

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH**  
**DOUTORADO**

**KARLA ANDREZZA VIEIRA**

**PASSADOS QUE NÃO PASSAM: RACISMO NO ENSINO DE HISTÓRIA E A LEI**  
**Nº 10.639/03 EM ESCOLAS ESTADUAIS CATARINENSES (2003 – 2021)**

**FLORIANÓPOLIS**  
**2022**

**KARLA ANDREZZA VIEIRA**

**PASSADOS QUE NÃO PASSAM: RACISMO NO ENSINO DE HISTÓRIA E A LEI  
Nº 10.639/03 EM ESCOLAS ESTADUAIS CATARINENSES (2003 – 2021)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Cristiani Bereta da Silva.

**FLORIANÓPOLIS**

**2022**

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da  
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Vieira, Karla Andrezza

Passados que não passam : Racismo no ensino de  
História e a Lei nº 10.639/03 em escolas estaduais  
catarinenses (2003 - 2021) / Karla Andrezza Vieira. -- 2022.  
279 p.

Orientadora: Cristiani Bereta da Silva

Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa  
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,  
Programa de Pós-Graduação , Florianópolis, 2022.

1. Ensino de História. 2. Lei nº 10.639/03. 3. Racismo. 4.  
História do Tempo Presente. I. Silva, Cristiani Bereta da. II.  
Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de  
Ciências Humanas e da Educação, Programa de  
Pós-Graduação . III. Título.

**KARLA ANDREZZA VIEIRA**

**PASSADOS QUE NÃO PASSAM: RACISMO NO ENSINO DE HISTÓRIA E A LEI  
Nº 10.639/03 EM ESCOLAS ESTADUAIS CATARINENSES (2003 – 2021)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em História.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Professora Doutora Cristiani Bereta da Silva - Orientadora  
Universidade do Estado de Santa Catarina

---

Professor Doutor Amilcar Araújo Pereira  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Professora Doutora Helenice A. Bastos Rocha  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

---

Professora Doutora Cláudia Mortari  
Universidade do Estado de Santa Catarina

---

Professora Doutora Núcia A. Silva de Oliveira  
Universidade do Estado de Santa Catarina

**Florianópolis, 14 de dezembro de 2022.**



Dedico esse trabalho a meu amado pai  
Nero Roberto Vieira (*in memoriam*) e  
todos/as que vieram antes de mim.

## AGRADECIMENTOS

Escrever em meio a um cenário pandêmico, de dor, de morte e de luto, faz-me pensar por que entre tantos e tantas que partiram eu pude ficar. Pelos caminhos que travei, pelas memórias que guardei e as histórias que contei, sou grata a vida. Hoje venho agradecer de modo muito especial àqueles/as que estiveram comigo, lado a lado, de mãos dadas nessa jornada. A escrita deste trabalho tem o toque, o afago, o abraço, a marca e o apoio de múltiplos sujeitos (individuais/coletivos). Eu sou porque vocês são!

À minha família que nunca me deixou desistir, meu porto seguro e minha força ancestral. Agradeço a meu pai Nero (*in memoriam*) que me legou enredos de luta e combate ao racismo. À minha mãe Maria por ser acolhida nos momentos mais difíceis. Meu irmão Francisco, obrigada por ser meu arrimo. À minha irmã corajosa Cória Helena. À Priscila cunhada, irmã e amiga. Agradeço a ti Juan por todo carinho e cuidado com a sua tia/dinda. Vocês são muito e tudo!

Ao meu companheiro Richard José pelo amor que tudo suporta.

À Bernardo, Isadora, Karina e Sofia, família improvável...eternizo meu carinho.

À Adriana Aguiar, Fernanda, Luana e Valéria, amigas de longa data as quais me inspiro como mulheres negras que são. Gratidão, meninas!

À Renata, companheira e cúmplice em muitas frentes e tantas lutas, registro minha admiração.

Aos professores e professoras da Educação Básica, da escola pública, dos espaços que lecionei e leciono. Eu me fiz e me refaço na docência com vocês.

Aos/as colegas de minha turma de doutorado, em particular Adriana Boudoux, Adriano, Leticia e Luciana. Vocês foram um bálsamo nessa trajetória.

Agradeço os professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em História pelos saberes e experiências compartilhadas. Cláudia Mortari, Luciana Rossato e Rogério Rodrigues Rosa, vocês são gigantes!

Às contribuições do professor Amilcar Araújo Pereira, da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da professora Núcia Alexandra Silva de Oliveira, da Universidade do Estado de Santa Catarina, no momento da qualificação da pesquisa.

À dedicação de Piter Kerscher e demais funcionários/as de nossa universidade.

Aos integrantes do Laboratório de Ensino de História, nosso grupo de estudos e de muitos afetos.

Ao Grupo Oficinas da História sob a coordenação da professora Helenice A. Bastos Rocha, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pela oportunidade de construir e refinar essa tese em movimento de trocas honestas e solidárias.

Aos/as entrevistados/as pela gentileza e disponibilidade em dividir comigo suas lembranças e produções didáticas. Sem vocês essa escrita não seria possível. Gratidão!

Às unidades de ensino que abriram suas portas e permitiram o presente estudo. Para a Escola de Educação Básica Henrique Estefano Koerich, deixo um agradecimento especial pela acolhida sincera e compromisso com a pesquisa acadêmica.

Ao Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina, UNIEDU/SC, pelo apoio à pesquisa.

Por último, mas não menos importante, agradeço minha orientadora professora Cristiani Bereta da Silva, pelas leituras atentas, comentários substanciais e trabalho generoso. Você é uma profissional brilhante, pesquisadora dedicada, professora pulsante, mulher admirável... Obrigada por não ter largado a minha mão... para mim você é exemplo!

A explosão não vai acontecer hoje. Ainda é muito cedo... ou tarde demais. Não venho armado de verdades decisivas. Minha consciência não é dotada de fulgurâncias essenciais. Entretanto, com toda a serenidade, penso que é bom que certas coisas sejam ditas. Essas coisas, vou dizê-las, não gritá-las. Pois há muito tempo que o grito não faz mais parte de minha vida. Faz tanto tempo... Por que escrever esta obra? Ninguém a solicitou. E muito menos aqueles a quem ela se destina. E então? Então, calmamente, respondo que há imbecis demais neste mundo. E já que o digo, vou tentar prová-lo. Em direção a um novo humanismo... À compreensão dos homens... Nossos irmãos de cor... Creio em ti, Homem...O preconceito da raça...Compreender e amar (FANON, 2008, p. 25-26).

## RESUMO

A abordagem da temática africana e afro-brasileira no ensino de História das escolas públicas estaduais localizadas na região da Grande Florianópolis/SC entre os anos de 2003 e 2021, constitui o objeto de estudo dessa pesquisa. A máxima consiste em perceber as tensões e os conflitos entre o presente/passado racializado e as demandas educacionais advindas com a Lei nº 10.639/03. A partir das propostas curriculares estaduais vigentes entre as décadas de 1990 e 2000, da narrativa de professores/as de História e de suas aulas, busca-se defender a tese de que a experiência do racismo, fruto da colonialidade moderna, apresenta-se como um passado que não passa no ensino de História. As fontes utilizadas ao escrutínio desse trabalho, a saber, documentos escritos, fontes orais e observações etnográficas conformam naturezas distintas e operações historiográficas específicas. Às propostas curriculares, documentos escritos, difundidos pelo Estado, empregam-se intencionalidades políticas e culturais que inculcam saberes reapropriados na dinâmica social. Assim, coloca-se em suspensão o racismo em interface ao conceito de diversidade cultural a partir da categoria de *currículo como espaço-tempo de fronteira cultural* (MACEDO, 2006). Como textos híbridos, ao currículo pesam as ações dos sujeitos escolarizados. Desse modo, as falas docentes mobilizadas na base metodológica da História Oral, amplamente discutidas por Alessandro Portelli (1996, 1997) e Verena Alberti (2009, 2019), somam-se ao arcabouço analítico. Trajetórias de vida, da formação inicial, da docência, percepções sobre o currículo étnico-racial e o racismo no ambiente escolar, marcam a *identidade narrativa* (RICOEUR, 2006) dos sujeitos da pesquisa. Da intriga à configuração, seis professores/as de História da rede estadual de ensino, tecem suas críticas em torno da implementação do Ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira e evocam um currículo para a História como disciplina comprometido com a pauta antirracista. Estes seguem configurando o conteúdo na produção de suas aulas. *Aulas como textos* (MATTOS, 2006), são lugares de criação narrativa a partir das linguagens do universo simbólico, cultural, individual e coletivo, de professores/as. Com esta chave teórica são interpretadas seis aulas de História entrecruzadas a temática africana e afro-brasileira, em situação de regime de atividades não presenciais no ano de 2020, em razão da pandemia acarretada pelo vírus da COVID-19. O mesmo aplica-se às observações etnográficas realizadas em 2021 por meio de uma *descrição densa* (GEERTZ, 1989).

A estas últimas confirmam-se diálogos com a *cultura escolar* (BENITO, 2017) e com a *cultura histórica* (RÜSEN, 1994, 2001, 2010). Em toda a trama críticas ao racismo, à colonialidade e ao eurocentrismo são dadas a ler. Estes construtos são insistentes ao presente do ensino de História e perversos à formação dos sujeitos. Nesse sentido, a tese deixa contribuições para um mundo de reconfigurações sobre os discursos e as práticas racializadas que tocam os corpos daqueles/as que possuem a insígnia da cor.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Lei nº 10.639/03; Racismo; História do Tempo Presente.

## ABSTRACT

The thematic approach about african and brazilian-african in history teaching in public schools of Florianópolis Metropolitan Region (Santa Catarina), between 2003 and 2021, constitute the study of this research. The priority aims to understand the tensions and conflicts between racialized present/past and educacional demands that comes from Brazil's federal law nº 10.639/03. From the estate curriculum proposals applicable between the 1990's and 2000's, from history teachers narratives and their classes, this work aims to defend the thesis that the racist experience, a result of modern coloniality, show up as a past that do not go beyond history teaching. The sources used in this survey, as written documents, oral sources and ethnographic observation cover different backgrounds and specific historiographic operations. The curriculum proposal, written documents, widespread in Santa Catarina are filled with political and cultural intentionality that implant reappropriated knowledge into social dynamics. Thereby, racism is placed in a hold in detriment of a cultural diversity concept, as a curriculum as *space-time cultural frontier category* (MACEDO, 2006). The curriculum, as a hybrid text, enlarge the actions over those being educated. Therefore, the teachers voices engaged in methodological basis of Oral History, extensively discussed by Alessandro Portelli (1996, 1997) and Verena Alberti (2009, 2019) add to the analysis framework. Life path, initial formation, teaching, perceptions about ethnic curriculum and racism in the school environment set the *narrative identity* (RICOEUR, 2006) of the individuals in this survey. From the plot to the settings, six history teachers of Santa Catarina public school system, open their criticism about the implementation of teaching African cultural history, Afro-Brazilian culture and claim for a history teaching curriculum committed to an anti racist agenda. They keep setting the subject in the planned lessons. *Classes as Texts* (MATTOS, 2006), are places for narrative creations, where teachers use the language of symbolic universe, cultural, private and collective. With this set of theories, the reading of six history classes are crossed with african and brazilian-african matter, adapted to remote classes during 2020 due to COVID-19 pandemic. The same applies to the solid described ethnographic observation in 2021 by means of a *dense description* (GEERTZ, 1989). To these last ones dialogs are validated between the *school culture* (BENITO, 2017) and *historical culture* (RÜSEN, 1994, 2001, 2010). During all the lecture emerge critics against racism, colonialism and eurocentrism. These theoretical bases are repeated in the

current history teaching and twisted to individual's formation. This way, the thesis leaves contributions for a reseted word, for racialized discourses and practices that strike those who care their color as an emblem.

**Key-words:** History Teaching, Brazil's federal law nº 10.639/03. Racism. History of the Present.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	– Mapa da Região da Grande Florianópolis/SC.....	22
Figura 2	– Capa da Proposta Curricular de Santa Catarina: Eixos Temáticos.....	59
Figura 3	– Capa da Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica.....	62
Figura 4	– Mapa conceitual para os estudos da diversidade.....	65
Figura 5	– Capa do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense.....	73
Figura 6	– Registros Fotográficos de uma aula – oficina.....	100
Figura 7	– Quadro de Johan Moritz Rugendas, 1830.....	128
Figura 8	– Proposta didática: A construção do racismo durante o século XIX e suas implicações nos dias atuais. Documento I.....	134
Figura 9	– Proposta didática: A construção do racismo durante o século XIX e suas implicações nos dias atuais. Documento II.....	135
Figura 10	– Proposta didática: A construção do racismo durante o século XIX e suas implicações nos dias atuais. Documento III.....	135
Figura 11	– Proposta didática: A construção do racismo durante o século XIX e suas implicações nos dias atuais. Documentos IV e V.....	136
Figura 12	– Rei Manicongo recebendo representantes do império português na década de 1480.....	144
Figura 13	– Cidade de Timbuktu, capital do Reino do Mali.....	145
Figura 14	– Mapa dos Antigos Reinos e Impérios Africanos.....	145
Figura 15	– Representação de Iemanjá e Nossa Senhora da Conceição.....	152
Figura 16	– Cartaz alusivo ao Dia da Consciência Negra.....	154
Figura 17	– Localização do Município de Palhoça/SC.....	171
Figura 18	– Fachada da E.E.B. Henrique Estefano Koerich.....	172
Figura 19	– Pátio coberto. Dia Nacional da Consciência Negra, E.E.B. Henrique Estefano Koerich.....	175
Figura 20	– Palco de apresentações I. Dia Nacional da Consciência Negra, E.E.B. Henrique Estefano Koerich.....	176

Figura 21 – Professora Cristina no palco de apresentações II. Dia Nacional da Consciência Negra, E.E.B. Henrique Estefano Koerich.....	176
Figura 22 – Painel sobre o continente africano. Dia Nacional da Consciência Negra, E.E.B. Henrique Estefano Koerich.....	177
Figura 23 – Painel sobre a cultura de base africana. Dia Nacional da Consciência Negra, E.E.B. Henrique Estefano Koerich.....	177
Figura 24 – Painel sobre personalidades negras. Dia Nacional da Consciência Negra, E.E.B. Henrique Estefano Koerich.....	178
Figura 25 – Mural da disciplina de Língua Inglesa. Dia Nacional da Consciência Negra, E.E.B. Henrique Estefano Koerich.....	178
Figura 26 – Painel sobre racismo e opressão. Dia Nacional da Consciência Negra, E.E.B. Henrique Estefano Koerich.....	179
Figura 27 – Painel sobre diversidade étnico-racial. Dia Nacional da Consciência Negra, E.E.B. Henrique Estefano Koerich.....	179
Figura 28 – Banner: Combate à violência da criança e do adolescente.....	181
Figura 29 – Trabalhos desenvolvidos pela Professora da Educação Especial e Inclusiva.....	191
Figura 30 – Atuação da Professora Cristina na turma 61A.....	194
Figura 31 – Dança dos Puris.....	199
Figura 32 – Quadro-resumo: Escravidão. Turma 62A.....	201
Figura 33 – Capa do Trabalho: Escravidão. Turma 62A.....	202
Figura 34 – Excertos selecionados pela Professora Cristina sobre o comércio de pessoas escravizadas.....	204
Figura 35 – Capa do livro Cultura Afro: Ensino Fundamental, 2010.....	209
Figura 36 – Atuação da Professora Cristina na turma 62A.....	210
Figura 37 – Atividade de intervenção estética: Cultura Afro. Turma 61A.....	211
Figura 38 – Exposição da atividade de intervenção estética: Cultura Afro. Turmas 61 e 62A.....	212
Figura 39 – Homenagens: Dia do/a Professor/a. Turma 61A.....	217
Figura 40 – Recado de um estudante. Turma 62A.....	218

## LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 – Sistemática para análise da Proposta Curricular de Santa Catarina.....	29
Quadro 2 – Sistemática para análise das entrevistas com professores/as de História da rede estadual de Santa Catarina.....	31
Quadro 3 – Sistemática para análise das aulas de História.....	35
Quadro 4 – Temática africana e afro-brasileira nos PCNs – Eixo: continente e terras de origem do povo brasileiro.....	48
Quadro 5 – Temática africana e afro-brasileira nos PCNs – Eixo: trajetórias das etnias no Brasil.....	49
Quadro 6 – Diretrizes Curriculares e as estratégias para implantação do ensino da temática africana e afro-brasileira na Educação Básica.....	51
Quadro 7 – Considerações sobre os conteúdos programáticos para a disciplina de História no Ensino Fundamental na Proposta Curricular de 1998.....	57
Quadro 8 – Sistematização da organização da Proposta Curricular de 2014.....	64
Quadro 9 – Temática da diversidade e seus eixos de discussão na Proposta Curricular de 2014.....	67
Quadro 10 – Princípios e objetivos da EREER na Proposta Curricular de 2014.....	69
Quadro 11 – Diversidade cultural por objeto de conhecimento e habilidades. Componente Curricular de História, 2019.....	74
Quadro 12 – Diversidade cultural por conteúdos. Componente Curricular de História, 2019.....	76
Quadro 13 – Sujeitos da narrativa 1.....	86
Quadro 14 – Sujeitos da narrativa 2.....	87
Quadro 15 – Sistematização da grade curricular do curso de Licenciatura e Bacharelado em História da UFSC, 1991.....	89
Quadro 16 – Sistematização das disciplinas do curso de Licenciatura em História da UNESCO (1996-1999) .....	94
Quadro 17 – Sistematização das propostas didáticas.....	159
Quadro 18 – Atividade: As religiões de matriz africana no Brasil.....	163
Quadro 19 – Sistematização da estrutura narrativa da sequência didática da Professora Cristina.....	216

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sistematização da concepção da Educação Básica e da Formação Integral contemplada na Proposta Curricular, seção 1 do documento..	63
Gráfico 2 – Frequência da temática étnico-racial no componente curricular de História no Ensino Fundamental Anos Finais, 2019.....	78
Gráfico 3 – Perfil das turmas analisadas: Gênero. E.E.B. Henrique Estefano Koerich.....	188
Gráfico 4 – Perfil das turmas analisadas: Etnia/Raça. E.E.B. Henrique Estefano Koerich.....	189
Gráfico 5 – Perfil das turmas analisadas: Educação Especial. E.E.B. Henrique Estefano Koerich.....	189
Gráfico 6 – Representação do esquema-resumo sobre escravidão na Grécia e Roma antigas.....	196

## LISTA DE ABREVIATURAS

ANPUH	Associação Nacional de História
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
E.E.B.	Escola de Educação Básica
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
FECAM	Federação Catarinense de Municípios
GERED	Gerência Regional Educação
HTP	História do Tempo Presente
IHTP	Instituto de História do Tempo Presente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PCs	Propostas Curriculares
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
NEAD	Núcleo de Estudos Afrodescendentes
PROFHISTÓRIA	Mestrado Profissional em Ensino de História
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PSD	Partido Social Democrático
PT	Partido dos Trabalhadores
SECAD	Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade
SED	Secretaria de Educação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESC	Universidade do Extremo Sul de Criciúma

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO: DA INTRIGA À EXPLICAÇÃO, UM APELO.....</b>	<b>20</b>
<b>2</b>	<b>DOCUMENTOS CURRICULARES E A DIFERENÇA CULTURAL COMO QUESTÃO.....</b>	<b>42</b>
2.1	A LEI Nº 10.639/03 COMO FATO CULTURAL E FATOR DE CULTURA .....	44
2.2	CURRÍCULO: UMA ARENA CULTURAL DE DISPUTAS.....	53
2.3	DIVERSIDADE E DIFERENÇA CULTURAL NA PROPOSTA CURRICULAR DE 2014.....	61
2.3.1	Educação para as Relações Étnico-Raciais na Proposta Curricular de 2014.....	68
2.4	NOVAS/VELHAS TENSÕES: O CURRÍCULO BASE PARA O TERRITÓRIO CATARINENSE.....	71
2.5	DOCUMENTOS EM MOVIMENTO DE HIBRIDIZAÇÃO.....	80
<b>3</b>	<b>PROFESSORES E PROFESSORAS DE HISTÓRIA: NARRATIVA ESCOLAR EM TORNO DO CURRÍCULO ÉTNICO-RACIAL.....</b>	<b>84</b>
3.1	ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA.....	85
3.2	RACISMO NOSSO DE CADA DIA: O QUE DIZEM OS/AS PROFESSORES/AS?.....	104
3.3	OPERAÇÕES CURRICULARES, EVOCATIVAS DOCENTES .....	111
3.3.1	O que avistamos no horizonte? .....	119
<b>4</b>	<b>AULAS COMO TEXTOS I: ENSINO DE HISTÓRIA E TEMÁTICA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA EM REGIME DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS .....</b>	<b>125</b>
4.1	ESCRAVIDÃO, RAÇA E RACISMO.....	127
4.2	HISTÓRIAS DE ÁFRICA.....	139
4.3	ASPECTOS CULTURAIS.....	149

4.4	PANORAMAS E CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA ENSINADA NAS PROPOSTAS DIDÁTICAS.....	158
<b>5</b>	<b>AULAS COMO TEXTOS II: ETNOGRAFIAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E A TEMÁTICA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA.....</b>	<b>165</b>
5.1	RE (CONHECER) O CAMPO.....	169
<b>5.1.1</b>	<b>Delimitar o campo e encontrar “os/as nativos” .....</b>	<b>186</b>
5.2	ESCRAVIDÃO: ESPAÇOS, TEMPOS E CULTURAS.....	192
5.3	VENDE-SE UM PRETO.....	203
5.4	REPRESENTATIVIDADE IMPORTA!.....	208
5.5	MUITOS TEXTOS, TANTAS CONVERSAS.....	212
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA UM MUNDO DE RECONFIGURAÇÕES.....</b>	<b>219</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>225</b>
	<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA.....</b>	<b>239</b>
	<b>ANEXO A - CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA E BACHARELADO HISTÓRIA.....</b>	<b>240</b>
	<b>ANEXO B - HISTÓRICO ACADÊMICO DE ANA.....</b>	<b>258</b>
	<b>ANEXO C - ATIVIDADE: A ESCRAVIDÃO NEGRA.....</b>	<b>260</b>
	<b>ANEXO D - ATIVIDADE: A CONSTRUÇÃO DO RACIALISMO.....</b>	<b>264</b>
	<b>ANEXO E - ATIVIDADE: A EVOLUÇÃO HUMANA.....</b>	<b>267</b>
	<b>ANEXO F - ATIVIDADE: REINOS AFRICANOS.....</b>	<b>269</b>
	<b>ANEXO G - ATIVIDADE: RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA.....</b>	<b>273</b>
	<b>ANEXO H - ATIVIDADE: DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA.....</b>	<b>276</b>
	<b>ANEXO I - TEXTO: ESCRAVIDÃO.....</b>	<b>278</b>
	<b>ANEXO J - IMAGEM DO TEXTO: A ESCRAVIDÃO COMO MÃO DE OBRA NO BRASIL COLONIAL.....</b>	<b>279</b>

## 1 INTRODUÇÃO: DA INTRIGA À EXPLICAÇÃO, UM APELO

O subalterno não pode falar. Não há valor algum atribuído à mulher como um item respeitoso nas listas de prioridade global. A representação não definhou. A mulher intelectual como intelectual tem uma tarefa circunscrita que ela não deve rejeitar com um floreio (SPIVAK, 2010, p. 126).

Tomo para o início dessa conversa a narrativa da escritora Gayatri Chakravorty Spivak (2010), no sentido de problematizar os lugares de enunciação acerca da produção do conhecimento<sup>1</sup>. Poderia eu, mulher, negra<sup>2</sup> e professora da Educação Básica falar? Poderia eu, aceitar sem floreio um convite desafiador, como a escrita dessa tese? São questões que configuram minha trajetória e o próprio desenvolvimento da pesquisa histórica que no presente momento divido com você, leitor/a. Ao olhar pelo retrovisor, em meus tempos de estudante, vejo minha vida marcada por discursos e práticas extremamente racializadas. Não foram raras às vezes em que fui alvo de comentários acerca de meu tom de pele, cabelo e espessura dos lábios. Não foram raras às vezes em que os conteúdos escolares minimizavam a minha existência, colocando-me sempre em situação de subalternidade. A escola me emudeceu.

Na condição de estudante foram anos de opressão no Ensino Fundamental em uma escola de Educação Básica ao Sul da Ilha de Florianópolis/SC. Mais alguns anos de opressão no Ensino Médio em uma escola central da capital. Difícil sentir-se incluída nesse cenário. Difícil ter a voz e ser a voz. Consegui enxergar uma espécie de mudança, apenas ao final da Educação Básica. Como uma cena aparentemente corriqueira em um começo de ano letivo, em que todos aguardavam ansiosamente para conhecerem os/as professores/as, adentra a sala Elizabete Farias. Lembro do meu entusiasmo ao vê-la. Professora de História, Elizabete era negra<sup>3</sup>. Propriamente as aulas de História não fugiam à regra factual e tecnicista ainda conservada nos

---

<sup>1</sup> Gayatri Chakravorty Spivak (2010), teórica indiana dos estudos pós-coloniais, é mais conhecida pelo texto *Pode um subalterno falar?* cujo objetivo central consiste em problematizar as representações dos sujeitos do Terceiro Mundo frente aos discursos construídos na geopolítica moderna ocidental. A escritora convoca intelectuais da área para realizarem enfrentamentos em relação à questão da subalternidade historicamente construída ao norte global.

<sup>2</sup> Ao termo, aplica-se o conteúdo político/cultural significado pelo Movimento Negro no Brasil na década de 1970.

<sup>3</sup> A professora autodeclarava-se como mulher negra. Ao longo da tese o/a leitor/a observará outras autodeclarações, mas também heteroidentificações, aquelas em que o pertencimento étnico-racial emerge das negociações externas, dos “diferentes espaços socializadores e que passa, necessariamente, pela definição que os outros fazem do pertencimento racial de cada um” (JESUS, 2018, p. 131).



currículos e nas práticas pedagógicas nos primeiros anos da década de 1990. Eu não me importava. Elizabete me representava e de alguma forma sei que a minha escolha profissional é tributária disso.

Ingressei no curso de Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 1997, como opção política. O desejo por melhor compreender as questões de minha comunidade me levaram até o espaço acadêmico. Um processo de muitas lutas e tantos outros embates que não caberiam em poucas palavras. Digo apenas que novamente me encontrava diante de saberes eurocêntricos e as minhas inquietudes continuavam silenciadas, invisíveis. Dessa vez não fugi. Investi na escuta das vozes subalternas. Elas podiam falar se eu as movimentasse. Meu trabalho de conclusão de curso tentou registrá-las. Segui essa caminhada nos estudos de especialização e em minha vida docente.

Em vinte anos de magistério, atuei nas mais variadas etapas ou modalidades de ensino (Ensino Fundamental, Ensino Médio, Classes de Aceleração e Educação de Jovens e Adultos) na Educação Básica da rede estadual de Santa Catarina, Florianópolis, bem como na rede municipal de São José (SC). No percurso, uma complexidade de espaços educacionais atravessou meu exercício na docência. Todavia, foram em unidades do território do Maciço do Morro da Cruz<sup>4</sup> que dediquei boa parte de meu trabalho. O Maciço, um lugar marcadamente negro, convocou-me a desenvolver ações no campo do ensino de História, na gestão escolar e na militância sindical. Desse lugar emanou a escrita de *Vozes, Corpos e Saberes do Maciço: Memórias e histórias de vida das populações de origem africana em territórios do Maciço do Morro da Cruz/Florianópolis*. Trata-se da dissertação defendida por mim, no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em agosto de 2016<sup>5</sup>.

