

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CAMPUS IMPERATRIZ
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS HUMANAS/SOCIOLOGIA

FAUSTO RICARDO SILVA SOUSA

ENTRE POSSIBILIDADES E ENTRAVES:

Práticas de ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e a implementação das leis
nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008

Imperatriz - MA

2019

FAUSTO RICARDO SILVA SOUSA

ENTRE POSSIBILIDADES E ENTRAVES:

Práticas de ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e a implementação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia da Universidade Federal do Maranhão-Campus Imperatriz, para obtenção do grau de Licenciada em Ciências Humanas/Sociologia.

Orientador: Prof.º Me. Salvador Tavares de Moura

Imperatriz - MA

2019

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Sousa, Fausto Ricardo Silva.

ENTRE POSSIBILIDADES E ENTRAVES : Práticas de ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e a implementação das leis nº 10.639/2003 e nº 11/645/2008 / Fausto Ricardo Silva Sousa. - 2019.

46 p.

Orientador(a): Salvador Tavares de Moura.

Monografia (Graduação) - Curso de Ciências Humanas - Sociologia, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2019.

1. Educação. 2. História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. 3. Lei nº 10.639/2003. 4. Negro. 5. Relações Étnico-Raciais. I. Tavares de Moura, Salvador. II. Título.

FAUSTO RICARDO SILVA SOUSA

ENTRE POSSIBILIDADES E ENTRAVES:

Práticas de ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e a implementação das leis
nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008

Monografia apresentada em _____ / _____ / _____

Comissão Examinadora:

Profº Me. Salvador Tavares de Moura
(1º examinador – orientador – UFMA/CCSST/LCH)

Profº. Dr. Alexandre Peixoto Faria Nogueira
(2º examinador – UFMA/CCSST/LCH)

Profª Dr. Herli de Sousa Carvalho
(3º examinador – UFMA/CCSST/Pedagogia)

Imperatriz - MA

2019

DEDICATÓRIA

Dedico a todos meus ex-alunos, em especial Nathan Kaleb Ribeiro Carneiro Sousa, e atuais, sobretudo os negros, que ainda possuem a possibilidade de construir condutas e compreensões que lutem contra o racismo e as diversas formas de discriminação.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ter oportunizado o dom da vida e possibilitado forças para que chegasse até aqui.

A minha família, em especial a minha mãe Inês de Jesus Silva, que com sua força de mulher guerreira criou e educou três filhos sozinha, perseverando sempre no entendimento de que a educação é essencial para que haja transformações sociais, ensinando a mim e meus irmãos Franco Ricardo Silva Sousa e Flávio Ricardo Silva Sousa a autocompreensão de sermos negros e que não somos menores por isso.

Aos meus colegas e amigos de turma, que a graduação seja somente um momento para todos nós e que o futuro seja recheado de momentos de reencontro, com as gostosas risadas que caracterizavam nossa turma 2012.2.

Aos meus professores que mostraram com qualidade o compromisso com o trabalho docente e muito mais do que conteúdos, nos ensinaram posicionamento frente a realidade.

Ao meu orientador Salvador Tavares de Moura e ao ex-orientador Alexandre Peixoto Faria Nogueira, que tiveram muita paciência comigo, souberam compreender a correria de minha dupla jornada de trabalho e que não me deixaram desistir no percurso, são meus amigos.

A minha digníssima esposa Suzana Rossi Pereira Chaves de Freitas, que sempre se interessou pelo meu sucesso e que me deu base para concluir este trabalho.

A professora Herli de Sousa Carvalho por ter aceitado o convite de integrar minha banca de defesa de TCC.

Ao meu amigo Fernando Costa da Silva, que me ajudou muito com relação a este trabalho.

E aos meus alunos e ex-alunos, que me ensinaram muito a ser professor.

Adeus à hora da largada - Agostinho Neto

Minha Mãe
(todas as mães negras cujos filhos partiram)
tu me ensinaste a esperar
como esperaste nas horas difíceis
Mas a vida
matou em mim essa mística esperança
Eu já não espero
sou aquele por quem se espera
Sou eu minha Mãe
a esperança somos nós
os teus filhos
partidos para uma fé que alimenta a vida
Hoje
somos as crianças nuas das
senzalas
do mato
os garotos sem escola
a jogar a bola de trapos
nos areais ao meio-dia
somos nós mesmos
os contratados a queimar vidas nos cafezais
os homens negros ignorantes
que devem respeitar o homem branco
e temer o rico
somos os teus filhos
dos bairros de pretos
além aonde
não chega a luz elétrica
os homens bêbedos a cair
abandonados ao ritmo dum batuque de morte
teus filhos
com fome
com sede
com vergonha de te chamarmos Mãe
com medo de atravessar as ruas
com medo dos homens
nós mesmos
Amanhã
entoaremos hinos à
liberdade
quando comemorarmos
a data da abolição desta escravatura
Nós vamos em busca de luz
os teus filhos Mãe
(todas as mães negras cujos filhos partiram)
Vão em busca de vida.

RESUMO

O presente trabalho monográfico tem como objetivo geral analisar como as práticas pedagógicas interferem na promoção das relações étnico-raciais a partir do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Para tanto, e tecendo interpretações acerca das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e das práticas educativas para a promoção das Relações Étnico-Raciais, fez-se uso de autores como Cerezer e Ribeiro (in MÜLLER, COELHO e FERREIRA, 2015), Pereira (2011), Coelho e Soares (in MÜLLER, COELHO e FERREIRA, 2015), dentre vários outros, que abordam a temática aqui levantada de maneira elogiável, trazendo material relevante para o estudo. Estruturalmente o trabalho está dividido em três partes, mas antes delas faz-se um relato das experiências como professor que dão sentido para a escolha do tema. Na primeira parte tem-se um apanhado histórico-social dos movimentos negros no Brasil e que culminam na efetivação da Lei nº 10.639/2003, para assim poder explicar esta e a Lei nº 11.645/2008 como normatizações educacionais. Na segunda parte é feito um apanhado das barreiras para que tais Leis saiam do papel e vão de encontro com a realidade escolar, mas também das potencialidades que o trabalho com a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na perspectiva das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana possibilita à escola. Na terceira parte é feito um apanhado de algumas práticas educativas alusivas ao trabalho para a promoção das Relações Étnico-Raciais colocadas em práticas pelo autor do trabalho e uma análise de uma produção textual de um aluno de 3º ano do Ensino Fundamental numa atividade acerca do Dia da Consciência Negra. Desta forma, a partir da abordagem qualitativa, e fazendo uso da pesquisa bibliográfica e documental e da metodologia História de Vida, é possível ter algumas considerações acerca de como ainda tem-se uma distância entre o que as normas colocam para as práticas cotidianas escolares e o que se vê na realidade, em contrapartida, a promoção do protagonismo negro é possível na medida em que se quebra com a visão eurocêntrica sobre a sociedade brasileira e inclui-se os negros como atores ativos na produção da nossa identidade enquanto nação.

Palavras-chave: Negro. Relações Étnico-Raciais. Lei nº 10.639/2003. Educação. História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

ABSTRACT

The present monographic work aims to analyze how pedagogical practices interfere in the promotion of ethnic-racial relations based on the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture. To this end, and making interpretations about Laws No. 10,639 / 2003 and 11,645 / 2008 and educational practices for the promotion of Ethnic-Racial Relations, authors such as Cerezer and Ribeiro (in MÜLLER, COELHO and FERREIRA, 2015), Pereira (2011), Coelho and Soares (in MÜLLER, COELHO and FERREIRA, 2015), among many others, who approach the theme raised here in a commendable manner, bringing relevant material to the study. Structurally the work is divided into three parts, but before them is made an account of experiences as a teacher that give meaning to the choice of the chosen theme. In the first part there is a historical-social overview of black movements in Brazil that culminate in the implementation of Law n° 10.639/2003, in order to explain this and Law n° 11.645/2008 as educational norms. In the second part is made an overview of the barriers for such Laws to leave the paper and meet the school reality, but also the potentialities that work with African and Afro-Brazilian History and Culture from the perspective of the National Curriculum Guidelines for Education of Ethnic-Racial Relations and the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture enables the school. In the third part is made an overview of some educational practices allusive to work for the promotion of Ethnic-Racial Relations put into practice by the author of the work and an analysis of a textual production of a 3rd grade elementary student in an activity about the Day of Black Consciousness. Thus, from the qualitative approach, and making use of bibliographic and documentary research and the Life History methodology, it is possible to have some considerations about how there is still a distance between what the norms put for everyday school practices and what you see in reality, In contrast, the promotion of black protagonism is possible as it breaks with the Eurocentric view of Brazilian society and includes blacks as active actors in the production of our identity as a nation.

Keywords: Negro. Ethnic-Racial Relations. Law n° 10.639/2003. Education. African and Afro-Brazilian History and Culture.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	CONTEXTUALIZANDO MINHAS PRÁTICAS	12
3	O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA	16
3.1	As leis são fruto de lutas de movimentos sociais.....	16
3.2	Explicando a lei nº 10.639/2003 e a lei nº 11.645/2008.....	22
4	A ESCOLA COMO ESPAÇO E MOMENTO DE CONSTRUÇÃO DE PROTAGONISMO	27
4.1	Entraves para a efetivação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.....	27
4.2	Possibilidades atitudinais da escola	31
5	RETOMANDO PRÁTICAS DE SALA DE AULA.....	36
5.1	Caracterização da Escola.....	38
5.2	Proposições interpretativas da produção textual	40
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
	REFERÊNCIAS	45

1 INTRODUÇÃO

Discutir a práxis de sala de aula também é uma atividade docente, também faz parte do exercício do(a) professor(a), e além disso, refletir acerca de tais práticas em consonância com os requisitos e demandas socialmente positivadas em Leis é momento avaliativo, conseqüentemente didático, que dá suporte para que a escola se torne espaço e momento comprometido com as mudanças estruturais que a sociedade brasileira precisa, em específico, para a promoção de boas relações étnico-raciais. Compreender o exercício letivo nessa perspectiva possibilita uma tomada de consciência sobre as potencialidades que se tem a partir da educação escolar.

Pensar a educação escolar após a Lei nº 10.639/2003 e as normativas vindas depois dela e que tratam da mesma temática é questionar os alicerces da educação e indo mais, é pensar os alicerces, ideais e valores da sociedade brasileira, pensar a forma preconceituosa eurocêntrica a qual o imaginário histórico e cultural brasileiro foi desenvolvido. Sendo assim, após a referida lei, a temática da História e Cultura Africana e Afro-Brasileiro torna-se conhecimento a ser questionado e trabalhado nos estabelecimentos de ensino, desde as escola até aos cursos de formação de professores. Questionado porque precisa sair das amarras eurocêntricas e trabalhado já que começa a fazer parte do nicho de conhecimentos a serem incorporados nas propostas pedagógicas e nas práticas de todas as instâncias federativas relacionadas a educação.

Além da lei já mencionada, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Lei nº 11.645/2008 afirmam o compromisso da educação brasileira com o trabalho protagonista dos povos negros e indígenas como construtores ativos da identidade social, histórica e cultural do Brasil. Contudo, para que isso seja possível, não é necessário somente que leis existam, mas que o fazer pedagógico nas escolas vão de encontro com estas demandas.

Para possibilitar reflexões compatíveis para a compreensão do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, a presente produção está dividida em quatro partes. Na primeira trago um apanhado acerca do trabalho docente do autor da monografia, escrito em primeira pessoa e demonstrando algumas razões pelas quais o tema foi escolhido para aqui ser abordado. Essa parte, embora não seja tradicionalmente desenvolvida em trabalhos monográficos, e estou aqui consciente do risco que corro ao escrever tais apontamentos, considero relevante pois foi a partir de minha realidade em sala de aula que os alicerces reflexivos deste material monográfico surgiram.

