a África de forma contextualizada e mostrando as suas múltiplas realidades.

As principais categorias que as/os estudantes produziram por meio de imagens/frases foram: fome/pobreza, com 38%, tribal, com 22%, animais, com 17%, escravidão com 8%,

guerras/violência com 5%, cultura com 4%, senso crítico com 4%, e impérios africanos com 2%.

Na primeira pergunta do questionário solicitamos que as/os estudantes atribuísem ao continente africano apenas uma característica que acreditassem pertencer a África, entre dez opções apresentadas em forma de lista. E, como disposto no Gráfico 2, obtivemos maior número de respostas em três características, as quais estão relacionadas a perspectivas preconceituosas e estereotipadas acerca do continente africano: cinquenta e nove (59) apontaram “escravizados e tráfico de escravizados”, cinquenta e quatro (54) estudantes associaram o continente a “Fome e miséria”, e vinte e três (23) a “Populações Negras”, como podemos observar em destaque na Tabela 1.

Tabela 1 - Categorias mais citadas: História da África

Categorias	Quantidade de Estudantes	%
Escravidados e tráfico de Escravizados	59	34,3
Fome e miséria	54	31,4
Populações Negras	23	13,4

Fonte: elaborada pela autora (2019).

Quando questionados sobre as características da história da África, é significativo que a categoria que mais aparece como citação das e dos estudantes seja “Escravidados e tráfico de escravizados”. Isso mostra que a história construída sobre o continente africano e suas populações parte da história contada pelo colonizador. Grada Kilomba (2019), em suas análises sobre o racismo cotidiano, reforça nossa ideia das estratégias do colonizador em contar a história do continente africano, a partir das suas justificativas para o sequestro das populações africana, invasões e saques de seus territórios: “Que ótima maneira de colonizar, isto é, ensinar colonizadas/os a falar e escrever a partir da perspectiva do colonizador” (KILOMBA, 2019, p. 65). Desta forma, pondera a autora, “Eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrita. Escrever, portanto, emerge como um ato político” (KILOMBA, 2019, p. 28).

A segunda categoria que mais traz lembranças para os as estudantes sobre a história do continente africano é justamente “fome e miséria”, um estereótipo construído fortemente na mídia hegemônica. Conforme Oliva (2008) destaca, “vários especialistas apontam como sendo o imaginário coletivo ou o conjunto comum de estereótipos e notícias circulantes sobre

a África: as cenas do tráfico e da escravidão, os conflitos e as guerras, as epidemias e a fome, a miséria, a desorganização generalizada e a natureza exótica” (OLIVA, 2008, p. 141-142).

Sobre esse imaginário comum que fortalece estereótipos, comenta Adichie (2019, p. 26-27), refletindo sobre o perigo de uma história única:

A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história. É claro que a África é um continente repleto de catástrofes. Existem algumas enormes, como os estupros aterradores no Congo, e outros deprimentes, como o fato de que 5 mil pessoas se candidataram a uma vaga de emprego na Nigéria. Mas existem outras histórias que não são sobre catástrofes, e é muito importante, igualmente importante, falar sobre elas.

Em nossa pesquisa, com relação a este imaginário coletivo, podemos apresentar algumas das produções das/dos estudantes que desenvolveram uma imagem com as características de “fome e miséria”, conforme a Figura 4.

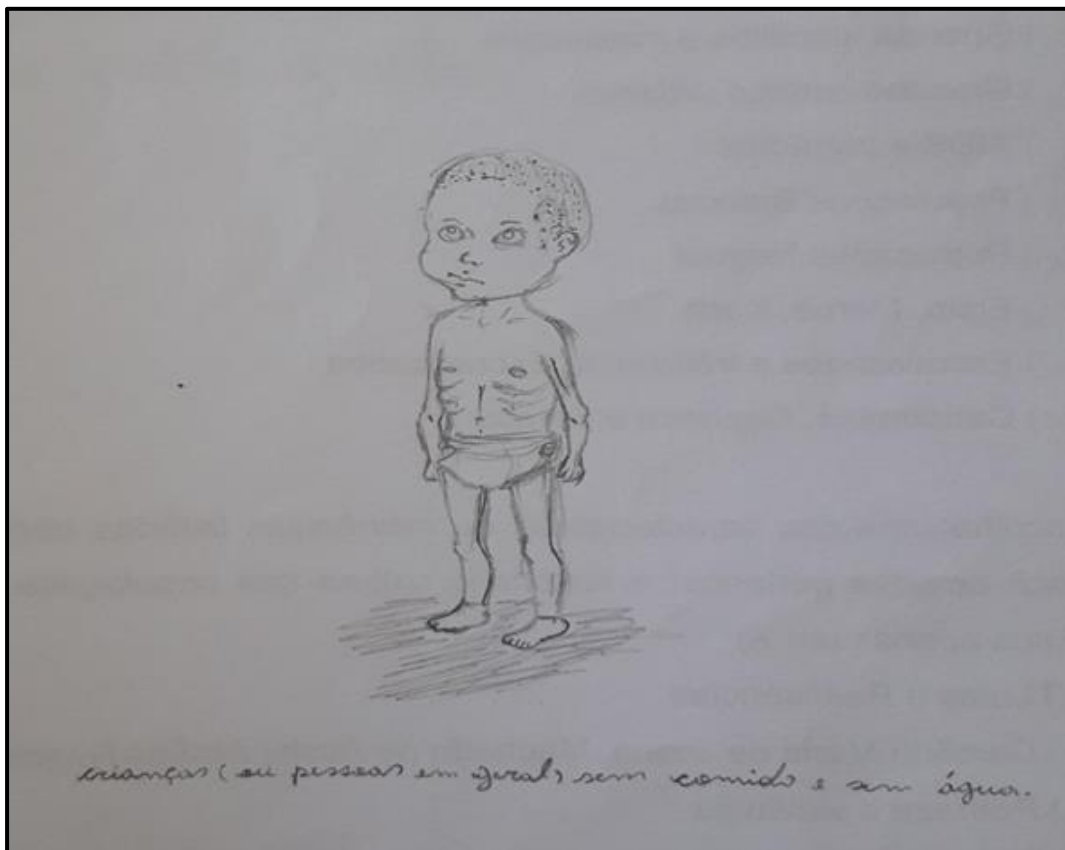


Figura 4 - Imagem de uma/um estudante representando a África I
 Legenda da frase: “crianças (ou pessoas em geral) sem comida e sem água”.
 Fonte: acervo da autora (2019).

Como podemos perceber, a imagem produzida por uma/um estudante mostra de forma nítida o quanto os estereótipos do povo africano estão relacionados às questões de

“fome e miséria”, sendo esta categoria uma das mais referenciadas para o continente africano, e que se confirma quando o imaginário das/dos estudantes reforça os estereótipos apresentados pela mídia, de forma intensa e cotidiana. Segundo a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2019, p. 18-19):

Se eu não tivesse crescido na Nigéria e se tudo o que eu soubesse sobre a África viesse das imagens populares, também ia achar que se tratava de um lugar com paisagens maravilhosas, animais lindos e pessoas incompreensíveis travando guerras sem sentido, morrendo de pobreza e de AIDS, incapazes de falar por si mesmas e esperando para serem salvas por um estrangeiro branco e bondoso.

Desta forma, o papel da escola e da educadora/educador precisa ser uma/um agente de debates, reflexões e construção de múltiplas realidades, que vão contra um pensamento único, imposto pelas classes dominantes. Conforme Paulo Freire (2014, p. 85), “é o ensinamento da inconformidade diante das injustiças, o ensinamento de que somos capazes de decidir, de mudar o mundo e melhorá-lo”, mostrando as outras possibilidades de entender um continente rico e diversos em suas manifestações culturais.

A terceira categoria mais citada foi “Populações Negras”. Esta característica refere-se a uma ideia de África onde “só existe uma única população, neste caso, todas/os seriam negras/os e, por consequência, seriam escravizados, uma única cultura, uma única identidade” (CALDAS, 2017, p. 53). De acordo com o Professor José Rivair Macedo, essa ideia é possível devido à “filiação dos negros a Cam que teve notoriedade nos manuais religiosos cristãos até pelo menos o século XIX, abrindo um campo muito fértil aos defensores da inferioridade das populações negras” (MACEDO, 2001, p. 13).

Estes estereótipos acerca do continente africano são consequência da educação escolar que por décadas relaciona a história deste continente com a escravidão. A ausência de uma historiografia sobre a história e cultura africana sem a presença do colonizador forjou a ideia de que a trajetória historiográfica de suas sociedades só teve início com as invasões dos europeus.

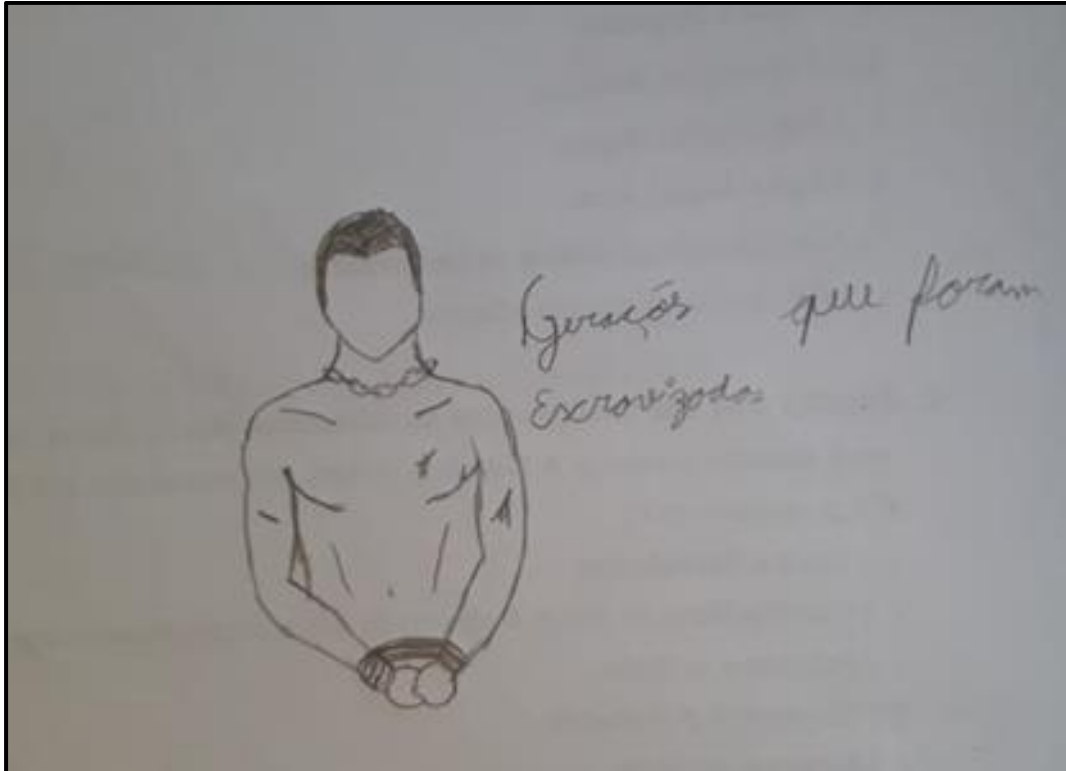


Figura 5 - Imagem de uma/um estudante representando a África II
 Fonte: acervo da autora (2019).

Como escreve Henrique Cunha Júnior, “a imagem do africano na nossa sociedade é a do selvagem acorrentado à miséria. Imagem construída pela insistência e persistência das representações africanas como a terra dos macacos, dos leões, dos homens nus e dos escravos” (CUNHA JR., 1997, p. 58). Segundo uma/um estudante, o continente africano é representado por “escravos, alguns ainda passam fome, a grande maioria são negros. Mas apesar de tudo são alegres e animados”.