Em 2018 iniciei os estudos na turma de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da UDESC, sob a orientação da Profa. Dra. Cristiani

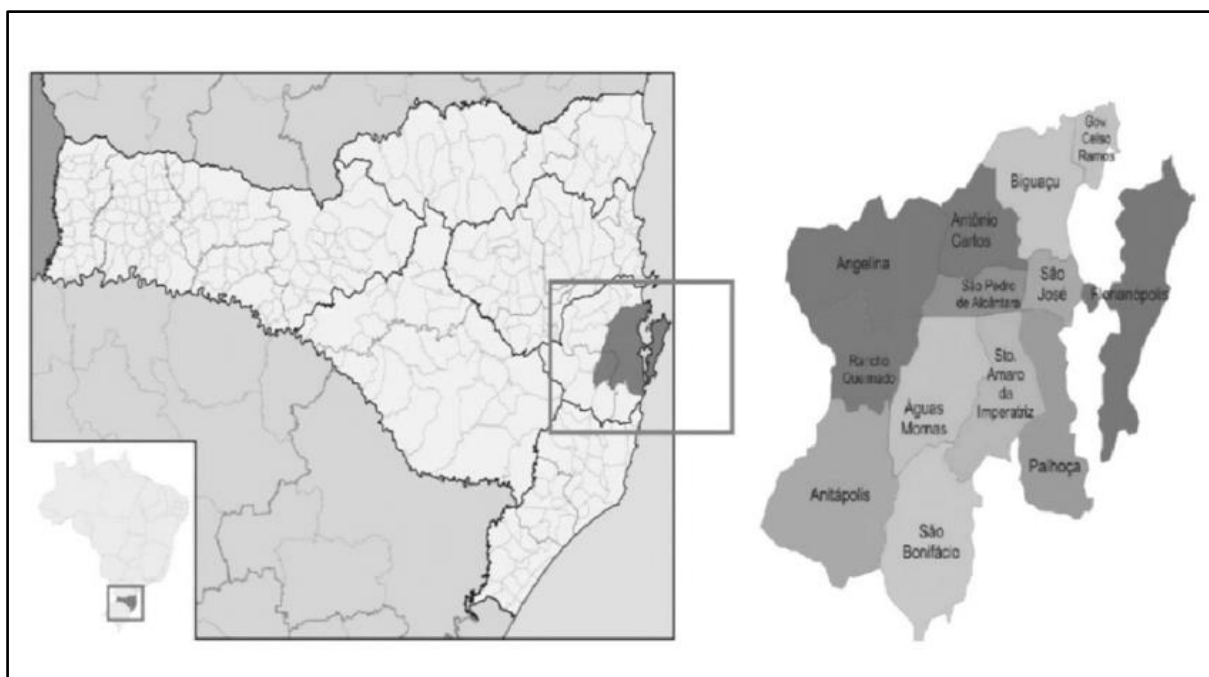
---

<sup>4</sup> Situado no município de Florianópolis distribui-se em, pelo menos, vinte e uma comunidades (Mont. Serrat, Nova Descoberta, Morro da Mariquinha, Morro do Mocotó, Tico-Tico, Morro do Duduco, Ângelo Laporta, Morro do Céu, Nova Trento, Nova Palestina, Morro do 25, Santa Vitória, Morro do Horácio, Penitenciária, Caieira, Alto da Caieira, Serrinha, Morro da Queimada, Saco dos Limões, Prainha e José Mendes), totalizando aproximadamente trinta mil habitantes de encostas de preservação permanente. A ocupação desses morros deu-se inicialmente por populações libertas de origem africana e, posteriormente, pelas populações pobres que foram expulsas das áreas centrais da cidade por conta das medidas higienizadoras no começo do século XX. Para saber mais, ver: VARGAS, 2016.

<sup>5</sup> O trabalho foi orientado pela Profa. Dra. Núcia Alexandra Silva de Oliveira.

Bereta da Silva<sup>6</sup>. Reflexões referentes ao meu corpo sociocultural seguiram em curso. Não as abandono. Quero falar. Queremos falar. No agora, meu objeto de pesquisa firma-se na abordagem da temática africana e afro-brasileira no ensino de História das escolas públicas estaduais localizadas na região da Grande Florianópolis/SC entre os anos de 2003 e 2021<sup>7</sup>. A máxima consiste em perceber as tensões e os conflitos entre o presente/passado racializado e as demandas educacionais advindas com a Lei nº 10.639/03. A partir dos documentos curriculares, da narrativa de professores/as de História e de suas aulas, busca-se defender a tese de que a experiência do racismo, fruto da colonialidade moderna, apresenta-se como um passado que não passa mesmo quando se ensina História da África e da cultura afro-brasileira<sup>8</sup>.

Figura 1. Mapa da Região da Grande Florianópolis/SC



Fonte: SILVA *et al.* (2018, p. 4279).

<sup>6</sup> Esta tese, portanto, vincula-se ao Grupo de Pesquisa Ensino de História Memória e Culturas (UDESC/CNPq), que conta com financiamento da FAPESC por meio de chamadas públicas de apoio a infraestrutura dos grupos de pesquisa da UDESC.

<sup>7</sup> A região metropolitana de Florianópolis compreende uma única área urbana que congrega os municípios vizinhos de: Águas Mornas, Angelina, Anitápolis, Antônio Carlos, Biguaçu, Governador Celso Ramos, Palhoça, Rancho Queimado, São José, São Bonifácio, Santo Amaro da Imperatriz e São Pedro de Alcântara. Trata-se de uma área complexa e diversa do ponto de vista étnico-racial, extensiva às características populacionais do estado catarinense, impactadas pelo histórico processo de colonização europeia. Os últimos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), publicados em 2010, ratificam a predominância da população branca em Santa Catarina - 88,1% do total de habitantes. Pardos/as (9%), negros/as (2,7%) e indígenas (0,2%), seguem compondo o mapa étnico-racial, resistindo às mais variadas formas de opressão que permeiam seus corpos, memórias e culturas.

<sup>8</sup> Desde agosto de 2019, a pesquisa conta com o apoio do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU/SC).

A tese é constitutiva de um processo de avaliação da Lei nº 10.639/03, dezenove anos após a sua publicação. Assim, o trabalho assenta-se num *lócus* de monitoramento e resistência às batalhas para a manutenção das políticas públicas educacionais, conquistadas nas primeiras décadas do século XXI no Brasil. Como é sabido, a Lei Federal instituiu a obrigatoriedade do ensino da temática africana e afro-brasileira em todo o território nacional a partir de janeiro do ano de 2003, sob a sanção do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT). A legislação provocou mudanças no campo das orientações curriculares e a partir do Parecer CNE/CP nº 003/2004, emitido pelo Conselho Nacional de Educação, o Estado publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Tais documentos, considerados marcos divisores nos debates regulados pela questão étnico-racial e por isso, constituem-se em base para a reflexão dessa pesquisa.

O/a leitor/a pode aqui pensar..., mas o que ainda cabe a ser estudado no campo da Lei nº 10.639/03? Onde está o ineditismo da tese? Preciso concordar que o número de pesquisas em torno dessa matéria apresenta-se de modo relativamente pequeno no quadro de produções acadêmicas<sup>9</sup>. Uma varredura no Catálogo de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), apreende essa dimensão. Perfiz um caminho de identificação temática por meio dos títulos e resumos disponibilizados. Fui filtrando o olhar para as pesquisas publicadas entre 2013 e 2018, aquelas que se tornaram vigilantes ao decênio da Lei, no sentido de perceber as questões que envolviam a tratativa da temática africana e afro-brasileira, o ensino de História e as demandas do presente<sup>10</sup>. Localizei 15 trabalhos. Desses: 09 discutem a questão da recepção da Lei e das práticas escolares (boa parte oriundos de estudos de caso), 02 discorrem sobre a formação docente, 01

---

<sup>9</sup> Vale registrar, ainda, no cenário nacional, que a partir de 2014, com a instituição das primeiras turmas do (ProfHistória), movimentos de pesquisas no campo da Lei dão a ver o significativo volume acerca do tema. O Mestrado profissional tem como objetivo proporcionar formação continuada que contribua para a melhoria da qualidade do exercício da docência em História na Educação Básica, visando a dar ao egresso qualificação certificada para o exercício da profissão de professor de História. (Regimento Geral do ProfHistória, UFRJ, 2014). A historiadora Flávia Eloisa Caimi, por ocasião do XXIX Simpósio Nacional de História, ocorrido em julho de 2017, apresentou o panorama das dissertações defendidas no âmbito do ProfHistória e localizou a pauta da diversidade. Dos 47 trabalhos analisados, a maioria deles assumia como tratativa o ensino da História e da cultura africana e afro-brasileira.

<sup>10</sup> 2013 consolida a passagem de uma década da implementação da Lei nº 10.639/03 e desse modo, tornou-se um marcador para análise. Contudo, faço deferência ao trabalho *Saberes e Práticas em Redes de Trocas: a Temática Africana e Afro-brasileira em Questão*, de Lorene dos Santos (2010), pelas aproximações e diálogos em relação às proposições desta pesquisa.

problematiza o currículo, 01 investiga a produção acadêmica, 01 pesquisa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e 01 apresenta os debates do Projeto de Lei Escola Sem Partido<sup>11</sup>. Nota-se, então, que persiste a produção científica temas e problemas que envolvem a efetividade da Lei nº 10.639/03, mas também se configuram novas paisagens para a compreensão do enredo a partir das contingências do contemporâneo<sup>12</sup>. Percebi que as minhas agências não estavam contempladas ali.

Na Grande Florianópolis, lugar de evocação desse trabalho, as perspectivas analíticas (no campo do ensino de História), incidem sobre as limitações existentes entre a institucionalização da Lei e a sua aplicabilidade<sup>13</sup>. Ticiane Caldas de Abreu (2017), ao pesquisar os impactos da Lei nº 10.639/03 nas ações didáticas de um professor egresso da UDESC<sup>14</sup>, em uma turma do Ensino Fundamental da Escola Municipal Batista Pereira, no bairro Ribeirão da Ilha/Florianópolis, a partir de questionário investigativo aplicado aos/as estudantes sobre o conteúdo de história das Áfricas, pontuou a permanência de representações ainda estereotipadas e negativas em relação ao continente africano. Maíra Pires Andrade (2017) tomou como ponto de partida a análise de relatórios de estágios supervisionados do curso de História da UDESC (2000 – 2015) e constatou que as abordagens direcionadas à história das Áfricas pelos/as estudantes, na posição de professores/as, apresentavam limitações e certas resistências em relação às orientações da Lei Federal.

Nos últimos anos, as intenções de pesquisa acerca da Lei nº 10.639/03, que circundam a Grande Florianópolis, assumiram uma posição propositiva. São produções amparadas por iniciativas pedagógicas que contribuem para ampliar o debate e ao mesmo tempo estabelecer um diálogo com professores e professoras da

---

<sup>11</sup> As considerações descritas partem do mapeamento das dissertações e teses dispostas no Catálogo da CAPES, que assumiram como eixo a Lei nº 10.639/03. Trata-se de um exercício realizado em março de 2019 - momento de reelaboração do projeto de pesquisa - e, portanto, são observações com moradas provisórias.

<sup>12</sup> Pode-se mencionar aqui os trabalhos: *Percursos do ensino de História da África e dos Afro-brasileiros na 1ª versão do Componente Curricular História da BNCC São Gonçalo 2018* (PEREIRA, 2018) e *O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e o Projeto de Lei da Escola Sem Partido – Conhecimento e impasse de professores formadores* (GOMES JR, 2018).

<sup>13</sup> Para os estudos referentes à região da Grande Florianópolis/SC, conserva-se o marcador 2013 - 2018. Deixo explícito ao/a leitor/a para registrar os espaços-tempos do levantamento bibliográfico realizado e conferir a própria historicidade da tese.

<sup>14</sup> O curso de História da UDESC implementou o ensino de História da África em 1998. Mariana Heck da Silva (2017), em sua dissertação de mestrado, buscou significar o processo de incursão dessa disciplina nesta instituição a partir da análise do currículo, dos planos de ensino, da fala de docentes e das diferentes apreensões dos/as estudantes de graduação.

Educação Básica. São ainda trabalhos constituídos no interior do Mestrado Profissional em Ensino de História da UDESC e da UFSC. Pode-se destacar a pesquisa de Bruno Ziliotto (2016), Carina Santiago dos Santos (2016), Odair de Souza (2018) e Sidnei Sutil dos Reis (2018).

Não há dúvidas de que na região da Grande Florianópolis ocorra uma manifestação crescente de produções acadêmicas tingidas pelos marcos legais para o ensino da temática africana e afro-brasileira. São, contudo, das escolas da rede municipal de Florianópolis que emanam as últimas investigações. Sobre experiências em escolas estaduais (meu espaço analítico), afora minha dissertação de mestrado, localizei apenas a pesquisa de Paula de Abreu Pereira (2011), intitulada *Educação das Relações Étnico-Raciais: a experiência de uma escola pública de Santa Catarina*<sup>15</sup>. É preciso considerar que o texto de Paula trata de uma investigação sedimentada no Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC. Assim, verifico uma demanda para as discussões étnico-raciais em interface com o ensino de História na rede estadual de Santa Catarina.

Uma lacuna perceptível referente ao espaço escolar tutelado pela rede estadual, pode ser visualizada nos Anais do I Seminário de Ensino de História das Escolas Públicas da Grande Florianópolis (2017). A carência de experiências circunscritas pelo ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira em sala de aula, nos Grupos de Discussão, é uma evidência de que a Lei nº 10.639/03 precisa ser insistentemente discutida no âmbito da Educação Básica. Dos trabalhos propostos, apenas quatro refletiam o conteúdo étnico-racial<sup>16</sup>. Mais demandas...

Entre um lugar acadêmico e uma demanda advinda do espaço escolar, tem-se a constituição da tese. Todavia, para além dessa espessura é preciso dizer que o trabalho se encontra comprometido com a pauta antirracista. Ainda ecoam práticas racializadas e retóricas subalternas sobre aqueles/as que carregam a marca da cor. Segundo Júnia Sales Pereira (2011), o racismo é algo apreendido e vivenciado

---

<sup>15</sup> Aqui foi necessário recuar um pouco ao decênio da Lei nº 10.639/03 para localizar pesquisas assentadas em unidades de ensino da rede estadual de Santa Catarina.

<sup>16</sup> O I Seminário de Ensino de História das Escolas Públicas da Grande Florianópolis ocorreu nos dias 22, 23 e 24 de junho de 2017, no Instituto Estadual de Educação (Florianópolis). A atividade construída por professoras de História da rede pública estadual de Santa Catarina objetivava constituir um espaço para a socialização das experiências docentes realizadas no chão da escola. A temática "Saberes e Práticas, Sujeitos e Culturas", norteou as reflexões do evento. Palestras, minicursos e grupos de discussão marcaram o seminário. Material disponível em: <https://seminariohistoriai.wixsite.com/sehepsc/anais-do-evento>. Acesso em 20 de out. 2022.

socialmente. Estruturante em nossas relações históricas, políticas, sociais e culturais, o racismo reverbera no ambiente educacional: no Projeto Político Pedagógico (PPP), na seleção e abordagem dos conteúdos; nas conversas informais na sala dos/as professores/as, na hierarquização dos papéis profissionais... Assim, atravessadas quase duas décadas da obrigatoriedade do ensino da temática africana e afro-brasileira, ainda é pertinente e talvez seja por muitos anos a realização desse debate. Digo isso também, por conta da constante violação dos corpos negros, do genocídio da população negra. O mesmo Estado que se obrigou (por conta das intensas manifestações dos movimentos sociais) a acolher a pauta étnico-racial é aquele que exerce a necropolítica (MBEMBE, 2018)<sup>17</sup>. “O assassinato do músico negro Evaldo dos Santos Rosa, com oitenta tiros disparados por militares contra seu carro e sua família a luz de um dia de domingo de 2019” (LIMA; PEREIRA, 2020, p.60), representa essa conjuntura. Como um passado que não passa, o racismo se reatualiza no presente em diferentes espaços, dimensões, o que inclui as salas de aula.

As questões raciais e do racismo são oriundas de um processo histórico fundamentado pelo projeto de dominação moderno/colonial ocorrido nas Américas e no continente africano nos séculos XV e XVI. A colonialidade europeia buscou reprimir as formas de organização política e econômica das populações de origem indígena e africana, colocando-as em situação de subalternidade, explorando-as. Recursos, produtos, trabalho... foram capturados pelos impérios ocidentais para subsidiar e sustentar o capitalismo mundial (QUIJANO, 2005). Noções de Estado, instituições, aparelhamentos... foram impostos às áreas saqueadas pelo colonizador. A esses movimentos e suas articulações sociohistóricas atribui-se o conceito de colonialidade de poder, desenvolvido pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005) há mais de uma década. Para o pesquisador, são inseparáveis às relações entre colonialismo, modernidade e raça que emergiram nas colônias europeias. Não é possível pensar capitalismo sem racismo. São teias de uma mesma questão, de um mesmo fenômeno,

---

<sup>17</sup> Achille Mbembe (2018), intelectual de origem camaronesa, problematizou as tramas internas coercitivas que constituíram os Estados modernos. Estas, por sua vez, serviram para controlar, cercar, segregar e até exterminar determinados corpos. Tais ações ecoam no presente e conferem *status* de validação travestidas de seguridade social. Permeadas por uma discursividade em nome da ordem, as políticas estatais instituem e ratificam um quadro de morte – a necropolítica. Mbembe é professor de História e Ciências Políticas do Instituto Witwatersrand, em Joanesburgo, África do Sul e na Duke University, nos Estados Unidos, com vasta produção no campo da escravidão, da negritude e dos processos de descolonização em África.

faces da mesma moeda. O imperativo biológico interposto às características físicas dos grupos locais tornou-se construto do poder. Assim, uma engenharia de classificação, inferiorização e hierarquização das experiências humanas são forjadas como naturais. Trata-se de uma operação extremamente complexa, pois a colonialidade do poder transmuta ideias de identidade que inferem nas subjetividades dos sujeitos, com efeitos nos modos de existir, de pensar e de agir no mundo. Algo que não findou com a destruição do colonialismo como evento histórico. A colonialidade é perversa e reverbera em múltiplas temporalidades, espacialidades e culturas (QUIJANO, 2005).

O racismo na acepção de Silvio Almeida (2018) é estrutural, está na base de nossa sociedade. A supremacia branca no controle das instituições políticas econômicas e jurídicas, não deve ser tratada como um evento natural. O racismo na concepção individualista, não pode ser concebido apenas como uma patologia social. Há um ordenamento histórico desigual, discriminatório e preconceituoso, intrínseco em nossas relações sociais. Apreender isso, requer uma tomada de posição diante da luta antirracista, que deve ser de interesse negro e não negro. Assim, não basta conhecer os efeitos da colonialidade, ainda que isso nos acarrete desconfortos. Não basta justificar a partir de explicações causais a operação do racismo na vida das pessoas, ainda que tenha a sua relevância. Não basta. É preciso compreender tais operações para superá-las e a educação deve ser o caminho mais viável para tal, como defendeu o antropólogo brasileiro-congolês Kabengele Munanga (2005).

A Lei nº 10.639/03 e o texto das Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2004b), surgiram na perspectiva do que Munanga proferiu. Do ponto de vista do ensino de História no âmbito escolar, as tensões postas, talvez estejam mais visíveis. Amplamente recrutada, por ocasião dos calorosos debates em torno da implementação dos marcos legais para o ensino da temática africana e afro-brasileira, a disciplina precisou reposicionar seus conteúdos e abordagens. A professora Júnia Sales Pereira (2008), registrou os novos desafios enfrentados pelo ensino de História no imediato contexto pós sanção da Lei. Entre os desafios apontados, o maior deles, e que permeia o trabalho docente, é a compreensão de que a constituição da disciplina História está circunscrita por aspirações políticas. Christian Laville (1999, p.130) já havia realizado tal inferência ao “notar quanto interesse, quanta vigilância e quantas intervenções o ensino de História suscita nos mais altos níveis [...]. Isso mostra quão importante é ela para o poder”.

Perceber a operação do racismo na prática do ensino de História em escolas estaduais da região da Grande Florianópolis/SC, diante das agências da Lei nº 10.639/03, reside, portanto, a investida desta tese. Dessa, reverberam questões um pouco mais específicas, as quais impulsionam a análise. A primeira está na dimensão das documentações curriculares envoltas pelos impactos e reverberações dos marcos legais para o Ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira, que por sua vez tensionaram os conceitos e os conteúdos da disciplina histórica escolar. A segunda proposição incide sobre a narrativa dos/as professores/as acerca de suas práticas e experiências escolares concernente à temática étnico-racial. Como docentes abordam essa matéria sob a vigência dos marcos legais nas aulas de História? É a questão em que se assenta o terceiro eixo desse amplo guarda-chuvas.

São essas as perguntas mobilizadoras do trabalho, aquelas também responsáveis pela realização crítica das fontes. A documentação inventariada para o estudo, contempla as Propostas Curriculares de Santa Catarina pertinentes ao recorte temporal estabelecido (2003-2021), com alguns recuos para qualificar o sistema de análise. A pesquisa recruta ainda as fontes orais, são seis depoimentos de professores/as de História que atuam na rede estadual de ensino. Ao quadro de documentação insere-se o registro das aulas de História dos sujeitos investigados, em regime de atividades não presenciais, devido ao contexto de crise sanitária acarretada pelo vírus da COVID-19, bem como, descritores etnográficos para as aulas em formato híbrido (tempo casa - tempo escola). Há aqui, um *corpus* documental tipologicamente diverso, o que requer uma tratativa diferenciada por parte de quem está a pesquisar.

As Propostas Curriculares são documentações consideradas oficiais, pela sua instituição estatal. Tais documentos, por carregarem as tintas do Estado, difundem intencionalidades políticas/culturais específicas. Como fontes, as Propostas Curriculares destacadas para essa narrativa, devem ser localizadas temporalmente e submetidas a crítica. A abordagem consiste em perceber os documentos como murmúrios do passado que na trama narrativa serão monumentalizados. Há algumas décadas, partilhamos das concepções difundidas pelos historiador Jacques Le Goff (1990), sobre os registros produzidos socialmente, providos de cultura e muitas subjetividades, que são selecionados por historiadores e historiadoras, para configurar uma dada inteligibilidade.

Selecionei quatro textos para esse estudo: a *Proposta Curricular - Disciplinas Curriculares da Educação Básica, Formação Docente e Temas Multidisciplinares*,



publicada em 1998; a *Proposta Curricular - Eixos Temáticos de 2005*; a *Proposta Curricular - Formação Integral da Educação Básica* regulamentada em 2014 e o *Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense* divulgado em 2019. É possível localizá-las no sítio da Secretaria de Educação (SED/SC)<sup>18</sup>. A exceção da documentação de 1998, as demais lidei com a sua forma impressa. Como docente da rede, tenho às mãos os textos e os guardo em acervo pessoal. Um movimento certamente distinto de leitura, de impressões e de abstrações. Em que pese a produção curricular de Santa Catarina, o método de análise apropria-se dessa dinâmica:

Quadro 1 - Sistemática para análise da Proposta Curricular de Santa Catarina.

Fonte/Tipologia	Questão Central	Conceitos/Categorias
Proposta Curricular/Fonte documental.	Como a diversidade e a diferença cultural são abordadas nas Propostas Curriculares de Santa Catarina para a História como disciplina?	Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural.

Fonte: Elaboração da autora (2022).

O currículo é fonte para a historicização da temática étnico-racial e ao mesmo tempo a chave analítica para essa pesquisa. Do ponto de vista conceitual, as considerações acerca do currículo são amplas e bastante complexas. Alinho-me às concepções postuladas por Elizabeth Macedo (2006) ao definir o currículo *como espaço-tempo de fronteira cultural*. Para a autora, amparada pelos estudos pós-coloniais – com destaques para as produções de Franz Fanon (2008) e Homi Bhabha (1998) – o currículo como um híbrido, só pode ser pensado em suas múltiplas e entrecruzadas dimensões. Desse modo, separações entre texto e experiência escolar não cabem à razão.

Todavia, defendo que à dimensão textual imperam hibridismos que merecem particular atenção. Às discussões étnico-raciais e às emergências colocadas pelos marcos legais para o ensino da temática africana e afro-brasileira, registram-se correlações de forças, inclusive teóricas, associadas aos propósitos da comunidade

<sup>18</sup> SANTA CATARINA. Proposta Curricular. [site]. A documentação encontra-se disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/proposta-curricular-156>. Acesso em 15 de jan. 2020.

negra. Para o professor e historiador Amílcar Araújo Pereira (2019) os debates a respeito do currículo, tornam-se centrais para o estabelecimento da luta antirracista em dimensões transnacionais, por colocarem em suspensão perspectivas hegemônicas e hierarquizantes que negligenciam as histórias daqueles/as que possuem a designação da cor. Para o pesquisador, estas abordagens devem ser contrapostas, criticadas, suplantadas. Eis um território pleiteado pelo Movimento Negro (PEREIRA, 2019).

Está, portanto, o currículo situado em uma arena de disputas políticas/culturais, lugar em que as diferentes agências dos sujeitos sociais estão postas (SILVA, 2010). As vozes negras estão a reivindicar sua existência e memória nas narrativas históricas. Desse modo, como fato cultural (guerra de narrativas) e fator de cultura (produção de conhecimento), converge a esta pesquisa a compreensão de que as tramas de poder que circundam o currículo devam ser imputadas à crítica, para que transgressões ocorram. Falo sobre os projetos globais de dominação e suas operações racializadas na experiência social, que urgem por leitura e subversões (MACEDO, 2006). Estas serão plausíveis por meio de reflexões que reconheçam as diferenças culturais, em movimentos abertos, negociáveis e em incessante relação com o universo intelectual, simbólico e subjetivo do *Ser Outro* (BHABHA, 1998).

Esse texto vivo que é o currículo está atravessado por outras dimensões também híbridas, quando potencializado por aqueles/as que estão no chão da sala de aula. Existem conformidades, apropriações, também desvios e escapadelas, bem como criações curriculares, enfrentadas pelos professores/as de História. Assim, soma-se ao arsenal das fontes um conjunto de entrevistas realizadas com docentes de escolas estaduais da região da Grande Florianópolis/SC. Relatos que configuram e reconfiguram as experiências dos sujeitos dessa pesquisa em torno da matéria africana e afro-brasileira, entrecruzadas à Lei nº 10.639/03, às Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2004b) e às Propostas Curriculares de Santa Catarina manifestas.

Quadro 2 - Sistemática para análise das entrevistas com professores/as de História da rede estadual de Santa Catarina.

Fonte/Tipologia	Questão Central	Conceitos/Categorias
Entrevista/Fonte oral.	Como professores/as de História percebem a temática africana e afro-brasileira em suas práticas e experiências escolares?	Identidade narrativa.

Fonte: Elaboração da autora (2022).

As entrevistas aparecem no trabalho como resultantes de um processo de interação entre a pesquisadora e os/as depoentes. São as perguntas realizadas no presente, que movimentam a fala dos sujeitos convocados a narrarem sobre as suas percepções, vivências e expectativas em relação à pauta étnico-racial em sala de aula. Assim, como uma operação dialógica, a fonte inscreve-se. A discussão está amparada pela metodologia da História Oral, essencialmente nas concepções elaboradas por Alessandro Portelli (1996, 1997) e Verena Alberti (2009, 2019), por isso não estão aqui para suprir as interdições da documentação escrita. As fontes orais se localizam na pesquisa pela sua própria organicidade e especificidade. Para além das respostas possíveis (carregadas de subjetivações) em relação ao tema de estudo, a tratativa a partir da oralidade instituiu uma identidade ao/a entrevistado/a. Tem-se, então, um complexo mapa de significações a ser vasculhado. Para lê-lo ouço os apelos teórico-conceituais do filósofo francês Paul Ricoeur (2010a).