A segunda parte aborda as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, trazendo

inicialmente apontamentos histórico-sociais que fundamentam estes instrumentos legais, possibilitando a compreensão de que não são frutos de benevolências políticas, mas sim de lutas sociais que não são de hoje, mas que se fortaleceram ao longo dos anos e que conseguiram representatividade legal, depois busca-se explicar as leis, trazendo ainda para a discussão as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como transformadoras da realidade educacional brasileira, pelo menos em seus ideários legais.

A terceira parte trabalha, à luz de autores diversos, os entraves e possibilidades que a escola possui para a efetivação das leis e das Diretrizes, traçando num primeiro momento as barreiras apontadas por pesquisas desenvolvidas e que mostram o quanto ainda precisamos ganhar espaço para a melhoria das relações étnico-raciais nas escolas e conseqüentemente na sociedade, e depois as possibilidades que os estabelecimentos de ensino têm de ganhar com a incorporação da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no dia a dia letivo.

Na quarta e última parte retoma-se às práticas docentes do autor da monografia, apontando algumas ações desenvolvidas no ano de 2017 quando era docente de uma turma de 3º ano do ensino fundamental, e refletindo sobre eles para poder chegar a produção textual proposta como atividade didática no dia da Consciência Negra, tomando um texto específico para ser analisado, trazendo para a interpretação os elementos conceituais utilizados pelo aluno para produzir o texto.

Assim sendo, o problema que fundamenta toda a construção que será exposta é: Como o trabalho a partir da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira pode colaborar para o protagonismo negro, fazendo com que os alunos negros consigam se reconhecer na escola e na sociedade de maneira geral?

Partindo desse questionamento, o presente trabalho monográfico tem como objetivo geral analisar como as práticas pedagógicas interferem na promoção das relações étnico-raciais a partir do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. E como objetivos específicos: contextualizar histórica, social e educacionalmente as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008; apontar possibilidades e barreiras quanto ao ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no ambiente escolar a partir da efetivação da Lei nº 10.639/2003; e refletir acerca das práticas de sala de aula para a promoção do protagonismo negro a partir de uma produção textual específica.

Para tanto, a partir da abordagem qualitativa, fez-se uso da pesquisa bibliográfica e documental como grande metodologia aplicada ao estudo, de modo a conhecer as teorias e legislações necessárias para compreender a temática proposta e alcançar os objetivos traçados.

Além disso, fez-se uso de um embasamento etnográfico relativo a escrita em que o próprio autor participa ativamente, sendo assim feita em 1º pessoa. Por fim, faz-se uso também de elementos da História de Vida, compreendida como uma metodologia em que “[...]o pesquisador escuta, por meio de várias entrevistas não diretivas, gravadas ou não, o relato da história de vida de alguém que a ele se conta” (NOGUEIRA, BARROS, ARAUJO, PIMEITA, 2017, p. 468) e depois se debruça em uma análise interpretativa dos elementos levantados pelo sujeito pesquisado.

2 CONTEXTUALIZANDO MINHAS PRÁTICAS

Sou Fausto Ricardo Silva Sousa, filho de mãe e pai divorciados, mas que teve a imensa sorte de nascer de uma mulher forte e que sempre ensinou aos filhos (sou o caçula de 3) que o mundo é real: não vivemos num conto de fadas, mas também o mundo não é somente crueldade. Sempre tivemos, meus irmãos e eu, consciência de nossa posição no mundo: negros, pobres, marginalizados; e foi através da educação que minha mãe, a professora Inês de Jesus Silva, mostrou que podemos ser muito mais do que a sociedade nos impulsionava para sermos.

Minha trajetória acadêmica teve início em 2008, quando comecei a estudar Pedagogia como bolsista do PROUNI na Faculdade de Imperatriz – FACIMP. Mas a minha trajetória docente só inicia em 2010, quando fiz meu primeiro seletivo da Prefeitura Municipal de Imperatriz para estar como professor das séries iniciais do Ensino Fundamental, isso ainda como estudante 5º período de Pedagogia, e, apesar de não ter título algum ou experiência (uma vez que os estágios curriculares não poderiam ser considerados) passei na seleção e, em maio do mesmo ano, comecei a ser professor.

Tenho que confessar que essa primeira experiência como professor foi bem difícil, não por estar perdido na situação, mas por conta da realidade a qual me inseri. Nesse momento, passei a trabalhar numa escola do bairro São José, numa classe atendida pelo Programa de Aceleração de Aprendizagem – PAA, que resumidamente era uma turma que atendia todos os alunos do 3º ao 5º ano que não “sabiam” ler, escrever e calcular e que estavam como defasagem idade-série, ou seja, eles eram retirados de suas turmas de origem e integravam a minha turma. Interessante que esta vaga só surgiu para mim porque a até então professora da turma abandonou-a sem dar explicações.

Terminei o ano de 2010 com muitos sucessos (alunos que tiveram evolução nas aprendizagens) mas também que alguns fracassos (alunos que não tiveram evolução nas aprendizagens). O ano de 2011 me afastei da sala de aula pois meu irmão abriu uma empresa e pediu que eu fosse trabalhar com ele, e assim fiz. No final de 2011 terminei o curso de pedagogia e em fevereiro 2012 me graduei. Nesse mesmo ano mudei-me para São Luís – MA para começar o curso de Ciências Contábeis na Universidade Federal do Maranhão – UFMA, mas em maio do mesmo ano, devido a uma greve geral, retornei para Imperatriz, e resolvi fazer mais um seletivo para professor municipal, e mais uma vez, passei. (Para registro, em outubro de 2012 iniciei meus estudos no curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia, na Universidade Federal do Maranhão – UFMA, campus Imperatriz)

Em junho de 2012 retornei ao trabalho como professor do Ensino Fundamental.

Primeiramente fui lotada em uma escola do bairro Santa Rita, mas quando fui me apresentei a gestora da instituição não me aceitou pelo fato de eu ser homem, o que fez com que eu assumisse uma turma de 3º ano em uma escola no bairro Parque Sanharol. Nessa escola (atualmente desativada) encontrei realidade similar à da minha primeira experiência: quando cheguei, fui o terceiro professor da turma, os outros profissionais também desistiram. Mas o trabalho se tornou mais produtivo, eu já tinha ideia e prática de sala de aula e a turma era somente de alunos de uma única série e com idades próximas.

No ano de 2015 fiz meu terceiro e quarto seletivo da Prefeitura de Imperatriz, um para professor das séries iniciais do Ensino Fundamental e o outro para professor das séries iniciais da Educação de Jovens e Adultos, passei nos dois seletivos. Primeiramente assumi o seletivo para professor do Ensino Fundamental em uma escola do bairro Centro Novo, zona rural de Imperatriz. Depois eu assumi o seletivo para professor da EJA, sendo lotada em uma extensão escolar que funciona dentro do presídio municipal e, embora eu tenha trabalhado lá por 2 anos e gostado bastante da experiência, não me alongarei com esse fato peculiar, pois ainda não cheguei especificamente onde quero.

Na escola do bairro Centro Novo, a qual trabalhei por 3 anos (2015 e 2016 por um seletivo, e 2017 por outro) comecei trabalhando as disciplinas de História e Geografia nas turmas de 1º, 2º, 3º e 4º ano, as turmas existentes no turno matutino. E foi nessa escola, especificamente na turma de 1º ano que conheci um aluno muito importante para minha construção aqui apresentada, mas só falarei dele adiante.

No mês de junho (de 2015) passei a ser professor titular do 3º ano, perdendo o contato em sala de aula com os alunos das outras séries. No ano seguinte, 2016, já iniciei o ano letivo como professor titular do 3º ano e em 2017 ocorreu a mesma coisa. E foi em 2017 que voltei a ter contato em sala de aula com os alunos que em 2015 estavam no 1º ano. Esse foi o ano que percebi com maior nitidez minha responsabilidade como professor.

Até aqui, eu já sabia de minha escolha e honrava-a. Estava como professor do município de Imperatriz de manhã nas Séries Iniciais e a tarde na EJA no sistema prisionário, e a noite estava como estudante de LCH. Contudo, minhas práticas, por mais reflexivas que fossem, não haviam despertado para um grande detalhe das práticas docentes, o oportunizar que os alunos mostrem seu protagonismo. Não quero aqui afirmar que não fazia isso, pelo contrário, fazia sim, mas 2017, com uma atividade de produção textual, algumas simples palavras despertaram minha atenção e me convidaram a ser um professor politizado, de fazer com que minha compreensão de mundo seja observada em minhas ações, como teorizou Paulo Freire (2001).

O 3º ano do ensino fundamental é o encerramento do ciclo de alfabetização, é o último ano em que as práticas docentes estão majoritariamente voltadas para que os alunos desenvolvam as habilidades de leitura, compreensão textual, escrita e as operações matemáticas. Digo majoritariamente porque existem objetos de conhecimento específicos a serem aprendidos, mas estas especificidades não invalidam a intenção de desenvolvimento das habilidades citadas.

Sempre procurei fazer relação entre as práticas docentes com o conhecimento de mundo dos alunos, trazendo um pouco da compreensão educacional de Paulo Freire¹ sobretudo, e fazendo com que os conhecimentos desenvolvidos na escola ganhassem significado no dia a dia dos educandos. E foi assim que conduzi uma produção textual acerca do dia 20 de novembro, dia da Consciência Negra.

Logicamente antes dessa produção textual eu já tinha trabalhado o tema, explicado, assistido vídeos com os alunos, lido contos e uma série de atividades desde o início de novembro (a até mesmo antes disso) que culminaram com a referida produção. E foi um aluno, que conheci em 2015, no 1º ano, e que em 2017 voltou a ser meu aluno, agora no 3º ano, que me mostrou que eu podia fazer mais, poderia, especificamente com relação a temática negra, oportunizar que a sala de aula fosse espaço e momento de discussão ética de desconstrução de imaginários e juízos de valor, de quebras com preconceitos e discriminações e, além de tudo isso, construção de protagonismo.

Lembro-me que no dia fizemos uma roda de conversa sobre o que já tínhamos aprendido sobre o dia da Consciência Negra e depois propus que cada aluno fizesse uma produção textual sobre o que tinha compreendido e considerado relevante. Todos produziram, uns mais, outros menos, mas cada um mostrou seu ponto de vista, mas um texto me chamou muita atenção, primeiramente porque o aluno trouxe uma escrita alfabética (que é o que se pede para o encerramento do ciclo de alfabetização) e em segundo porque foram expostos conhecimentos trabalhados não nas discussões de novembro, mas feitas bem antes (o que mostra não que foram somente informações, mas se tornaram conhecimento), e em terceiro, e mais importante, porque o texto é um desabafo.

O texto é o seguinte:

¹ “A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação.” (FREIRE, 2001, p. 25)

Porque os negros na África, alguns deles são servos dos portugueses e o racismo são pessoas que fica chamando os outros de macaco, de capelão, de negro, e isso é só discriminação. Por causa, o povo inventaram o dia da Consciência Negra, e alguns meninos ficam me chamando de neguinho e de preto e quando me chamaram disso eles me ofenderam, eu fiquei triste e que isso não aconteça como aconteceu comigo e que não aconteça com você e que você tenha um ótimo dia. E também no dia na guerra, muitos negros morreram na guerra. Feliz dia da Consciência Negra.

Fiz questão de manter os “erros” de escrita para ser fidedigno e respeitoso ao aluno. Mas eu queria destacar o espaço de desabafo que a produção textual se tornou para este aluno. Apesar de toda a repercussão acerca da Lei nº 10.639/2003, que trata do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, ainda é recorrente no próprio ambiente escolar escutar e observar posicionamentos preconceituosos, isso isolando somente a questão étnica.