Aqui cabe retomar o que aponta Hernandez (2008), retomando a classificação de Charles Linné, os africanos negros são apontados como relaxados, nariz chato e largo, indolente e “governado pelo capricho” (HERNANDEZ, 2008, p. 19). A autora explica:

Vale salientar que esse sistema classificatório integrou o discurso político-ideológico europeu, justificador tanto do tráfico atlântico de escravos como os genocídios na África do Sul praticados pelos boêres, e da violência colonialista contra as revoltas de escravos na América. (HERNANDEZ, 2008, p. 19).

As produções das/dos estudantes apresentadas nas Figuras 4 e 5, apontam que eles permanecem reproduzindo as diversas sociedades africanas como escravizadas, conforme escrito na Figura 5, “gerações que foram escravizadas”, desconhecendo as histórias do continente africano, seus intelectuais, suas lutas por independência, culturas, personalidades.

Tabela 2 - Categorias menos citadas: História da África

Categorias	Quantidade de Estudantes	%
Grandes centros urbanos	5	2,9
AIDS e tragédias	1	0,6
Populações Brancas	0	0,0

Fonte: elaborada pela autora (2019).

Conforme pode ser observado na Tabela 2, dentre as categorias citadas pelas/pelos estudantes, daquelas que obtiveram menor citação, encontra-se os “Grandes centros urbanos”. Isso mostra o quando o continente africano é representado com sua paisagem geográfica e suas vegetações, principalmente as savanas, com os safaris, bastante divulgados em pacotes turísticos e também em filmes hollywoodianos, o que contribui para que, no imaginário das/dos estudantes, não ocorra os processos de urbanização, com grandes centros urbanos.

De acordo com os dados geográficos da População Absoluta das cidades do continente africano, elas apresentam regiões metropolitanas, em alguns casos com população superior a 10 milhões de habitantes, consideradas megacidades, como é o caso de Lagos, na Nigéria, e Cairo no Egito, conforme podemos averiguar no Quadro 2.

Quadro 2 - População absoluta cidades africanas

Cidades	Países	População Absoluta
Lagos	Nigéria	13.400 milhões
Cairo	Egito	12.200 milhões
Kinshasa	República Democrática do Congo	7.500 milhões
Nairóbi	Quênia	4 milhões
Adis Abeba	Etiópia	3.100 milhões

Fonte: disponível em: https://data.mongabay.com/igapo/Africa_cities.htm. Acesso em: 8 dez. 2019.

Como podemos observar no Quadro 2, no continente africano, existem sim grandes centros urbanos, inclusive maiores que a cidade das/dos estudantes, porém, essas imagens são pouco ou nada trabalhadas em sala de aula, e pouco ou nada visualizada nos meios de comunicação, como na Figura 6, representando um dos centros urbanos com um dinamismo

econômico, com um espaço urbano verticalizado, com uma infraestrutura portuária de exportação bastante desenvolvida, como podemos visualizar abaixo, na cidade de Lagos, na Nigéria.



Figura 6 - Cidade de Lagos - Nigéria

Fonte: disponível em: <https://cidadesemfotos.blogspot.com/2012/11/fotos-de-lagos-nigeria.html>. Acesso em 8 dez. 2019.

No entanto, mesmo predominando baixa citações dos grandes centros urbanos do continente africano tivemos apenas uma/um estudante que representou a imagem da ponte Bloukrans Bridge (Figura 7), a ponte mais alta do mundo que fica na cidade de Storms River, na África do Sul, mostrando que existem outros elementos que representam o continente africano, evidenciando a arquitetura, engenharia desenvolvida e que o mesmo não precisa ser representado apenas pelas imagens dos safaris, animais ou pobreza e que esta ou este estudante conseguiu construir ou reconstruir o seu olhar a respeito do continente africano.

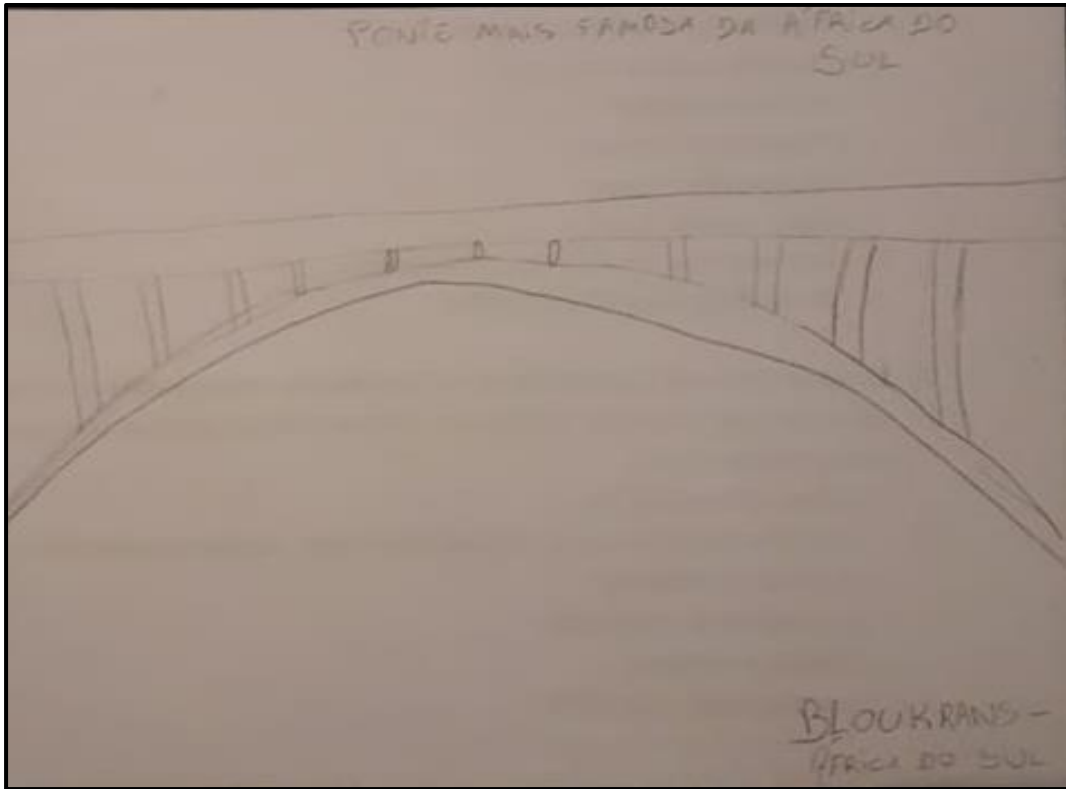


Figura 7 - Imagem de uma/um estudante representando o espaço urbano do continente africano
 Fonte: acervo da autora (2019).

Outra categoria com menor percentual de citação foi AIDS e tragédias, com 0,6% representado por uma/um estudante. Conforme Oliva (2008), estas categorias fazem parte dos estereótipos criado acerca do continente africano, no entanto, as/os estudantes não relacionaram ao continente, pois o questionário possibilitou a escolha de apenas uma alternativa e outros estereótipos, como “escravizados e tráfico de escravizados”, estão entre os mais citados.

No entanto, causa surpresa – ou não –, pois os debates e a propagação de doenças na grande mídia⁶⁵ atualmente trazem em evidência a questão do vírus Ebola. Além do que, também a questão da AIDS está bastante relacionada a comunidade LGBTQI+ (Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo e mais), pois segundo Renato Caio Silva Santos e Néia Schor (2015, p. 57) descrevem, “o fato de que as primeiras pessoas

⁶⁵ Sobre este debate podemos facilmente encontrar, notícias sobre os casos de Ebola em África disponível nas mídias populares brasileiras (exemplos disponível abaixo), mas encontramos dificuldades ao pesquisar sobre os alarmantes dados sobre o aumento de contaminação de HIV no Brasil, o que só foi possível encontrar em publicações do UNAIDS Brasil. Disponível em: <https://unaid.org.br/estatisticas/>. Acesso em: 15 dez. 2019.; Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/ebola/noticia/2019/07/17/oms-declara-emergencia-internacional-por-surto-de-ebola-na-republica-democratica-do-congo.ghtml>. Acesso em: 8 dez. 2019.; e Disponível em: <https://exame.abril.com.br/mundo/temor-por-epidemia-global-de-ebola-aciona-oms/>. Acesso em: 8 dez. 2019.

identificadas como portadoras do HIV fossem homens gays marcou profundamente as respostas dadas à epidemia e aos rumos do movimento LGBT, e levando a uma inegável estigmatização das pessoas com a síndrome”.

E, por outro lado, temos uma categoria que não ocorreu nenhuma citação por parte das/dos estudantes questionadas/dos: a categoria que nos referimos foi “populações brancas” no continente africano. Isto reforça mais um estereótipo construído pela colonização. Esse imaginário presente nas falas e escritas oculta a mão e as ações destruidoras do colonialismo branco, vinculando às tragédias, doenças e guerras apenas ao povo negro africano, quando, na verdade, o colonialismo branco ainda se faz presente nos territórios africanos, causando expropriações e dependência econômica, além de modificar as relações sociais das diversas/os sujeitas/os nessas sociedades.

Visto que, para Kilomba (2019, p. 37), “o sujeito negro torna-se então tela de projeção daquilo que o sujeito branco teme reconhecer sobre si mesmo, neste caso: a ladra ou o ladrão violenta/o, a/o bandida/do indolente e maliciosa/o”, afinal, o processo de colonização pelo sujeito branco se deu a partir de genocídios, saques dos recursos naturais, exploração da mão de obra escravização, invasão territorial e apropriação cultural e dos saberes tradicionais e científicos.

Para Kilomba, o racismo cotidiano vem “não apenas como a reencenação de um passado colonial, mas também como uma realidade traumática, que tem sido negligenciada” (KILOMBA, 2019, p. 29). Exatamente por se tratar de algo traumático e difícil de comunicar, este tema fica invisibilizado, mas retorna em forma de racismo cotidiano e imaginários comuns em uma sociedade. Como lembra Munanga, “‘Em casa de enforcado não se fala de corda’ – eis um dos princípios da educação brasileira.” (MUNANGA, 2017, p. 49). Isso acaba sendo um obstáculo sempre presente quando se abordam os problemas raciais no Brasil.

Desta, iremos analisar as respostas levantadas a partir do questionamento sobre as referências e características que as/os estudantes acreditam pertencer à história e cultura das populações afro-brasileiras, conforme podemos observar no Gráfico 3.