Entendo a identidade narrativa como uma operação sobre o sofrer e o agir dos sujeitos no mundo e no tempo, com o tempo e com os outros, mediadas pela linguagem (RICOEUR, 2010a). Dessa forma, ultrapassa a camada do individual, posto que a consciência de nossa existência só pode ser compreendida e significada em relação. Um território de persuasão, repleto de pretensões e atributos morais, que mobilizam interpretações. Professores/as na posição de narradores/as de suas histórias (individuais e coletivas) e projeções em relação à temática africana e afro-brasileira, traduzem essa perspectiva. Estes/as perseguem uma *intriga* (RICOEUR, 2010a) pré-concebida por acontecimentos e circunstancialidades da vida vivida, organizando-as em um movimento de sucessão temporal para configurá-la em um texto (nesse caso oral) intimamente conectado às suas lembranças e memórias. Essa

mimética – representação da ação – entre o mundo pré-narrado e o mundo configurado, é chamada por Ricoeur (2010a) de *mimesis* I e II, respectivamente. A mim, coube a tarefa de levantar as perguntas, de escutar, registrar, analisar e transformar a narrativa docente em uma narrativa histórica. Esta abre-se para novas representações elaboradas por outros/as leitores/as, que seguem reconfigurando-a movimentando o tempo incessantemente - *mimesis* III - (RICOEUR, 2010a).

Renata da E.E.B.<sup>19</sup> Laura Lima; Marcos e José da E.E.B. Padre Anchieta; Ana da E.E.B. Dom Jaime de Barros Câmara; Cristina da E.E.B. Henrique Estefano Koerich e Rodrigo da E.E.B. Severo Honorato, são os/as colaboradores/as da pesquisa e agentes da narrativa<sup>20</sup>. Cheguei até alguns por intermédio de gestores/as que acolheram as intenções do trabalho e promoveram os encontros com os/as docentes. Para outros/as, o itinerário seguiu-se inversamente, pois foram os/as próprios professores/as conhecedores/as da investida que me puseram em contato com as suas respectivas escolas. Apresentei na ocasião o projeto que engendrava a tese, encaminhei o material e toda a documentação dos trâmites éticos da pesquisa<sup>21</sup>. Foram muitas idas e vindas até o agendamento para a recolha dos depoimentos. De posse de um roteiro prévio, mas ao mesmo tempo aberto e flexível, conduzi a trama. As perguntas norteadoras estavam pautadas pelo espaço de experiência docente (identificação, formação inicial, profissionalização e relação institucional); pela questão do racismo no ambiente de ensino (sobre as percepções e tratativas); pelas ações de um currículo étnico-racial (como movimentam a discussão em suas aulas? quais as dificuldades?) e pelo horizonte de expectativas em relação ao ensino de História frente a luta antirracista demandada pela Lei nº 10.639/03. Os depoimentos foram gravados e no presente encontram-se em suporte digital. Mantive um caderno de campo, para registrar aquilo que a gravação não permitiu captar como os sentimentos, as expressões e os gestos dos/as docentes. Das seis entrevistas realizadas, cinco ocorreram no mês de março de 2020, nas unidades de ensino às quais vinculam-se os/as professores/as. Apenas uma entrevista foi conduzida por meio da plataforma *Google Meet*, em dezembro do mesmo ano, devido às injunções pandêmicas do contemporâneo. Tais imposições tocaram não só a produção das

---

<sup>19</sup> E.E.B. traduz-se por Escola de Educação Básica.

<sup>20</sup> Muito embora os/as docentes tenham autorizado o uso das entrevistas para a pesquisa, inclusive assinado termos de livre consentimento, optei por usar nomes fictícios a fim de preservar suas identidades.

<sup>21</sup> As entrevistas estão sob a anuência do Comitê de Ética da UDESC. Parecer nº 3.293.440/2019.

fontes, mas as suas interpretações/análises/críticas e por conseguinte a escrita desse corolário.

Desde dezembro de 2019 ouvíamos as primeiras notícias sobre a existência de um vírus letal, causador de uma síndrome respiratória aguda, denominado SARS-CoV-2. A partir da China, a contaminação multiplicou-se em escala planetária de maneira vertiginosa. No Brasil, os primeiros casos foram identificados em fevereiro de 2020 e apesar das resistências em relação aos saberes científicos por parte do governo federal (mas não somente), políticas de combate à pandemia foram implementadas. Entre elas, a ampliação dos leitos hospitalares, o distanciamento social e o uso obrigatório de máscaras faciais em espaços públicos. Em paralelo a essas medidas emergia um cenário caótico, de morte e de luto<sup>22</sup>. Santa Catarina, assim como outros estados, protagonizou uma série de medidas sanitárias para o combate da COVID-19. Em 17 de março de 2020, decretou-se emergência e vários serviços foram suspensos, como a circulação do transporte coletivo e atividades públicas/privadas consideradas não essenciais. Estávamos em quarentena. A todo momento, novas ações governamentais eram divulgadas e em poucos dias as unidades de ensino precisaram se reorganizar<sup>23</sup>. Na ocasião, a Secretaria do Estado de Educação recorreu à antecipação do recesso escolar e em meio a isso apresentou um projeto de ensino em regime não presencial. No dia 02 de abril, profissionais da educação foram convocados a participar de um processo de formação aligeirado (*online*), objetivando a adaptação às novas ferramentas, plataformas, postagem de planejamentos e alimentação da rotina burocrática escolar. Em 06 de abril, reiniciava o trabalho com os/as estudantes, em regime especial de ensino não presencial, contemplando atividades mediadas por docentes em plataformas virtuais (*Google Classroom*) e em formato impresso para estudantes sem acesso à *internet*<sup>24</sup>.

<sup>22</sup> Em 19 de outubro de 2022, o número de óbitos chegou à marca de 687.423 no país. Destes, 22.415 correspondem à Santa Catarina. Informações disponíveis em: [https://news.google.com/covid19/map?hl=pt-BR&mid=%2Fm%2F011\\_jz&gl=BR&ceid=BR%3Apt-419](https://news.google.com/covid19/map?hl=pt-BR&mid=%2Fm%2F011_jz&gl=BR&ceid=BR%3Apt-419). Acesso em 20 de out. 2022.

<sup>23</sup> A suspensão das aulas foi eminente. Contudo, destaco que a equipe gestora e demais profissionais da educação seguiram nas unidades de ensino reorganizando os trabalhos, disponibilizando as atividades impressas aos estudantes e amparando as famílias, inclusive com a distribuição de kits alimentação conforme as orientações da Secretaria de Estado da Educação, seguindo os protocolos sanitários.

<sup>24</sup> Esse regime especial de aulas foi regulamentado pela Portaria nº 924, de 24 de abril de 2020. Vale considerar que nada ocorre em linha reta. Em algumas regionais de Santa Catarina, os encaminhamentos foram construídos junto aos docentes e de acordo com as especificidades das escolas. Portanto, é possível inferir que antes mesmo da publicação oficial acerca do ensino em regime de atividade não presencial, o movimento pedagógico estava a se desenvolver. A Portaria nº

Foi neste contexto político e de crise sanitária, com diferentes escalas de afecções, que a pesquisa se reposicionou. Observações etnográficas do espaço escolar, por exemplo, não foram possíveis de serem realizadas, ao menos da forma como projetadas inicialmente. No entanto, em que pese a necessidade dos ajustes, o objeto não se alterou – a abordagem da temática africana e afro-brasileira no ensino de História – assim como o principal objetivo da pesquisa que consiste em perceber as tensões e os conflitos entre o presente/passado racializado e as demandas educacionais advindas com a Lei nº 10.639/03 em unidades de ensino da rede estadual de Santa Catarina na região da Grande Florianópolis (2003-2021). Dessa forma, a investigação traz para o enredo a problematização das propostas didáticas construídas pelos/as docentes em regime de atividades não presenciais.

Deve-se destacar que foram os/as docentes que gentilmente disponibilizaram os materiais usados em suas aulas de História para a pesquisa. Em contato via *e-mail*, no mês de agosto de 2021, solicitei as propostas didáticas que assumiam como eixo central das discussões, a temática africana e afro-brasileira. Em resposta, chegaram até a mim apenas o número de seis atividades. Assim, é preciso lembrar que antes de qualquer seleção realizada pela pesquisadora, houve uma anterior feita por quem se dispôs a divulgar seu trabalho. Trato aqui de ordens diferenciadas de seleção, capazes de dimensionar escalas variadas e, ao mesmo tempo, convergentes de um mesmo processo relacionado com a operação historiográfica. Veja, os/as docentes não construíram essas propostas para que se tornassem fontes de uma pesquisa histórica. São as práticas de nosso ofício - marcadas por novas economias, sentidos e relações – que reestruturam, por um imperativo de eleição, a documentação. Desse modo, ressignifico as proposições elaboradas pelos/as professores/as, tornando-as também fontes históricas privilegiadas a serem examinadas minuciosamente no interior desse trabalho.

Versam sobre as proposições – como um “dever de memória” (RICOEUR, 2007) – temas referentes à escravidão, à questão da construção de discursos racializados emanados pela campanha imperialista do século XIX, passados que contam histórias de África, aspectos da cultura considerada de base africana e

reflexões sobre o Dia Nacional da Consciência Negra. Estas leio como textos, como “criação individual e coletiva a um só tempo” (MATTOS, 2006, p. 14). Professores/as autores/as de suas aulas ao congregarem conhecimentos historiográficos, articulados à sua formação, aos documentos curriculares, aos livros didáticos, aos aportes do universo cultural escolar... produzem narrativas destinadas para um auditório específico com finalidades pedagógicas, educativas (MONTEIRO, 2015). A partir de seu presente e espaço de experiência dos sujeitos em situação de escolarização, docentes elaboram uma trama discursiva, desenvolvem um enredo, configuram o tempo... contam histórias... (ROCHA, 2009). Histórias que assumem novos ordenamentos e significações ao encontrar um/a leitor/a. Quando um professor, uma professora assume a racionalidade de sua operação, quando percebe a sua prática como algo aberto, dado a novos diálogos com o mundo exterior, sua aula se reatualiza, renova-se... E é por “que se torna possível a aula como texto” (MATTOS, 2006, p.14).

As considerações do professor e pesquisador Ilmar Rohloff de Mattos (2006) foram emprestadas também às fontes etnográficas, mais especificamente às aulas de História de Cristina, na E.E.B. Henrique Estefano Koerich, ocorridas no final de 2021. Como dito, essa pesquisa não passou ilesa às tensões advindas com a pandemia. Quando as atividades escolares retornaram na forma presencial, Ana, José, Marcos, Renata e Rodrigo<sup>25</sup> já não podiam colaborar com o desenvolvimento dos trabalhos. Estes/as não puderam retornar para o chão da escola, por distintas motivações: de ordem contratual – por conta do regime de admissão em caráter temporário – e médica, de saúde. Assim, e novamente, reelaborações urgiram à pesquisa.

Quadro 3 - Sistemática para análise das aulas de História.

<b>Fonte/Tipologia</b>	<b>Questão Central</b>	<b>Conceitos/Categorias</b>
Aulas de História/fonte textual e etnográfica.	Como docentes abordam a temática africana e afro-brasileira sob a vigência dos marcos legais nas aulas de História?	Aulas como textos.

Fonte: Elaboração da autora (2022).

<sup>25</sup> Um dia antes da suspensão das atividades presenciais nas escolas da rede estadual da Grande Florianópolis, pude acompanhar uma aula de História do professor Rodrigo. Trago alguns registros dessa cena no último capítulo dessa obra.

Investir em análises etnográficas envolve um movimento de imersão. Conhecer a unidade de ensino, percorrer sua estrutura e condição material, circular pela sala dos/as professores/as, participar do recreio e ser um corpo atento a toda movimentação dos espaços em questão, fazem parte da pesquisa. Faz parte também, a cordialidade junto aos sujeitos que acolhem e dividem o seu território. Por isso, antes de qualquer registro, as devidas apresentações e explicações sobre o objetivo de minha presença e de meu trabalho, foram ofertadas, socializadas. O processo de aproximação ao campo é característico das etnografias, práticas oriundas de métodos da ciência antropológica, que reúnem as técnicas para a coleta de dados relacionados às dinâmicas de um determinado grupo social e a descrição das observações empregadas. Um exercício de *estar lá* e *estar aqui* como tratou Clifford Geertz (1989). Tomo como empréstimo o conceito de etnografia para aplicá-lo ao espaço da escola e às aulas de História, de maneira a qualificar o olhar investigativo sobre esse universo e junto a ele realizar interpretações, produzir conhecimentos.

São ainda recentes e esparsos os estudos que promovam um aprofundamento acerca do ambiente escolar por meio de olhares etnográficos. Pesquisas como de Luiz Couceiro e Rodrigo Rosistolato (2022), Nour-Din El Hammouti (2002) e Roberto Sidnei Macedo (2012), encorajaram-me para a observação participante, para formulações qualitativas e para a construção de meu diário de campo. A este contemplam anotações a respeito dos símbolos, signos e linguagens partilhadas na escola e na sala de aula; temas, problemas e práticas pedagógicas; rotinas, horários, gestos e vozes daqueles/as que ocupam tal espacialidade e a ela atribuem sentidos. Não há receitas prontas para essa empreitada. Cada pesquisador/a em diálogo com outros trabalhos, escolhe seus instrumentos e estabelece seus percursos metodológicos. Sem pretensões de neutralidade, a pesquisa encontra litígio na demarcação da fonte e na divulgação da sua elaboração, na pergunta que a ela é feita e nas categorias que está submetida a crítica (ainda que aberta a novos questionamentos por outros/as leitores/as). A tessitura dessa narrativa histórica coloca-se assim, comprometida com esse ordenamento.

Do ponto de vista das aulas de História, diálogos com os trabalhos das pesquisadoras Ana Maria Monteiro (2007, 2015) e Helenice Rocha (2003, 2009) couberam a razão. Ciente das peculiaridades e especificidades de nossa matéria, à atividade etnográfica buscou registrar os elementos constitutivos de uma aula de História, a saber: organização do conteúdo, estabelecimento de uma unidade



temática, o acionamento do tempo e do espaço, os sujeitos sociais aventados, os conceitos explorados, as formas de didatização do conhecimento histórico... entrecruzados às lógicas da cultura escolar (BENITO, 2017) e da cultura histórica (RÜSEN, 1994, 2001, 2010). Tensões constantes às aulas de História inescapáveis à temática africana e afro-brasileira.

A cultura escolar é aquela que abarca um conjunto de regras e normatizações que instrumentalizam a organização institucional da escola; que assume a produção científica/pedagógica como referencialidades conceituais e filosóficas modeladas no âmbito das universidades; que congrega a experiência dos corpos que atuam em unidades de ensino formais (BENITO, 2017). Há, portanto, a existência de três culturas distintas confluentes ao espaço escolar: a política, a acadêmica e a empírica. Estas culturas interagem entre si de maneira autônoma, sincrônica e interconectada em maior ou menor gradação. A demonstração empírica, por sua vez, é aquela que acomoda boa parte da identidade escolar (BENITO, 2017). Assim, como um lugar de cultura, a escola se dá a conhecer. Contudo, e por não estar isolada das coisas do mundo e da vida humana, à escola comparecem também culturas históricas. Saberes sobre passados que circulam socialmente como um bem público e que atravessam a existência dos sujeitos em dimensões estéticas (produções culturais), políticas (disputas por memórias) e cognitivas (fundamentos da ciência), com operações diferenciadas e ao mesmo tempo repleta de “interpelações complexas” (RÜSEN, 1994, p. 20). Toda essa teia cultural que se interpõe à escola, e às salas de aula, são estruturalmente racializadas, colonizadas e eurocentradas. Nessa direção, e em toda a extensão desse trabalho, o racismo, a colonialidade e o eurocentrismo colocam-se como eixos centrais, fatores de intriga e de configuração na elaboração narrativa acerca dos documentos curriculares, da formação e experiência docente, bem como nas abordagens das aulas de História em escolas estaduais da região da Grande Florianópolis/SC.

Para problematizar o racismo como fenômeno sociohistórico que dividiu/divide, hierarquizou/hierarquiza e subjugou/subjuga as populações negras, convoco uma intelectualidade diaspórica para tecer a análise, como: Achille Mbembe (2018), Homi Bhabha (1998) e Franz Fanon (2008). A este último atribuo diálogos mais proximais e profundos na trama, por meio da obra considerada icônica *Peles negras, máscaras brancas*. Um texto que questiona o racismo estrutural, as relações de poder, as ideias de negritude e que denuncia as mais variadas formas de opressão e violência que

aviltaram/aviltam as populações de origem africana. Franz Fanon (2008) fortalece a tradição do pensamento negro, politicamente, inclusive, na busca incessante de outras formas de narrar o mundo. No campo da educação, as contribuições de Kabengele Munanga (2004, 2005), Nilma Lino Gomes (2005, 2012, 2019), Petronilha Beatriz Silva (2005) e Amílcar Araújo Pereira (2012, 2013, 2019) contornam o debate. Um debate crítico às convicções coloniais e eurocentradas que assombram os currículos escolares e afetam as abstrações dos sujeitos.

Dito isto, compreender as lógicas, redes e teias coloniais/modernas/eurocêntricas/brancas são enfrentamentos realizados na tessitura dessa escrita. Retomo as reflexões de Aníbal Quijano (2005) aqui, para dizer sobre a colonialidade do poder que reverbera na produção do conhecimento concebido como universal – na forma de colonialidade do saber – e na existência temporal, espacial, bem como subjetiva daqueles/as historicamente subalternizados/as<sup>26</sup> – colonialidade do ser (MIGNOLLO, 2008). Sobre essa questão, Nelson Maldonado-Torres (2019, p.42) analisa que “a colonialidade do saber, ser e poder é informada, se não constituída, pela catástrofe metafísica, pela naturalização da guerra e pelas várias modalidades da diferença humana”. Conformam, assim, uma paisagem interpretativa em que “os caminhos pelos quais a colonialidade organiza múltiplas camadas de desumanização” dentro dos projetos globais, de um sistema-mundo que a Europa fabricou. Pontos de tensão que insistem em não passar, pois são experiências socialmente vivas, que perduram nas relações humanas e “referências do sujeito corporificado”.

É nesse mar de epistemologias que a pesquisa se configura, emerge e se dá ver. Considero-as convergentes à História do Tempo Presente (HTP)<sup>27</sup>, área de

---

<sup>26</sup> No interior do trabalho, a ideia de corpo subalternizado/desumanizado imprime-se à homens e mulheres, negros/as, considerando a existência das variadas e, por vezes, distintas ordens de opressão. Contudo, vale a crítica do modelo binário, heterossexual e patriarcal inscrito no projeto colonial moderno, realizada pela filósofa feminista argentina María Lugones (2007). A pesquisadora argumenta sobre a colonialidade de gênero como elemento central para compreender os mecanismos de poder. Assim como a raça, o gênero, então, não pode ser descolado das interpretações. Eis o principal questionamento da autora às análises postuladas por Aníbal Quijano (2005).

<sup>27</sup> Em 1978 com a criação do Instituto de História do Tempo Presente (IHTP) por François Bédarida, um movimento de mudança na epistemologia da História inscreve-se. Transformações induzidas pelas demandas memoriais do pós-guerra, pela incerteza em relação aos projetos de futuro, bem como a própria virada teórica e as alterações nas práticas estruturantes impelidas pelas Ciências Sociais, contribuíram para a constituição de uma nova consciência histórica que por sua vez inqueriu a existência de uma nova operação historiográfica.

concentração de nosso Programa de Pós-Graduação, do qual meu trabalho é tributário. Por lidar com sistemas de compreensão que estão na ordem dos inacabamentos e das moradas provisórias, as balizas colocam-se como móveis na oficina do pensar, fazer e narrar uma História (BÉDARIDA, 2002). Alvo de críticas, especialmente por tratar de temas em períodos de pouco recuo e por isso, muitas vezes, confundida com o trabalho dos jornalistas, a HTP ao longo das últimas décadas do século XX e as do nosso século, têm buscado registrar os desafios de se enfrentar as questões do tempo vivido, do presente. Há aqui uma especificidade dessa matéria. Digo isso por entender que o tempo vivido não está fechado e, portanto, os eventos estão inconclusos. Não se sabe o que acontecerá depois. Segundo Delacroix (2018) tal ignorância sobre o dia seguinte permite uma desfatalização da História e uma análise privilegiada frente à narração e ao evento. Para Ricoeur (2007), a desfatalização permite que historiadores/as percebam o que ainda ferve no presente. É sobre este que me ponho a investir na tese de que há um passado racista que povoa o ensino de História e que insiste em ser presente, mesmo diante das demandas firmadas pela Lei nº 10.639/03 e na esteira, pelo texto das Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2004b).

A tese pode ser discutida também na tessitura da HTP pelo recorte temporal delimitado (2003-2021). Como historicizar um tempo extremamente presente? As contribuições de Reinhart Koselleck (2006) podem elucidar o trabalho por meio da relação entre as categorias de experiência e expectativa. Para o autor, essas categorias são “capazes de fundamentar a possibilidade de uma História” (KOSELLECK, 2006, p.306), pois são inerentes à condição humana. É a experiência que movimenta o passado no presente através do ato de recordar, que por sua vez, é sempre reelaborado. Já a expectativa, direcionada ao futuro, é também acionada no presente como aquilo que pode vir a ser ou não. Assim, uma experiência pode sugerir uma expectativa, mas não assegurar sua concretização. A utilização e mobilização desses conceitos permite que historiadores/as investiguem as modificações referentes ao tempo histórico. Espaço de experiência e horizonte de expectativa são, portanto, categorias de conhecimento. Elas não demonstram ou descrevem uma História, mas são capazes de fundamentar as possibilidades de uma História.

“Aprendemos com o tempo, reunimos novas experiências” (KOSELLECK, 2006, p. 312). Assim, o percurso não é linear, cronológico, fechado ou intocável. As experiências se aglomeram constituindo “estratos do tempo” em que elas se

acomodam, ou não, mas estão presentes. As várias camadas de tempo encontram-se passíveis de movimentos ocasionados pelas tensões que compõem as relações humanas. Gosto de pensar nas metáforas empregadas por Koselleck (2014) ao falar do tempo. São figuras de linguagem que podem representar o tempo em movimento, que se entrecruza, que se sobrepõe. As contribuições do autor são pertinentes à compreensão da existência de uma multiplicidade temporal. Temporalidades que coexistem e que se suportam. Analisá-las no presente implica reconhecer que estão acomodadas e sedimentadas no momento, mas que a depender dos movimentos do contemporâneo podem se realinhar e ocupar novas posições. Tais mudanças podem ser ocasionadas tanto pela renovação da problemática elaborada pelo pesquisador/a em seu tempo quanto, também, pelo impacto das decisões políticas e econômicas do tempo do historiador/a e das demandas sociais da mesma época. As demandas colocadas pela Lei nº10.639/03 e o documento das Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2004b), estão nessa conjunção por pleitearem a abertura do passado, por desejarem que as memórias das populações negras não sejam mais relegadas ao interdito, ao esquecimento... seus corpos querem continuar reexistindo. E nós temos pressa!

Por tudo e para não cansar muito mais o/a leitor/a, compartilho as reflexões que estruturam esta tese segmentadas em quatro capítulos. No primeiro, intitulado *Documentos curriculares e a diferença cultural como questão*, apresento reflexões acerca do racismo/colonialidade/eurocentrismo na tessitura das Propostas Curriculares de Santa Catarina, publicadas respectivamente em 1998, 2005 e 2014, bem como o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, publicado em 2019. Percorro a historicidade dos marcos legais para o Ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira, bem como seus impactos na documentação inventariada para a seção. Como híbrido cultural problematizo o universo conceitual e epistemológico dos textos curriculares e seus descritores para a História como disciplina escolar.

O segundo capítulo, *Professores e professoras de História: narrativa escolar em torno do currículo étnico-racial*, trata das percepções docentes acerca da temática africana e afro-brasileira em suas práticas pedagógicas e na escola. A partir das entrevistas realizadas que movimentam todo o enredo, os sujeitos da pesquisa, na posição de agentes da sua narrativa, trazem à superfície as tensões e os conflitos existentes em torno da implementação da temática africana e afro-brasileira na Educação Básica, os enfrentamentos em relação ao racismo no espaço escolar e as

prospecções de futuro em relação à luta antirracista concernente ao ensino de História. A descrição narrativa não está separada do sujeito. A formação inicial docente, as condições de trabalho, os espaços de atuação, os pertencimentos étnico-raciais dos/as entrevistados/as encontram litígio na escrita desse capítulo.

*Aulas como textos I: ensino de História e a temática africana e afro-brasileira em regime de atividades não presenciais* enseja o terceiro capítulo da tese. Aqui, a partir das propostas didáticas elaboradas em regime de atividades não presenciais devido ao contexto de crise sanitária acarretado pela pandemia da COVID-19, teço considerações sobre as abordagens, recortes e recursos empregados aos materiais que exploram passados históricos de corpos negros. Escravidão, racismo, histórias de África, elementos de matriz africana e afro-brasileira, bem como o Dia Nacional da Consciência Negra, centralizam as perspectivas temáticas adotadas no campo do “dever de memória” (RICOEUR, 2007) nas aulas de História no presente. Perpetradas por nós eurocêntricos e demais padrões de estabilidade insistentes à disciplina, as aulas de História são dadas a ler como textos... narrativas que figuram uma intriga, configuram uma explicação e refiguram o tempo ao encontrar o mundo do/a leitor/a, o universo do/a estudante.

O quarto capítulo intitulado *Aulas como textos II: etnografias sobre o ensino de História e a temática africana e afro-brasileira*, analiso as aulas de História conduzidas pela professora Cristina na E.E.B. Henrique Estefano Koerich. As análises partem do trabalho etnográfico, por meio de uma *descrição densa* (GEERTZ, 1989), por uma interpretação das culturas as quais a escola, a sala de aula e as aulas de História combinam e partilham. Embates, conflitos e outras tensões prescrevem-se a tratativa da temática africana e afro-brasileira, quando problematizadas as ideias históricas que estudantes<sup>28</sup> e a docente difundem na experiência pedagógica. Ao ensino de História como um lugar de muitas fronteiras, mas também de particularidades, segue a compreensão sob a forma narrativa às elaborações didáticas da referida professora. Refletir sobre o racismo e perceber possibilidades para a sua superação, pode encontrar lugar fértil se olharmos com maior atenção para aquilo que ocorre em uma aula de História. Eis o meu apelo...

---

<sup>28</sup> Também no caso dos/das estudantes todos os nomes citados são fictícios para preservar suas identidades.

## 2 DOCUMENTOS CURRICULARES E A DIFERENÇA CULTURAL COMO QUESTÃO

No momento em que desejo estou pedindo para ser levado em consideração. Não estou meramente aqui-e-agora, selado na coisitude. Sou a favor de outro lugar e de outra coisa. Exijo que se leve em conta minha atividade negadora na medida em que persigo algo mais do que a vida, na medida em que de fato batalho pela criação de um mundo mais humano – que é um mundo de reconhecimentos recíprocos (FANON, 2008, p. 181).

Em *Preto e reconhecimento*, último capítulo da obra *Pele negra, máscaras brancas*, Franz Fanon (1925 -1961) deixa considerações extremamente perturbadoras acerca da produção das diferenças<sup>29</sup>. Filósofo, psiquiatra, cientista político e revolucionário de origem martinicana, Fanon evoca pensamentos que se colocam em fronteira. Sujeito diaspórico, com formação acadêmica francesa, o autor movimenta o estar lá e o estar cá em suas múltiplas espacialidades e temporalidades. Crítico do colonialismo, Fanon desnuda as violentas e as mais variadas formas de opressão que tocam a humanidade do/a colonizado/a. O projeto colonial atravessa o corpo e a subjetividade do/a subalternizado/a inserindo-o/a em uma zona do não ser (questão aprofundada em *Os condenados da terra*, outra clássica obra do autor<sup>30</sup>). Contudo, Fanon quer ser. Para ser é preciso negar e romper os enredos tramados pela modernidade. Desejar, desejar outras possibilidades de mundo, consiste a potência narrativa de Fanon.

As reflexões de Fanon colocam para a agenda identitária, processos mais dinâmicos, fluidos. Não há um *lócus* de enunciação rígido e fixo para o reconhecimento do Eu e do Outro. A compreensão incide sobre as muitas e híbridas máscaras (retiradas e colocadas constantemente), que tensionam, por sua vez, os lugares em que se forjam as identidades. Como um homem que questiona, Fanon interroga sobre as teorias estruturalistas, pautadas pelas dimensões econômicas e políticas. Como um homem que lutou nas guerras pela descolonização do norte africano, Fanon discursa e realiza o exercício da prática libertadora. Libertação que para ele está sobretudo na experiência cultural.