Na hora do intervalo, não pude perder a oportunidade de filmar o aluno lendo novamente o texto por ele produzido, um arquivo que guardo com muito carinho. O educando ao qual me refiro é negro e pobre, na época tinha 8 anos de idade, morador do bairro Centro Novo, zona rural de Imperatriz, e que possuía uma timidez marcante em seu modo de agir, que relacionava-se com os colegas de turma mas sempre mantendo cautela e observando quando era o momento de se afastar deles para não ser ridicularizado.

Logicamente que essa produção textual possui todo um peso educacional e eu o levei em consideração avaliativa no momento, mas relevando todo ele, queria mostrar o peso social que ela tem, e é partindo daqui, que buscarei trazer discussões teóricas acerca da potencialidade educativa e social que a escola possui a partir do momento que se conscientiza e trabalha para o desenvolvimento do protagonismo étnico.

3 O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Nesse capítulo, serão abordados alguns elementos importantes acerca da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008 e das alterações pedagógicas que elas propuseram para o desenvolvimento da educação básica e para a formação de professores em nível superior. Contudo, de maneira geral, a positivação de leis acarreta em um movimento de mascaramento, de camuflagem das lutas sociais que as propiciaram. Dessa forma, antes mesmo de me dedicar a comentar tais leis, me proponho a escrever, mesmo que em poucas linhas, o protagonismo social que existiu, existe e continuará existindo e que alavancou a promulgação das referidas e as atuais discussões e propostas pedagógicas existentes.

3.1 As leis são fruto de lutas de movimentos sociais

Cerezer e Ribeiro (in MÜLLER, COELHO e FERREIRA, 2015), quando se propõem a discutir as aplicabilidades da Lei nº 10.639/2003 fazem um movimento muito importante, e que de certa maneira também faz parte do intuito do presente trabalho monográfico, que é de evidenciar o protagonismo negro enquanto luta, enquanto realidade de negação às situações discriminatórias e que amenizam a pluralidade étnico-cultural brasileira em nome de um nacionalismo, de um patriotismo, de uma visão geral e homogeneizadora da realidade brasileira.

Desta forma, talvez não mais importante do que falar das conquistas, mas pelo menos em mesmo grau de relevância, falar do que as antecedeu, do que possibilitou a realidade atual em que é possível observar relativa produção científica e discussões embasadas acerca da temática mostra-se como o primeiro momento para não correr o risco de cair num esvaziamento social ou de considerar as conquistas legais como meras vontades ou benevolências governamentais.

A discussão disso se fazer necessário porque, dentro da história brasileira, a ideia de nação e de país, na compreensão de Cerezer e Ribeiro (in MÜLLER, COELHO e FERREIRA, 2015), é pautada no protagonismo europeu, de subjugação das demais etnias. Contudo, isso não anulou a existência de movimentos, de grupos e de pessoas que, não concordando com tal visão e sabendo do local no mundo a qual o imaginário socialmente difundido colocou o negro brasileiro (assim como os indígenas) como indivíduo marginal, lutaram arduamente para que modificações estruturais fossem possíveis na sociedade brasileira.

Para Cerezer e Ribeiro (in MÜLLER, COELHO e FERREIRA, 2015), se for levado

em consideração a dimensão étnico-racial numa perspectiva pós-colonial e, conforme o autor, fazendo uso das proposições de Stuart Hall, ela se inscreve na história enquanto abordagens questionadoras da estrutura eurocentrada da ideia de nação. Assim:

Esse questionamento propõe, em última instância, a implosão do discurso de uma “homogeneização cultural” que procura colocar de forma folclorizada ou estereotipada as diferenças sobre o mesmo teto do templo da nação – pátria grande – por meio do mito “cadinho” ou da “democracia racial”, soterrando as diferenças em nome da identidade nacional. Tal pátria de “homogeneização cultural” historicamente, como nos lembra Edward Said, no mundo colonial se fez presente pela violência física e simbólica, tendo o soldado e o educador como seus artífices. Dentro dessa lógica, só seria cidadão (sujeito universal) quem se enquadrasse dentro dos parâmetros definidos pela égipe da nação: europeia, branca, masculina e cristã. (CEREZER e RIBEIRO in MÜLLER, COELHO e FERREIRA, 2015, p. 106).

A citação assim nos traz algumas implicações teórica. A primeira é acerca da construção do imaginário de nação e sociedade brasileira que historicamente tem-se construído, em que a pluralidade cultural e social é sucumbida em nome das explicações pautadas na construção conceitual eurocêntrica. Esse imaginário, que na verdade passa a ser realidade na medida em que é internalizado e se inscreve enquanto práticas e discursos, é notado a partir do dito protagonismo europeu, em que as etnias não pertencentes a esse enquadramento são maciçamente levadas a margem dos processos sociais e têm suas culturas rebaixadas a dimensão folclórica ou enjauladas nos limites negativos ditados pela compreensão de mundo europeia.

A segunda é fruto da primeira, ou seja, é a forma com a qual os preconceitos são mascarados e se tornam agentes. O Mito da Democracia Racial (SILVA, 2015), embora não seja objeto específico de estudo para o presente trabalho, merece ser evidenciado pois contra ele discorrem muitos movimentos sociais que se tornaram peça-chave para as conquistas legais no campo educacional sobretudo. Sendo assim, o dito mito da democracia racial, historicamente solidificado em nossa sociedade, prega a ausência de preconceito e discriminação racial no Brasil.

Tomando tal explicação como real, todo o passado colonial de escravidão dos africanos (que no Brasil colonial se tornaram desafricanizados) e afrodescendentes e indígenas; toda a negação e negatificação das culturas desses mesmos povos; todas as violências simbólicas e físicas sofridas por estes; toda a marginalização e invisibilidade dos negros após abolição; todas as questões sociais de manutenção da estrutura produtiva brasileira; além de vários outros elementos, são desconsiderados, pois não há preconceito racial, não há discriminação classicista

e a existência de oportunidades econômicas e sociais para negros, brancos, indígenas é igual (SILVA, 2015).

Contudo, assim como aponta Silva (2015), o mito da democracia racial não pode ser compreendido apenas como um engano teórico, pois em grande medida foi e ainda é um ideário importante para abrandar e mascarar preconceitos. Mas chegando a esse ponto, feito de maneira geral um mapeamento da realidade social e étnica da sociedade brasileira a partir da compreensão reducionista da participação dos povos negros e indígenas para o desenvolvimento do Brasil, é possível fazer comentários contextualizados acerca dos movimentos sociais antirracistas.

Havia clamores pelas mudanças em diferentes âmbitos da sociedade – nas mídias, nas universidades, nos movimentos negros, sobra a possibilidade de políticas compensatórias como as ações afirmativas e cotas, defendidas desde os anos 1940 pelo grupo Teatro Experimental de Negro (TEN) de Abdias do Nascimento. (KALY apud CEREZER e RIBEIRO in MÜLLER, COELHO e FERREIRA, 2015, p. 104).

Embora a citação demarque a importância de um grupo específico (Teatro Experimental de Negro – TEN), não nos dedicaremos aqui a comentar exaustivamente sobre coletivos específicos (mesmo que alguns sejam citados em momentos oportunos) e suas formas de luta², mas de maneira geral, mesmo correndo o risco de mascarar as individualidades, a história dos movimentos antirracistas presentes na realidade brasileira. Porém, o material traz pontos importantes: a existência de discussões antirracistas em diferentes âmbitos da sociedade e faz uma inscrição temporal, a década de 1940. Essa temporalização feita, nos leva a crer que os movimentos sociais que não acreditavam e não aceitavam a explicação da democracia racial não são novos, ou seja, não são somente do final do século XX e início do século XXI, mas se fazem presentes muito antes.

Pereira (2011) pontua que logo no período compreendido como pós-colonial a temática da educação dos negros no Brasil já era discutida por grupos que ainda na primeira metade de século XX começaram a se articular na militância. O mesmo autor traz alguns pontos de continuidade entre os grupos, o que mostra que, por mais que tenham bandeiras específicas de luta, a maior bandeira levantada era a representatividade do negro na sociedade brasileira.

O primeiro seria a busca por uma atuação política e a apresentação de demandas do

² Não quero aqui afirmar que as formas específicas que cada grupo ou coletivo lutou e ainda luta não sejam relevantes, pelo contrário, sou conhecedor que dentro de um manto, de um discurso geral, existem individualidades que impulsionam o movimento, contudo, para que eu não saia do propósito final do meu trabalho, não me dedicarei agora a isso, mas posteriormente, em futuras pesquisas, posso dar a alguns grupos as devidas importâncias e evidências.

movimento à sociedade e aos poderes públicos, estratégia essa que ganharia maior vulto com a FNB, na década de 1930, e que permanece no seio do movimento negro organizado até os dias de hoje. Embora os militantes do Centro Cívico Palmares tenham conseguido, em 1928, a suspensão do decreto que proibia negros de entrarem na Guarda Civil do estado de São Paulo, somente em 1932 foi que os militantes da Frente Negra conseguiram, após reunião com o próprio presidente Getúlio Vargas, que negros fossem contratados para a Guarda Civil [...]. (PEREIRA, 2011, p. 28).

A dimensão política é chave para muitos movimentos sociais, não somente para os negros, uma vez que é nesta dimensão que ocorrem as obrigações, permissões, sanções, etc., de maneira legal e que vai dar suporte para o andamento da sociedade de maneira geral. Sendo assim, tanto apresentar demandas da população negra aos poderes públicos quanto fazer parte do próprio poder público é estratégia de conquista, é representatividade sendo vista e ouvida, embora nem sempre seja atendida.

Em decorrência das questões políticas, Pereira (2011) traz implicações no ambiente trabalhista, no espaço econômico ocupado pelos negros. Não é de hoje que sabe-se que a população negra brasileira em alguns momentos foi proibida de manifestar sua cultura e tradição (como por exemplo a capoeira³) ou participar de alguns processos específicos, que é o caso trazido na citação. A restrição trabalhista apresentada explicada por questões étnicas, por não dizer de segregação, mostra o quanto que adentrar ao ambiente político é importante para que os movimentos sociais consigam conquistar espaços além.

Outra continuidade em relação à organização, criada em 1926, é a perceptível valorização da história do quilombo dos Palmares como exemplo de luta dos negros no Brasil, que ganha outra dimensão para o movimento negro nos anos 1970[...]. A importância dada à educação e a valorização de estratégias como a organização de encontros, conferências, centros de estudos etc., também podem ser observadas como elementos característicos do movimento negro brasileiro ao longo de todo o período republicano. (PEREIRA, 2011, p. 29).

Presente em muitas discussões tanto para exaltar como para repudiar, Zumbi e o quilombo dos Palmares hoje é conhecido por grande parte da população brasileira, contudo, a abordagem feita pelos movimentos sociais, no início do século XX, era em busca de uma representatividade histórica de luta, de resistência social, política, humana, etc., e, embora de acordo com o autor, nos movimentos negros posteriores aos anos 1970 a forma de tratamento com relação ao quilombo dos Palmares seja diferenciada, a representatividade permanece como um ponto a ser trabalhado, uma ancoragem histórica de força dos negros para buscarem

³ De 1890 a 1935 a capoeira foi proibida de ser praticada em espaços público pelo decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890 (o Código Penal da República dos Estados Unidos do Brasil).

melhorias.

Embora já dito, mas agora enfatizado, a educação se tornou elemento de discussão logo no início dos processos de articulação dos movimentos, e não se fala somente de discutir educação nos próprios grupos, mas entre os grupos, por meio de congressos e encontros, centros de estudo, etc., o que faz com que o movimento ganhe força na medida em que não se torna pontual ou isolado. Sendo assim, a educação, compreendida desde o início como forma de contribuir para a quebra de estigmas raciais, também se faz meio articulador entre grupos, o que é muito importante para qualquer tipo de movimento social.