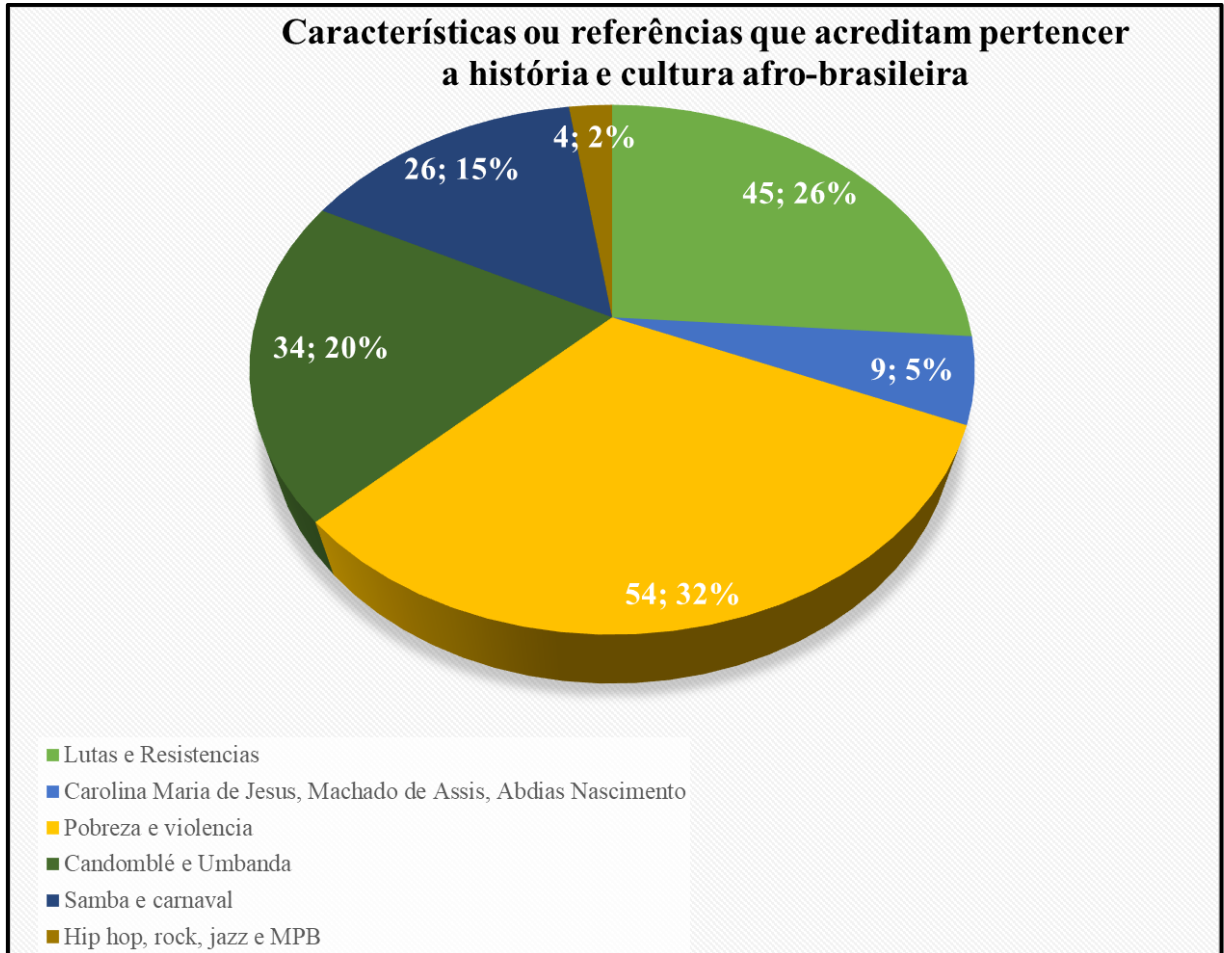


Gráfico 3 - Características/referências que as/os estudantes acreditam pertencer à história e cultura das populações afro-brasileiras
 Fonte: elaborado pela autora (2019).

A fim de darmos conta da interpretação sobre a questão que busca saber sobre as referências que as e os estudantes têm da história e cultura afro-brasileira, é fundamental contextualizarmos o processo histórico de como essas populações afro-brasileiras são marcadas por legislações que mudaram suas relações sociais, conforme apontado no Quadro 3.

Quadro 3 - Linha cronológica de legislações que mudaram as relações sociais das populações afro-brasileiras

Ano	Legislação
1837	Reforma da instrução primária na qual foi aprovada a proibição de negras e negros de frequentar escolas ⁶⁶ .
1850	Entra em vigor a Lei de Terras onde ficou proibido que negras e negros ser proprietários de terras.
1871	Foi aprovada a Lei do Ventre Livre.
1885	Foi publicada a Lei do Sexagenário.
1888	Abolição, após 388 de escravidão.
1890	Lei contra a vadiagem e a capoeira.
1968	Lei do Boi: A primeira lei de cotas foi para as/os filhas/os de fazendeiros para estudarem em escolas técnicas e universidades.
1988	Apresentação da atual constituição que conta com textos que criminalizam o racismo.
2001	Conferência de Durban: o Estado reconhece a necessidade e institui que terá políticas públicas de reparação e ações afirmativas, após séculos de lutas dos movimentos sociais negros.
2003	A promulgação da Lei Federal 10.639 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.
2009	A primeira Política de Saúde para as Populações Negras.
2010	Lei 12.288 que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial.
2012	Lei 12.711 - Cotas nas universidades para as/os negras/os e estudantes de escola pública.

Fonte: elaborado pela autora (2019).

⁶⁶ Essa legislação deixa de vigorar oficialmente apenas em 1878, após um decreto que permitiu a matrícula de negras e negros libertos maiores de quatorze anos nos cursos noturnos. Ver mais em: DE ALMEIDA, Marco Antonio Bettine; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016.

Conforme a Tabela 3, podemos perceber que as características mais destacadas foram: pobreza e violência das populações afro-brasileira, seguido de lutas e resistências, e Candomblé e Umbanda, sobre a qual faremos uma análise mais detalhada a seguir.

Tabela 3 - Categorias mais citadas: história e cultura das populações afro-brasileiras

Categorias	Quantidade de Estudantes	%
Pobreza e violência	54	31,4
Lutas e Resistências	45	26,2
Candomblé e Umbanda	34	19,8

Fonte: elaborada pela autora (2019).

A categoria mais citada pelas/pelos estudantes foi “pobreza e violência”, a qual remete à população afro-brasileira como aquela que ocupa os territórios periféricos, como popularmente chamamos de favelas. Segundo Marielle Franco aponta em seu livro *UPP: a redução da favela a três letras*, “há uma visão impregnada na sociedade de que os moradores de favelas são, em sua maioria, participantes do varejo das drogas imposto pelo tráfico nas comunidades, o que não se justifica por nenhuma evidência empírica.” (CARDOSO, 2018, p. 47).

Isso mostra que a violência está bastante impregnada no imaginário coletivo como sendo algo que se dá em lugares de pobreza, que por sua vez se remetem às populações negras. Ainda segundo Franco (CARDOSO, 2018, p. 47), “o preconceito e a discriminação, que crescem com a atual ênfase na criminalização da pobreza, ganham predominância na subjetividade coletiva”.

No entanto, é preciso afirmar que as favelas são um espaço geográfico com múltiplas relações sociais, que mesmo:

[...] marcada por níveis elevados de subemprego e de informalidade nas relações de trabalho, baixo grau de soberania frente ao conjunto da cidade, fraco investimento social e outros problemas da mesma ordem, a favela acaba por apresentar uma vida, ações e perspectivas que a colocam, em determinados momentos ou circunstâncias, como um dos protagonistas no desenvolvimento da própria cidade. (CARDOSO, 2018, p. 47).

Essa visão distorcida que aparece sobre a favela como um espaço de violência e criminalidade faz parte de uma estrutura de poder, ou seja, um racismo estrutural, que criminaliza a pobreza, como bem colocou Marielle Franco. Segundo Kilomba (2019, p. 71),

“o racismo é uma realidade violenta [...], o racismo é, muitas vezes, visto como um fenômeno periférico, marginal, aos padrões essenciais de desenvolvimento da vida social e política”.

Podemos definir desta forma o racismo estrutural a partir de Kilomba (2019), como sendo:

O racismo é revelado em um nível estrutural, pois pessoas negras e People of Color estão excluídas da maioria das estruturas sociais e políticas. Estruturas oficiais operam de uma maneira que privilegia manifestadamente seus sujeitos brancos, colocando membros de outros grupos racializados em uma desvantagem visível, fora das estruturas dominantes. Isso é chamado de racismo estrutural. (KILOMBA, 2019, p. 77).

Para rompermos com esta estrutura racializada, é necessário no processo de ensino-aprendizagem, que a prática pedagógica se atente para o que a Lei 10.639/03 busca trazer para as/os estudantes, o conhecimento da história e cultura afro-brasileira. Conforme Paulo Freire (2013), isso é possível quando a educação se transforma numa prática libertadora, e no processo de ensino-aprendizagem, por meio da relação dialógica, a problematização desta estrutura de poder traz efeitos, pois “a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade”. (FREIRE, 2013, p. 97). Conforme Angela Davis (2018, p. 45), “até que sejamos capazes de enfrentar o racismo de um modo abrangente, os estereótipos persistirão”.

Ainda segundo Davis (2018), não é difícil entender como esses estereótipos persistem por tanto tempo em nossas sociedades, pois:

[...] os modos como, ao longo de um período de décadas e séculos, as pessoas negras vem sendo desumanizadas, ou seja, representadas como menos do que humanas e, por tanto, o caráter político da maneira como a população negra é retratada por meio da mídia, por meio de outras formas de comunicação, que entra em jogo nas interações sociais, têm igualado pessoas a pessoas criminosas. (DAVIS, 2018, p. 45).

A segunda categoria mais citada é “Lutas e resistências”. Aqui podemos perceber que as e os estudantes apresentam referências históricas de lideranças e de suas datas comemorativas como por exemplo: Zumbi de Palmares e 20 de novembro, visto que a Lei 10.639/03, além de estabelecer a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todas as redes de ensino, determina a inclusão, no calendário escolar, do dia 20 de Novembro, aniversário de morte de Zumbi dos Palmares (1695), como Dia Nacional da Consciência Negra.

É importante ressaltarmos que a lei referência uma das maiores lideranças de resistência negra no Brasil. A partir desta figura as e os estudantes começam a compreender

o processo de luta dessas populações, pois as resistências são processos de aprendizagens para as e os que nela participam da luta. Segundo Freire (2014, p. 85) “é o ensinamento da inconformidade diante das injustiças, o ensinamento de que somos capazes de decidir, de mudar o mundo, de melhorá-lo”.

A experiência de luta do quilombo de Palmares, representada por Zumbi como liderança, reverberou por todo o território nacional a formação de inúmeros quilombos com suas organizações próprias afirmando a identidade das populações negras em resistência.

A historiografia cumpriu seu papel de fazer os registros, no entanto, percebemos a necessidade de se pensar no desenvolvimento de um saber descolonizado e em uma desconstrução do viés eurocêntrico acerca dos quilombos e das populações africanas e afro-brasileiras que se encontravam envoltas neles, reconstruindo-os enquanto espaços de resistências e abordando tais populações como agentes políticos e como protagonistas de sua própria história. Visto que na mesma pergunta a categoria mais assinalada foi pobreza e violência, isso nos mostra que apenas apresentar datas comemorativas não garante a compreensão por parte das e dos estudantes da história de luta e resistências das referidas populações.

No entanto, as lutas e resistências dos movimentos sociais negros foram significativas ao longo do processo histórico para disputar e garantir nas matrizes curriculares conteúdos sobre a história das populações negras brasileiras na construção desta sociedade, pois, na maior parte da história oficial, essas populações foram invisibilizadas: “As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada” (ADICHIE, 2019, p. 32).

A terceira categoria mais citada foi Candomblé e Umbanda, mostrando que as manifestações culturais e religiosas das populações afro-brasileiras estão em evidência no imaginário das e dos estudantes, e que podem ser positivas ou negativas. Sobre cultura, segundo Rodney William (2019, p. 31), “é um modo de vida de um povo e se manifesta em suas formas de agir e em tudo o que produz. É dinâmica, contínua e se modifica constantemente em razão, inclusive, dos contatos com outros grupos ou por conta de suas próprias reinvenções ou ressignificações”.

É o caso da Umbanda e do Candomblé nos territórios brasileiros, pois, segundo William (2019):

A formação social do Brasil é marcada por processos de aculturação nos quais muitas vezes se fundiram elementos culturais europeus, indígenas e africanos. No campo religioso, por exemplo, o sincretismo deu origem a uma religião genuinamente brasileira, a Umbanda, bem como influenciou o candomblé e outros cultos afros. (WILLIAM, 2019, p. 33).