<sup>29</sup> A obra foi originariamente publicada em francês no ano de 1952 e segue sendo revisitada no presente como chave de leitura e instrumento político para a luta antirracista.

<sup>30</sup> *Os Condenados da Terra*, publicado em 1961, é considerado um texto fundamental para tecer a crítica aos processos de colonização europeia e a instituição da racialização da cor. Em um contexto de descolonização do continente africano, a produção da obra revela a força política da narrativa fanoniana.

É sobre pensar o depois, não apenas como um processo histórico em que se interrompe a ação do colonialismo europeu no século XX. É sobre um conjunto de projeções e interpelações enunciativas que reterritorializam os sistemas de representação cultural. Com Homi Bhabha (1998), as questões deixadas por Fanon ganham amplitude no campo dos estudos pós-coloniais<sup>31</sup>. Teórico indo-britânico, Bhabha problematiza o entre-lugar, inclusive do ponto de vista epistemológico. A geopolítica eurocentrada, moderna e colonial passa a se decompor pela inscrição que intercede pelo/a colonizado/a. Ao lado de tantos outros estudiosos como Stuart Hall (2011) Edward Said (2008), Gayatri Spivak (2010) e Boaventura de Sousa Santos (2007), Bhabha compõe uma frente ampla, complexa e heterogênea rede de saberes que desestabilizam discursos hegemônicos, universais.

Na mesa da pós-colonialidade, o jogo não está polarizado. O jogo é negociável e as posições - nem sempre pacíficas - entrecruzam-se na paisagem cultural. “A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica” (BHABHA, 1998, p. 20).

No contemporâneo, em que pese as demandas étnico-raciais, por exemplo, a pauta da diversidade nas elaborações de Bhabha (1998, p. 69), é imputada a suspensão: “A diversidade cultural é o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados; mantida em um enquadramento temporal relativista, ela dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade”. Aqui, todo seu apelo em deslizar sobre paisagens mais performáticas, a partir da noção de diferença cultural como “um processo de significação” da vida em fronteira.

Eis o convite aceito por Elizabeth Macedo (2006), a qual filio-me no agora. Como *espaço-tempo de fronteira cultural*, a educação brasileira e mais precisamente o currículo pode/deve ser problematizado. Para a autora, a malha que envolve a discussão curricular transgride os limites formais de sua instituição como texto (forma de linguagem) e suas reelaborações no interior da escola. A hibridização como constante nas práticas escolares, ressignifica o conhecimento, produzindo novas

---

<sup>31</sup> Em o *Local da Cultura*, Homi Bhabha (1998) problematiza as contribuições de Franz Fanon, inaugurando os debates que se debruçam nas dinâmicas culturais de fronteira. Referência nos estudos pós-coloniais a obra de Bhabha que chega até nós no final da década de 1990, com questões que tocam o agora no que tange as interpretações acerca das pautas étnico-raciais no Brasil.

experiências culturais, talvez mais combativas diante das desigualdades étnico-raciais, meu interesse de pesquisa.

As abordagens para o estudo dessa seção, em que os documentos curriculares surgem como centrais à narrativa, transitam por enfrentamentos necessários à dimensão organizativa, didática e epistemológica também em fronteira. Como fator de cultura, ao texto não podem escapar outros hibridismos, que devem ser apreendidos em suas especificidades, quando a lupa destrincha as escalas de análise e coloca sob tensão o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira. Nessa direção, as Propostas Curriculares (PCs) oficializadas pelo governo de Santa Catarina nos anos de 1998, 2005, 2014, bem como o Currículo Base do Território Catarinense (CBTC), publicado em 2019, são as fontes recrutadas para estabelecer a crítica no tocante dessa operação historiadora.

Como a diversidade e a diferença cultural são inscritas na produção curricular da rede estadual de Santa Catarina? De que maneira a temática africana e afro-brasileira revela-se na documentação inquerida? Nessa perspectiva, o que coube à História e seu ensino escolar? São as inquietudes colocadas para esse capítulo.

## 2.1 A LEI Nº 10.639/03 COMO FATO CULTURAL E FATOR DE CULTURA

Para localizar o debate acerca do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nos documentos curriculares, destaco a implementação da Lei nº 10.639/03 como espaço de luta para libertação do pensamento eurocentrado. Para entoar Amílcar Cabral (1974), como “fato cultural” a legislação em questão, exprime a força política do Movimento Negro brasileiro na construção de uma agenda educacional antirracista. Em contrapartida, como “fator de cultura”, seu conteúdo intenta para novos quadros de significação acerca das narrativas que contam histórias de homens e mulheres de cor<sup>32</sup>.

Instituída pelo governo federal em janeiro de 2003, a Lei nº 10.639 determinou a obrigatoriedade do Ensino da História e a Cultura Africana e Afro-brasileira na

---

<sup>32</sup> Amílcar Cabral, teórico marxista, nascido em Guiné-Bissau, teceu importantes reflexões acerca das lutas por libertação frente ao colonialismo português. Seus estudos e experiências políticas convocavam a unidade dos povos africanos (embora reconhecesse a diversidade cultural existente em Guiné) para enfrentar os ditames do colonizador. O autor trata da construção de uma nação que se faz na luta. Na centralidade de sua militância intelectual, estava a recusa em aceitar a imposição cultural estrangeira, ao mesmo tempo em que se desenvolviam enredos que visibilizavam as histórias e culturas de base africana. Por meio do texto de Amílcar Araújo Pereira (2012) aceitei o bonito convite para conhecer a produção de Amílcar Cabral (1974).



Educação Básica. Considerada um importante dispositivo para enfrentar práticas racializadas<sup>33</sup>, a Lei objetiva a reparação das marcas deixadas por um passado escravista/senhorial/colonial, repleto de discriminação, dor e opressão vivenciado pelas populações negras em nosso país. Trata-se, portanto, de uma política pública oriunda das reivindicações pautadas pela atuação do Movimento Negro, que desde as últimas décadas do século XX, busca forçosamente reorganizar as suas bases por meio de um repertório linguístico consciente de sua etnicidade e memória (PEREIRA, 2013)<sup>34</sup>. Assim, a sanção da Lei pode ser concebida como uma construção sociohistórica sumariamente tingida pelo toque, pelo som e pela expressão da cor.

Pode-se dizer que a Lei nº 10.639/03, como fato cultural, guarda as sobreposições temporais (KOSELLECK, 2014) das muitas lutas travadas pelo Movimento Negro, mesmo em contextos políticos autoritários. Veja, em plena ditadura militar no Brasil, nos anos considerados mais duros e de chumbo do período, as denúncias frente às desigualdades sociais e econômicas experienciadas particularmente por negros/as se dá a ler. Segundo o professor e pesquisador Amílcar Araújo Pereira (2013), parte da militância negra esteve articulada a grupos de esquerda, amparados por concepções socialistas, e que marcaram a resistência ao regime em questão. Entre ações concebidas como mais radicais às intensas manifestações culturais, expressadas por exemplo pelo bloco afro Ilê Aiyê na Bahia (apesar das disputas internas existentes diante das diferentes estratégias de combate ao racismo), o Movimento Negro esteve vigilante as demandas dos sujeitos corporificados pela cor. No âmbito educacional, com a redação e divulgação da *Carta de Princípios* do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, a defesa de uma reorientação das narrativas históricas acerca da existência negra precisava alcançar visibilidade. Desse modo, o documento aponta para as inevitáveis reverberações sobre os temas de ensino, sobre a produção didática e sobre as práticas pedagógicas docentes (PEREIRA, 2012).

---

<sup>33</sup> Práticas racializadas associam-se as lógicas de poder, de saber, de dominação simbólica, material e física - construídas e reproduzidas no tempo e com o tempo - para marcar e hierarquizar as diferenças étnico-raciais. Manifestas por discursos, ideologias, expressões preconceituosas, difusão de estereótipos, apagamento histórico-cultural, criminalização e genocídio dos corpos negros, tais diferenças são transformadas em desigualdades na experiência cotidiana.

<sup>34</sup> Reconheço a pluralidade das organizações negras no Brasil. Tomo o Movimento Negro para essa escrita, no sentido de trazer para a superfície as pautas que são comuns às diferentes organizações contemporâneas. No cerne do debate está a luta pela inserção das populações negras de maneira equânime em nossa sociedade.

Em fins dos anos de 1980, o Movimento Negro escancarava a cordialidade do racismo brasileiro. O racismo cordial, ou à brasileira, esteve sustentado pela ideia da mestiçagem e da convivência harmoniosa nas relações sociais de nosso país (MUNANGA, 2004). Uma teoria defendida pelo sociólogo Gilberto Freyre na clássica obra *Casa-Grande e Senzala*, publicada no ano de 1933, que continuava (e pode-se afirmar que continua) ecoando nas discussões étnico-raciais no Brasil, inclusive nas salas de aula. O mito da democracia racial escamoteava/escamoteia a discriminação e o preconceito racial, minimizava/minimiza a experiência da opressão, desconsiderava/desconsidera o protagonismo negro, bem como invisibilizava/invisibiliza as identidades negras. Combatê-lo, na perspectiva do Movimento Negro, era/é fundamental para a construção do tornar-se negro e a educação assumia/assume um papel preponderante nesse processo (PEREIRA, 2013).

Na década de 1990, as lutas políticas intensificaram os debates acerca das questões referentes ao mundo do trabalho (subemprego, baixo salário, desemprego, racismo institucional... emergiram) e ao acesso à educação da população negra (índices de analfabetismo, evasão... inscreveram-se com veemência). As possibilidades de ascensão social estavam/estão, na percepção do Movimento Negro, interconectadas à escolarização dos sujeitos. Foi em nosso século, contudo, que uma convicção de ressarcimento aos/as feridos/as pelo processo de escravização, por meio do aparato educacional, materializou-se na forma da Lei. Um Estado que no pós-abolição esteve omissos em relação aos interesses de negros e negras, nos primeiros anos do XXI foi convocado a reparar danos históricos (SILVA, 2005)<sup>35</sup>. À instituição da Lei nº 10.639/03 confere-se toda essa dimensão.

A publicação da Lei nº 10.639/03 soma-se ao quadro de mudanças insurgentes contextualizadas pelo enredo da redemocratização do país. A complexa, diversa e contraditória democracia que se colocava em fins dos anos de 1980 e nas décadas seguintes ampliaram as reflexões sobre a questão da cidadania no Brasil (PEREIRA, 2013). Os cidadãos apresentavam-se como diversos, com agências específicas. A própria Constituição Federal de 1988 marcava isso em suas linhas

---

<sup>35</sup> A Primeira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância (Conferência de Durban), ocorrida em 2001, na África do Sul, contou com expressiva delegação brasileira e impulsionou a criação de políticas públicas de combate ao racismo no país. Pode-se localizar assim, os debates referentes a instituição da Lei nº 10.639/03 para além das fronteiras nacionais (PEREIRA, 2012).

(artigo 12 é exemplar no reconhecimento da pluralidade étnica do povo brasileiro). No artigo 215, parágrafo 1º, descreve-se que “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”. No parágrafo 2º registra-se que “A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais” (BRASIL, 1988). Desse modo, as manifestações multiculturais visualizadas no documento constitucional são pertinentes indícios de que a implementação da referida Lei é a expressão de um tempo de muitas residualidades, mas também de transformações históricas<sup>36</sup>.

Transformações que incidiram sobre o território do ensino e a Lei nº 9.394, de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que por sua vez, não só apresentou os princípios e finalidades da Educação para o país, mas conjuntamente inaugurou as discussões sobre a noção de pluralidade cultural, que resultaria em eixo transversal aos currículos escolares do Ensino Fundamental. Por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) instituídos pelo Ministério de Educação (MEC) em 1998, ficava latente que “a formação dos sujeitos deveria passar pelo conhecimento, pela valorização e o respeito ao patrimônio sociocultural de grupos etnicamente distintos” (BRASIL, 1998, p. 2)<sup>37</sup>. Para as historiadoras Hebe Mattos e Martha Abreu (2008), o texto trouxe, portanto, uma crítica ao conceito de cultura. A concepção de um modelo cultural uniforme deveria ser suplantada nas escolas por uma perspectiva multicultural formadora da identidade brasileira. Considera-se, então, a problemática da diferença dentro do discurso da nacionalidade e por isso ela “repousa sobre uma homogeneidade primordial e é produto do apagamento das diferenças enquanto tal, com a criação de ícones e símbolos que fabricam pertencimentos” (MACEDO, 2009, p.103).

Seguindo as proposições de Hebe Mattos e Martha Abreu (2008), muito embora os PCNs destacassem a pluralidade cultural, as particularidades relacionadas às populações africanas e aos/as afro-brasileiros/as apresentavam-se de modo bastante

---

<sup>36</sup> O ano de 1988 marca a promulgação da chamada constituição cidadã em contexto (nada) coincidente ao centenário da abolição da escravidão no Brasil. Os movimentos, organizações e entidades negras promoveram inúmeras manifestações em todo o país. Dessas emergiram novas lideranças e diálogos mais estreitados junto aos partidos políticos, aos sindicatos, ao legislativo (em diferentes níveis). Certamente, ao texto constitucional em questão, impera um significativo campo de forças, inescapáveis aos debates impelidos pelo Movimento Negro contemporâneo (PEREIRA, 2012).

<sup>37</sup> Os PCNs circularam na rede estadual de Santa Catarina de modo bastante peculiar, posto que os interesses curriculares estavam sedimentados nas proposições do materialismo histórico entre o final da década de 1990 e início de 2000. Uma questão que será desdobrada adiante.

diluído em sua narrativa e conseqüentemente (guardadas as proporções) nas práticas cotidianas escolares. Vale lembrar que os temas transversais ocupavam as bordas do discurso universal e científico do currículo – acolhe-se a diferença, mas não se atribui centralidade à discussão. Dito de outra forma por Elizabeth Macedo (2009), o reconhecimento da diferença está monitorado, controlado e sufocado pelo cenário de hegemonia colonial.

Em que pese a História como disciplina escolar, a matéria africana e afro-brasileira nos PCNs, indicava a África como continente de origem da humanidade e do povo brasileiro. Figuras a esse eixo, leituras sobre estruturas políticas, sociais e econômicas na fase concebida como pré-colonial; a ideia de cultura milenar; a etapa de mercantilização e escravidão na etapa colonial europeia; demandas e conquistas do contemporâneo. O documento registrava, ainda, a trajetória étnica de africanos/as no Brasil, movimentada pelos estudos referentes ao tráfico negreiro, escravização, formas de resistência, abolição e pós-abolição. Observe as sistematizações a seguir.

Quadro 4 – Temática africana e afro-brasileira nos PCNs – Eixo: continente e terras de origem do povo brasileiro.

Conteúdos
África, berço da humanidade.
Organização socioeconômica e política do período pré-colonial.
Culturas milenares.
Choque da mercantilização da escravidão.
Demandas e conquistas contemporâneas.

Fonte: Elaboração da autora (2022), com base nos PCNs (BRASIL, 1998).

Quadro 5 - Temática africana e afro-brasileira nos PCNs – Eixo: trajetórias das etnias no Brasil.

Conteúdos
Africanos trazidos para o Brasil e a escravidão.
Movimentos de resistência cultural à escravidão.
Rebeliões, revoltas, fugas e resistência organizada à escravidão.
Movimentos abolicionistas.
Fim do Escravismo, discriminação e exclusão social de afrodescendentes.

Fonte: Elaboração da autora (2022), com base nos PCNs (BRASIL, 1998).

Os quadros apresentados demonstram que as narrativas construídas para a história das populações de origem africana são oriundas essencialmente dos projetos de dominação colonial. Há uma história da África antes e depois da colonização europeia. Como *um mundo que se despedaça*, parafraseando o escritor Chinua Achebe (2009), toda lógica africana é alterada pela conquista europeia. Quando observada a trajetória étnica no Brasil, notadamente a escravização aparece como central nas reflexões do material (OLIVA, 2006). Vale registrar que o documento não evidenciava em quais “ciclos” do Ensino Fundamental, tais temas deveriam ser abordados e como deveriam ser tratados no âmbito da sala de aula. Pelos limites dessa escrita, não me atreverei em discorrer sobre as polêmicas em torno do conteúdo da pluralidade cultural no documento dos PCNs. Localizo-o para que a escala de análise seja ampliada e dizer ao/a leitor/a que as reflexões acerca do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira podem ser compreendidas também nessa extensão. Recuar um pouco para conferir inteligibilidade ao objeto de estudo interessa sempre à pesquisa histórica (SILVA, 2020).

Fato é que os PCNs abriram caminhos para uma crítica em relação às questões identitárias tratadas na história do Brasil e na História a ser ensinada nas escolas. Ainda que de modo tímido, por vezes equivocado e passível de distorções, tal

documento colocava-se como ponto inicial para o próprio debate em torno da Lei nº 10.639/03 (ABREU; MATTOS, 2008). Para implementá-la, por meio do Parecer CNE/CP nº 003/2004, o Estado instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Redigido pela professora e pesquisadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva<sup>38</sup> – em colaboração aos demais membros da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação<sup>39</sup> – o documento manifesta e orienta para a construção de “um conjunto de ações pedagógicas fundamentadas na diversidade, no combate ao racismo e as diferentes formas de discriminação que afligem particularmente a comunidade negra” (BRASIL, 2004a, p. 11).

Assim, na esteira da Lei, o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2004b), de acordo com Nilma Lino Gomes (2005, 2019), busca no campo da educação, a crítica e a correção de hierarquizações étnico-raciais. Essas concebidas historicamente como naturais na sociedade brasileira, transformando as diferenças em desigualdades. Romper com essa lógica de pensamento, na percepção da intelectual, permeia necessariamente os espaços escolares – lugares de produção e difusão de saberes; territórios de diálogos e encontros; universo de muitas e diferentes culturas... Reconfigurar o currículo (para além de sua narrativa escrita) está então, o prelúdio para a construção de uma pedagogia antirracista.

É importante considerar que a proposta das Diretrizes consiste em educar para as relações étnico-raciais. Dessa maneira, em adição ao fortalecimento das identidades dos/as subalternizados/as torna-se eminente, segundo as determinações do material, forjar entre os sujeitos brancos uma postura de consciência negra. Educar

---

<sup>38</sup> Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva é professora emérita da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), vinculada ao Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas do Centro de Educação e Ciências Humanas. Atuante na área da Educação, com foco nas discussões étnico-raciais; práticas sociais e processos educativos; políticas curriculares e direitos humanos. Entre os anos de 2002 e 2006, por designação do Movimento Negro, integrou o Conselho Nacional de Educação, assumindo a redação e relatoria do Parecer CNE/CP nº 003/2004 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004b). Petronilha lecionou (como professora visitante) na University of South Africa (1996), na Universidad Autonoma del Estado de Morelo, in Cuernavaca, México (2003), na Stanford University, USA, (2008 e 2015) e na Universidade de Maputo, Moçambique (2019). Integra a Associação de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). Recebeu diversas honrarias e prêmios pela dedicação a luta antirracista no Brasil. Informações disponíveis em: <http://lattes.cnpq.br/5770245673371690>. Acesso em 20 de out. de 2022.

<sup>39</sup> Integravam a relatoria o Professor Dr. Carlos Jamil Cury (Universidade Federal de Minas Gerais, (UFMG), a Professora Ma. Francisca Novantino D'Angelo Paresi (Secretaria de Estado da Educação do Mato Grosso) e a Professora Dra. Marília Ancona-Lopes (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC - SP).

para as relações étnico-raciais, significa, então, que as populações não negras recebam os conteúdos da história da África e da cultura afro-brasileira, como elementos irrenunciáveis para uma tomada de posição. Uma “tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial” no Brasil (BRASIL, 2004b, p. 16). Eis uma problemática de interesse negro e não negro.

Quadro 6 - Diretrizes Curriculares e as estratégias para implantação do ensino da temática africana e afro-brasileira na Educação Básica.

Estratégias
Discutir as formas de ser e viver a cultura negra.
Dar visibilidade às biografias negras.
Estudar o Quilombo dos Palmares e comunidades remanescentes de quilombos.
O ensino da história da África de estar conectado às experiências de não vitimização.
Inserir datas celebrativas que dizem respeito a comunidade negra.

Fonte: Elaboração da autora (2022), com base no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2004b).

As estratégias das Diretrizes Curriculares assumem notadamente um caráter político do ponto de vista de seu conteúdo, conforme apresentação do Quadro 6, submetendo-se à crítica inclusive da academia. Retomo aqui, Hebe Mattos e Martha Abreu (2008) que teceram importantes considerações em torno do texto das Diretrizes. As historiadoras chamaram atenção para a pouca problematização de certos conceitos, que seriam caros às discussões étnico-raciais, tais como “cultura, raça, identidade negra, racismo, democracia racial, cultura negra, cultura afro-brasileira, pluralidade cultural e cultura brasileira” (ABREU; MATTOS, 2008, p. 17). Outra crítica realizada está na dicotomia entre a cultura negra e a cultura branca. Na direção do que postulou Stuart Hall (2011), as identidades não estão fechadas em si, elas estão em movimento e em relação. “Não podemos criar a expectativa da existência de culturas cristalizadas no tempo ou preservadas ao longo de gerações”

(ABREU; MATTOS, 2008, p. 17). Segundo as historiadoras “a diversidade cultural brasileira, e a sua tão propalada pluriculturalidade, deve ser pensada levando-se em consideração os intercâmbios e as trocas culturais, de forma a colocar em evidência a pluralidade da própria experiência negra no país” (ABREU; MATTOS, 2008, p. 17)<sup>40</sup>.

Críticas em relação à história da África positivada, ancestral e idílica; aos estudos referentes ao Quilombo de Palmares e sua direta associação às comunidades remanescentes de quilombo, sem conferir a espacialidade e temporalidade que lhes são próprias; bem como a alteração do significado do 13 de maio, para o dia de denúncia das repercussões políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, descaracterizando a historicidade da data, foram realizadas (ABREU; MATTOS, 2008). Mesmo diante dos problemas conceituais e históricos destacados, não há dúvidas de que a tratativa étnico-racial conferiu novos rumos a partir da publicação da Lei nº 10.639/03 e da instauração das Diretrizes (BRASIL, 2004b).

Com a instituição dos marcos legais para o ensino da temática africana e afro-brasileira, houve também uma transformação no campo das pesquisas acadêmicas. A escrita da História está atinente a esse movimento. Um processo intimamente relacionado aos crescentes estudos sobre a constituição da memória coletiva (experiências partilhadas socialmente) e das memórias subalternizadas (que desejam a voz), as quais Michael Pollak (1989;1992) se pôs a percorrer. Para além dos aspectos subjetivos e específicos da memória como um recurso em que se acessa o passado, o autor sinaliza as potencialidades desse substrato para a consciência da existência humana. Conferir visibilidade às memórias das populações negras cabe, portanto, a razão. No âmbito da operação historiográfica, a significação e ressignificação dos lugares de memória, como acionou Pierre Nora (1993), pode ser emprestada às dinâmicas da comunidade africana e afro-brasileira. Com Paul Ricoeur (2007), outras problemáticas são lançadas à memória quando envolta por uma série de intencionalidades políticas, dadas as demandas sociais que buscam por reparações históricas. E aqui, a Lei nº 10.639/03 se dá a compreender.

Ponderar ainda sobre conjunturas transnacionais tende a complexificar a trama narrativa acerca das políticas de memória firmadas pela Lei Federal em questão. Ao

---

<sup>40</sup> Não deixo escapar que ambas as professoras/pesquisadoras são do ponto de vista étnico-racial, brancas, e assim, outras economias, interesses, subjetivações estão postos aos interesses em relação ao documento das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2004b).



estudar a imprensa negra em espaços-tempos distintos, a saber os contextos brasileiro e estadunidense, o professor e pesquisador Amílcar Araújo Pereira (2019) historiciza as estratégias produzidas pelo Movimento Negro na diáspora africana em torno dos currículos escolares<sup>41</sup>. Com efeitos diferenciados nas práticas sociais, mas com interlocuções possíveis, o autor deixa a evidência de que a agenda racial tensiona as estruturas eurocêntricas (evidenciando a singularidade do ensino de História) tanto lá quanto cá. Como produtor de cultura, o currículo insere-se em um território de intensas disputas e isso é assumidamente um fato, um fato cultural.

Inserir Santa Catarina a esse panorama de inteligibilidade sugere uma leitura particular, mas não só. “O eurocentrismo e o racismo se retroalimentam no contexto educacional, num ciclo vicioso que inviabiliza a construção de uma perspectiva realmente democrática nos currículos e na educação” (PEREIRA, 2019, p. 140). Assim, estão colocadas às diferenças culturais, questionadas também, em território catarinense pelo Movimento Negro e pela intelectualidade negra<sup>42</sup>.

## 2.2 CURRÍCULO: UMA ARENA CULTURAL DE DISPUTAS

As orientações curriculares para o ensino da temática africana e afro-brasileira, encontram-se em uma arena cultural de disputas (PEREIRA, 2019). As tensões emanadas pela Lei nº 10.639/03 impactaram, como foi visto, a produção curricular e o texto das Diretrizes (BRASIL, 2004b) marcou esse movimento. Entretanto, o processo de implementação de tais mudanças deu-se de maneira difusa e adversa em diferentes regiões de nosso país. Em Santa Catarina, por exemplo, terreno de minhas investigações, o acolhimento de tal conteúdo será visualizado mais efetivamente na Proposta Curricular publicada no ano de 2014.

De 2003 a 2014 o caminho para implantação da referida Lei no Estado, seguiu um curso repleto de desvios e tantas outras disputas. As discussões acerca dos documentos curriculares na esfera estadual, atendiam a formação do sujeito cidadão

---

<sup>41</sup> Como espaço de construção e comunicação da comunidade negra, as análises sobre os impressos receberam especial atenção do pesquisador. Os jornais *Chicago Defender*, fundado em 1905 e o *New York Amsterdam News*, fundado em 1909, ambos com circulação no presente nos Estados Unidos, encontraram destaque no texto.

<sup>42</sup> Refiro-me aos sujeitos que atuam em espaços acadêmicos e/ou vinculam-se aos núcleos de pesquisa que envolvem um corpo social.

em uma perspectiva materialista histórica<sup>43</sup>. Enquanto o MEC pensava a educação para as relações étnico-raciais, a Secretaria do Estado de Santa Catarina (SED/SC), ainda lidava com demandas não resolvidas em seu currículo desde a década de 1990. Desse modo, recuo no tempo para tecer considerações acerca da Proposta Curricular: Disciplinas Curriculares da Educação Básica, Formação Docente e Temas Multidisciplinares, publicada em 1998 com vistas a qualificar o sistema de análise<sup>44</sup>.

A sistematização de 1998 é oriunda do trabalho de um grupo multidisciplinar selecionado por meio de edital instituído pela SED, a partir de critérios de formação acadêmica, conhecimento da primeira versão da proposta curricular e apresentação de projeto de trabalho. Professores e professoras da rede estadual foram convidados/as a participar das atividades junto a equipe que se estruturava. “Um processo de discussão, reflexão e escrita que percorreu uma caminhada de dois anos até a efetiva conclusão do material” (SANTA CATARINA, 1998, p. 07).

O texto curricular em questão está atravessado pela conjuntura das reformas educacionais no Brasil e em outros países, financiadas pelo Banco Mundial e demais agências internacionais, que projetavam a formação dos sujeitos escolares alinhada ao livre mercado. Uma educação ativamente subordinada e consentida à lógica capitalista e neoliberal<sup>45</sup>. Publicado durante o governo de Paulo Afonso Evangelista Vieira (1995-1999), do então Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), o material é produzido em meio a escândalos políticos, denúncias de improbidade administrativa, crise econômica e atrasos salariais dos servidores estaduais. Algo controverso, diante de um discurso curricular que diz respeitar à cidadania.