Para fazer uma organização, de maneira geral Pereira (2011) e Domingues (2007) dividem o movimento negro brasileiro em três fases:

[...] primeira, do início do século até o Golpe do Estado Novo, em 1937; a segunda, do período que vai do processo de redemocratização, em meados dos anos 1940, até o Golpe militar de 1964; e a terceira, o movimento negro contemporâneo, que surge na década de 1970 e ganha impulso após o início do processo de Abertura política, em 1974. (PEREIRA, 2011, p. 31).

Na primeira fase, o grande objetivo do movimento negro era a busca pela inclusão do negro na sociedade brasileira, contudo, sem transformações na estrutura social. Essa inclusão almejava que se concretizasse em todas as instâncias, uma vez que o negro não podia andar livremente pela sociedade no sentido de não poder participar de todos os processos sociais. Além disso, o movimento neste período proclamava também um nacionalismo. Nacionalismo este que declarava a importância de todas as etnias para a construção histórica e social do Brasil, não havendo justificativa para sobreposição de umas em detrimento de outras.

A segunda fase mostra continuidades e novidades no movimento negro. Continuidade pois ainda se buscava a inclusão dos negros tais como são, no sentido de permanecerem com suas identidades culturais, na sociedade brasileira. Isso mostra o quanto que o processo é árduo e a longo prazo. E novidades pois na primeira fase o foco era o Brasil, já na segunda fase buscou-se no exterior, sobretudo em países africanos e no Estados Unidos, exemplos de atuação frente as lutas levantadas, aqui entra o teatro (as artes de maneira geral) como forma de agregar significado de resistência e militância.

A terceira fase traz questões mais profundas, mais questionadoras da estrutura social brasileira. Em primeiro lugar, o questionamento, na verdade a negação ao mito da democracia racial. E em segundo lugar, alinhada ao que antes se via de lutar para que o negro fizesse parte da sociedade, agora tem-se um aprofundamento teórico de quem é o negro e do

que se trata o movimento negro, fazendo surgir as múltiplas vozes por vezes silenciadas pela compreensão singular dos termos⁴. Em terceiro lugar, inicia-se um processo de reavaliação da função do negro na construção social brasileira, ou seja, quebrando-se amarras estruturantes. Isso é visto por exemplo quanto ao 13 de maio e o 20 de novembro.

[...] [O grupo Palmares] foi fundado por Oliveira Silveira, junto com outros militantes, em 1971, em Porto Alegre, e teve como primeiro e principal objetivo propor o 20 de novembro, dia da morte de Zumbi dos Palmares, em 1695, como a data a ser comemorada pela população negra, em substituição ao 13 de maio, dia da abolição da escravidão; fato que engloba uma ampla discussão sobre a valorização da cultura, política e identidade negras, e provoca objetivamente uma reavaliação sobre o papel das populações negras na formação da sociedade brasileira, na medida em que desloca propositalmente o protagonismo em relação ao processo da abolição para a esfera dos negros (tendo Zumbi como referência), recusando a imagem da princesa branca benevolente que teria redimido os escravos. O 13 de maio passou, então, a ser considerado pelo movimento negro como um dia nacional de denúncia da existência de racismo e discriminação em nossa sociedade. (PEREIRA, 2011, p. 38).

Para tanto, a educação continuou sendo peça chave nos debates e atuações do movimento negro. A partir do início da terceira fase as escolas passaram a ser palco de luta. As discussões deixaram de ser desenvolvidas somente nas instâncias maiores, como a política, e passaram a também estar em contato direto com a população brasileira de maneira geral, e as escolas foram compreendidas como espaço de possibilidades de atuação, de transformação do imaginário acerca da história e cultura africana e afro-brasileira e de promulgação de identidades negras valorizadas e reconhecidas.

Apesar de todas as conquistas, ainda se viam barreiras para a construção de uma sociedade igualitária, era necessário que houvessem Ações Afirmativas⁵ para firmar novos rumos. Esse processo iniciou-se, segundo Nascimento (2006) ainda na década de 1990.

Porém, foi em 1995 que aconteceu o evento marco dessa luta por ações afirmativas, que foi a *Marcha Zumbi dos Palmares – contra o racismo pela cidadania e a vida*, realizada em 20 de novembro de 1995. Essa Marcha foi um marco em homenagem aos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, o líder do maior e mais duradouro movimento social de libertação na história brasileira e símbolo da luta dos negros no Brasil contra o regime escravocrata, o Quilombo dos Palmares, que resistiu por um

⁴ E embora no presente trabalho também se faz uso dos termos no singular, não é pretensão singularizar as coisas, pelo contrário, os estudos e discussões feitas mostram a pluralidade dos termos. Mas aqui tem-se os termos no singular por conta de estar de acordo com os escritos dos autores estudados, que, também compreendendo as mesmas nuances.

⁵ As políticas afirmativas [Ações Afirmativas] têm por objetivo garantir a oportunidade de acesso dos grupos discriminados, ampliando sua participação em diferentes setores da vida econômica, política, institucional, cultural e social. Elas se caracterizam por serem temporárias e por serem focalizadas no grupo discriminado; ou seja, por dispensarem, num determinado prazo, um tratamento diferenciado e favorável com vistas a reverter um quadro histórico de discriminação e exclusão. (JACCOUD e BEGHIN, 2002, p. 67)

século, na Serra da Barriga, no estado de Alagoas. Participaram desta marcha, que aconteceu no dia 20 de novembro, uma segunda-feira, 30 mil ativistas negros vindos de todos os cantos do país. Das 9h da manhã até por volta das 21h, o gramado em frente ao Congresso Nacional, na Esplanada dos Ministérios, foi palco de atividades políticas e culturais organizadas pelo Movimento Negro. (p. 12).

De acordo com o autor, a Marcha Zumbi dos Palmares trouxe implicações até ao próprio movimento social negro. A partir dela, houve uma reestruturação dos propósitos almejados, mudando o foco da denúncia ao racismo para a proposição de políticas de igualdade social e racial. Não compreendamos que o movimento negro deixou de fazer denúncias contra o racismo, mas que o além disso, passou a ter a igualdade racial legalmente afirmada como bandeira de atuação.

A partir desse instante, as articulações e lutas do movimento social negro ganhou grande repercussão na sociedade brasileira, podendo expandir sua voz e fazer da sociedade, de maneira geral, seu palco de atuação. Contudo, somente em 2001, com a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, que a dinâmica volta a mudar.

3.2 Explicando a lei nº 10.639/2003 e a lei nº 11.645/2008

Feita essa contextualização histórica (embora é consciente que nem de longe foram trabalhados todos os pormenores acerca da temática), é possível trazer as referidas Leis sem cair num esvaziamento dos processos de suas concepções.

Encerramos o item anterior sem aprofundar sobre a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, e isso foi proposital pois ela é importantíssima para a promulgação da Lei nº 10.639/2003.

Concretamente, somente em 2001, após a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, que começaram a surgir no Brasil, no âmbito das políticas públicas, as primeiras políticas concretas de ação afirmativa. Mais uma vez por pressão do Movimento Negro, que submeteu o Estado Brasileiro a um constrangimento no cenário internacional, denunciando o racismo, a falta de cumprimento de convenções internacionais e realizando uma manifestação no local da Conferência, em Durban, exigindo políticas de ação afirmativa e cotas para negros nas universidades. Das primeiras medidas implementadas, podemos citar a Política de Cotas para estudantes de escolas públicas e para negros na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade do Norte Fluminense (UENF), a primeira experiência de cotas para negros em universidades públicas no Brasil; as políticas de cotas do Ministério do Desenvolvimento Agrário, na gestão do então ministro Raul Jugman; e, o programa Diversidade na Universidade, do Ministério da Educação, na gestão do ministro Paulo

Renato. Este último não tinha o apoio de boa parte da militância, pois era apresentada pelo então ministro da educação como “uma alternativa à política de cotas”, já que o então ministro da educação resistiu à implementação de cotas. (NASCIMENTO, 2006, p. 14).

A partir dessa Conferência, as ações afirmativas para a promoção da igualdade racial estiveram presentes na agenda política brasileira, tanto que em 2002, ano de eleição presidencial, muitos candidatos levantaram tal bandeira nas pautas apresentadas, uma vez que foi inevitável que a temática adentrasse os debates entre candidatos e com a população. O candidato a presidente eleito naquele ano (que tomou posse em 2003), Luiz Inácio Lula da Silva⁶, apresentou como proposta de governo ações afirmativas voltadas a política de igualdade racial contidas no documento Brasil sem Racismo.

Após eleição e posse de Lula como presidente da República em 2003, o movimento negro passa a ter íntima ligação com o setor político, ocupando cargos público, participando ativamente da formulação de leis, sendo representante da sociedade civil nos ambientes de controle social. Sendo assim, dando vazão às propostas do período eleitoral, relativa as Ações Afirmativas, e com a intensa participação do movimento negro no governo, no dia 9 de janeiro de 2003 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, Lei nº 9.394/96 foi alterada pela Lei 10.639/2003, em uma de suas primeiras ações do então presidente frente ao governo brasileiro, de acordo com Brasil (2013).

Implementando a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas instituições de ensino fundamental e médio, a Lei nº 10.639/2003 torna-se uma das maiores conquistas do movimento negro brasileiro. Uma das maiores conquistas pois posterior a positivação da Lei, a sociedade passou a discuti-la com inúmeros posicionamentos, trazendo para o movimento negro uma nova frente de conquista, a efetivação da lei.

Há um aspecto nessa discussão que destoa e distorce as conquistas e potencialidades da lei nº 10.639/03: a sua “obrigatoriedade” enquanto um problema. Enfim, prioriza-se o atendimento ou não de um instrumento legal desconsiderando a história das lutas políticas dos movimentos negros, acadêmicos e intelectuais pela denúncia do racismo e da defesa da história do negro no Brasil e também o debate das últimas décadas sobre diversidade e pluralidade cultural dentro das ciências humanas e da educação. (CEREZER e RIBEIRO in MÜLLER, COELHO e FERREIRA, 2015, p. 104).

De maneira geral, assim com o Dia da Consciência Negra é alvo de objeções, a lei 10.639/2003 também sofreu e ainda sofre resistência, uma vez que, de acordo com Cerezer e

⁶ Presidente do Brasil em 2 mandatos: o primeiro de 2003 a 2006; e o segundo de 2007 a 2010.

Ribeiro (in MÜLLER, COELHO e FERREIRA, 2015), Coelho e Soares (in MÜLLER, COELHO e FERREIRA, 2015), Domingues (2007) e muitos outros autores, a referida lei tem propósito de quebrar a hegemonia cultural, ressignificar a história, romper amarras estruturantes do preconceito e da discriminação racial na sociedade brasileira, ou seja, ela tem propósito de valorizar a diversidade anteriormente silenciada.

Outro ponto levantado por Cerezer e Ribeiro (in MÜLLER, COELHO e FERREIRA, 2015) é em questão ao esvaziamento em relação às lutas sociais que antecederam a Lei. Para os autores, a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira pode ser instrumento de mudança do foco, e isso não significa que os mesmos são contra a implementação da lei, pelo contrário, mas que na prática a má compreensão da lei como instrumento social e que surgiu da atuação militante dos movimentos sociais negros pode fazer com que ela seja vista somente como uma obrigação curricular a ser posta em prática sem conexão com a realidade.

Em 2004, mais especificamente no mês de outubro, o Ministério da Educação publica as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que traz as informações e indicações para que os estabelecimentos de ensino ponham em prática o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira.