Essas religiosidades são práticas culturais que se apresentaram como resistências aos estereótipos negativos construídos pela estrutura racial colonialista, que até os dias de hoje busca criminalizar essas religiosidades e as práticas culturais das populações afro-brasileiras. Segundo Willian (2019, p. 34), “na dinâmica cultural, existem processos em que os elementos se difundem de uma sociedade para outra, mas nem sempre são aceitos de imediato”. Desta forma, os processos educativos podem contribuir para que os estereótipos sejam problematizados e eliminados.

Sobre as características menos citadas pelas e pelos estudantes, elas estão compiladas na Tabela 4.

Tabela 4 - Categorias menos citadas: história e cultura das populações afro-brasileiras

Categorias	Quantidade de Estudantes	%
Hip hop, rock, jazz e MPB	4	2,3
Carolina Maria de Jesus, Machado de Assis, Abdias Nascimento	9	5,2
Samba e carnaval	26	15,1

Fonte: elaborado pela autora (2019).

A partir deste momento analisaremos as categorias menos citadas acerca da história e cultura afro-brasileira, que foram: “Hip hop, rock, jazz e MPB”, “Carolina Maria de Jesus, Machado de Assis, Abdias Nascimento” e “Samba e carnaval”. Com relação aos estilos musicais, obtivemos apenas 2,3% de citações, mostrando que estes estilos não são referenciados à cultura afro-brasileira, quando temos nomes de artistas negras e negros com popularidade nacional destes segmentos musicais, por exemplo, Negra Li, Preta Rara, DriK Barbosa, Emicida, Criolo, Projota, Coruja Bc1 etc.

Por outro lado, 15,1% das e dos estudantes relacionaram “samba e Carnaval” como elementos da cultura destas populações. Para William (2019, p. 39), “cultura implica pertencimento, logo não pode ser considerada domínio de todos”, como acontece com o samba e o carnaval que, no território brasileiro, se remete a uma identidade nacional. No

espaço musical, ainda de acordo com William (2019, p. 143), “opera a supremacia branca e a usurpação da indústria cultural brasileira, a qual visa preencher todos os espaços musicais construídos pela população negra com a cor de pele branca”. Essa lógica remete ao colonialismo, pois “na lógica do colonizador, uma vez expropriado de seu território, um povo perderia também a propriedade de sua cultura” (WILLIAM, 2019, p. 39).

A respeito da categoria com personalidades da literatura, política e movimento negro, (Carolina Maria de Jesus, Machado de Assis, Abdias Nascimento), apenas 5.2% das e dos estudantes citaram esta categoria. Isso mostra o desconhecimento por parte das e dos estudantes sobre essas personalidades que têm grande relevância na para a história de luta antirracista das populações afro-brasileiras.

Essas/es personagens, entre outras, podem e devem estar na construção dos planos de aulas das e dos educadores, visando problematizar as realidades sociais das e dos estudantes. Podemos citar Carolina Maria de Jesus que, em seu livro *Quarto de despejo*, busca chamar a atenção de toda a sociedade para as dificuldades e mazelas das populações periféricas.

Pensando sobre o conceito de despejo usado pela autora a mesma busca chamar atenção para a extrema vulnerabilidade socioeconômica dela e de seus vizinhos da favela Canindé que se situava na zona norte da capital paulista, onde viveu por diversos anos. Essas realidades dialogam com a profunda concentração de renda e desigualdade social da população afro-brasileira, que está sujeita, tal como Carolina afirma em sua obra ao despejo.

O ato de despejar nos remete a algo sujo: despejar o resto, a sujeira. Despejar é livrar-se algo. Essas práticas estão presentes no cotidiano do Estado brasileiro há séculos. Quarto de despejo também remete ao fato de Carolina Maria de Jesus ter escrito suas memórias como uma forma de despejar suas dores, suas vivências, visto que ela é uma mulher negra, favelada, considerada pela sociedade burguesa como o resto, como quem não tem o que falar, então precisa ser calada. Ao escrever seus diários e outras obras, Carolina mostra para essa sociedade que o seu lugar não vai ser determinado por sujeitos brancos burgueses que não a enxergam como pessoa ou, como ela enfaticamente escreve, por sujeitos que construíram a máquina de moer pobres: “Há de existir alguém que lendo o que eu escrevo dirá... isto é mentira! Mas, as misérias são reais. O que eu revolto é contra a ganância dos homens que espremem uns aos outros como se espremesse uma laranja” (JESUS, 2014, p. 46).

Neste momento, partiremos para a análise da questão três, que buscava saber o que as e os estudantes pensavam sobre ser ou não importante o estudo da história africana e afro-brasileira. Conforme podemos ver no Gráfico 4, a maioria das/os estudantes, 77% consideram

importante o estudo da História Africana e Afro-brasileira, contra 23% que julgam não ser importante este estudo.

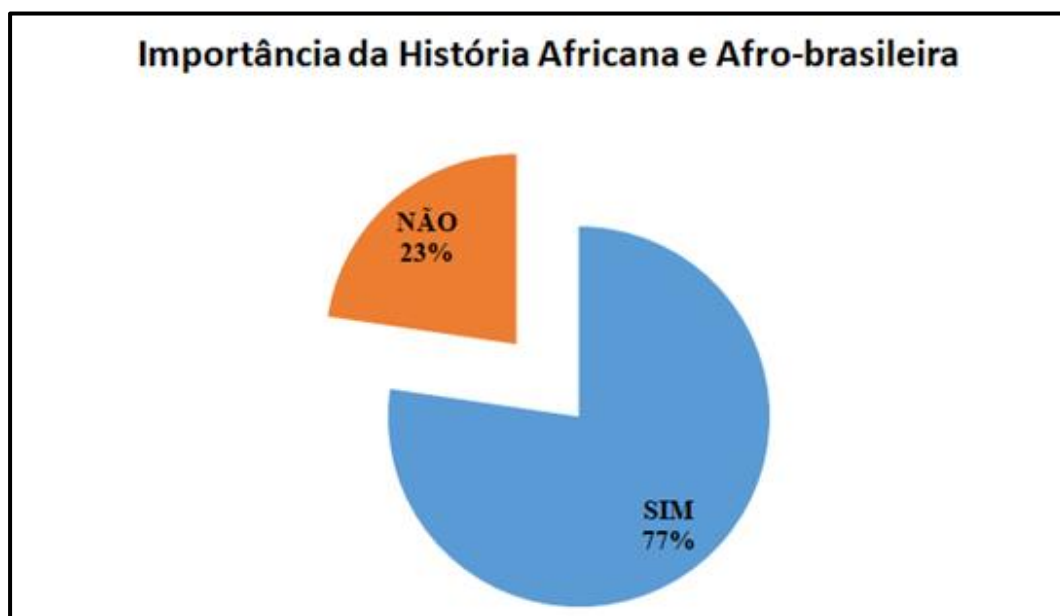


Gráfico 4 - Importância do estudo da História Africana e Afro-brasileira
Fonte: elaborado pela autora (2019).

O total expressivo de 77% das e dos estudantes consideram importante estudar essas temáticas, o que corresponde a 133 de 172 respostas. É significativo ter essa quantidade de estudantes que acham importante o estudo desses temas, pois as/os mesmas/os estão abertas/os ao diálogo de temáticas significativas para o processo de ensino e aprendizagem, o que por sua vez possibilita a problematização dos estereótipos.

Para a desconstrução destes estereótipos a educadora e o educador precisam buscar maior grau de fontes e formação, ou seja, precisam ter a curiosidade que move na busca de novos conhecimentos. Como bem coloca Freire (2011, p. 85), “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo e nem ensino”. Ainda para o educador Paulo Freire, “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (FREIRE, 2011, p. 83).

Com isso, temos representações de estudantes que conseguem avançar para além do imaginário estereotipado destacando o continente africano, como aquele que também faz parte do mundo globalizado e, tal qual, sofre os seus processos de ocupação urbana com cidades verticalizadas, como podemos observar na Figura 8.

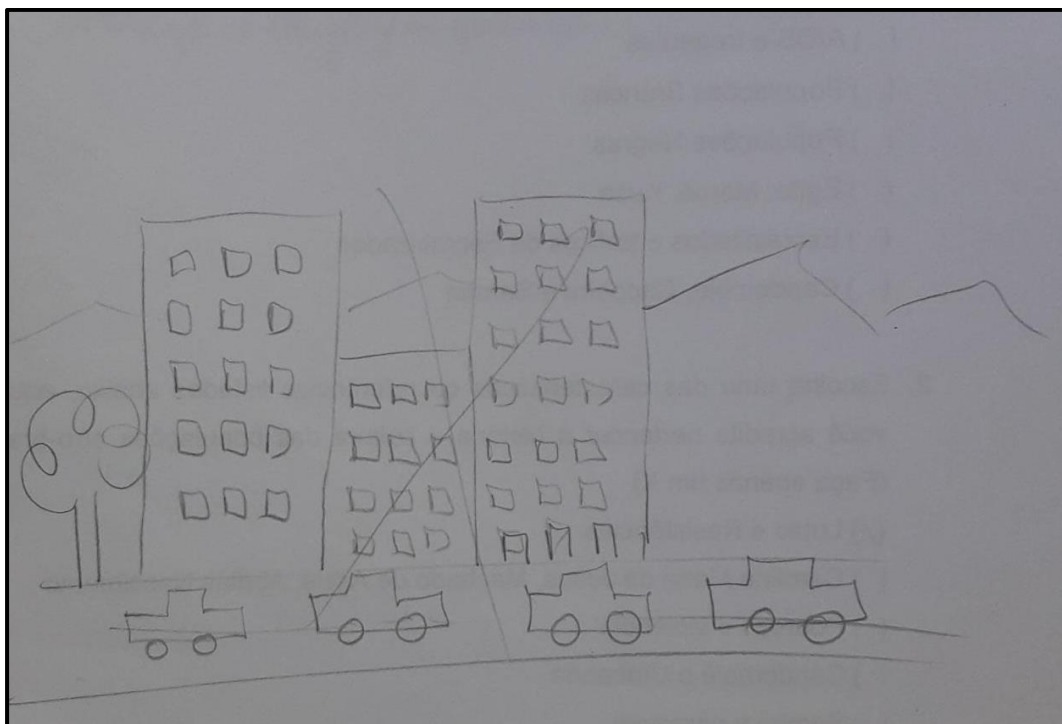


Figura 8 - Imagem de uma/um estudante representando uma cidade verticalizada
Fonte: acervo da autora (2019).

Por outro lado, 23% das e dos estudantes, o que corresponde a 39 de 172, duas respostas não consideram importante o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira. É preocupante que quase $\frac{1}{4}$ não considere importante estudar sobre esta temática, pois sem o estudo dessa temática, que representa mais de 54% da população brasileira de acordo os dados do IBGE (2010), a prática de episódios do racismo cotidiano vão perigosamente sendo reproduzidas e naturalizadas. De acordo com Kabengele Munanga (2017), na pesquisa divulgada no jornal folha de São Paulo do Instituto Datafolha de 1995, “89% dos brasileiros entrevistados aceitaram a existência do racismo no país, embora apenas 10% deles tivessem confessado conhecer pessoas que discriminam, ou terem eles próprios discriminados” (MUNAGA, 2017, p. 34-35).

Desta forma, quando a educação se torna uma prática bancária, ou seja, nas palavras de Paulo Freire, depósito de informação, a/o estudante “alcança a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica [...] de observá-lo, de delimitá-lo, de comparar, de perguntar” (FREIRE, 2011, p. 83).

O que podemos perceber na Figura 9, onde uma/um estudante representou o continente africano em seu todo, com um território homogêneo com animais e “tribal”. Daí a importância da/o educador/a partir da realidade e conhecimentos das/os estudantes, para

apresentar novas categorias de representação do continente africano e, em um processo dialógico, “discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com os conteúdos” (FREIRE, 2011, p. 31).