A documentação compreende três volumes com orientações e regulações para as disciplinas curriculares, para os temas transversais e para a formação docente. O primeiro texto possui 244 páginas e situa as disciplinas curriculares ao eixo teórico e metodológico proveniente da dialética do materialismo, associado a “uma concepção histórico-cultural de aprendizagem, também chamada sociohistórica ou

---

<sup>43</sup> O materialismo-histórico compreende o homem como ser social e histórico, agente nas relações objetivas que fundamentam a vida. São dessas relações que emergem as contradições sociais e, a partir da sua análise, podem eclodir as possibilidades de sua superação (SANTA CATARINA, 2005).

<sup>44</sup> Vale dizer que entre a Proposta Curricular de 1998 e a de 2005, portanto publicada pós a instituição dos marcos legais para o Ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira, há um documento versado na implementação do Ensino Religioso divulgado em 2001. Embora reconheça a sua relevância, este último não configura um problema para essa pesquisa. Recuo para 1998 pelas orientações destinadas à disciplina de História quanto a tratativa da diferença cultural.

<sup>45</sup> Para saber mais, ver: FRIGOTTO, 2003.

sociointeracionista inaugurada por Vygotsky” (SANTA CATARINA, 1998, p. 11)<sup>46</sup>. O segundo, discute e implementa proposições acerca das temáticas consideradas transversais ao currículo, a saber: Educação Sexual, Educação e Tecnologia, Educação de Jovens e Adultos, Educação Ambiental, bem como Educação e Trabalho. Na espessura das 120 páginas do documento são acrescidas as abordagens pedagógicas dirigidas à diversidade (no âmbito da aprendizagem e da Educação Especial) e às inscrições sobre avaliação e indicações procedimentais acerca da Educação Escolar Indígena. O terceiro eixo traz aos professores/as o fortalecimento do debate conceitual da aprendizagem alinhado aos fundamentos de seus componentes. São 160 páginas de instrução. Os três cadernos possuem o mesmo *layout* e, estão disponíveis em suporte digital na página da SED/SC<sup>47</sup>. São textos que carregam, sobretudo, as agências políticas/culturais situadas na experiência do tempo.

Debruço-me no agora, sobre o volume destinado especificamente aos componentes curriculares. A História como disciplina segundo a documentação, “assume um papel mais pragmático, ao reordenar o pensamento para a vida em sociedade a partir de referencialidades macroestruturais e microestruturais” (SANTA CATARINA, 1998, p.153). Nessa direção confluem ao ensino o tempo vivido (sobre os homens e suas experiências concretas), o refletido (sobre as mediações entre o tempo imediato e a memória) e o concebido (sobre o conhecimento histórico com base na cognição da própria historiografia). Esse movimento temporal, busca a superação de visões que encerram a narrativa histórica como um lugar para dar notícias sobre o passado. A proposição vincula-se à compreensão de que diferentes sujeitos fazem a história e podem modificar a sua realidade. Cabe assim, o investimento de uma abordagem que apresente alternativas para a transformação social a partir das trajetórias dos vencidos, “que muitas vezes são mais ricas e reveladoras de novos sentidos” (SANTA CATARINA, 1998, p. 154).

Ainda para o ensino de História, definem-se os conceitos específicos, concebidos como chaves interpretativas para o desenvolvimento do conhecimento

---

<sup>46</sup> Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934) - psicólogo russo - percorre a ideia de que o desenvolvimento intelectual das crianças parte de suas condições de vida e das interações sociais. Tal percepção conferiu a base do pensamento teórico da primeira Proposta Curricular para Santa Catarina datada de 1991, e se tornou persistente até a documentação de 2014.

<sup>47</sup> Teci os estudos acerca da publicação de 1998 a partir dos materiais digitalizados que se encontram disponíveis em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/proposta-curricular-156/1998-158>. Acesso em 15 de jan. 2021.

concernente ao pressuposto histórico-cultural defendido na Proposta Curricular de 1998: tempo, espaço, relações sociais, relações de produção, cotidiano, memória e identidade. Na acepção do documento, são esses os descritores necessários à subversão de uma lógica mundo pautada nas desigualdades sociais. Uma discussão que não foge ao político, ao econômico e ao cultural. A classe trabalhadora e os grupos culturais subalternos precisam estar atentos a essa questão. Para tal é irrevogável que estes “sujeitos consigam se ler em uma aula de História” (SANTA CATARINA, 1998, p. 154).

Sendo, pois, “o currículo o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que irá constituir-lo” (SILVA, 2010, p. 15), ele é antes de tudo um lugar de escolhas. As escolhas temáticas realizadas para o ensino de História em 1998 são representações políticas/culturais datadas e devem ser apreendidas nessa dimensão. Segundo o documento, estão conservadas a divisão cronológica das grandes narrativas europeias. A história do Brasil compreende os recortes do período colonial, imperial e republicano. Contudo, rupturas devem ser desencadeadas e o próprio texto sinaliza para essa necessidade ao propor “um redimensionamento radical, na abordagem eurocêntrica e colonizada desta dimensão” (SANTA CATARINA, 1998, p. 166). Essa racionalidade está assentada na perspectiva de que “as abordagens da história europeia e mundial devam ser referidas para possibilitar o entendimento das relações do Brasil e América no mundo e não o inverso” (SANTA CATARINA, 1998 p. 167). Assim, as diretrizes para o Ensino Fundamental devem dirigir esforços em temáticas que abordem questões a partir do local, filiadas às preocupações mais latentes do presente. Para as 5ª e 6ª séries, mantém-se os conteúdos da História brasileira e para as 7ª e 8ª séries, figuram-se os conhecimentos da História Geral com panoramas ressignificados. O Quadro a seguir sistematiza os temas de estudo pertinentes ao debate que se desejava travar<sup>48</sup>:

---

<sup>48</sup> Muito embora a Proposta Curricular de 1998 indique um olhar para o ensino de História no que tange a Educação Infantil e os Anos Iniciais (por ocasião chamado de Fundamental I), centro o olhar para as modalidades em que os/as professores/as de História atuam na tessitura da Educação Básica.

Quadro 7 - Considerações sobre os conteúdos programáticos para a disciplina de História no Ensino Fundamental Anos Finais (1998).

Série	Temas	Considerações
5ª série	Diversidade Étnico-cultural de Santa Catarina	Problematizar o conjunto de culturas que compõe o Estado inserindo-as na História Nacional. Estabelecer ainda conexões históricas aos territórios de origem dos diferentes grupos.
6ª série	Ocupação territorial e conflitos fundiários	A partir do presente discutir a ação da luta pela terra no Brasil, recuperando a história dos conflitos oriundos da atividade missionária sobre as terras indígenas.
7ª série	Manifestações culturais	Analisar as várias tipologias culturais em diferentes momentos históricos. Pela música, literatura, artes plásticas, cinema, pode - se recuperar a produção cultural de Santa Catarina, brasileira e mundial.
8ª série	Nova síntese para as relações sociais de produção	Estudar o sistema escravista antigo e moderno. Discutir a transição do feudalismo para o capitalismo. Empreender a leitura sobre as formas de produção da modernidade a partir das lógicas fabris e seus impactos sobre o mundo do trabalho. Inserir o debate de classe: burguesia x proletariado.

Fonte: Elaboração da autora (2022), com base no texto das Proposta Curricular (SANTA CATARINA, 1998, p. 166).

É possível visualizar certas pinceladas e alguns traços dos PCNs (BRASIL, 1998), sob o aspecto da pluralidade cultural. Concebida como um universo que reconhece os diferentes grupos existentes na territorialidade catarinense, o documento orienta ao ensino de História os estudos sobre as “especificidades de Kaingang, Xokleng, Guarani, negros, luso brasileiros, espanhóis, açorianos, italianos de Trento, Vêneto, e Lombardia, alemães da Bavária, húngaros, tirolese da Áustria, poloneses, teuto-russos, japoneses, dentre outros...” (SANTA CATARINA, 1998, p. 165). Trata-se de um retrato do mosaico cultural que precisa ser visibilizado no interior da disciplina. As populações de origem africana, aparecem nesse cenário, como um grupo a ser identificado na narrativa histórica escolar, conforme a orientação destinada a 5ª série. Não raro o tema da escravidão está colocado e os imbricamentos

a esse grupo são ressaltados na 8ª série. As percepções sobre as manifestações dessa cultura, aparecem na 7ª série interpostas ao carnaval.

Nas primeiras etapas do Ensino Médio, as orientações para a disciplina de História amparam-se no aprofundamento das noções desenvolvidas no Ensino Fundamental. Ao terceiro ano, propõe-se que os conteúdos tenham como motor as reflexões acerca da “nova ordem mundial do ponto de vista do Brasil e da América Latina, especialmente a geopolítica da globalização em seus níveis político e cultural” (SANTA CATARINA, 1998, p. 166). Tal registro busca a formulação de temas e problemas que permitam “retornos ao passado próximo e distante, tanto no aspecto geográfico como no cronológico” (SANTA CATARINA, 1998, 167). Essa consideração marca a força da disciplina na grade curricular na etapa final do curso, posto que segundo a documentação, em fins da década de 1980 e início de 1990, a referida matéria não era vivenciada em boa parte das escolas da rede estadual<sup>49</sup>. Era importante preparar os jovens para acessarem o mundo acadêmico e profissional, e desse modo, segundo o material, os conteúdos do século XX seriam imprescindíveis. Aqui, evidencia-se as intencionalidades políticas da disciplina e as disputas entre os demais componentes que perfazem o currículo.

A Proposta Curricular de 2005, conserva em suas diretrizes os mesmos elementos teóricos e metodológicos da documentação publicada em 1998. Todavia, como em todo o processo de reatualização, o documento procura trazer novas reflexões para os temas colocados<sup>50</sup>. Nesse caso, o foco do texto está assentado “na aprendizagem, na prática pedagógica de professores/as e no fortalecimento das gestões democráticas em unidades de ensino da rede estadual” (SANTA CATARINA, 2005, p. 12). Publicada durante o governo de Luiz Henrique da Silveira (2003-2006), do PMDB, resulta do trabalho de professores/as, especialistas educacionais, gestores escolares e consultores associados à SED/SC<sup>51</sup>.

---

<sup>49</sup> O texto observa a ausência da disciplina de História na 3ª Série da etapa do Ensino Médio, mas não discorre sobre o problema sinalizado.

<sup>50</sup> A documentação de 2005 é essencialmente uma atualização do caderno destinado aos temas transversais do currículo de 1998.

<sup>51</sup> No âmbito nacional e global o projeto educacional continuou articulado aos propósitos universalistas do capital. O governo de Luís Inácio da Silva Lula (2003-2011) seguiu o curso das reformas implementadas na década de 1990, com certas rotas de fuga. A valorização da diversidade ganha amplitude e os intentos em Santa Catarina, na conjuntura de elaboração da Proposta Curricular de 2005, atendem algumas pautas. As questões étnico-raciais, por exemplo, aparecem de modo bastante tímido (por assim dizer) nas orientações às escolas da rede.

Os sujeitos interlocutores do documento foram distribuídos em seis grupos. Cada grupo temático assumiu a responsabilidade de desenvolver um eixo de discussão inscrito na Proposta: *Alfabetização com Letramento*; *Educação e Infância*, *Educação de Jovens*; *Educação de Trabalhadores do campo*; *Educação e Trabalho*; bem como o *Ensino Noturno*. São 192 páginas que significam o enredo. O caderno possui 29 cm de altura x 20 cm de largura. A capa do material ilustra o mapa do Estado figurando a identidade textual da fonte.

Figura 2 - Capa da Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos.



Fonte: Santa Catarina (2005).

A tratativa da diversidade étnico-racial não foi trabalhada na extensão da documentação. Registra-se a presença indígena em um breve parágrafo referente às especificidades escolares destinadas a essa comunidade. Segundo o texto, as regras da estrutura educacional deveriam considerar a lógica e os saberes produzidos pelas populações indígenas. O trecho aparece dentro do eixo *Educação de Trabalhadores do Campo*, para exemplificar a necessidade particular de cada grupo escolar. O entendimento sobre a diversidade recaía essencialmente sobre as concepções cognitivas. Ensinar diferentes sujeitos em situações cognitivas distintas de aprendizagem figurava o teor da Proposta Curricular de 2005. A ação pedagógica deveria contemplar as múltiplas linguagens e gêneros textuais em processos de alfabetização. Não somente no discurso, mas também no lugar de propagação das formas de linguagem que se reelaboram no espaço escolar. No eixo temático *Educação e Infância*, a dimensão da diversidade é afetiva. As crianças relacionam-se de modos plurais no ambiente escolar, algo a ser considerado pelo currículo e pelas

práticas pedagógicas. A diversidade é expressão do social, dos conflitos de classe e o eixo *Educação de Trabalhadores*, assumiu a postura crítica em relação as contradições advindas do modelo capitalista de produção.

O conceito da diversidade é amplo e está carregado de polissemia. O que a Proposta Curricular de 2005 procurou dizer é que o processo de ensinar e aprender é algo que ocorre de modo distinto, seja pela linguagem utilizada em sala de aula, seja pela faixa etária a qual se ensina, seja pelo grupo social ao qual se leciona. Como dito, o documento de 2005 é oriundo de discussões não aprofundadas em textos anteriores. A diversidade cultural não estava contemplada e não foi trabalhada na dimensão do currículo escolar por questões teórico-metodológicas, mas não só. Os silêncios, as ausências e as interdições acerca das relações étnico-raciais são também indicativos de que o currículo conserva determinadas narrativas em detrimento de outras. Não são escolhas desinteressadas como tratou o pesquisador Tomaz Tadeu Silva (2010).

O conceito difuso acerca da diversidade revela os limites das documentações publicadas em 1998 e 2005. Sem fixar os enredos em categorias fechadas em si, um olhar mais à fronteira sobre a produção do conhecimento é possível. Ainda que a diferença cultural não esteja dita, por interesses hegemônicos globais, ela está lá. Sem apagar toda a trama de poder que assombra o currículo, mas para ampliar o espaço de inteligibilidade sobre aquilo que a modernidade legou, cabe um passeio por entre as teorias críticas e pós-críticas (SILVA, 2010).

A partir de Elizabeth Macedo (2006, p. 289), pontuo os currículos “como híbridos culturais, ou seja, como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas”. Situar as dinâmicas étnico-raciais na perspectiva da diferença e não da diversidade, explicita a operação sempre relacional e negociável de significação. Desse modo, uma leitura também híbrida sobre os textos curriculares, potencializa os estudos sobre as diferenças, sobre o racismo, sobre as violências e violações que tocam os corpos negros.

O contexto de efervescência política e educacional emanado pela implementação dos marcos legais para o Ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira tensionou o campo do debate curricular em Santa Catarina. Entre a Proposta Curricular de 2005 e a Proposta Curricular de 2014, um cenário de lutas e embates se desenhava. A partir da publicação da Lei nº 10.639/03, as secretarias de



educação de todo o país precisaram se adequar às novas pautas e buscar alternativas para fomentar o debate nos estados. Em Santa Catarina, a SED reuniu a equipe técnica da Educação Básica para estudar a temática dirigida pela legislação e orientar as Gerências Regionais (GEREDs)<sup>52</sup>. A partir desse movimento, iniciar um trabalho nas unidades de ensino na perspectiva da história e da cultura africana e afro-brasileira, tornava-se um compromisso.

O Movimento Negro em Santa Catarina esteve vigilante às discussões acarretadas pela Lei Federal e marcou sua contenda política oferecendo orientação para formação destinada à equipe técnica da SED e Gerências Regionais, aos/as gestores/as de ensino e aos/as professores/as que atuavam no chão da sala de aula. No percurso, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da UDESC foi também ocupando espaço nas reflexões étnico-raciais ao realizar mecanismos de pressão junto ao Estado, para que esse buscasse a efetivação da legislação em território catarinense<sup>53</sup>. É nesse campo de luta, mas também de diálogo, cheio de desvios e conflitos, que em dezenove de novembro de 2003 institui-se oficialmente o Núcleo de Estudos Afrodescendentes (NEAD) da SED, a partir da Portaria nº 38/SED (SANTA CATARINA, 2018). Na agenda da Lei, coube ao NEAD conduzir o processo de produção conceitual e material das discussões. Pode-se ver a trajetória intelectual do Núcleo de maneira organizada e sistematizada – em termos curriculares – na documentação de 2014<sup>54</sup>.

## 2.3 DIVERSIDADE E DIFERENÇA CULTURAL NA PROPOSTA CURRICULAR DE 2014

O Referencial Curricular de Santa Catarina para o Ensino Fundamental e Ensino Médio foi publicado pela SED/SC durante a gestão de João Raimundo Colombo (2011 – 2018) do Partido Social Democrático (PSD). Um período atravessado por uma série de agências que demandaram ao campo educacional mudanças significativas em que pese a temática da diversidade na rede estadual de

<sup>52</sup> No presente, a denominação Gerência Regional foi substituída por Coordenadoria Regional de Ensino do Estado de Santa Catarina.

<sup>53</sup> O NEAB/UDESC é uma entidade - formalmente criada em 2003 - com a finalidade de auxiliar a Universidade na produção e disseminação do conhecimento por meio do ensino, pesquisa e extensão, no desenvolvimento de políticas de diversidade étnico-racial, promoção de igualdade e valorização das populações de origem africana e indígena. Para saber mais sobre o trabalho do NEAB/UDESC ver: <https://www.udesc.br/faed/neab>. Acesso em 10 de out. de 2020.

<sup>54</sup> Sobre a trajetória do NEAD/SED e sua produção material ver: VIEIRA, 2020.

ensino. Trata-se de um documento constituído por 192 páginas, com escrita em papel reciclado. A sua materialidade possui medição de 30 cm de altura x 20 cm de largura. A capa traz símbolos gráficos coloridos que sugerem uma perspectiva de ensino integradora. Como um prenúncio do que está por vir, a imagem deixa um convite à leitura.

Figura 3 - Capa da Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica.



Fonte: Santa Catarina (2014).

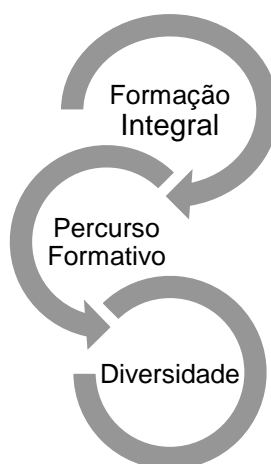
A elaboração do material contou com uma equipe de colaboradores/as vinculados/as à Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professores e professoras de diferentes regionais do Estado, em posição assimétrica, foram também recrutados/as a participarem dos debates. Segundo Cristiani Bereta da Silva (2019), ainda perduram concepções equivocadas sobre a produção do conhecimento escolar. As universidades referencializadas como um lugar legítimo de construção do conhecimento e saberes históricos e as escolas como espaços de didatização desses saberes, não fogem ao peso de uma tradição colonizada. Para a autora, é preciso romper a fronteira. Reconhecer as vozes que firmam seus pés na Educação Básica, como agentes na produção de cultura, deve ser uma problemática evidenciada na tratativa da dimensão curricular, inclusive.

Outra assimetria presente na escrita do documento, está assentada na inexpressividade numérica dos sujeitos da diversidade (digo diversidade para atentar-se aos propósitos do currículo que se deseja forjar). Do ponto de vista étnico-racial, a participação das populações de origem africana e indígena não ocorreu de maneira

equânime. Os registros fotográficos divulgados em sítio eletrônico da SED/SC evidenciam o que digo agora<sup>55</sup>. Uma leitura apressada poderia discorrer sobre a composição europeizada do Estado, por conta do intenso projeto de imigração instaurado ao Sul do Brasil. Uma leitura mais crítica, sedimenta a discussão em torno do racismo institucional que expurga a narrativa subalterna<sup>56</sup>.

Ao enredo da Proposta Curricular, coube a perspectiva da formação integral, estruturada em três configurações intimamente entrecruzadas, segundo a representação a seguir:

Gráfico 1 - Sistematização da concepção da Educação Básica e da Formação Integral contemplada na Proposta Curricular, seção 1 do documento:



Fonte: Elaboração da autora (2022), com base no texto da Proposta Curricular (SANTA CATARINA, 2014).

<sup>55</sup> A fonte digital arrolada para análise é considerada importante para a escrita desse trabalho por traduzir um conjunto de práticas e de pensamento que se difunde junto ao crescimento e popularização da rede mundial de computadores. A História do Tempo Presente não pode negligenciar tais fontes, que guardam em si especificidades, movimento, atualização e manipulação de quem as opera. Os dados podem sofrer alterações, o que pode colocar a pesquisa em um cenário provisório e sempre questionável. Fato é que existe uma cibercultura, a qual historiadores/as do tempo presente têm a mão para análise. Sobre cibercultura, ver o trabalho de Pierre Lévy (1999). As fotografias mencionadas podem ser visualizadas no endereço a seguir: <http://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/16977-nova-proposta-curricular-de-sc-2014>. Acesso em 18 de jan. de 2020.

<sup>56</sup> Pesquisas que possuem como objeto os currículos devem considerar em todo o processo, os/as interlocutores/as de sua escrita e desse modo, posicioná-los ao campo das disputas narrativas. Professores/as das universidades e da Educação Básica, bem como a equipe técnica da SED, são os sujeitos interlocutores responsáveis pela escrita do material. Para maior inteligibilidade acerca dos sujeitos, torna-se pertinente adensar um olhar mais interseccionalizado sobre suas identificações étnico-raciais e mesmo as de gênero, por acarretarem impactos à produção do enredo. Vale mencionar que para a construção do documento curricular, o grupo de consultores/as esteve orquestrado em grande medida por professoras/pesquisadoras do campo do ensino. Beatriz Hanff (UFSC), Cassia Ferri (UNOESC), Geovana Lunardi (UDESC), Jaqueline Moll (UFRGS) e Jimena Furlani (UDESC) gerenciaram a imensa maioria dos trabalhos via webs conferências.

Segundo o texto curricular, a formação integral – considera o sujeito escolar em sua condição multidimensional. Melhor dizendo, a educação integral prevê uma formação que reconheça e ensine a reconhecer o direito à diferença, à diversidade cultural e identitária existente em nossa sociedade. Assim, ao processo não podem escapar “as dimensões éticas, estéticas, políticas, espirituais, socioambientais, técnicas e profissionais, que comparecem ao que é essencialmente parte da vida, do humano” (SANTA CATARINA, 2014, p.27). A discussão, portanto, busca ressignificar o conhecimento científico, tido como universalizante nas práticas escolares.

Em relação ao percurso formativo, a investida pontua a superação dos etapismos costumeiramente regulados pela faixa/ano/série escolar. Trata-se de pensar a formação integrada sempre em *continuum*. Segundo o texto da Proposta Curricular de 2014, o processo de aprender ocorre de maneira heterogênea e, portanto, as formas e o tempo de apropriação dos conceitos/conteúdos ocorrem de modos distintos entre os sujeitos. Um processo que não se encerra ao final de uma escolarização. Assim, a concepção do percurso formativo indica que a aprendizagem se dá em toda a existência dos indivíduos. Outra questão que se coloca ao debate referente ao percurso formativo para a educação integral, relaciona-se a ampliação de uma discussão por área do conhecimento. Para evitar fragmentações, a Proposta, insistiu na “organização dos saberes para além de possíveis isolamentos conceituais dos componentes curriculares” (SANTA CATARINA, 2014, p.93).

Quadro 8 - Sistematização da organização da Proposta Curricular de 2014 por área de conhecimento:

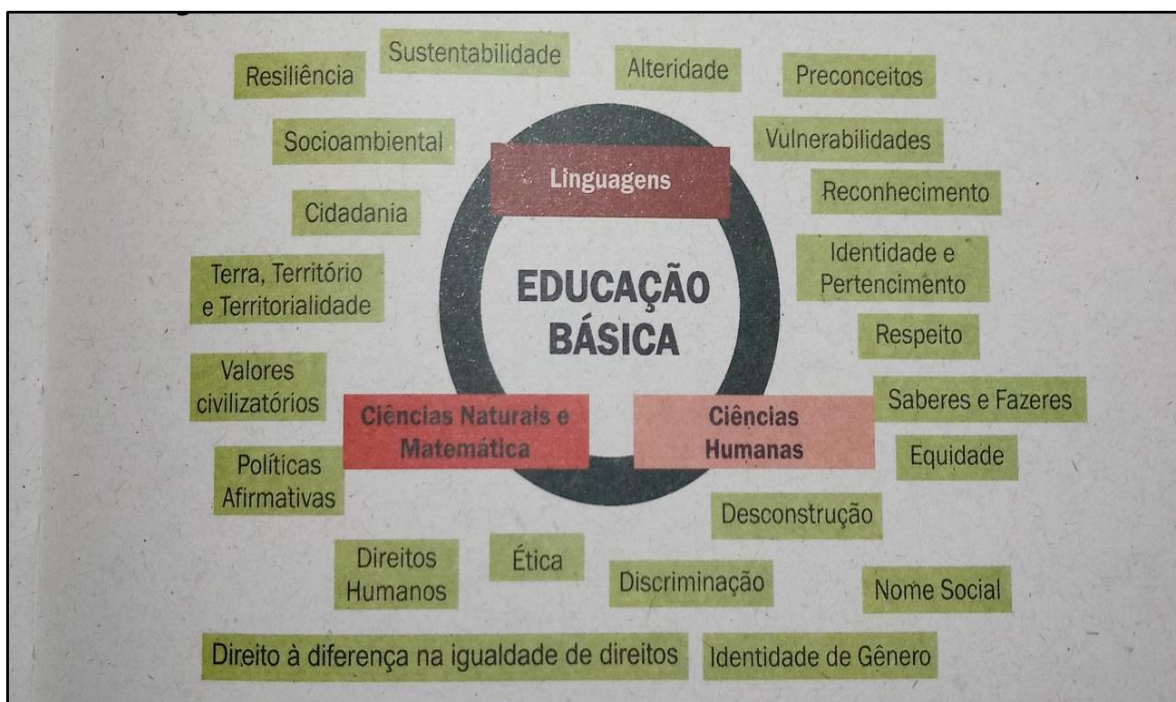
Áreas de conhecimento	Componentes curriculares
Ciências Humanas	Ensino Religioso, Filosofia, Geografia, História e Sociologia.
Ciências da Natureza e Matemática	Biologia, Ciências, Física, Matemática e Química.
Linguagens	Arte, Educação Física, Língua Estrangeira e Língua Portuguesa.

Fonte: Elaboração da autora (2022), com base na Proposta Curricular (SANTA CATARINA, 2014).

A terceira concepção que norteia a documentação, está pautada na temática da diversidade. Desse modo, as diferentes áreas do conhecimento (sinalizadas no

Quadro 8), dentro da perspectiva de uma educação integral e contínua, necessitam acolher tal demanda em seus múltiplos aspectos e dimensões. A Figura a seguir, registra a complexidade do conteúdo:

Figura 4 - Mapa Conceitual para os estudos da diversidade.



Fonte: Santa Catarina (2014, p. 85).

A Proposta Curricular de 2014, trouxe para a superfície os princípios da diversidade humana como condição ao trabalho pedagógico nas escolas da rede estadual de ensino. Tais princípios apontados na figura 4, emergem do diálogo com as Diretrizes Nacionais da Educação Básica para o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos (BRASIL, 2010) e nas inscrições específicas de cada área da Diversidade. Documentos que se sobrepõem à escrita da Proposta e que registram a força política/cultural de seu conteúdo. Certamente o mapa conceitual para a Diversidade inscreve-se em águas mais profundas do que àquelas apresentadas no material publicado em 2005. São mais de 40 páginas dedicadas aos conteúdos/conceitos da diversidade a serem instrumentalizados nas escolas.