O documento traz alguns equívocos que os estabelecimentos de ensino devem se propor a superar. São eles: o equívoco de que ser negro está relacionado unicamente a características físicas (no Brasil, ser negro também é uma escolha política); o equívoco de que os negros são preconceituosos consigo e também são racistas; o equívoco de que a discussão acerca das questões raciais se limitam ao movimento negro e a estudiosos da temática, mas não à escola; o equívoco de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem a população negra (BRASIL, 2004).

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhecesse que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (BRASIL, 2004, p. 17).

O compromisso levantado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não está na substituição do foco etnocêntrico por um foco africano, mas sim pela busca da equidade social, reconhecendo e valorizando os povos negros a partir de suas culturas e históricas, que foram subjugadas ao longo da cronologia de colonização brasileira. Sendo assim, não se busca tornar o negro como novo padrão social, mas que qualquer indivíduo se reconheça na sociedade brasileira como participante ativo de sua história.

Para tanto, reconhecendo a escola como ambiente fértil para as discussões e para a construção de um novo enredo brasileiro, as DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana compreende esse espaço como político também, destacando que a Lei nº 10.639/2003 “[...] provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas” (BRASIL, 2004, p. 17).

Não ferindo a autonomia institucional estabelecida pela LDB nº 9.394/96, a referida DNC, abordando o novo compromisso educacional brasileiro, designa às escolas, na construção de seus Projetos Políticos-Pedagógicos – PPP, o planejamento de estratégias de alcance dos objetivos traçados para as relações étnico-raciais e as ações diárias de construções de aprendizagens e atitudes para a temática e, embora reconheça o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra e o dia 13 de Maio como Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, estabelece que esses dias são comemorações, mas as ações devem ser contínuas.

A partir de então, inúmeras ações foram desenvolvidas nas escolas, em parceria com os movimentos sociais, para a resignificação da história e cultura dos africanos e afro-brasileiros. Mas em 2008 uma nova alteração da LDB 9.394/96 traz novos anseios relativos às relações étnico-raciais. Embora já em 2004, na DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana já tivesse abordado a necessidade de trazer para as práticas escolares a tradição histórica e cultural dos povos indígenas (e asiáticos também) de forma valorativa, foi com a lei 11.645/2008 que isso foi incluído ao currículo escolar.

Na dinâmica do processo, a Lei nº 11.645/2008 altera a Lei nº 10.639/2003, modificando a LDB nº 9.394/96. Com relação a valorização dos povos negros e da luta dos movimentos sociais negros a alteração de 2008 não trouxe controvérsias. O que ocorreu foi que as instituições de ensino, além de trabalharem a história e cultura dos africanos e afro-brasileiros, deveria a partir de então trabalhar também a dos povos indígenas, seguindo a mesma

compreensão já abordada, a de remodelação das relações étnico-raciais.

No que tange à Lei nº 11.645, sancionada em março de 2008, Silva (2012) salienta uma dinâmica que a aproxima da experiência mencionada em relação à Lei promulgada em 2003: a visibilidade conferida às demandas dos povos indígenas, ocorrida em função de sua mobilização política, concorreu para as conquistas de direitos fixados na Constituição Federal de 1988 [...]. (COELHO e SOARES in MÜLLER, COELHO e FERREIRA, 2015, p. 144).

Sendo assim, seguindo a mesma lógica, a entrada das história e cultura dos povos indígenas nos currículos escolares também é fruto de mobilização social, de articulação militante e de conquistas representativas, de modo que, fazendo uso da educação, a sociedade brasileira redescobrisse os povos indígenas, repensasse as visões preconceituosas fincadas na visão eurocêntrica acerca dos povos indígenas.

Diante de todo o exposto, agora partiremos a problematizar a escola como espaço de protagonismo, ou seja, iremos discutir as possibilidades inerentes ao trabalho educativo escolar frente às relações étnico-raciais, especificamente relativo ao negro, embora a questão indígena também vá ser discutida uma vez que está abarcada pela lei nº 11645/2008.

4 A ESCOLA COMO ESPAÇO E MOMENTO DE CONSTRUÇÃO DE PROTAGONISMO

Desde o começo das discussões dos movimentos sociais negros a educação escolar sempre foi valorizada como espaço e momento de possibilidades, de conquistas, de reconstrução de imaginários e de quebra com preconceitos e racismos, e a positivação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 consolidou o ambiente escolar como propício para o desenvolvimento de práticas voltadas para a superação de paradigmas raciais e para o alcance de positivas relações étnico-raciais na sociedade brasileira. Sendo assim, nessa parte do trabalho será abordada a Escola em suas possibilidades, mas antes disso, em uma análise de como está ocorrendo o processo de inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira no ambiente escolar.

4.1 Entraves para a efetivação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008

A existência das referidas leis mostra o quanto que a luta do movimento social negro teve ganhos em âmbito político e educacional, e isso já é algo para se festejar e muito. Contudo, a saída do papel para a realidade ainda mostra-se como um grande desafio para que seja construída uma sociedade baseada na equidade, ou seja, a efetivação das propostas que embasam a aplicabilidade das leis merece ser pesquisada e observada para que possamos ter melhoria positiva nas relações étnico-raciais.

No Brasil, a Lei nº 10.639/2003 é o resultado de lutas e reivindicações históricas da população negra para ter reconhecido seu direito à educação de boa qualidade oferecida por docentes qualificados e realizada em instituições de ensino com boas instalações e bem equipadas. Este processo está apresentando desafios para que o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não seja efetuado de forma isolada, à margem do currículo hegemônico e restrito a docentes e/ou gestores(as) sensibilizados pelo tema, mas que seja realizado em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004). No entanto, alguns obstáculos persistem para a realização de práticas curriculares que contemplem efetivamente a diversidade. (REGIS in MÜLLER, COELHO e FERREIRA, 2015, p. 85).

De acordo com Regis (in MÜLLER, COELHO e FERREIRA, 2015), o processo de incorporação das discussões positivas acerca da história e cultura africana e afro-brasileira enfrenta barreiras estruturais, ou seja, com relação às compreensões cristalizadas histórica, social e culturalmente da rotina escolar e dos conteúdos curriculares a serem desenvolvidos. De

acordo com a autora, é possível observar inúmeras práticas pontuais quanto a aplicação das leis, em atuações isoladas de professores e gestores escolares.

Uma das práticas levantadas pela autora no decorrer de sua pesquisa é a de que o ensino da cultura e história africana e afro-brasileira não consegue adentrar o currículo praticado nas escolas. De maneira geral, isso se deve a uma má compreensão, primeiramente da proposta da lei, que não visa a substituição de conteúdos diversos pela unilateralidade de visar somente a atuação dos povos negros, mas sim a construção de um novo olhar acerca da sociedade brasileira a partir da valorização dos negros como integrantes participativos e atuantes da história do Brasil.

Em segundo, uma má compreensão pelos professores e demais entes pedagógicos de que somente a disciplina de história deve trabalhar a temática. De acordo com a própria DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana a temática deve permear todas as disciplinas e ações escolares, não oferecendo somente datas comemorativas, mas ressignificando o saber escolar para que haja positivo desenvolvimento das relações étnico-raciais, e embora o mesmo documento aborde as disciplinas de História do Brasil, Literatura e Educação Artística como ambientes férteis, não restringe a elas as modificações de postura, mas sim a toda a rotina escolar, tanto que observa a importância de incorporar as relações étnico-raciais e a história e cultura africana e afro-brasileira no PPP das instituições, o que significa criar rotina independente das disciplinas curriculares.

Na compreensão de Regis (in MÜLLER, COELHO e FERREIRA, 2015, p. 87):

O processo de implementação da Lei nº 10.639/2003 não está ocorrendo de forma regular e linear em todas as redes de ensino e regiões do país. De acordo com dados da pesquisa coordenada por Gomes (2012), em muitos locais a efetivação da Lei nas práticas pedagógicas está muito relacionada a sujeitos específicos e não está incorporada na proposta pedagógica e curricular da escola. A investigação se deparou com experiências e práticas muito diversas: algumas denotam o comprometimento do coletivo dos(as) educadores(as), de gestores, com a atuação da comunidade e da gestão municipal ou estadual de educação; outras demonstram o espaço marginal em que a temática é abordada na escola.

O que se pode observar é que a aplicabilidade das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 alcança dois extremos. Um em que a comunidade escolar reconhece as vantagens atitudinais de aprendizagem curricular que a incorporação da temática das relações étnico-raciais na rotina escolar pode fornecer, sendo expressão da pluralidade brasileira e, conseqüentemente, da própria escola. E a outra em que o negro e o indígena ainda permanecem

sendo vistos pela visão eurocêntrica, sendo lembrados em datas específicas e trabalhados num sentido alegórico, exótico.

Nas pesquisas efetuadas por Miranda e Jesus (apud REGIS in MÜLLER, COELHO e FERREIRA, 2015) são apontados algumas questões importantes que servem de material reflexivo: primeiro que ainda é baixo o grau de institucionalização das leis, ou seja, elas estão positivadas no âmbito legislativo mais ainda não adentraram plenamente as escolas e instituições de ensino de maneira geral; em segundo que as secretarias de educação desenvolvem poucas ações alusivas às relações étnico-raciais; e terceiro a inexistência de regulamentação das leis e da promoção das Diretrizes.

Sendo assim, se por um lado as referidas leis demonstram o quanto é importante que os estabelecimentos de ensino, independentemente de serem públicos ou privados, tratem as discussões acerca das relações étnico-raciais com seriedade, desmistificando as explicações preconceituosas pautadas no conhecimento eurocêntrico sobre os negros e indígenas, por outro, estas mesmas instituições de ensino, a maior parte de acordo com os estudiosos, ainda não desenvolvem ações qualitativamente positivas para a efetivação das leis, vendo que o “dia do índio” e o “dia da abolição da escravidão” já bastam para que os negros e indígenas sejam valorizados.

O que se nota é que, como já foi debatido mas não podemos deixar de lado em momento algum, a proposta das leis é de que a história brasileira seja recontada, ressignificada, rediscutida e abra espaço para todos os agente culturais, étnicos, históricos expressem opiniões. Desta forma, os alunos negros e indígenas não seria mais vistos pelo ideal “branco”, pelo contrário, teriam potencialmente força para, se vendo como descendentes de produtores da sociedade brasileira, enxergar o mundo pelo próprio olhar.

Vale ainda lembrar que, para que as leis saiam do papel e venham de encontro com as realidades escolares, tem-se uma figura importantíssima, pois sem ela, a educação não se faz institucional: o(a) professor(a); uma vez que este profissional também precisa ser analisado em sua formação básica e continuada para a temática da cultura e história africana e afro-brasileira.

Outro desafio fundamental que precisa ser analisado para possibilitar efetivamente a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se refere à formação inicial e à formação continuada dos(as) educadores(as). Que sejam realizadas em articulação com os sistemas de ensino, instituições de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABS), escolas, comunidade e movimentos sociais, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004). (REGIS in MÜLLER, COELHO e FERREIRA, 2015, p. 87).

Além de Regis (in MÜLLER, COELHO e FERREIRA, 2015), basicamente todos os demais autores estudados colocam a formação inicial e continuada dos docentes como um entrave para que a cultura e história africana e afro-brasileira adentre as escolas de maneira a modificar as relações étnico-raciais para melhores condições. Embora as constatações do autor datem de 2015, seria inocência demais questioná-las com relação a atualidade, como se em 4 anos pudessem ter havido modificações estatísticas de tamanha expressão que invalidariam hoje discutir os dados apresentados.