Assim, uma educação que pensa em transformar esta realidade precisa de “uma promoção da ingenuidade para a criticidade [que] não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativa e progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (FREIRE, 2011, p. 33).

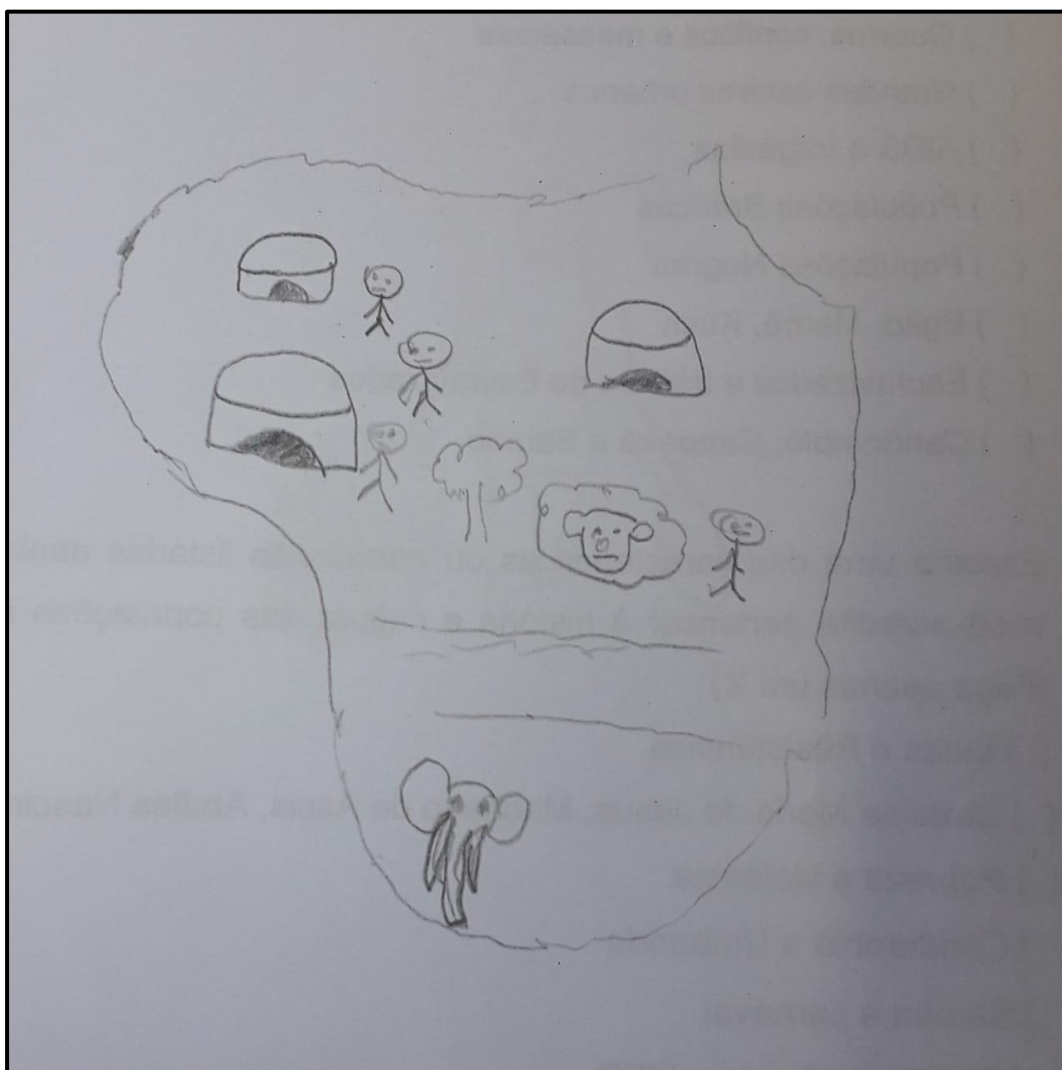


Figura 9 - Imagem de uma/um estudante representando o continente africano tribal
Fonte: acervo da autora (2019).

É importante ressaltar que quase $\frac{1}{4}$ das e dos estudantes apontaram que não acham importante o estudo da História africana e afro-brasileira, o que torna-se preocupante, pois um dos pressupostos da educação é a abertura e o interesse pelo processo de aprendizagem.

Neste caso, a prática pedagógica de conquista das e dos estudantes vem antes do processo de problematização dos conteúdos em sala de aula, como destaca Bell Hooks:

A sala de aula, com todas as limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permite encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade. (HOOKS, 2013, p. 273).

O Gráfico 5 foi produzido a partir das respostas das e dos estudantes para a pergunta sobre o desejo de estudar a respeito da História e cultura africana e afro-brasileira. As respostas apontam que, quando questionados sobre a importância de estudar, as e os estudantes em sua maioria 77% apontaram que sim, no entanto, sobre se gostariam de estudar, tivemos uma baixa para 58%.

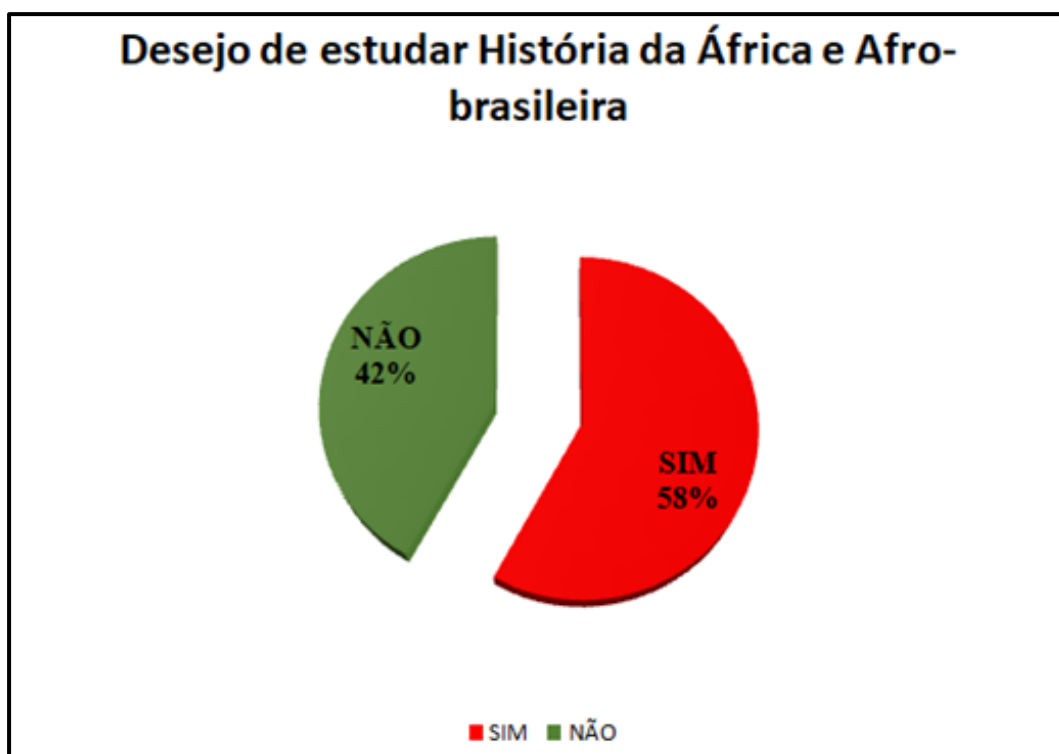


Gráfico 5 - Desejo de estudar história africana e afro-brasileira
Fonte: elaborado pela autora (2019).

Enquanto educadoras e educadores, esta situação precisa ser levada em consideração no processo de ensino, com o planejamento de aulas sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, buscando colocar em evidência as normativas municipais sobre a Educação Étnico-racial, e o Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, assim como

estabelece a Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica da Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC.

Assim, ERER tem se formatado como expressão para qualificar aquilo que trata de questões de etnia de base africana na educação, bem como, para identificar e compreender estudos e/ou políticas públicas institucionais que objetivam a promoção da igualdade étnico-racial por intermédio do processo educativo. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 15).

Desta forma, a escola, as educadoras e os educadores devem buscar nos seus processos formativos ampliar o debate e as reflexões para uma prática pedagógica que visa efetivar a Lei Federal 10.639/03 e, assim, seguir conforme orienta a Matriz curricular da rede Municipal de Florianópolis – e, com isto, apresentar as temáticas acerca da história africana e afro-brasileira com maior ênfase na diversidade cultural, geográfica, histórica, econômica e social. Só assim teremos uma prática pedagógica multicultural que vá despertar nas/os estudantes o gosto em estudar sua própria história, no caso das/os estudantes negras e negros. Segundo Freire (2011, p. 67), buscando uma educação com “a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a.”.

Quando questionadas/os sobre se gostariam de estudar a história de África e afro-brasileira, 42% das/os estudantes responderam que não gostariam de estudar sobre essas temáticas. Aqui temos uma hipótese para explicar que 42%, ou seja, quase metade das respostas, podem ter sido interpretadas como acréscimo de conteúdos a serem estudados; também podem ter a ver com a forma como estão sendo apresentados os conteúdos. Reforçando o que vem sendo discorrido e apresentado nas Diretrizes Nacionais, os conteúdos devem ser trabalhados de forma transversal, para que a/o estudante possa perceber a importância de estudar sobre a realidade da sociedade brasileira e, assim, se aproximar da realidade das/os estudantes, que por sua vez possam vir a gostar de estudar sobre a história de África e afro-brasileira.

Quando a prática pedagógica não é transformadora os estereótipos continuam sendo propagados pelos meios de comunicação como sendo a representação de todo o continente africano. Os safaris com os seus animais (ver Figura 10), característicos das savanas, teve representantes 17% das imagens construídas pelas/os estudantes, bem como o continente africano sendo representado pelo seu espaço territorial como tribal (ver Figura 11), em um total de 22% das imagens.

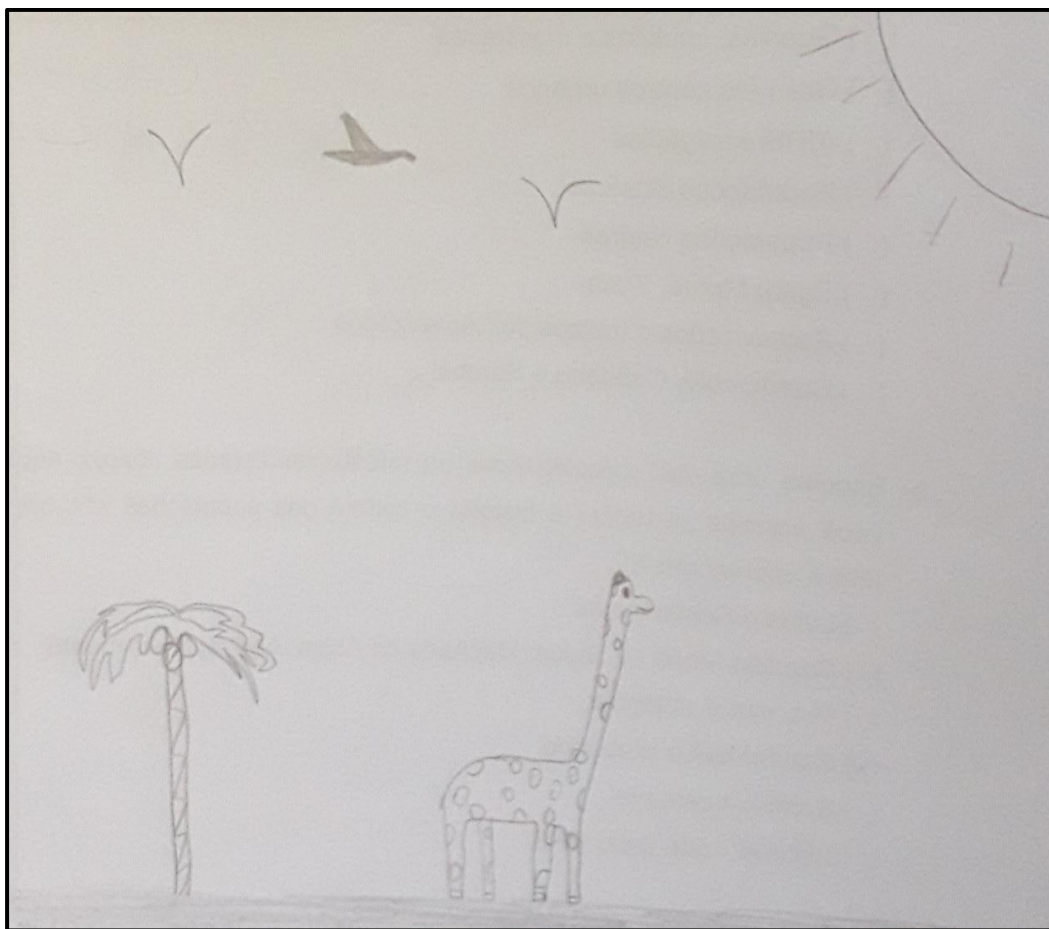


Figura 10 - Imagem de uma/um estudante representando os animais
Fonte: acervo da autora (2019).