Segundo o texto da Proposta Curricular, “seres humanos são diversos em suas experiências de vida históricas e culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo” (SANTA CATARINA, 2014, p. 54). A escrita emana uma concepção teórica de fronteira, que assume a diferença cultural como centralidade discursiva. “Diferenças de identidades constitutivas dos

seres humanos, das suas organizações sociais, etnias, nacionalidades, gêneros, orientação sexual, religiosidades” (SANTA CATARINA, 2014, p. 54). Tais diferenças devem ser destacadas para que os sujeitos compreendam a sua própria existência, as dinâmicas políticas e culturais na qual estão imersos. Registrar a diferença, não para hierarquizá-la, mas para valorizá-la, diz o texto curricular.

Assim, a abordagem do documento procura contemplar as aspirações de diferentes grupos para que discriminações e preconceitos históricos sejam superados. Um espaço que recruta àqueles/as considerados/as excluídos/as, por não atenderem “à norma ou ao padrão estabelecido a partir de uma identidade hegemônica como referência” (SANTA CATARINA, 2014, p. 54). Ao mesmo tempo, a Proposta avança no debate para dizer que a diferença não pode ser uma característica exclusiva dos/as subalternos/as; ela é pertinente a todos os sujeitos, as pessoas, a vida. Segundo o texto, a “diferença está em todos nós!” (SANTA CATARINA, 2014, p. 55). Ainda que, a documentação transcorra por epistemologias hibridizadas, em algumas passagens o tom sobre acolhimento e tolerância em relação ao diferente converte o pluralismo em algo veementemente celebrativo.

A Proposta Curricular se diz, portanto, multicultural<sup>57</sup>, tendo como premissa o questionamento acerca de perspectivas hegemônicas e etnocêntricas. Em seu texto, o conteúdo da diversidade e o respeito à diferença são referenciados no debate da educação sexual e a questão de gênero; da educação e prevenção; da educação ambiental formal; da educação para as relações étnico-raciais; bem como nas respectivas modalidades de ensino: Educação do Campo, Educação Especial, Educação Indígena e Educação Quilombola. São pautas insurgentes que questionam os globalismos do presente. São pautas que tensionam o currículo colonizado e colocam o conhecimento como algo a ser pensado em fronteira.

O reconhecimento da diversidade e da diferença cultural (conceitos que dialogam, mas não confluem em repertório enunciativo) por parte do Estado não se dá por um movimento interno de reflexão – ainda que possa haver. Sobretudo implicam as lutas dos movimentos sociais, que projetam no currículo a divulgação de suas memórias e narrativas. Sempre à espreita, diferentes agentes provocam a suspensão de saberes construídos historicamente. Como atividade reivindicativa

---

<sup>57</sup> Segundo o pesquisador Stuart Hall (2003), o termo multicultural é qualitativo, por registrar as características sociais e os problemas de gerenciamento frente às diferentes comunidades culturais que precisam conviver e ao mesmo tempo preservar as suas identidades.

tendem a deslocar a concepção universalista e científica do conhecimento. Um exercício que a Proposta Curricular de 2014 procurou realizar.

Quadro 9 - Temática da diversidade e seus eixos de discussão na Proposta Curricular de 2014:

<b>Eixos Temáticos</b>
Educação e Prevenção.
Educação Ambiental Formal.
Educação Sexual e de Gênero.
Educação para as Relações Étnico-Raciais.
Educação Especial, Quilombola, Indígena e do Campo.

Fonte: Elaboração da autora (2022), com base na Proposta Curricular (SANTA CATARINA, 2014).

Como o documento curricular ponderou, os sujeitos da diversidade somos todos, mas existem aqueles/as (assim como eu) que vivenciaram e vivenciam experiências de violência e opressão, inclusive no percurso formativo escolar. Foi para nos acolher (no sentido político/cultural) do ponto de vista educacional, que as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), alterada pelas leis nº 10.639/03 e nº 11.645/2008 e as Diretrizes Curriculares de 2004, instituíram a História e a Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, como temas obrigatórios aos estabelecimentos de ensino do país. Foi para aqueles/as, que demandam formas específicas de ensinar, aprender e de organizar a escola que as normativas para o atendimento educacional especializado, foram fixadas. Foi também, para aqueles/as que se “reconstroem em seus direitos, em suas identidades, nos movimentos de direitos humanos, nas relações de gênero e na diversidade sexual” (SANTA CATARINA, 2014, p. 57)<sup>58</sup>, que os documentos, reguladores da Educação Básica, buscaram atender.

<sup>58</sup> As combinações nacionais e internacionais existentes nos processos de construção de políticas de proteção aos direitos humanos de grupos socialmente vulneráveis, foram também apontadas na Proposta Curricular de 2014.

Pelos limites da pesquisa, não realizarei aprofundamentos em tamanha polisseia apontada na Proposta Curricular de Santa Catarina publicada em 2014. Assim, com o objetivo de estudar a questão do Ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira, discorrerei agora, sobre esse aspecto da diversidade e da diferença contemplado no documento.

### **2.3.1 Educação para as Relações Étnico-Raciais na Proposta Curricular de 2014**

A EREER inscrita no documento curricular para Santa Catarina está orientada pela LDB, a partir das disposições das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Como já discutido, tais aparatos percorrem uma pauta política com vistas a “implementar um conjunto de medidas e ações que visam corrigir determinadas injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social” (SANTA CATARINA, 2014, p.66). Dessa maneira, orienta para a pluralidade étnico-racial com vistas a desconstruir modelos educacionais centralizados em uma perspectiva única de cultura, que, por sua vez, influenciam as percepções sobre o ser e o estar no mundo. O processo está sedimentado na ideia de formação e fortalecimento das identidades (como uma constante a ser desenvolvida no espaço escolar). A EREER contesta a ausência dos conhecimentos produzidos pelos sujeitos considerados subalternos no âmbito curricular. Seguindo a compreensão de que a sociedade é plural, “o currículo deve manifestar essa pluralidade ao encaminhar novos saberes, novas maneiras de ensinar e novas posturas diante daqueles/as que estão em posição de aprendizagem” (SANTA CATARINA, 2014, p. 67).

A expressão da pluralidade cultural está materializada em três princípios descritos no documento. O primeiro princípio aponta para a importância da construção de um pensamento político e histórico da diversidade; o segundo trata do fortalecimento das identidades e o terceiro princípio discute as ações educativas para o combate ao racismo e às discriminações. Veja a sistematização a seguir.



Quadro 10 - Princípios e objetivos da EREER na Proposta Curricular de 2014.

<b>Princípios da EREER</b>	<b>Objetivos</b>
Pensamento político e histórico da diversidade	Construir um discurso de visibilidade para a História e a cultura africana, afro-brasileira e indígena.
Fortalecimento das identidades	Estimular entre estudantes de origem africana e indígena a constituição de identidades.
Ações educativas de combate ao racismo e às discriminações	Conectar os objetivos da escola com o universo de estudantes de origem africana e indígena para a construção da igualdade e da equidade.

Fonte: Elaboração da autora (2022), com base na Proposta Curricular (SANTA CATARINA, 2014, p. 66 - 68).

Tais princípios buscam afirmar lugares positivos para os temas advindos com a EREER. A construção de identidades positivadas mobilizou a constituição das Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2004b) para a Educação Básica. Na perspectiva do Multiculturalismo, as identidades múltiplas coexistem e precisam estar em relação. Todavia, o termo Multiculturalismo, convoca por maiores elaborações. Não se trata de reconhecer apenas as proposições reivindicatórias de indivíduos que sofreram processos de dominação no interior de diferentes territórios nacionais, mas compreender o efeito desse movimento na cultura dominante. Para Tomaz Tadeu da Silva (2010), a questão do Multiculturalismo não pode ser analisada de maneira dissociada do complexo quadro de relações de poder que envolve a sociedade.

O conceito de Multiculturalismo, é, portanto, político. A compreensão de uma diversidade cultural estreitada tão somente por aspectos antropológicos, não contempla a dimensão de uma proposição em EREER (SILVA, 2010). Embora a Proposta Curricular de 2014 traga em seu conteúdo uma concepção multicultural, torna-se irrenunciável para esta pesquisa, empreender uma leitura mais atenta sobre a perspectiva adotada no documento. Segundo Silva (2010), a busca por relações toleráveis e harmoniosas de convivência entre os diferentes grupos étnico-raciais, é apenas um eixo dos estudos multiculturais. Tal característica insere-se na categoria do Multiculturalismo Humanista, que para o autor representa certas ambiguidades, contrariedades e limitações, posto que a tolerância indica a existência de uma superioridade. Além disso, o respeito as diferentes culturas implicam em essencialismos, e isso deve ser submetido a uma análise crítica. Na acepção do autor,

a tratativa da essencialidade cultural reproduz a ideia de que as culturas são fixas e de que as identidades estão fechadas em um determinado padrão étnico-racial. Em outro momento dessa narrativa, Stuart Hall (2011) foi acionado para pensar a construção das identidades como um mecanismo que é sempre reelaborado, aberto e em movimento. Homi Bhabha (1998), apresenta a questão da identificação cultural (como mencionado) em lugar fronteiro. Para o intelectual, movimentos culturais/identitários são territórios repletos de subjetividades, e é nessa esfera que os sujeitos se fazem e se refazem.

Nessa direção, outras leituras para o conteúdo das identidades e da diferença cultural devem ser adensadas as discussões referentes ao multiculturalismo. O Multiculturalismo Crítico ou Pós-Crítico, seria então uma porta de entrada para ampliação das reflexões em EREER, segundo postulou Tadeu Tomaz da Silva (2010). A diferença étnico-racial é histórica e advém, no Brasil, dos projetos coloniais. Projetos esses fundamentados no conceito de raça e no racismo, engendrados por relações de poder. Estudos multiculturais são convergentes às epistemologias pós-coloniais, a medida em que submetem suas análises às lógicas do colonialismo moderno.

A chave pós-colonial, como explicação para a questão da diferença cultural, trouxe para a superfície as vozes subalternas. Como território de conhecimento e expressão das lutas desses grupos, vê-se uma política curricular forçosamente plural. A contestação sobre as ausências, silêncios e interdições em relação às narrativas das populações de origem africana, afro-brasileira e indígena encontra-se manifestada na Proposta Curricular de 2014. Eis uma dimensão ampliada, alargada e crítica da temática da diversidade visibilizada no documento. Santa Catarina transcorreu um longo caminho entre os textos de 2005 e 2014 para chegar na proposição de uma EREER nas escolas da rede estadual de ensino.

Sendo o currículo palco para a seleção, inclusão ou mesmo exclusão de determinados conteúdos, o repertório étnico-racial teve que disputar um lugar. Um lugar dentre tantas enunciações acerca do pacto com a diversidade. Eu diria que a inserção da EREER na matriz curricular para o nosso estado, teve que concorrer internamente com outras demandas. Algo que se dá a ver, inclusive pelas poucas páginas destinadas às especificidades de sua matéria. A guerra de narrativas estava posta (LAVILLE, 1999). Elizabeth Macedo (2006) já havia nos advertido quanto ao campo de batalhas. Não haverá vencedores. A insistência na diversidade cultural como problemática para as propostas curriculares, pode ser perigosa por indiciar o

apaziguamento das diferenças. Esse é um processo que se encontra na ordem dos inacabamentos. Afinal, atravessar a fronteira cultural não é tarefa de fácil resolução.

## 2.4 NOVAS/VELHAS TENSÕES: O CURRÍCULO BASE PARA O TERRITÓRIO CATARINENSE

Uma pesquisa sedimentada no tempo presente, com categorias analíticas da HTP está sempre em condição provisória. Meu recorte temporal, no início de minha incursão no doutoramento compreendia os anos de 2003 a 2018. Assim, os textos curriculares para Santa Catarina e suas proposições para pensar a diferença cultural em interface com o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira contemplariam as Propostas Curriculares de 2005 e 2014 como fontes a serem problematizadas. Assim como fui inquerida a recuar para a documentação de 1998, me desafiei a analisar a prescrição de 2019. A publicação do Currículo Base para o Território Catarinense, alargou não só o *corpus* documental, mas a dimensão do tempo a ser analisado. São as tensões do agora que condicionam a morada do trabalho. Uma morada provisória, como disse o pesquisador François Bédarida (2002).

O *Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense* surge mediante aos debates em torno da instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 15 de dezembro de 2017, por meio do Parecer CNE/CP nº 15/2017 e da Resolução CNE /CP nº 2/2017. A BNCC estabeleceu os objetivos da aprendizagem e de seu desenvolvimento em todo o processo formativo dos sujeitos escolares na Educação Básica de nosso país. Como política educacional, a Base definiu ainda, as competências necessárias à vida no século XXI. Os objetos de conhecimento inscritos na BNCC seriam caminhos para operação de certas habilidades e para a conquista de certas competências<sup>59</sup>.

O texto da BNCC passou por inúmeras leituras, discussões e embates. Até a conclusão oficial do documento, algumas versões estiveram à prova. Afinal, um currículo extensivo a todo o território nacional implicava na constituição de um projeto de nação. A História como disciplina escolar, no contexto de elaboração da BNCC,

---

<sup>59</sup> Para saber mais sobre as competências gerais inscritas na *Base Nacional Comum Curricular*, ver: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 11 de out. 2020.

esteve sob constante reavaliação e vigilância de pesquisadores/as da área, professores/as da Educação Básica e diferentes grupos políticos que disputavam os temas de estudo a serem instrumentalizados em escolas do território nacional. De 2015 até 2017, quando o material de reflexão surge oficialmente, algumas comissões e grupos de trabalho foram destituídos por conta das disputas sobre que História ensinar. Outras questões que reverberaram em torno da BNCC deviam-se a grande diversidade regional existente no Brasil que colocaria em xeque as narrativas nacionais, dadas como totalizantes às experiências relativas ao passado histórico. Para determinados intelectuais, a oportunidade de subverter o currículo, alterando as lógicas eurocêntricas do ponto de vista do conteúdo histórico escolar, estava iminente. Os conflitos dividiram a comunidade acadêmica e a Associação Nacional de História (ANPUH) foi convocada a assumir uma posição (CAIMI, 2016).

Segundo a professora e pesquisadora Flávia Caimi (2016), desde sua origem como disciplina escolar no Brasil, a História e seu currículo estiveram alinhados aos apelos sociais e aos projetos políticos. A publicação da BNCC relegou novamente ao conhecimento histórico no âmbito dos documentos curriculares, quais passados deveriam ser legitimados no presente. A oficialidade desse passado, não apenas contribui para a compreensão do presente vivido, mas também impacta na reorientação das expectativas em relação ao futuro. Fala-se de uma produção material que pode ser posta a crítica, visto os interesses de Estado. Vale mencionar que os primeiros trabalhos para a elaboração da Base emergem no contexto do governo do PT sob a presidência de Dilma Rousseff (2011 – 2016). Tinha-se um cenário de muitas discordâncias dentro da própria estrutura estatal que foram sentidas também no MEC e o texto da BNCC não passou ileso a isso.

As disputas estavam colocadas e o documento da BNCC guardou tal proporção. Fato é que, a partir deste, os sistemas de ensino de todo o país precisavam se adequar ao novo quadro curricular. O prazo máximo para essa adequação deveria ocorrer preferencialmente no ano de 2019, podendo ser estendido até o início do ano de 2020, conforme artigo 15 da Resolução do CNE. Nessa direção, procurando atender a determinação federal, Santa Catarina buscou organizar as suas diretrizes. A SED, em conjunto com a União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de Santa Catarina (UNDIME), com a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Conselho Estadual de Educação (CEE) e Federação Catarinense de Municípios (FECAM) instituiu a reatualização curricular em nosso

estado. A produção do Currículo Base para o Território Catarinense se deu, portanto, de modo mais ampliado do que as Propostas Curriculares anteriores. Diferentes instituições e suas agências deixaram suas marcas na escrita do documento (SANTA CATARINA, 2019)<sup>60</sup>. Quanto à concretude da documentação, especialmente sobre aquilo que é palpável, deve-se registrar a medição de 30 cm de altura x 20 cm de largura do material. São 476 páginas escritas em papel reciclável que caracterizam a fonte. Na capa, a sugestiva imagem de um livro aberto intriga a consciência do/a leitora/a sobre aquilo que virá a seguir.

Figura 5 - Capa do Currículo Baseda Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense.



Fonte: Santa Catarina (2019).

Com o Parecer do CEE/SC nº 117, aprovado em 17 de junho do ano de 2019, e a Resolução CEE/SC Nº 070/2019, implementou-se o texto dessa matéria. Atinente as proposições acerca do desenvolvimento das competências e habilidades em todo o percurso formativo, seguindo a premissa da concepção de educação integral discutida em 2014, o Currículo Base conservou ainda a temática da diversidade cultural. Além disso, o documento manteve em sua narrativa as conexões entre os saberes por área de conhecimento. Todavia, as especificidades das disciplinas escolares (ou componentes curriculares) foram registradas e garantidas na recente proposta curricular para o estado. A História, meu campo de interesse, assumiu um papel mais delimitado do que nas redações anteriores.

<sup>60</sup> É pertinente a consideração de que nada ocorre em linha reta e, desse modo, o Currículo Base imprimiu algumas rotas de fuga em relação à BNCC em que pese o componente curricular de História em algumas nuances. Em poucas passagens, a tentativa de enfrentar a linearidade do tempo pode ser visualizada. Para saber mais sobre os movimentos de discussão e redação do material, ver: OLIVEIRA; ROSA; SILVA (2019).

Dito isso, debruço-me a analisar por dentro do *Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense* as referencialidades acerca das discussões étnico-raciais, bem como as suas inscrições na História como disciplina escolar. Sobre o primeiro ponto, o texto perfaz a caminhada em relação à instituição dos marcos legais traduzidos pelas leis nº 10.639/03 e pela Lei nº 11.645/08. Na tratativa da EREER, localizou a concepção da diversidade e dos sujeitos da diversidade em sua escrita. Elementos inalterados em relação à Proposta Curricular de 2014. É possível visualizar a conservação não somente de certas discussões, mas também na própria produção intelectual da narrativa. Há em certos momentos uma sobreposição textual que se aglomera ao conjunto das mudanças advindas com a reatualização do currículo publicado em 2019<sup>61</sup>.

Quadro 11 - Diversidade cultural por objeto de conhecimento e habilidades.

Componente Curricular de História, 2019.

<b>Objeto de conhecimentos Imprescindíveis</b>	<b>Habilidades</b>
Contexto político da África subsaariana, às vésperas da Conquista, por meio do estudo da diversidade de povos, da formação de estados, como o Reino de Mali, e do lugar da Escravidão entre as sociedades africanas.	Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.
Relações atlântico de pessoas, das culturas material e imaterial, do desenvolvimento econômico do Brasil, da polissemia religiosa, dos processos de negociação e de resistência e da dinâmica política nacional, sobretudo entre os séculos XVI e XIX.	Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa e da África no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem no Oceano Atlântico.
Desconstrução da perspectiva histórica eurocêntrica dos conhecimentos do continente, das civilizações e dos povos africanos.	Conhecer a história e a cultura do continente africano e dos povos indígenas sob a sua perspectiva.

Fonte: Elaboração da autora (2022), a partir do Currículo Base (SANTA CATARINA, 2019, p. 50).

<sup>61</sup> É importante destacar a inclusão da carta destinada aos professores e professoras da Educação Básica de Santa Catarina, escrita por docentes indígenas e indigenistas, com considerações sobre o tratamento a ser dado aos povos indígenas de Santa Catarina na construção dos planos de ensino, advertindo sobre a reprodução de estereótipos e discriminações no espaço escolar. Uma reorientação narrativa do currículo, que sob tensão deve colocar-se em escuta às questões de povos historicamente subalternizados. Para saber mais ver: SANTA CATARINA (2019, p. 59 – 61).

Ao tratar como imprescindível certos objetos de conhecimento para a compreensão da diversidade fundamentada na ERER, o texto expõe algumas concepções ambíguas. Enfatizar o estudo da “África Subsaariana” demonstra a hierarquização dos povos e culturas geograficamente situados ao Sul do Saara. Não se trata apenas de uma questão semântica, mas de todo um conceito carregado de significações e subjetivações. Tais sociedades podem ser narradas em sua própria diversidade cultural, mas sob a lógica do colonialismo e da escravização. Pode-se adensar que as habilidades a serem desenvolvidas a partir desses objetos de conhecimento reforçam pensamentos eurocentrados, ao empregar como divisor de águas na História do continente africano marcos temporais europeus. Note ainda, como a questão indígena é pouco visibilizada no quadro 12 – Essa não deveria também estar posicionada como um objeto de conhecimento imprescindível à formação de estudantes?<sup>62</sup> São esses, traços da colonialidade do poder ainda presentes em nossa sociedade (QUIJANO, 2005). Contudo, movimentos de crítica como os apresentados no segundo e terceiro excertos, que destacam a humanidade das pessoas escravizadas, suas trajetórias, vidas e experiências, aparecem paralelamente aos elementos necessários aos estudos com referencial na pluriculturalidade. Ao mesmo tempo em que o currículo parece avançar para ERER, e chega a pôr em suspensão o eurocentrismo, ele conserva uma tradição, uma colonialidade, um passado que não passa.

---

<sup>62</sup> A prevalência da abordagem africana e afro-brasileira nas discussões étnico-raciais em relação a temática indígena, nos currículos escolares, é concebida como elemento peculiar e ponto de reflexão por BACKES; PAVAN (2017). Para o pesquisador e a pesquisadora, embora as lutas no campo da educação indígena assentem-se no âmbito da construção de escolas interculturais, elas perseguem em espaços formais de ensino não indígenas, a ressignificação curricular. Imputar a crítica em relação aos saberes colonizados e eurocêntricos é uma emergência colocada pela Lei nº 11.645/08. Para aprofundar as postulações do autor e da autora, ver artigo *O Currículo e as identidades/diferenças indígenas: normalização, invisibilidade e subalternização*, disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2421>. Acesso em 27 de out. de 2022. Deixo como indicação, por substanciais contribuições na perspectiva da efetivação da Lei nº 11.645/08, o livro *Ensino (d)e história indígena* organizado por Luísa Tombini Wittmann (2015), dirigido a profissionais da Educação Básica.

Quadro 12 - Diversidade cultural por conteúdos. Componente Curricular de História, 2019.

Conteúdos
Os povos africanos entre os séculos VIII e XV: suas formas de organização política, social e cultural, cidades e trocas comerciais, arte e trocas culturais.
A chamada “Grandes Navegações” e a chegada dos primeiros navegadores europeus à América, ao Brasil.
O contato dos europeus com povos da América, do Brasil e de Santa Catarina.
Os povos indígenas em Santa Catarina, às vésperas da chegada dos primeiros exploradores vicentistas e fundação das cidades de Santa Catarina: São Francisco do Sul e Laguna.
O encontro entre os primeiros colonizadores (açorianos, alemães, italianos, entre outros) e suas relações com os povos originários.
Vida, cultura e sociedade dos povos africanos em Santa Catarina.
História de personalidades negras ilustres de Santa Catarina: Cruz e Sousa, Antonieta de Barros e outros.

Fonte: Elaboração da autora (2022), a partir do Currículo Base (SANTA CATARINA, 2019, p.50).

Os conteúdos expostos nesse quadro dão a ver que para o trato da diversidade cultural, o currículo procura localizar as discussões sob a dimensão histórica do território catarinense. Tais conteúdos devem estar conectados aos objetos de conhecimento considerados indispensáveis à formação dos sujeitos escolares (conforme sinalizado no quadro 11). O primeiro tema elencado tem por objetivo a visibilização da conjuntura que proporcionou a chegada dos povos africanos no Brasil e em Santa Catarina. Indica ainda que, para o caso do segundo eixo, professores e professoras busquem, a partir do enredo “Grandes Navegações”, mobilizar os debates acerca dos encontros culturais entre os colonizadores e as populações indígenas de nosso estado. Aspectos da cultura das populações de origem africana e a solicitação para que Santa Catarina reconheça as grandes personalidades negras, compõem o arsenal para a pauta da diversidade cultural, na História como disciplina escolar em solo catarinense.

Segundo o documento curricular, vislumbra-se que as abordagens contribuam para a problematização de concepções históricas eurocêntricas. A “crítica em relação



ao conceito de civilização” (SANTA CATARINA, 2019, p. 51) aparece como elemento significativo no *hall* do debate. O texto propõe (com limites) inscrições para as populações de origem africana e indígena na narrativa catarinense. Todavia, na parte referencializada como “destaques” (SANTA CATARINA, 2019, p. 51) dos conteúdos da diversidade, há maior ressaltado para a “história do continente, civilizações e povos africanos, com tradições orais e acadêmicas” (SANTA CATARINA, 2019, p. 51). Tais variações entre a temática africana, afro-brasileira e indígena, não escondem os enredos calcados em bases coloniais. Mesmo que se emita um parecer reconfigurado sobre o eurocentrismo, ele é ainda o lugar por onde emanam os processos históricos. Eis um limite da perspectiva multiculturalista do currículo, ainda que enfatize as relações de poder e interceda pelo colonizado, ela não rompe de fato com as estruturas<sup>63</sup>. Anteriormente, mencionei a colonialidade de poder. Aqui, pode-se pensar na colonialidade do saber para contrapor os lugares de produção do conhecimento e de suas matrizes epistemológicas (MIGNOLO, 2008).

Ainda para o recorte da EREER, o documento prescreve e defende que a avaliação deve considerar as dinâmicas da diversidade existentes no espaço escolar e em uma sala de aula. Assim, estabelece que: “a avaliação deve ser registrada na forma quantitativa, sobressaindo os aspectos qualitativos em todo o percurso formativo” (SANTA CATARINA, 2019, p. 59). O processo avaliativo deve priorizar as atividades interdisciplinares, sempre diagnósticas e reorientadoras das práticas pedagógicas. No que tange a avaliação de estudantes de origem africana e indígena, o documento pontua a necessidade de considerar os aspectos sociais e culturais de suas comunidades. Algo pouco trabalhado no currículo. A citação de que a avaliação da aprendizagem deva considerar as especificidades dos diferentes grupos étnico-raciais sugere um olhar para a questão, mas não aprofunda como esse movimento deva ocorrer. O currículo é mais do que um terreno emaranhado por conteúdos, objeto de conhecimentos, competências ou habilidades. O currículo é também um lugar teórico sobre todas as questões que envolvem o ensino e a sociedade (SILVA, 2010).

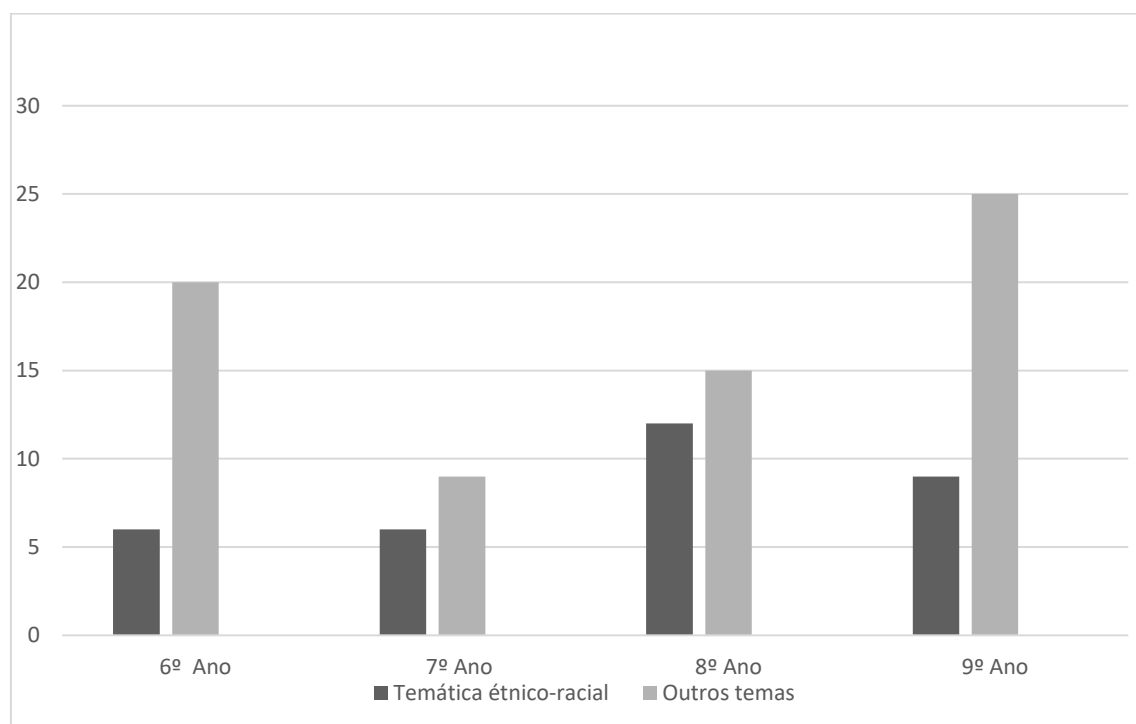
---

<sup>63</sup> Crítica central em relação aos estudos pós-coloniais (convergentes às concepções do multiculturalismo) por instituírem um lócus discursivo a partir do legado imperialista britânico em Ásia e África. O movimento decolonial assume a postura enunciativa a partir da América Latina. Um movimento que transborda as fronteiras culturais do ocidentalismo, segundo o intelectual Ramon Grosfoguel (2008). Para saber mais sobre o pensamento decolonial e trajetória do Grupo Modernidade/Colonialidade, ver: BALLESTRIN (2013).