Sendo assim, creio que a discussão acerca da formação docente sempre será válida e para a temática aqui apresentada torna-se destaque para compreender a dinâmica do processo, que de certa maneira não está existindo. Assim, anteriormente foi visto que grande parte das Instituições de Ensino Superior ainda não estão trabalhando a temática da cultura e história africana e afro-brasileira a partir das Diretrizes Curriculares, e isso foi constatado em pesquisa por Regis (in MÜLLER, COELHO e FERREIRA, 2015), que argumenta que nessas instituições a inclusão da temática nos cursos de licenciatura ainda é bem restrita e fortemente marcada pelo eurocentrismo, por visões preconceituosas e estereotipadas com relação aos negros e com relação a produção de conhecimento tendo com referencial os africanos e afro-brasileiros, indo na contramão do que é exposto no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: “A formação deve habilitar a compreensão da dinâmica sociocultural da sociedade brasileira, visando a construção de representações sociais positivas que encarem as diferentes origens culturais de nossa população como um valor” (BRASIL, 2013, p. 22)

Em outras palavras, mesmo após a positivação da Lei nº 10.639/2003, das DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Lei nº 11.645/2008, a formação de professores(as) em cursos de formação básica, em grande medida, ainda está alicerçada nas explicações históricas hegemonicamente eurocêntricas, ou seja, não está atendendo aos anseios legais, não se ressignificou, não possibilitou novas explicações, não está atuando para o extermínio do preconceito e do racismo, não vê o negro como produtor de conhecimentos e atuante na construção da sociedade brasileira, não necessitando assim ter sua identidade e cultura reconhecidas e valorizadas.

Da mesma forma que seria ingenuidade questionar os dados apresentados devido serem de 2015, seria também ingenuidade pensar que estes profissionais docentes, formados nestas instituições que não atendem aos requisitos legais com relação a história e cultura

africana e afro-brasileira, ao adentrem na prática de sala de aula, iriam conseguir trabalhar as relações étnico-raciais de maneira valorativa, pelo menos não de imediato. Não de imediato porque a formação docente não se faz somente nos cursos de licenciatura, mas também na prática, em contato com o público, com as demandas locais, em cursos de diferentes modalidades, enfim, o processo ainda não está sacramentado.

Entrar em embate com a formação escolar (que já era desenvolvida a partir das explicações etnocêntricas) e que foi reafirmada pela formação básica para docente, é uma empreitada complicada, mas não impossível, já que estes profissionais podem desenvolver e escolher suas próprias formações continuadas: a nível institucional, como em cursos de especializações, extensão, etc., ou em locus, ou seja, a partir de o que a própria realidade escolar lhe coloca como demanda. Sendo assim, a implementação das leis trabalhadas aqui não depende unicamente da formação básica, mas também das formações continuadas.

Contudo, como as formações continuadas se mostram mais por impulsos individuais, no sentido de serem escolhas de o que fazer, não abarcando tanto quanto a formação básica para a construção de atitudes frente a atuação docente, acabamos por cair no que Regis (in MÜLLER, COELHO e FERREIRA, 2015) e outros autores já haviam constatado: a efetivação de novo significado para a história e cultura africana e afro-brasileira se mostra de maneira pontual, a partir de práticas isoladas de professores(as) e gestores(as) que compreendem a importância da temática e atuam para que as relações étnico-raciais sejam reformuladas, mas não consegue fazer parte das propostas pedagógicas das escolas.

4.2 Possibilidades atitudinais da escola

Frente às barreiras apresentadas para a efetivação das leis aqui trabalhadas, é preciso que vejamos uma luz no fim do túnel, é preciso que debatamos ainda as possibilidades e ganhos sociais e de aprendizagem ressignificada que a escola possui ao incorporar a história e cultura africana e afro-brasileira às suas práticas cotidianas e às suas propostas pedagógicas.

Sabemos que as formas de preconceito não nasceram na escola, todavia, perpassaram por ela. Enquanto espaço de transformação, de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano, a escola também pode assumir o papel de eliminar os preconceitos e de se posicionar contra todas as formas de discriminação. (SILVA in OLIVEIRA, SILVA e AIRES, 2015, p.206).

Embora os preconceitos não sejam frutos da escola, esta mostrasse com grande

potencial para combatê-los ou reafirmá-los, isso só depende da postura a qual adota frente a realidade social brasileira. Na visão de Silva (in OLIVEIRA, SILVA e AIRES, 2015) a escola é vista como ambiente de transformação, de mudanças de atitudes, de novas aprendizagens, de construção de humanidade, sendo assim espaço propício para o combate aos preconceitos e discriminações de todas as formas, sobretudo às étnico-raciais.

Desta forma, “[...] por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 1996, p. 30). Caso a escola aceite o desafio e traga a realidade social dos(as) educandos(as) ao encontro com os conhecimentos escolares, será agente de transformação; mas caso não dê espaço, não dê espaço para que as experiências dos alunos(as) adentrem o ambiente escolar, e isso faz referência a toda a construção identitária brasileira, ela se torna agente de manutenção das estruturas, ou seja, de permanência de preconceitos e discriminações.

As DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana elencou inúmeros benefícios da inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira nas propostas pedagógicas das escolas, em especial quero destacar uma que vai de encontro com o exposto por Silva (in OLIVEIRA, SILVA e AIRES, 2015), que é a de fazer da escola um espaço de quebra de paradigmas sociais pautados no racismo e no preconceito étnico, trazendo para as discussões novas formas de ver o Brasil, formas plurais que abarcam a todos.

Além disso Dantas, Tavares e Taira (2017, p. 3) trazem outro grande ganho.

A relação com a cultura negra no âmbito educacional é de extrema importância na aquisição de um aprendizado, sendo este essencial para a percepção e composição da cultura do aluno, principalmente no que se refere à cultura afro-brasileira, que é tão marcada em nosso país, onde devemos quebrar paradigmas de representações de negros como escravizados e mostrar que eles simbolizam uma batalha vencida na nossa história [...]. (DANTAS, TAVARES e TAIRA, 2017, p. 3).

Nesse entendimento, a escola conseguindo ser esse espaço político de transformação (FREIRE, 1996) valoriza e traz a história e cultura africana e afro-brasileira para o cotidiano, possibilitando as mudanças de atitude dos(as) alunos(as). O trabalho docente para a promoção das relações étnico-raciais, sobretudo com relação às questões negras, é de muita relevância no processo de ensino-aprendizagem. Conteúdos referentes a escravidão, por exemplo, que definem os povos negros e pontuam suas contribuições sociais apenas da dimensão de trabalhador escravo e num momento histórico restrito devem ser reformulados

para que compreendam explicações advindas dos próprios negros.

O maior ganho dessa reformulação dos conteúdos está nas aprendizagens dos(as) alunos(as) no sentido de modificação de atitudes, de posturas, de discursos, de explicações da realidade, de visão de mundo. A construção de uma sociedade regulada pela alteridade, que valoriza suas múltiplas culturas, que reconhece nas diferenças culturais a essência de sua construção histórica passa pela escola, mas não por qualquer escola, por aquela que traz os(as) alunos(as) para um momento de fricção, de reflexão que possibilita a cada um estar ali com sua identidade étnica e além disso fazer com que todos se comuniquem em suas individualidades culturais.

Sendo assim, para Cerezer e Ribeiro (in MÜLLER, COELHO e FERREIRA, 2015, p. 103), “palavras como identidade, diversidade, nacionalidade, diferença, igualdade, alteridade, inclusão entre outras, têm povoado o vocabulário docente com diferentes significados, problematizações e sentimentos”. Essas diferenças de significados, problematizações e sentimentos deve-se ao grau de compreensão e incorporação das temática às propostas pedagógicas escolares e docentes, mas, de maneira geral, é interessante perceber que tais conceitos precisam sim adentrar ao ambiente escolar, de modo a servir de material de aprendizagem para se negar a ideia de Brasil como um paraíso, como se não tivéssemos racismo ou preconceitos, como se as relações sociais fossem desenvolvidas de maneira positiva.

Na medida em que tais conceitos façam parte da rotina escolar, atendendo às formulações da Lei nº 10.639/2003, das DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Lei nº 11.645/2008:

Significa romper a narrativa consagrada acerca da nossa formação como país e nação pautada no protagonismo europeu. Em outras palavras, para além das demandas de mudanças e adequações no currículo de formação inicial e continuada, nos conteúdos de ensino de história na escola e na formulação de livros didáticos e paradidáticos, a lei evidencia a necessidade urgente de se “descolonizar” a educação escolar brasileira – algo que vai além da própria disciplina de História. Ela traduz a importância do Brasil se reconhecer como um país que precisa de pensar em uma perspectiva multicultural e pós-colonial. E isso vai além do “rótulo” de se fazer uma educação “politicamente correta” ou de “modismos”, como determinados discursos dentro e fora da escola e da universidade costumam taxar tal legislação nos fóruns colegiados sobre reestruturação curricular. (CEREZER e RIBEIRO in MÜLLER, COELHO e FERREIRA, 2015, p. 105).

Muitos autores argumentam que o Brasil nunca deixou de ser colônia pelo fato de toda sua base de conhecimento ser pautada em explicações europeias da realidade. Desta maneira, as leis as quais estamos trabalhando além de trazer modificações para a realidade

escolar, ainda possibilitam transformações na base estruturante do conhecimento levado aos brasileiros, rompendo com essa compreensão.

Não se trata simplesmente de ressignificar a disciplina de História, mas sim de todas as disciplinas curriculares, ou seja, a temática não é de domínio de uma única matéria escolar, ela se faz transversal, interdisciplinar e multidisciplinar, se faz necessária em todos os processos de ensino-aprendizagem, mesmo que as DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tenham dado maior destaque para História, Literatura e Arte. Assim, refletir acerca do desconhecimento ou do imaginário negativo sobre a África, os africanos e os afro-brasileiros é dever de todas as disciplinas e vai além delas, perpassa as ações extracurriculares, pois se mostram visão de mundo.

É urgente, para nós professores e formadores de professores, pensarmos a lei nº 10.639/2003 para além de um “território de imposições”, mas como um capítulo da história de lutas pela visibilidade e afirmação da história e cultura africana e afro-brasileira – na interface entre movimentos sociais, intelectuais e acadêmicos. Aqui a história se reverte de outras cores e tonalidades. A lei não é fruto de uma mera vontade política do Estado e de um governo. Sua existência remonta toda uma história, envolvendo diferentes sujeitos e grupos sociais em defesa de uma educação antirracista. (CEREZER e RIBEIRO in MÜLLER, COELHO e FERREIRA, 2015, p. 106).

Quando os autores nos trazem para pensar as leis aqui trabalhadas não somente como leis, mas como reflexos de situações sociais reais, estão argumentando que a efetivação delas não deve ser praticada unicamente porque são obrigações, mas sobretudo, e o que mais importa, porque são expressões da realidade brasileira. Pensar a escola como um espaço multicultural é pensar a própria sociedade da mesma forma, e vice-versa. Encarar a importância das leis é ter clareza de que negros (e indígenas) necessitam ver no dia a dia brasileiro suas culturas e histórias em pé de igualdade com as europeias.

Reverter a história com outras tonalidades é dar visão a outras dimensões que também explicam a realidade. Novamente, não é substituir a história já contada por uma protagonizada pelos negros unicamente, pelo contrário, é dar vez para que todos possam ver suas ancestralidades explicando a mesma realidade, explicando o mesmo Brasil. E justamente por isso, por ter consciência de que a história precisa de outras tonalidades, que não se pode isolar as leis dos movimentos sociais que lhes dão sentido.

Desta forma, pensar as possibilidades de ganho na implementação da Lei nº 10.639/2003, das DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Lei nº 11.645/2008 é pensar ganhos à escola,

como espaço de ressignificação de saberes; aos alunos, para que estes possam reformular suas ações e compreensões, aos conteúdos escolares que privilegiam a participação de todos; e à toda a sociedade, que personifica sua multiculturalidade como marca identitária.