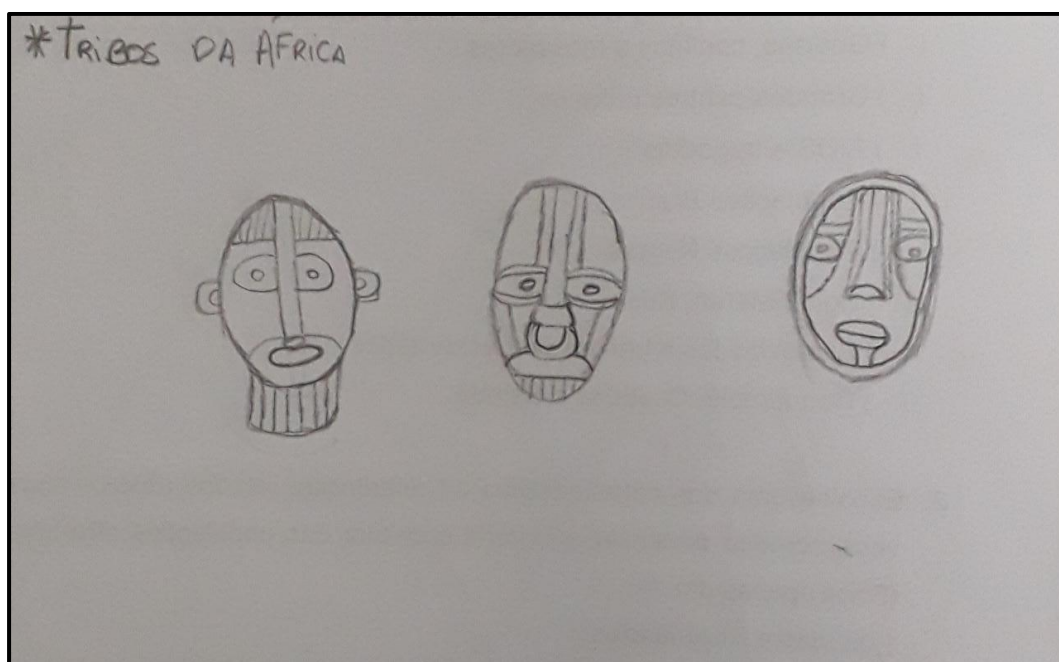


Figura 11 - Imagem de uma/um estudante representando o espaço territorial tribal africano
Fonte: acervo da autora (2019).

A última questão a ser analisada buscou saber se as/os estudantes teriam estudado ou estudam conteúdos acerca da história e cultura africana, como podemos observar no Gráfico 6, 66% das/os estudantes apontaram que sim, e 34% que não estudou e nem estuda esses temas.

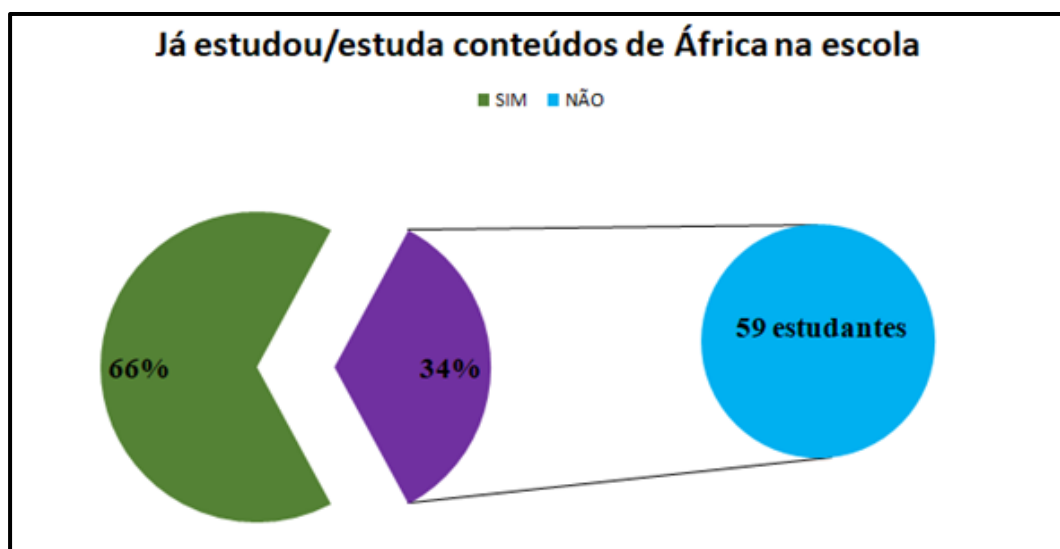


Gráfico 6 - Estudantes que já estudaram/estudam conteúdos sobre África na escola
Fonte: elaborado pela autora (2019).

Os conteúdos sobre África fazem parte das diretrizes curriculares nacionais da educação básica, estando presentes nos livros didáticos, pelo menos de Geografia e de História. Desta forma, nos causa estranhamento que estudantes de 8º e 9º ano tenham relatado não ter estudado tais conteúdos.

É de fundamental importância que as/os estudantes tenham acesso aos conhecimentos socialmente construídos pela humanidade e, desta forma, abre-se a possibilidade de problematizarmos os insistentes estereótipos sobre o continente africano, fruto do processo perverso do sistema colonial. Negar esse conhecimento para as/os estudantes segue a lógica

[...] do colonizador europeu [que] sabia da importância da cultura e temia a ameaça que provém de homens conscientes da própria história e plenos de confiança no valor das próprias tradições. Do contrário, porque teria mobilizado tudo - potência militar, fé religiosa, força intelectual - para negar aos africanos seus próprios deuses, sua cultura, o significado de sua civilização. (NGUGI, 1971 *apud* VILLEN, 2013, p. 81).

Ainda segundo Patrícia Villen (2013, p. 63), “para obter sujeição e obediência dos povos africanos, sugere uma solução muito compreensível: limitar o ensino literário aos nativos, dando prioridade absoluta a educação manual, ao trabalho da terra, da lenha, da pedra

etc.”. O que nos remete nos dias atuais ao processo de evasão escolar da população negra, colocada no mercado de trabalho informal sem acesso aos direitos constitucionais básicos, principalmente a oportunidade da educação, e aqui estamos falando de uma educação na perspectiva de um diálogo étnico-racial, para que a/o estudante possa ver sentido no processo de ensino e aprendizagem e busque cultivar suas ideais e sonhos de ascensão social.

O acesso à educação possibilita as/os estudantes “a entender sua cultura e história, reconhecer seus ancestrais e assumir a responsabilidade de ajudar outras pessoas negras a descolonizar seus pensamentos” (HOOKS, 2019, p. 61). O ensino de uma “história única”, tal como evidência Adichie (2019), nega e silencia a participação dos demais grupos não brancos e compactua com a violência exercida pela branquitude nos espaços escolares. Se faz necessário pensar, portanto, em instrumentos que ajudem na efetivação da Lei Federal 10.639/03 de modo a aproximar e incluir os conhecimentos africanos e afro-brasileiros na história da trajetória humana, que vai além da europeia, e assim as/os estudantes possam ter acesso, como direito, à história de seus ancestrais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo destes 130 anos de “libertação” das populações negras brasileiras, onde diversos impedimentos legais durante o processo de escravização foram produzidos e implementados, a educação talvez seja um dos mais profundos “traumas” que carregamos até os dias atuais. A lei que em 1837 impedia negras/os cativas/os ou libertas/os e pessoas com deficiência de participar da vida educacional do Brasil nos custou muito caro, pois até os dias atuais lutamos para estar em um espaço que nunca, pelo menos aqui no Brasil, foi pensado para os africanos e afro-brasileiros.

Isso criou um distanciamento destas populações em relação ao processo educativo não pensado para os corpos negros e, diante de tantos desafios, o maior era manter-se vivas e vivos, criar suas próprias estruturas e organizações, vide quilombos, irmandades, associações, grupos teatrais, movimentos sociais. A luta por uma educação inclusiva e que desse conta do mundo vivido por negras e negros neste país seria uma tarefa árdua, porém, percorrida.

Trazer à tona as problemáticas vividas pela população negra neste país é se negar a ser cúmplice do apagamento, como escreve Bell Hooks (2013), em seu livro *Ensinando a transgredir*. É sempre urgente e necessário debater acerca da educação e que para que corpos e mentes ela acarretou “progressos” e possibilidades. Apontar ou problematizar esta situação é colocar no centro esta discussão sobre a importância da Lei Federal 10.639/03, sua aplicabilidade na contemporaneidade escolar e, acima de tudo, como o/a educadora consegue dar conta de uma discussão tão rica com a história da escravidão e da pós-escravidão, que surtirá efeitos dentro e fora de sala de aula.

Por isso, é preciso compreender que a educação para a população negra é, sem dúvida, uma forma de transgredir um espaço limitado, não pensado, não construído para que pudessem resistir. Mesmo diante de tais “impossibilidades”, esta parcela considerável da população brasileira rompe paulatinamente com os entraves, tanto institucionais, sociais e raciais e legais, lembrando todas as leis impostas no Brasil colônia, e busca, por meio da educação, o fortalecimento das histórias vividas por seus ancestrais, que eram reis, rainhas, cientistas, pessoas oriundas de um continente rico e diverso, e que ao enfrentar a travessia transatlântica foram diminuídos a escravizados.

O colonialismo foi uma ferramenta feroz de desumanizar gentes, de arrancar identidades, culturas, jeitos de ser. A educação étnico racial tem um papel importantíssimo, e é por conta disso também que o/ a professor/a em sala de aula precisa estar “muniado/a”

da lei, para que as pessoas possam romper com o pacto do colonialismo, e a sala de aula tem seu papel importante.

Segundo Bell Hooks (2013), a sala de aula, mesmo com todas as limitações, é um ambiente de possibilidades. O campo da educação está em permanente construção, assim como os processos democráticos e as lutas pela criação e consolidação de dispositivos que funcionem acionando movimentos em direção a um projeto de sociedade mais justa. Mais especificamente, na área do Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira e como ela é aplicada nas escolas, são muitos elementos que se entrecruzam e fazem pensar sobre a efetividade (ou não) da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino dessas temáticas em toda a rede pública e privada de ensino, inserindo conteúdos antes invisibilizados pelas práticas pedagógicas – mesmo que desde os anos 1990 apareça nas normativas oficiais nacionais a necessidade de se trabalhar a história do negro brasileiro e as relações étnico-raciais.