A avaliação, portanto, não deve ser concebida como algo menor na narrativa curricular.

As nuances que envolvem a diversidade cultural no currículo são carregadas de ambivalências, seja do ponto de vista temático, seja do ponto de vista do processo avaliativo. Outra ambivalência pode ser apreendida quando se observa a assimetria acerca do quantitativo das matérias associadas, na parte restritiva ao componente curricular de História no Ensino Fundamental Anos Finais<sup>64</sup>. A organização curricular está pautada por unidades temáticas, seguidas dos objetos de conhecimento, habilidades e orientações metodológicas. Sendo o objeto de conhecimento correspondente ao conteúdo/conceito a ser desenvolvido em sala de aula, portanto centrais para a aprendizagem, uma análise sobre a frequência da temática étnico-racial no componente curricular de História torna-se necessária.

Gráfico 2 – Frequência da temática étnico-racial no componente curricular de História no Ensino Fundamental Anos Finais, 2019.



Fonte: Elaboração da autora (2022), a partir do Currículo Base (SANTA CATARINA, 2019, p. 450 - 468).

<sup>64</sup> Há orientações para o ensino de História no Ensino Fundamental Anos Iniciais. Embora a proposta curricular assuma uma perspectiva integradora e formativa em todos os níveis e desse modo, todos/as estejam recrutados/as a pensar o percurso dos sujeitos em situação de escolarização, pelos limites do trabalho e porque a pesquisa tem como foco as aulas de professores e professoras de História, não discutirei as especificidades dessa matéria nas etapas iniciais do ensino escolar.

Os dados indicam que a temática étnico-racial, na proposição curricular para o ensino de História, é proporcionalmente menor em relação a outros objetos de conhecimento. Do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental, os objetos relacionam-se mais aos conteúdos centrados em estruturas europeias, inclusive do ponto de vista cronológico. A divisão quadripartite do currículo de História está conservada. Na primeira etapa do Ensino Fundamental dos Anos Finais, as unidades temáticas estão organizadas em quatro eixos: História (tempo, espaço e formas de registros); a invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades; lógicas de organização política; trabalho e formas de organização social e cultural. Aqui, o recorte temporal compreende o surgimento dos primeiros grupos humanos até o período medieval. No 7º Ano, as unidades temáticas inscritas são: O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias; humanismos, renascimentos e o novo mundo; a organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano; lógicas comerciais e mercantis da modernidade. No 8º Ano, o foco temático incide sobre o mundo contemporâneo – o Antigo Regime em crise; os processos de independência nas Américas; o Brasil no século XIX; configurações do mundo no século XIX. Na última etapa do Ensino Fundamental, vê-se o nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX; os totalitarismos e conflitos mundiais; modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946, bem como os eventos da história recente (SANTA CATARINA, 2019). Nesse cenário, com eixos norteados pelo modelo quadripartite europeu para a construção da narrativa histórica, têm-se o enredo brasileiro. Assim, a divisão da história do Brasil, organizada pelos marcos temporais da colonização, da fase imperial e republicana se desdobra. Eis um ponto que remete a força da tradição sobre o que ensinar da história nacional nos currículos escolares que remonta ao século XIX e que, mesmo com mudanças (SILVA, 2020), comparece na BNCC e no Currículo Base do Território Catarinense.

Não é possível negar que a pauta da diversidade cultural, tensionou certos elementos de tradição do currículo e por conseguinte do ensino escolar. No âmbito da História, o campo da diversidade reivindicou seu lugar. O gráfico 2, registra também as disputas dessa matéria. São nas etapas do 7º e 8º Ano do Ensino Fundamental, que os saberes de grupos etnicamente e racialmente diferentes, conferem maior aproximação com os demais temas de estudo. As diferentes memórias e narrativas alocadas no currículo, podem ser consideradas como pontos de rupturas. Tais

rupturas, contudo, não parecem dar conta de todo o enfrentamento colonial. E não o enfrentar compromete a existência dos sujeitos, suas formas de ser, estar e agir no mundo. A colonialidade assume um contorno ontológico, que nega o outro, o não europeu, o não branco (MALDONADO-TORRES, 2019). Um processo e um projeto que bestializa e inferioriza o/a colonizado/a (FANON, 2008). Nessa direção, pensar os processos históricos sedimentados pela razão do pensamento eurocentrado, coloca-se como uma armadilha aos debates referentes à diversidade cultural, tal qual o Currículo Base para o território catarinense, apresentado nessa seção, arregimenta, recruta e aciona.

## 2.5 DOCUMENTOS EM MOVIMENTO DE HIBRIDIZAÇÃO

A caminho da finalização deste capítulo, retomo às fontes com uma lupa nas mãos. A investida busca aprofundar a crítica dos materiais ressaltando suas aproximações, distanciamentos, sobreposições e hibridizações. Em outras palavras, o objetivo dessa seção, consiste em dar respostas mais bem acabadas para o problema inicial desta escrita. Como *espaço-tempo de fronteira cultural*, os documentos curriculares deixaram para as pesquisas acerca do ensino de História e da cultura africana e afro-brasileira algumas perturbações, que só podem ser entendidas por entre os fluxos temporais.

A primeira consideração incide sobre as concepções teóricas que comparecem aos contextos da produção curricular. Em 1998 e 2005, a perspectiva fundamenta-se no método e nos princípios do materialismo histórico-dialético. Nesse sentido, os aspectos cognitivos da aprendizagem apresentam-se como subjacentes à lógica histórica e social em que ocorre o desenvolvimento do pensamento humano. Não há, portanto, uma separação entre o aprender e as coisas do mundo material (natural e social). A teoria do desenvolvimento psicológico e intelectual dos sujeitos aplicada às documentações, é proveniente das reconfigurações políticas da década de 1990. A transição do regime militar para a democracia, expressa o sentido crítico que o campo educacional deveria incorporar à formação de crianças e jovens no país<sup>65</sup>. Essa visão sobre o ensino perdurou por quase duas décadas em Santa Catarina, até a

---

<sup>65</sup> Em *Caminhos da história ensinada*, Selva Guimarães Fonseca (2005), apresenta o panorama das mudanças curriculares no contexto do processo de redemocratização do Brasil. A guinada para uma “história crítica”, segundo a pesquisadora ocorreu em paralelo às reivindicações para o retorno do ensino de História em contraposição à disciplina de Estudos Sociais.

implementação da Proposta Curricular de 2014. O documento representa um divisor de águas nos textos curriculares, ao imprimir no âmbito da Educação Básica epistemologias multiculturais, dadas as contingências das leis nº 10.639/03 e 11.645/08. Um movimento que reverberou na produção do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, publicado no ano de 2019, com certas peculiaridades impelidas pela BNCC.

A segunda consideração acerca dos documentos analisados, relaciona-se a tratativa da diversidade. O conceito é bastante amplo e complexo. Todavia, as investidas teóricas aventadas oferecem algumas conformidades ao termo. A Proposta de 1998, filiada às convicções materialistas, significa a diversidade como um lugar disputado por classes sociais. A documentação congrega, ainda que de maneira tímida, as manifestações de diferentes grupos culturais que estão a compor o mapa do Estado. Aqui, sente-se as influências dos PCNs (BRASIL, 1998) que trouxeram oficialmente o debate da cultura como um elemento de visibilidade e problematização. Em 2005 os sujeitos da diversidade são os/as trabalhadores/as do campo e da cidade, os/as jovens do ensino noturno, bem como aqueles/as que possuem processos distintos de aprendizagem e precisam ser acolhidos/as em suas especificidades. A questão da pluralidade cultural não foi efetivamente trabalhada na espessura do texto. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004b) estavam postas, mas não perturbaram a escrita da Proposta publicada em 2005. Em 2014 figura-se a diversidade como um princípio estruturante do percurso formativo. Preenchem a documentação as múltiplas discussões acerca das diferenças sociais, de gênero, de orientação sexual, de religião, de cunho nacional e étnico-racial entrecruzadas as relações de poder. Salta a prescrição de orientações bastante expressivas no que tange a temática africana e afro-brasileira, lugar dessa investigação. Assim, Santa Catarina presta contas em termos documentais à Lei nº 10.639/03 e às Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2004b). A versão de 2019 preserva a pauta da diversidade cultural com os atenuantes da BNCC, que por sua vez concentra a reflexão nas questões avaliativas, nas competências e habilidades para o século XXI. Aqui, também, cabem as impetrações do campo cultural para fazer sentir a problemática da diferença.

A terceira postulação está na interposição da temática africana e afro-brasileira como objeto de estudo do ensino de História. Existem orientações para a disciplina nas proposições de 1998 e 2019. No primeiro texto, a questão das populações de

origem africana se coloca como mais um ingrediente do mosaico cultural existente no estado. Nessa direção, o documento demanda para o Ensino Fundamental II, apenas nas primeiras séries, essa tarefa. Persiste ao currículo de História a divisão quadripartite europeia do conhecimento. Muito embora o enredo construído aponte à crítica, a escrita não dá conta de grandes subversões. O investimento de 1998 foi mais dirigido ao trabalho do/a professor/a frente as ordenações fixadas na versão anterior. Confirma-se a história do negro no Brasil a partir do sistema escravista. Em 2019, os descritores ampliam-se, e o tema africano e afro-brasileiro ganha terreno dentro da ecologia dos saberes coloniais. Apesar dos espaços/tempos de elaboração das fontes sinalizadas serem distintos, existem aproximações e uma delas está inclusive na firmeza do campo disciplinar. A Proposta de 2005 não tratou das singularidades dessa matéria. Em 2014, a História como disciplina esteve alinhada conceitualmente à área das Ciências Humanas, dentro da proposta integradora do currículo que se colocava. É por dentro da área de conhecimento que a História e seu ensino escolar devem se fazer sentir.

Os currículos estão envoltos por uma malha conservadora de difícil transposição. Trata-se da própria organicidade do ensino de História ancorada na colonialidade. As demandas identitárias como se viu, tensionaram as produções curriculares de Santa Catarina e certos pontos tomados como verdades foram questionados e importunaram os sonhos mais injustos daqueles que insistem em subalternizar narrativas e corpos negros. É perene aos debates sobre o currículo os jogos de poder que estão postos à mesa. O que explicaria reduzir a narrativa histórica construída sobre as populações de origem africana à esfera da escravidão? Quais as interpretações para o grande silêncio entre a Proposta Curricular de 2005 e a de 2014, no que tange as políticas educacionais e a temática das relações étnico-raciais na Educação Básica? O que é possível concluir sobre a celeuma que se construiu em torno da produção da versão preliminar da BNCC? Para Tomaz Tadeu Silva (2010), as respostas para as essas perguntas estão na ordem do político. Para Elizabeth Macedo (2006), estão em dimensão mais abrangente, no campo cultural.

Existem “formas de poder visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras” (SILVA, 2010, p. 147). Existem forças culturais que retroalimentam a passividade ao produzir um corpo social dócil (BHABHA, 1998). Nesse sentido, a leitura sobre os textos curriculares deve ser alargada e constantemente submetida à crítica. Os currículos inculcam saberes e conferem *status* de validação. Nada é

inocente. Assim, as narrativas do currículo que “contam histórias coloniais e fixam noções particulares sobre a questão da raça, fortalecem a exploração do capitalismo, a pobreza, o patriarcalismo, o racismo [...] e tramam as subjetividades” (GOMES, 2019, p. 228).

Os documentos curriculares podem ser concebidos como antídotos à insipidez. A partir de olhares perspectivados de futuro, a pauta do ensino de história e da cultura africana e afro-brasileira deve ser de resistência. Concordo com Henry Giroux (1997) sobre a existência de um espaço de emancipação e libertação curricular. Esse grito insurgente está na ação pedagógica. É na escola que novas hibridizações ocorrem. E talvez seja lá, na experiência cotidiana, no encontro com outros sujeitos, que esse *corpus* documental (também híbrido), que é o currículo, incite um conhecimento de/na fronteira cultural. Eis o convite que faço ao/a leitor/a nos próximos capítulos.

### 3 PROFESSORES E PROFESSORAS DE HISTÓRIA: NARRATIVAS ESCOLARES EM TORNO DO CURRÍCULO ÉTNICO-RACIAL

A identidade não poderia ter outra forma do que a narrativa, pois definir-se é, em última análise, narrar. Uma coletividade ou um indivíduo se definiria, portanto, através de histórias que ela narra a si mesma sobre si mesma e, destas narrativas, poder-se-ia extrair a própria essência da definição implícita na qual esta coletividade se encontra (RICOEUR, 2010c, p.417).

De acordo com os estudos pós-coloniais, estamos em constante processo de formação cultural e desse modo o que significamos como existência é algo sempre inacabado (HALL, 2011). Capturar uma identidade, ou melhor dizendo, identidades é algo que se torna inteligível na narrativa. Desse modo, na espessura do histórico, mobilizo as considerações de Paul Ricoeur (2010c), na abertura deste capítulo para tentar problematizar as experiências temporais de professores e professoras de História, concernente às discussões étnico-raciais permeadas pela implementação da Lei nº 10.639/03 em escolas da rede estadual da Grande Florianópolis. Um movimento entrecruzado à esfera coletiva e individual. Afinal, contar uma história é também contar um pouco de si. Então, ouça!

O processo de escuta ocorreu já nas etapas de seleção dos/as entrevistados/as. Não foi uma tarefa simples angariar profissionais que desejassem narrar sobre suas práticas em relação à temática africana e afro-brasileira (recebi algumas negativas). Entre a conversa prévia com os/as docentes e a autorização para a realização da pesquisa, também por parte da gestão escolar, transcorreram-se alguns meses. Das seis entrevistas analisadas aqui, cinco foram realizadas nas unidades de ensino, nas quais os/as depoentes possuem vínculo institucional e uma conduzida virtualmente a partir da ferramenta *Google Meet*<sup>66</sup>.

De posse de um gravador, um caderno de campo e um roteiro de investigação com perguntas prévias, cheguei às fontes<sup>67</sup>. Do ponto de vista metodológico encaro a produção de depoimentos, por meio das técnicas e procedimentos próprios à História Oral, como algo que torna compreensível o processo pelo qual professores e

<sup>66</sup> Em razão da pandemia acarretada pelo vírus COVID-19, as atividades escolares presenciais foram suspensas, interrompendo os trabalhos. Os depoimentos destinados para a realização crítica deste capítulo foram recolhidos presencialmente no mês de março (cinco entrevistas). A entrevista em ambiente virtual ocorreu em 02/12/2020, respeitando os princípios éticos e o rigor metodológico da pesquisa.

<sup>67</sup> O roteiro de investigação com as questões prévias, para a realização da entrevista temática, pode ser visualizado nos elementos pós-textuais da tese (APÊNDICE A). Vale dizer que, os/as entrevistados/as assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, seguindo as orientações do Comitê de Ética da UDESC.



professoras realizam suas escolhas pedagógicas. Ao dissertarem sobre si, os/as docentes, podem materializar seus modos de ser e sentir o mundo. A trama, portanto, está repleta de subjetividades e de movimento, que por sua vez adensam a pesquisa (FERREIRA, 2002). Não busco respostas factuais e isto, compreendo já na partida. Na chegada, espero desenhar um campo de possibilidades a partir da fala dos sujeitos em questão e de suas experiências concretas, bem como etéreas que estão postas ao tempo presente (PORTELLI, 1996).

Assumo aqui, sem essencializar, o fascínio pelas fontes orais, por divulgar a partir da vida vivida um dado conhecimento. Todavia, segundo Verena Alberti (2019), é preciso responsabilidade metodológica. Historiadores/as, aqueles/as que colhem, interpretam e divulgam os relatos, precisam ter ciência da dimensão sempre plural, parcial e provisória que circundam estas formas de documentação.

É importante também, localizar o papel do/a pesquisador/a na função de planejar, delimitar o campo, conduzir as perguntas e interpretar as ações. Considera-se assim, a existência de uma relação entre entrevistador/a e entrevistado/a, entre pesquisador/a e narrador/a. Do encontro, desponta um *corpus* documental, que é analisado e apreendido como conhecimento. Para além de oportunizarem uma abordagem qualitativa frente às demandas educacionais (advindas com a Lei nº 10.639/03) o registro das vozes de professores/as de História, asseguram um lugar sensível ao trabalho, no sentido de deslocar espaços de fala, de saber e de poder (PORTELLI, 1997).

### 3.1 ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA

O espaço de experiência dos sujeitos da pesquisa compõe o primeiro eixo de reflexão. Mesmo em entrevistas temáticas, tipologia empregada neste capítulo, é impossível tecer separações entre o sujeito e a descrição narrativa. A consciência da sua existência, ou seja, a sua consciência temporal encontra-se manifestada no ato de comunicar, na linguagem, na narrativa. A identidade narrativa, tão cara a Paul Ricoeur (2010c), coloca-se como um problema filosófico a ser apreendido na análise das vozes de professores/as de História acerca da temática africana e afro-brasileira na sala de aula. Interessa-me perceber, portanto, tais imbricamentos e conexões, inserindo-as também na narrativa histórica (última etapa da operação historiográfica).

Quadro 13 - Sujeitos da narrativa 1.

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Identidade de Gênero</b>	<b>Identidade Étnico-Racial</b>
Ana	47 anos	Feminino	Branca
Cristina	46 anos	Feminino	Negra
José	49 anos	Masculino	Branca
Marcos	33 anos	Masculino	Branca
Renata	31 anos	Feminino	Branca
Rodrigo	24 anos	Masculino	Branca

Fonte: Elaboração da autora (2022).<sup>68</sup>

Pesquisas que se utilizam da História Oral como metodologia principal para o desenvolvimento de uma narrativa, devem investir expressivamente na diversidade de depoentes. O fator numérico, ou seja, a quantidade de entrevistas realizadas, podem conferir maior consistência ao trabalho, na perspectiva da ampliação do cenário analítico. As possibilidades comparativas, os contrapontos sobre as relações dos/as entrevistados/as com o passado, incidem com maior complexidade sobre a inteligibilidade em relação ao objeto de conhecimento (ALBERTI, 2019). Contudo, é somente no envolvimento do/a pesquisador/a com seu objeto de estudo, que a questão da relevância numérica das entrevistas produzidas, passa a ser reavaliada. “É o pesquisador, conhecendo de modo progressivo seu objeto de estudo, que pode avaliar quando o resultado de seu trabalho com fontes já fornece instrumental suficiente para que possa construir uma interpretação bem fundamentada” (ALBERTI, 2019, p. 174). Acredito que para o exercício aqui empreendido, os seis depoimentos propiciam uma boa conversa.

Convém dizer que a tratativa com fontes orais deve ainda mobilizar entrevistados/as que possuam universos de origens diferenciadas (ALBERTI, 2019).

<sup>68</sup> Lembro ao leitor/a que os nomes dos/as entrevistados/as são fictícios para preservar a identidade dos/as professores/as. Registro, ainda, que as idades dos sujeitos da narrativa referem-se ao ano em que a entrevista foi realizada.

Questões de gênero e raça podem interseccionalizar a discussão. Apresentar os elementos da formação, os vínculos institucionais, regime de trabalho e carga horária, são pertinentes, por indicarem que as ações dos sujeitos pesquisados, são resultantes de seus saberes e de suas mais variadas experiências. Embora a escola seja o espaço de atuação dos/as depoentes, sendo o lugar de enunciação de suas práticas, é fundamental registrar as suas especificidades. São escolas da rede estadual de Santa Catarina da Grande Florianópolis com características próprias, com trajetórias particulares e na caminhada em relação às abordagens de um currículo étnico-racial podem descortinar processos distintos<sup>69</sup>.

Quadro 14 - Sujeitos da narrativa 2.

<b>Docentes</b>	Ana	Cristina	José	Marcos	Renata	Rodrigo
<b>Vínculo institucional</b>	E.E.B. Dom Jaime de Barros Câmara	E.E.B. Francisco Tolentino e E.E.B. Henrique Estefano Koerich	E.E.B. Padre Anchieta	E.E.B. Padre Anchieta	E.E.B. Laura Lima	E.E.B. Severo Honorato
<b>Formação</b>	Licenciada em História (UNESC) 2000	Licenciada e Bacharela em História (UFSC) 1999	Licenciado e Bacharel em História (UFSC) 1996	Mestre em História (UDESC) 2016	Mestre em Ensino de História (UFSC) 2016	Licenciado em História (UDESC) 2018
<b>Tempo de magistério</b>	24 anos	20 anos	08 anos	04 anos	10 anos	1 ano
<b>Regime de trabalho</b>	ACT/ 40 h	ACT/ 30 h	ACT/ 30 h	Efetivo/ 10 h	Efetivo/ 10 h	ACT/ 20 h

Fonte: Elaboração da autora (2022).<sup>70</sup>

Entende-se, assim, que os registros apontados no quadro 14, podem oferecer variadas interpretações sobre a matéria de estudo apreendida. As distintas

<sup>69</sup> As unidades de ensino são problematizadas de modo articulado às aulas dos/as professores/as recrutados/as para essa pesquisa. Dessa forma, escolho mobilizá-las na narrativa historiográfica nos capítulos subsequentes.

<sup>70</sup> A sigla ACT na rede estadual traduz-se por Admitido em Caráter Temporário. Ressalto que os espaços institucionais e tempos de atuação no magistério correspondem ao ano de realização das entrevistas.

compreensões e as múltiplas procedências dos sujeitos da narrativa, cobrem bem a tessitura da pesquisa. O que Ana, Cristina, José, Marcos, Renata e Rodrigo, descrevem sobre suas trajetórias? O que contam sobre suas experiências formativas docentes no campo da temática africana e afro-brasileira?

A primeira consideração incide sobre a formação inicial dos/as professores/as interlocutores/as da pesquisa. Um apontamento necessário, posto que, os espaços temporais existentes entre os sujeitos apresentam distinções, mas também indícios de avizinhamento. De acordo com o quadro 14, é possível visualizar que dois docentes realizaram o curso de graduação em História na década de 1990 (período diurno), na mesma instituição e, portanto, são tributários de uma constituição curricular alicerçada em um modelo 3+1 de ensino. Em linhas gerais, “o modelo “3+1” é assim chamado “porque se referia a 3 anos de estudos teóricos na área disciplinar, acrescidos de um ano de formação pedagógica, ao final dos quais o/a estudante estaria pronto para enfrentar a sala de aula” (CERRI, 2013, p. 170). Trata-se de uma estrutura bastante longeva, “que privilegia o pesquisador/bacharel em relação ao papel do professor/licenciado” (CERRI, 2013, p. 170), que por sua vez, deixou rastros no tempo presente<sup>71</sup>. José e Cristina são frutos dessa tradição curricular. Vale dizer que para o caso específico da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), as disciplinas destinadas à licenciatura eram ofertadas pelo Departamento de Metodologia de Ensino, a partir do terceiro semestre do curso, como se visualiza a seguir<sup>72</sup>:

---

<sup>71</sup> O modelo descrito persiste ao currículo de graduação em História desde fins do Estado Novo (1937-1945) no Brasil. Segundo o professor e pesquisador Luís Fernando Cerri (2013), mesmo diante das reformas educacionais que seguiram em curso ao longo da trajetória do ensino de História, até a década de 1990 a estrutura de pensamento 3+1 se manteve em muitas universidades do país.

<sup>72</sup> As matérias destinadas à formação do/a professor/a geralmente eram organizadas e ministradas pelos departamentos de ensino das universidades. Indícios de uma separação entre a teoria e prática dos saberes históricos. Não havia um pensamento pedagógico inerente ao trabalho dos/as historiadores/as. As contribuições de Jörn Rüsen (2001, 2010) no campo da Didática da História são pertinentes ao debate da aprendizagem histórica a partir da ciência de referência. A Didática da História (*Geschichtsdidaktik*) coloca-se, portanto, como uma subárea da História. Uma discussão relativamente recente no Brasil.

Quadro 15 - Sistematização da grade curricular do curso de Licenciatura e Bacharelado em História da UFSC, 1991<sup>73</sup>:

Descrição das disciplinas obrigatórias	Semestre
Atividade esportiva, Teoria e Metodologia da História I, Pré-História Geral e do Brasil, História Geral da Arte e Português Prático.	1º
Atividade esportiva, Teoria e Metodologia da História II, História Antiga (oriental e ocidental) e Teoria e Prática de Redação.	2º
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus, Teoria e Metodologia da História III e História Medieval.	3º
Teoria e Metodologia da História IV, História Moderna I, História da América I, História do Brasil I, Teoria e Metodologia da História Oral e Psicologia da Educação.	4º
Teoria e Metodologia da História IV, História Moderna II, História da Cultura Ibérica, História da América II, História do Brasil II e Didática Geral.	5º
Prática da Pesquisa Histórica, História Contemporânea, História do Brasil III, História de Santa Catarina e Metodologia do Ensino de História e OSPB.	6º
Prática de Ensino em História de 1º Grau e Prática de Ensino de História de 2º Grau.	7º
Trabalho de Conclusão de Curso.	8º

Fonte: Elaboração da autora (2022), com base no currículo do curso de História de (SANTA CATARINA, 1991)<sup>74</sup>.

Com certas adaptações ao modelo 3+1, o que se vê é a permanência de uma prática curricular destinada a fortalecer a pesquisa histórica, dada a pouca frequência dos conteúdos referentes à docência. É possível observar também certas digressões na formação do profissional de História para atuação no campo da Educação Básica no que se refere à persistência da disciplina de Organização Social e Política do Brasil

<sup>73</sup> O ano refere-se ao espaço-tempo de ingresso e conclusão do curso de graduação em História de Cristina e José.

<sup>74</sup> O documento na íntegra está anexo (ANEXO A).

(OSPB) na democracia que buscava se consolidar<sup>75</sup>. Outro elemento que se conservou no currículo de História, relaciona-se a divisão clássica, cronológica e linear do conhecimento, a saber: Pré-História, História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea sedimentadas no eurocentrismo. A História da América e do Brasil, seguem a mesma linha evolutiva do tempo. Santa Catarina aparece praticamente ao final do curso, como apêndice das narrativas mais globalizantes<sup>76</sup>. Um mapa de sistematização que apreende um pouco o lugar de evocação do/a depoente.

A minha formação foi anterior a Lei e não se tocava na questão da história da África. Na verdade, não havia esse conteúdo na grade curricular. Era um excesso de história europeia. Estudei muito sobre feudalismo, capitalismo, monarquias, primeira guerra, segunda guerra [...] (CRISTINA, 2020a).

A professora Cristina registra de maneira enfática suas críticas em relação à ausência da temática africana no currículo e a opção por uma história fundamentada em eventos/acontecimentos e concepções epistemológicas essencialmente europeias<sup>77</sup>. Algo que o professor José também destacou em sua fala: “Eu concluí a

<sup>75</sup> A referida disciplina tornou-se obrigatória no currículo escolar do país a partir do Decreto Lei 869/68 com vistas a enaltecer o nacionalismo dos/as estudantes. O contexto de implementação do Decreto Lei marca o início dos anos de chumbo no Brasil, da repressão e da consolidação da ditadura militar. Além de OSPB, a matéria de Educação Moral e Cívica (EMC) foi inserida nessa conjuntura. Para saber mais, ver: MENEZES (2001).