5 RETOMANDO PRÁTICAS DE SALA DE AULA

Nesta parte, reservo-me o direito de tecer algumas considerações e reflexões acerca da produção textual que deu sentido a toda a pesquisa exposta, primeiramente por considerar altamente importante retornar ao texto escrito por um aluno e interpretá-lo à luz das teorias apresentadas; e em segundo lugar porque precisamos sempre avaliar nossas práticas docentes e fazer o movimento de reflexão sobre estas, exercitando a melhora contínua do ofício de ser professor.

Assim como já apresentado, as práticas educativas acerca da história e cultura africana e afro-brasileira não devem ser pontuais, marcadas por momentos alusivos a datas comemorativas, pelo contrário, deve fazer parte da identidade institucional. Na medida em que as DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana afirmaram a necessidade da temática estar presente nas propostas pedagógicas das escolas, isso quer dizer que as instituições precisam ter tal assunto como bandeira levantada para todas as suas ações, deve ser um posicionamento político, filosófico e social, ou seja, deve fazer parte da identidade escolar. E na mesma medida que deve fazer parte da identidade escolar, também deve fazer parte da identidade docente.

Interessante perceber que o tema não se limita ao negro. A proposta é que este seja incluído no processo educativo com suas características próprias, mas é necessário trazer para as discussões todos, independentemente de suas origens étnicas. Sendo assim, não é função apenas do(a) professor(a) negro trazer para suas práticas as discussões acerca da história e cultura africana e afro-brasileira, mas sim de todos os(as) docentes, já que o tema não é um apelo particular, mas sim uma expressão social, algo que vai de encontro com todos os indivíduos brasileiros.

Ter uma identidade escolar que trabalhe a temática e que encontre identidades docentes que também trabalhem-na é material suficiente para que haja modificações nas realidades dos(as) alunos(as), não no sentido material, mas no sentido atitudinal. E, trazendo para o momento uma terceira condição, que é ter material didático-pedagógico para ser trabalhado, as possibilidades se alargam fortemente. E esta terceira condição já foi construída a partir da legitimação da Lei nº 10.639/2003, sobretudo na questão da literatura.

De acordo com Debus (2017) o mercado editorial brasileiro também foi impactado pela Lei nº 10.639/2003, sendo forçado a incorporar em suas publicações obras que tragam o negro a partir da compreensão pós-colonial, saindo do enquadramento eurocêntrico e vendo em personagens negros possibilidades de protagonismo literário. A partir de então, surgiram vários

livros da literatura infanto-juvenil que vão de encontro com a proposta das DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, contudo, ainda não absorvendo toda a potencialidade que tem-se para a literatura.

Não quero aqui expor que as produções literárias que trabalham os negros pela perspectiva da desconstrução do imaginário eurocêntrico já sejam suficientes, mas que o movimento já teve início. Lógico que precisamos galgar muito ainda, e vemos o quanto estamos distantes quando observamos a forma preconceituosa e marcada predominantemente pelo momento da *escravidão* com que os negros ainda são retratados nos livros didáticos. Contudo, hoje tem-se possibilidades a mais, possibilidades até de questionar tais materiais.

Isso é importante ser evidenciado porque as práticas em sala de aula me mostraram, até mais do que os textos lidos, o quanto que a atuação docente interferem na autocompreensão dos(as) alunos(as) negros(as) em específico. Já que tocamos no assunto literatura, quantas e quantas vezes os príncipes e princesas, os benfeitores, as personagens principais das mais variadas histórias são retratados como indivíduos branco de traços europeus? E quanto isso é cristalino em nossa memória? Ou seja, a tradição literária também é fortemente marcada pelo eurocentrismo, e até mesmo muito de nossa literatura que faz parte dos livros apresentados aos(às) alunos(as) no ensino fundamental menor é da própria Europa.

Isso vem se modificando conjunturalmente a partir de 2003, com a Lei nº 10.639, já que, como dito, o editorial passa a produzir literaturas que tragam os negros como protagonistas, e isso é muito relevante na prática de sala de aula. O olhar de crianças negras quando em momentos de leitura se deparam com um livro não conhecido e que na capa já traz a imagem de uma personagem negra e a história trabalha esta numa perspectiva pós-colonial mesmo, é indiscutivelmente um olhar de reconhecimento. E como aqui será feita análise de produção textual de 3º ano, ciclo de alfabetização, isso é precioso demais para não ser registrado.

O trabalho com vídeos também é muito importante. Me recordo bem de um que sempre que possível, trago para a sala de aula, o vídeo “Ninguém nasce racista. Continue criança”, da campanha Criança Esperança do ano de 2016 da Rede Globo. O vídeo mostra uma proposta de encenação em que crianças de diferentes origens étnicas e idades deveriam dizer frases preconceituosas para uma atriz negra, tudo mediado por um ator branco, e as crianças não conseguem e se negam a dizer tais frases por estas serem racistas, maldosas, ruins... Esse vídeo serviu de apoio a mim, em 2017, em uma atividade com a turma do aluno que produziu o texto problematizador do presente TCC.

Para o público do ciclo de alfabetização o trabalho com desenhos para colorir e para

produção também se mostra como espaço e momento de aprendizagens. Lembro o quanto que nos primeiros dias de aula os(as) alunos(as) estranhavam me ver pintando junto com eles as capas dos cadernos em que nos desenhos as personagens da Turma da Mônica tinham características negras, o tom de pele sobretudo, e eles(as) já iam dizendo que não era assim e dali já surgiram algumas conversas, principalmente sobre o famoso lápis de cor “tom de pele”, que foi algo que sempre me inquietou e sempre lutei contra essa denominação de que a cor de pelo dos desenhos deveria ser somente o bege.

Enfim, aqui expus algumas práticas que desenvolvi, e ainda venho desenvolvendo, com os alunos do ciclo de alfabetização. Tais práticas dão sentido ao texto e mostram o quanto que o trabalho para o protagonismo negro, para quebrar com a marginalidade que a temática da história e cultura africana e afro-brasileira vem sendo colocada na tradicionalidade escolar, não é pontual, não é somente para o dia da Consciência Negra, não é somente para as crianças negras, mas precisa estar na rotina e para todos(as). Assim sendo, o texto do aluno que a partir de agora irei interpretar está carregado de conteúdos e conceitos diversos, de reflexos acerca do negro no período colonial chegando até um colocar-se no meio do processo.

5.1 Caracterização da Escola

A delimitação geográfica da pesquisa aqui relatada se deu na zona rural de Imperatriz, especificamente no bairro Centro Novo, localizado a 12,5 km do centro da cidade, indo pela BR-010 sentido Açailândia, logo após o bairro Lagoa Verde. O acesso à escola é asfaltado, assim como algumas ruas do bairro. Diferentemente do que se imagina como zona rural, o bairro referido e a escola em questão não possuem dinâmicas que os diferem absolutamente da zona urbana. A grande diferença possível de ser observada nas práticas docentes da referida escola com relação às escolas da zona urbana de Imperatriz é que o material didático é voltado para a realidade rural, o que em alguns casos dificultava as práticas educativas pois os alunos não se encontravam em espaço de agricultura, o que em alguns casos era suscitado nos livros.

A escola a qual me refiro é municipal e a única do bairro, o outro estabelecimento educacional presente no bairro é uma creche. Quando iniciei a trabalhar na lá, no início de 2015, a escola funcionava em um prédio muito limitado, não existia pátio, biblioteca, sala dos professores, sala de informática (os computadores que vieram para compor o laboratório de informática estavam amontoados na sala da direção escolar), depósito, banheiro para

funcionários. O que se tinha era 4 salas de aula (por isso no turno matutino só funcionava até o 4º ano, o 5º ano funcionava a tarde em uma sala emprestada na creche municipal que funcionava ao lado), 2 banheiros que tinham apenas os vasos sanitários, a direção e secretaria da escola, uma cozinha e uma corredor estreito que ia do início ao final da escola, ligando todos os ambientes.

No meio do ano de 2016 a escola recebeu um novo prédio, com pátio amplo, 5 salas de aula, 2 banheiros para os alunos (com acessibilidade) e 1 para os funcionários, biblioteca, sala de informática, sala dos professores, sala da direção e coordenação, secretaria e depósito. Embora a escola estivesse estruturalmente muito melhor, os moradores do bairro de início não gostaram muito da ideia de prédio, pois o antigo era no meio do bairro e o novo era afastado, cerca de 500 metros de distância, numa área em que não haviam mais tantas casa. Mas vendo as possibilidades mais que o novo espaço oportunizava aos alunos e professores, essa visão foi esvaindo-se.

O público atendido pela escola é formado por crianças do bairro e que os pais não levavam para estudar em escolas particulares ou públicas da zona urbana de Imperatriz, ou dos bairros vizinhos, Lagoa Verde e Vila Chico do Rádio. A partir do meio do ano de 2016 passou a funcionar no turno matutino o fundamental menor (1º ao 5º ano) e no turno vespertino o fundamental maior (6º ao 9º ano). Especificamente com relação ao fundamental menor, no ano de 2017, dos 7 professores, 3 eram contratados, o que nos leva e compreender que existe uma rotatividade docente na escola e propriamente no nível exposto.

Com relação aos materiais, lembro-me que a secretaria disponibilizou no início do ano de 2016 um material referência ao trabalho docente voltado para o trabalho com a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, uma coletânea de textos que discutiam as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e que traziam reflexões acerca da importância de tais estudos. Lembro-me ainda que o material estava disponível a todos nós, professores da instituição, mas que em pouquíssimas ocasiões era lembrado ou consultado pelos demais ou até mesmo pela coordenação pedagógica, o que nos leva ao já discutido, o trabalho com a temática volta-se a quem possui afinidade, mas não se torna identidade escolar, que era o caso da escola-ambiente da pesquisa.

No ano de 2017, que foi quando tive a oportunidade de trabalhar novamente com o aluno autor do texto aqui interpretado, a turma de 3ºano, que eu era o professor-titular, era formada por 8 alunas e 7 anos, que pelo menos 13 desses estudavam juntos desde o 1º ano, o que implicou em um entrosamento grande dos educandos. É nesse ambiente que aquele aluno negro, pobre, quieto, que tinha medo de falar e ser recriminado por algumas respostas dada às

questões levantadas por professores (eu era o professor-titular da turma, mas não o único a ministrar aulas na turma) da mesma forma que estava sempre atento às brincadeiras com os colegas de turma, preferindo as vezes deixar de brincar do que estar no meio dos demais e ouvir algo que lhe ofendesse, me sensibilizou com uma produção textual proposta no Dia da Consciência Negra e que ainda guardo com todo o carinho e admiração possíveis.

5.2 Proposições interpretativas da produção textual

A produção textual é uma atividade intelectual que necessita articulação e estruturação de ideias e conhecimento da estrutura gramatical da língua portuguesa, dentre outros requisitos. Ou seja, não é uma atividade fácil para um(a) aluno(a) de 3º ano do ensino fundamental. Contudo, não adentraremos aqui ao questionamento de elementos estruturais, mas sim às ideias apresentadas, o quanto que elas podem estar mostrando que o aluno escritor em específico possa estar se descobrindo pertencente da estrutura social, histórica, política e cultural brasileira.

De início, o aluno traz implicações acerca do conteúdo da disciplina de história quanto ao período colonial brasileiro: “*Porque os negros na África, alguns deles são servos dos portugueses [...]*”; e esse conhecimento vai ser retomado quase ao final do texto: “*[...] E também no dia na guerra, muitos negros morreram na guerra [...]*”. Como já apresentado, o negro é tradicionalmente retratado nos livros didáticos de história apenas no período colonial e ainda de maneira subalterna, menor, enfim, com a história pelo olhar do “vencedor”.