No presente trabalho, orientado por questionamentos centrais sobre essa temática, tais quais Lei 10.639/03, EREER, práticas de ensino de História e inclusão desses conteúdos, foram levantados dados que pudessem auxiliar na leitura do panorama do ensino de Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas públicas da rede municipal de Florianópolis/SC.

O recorte foi considerado a partir dos pressupostos teóricos de Nilma Lino Gomes, Anderson Ribeiro Oliva, Grada Kilomba, Benjamin de Paula, o que levou a pensar sobre como se dão na prática as ações de inclusão dos conteúdos que visam tirar da zona de invisibilidade histórias não consideradas até pouco tempo, o que reflete diretamente no modo como nossa sociedade é construída, afinal, a estrutura racial que marca as práticas excludentes do saber mostram que os traços de colonialismo ainda presentes no Brasil vão desenhando ao longo do tempo uma escola que visa menos ampliar o senso crítico que disciplinar. Essa escola representa a colonialidade do saber branco, racista, sexista, xenofóbico, excludente.

Para a construção da pesquisa, fez-se necessário uma vasta e cuidadosa revisão bibliográfica, dando ênfase para autoras negras e autores negros, não apenas da perspectiva decolonial, mas também referências da luta do Movimento Negro, como, por exemplo, Nilma Lino Gomes e Abdias do Nascimento. O panorama indica que o ensino de História no Brasil está marcado por um discurso excludente, que representa apenas os sujeitos que escreveram a história, ou seja, os homens brancos, partindo da escola europeia de representar os ditos grandes feitos, tendo como necessidade reforçar os estereótipos do continente africano, que

há séculos vem sofrendo com a exploração de recursos e a invasão de territórios, resultando, na prática, em um ensino atravessado por uma forte carga de racismo estrutural.

Investigou-se os pormenores dessa experiência de 16 anos desde a implementação da Lei 10.639/03 na rede municipal de Florianópolis, especificamente em duas escolas, sendo elas: EBM Beatriz de Souza Brito e EBM Doutor Paulo Fontes. Alguns pontos que se sobressaíram ao longo da pesquisa não foram surpreendentes, como as respostas dos estudantes aos questionários permeadas de estereótipos acerca do continente africano. Por isso, há a necessidade de investir na formação de professores que estejam embasados para desconstruir essas representações que insistem em aparecer na educação e, conseqüentemente, em nossa sociedade. Esse entrave passa pela questão do currículo, pois o mesmo ainda contempla quase integralmente as questões europeias, deixando de fora a nossa própria história enquanto sociedade.

Isso faz pensar sobre as dificuldades enfrentadas na implementação da lei, que deveria passar por uma formação ampliada e por profissionais engajados e devidamente preparados para dar conta desses conteúdos. Entendemos que mesmo via lei, em muitos casos, há muitas dificuldades para a inserção dos conteúdos, mas não há uma orientação para que a professora e o professor saiba como fazer isso. Deste modo, acaba resultando no dia 20 de novembro (Dia da Consciência Negra) como sendo a agenda oficial para dar conta de todo o conteúdo que deveria estar permeado ao longo do ano letivo. Apenas um dia, ou mesmo uma semana, não dá conta de trazer esse conteúdo.

A questão do dia 20 de Novembro se desdobra em entender que houve luta e resistência. Ainda é possível notar um foco na história das lutas ocorridas em Palmares, a partir da figura de Zumbi. Mas isso não contempla por completo a anteriormente referida normativa legal, pois a lei diz da obrigatoriedade de ensinar história e cultura africana e afro-brasileira, e essas histórias não se resumem ao dia da Consciência Negra. Não é possível reduzir a história de um continente multicultural e toda a sua diversidade em um panorama de destaque diaspórico que dure apenas um dia ou mesmo uma semana. Por consequência, reforçam-se os estereótipos que aí estão (exemplo: a questão do tráfico de escravizados) sendo reproduzidos sem grandes avanços nas discussões.

No quesito reprodução de estereótipos, pode-se notar que isso não se dá apenas na educação, mas é reforçado por aspectos atravessados na nossa cultura, como músicas, mídias, etc. Isso relaciona-se com o fato de termos uma história de colonização e imperialismo, como aponta Grada Kilomba, pois essas relações autorizam o imaginário e as ações que colocam o

branco como salvador de um continente. Isso autoriza a exploração e devastação que, historicamente, já se colocam há séculos, agenciando cada vez mais interesses capitalistas.

A temática da pesquisa é relevante e oportuna, pois estamos em pleno processo de mudanças políticas em nosso país, anunciando que há uma fragilidade no que se refere à legitimação das histórias e das culturas negras, em especial, encontra-se sob ameaça a educação voltada ao ensino da história africana e afro-brasileira, pois estas representam um outro olhar diante das narrativas hegemônicas e não basta uma lei para garantir seu funcionamento.

Devido aos impasses que se evidenciaram ao longo da pesquisa, conclui-se que ainda há um longo caminho pela frente no que se refere à efetividade do ensino proposto pela Lei 10.639/03. Há muito a fazer para se enfrentar e romper com a estrutura racial não apenas brasileira, mas como ela ecoa em todo o globo.

Ressalta-se a importância de retomar hoje e sempre a questão do racismo estrutural no Brasil. As marcas do período de escravidão que vivenciamos ainda se fazem presentes nas desigualdades entre brancos e negros. No campo da educação, esse racismo estrutural se mostra quando percebemos que a história da escravidão escrita por brancos e para brancos contribuiu para a legitimação tanto do racismo quanto do apagamento das histórias dessas sujeitas negras e sujeitos negros. Esse apagamento se deve às construções baseadas em uma historiografia brasileira feita aos moldes europeus, o que pode ser visto em obras como Casa Grande e Senzala e nas teorias científicas que pregavam a inferioridade racial.

Mesmo que as fragilidades tenham sido apontadas nesse trabalho, há que prolongar o efeito da pesquisa por outros meios, com divulgações dos dados analisados e resultados encontrados, discussões públicas sobre o tema, publicação de artigos científicos contendo o sumo da pesquisa etc. Deste modo, pode-se ampliar a discussão, envolvendo toda a comunidade escolar e alertando para a condição não tão estabelecida que se mostra na prática da implementação da Lei 10.639/03.

Conclui-se que, mesmo que o trabalho tenha apontado para a fragilidade da efetiva implementação da lei, pois lidamos com uma rede de ensino embasada em normativas visando a inclusão desses conteúdos, mas ainda falta investimento na formação das professoras e dos professores. Porém, o mais importante: falta investir no monitoramento dessa implementação. É preciso entender que não basta colocar a responsabilidade apenas em cima do professor, pois alguém aberto a trabalhar essas questões não é suficiente para enfrentar o peso do racismo entranhado em nossa sociedade. Não basta que professores de

história trabalhem essas temáticas, seria preciso engajar toda a equipe pedagógica das instituições escolares.

Esta pesquisa é uma pequena contribuição ao monitoramento da implementação da Lei Federal 10.639/03. É fato que ainda há mais por pesquisar. Seria importante seguir questionando as práticas pedagógicas e investigar ainda mais sobre a desconstrução dessa história branca e dos efeitos que ela deixa em nosso convívio.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução: Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ABREU, Ticiane Caldas de. **África no ensino de história em Santa Catarina**: impactos da formação inicial docente e seus efeitos na prática do Ensino de África. 2017. 71 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Florianópolis, 2017.

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p.5-20, jun. 2008. <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-21862008000100001>.

ALBERTI, Verena. **O que documenta a fonte oral?** Possibilidades para além da construção do passado, 1996.

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003 - competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Proposições**, Campinas, vol. 28, n. 1, p.55-80, 2017. ISSN 1980-6248.

AMARAL, Tamelusa Ceccato do. **Memórias de uma ilha afro**: representatividade e ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2017. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Florianópolis, 2017.

ARAÚJO, Jurandir de Almeida; GIUGLIANI, Beatriz. Por uma educação das relações étnico-raciais. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 3, n. 1, p.1-21, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/viewFile/1833/1431>. Acesso em: 30 maio 2018.

AZEVEDO, Amailton Magno. Qual África ensinar no Brasil: tendências e perspectivas. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 56, p. 233-255, mai-ago. 2016.

BASTOS, Maria Helena Camara. A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, e escrever e contar. (Séculos XVI a XIX). **Cadernos de História da Educação**, v.15, n.2, p. 743-768, maio-ago. 2016.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrílica e crítica: a supremacia racial e o branco antirracista. **Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventude**, v. 8, n. 1, p. 607-630, jan./jun. 2010.

CARDOSO, Francilene. **Resenha**: FRANCO, Marielle. UPP: a redução da favela a três letras: uma análise da política de segurança pública do estado do Rio de Janeiro. *Revista de políticas p*São Paulo: n-1 edições, 2018. 160. *Revista de políticas públicas*, p. 297-302. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2865.v23n1p296-302>.

CARDOSO, Jaqueline Henrique. **Políticas de turismo, patrimonialização e tensões identitárias**: Santo Antônio de Lisboa (Florianópolis, SC), 1966-2012. 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2012.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco; RASCHE, Karla Leandro. **Formação de Professores**: promoção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana. Florianópolis: DIOESC, 2014.

CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA, 3., 2001, Durban (África do Sul). **Declaração de Durban e plano de ação**. Durban: 2001. Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf. Acesso em: 27 jun. 2018.

COELHO, Wilma N. Baía; COELHO, Moura Cezar. O improviso em sala de aula: a prática docente em perspectiva. **Raça, cor e diferença**: a escola e a diversidade. Belo Horizonte: Mazza, 2008.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. A história africana e os elementos básicos para o seu ensino. *In*: COSTA LIMA, Ivan; ROMÃO, Jeruse (org.). **Negros e currículo**. Série Pensamento Negro em Educação, n. 2. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros/NEN, 1997.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** Sobre a história e os historiadores. São Paulo: Ática, 1995.

CRUZ, Manoel de Almeida. Alternativas para o combater o racismo: um estudo sobre o preconceito racial e o racismo - Uma proposta de intervenção científica para eliminá-los. Salvador, 1989.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2018.

DIAS, K.A.; SILVA, Vânia Beatriz Monteiro da. Formação Continuada de Educadores para a diversidade Étnico-Racial: a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis em foco. *In*: ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: UCS, 2012.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista brasileira de educação**, v. 13, n. 39, p. 517-596, 2008.

FANTIN, Márcia. **Cidade dividida**: dilemas e disputas simbólicas em Florianópolis. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. **Topoi**, v. 3, n. 5, p.314-332, jul./dez. 2002. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2237-101x003006013>.

FONSECA, Selva Guimarães. O trabalho do professor na sala de aula: relações entre sujeitos, saberes e práticas. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 390-407, maio/ago. 2010

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 5. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2011.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política e Sociedade**, Florianópolis, v. 10, n. 18, p.133-154, abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, n. 47, p.19-33, mar. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40602013000100003>.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Fundo de memória: infância e escola em famílias negras de São Paulo. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 18, n. 42, p. 53-74, ago. 1997.

HALL, Stuart. SOVIK Liv. **Da Diáspora Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HERNANDEZ, Leila Leite; HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves. **A África na sala de aula**: visita à história contemporânea. Selo Negro, 2008.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **Olhares negros raça e representação**. Tradução: Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2014.

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

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos Estudos - Cebrap**, n. 87, p.77-95, jul. 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-33002010000200005>.

LIMA, Ivan Costa. **Uma proposta pedagógica do movimento negro no Brasil:** pedagogia interétnica de Salvador, uma ação de combate ao racismo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

LEE, Peter. Por que aprender história?. **Educar em Revista**, n. 42, p. 19-42, 2011.

LUCINDO, Willian Robson Soares. Histórico do movimento negro no Brasil, luta e resistência da militância às políticas de ações afirmativas, a declaração de Durban até a Lei 10.639/03: a dívida social do Brasil com a população negra após o 13 de maio. *In:*

LUCINDO, Willian Robson Soares. Desvitimizar para humanizar: uma análise sobre a escravidão nos livros didáticos. **Revista antíteses, Paraná**, v. 3, n. 6, 2010.

MATTOS, Hebe. O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. *In:* ABREU, Marta; SOIHET, Raquel. (Org.). **Ensino de História:** conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MARTINELLO, Dirce Maria. **Santo Antônio de Lisboa:** o pescador tecendo a sua própria rede. 1992. 187 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/76863/90999.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 jul. 2019.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

MACEDO, José Rivair. Os filhos de Cam: a África e o saber enciclopédico medieval. **SIGNUM:** Revista da ABREM, v. 3, p. 101-132, 2001.

MIRANDA, Glauro Vasques de. Escola Plural. **Estudos Avançados**, v. 21, n. 60, p. 61-74, ago. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-40142007000200005>. Acesso em: 20 set. 2019.

MUNANGA, Kabengele. As ambiguidades do racismo á brasileira. *In:* KON, Noemia Moritz; SILVA, Maria Lúcia da; ABUD, Cristiane Curi. **O racismo e o negro no Brasil:** Questões para a psicanálise. São Paulo: Perspectiva, 2017, cap. 1, p. 33-44.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica:** biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. *In:* Os professores e sua formação. **Publicações Dom Quixote**, Lisboa, p. 1-27, 1992.

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

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). **História**, São Paulo, n. 28, v. 2, 2009, p. 143-172.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Notícias sobre a África representações do continente africano na revista veja (1991-2006). **Afro-Ásia**, n. 38, p. 141-178, 2008.

PAULA, Benjamin Xavier de. A educação para as relações étnico-raciais e os desafios à construção de uma educação anti-racista. *In: ENCONTRO REGIONAL DA ANPUH RIO MEMÓRIA E PATRIMÔNIO*, 14., 2010, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UniRio, 19-23 jul. 2010. Disponível em: http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1273288874_ARQUIVO_TEXTO_COMPLETO-BENJAMIN.pdf. Acesso em: 20 ago. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho do magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n.73, p. 209-244, dez. 2000.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

SANTOS, Carina Santiago dos. **A Educação das relações étnico-raciais e o ensino de história na educação de jovens e adultos da rede municipal de Florianópolis (2010 – 2015)**. 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2016.

SANTOS, Sales Augusto do. A Lei n. 10.639/2003 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. *In: MEC/BID/UNESCO. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Renato Caio Silva; SCHOR, Néia. As primeiras respostas à epidemia de aids no Brasil: influências dos conceitos de gênero, masculinidade e dos movimentos sociais. **Psicologia Revista**, v. 24, n. 1, p. 45-59, 2015.

SOUZA, Marina de Mello e. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África. **Revista História Hoje: ensino da história da África e da cultura afro-brasileira**, v. 1, n. 1, p. 17-28, jul. 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/18805481-Ensino-da-historia-da-afrika-e-da-cultura-afro-brasileira.html>. Acesso em: 10 set. 2018.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. 2012. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2012.

SCHLICKMANN, Renata. **Observatório de educação das relações étnico-raciais do NEAB/UDESC: contribuições para a Educação Básica de Santa Catarina**. 2017. 91 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

TATAGIBA, Luciana; TEIXEIRA, Ana Cláudia Chaves. Participação e democracia: velhos e novos desafios. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, v. 6, n. 1, p. 223-240, 21 dez. 2006. <http://dx.doi.org/10.15448/1984-7289.2006.1.30>. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/30/1594>. Acesso em: 20 mar. 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 2007.

VILLEN, Patrícia. **Amílcar Cabral e a crítica ao colonialismo: entre harmonia e contradição**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, set./dez. 2007.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Novas bases para o ensino da história da África no Brasil *In: MEC/BID/UNESCO. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005

WILLIAM, Rodney. **Apropriação cultural**. São Paulo: Pólen, 2019.

REFERÊNCIAS DAS ENTREVISTAS ORAIS

COSTA, Elton Laurindo da. [Entrevista cedida a] Ticiane Caldas de Abreu. Florianópolis/SC, 18 out. 2018.

MENDES, Simoni. [Entrevista cedida a] Ticiane Caldas de Abreu. Florianópolis/SC, 20 out. 2018.

PAZIM, Nailze Pereira de Azevedo. [Entrevista cedida a] Ticiane Caldas de Abreu. Florianópolis/SC, 8 nov. 2018.

PEREIRA Elizabeth Farina. [Entrevista cedida a] Ticiane Caldas de Abreu. Florianópolis/SC, 12 jun. 2018.

VIDAL, Joseane Zimmermann. [Entrevista cedida a] Ticiane Caldas de Abreu. Florianópolis/SC, 12 jun. 2018.

REFERÊNCIAS DE LEGISLAÇÃO

BRASIL. Lei n. 9394/96, de 23 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **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. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação. MEC, SECAD, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 27 set. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 164p.

FLORIANÓPOLIS. **Matriz curricular para educação das relações étnico-raciais na educação básica**. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação, 2016.

ANEXOS

ANEXO A

Roteiro de Entrevista com as professoras e professor do Ensino Fundamental II

Nome:

Instituição onde se graduou:

1- Quais os conhecimentos que você tem sobre a História e cultura africana e afro-brasileiro? Onde foram adquiridos esses conhecimentos? Como foi sua formação acadêmica sobre esta temática?

2- Em qual série/ano, conteúdo geral/unidade você aborda a temática acerca da História e cultura africana e afro-brasileiro?

3- Você conhece a Lei 10.639/03? Quais as mudanças efetuadas no ensino de História da sua escola e na sua atuação após a implementação da lei?

4- Em sua opinião, a que se deve a aprovação da Lei? Você acha que a aprovação da Lei está diretamente relacionada a uma nova forma de pensar e significa uma ruptura com a matriz europeia?

5- As concepções teóricas conhecidas e trabalhadas na formação docente são suficientes para ensinar essas temáticas?

6- Quais os impactos da Lei na sua formação inicial e continuada, e nos seus saberes e práticas pedagógicas?

7- Quais as fontes que você utilizadas para o estudo da temática (livros, didáticos, filmes, materiais, fontes de pesquisa)?

8- Quais as sugestões, propostas, ações você considera importantes serem implementadas para que o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira se torne uma realidade no Brasil?

9- Que tipo de diálogo a escola tem estabelecido com as diferentes culturas, em especial a cultura negra, presente no universo escolar?

ANEXO B

QUESTIONÁRIO PARA AS/OS ESTUDANTES DO 8º E 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL II

Prezada/o Estudante, obrigado por participar de nossa investigação

Dados Gerais:

Nome da escola que estuda: _____

Quantos anos têm? _____

1) Escolha uma das características ou referências listadas abaixo, aquela que você acredita pertencer à história da África. (Faça apenas um X)

- Grandes reinos, impérios e civilizações
- Fome e miséria
- Guerras, conflitos e massacres
- Grandes centros urbanos
- AIDS e tragédias
- Populações Brancas
- Populações Negras
- Egito, Meroé, Kush
- Escravizados e tráfico de Escravizados
- Candomblé, Capoeira e Samba

2) Escolha uma das características ou referências listadas abaixo, aquela que você acredita pertencer à história e cultura das populações afro-brasileiras. (Faça apenas um X)

- Lutas e Resistências
- Carolina Maria de Jesus, Machado de Assis, Abdias Nascimento
- Pobreza e violência
- Candomblé e Umbanda
- Samba e carnaval
- Hip hop, rock, jazz, MPB

3) Você acha importante o estudo da História Africana e Afro-brasileira?

() Sim

() Não

4) Você gostaria de estudar a História Africana e Afro-brasileira?

() Sim

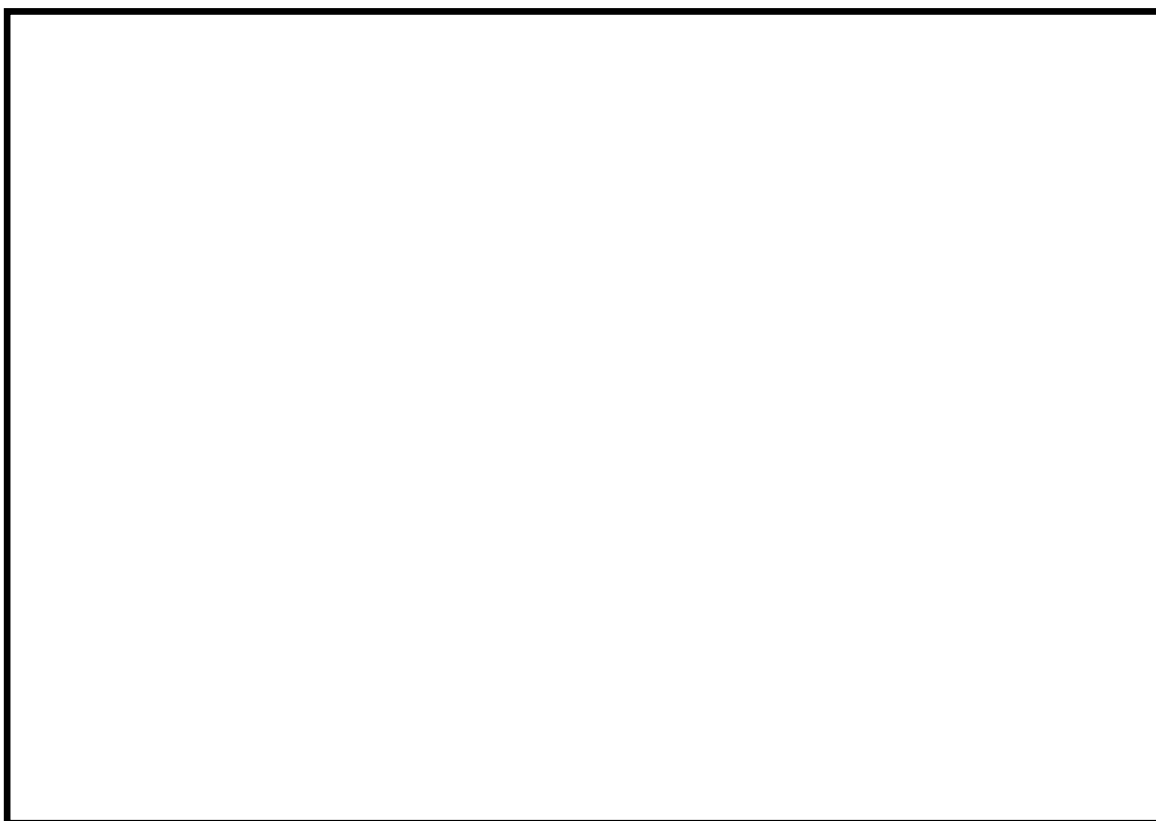
() Não

5) Você estuda/estudou conteúdos de África na escola?

() Sim

() Não

6) Desenhe ou escreva uma frase no quadro abaixo representando uma imagem que você acredite pertencer a África, ou seja, a imagem mais forte que você tem da África.



Este questionário foi inspirado a partir do questionário utilizado pelo professor Anderson Ribeiro Oliva, encontrado no artigo OLIVA, Anderson Ribeiro. A África não Está em Nós. A história africana no imaginário de estudantes do Recôncavo Baiano. *Fronteiras (Campo Grande)*, v. 11, p. 73-91, 2009.