É preciso perceber que a visão eurocêntrica presente na imagem do negro no livro didático afeta a autoestima dos alunos negros, e reforça o ideário de branqueamento ou de um Brasil miscigenado, não permitindo perceber a importância da cultura negra para a formação da identidade brasileira. (MÜLLER in MÜLLER, COELHO e FERREIRA, 2015, p. 224).

Sendo assim, embora a proposta das DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana seja de romper com essa visão limitada do negro no período escravista somente, em momento algum se pretende eliminar esse conhecimento dos currículos escolares, o que se deve é repensar tal abordagem, não vendo os desfrancizados com vitimismo, mas como atuantes fortes na identidade cultural brasileira. Assim, o período colonial, na abordagem do aluno, serve para contextualizar, criar um ambiente marcado por atuações do passado que interferem ainda hoje na visão acerca dos

povos negros, no qual outras argumentações serão apresentadas.

Logo após, o aluno expõe: “[...] e o racismo são pessoas que fica chamando os outros de macaco, de capelão, de negro, e isso é só discriminação [...]”. Dois conceitos chave nas práticas educativas para a melhoria e reformulação das relações étnico-raciais são apresentados: Racismo e Discriminação. Interessante que, mesmo não tendo maturidade suficiente, ou até mesmo embasamento teórico para explicar os conceitos, o aluno não deixa de fazer a argumentação, trazendo exemplos que ilustrem a compreensão dele acerca de ações racistas e preconceituosas.

O termo “macaco” foi algo discutido em sala sobretudo a partir do situações acontecidas em partidas de futebol. O termo “negro” em si não carrega o racismo, pelo contrário, seria a forma correta de denominação, mas, de acordo com o tom de voz, expressões faciais e corporais, etc., pode estar sim carregado de discriminação racial. Mas o mais interessante é o termo “capelão”, uma espécie de macaco, porque mesmo não tendo sido um termo trabalhado em sala de aula o aluno conseguiu observar a carga racista e discriminatória contida nele, compreendendo que não se trata de um apelido inocente, mas sim de uma forma pejorativa de acionar alguém.

Em seguida temos: “[...] *Por causa, o povo inventaram o dia da Consciência Negra* [...]”. A atividade proposta foi exatamente sobre o dia da Consciência Negra, e dentro das explicações e conversas para contextualizar o tema foi trazida a luta dos povos negros contra o racismo e que o dia 20 de novembro é marcadamente um data de luta contra toda a carga histórica, cultural e social negativa às quais os negros são enquadrados, através de apelidos, de piadas, de restrições, de xenofobia, enfim. E o que se pode analisar é que o educando produtor do texto foi muito feliz em escrever que o dia da Consciência Negra é de combate aos termos anteriormente apresentados: racismo e preconceito.

Agora temos talvez a parte mais relevante e dolorosa da produção textual: “[...] e alguns meninos ficam me chamando de neguinho e de preto e quando me chamaram disso eles me ofenderam, eu fiquei triste e que isso não aconteça como aconteceu comigo e que não aconteça com você e que você tenha um ótimo dia [...]”. Tenho que confessar que nas vezes que pedi para o aluno ler o texto, tanto na roda de exposição das produções quanto depois, somente para mim, tive que segurar a emoção, pois nós professores acabamos nos envolvendo de tal maneira com os(as) alunos(as) que a dor deles acaba nos sensibilizando também.

Dentro de minha análise esse fragmento talvez seja o mais relevante porque traz nitidamente e totalmente a realidade do aluno, e é exatamente isso que a Lei nº 10.639/2003, as DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-

Brasileira e Africana e da Lei nº 11.645/2008 propõem, trabalhar a temática da história e cultura africana e afro-brasileira nas mais diversas rotinas escolares mas trazendo a realidade dos educandos para as discussões, problematizando o próprio ambiente sociocultural escolar e comunitário, fazendo com que os estudantes abstraíam os conceitos abordados para explicar as formas preconceituosas que acabam por entrar em contato em suas relações sociais.

Na escrita do aluno podemos tentar mensurar o quanto os termos utilizados por outras pessoas com relação a ele se mostram ofensivos e causam-lhe sofrimento, tanto porque ele mesmo expõe isso, dizendo que fica triste com isso, quanto quando ele deseja que não aconteça com outras pessoas, ou seja, tem-se aqui elementos de alteridade, de busca por melhorias não somente para ele, mas para qualquer outra pessoa negra em específico.

E o texto é finalizado com um: “[...] *Feliz dia da Consciência Negra*”. Essa frase pode se remeter a proposta da produção textual e/ou ao sentido que o dia possui, não enquanto data pontual, mas como data a ser comemorada mesmo, pela força que dá às lutas sociais negras.

De maneira geral, o que me propôs a desenvolver aqui foi mostrar o quanto que as ações diárias para o desenvolvimento do protagonismo negro são importantes para que os(as) alunos(as) negros(as) se reconheçam valiosamente como tais. A produção textual apresentada está recheada de conceitos trabalhados ao longo do ano letivo e de práticas sociais do próprio aluno, e isso só é possível quando não se trabalha a história e cultura africana e afro-brasileiro em um momento específico, mas sim na rotina de sala de aula.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do todo o que foi aqui exposto, reafirmamos a importância social que o trabalho pedagógico com relação a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, nos maldes trazidos pela Lei nº 10.639/2003, pelas DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e pela Lei nº 11.645/2008 só tem a agregar conhecimentos valiosos aos alunos e à sociedade de maneira geral, possibilitando acima de tudo transformações de atitudes, de modos de compreender a realidade atual da sociedade brasileira.

Fica cristalino que os aparatos legais são muito importantes, mas a carga social que os movimentos negros em específico, de luta e combate às diversas formas de racismo e discriminação, é o que dá sentido às leis trabalhadas. Sendo assim, antes mesmo de olhar a legislação acerca da história e cultura africana e afro-brasileira é necessário observar os movimentos historicamente existentes que sempre estiveram combatendo a estrutura eurocêntrica que embasa o entendimento da sociedade brasileira com relação aos povos negros, de modo a não cair num esvaziamento social, político, histórico e cultural do que já se positivou em Leis.

Mesmo assim, olhando a trajetória histórica desses movimentos, as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 não se tornam menos enfáticas, pelo contrário, elas sendo resultado de lutas, incorporam realidades diversas em prol de um mesmo propósito, fazer com que os negros (e indígenas) também sejam vistos como atores da construção positiva de o que é o Brasil, ou seja, possam ser valorizados em suas particulares como pertencentes da sociedade brasileira, podendo produzir conhecimento e conseguindo visualizar nas várias esferas sociais, em especial a educação, projeções de si em outros negros.

Contudo, o que se pôde perceber nas pesquisas é que a saída do papel para a prática em sala de aula ainda está distante de ser plena e produtiva. O que se tem relatado por autores estudados é que a história e cultura africana e afro-brasileira está sendo abordada nas escolas de maneira ainda pontual e, em alguns casos, quando os docentes e gestores escolares compreendem a proposta, são feitas propostas pedagógicas que dão vazão aos requisitos legislativos. Contramão a isso, e de maneira geral, o que se notou é que a temática ainda está sendo trabalhada em boa medida pelo viés eurocêntrico, e isso tem-se ainda na formação de professores, o que descumpre e fere as normativas, e ainda mais, em muitos casos não chegam a adentrar os espaços escolares.

Esse tratamento marginal que a história e cultura africana e afro-brasileira ainda

vem recebendo não privilegia as potencialidades de aprendizagens que se tem ao abraçar o assunto na perspectiva trazida nas leis e documentos que interpretam-na. A mudança de postura as escola, do(a) professor(a) culmina na mudança de atitude dos(as) alunos(as), ou seja, o trabalho fidedigno com o tema traz benefícios atitudinais para todas as instâncias e entes escolares, e conseqüentemente para a sociedade de maneira geral. Os(as) educandos(as) além de mudar suas atitudes, dão espaço para o protagonismo negro alimentado pelas discussões desenvolvidas em sala de aula e na rotina escolar, sendo construído assim senso crítico e possibilitando modificações na sociedade com relação às demandas de melhorias nas relações étnico-raciais.

É necessário ainda compreender que o trabalho com a história e cultura africana e afro-brasileira não é dever somente das disciplinas de História, Literatura e Arte, mas sim de todas as matérias escolares, sendo trabalhada nas perspectivas Transdisciplinar, Interdisciplinar e Multidisciplinar, e além disso, esteja na rotina escolar, não sendo somente proposta pedagógica para a sala de aula, mas identidade para toda a instituição. Assim sendo, desta formas as aprendizagens dos(as) alunos(as) se tornam potencialmente maiores e podem ser vistas em diferentes momentos, como é o caso da produção textual aqui analisada.

Sendo assim, de forma resumida, uma vez que a temática merece ser abordada de forma bem ampla e analítica, o percurso traçado e as metodologias aplicadas atingiram o objetivo geral traçado para o trabalho, dando suporte teórico para analisar como as práticas pedagógicas interferem na promoção das relações étnico-raciais a partir do ensino da histórica e cultura africana e afro-brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 19.639/2003. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10 mar. 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPPIR, 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: SECAD; SEPPPIR, 2013.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. RIBEIRO, Renilson Rosa. A formação de professores na fronteira: currículo e diversidade étnico-racial nos cursos de licenciatura em história (Mato Grosso, Brasil). In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. COELHO, Wilma de Nazaré Baía. FERREIRA, Paulo Antônio Barbosa (Org.). **Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. SOARES, Nicelma Josenila Brito. A implementação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e o impacto na formação de professores: inflexão inicial. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. COELHO, Wilma de Nazaré Baía. FERREIRA, Paulo Antônio Barbosa (Org.). **Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

DANTAS, Aline Ticiane de Andrade. TAVARES, João Paulo Ribeiro. TAIRA, Roseane Santos de Melo. “A África que há na escola”: resignificando a literatura africana para professores e alunos. In: **ANAIS Congresso Nacional de Práticas Educativas**. v. 1, 2017.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez, 2017.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo** [online]. 2007, vol.12, n.23, pp.100-122.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educacional. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

JACCOUD, Luciana. BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades Raciais no Brasil**: um balanço da intervenção governamental. Brasília: IPEA, 2002.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. Estudos sobre imagem do negro no livro didático e sua implicações na formação de professores. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. COELHO,

Wilma de Nazaré Baía. FERREIRA, Paulo Antônio Barbosa (Org.). **Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

NASCIMENTO, Alexandre do. **Ações Afirmativas**: da luta do Movimentos Social Negro às políticas concretas. Rio de Janeiro: CEAP, 2006.

NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães; BARROS, Vanessa Andrade de; ARAUJO, Adriana Dias Gomide; PIMEITA, Denise Aparecida Oliveira. O MÉTODO DE HISTÓRIA DE VIDA: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. In: **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del Rei, maio-agosto de 2017.

PEREIRA, Amilcar Araujo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. In: **Cadernos de História**. Belo Horizonte, v.12, n. 17, 2º sem. 2011.

REGIS, Kátia. O ensino de História e cultura africana e afro-brasileira no Brasil e da história e cultura africana e local em Moçambique: desafios e possibilidades. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. COELHO, Wilma de Nazaré Baía. FERREIRA, Paulo Antônio Barbosa (Org.). **Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

SILVA, da Eleonora Félix. Por uma educação para as relações étnico-raciais: entre desafios e possibilidades. In: OLIVEIRA, A.de S., SILVA da M. A. e AIRES, J. L. de Q. (Orgs.). **Nas confluências do Axé**: Refletindo os desafios e possibilidades de uma educação para as relações étnico-raciais. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015.

SILVA, Mateus Lôbo de Aquino Moura e. Casa-Grande e senzala e o mito da democracia racial. In: **39º Encontro anual da ANPOCS**. Caxambu – MG: 2015.