<sup>76</sup> O currículo mencionado, vigente em 1991, coincide ao ano de publicação da primeira Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina. Esta resulta das discussões realizadas em torno da perspectiva histórico crítica em meio ao contexto de redemocratização do país. Em linhas gerais assumia como objetivo a formação de sujeitos cidadãos, críticos da realidade (como abordado no capítulo anterior). Nesse sentido, conduzia para um trabalho docente reflexivo, mediador do conhecimento e consciente das práticas pedagógicas adotadas. Segundo o historiador Renilson Rosa Ribeiro (2010), a formação dos profissionais dos cursos de História na década de 1980 e meados de 1990, acompanhou o movimento de revisão historiográfica marcado pela difusão da História Social inglesa e pela denominada Nova História francesa no Brasil. Com estudos considerados mais sensíveis ao social, ao universo cultural e aspectos do cotidiano, fortaleceu as bases da produção do conhecimento histórico, sugerindo prováveis transformações no campo da Educação Básica em que pese às noções de uma História “tradicional”. A grade curricular do curso de licenciatura e bacharelado da UFSC, por exemplo, agregou, ainda que em formato de disciplina optativa e tópicos especiais, discussões sobre movimentos sociais; lutas do campesinato; história social do trabalho; classe operária e sindicalismo; relações de gênero; história da cultura; historiografia inglesa; introdução ao pensamento de Edward Palmer Thompson (orientação marxista) etc. (UFSC, 1991, p. 06 - 14). Pode-se, então, visualizar algumas aproximações teóricas entre o currículo acadêmico e o escolar. Outrossim, percebe-se a inscrição eurocêntrica, linear e o quadripartismo em ambas as documentações. Divisões políticas para narrar o passado da América e do Brasil, assim como a pouca veiculação do conteúdo referente à espacialidade de Santa Catarina, são ainda elementos de conexão entre os textos. A temática da diversidade e da diferença cultural não ganhou centralidade nos materiais destacados. Contudo, a ênfase nos saberes da área de referência registra as distâncias entre a formação inicial docente e aquilo que se esperava dos/as profissionais na sala de aula.

<sup>77</sup> Seguindo a efeméride da quadripartite narrativa histórica eurocêntrica, estabeleceu-se para a disciplina de História Antiga Ocidental e Oriental o estudo das sociedades, culturas e civilizações da Antiguidade Greco-Romana e respectivamente as do Oriente Próximo, em suas organizações, dispersões e desintegrações; bem como as trajetórias históricas, econômicas, sociais, políticas e

graduação em 1996 e nesse período o foco das disciplinas girava em torno da Europa. Na época, a ausência do tema africano não era uma questão para mim” (JOSÉ, 2020a). Aqui é possível problematizar aspectos de identificação dos sujeitos às suas vivências formativas iniciais no que tange o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira. José reelabora no presente, a partir das demandas do agora, a sua experiência pretérita ao reconhecer as lacunas deixadas por um currículo extremamente colonizado. Como homem autodeclarado branco, as percepções de José naquele presente/passado, distinguem-se de Cristina, mulher autodeclarada negra:

Eu ficava preocupada em entrar numa sala de aula sem saber como trabalhar os conteúdos sobre a África e a história do negro no Brasil. Daí no final da graduação decidi desenvolver uma monografia sobre as expressões negras na contemporaneidade. Na época conversei com o professor da disciplina de História Contemporânea, falei sobre as minhas ideias de investigação e pedi sugestões. Ele riu e disse que o tema era irrelevante e sem expressão porque o negro não tem posição de fala. Fiquei um pouco desanimada, mas consegui alguém que me orientasse. Foi junto com o professor Alex que construí o trabalho *Black is Beautiful*, Negro é Lindo (CRISTINA, 2020a).

Cristina entende os efeitos da colonialidade do currículo na expressão da racialidade. O racismo está na prescrição e no espaço de construção das pesquisas a serem desenvolvidas no interior do departamento de História da UFSC na década de 1990. O crescente interesse por discutir questões referentes à sua comunidade esteve entrecruzado por posturas e práticas discriminatórias. Uma operação da memória de difícil narração. Imbuída de sentimentos tristes, olhar marejado e voz embargada, Cristina discorreu sobre um tempo que se rememora através de suas lembranças. Lembranças que conferem inteligibilidade à trama pretendida por ela. Trama envolvida por silêncios e esquecimentos involuntários, ou não, repleto de

---

culturais. Para História Medieval, prescreveu-se a formação dos reinos germânicos; a Igreja Católica e suas influências na mentalidade ocidental; o povo árabe e a expansão do islã; o sistema feudal; as Cruzadas; a questão do desenvolvimento comercial e da burguesia; assim como a constituição das monarquias nacionais. A História Moderna I pontou os sistemas de produção anteriores ao capitalismo; a afirmação da modernidade; o legado judaico-cristão e greco-latino para a civilização cristã ocidental. Em Moderna II, seguem-se: As revoluções burguesas do XIX; Romantismo, Liberalismo e Nacionalismo; a Segunda Revolução Industrial; Socialismo; Imperialismo (África e Ásia); Antecedentes da Revolução Russa de 1917 e a crise da Europa pós-bismackiana. Para História Contemporânea o debate ocupou-se dos seguintes temas: Grande Guerra de 1914 – 1919; a Europa entre as duas guerras; a Segunda Guerra Mundial e suas consequências; a Europa Democrática do pós-guerra; o Mundo Comunista e a Europa Contemporânea (UFSC, 1991, p. 02 – 05).

intrigas e/ou conteúdos ficcionais que devem ser submetidos à crítica histórica (RICOEUR, 2007).

Há um conteúdo narrativo identitário expresso tanto por José quanto por Cristina. A espacialidade acadêmica é a mesma, mas a experiência narrada apresenta contornos e nuances com significados por vezes diferenciados. José não vivenciou o racismo e nem poderia. Cristina, sim, e seguiu suas ponderações nessa espessura. Em outro trecho, a professora registrou a ausência de docentes e graduandos/as negros/as em seu percurso universitário: “Nenhum professor negro em todo o curso. Eu era a única negra de minha turma e no CFH éramos poucos”<sup>78</sup>. Isso diz muito sobre o que é o racismo dentro da academia” (CRISTINA, 2020a). A pouca expressividade numérica da população negra no ensino superior possui historicidade. Desde o pós-abolição no Brasil, a falta de projetos educacionais destinados a esse grupo acentuou o fosso das desigualdades raciais no país. Um quadro de mudanças se avistava nas décadas de 1970 e 1980 com o fortalecimento do Movimento Negro e suas pautas para a promoção da igualdade racial (como mencionado no primeiro capítulo). Com o processo de redemocratização e a escrita da Constituição Cidadã, aqueles/as considerados/as subalternos/as encontraram litígio para as suas reivindicações. Os primeiros anos da década de 1990 marcaram ainda, um cenário de muitas lutas para a inserção social daqueles/as que carregavam a insígnia da cor. Pressões para que o Estado brasileiro implantasse políticas públicas afirmativas, com programas específicos, visando o acesso de estudantes negros (e não só), ao ensino superior, ganharam fôlego (MARQUES, 2018). Em 2012 o governo federal instituiu a denominada Lei de Cotas, nº 12.711/12, e uma nova realidade se colocava para gerações posteriores à formação profissional de Cristina<sup>79</sup>.

A professora Ana, também contemporânea de Cristina, registrou de modo passageiro a invisibilidade da população negra nos bancos universitários. “Agora assim tu me perguntando, percebo que não havia a presença de pessoas negras em meu tempo de faculdade” (ANA, 2020a). Novamente aqui, a memória da depoente é acionada a partir das intervenções de quem está a lhe indagar no presente. Ana identifica, interpreta e dá ao ato narrativo o sentido de sua compreensão. Observe

<sup>78</sup> CFH é a sigla utilizada para designar o Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFSC.

<sup>79</sup> Sancionada em 29 de agosto de 2012 pelo governo de Dilma Rousseff, a Lei de Cotas prevê a reserva de vagas em instituições federais de ensino superior aos estudantes de escolas públicas, de baixa renda, pretos, pardos e indígenas. O conteúdo da Lei encontra-se disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em 18 de jan. 2021.



ainda, como a professora relata e organiza o acontecimento em enunciações temporais. Nesse caso, o *presente do presente* (agora), volta-se à *experiência passada* (havia) para que “a história receba uma configuração” (RICOEUR, 2006, p. 11). Para a historiografia, o que a depoente nos traz são vestígios da passagem do tempo e que para o texto são desígnios de representação. Uma linguagem mediada por estruturas de significação entrecruzadas ao universo cultural e simbólico de quem se põe a escrever (RICOEUR, 2010a). Deixar essas considerações evidenciadas ao/a leitor/a é, por assim dizer, um gesto honesto dessa operação historiadora.

As histórias contadas por Ana, Cristina e José, conformam o que Ricoeur (2010a) denominou como a primeira *mimesis*, ou seja, a prefiguração do acontecimento. Assim, no que se refere ao processo de formação inicial em interface com as discussões étnico-raciais, os sujeitos da ação, deixam como reflexão a configuração (segunda *mimesis*) de um epistemicídio negro acadêmico que incita à problematização<sup>80</sup>. Não é apenas sobre a exclusão de um corpo subalternizado no ensino superior, é sobre o apagamento de uma lógica de saber que diverge à razão ocidental. Não foi à toa o comentário realizado pelo professor de História Contemporânea à sua estudante. Sem *status* de humanidade diante do juízo branco e europeu assim era (e talvez ainda seja) concebida a população negra. Para Achille Mbembe (2014, p.152) é em “virtude desta diferença radical ou até desse ser-à-parte” que se justifica a “exclusão, efectiva e por direito, da esfera da cidadania humana total”. E, ainda, segundo ele, o não reconhecimento do pensamento negro infere sobre a humanização das pessoas, sobre suas identidades, constituições e prospecções futuras. Negar a presença negra na universidade, freia qualquer tentativa de respeito à alteridade em sociedades que se dizem democráticas, como a nossa.

É preciso salientar outras especificidades na apreensão do espaço de experiência da professora Ana sobre os aspectos relacionados à sua formação inicial. Diferentemente de Cristina e José, Ana cursou licenciatura em História no período noturno entre os anos de 1996 e 1999 na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), no município de Criciúma, Santa Catarina. Desse modo, o currículo

---

<sup>80</sup> Em *Tempo e Narrativa*, Paul Ricoeur (2010a) desenvolve a teoria da tripla *mimesis* - a *mimesis* I trata da experiência prática, do mundo pré-narrado; a *mimesis* II busca referências na pré-narratividade para a construção, sempre subjetiva, de um texto; já a *mimesis* III discorre sobre as refigurações pautadas pelo universo do/a leitor/a. O processo descrito está repleto de intersecções temporais, próprias as narrativas históricas. As proposições do filósofo francês apresentadas, são oriundas dos diálogos realizados a partir da poética aristotélica.

destinava a sua atenção para matérias referencializadas ao fazer docente desde as primeiras fases. Fundamentos da Educação, Psicologia da Educação I e II, Didática Geral I e II, Estrutura e Funcionamento de 1º e 2º Graus, Metodologia do Ensino de História I e II, Prática de Ensino Sob Forma do Estágio Supervisionado I e II, foram as disciplinas pedagógicas que compuseram a trajetória curricular da professora. Por ocasião da entrevista, Ana estava de posse de seu histórico acadêmico (ANEXO - B), corroborando para a sistematização do quadro representado a seguir<sup>81</sup>.

Quadro 16 - Sistematização das disciplinas do curso de Licenciatura em História da UNESC (1996-1999) <sup>82</sup>:

Descrição das disciplinas obrigatórias	Semestre
Fundamentos da Educação, Geoistória, História Antiga, Introdução à Economia, Psicologia da Educação I, Didática Geral I, Metodologia Científica e da Pesquisa, Português e Prática Desportiva I.	1º
Antropologia Cultural, História Medieval, Iniciação à Pesquisa Histórica I, Sociologia, História do Brasil I e Prática Desportiva II.	2º
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus, História da América I, História Moderna I, Cultura Brasileira I, Metodologia do Ensino de História I, Iniciação à Pesquisa Histórica II e Prática Desportiva III.	3º
Didática Geral II, Psicologia da Educação II História da América II, História Moderna II, Cultura Brasileira II e História de Santa Catarina I.	4º
Geografia Física, História Contemporânea I, História do Brasil II e História de Santa Catarina II.	5º
Geografia Humana, Estatística, História Contemporânea II, História do Brasil III e Metodologia do Ensino de História II.	6º
Ecologia, História Contemporânea III, História do Brasil IV e Prática de Ensino Sob a Forma de Estágio Supervisionado I.	7º

<sup>81</sup> Solicitei à secretaria do curso de licenciatura em História da UNESC a grade curricular referente ao período estudado pela entrevistada, mas não obtive retorno até o momento desta escrita.

<sup>82</sup> O ano refere-se ao espaço-tempo de ingresso e conclusão do curso de graduação em História de Cristina e José.

História Contemporânea IV, História do Brasil V, Prática de Ensino Sob a Forma de Estágio Supervisionado II e Seminários Especiais de História.	8º
---	----

Fonte: Elaboração da autora (2022), com base no histórico acadêmico de Ana (SANTA CATARINA, 2015)<sup>83</sup>.

Orgulhosa de seu aproveitamento acadêmico, Ana dividiu comigo seu percurso. Na documentação registra-se sua rápida passagem pelo curso de Educação Física e o devido aproveitamento das disciplinas destinadas à licenciatura<sup>84</sup>. Em duas folhas de papel impresso, há a identificação da instituição e a apresentação dos dados gerais da estudante (nome, filiação, data de nascimento, nacionalidade, número da carteira de identidade e conclusão do Ensino Médio). A fonte acomoda a inscrição das matérias, o ano/semestre em que foram realizadas, a hora/aula, o número de créditos e a média final correspondente a cada uma delas. O material indica que ao final de quatro anos, Ana cumpriu os 2.880 créditos e a frequência mínima necessária (75%) para a obtenção do título em 07 de janeiro de 2000.

A partir do histórico acadêmico da professora, percebe-se a conservação da divisão quadripartite da História europeia e na esteira, as dinâmicas para a História da América, do Brasil e de Santa Catarina<sup>85</sup>. Entre Geo-História, Estatística, Ecologia e tantas outras disciplinas, a África não estava lá<sup>86</sup>. “Naquela época não estudávamos

<sup>83</sup> Vale considerar que a elaboração do quadro 16, parte do histórico acadêmico da entrevistada e desse modo, está organizado conforme as disciplinas cursadas e validadas em cada semestre (1996-1999). Ana iniciou seus estudos universitários no curso de Educação Física da UNESC em 1994. As disciplinas de Português, Metodologia Científica e da Pesquisa, bem como Psicologia da Educação I, recebem na documentação o código 2.8\* para o aproveitamento de créditos. Na Prática Desportiva I, II e III, constata-se o significativo dispensado (dispensada). A emissão do documento data do dia 16 de março de 2015.

<sup>84</sup> As disciplinas destinadas à Prática Desportiva do curso de Educação Física oscilavam em diferentes turnos, um impeditivo à depoente que se tornou mãe durante a graduação. Cursar História no período noturno foi a opção que melhor se adequou as contingências enfrentadas pela entrevistada.

<sup>85</sup> Guardadas as proporções, as disciplinas correspondentes à formação da professora aproximam-se dos marcos temporais estabelecidos pela proposta curricular do Estado de Santa Catarina, publicada em 1991 e reatualizada em 1998 (conforme discorri em passagem anterior). Os silêncios e esquecimentos em relação ao conteúdo da diversidade e da diferença cultural conformam a paisagem do histórico acadêmico de Ana. Algo que o currículo para a Educação Básica do período, pouco contemplou. Espaços distintos de produção de saber que conservam experiências temporais semelhantes.

<sup>86</sup> É pertinente dizer que a década de 1990 registra um contexto de efervescência nos debates educacionais do país. Em 1996 a Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais (Lei nº 9.394/1996) é dada a ver, assim como, a publicação dos PCNs em 1998. Documentos que vislumbravam a formação cidadã, democrática e plural dos sujeitos escolarizados. Segundo Ribeiro (2010, p. 97), havia “determinações da referida Lei para os cursos de graduação e pós-graduação, principalmente no que concerne à formação dos professores”. Um período de mudanças que notadamente não impactou - em tempo hábil - a formação inicial docente da entrevistada.

sobre isso. Essas coisas apareceram recentemente para mim”, diz Ana (2020a) ao ver com outros olhos seu histórico, sua trajetória. Aqui uma consciência de si e do tempo se coloca de maneira indissociável. É o *ipse* segundo a filosofia de Ricoeur (2000). A professora dá à linguagem a expressão do tempo em movimento e aberto as transformações. Configurações incitadas pelas questões deixadas por meio da Lei nº 10.639/03 ao ensino de História e à formação da entrevistada. Uma paisagem um pouco mais desenhada reverbera-se nas narrativas de Renata, Marcos e Rodrigo.

Eu tive duas disciplinas sobre História da África e considero isso fundamental para a minha formação. Tinha uma imagem formada, cheia de estereótipos sobre o continente africano e com o andar das disciplinas, com as leituras, debates [...] comecei a questionar algumas coisas (RENATA, 2020a).

Durante a graduação o ensino de África estava posto. As discussões versavam sobre uma perspectiva que colocava a lógica africana como conhecimento, como um lugar de humanidade. Toda a literatura trabalhada era bastante cuidadosa e crítica em relação aos fundamentos científicos europeus. Sem dúvidas, isso tudo impactou a minha formação como professor de História e como pessoa. Me tornei um Marcos diferente (MARCOS, 2020).

Eu sou do Rio Grande do Sul e estudei sempre em escola particular, obviamente não tive contato com colegas ou professores negros. Também não tive contato com o conteúdo da Lei apesar de ela estar vigente. Foi na universidade, nas disciplinas de África I e África II que muitas coisas se apresentaram para mim. Lembro das aulas da professora Ana Luísa e do professor Antero. Certamente uma outra perspectiva para olharmos os temas da diversidade (RODRIGO, 2020a)<sup>87</sup>.

Os excertos deixam a evidência de que o tempo não para. A temática de base africana como componente da formação inicial aparece como insurreição no currículo da UDESC, na fala docente, na identidade dos sujeitos. Renata e Marcos, coincidentemente compartilharam da mesma turma de graduação em História. Com dupla habilitação (licenciatura e bacharelado), experienciaram cenários comuns quanto à distribuição das disciplinas teóricas, didáticas e aquelas que tematizam a história. Ambos concluíram o curso no ano de 2010 na referida universidade. São, portanto, egressos de um movimento curricular mais consolidado em relação às percepções que integram o ensino e a pesquisa histórica. Um empreendimento bastante particular “diante de outros contextos acadêmicos, inclusive pela dimensão gestora das

---

<sup>87</sup> A professora Ana Luiza Mello Santiago de Andrade e o professor Antero Maximiliano Dias dos Reis, constituíam o quadro docente do Departamento de História da UDESC. Ambos com contratação temporária.

disciplinas pedagógicas, submetidas ao Departamento de História” (SILVA, 2010, p. 137).

No itinerário das mudanças curriculares do curso de História da UDESC, há a delimitação da disciplina de História da África em 1995 e em 1998 a sua oferta aos discentes. Antes mesmo da publicação da Lei nº 10.639, em janeiro de 2003, os debates e embates pela instituição do conteúdo africano e afro-brasileiro no currículo já circulavam no interior da universidade. Vale registrar, e isso não deve ser concebido como algo menor, o protagonismo negro docente no processo de incursão da referida disciplina. Afinal, o Departamento de História contava, na ocasião, com um professor negro e militante do Núcleo de Estudos Negros de Florianópolis (SILVA, 2017). Diferentes agentes colocavam em disputa suas visões sobre qual História ensinar. Retomo Tomaz Tadeu Silva (2010) aqui, para elevarmos a crítica e reafirmar que os currículos são documentos construídos permeados por relações de poder (o que diz muito sobre lutar contra projetos hegemônicos globais). Retomo Elizabeth Macedo (2006) para completar e dizer que os documentos curriculares são espaços-tempos construídos na dinâmica cultural (o que diz muito sobre questionar os projetos hegemônicos globais).

Segundo a pesquisadora Mariana Heck da Silva (2017), as repercussões positivas acerca da implementação da disciplina de História da África I, somadas à sanção da Lei nº 10.639/03, contribuíram para que a reforma curricular de 2003 acolhesse a História da África II como matéria obrigatória no curso de História da UDESC. O ano marcou ainda a instauração do NEAB na instituição e de lá para cá inúmeras políticas, projetos extensionistas, consultorias às secretarias de educação dos municípios e do Estado de Santa Catarina foram desenvolvidas. O NEAB constitui-se também como um núcleo de formação e amparo aos estudantes bolsistas na perspectiva dos marcos legais para o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira no âmbito do ensino superior, como bem pontuou Marcos:

Eu tive uma passagem muito interessante pelo NEAB durante a minha graduação. Pude acompanhar e participar das políticas de implementação da Lei nº 10.639 e toda a luta do laboratório para as mudanças dentro e fora da universidade. As disputas internas eram constantes, afinal o NEAB era um lugar de reivindicação política. Vejo a UDESC como uma universidade de vanguarda nesse sentido (MARCOS, 2020).

Para além do próprio conteúdo político/cultural que envolve a tessitura das discussões étnico-raciais, Marcos imprime na narrativa o atributo moral e ético de sua

ação. O depoente assume a responsabilidade valorativa do discurso sobre si e sobre o mundo. Do ponto de vista da pesquisa histórica, aceito as persuasões investidas por Marcos e as imputo à crítica sem romantizações. Ricoeur (2000) já havia realizado advertências àqueles/as que, assim como eu, empregam enredos da narração pessoal, como fonte para as investigações científicas. São as experiências do personagem que adensam a construção da intriga em sentido dinâmico, heterogêneo, *concordante-discordante*, que não escapam à significação da operacionalidade narrativa<sup>88</sup>. Assim, e sem sobressaltos, é imprescindível pensar que as visões acerca da implantação das disciplinas de África I e África II, bem com a instituição do NEAB/UDESC, encontram-se em uma arena também tumultuada pelas elaborações e reelaborações que diferentes sujeitos contam, intermediados por solicitações do presente.

Muito embora, Renata, Marcos e Rodrigo reconheçam os impactos de um currículo aberto às inquisições de uma História das Áfricas, as recepções são bastante específicas e apreciadas de modos distintos:

Em quatro anos de graduação a existência de apenas duas disciplinas de África não transformou a lógica do pensamento estruturado na racionalidade europeia. Penso ser pouco para a compreensão da diversidade. E os indígenas? Este se quer apareceram na minha formação inicial. É importante dizer isso também, para entendermos o quanto a universidade é colonizada (RENATA, 2020a)<sup>89</sup>.

A consciência da depoente sobre a insistente colonialidade curricular, permite apreender não somente os conservadorismos na história do ensino de História, mas especialmente seus efeitos na construção do ser. Um terreno complexo, que infere sobre as subjetividades, sobre os saberes e a atuação dos indivíduos no mundo (MIGNOLO, 2008). Um campo de tensão para as demandas identitárias. O mecanismo narrativo empregado pela professora entrevistada sugere uma posição de alteridade frente aos acontecimentos. É o *eu-si* (Renata) meditado pelo *eu-outro*

<sup>88</sup> O concordante - discordante compreende os múltiplos elementos integrativos da composição da ação narrativa. A harmonia, coerência e mesmo a completude de um determinado acontecimento deve ser problematizado, sempre em relação dialógica, às enunciações discordantes. Afinal, nem tudo pode ser alcançado em uma configuração (mimesis II). No sentido de evidenciar a construção poética também em seus limites, rupturas, descontinuidades, e impossibilidades, o pensamento de Paul Ricoeur (2010a) é estruturante para a problematização de um tempo narrado em um texto.

<sup>89</sup> História indígena foi ofertada como disciplina obrigatória apenas a partir de 2016. A Prof. Dra. Luísa Tombini Wittmann é a docente titular dessa matéria.

(ambiente acadêmico) que estabelece a reflexão e por conseguinte uma identidade (RICOUER, 1991).

Os ditames da Lei nº 10.639/03 e mesmo da Lei nº 11.645/08 ganharam ecos um pouco mais consistentes na travessia de Rodrigo pelo curso de Licenciatura em História da UDESC<sup>90</sup>. O mais jovem professor selecionado para a escrita desse trabalho, ocupa um lugar de experiência marcado pelas mais variadas camadas temporais que se interpõe ao currículo. Para supracitar Reinhart Koselleck (2014), digo que tais camadas estão entrecruzadas e desacomodadas, quando problematizamos a formação inicial docente de Rodrigo em relação à pauta da diversidade e da diferença cultural. O depoente concluiu a graduação em 2018 e, portanto, algumas das questões pontuadas pelos/as demais entrevistados/as são divergentes do espaço/tempo de Rodrigo. A última reforma curricular do curso de Licenciatura em História da UDESC data 2013, com a aprovação da Resolução 033/2013-CONSUNI, que por sua vez, deixou mais alargada a carga horária para o exercício pedagógico e entre outras demandas, reafirmou as políticas étnico-raciais em seus fundamentos, conforme a descrição do Plano de Curso publicada em 2014<sup>91</sup>. A dinâmica da História da África I e II reitera as concepções multiculturais e avança em proposições pós-coloniais e decoloniais. Rodrigo congregou em seu percurso formativo a História Indígena e pode acompanhar às discussões do recém-criado Laboratório AYA<sup>92</sup>. Bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), Rodrigo apresenta-se como um sujeito acadêmico que constituiu relações e promoveu ações mais proximais ao universo da Educação Básica<sup>93</sup>.

<sup>90</sup> A Lei nº 11.645/2008 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena, nos currículos oficiais do país. Significa uma política de ressarcimento especialmente aos povos indígenas, que no contexto de uma educação para as relações étnico-raciais não encontraram terreno em 2003, com a sanção da Lei nº 10.639/03. São Legislações que carregam as tintas dos movimentos sociais e processos de formulação bastante peculiares.

<sup>91</sup> O Plano de Curso para a Licenciatura Plena em História encontra-se disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/faed/id\\_cpmenu/120/plano\\_de\\_curso\\_licenciatura\\_resumo\\_1568304\\_3353283\\_120.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/120/plano_de_curso_licenciatura_resumo_1568304_3353283_120.pdf). Acesso em 22 de jan. 2021.

<sup>92</sup> O Laboratório de Estudos Pós-Coloniais e Decoloniais da UDESC – AYA, criado em 2016, congrega pesquisadores/as filiados/as aos estudos africanos e indígenas comprometidos/as com a construção de saberes e experiências de diferentes sujeitos. A perspectiva de interpretação é decolonizada e alinha-se aos movimentos sociais. A Profa. Dra. Cláudia Mortari e a Profa. Dra. Luísa Tombini Wittmann são as responsáveis pelo Laboratório. Para saber mais informações, ver: <https://www.udesc.br/faed/aya>. Acesso em 23 de jan. 2021.

<sup>93</sup> O PIBID de História foi instituído no ano de 2011 na UDESC sob a coordenação da Profa. Dra. Cristiani Bereta da Silva. O Programa criado pelo MEC tinha/tem por objetivo a valorização da atividade magisterial e o apoio aos estudantes de graduação dos cursos de licenciatura nas universidades. Em 2017, ano de atuação do depoente Vitor Gasparetto da Silveira como bolsista, os trabalhos do PIBID estiveram sob a supervisão da Profa. Dra. Núcia Alexandra de Oliveira, com a

No final de 2018 me formei em História pela UDESC. Este é o meu segundo ano lecionando em escolas como professor. Durante a graduação fui bolsista do PIBID, o que me permitiu estar em contato com o ensino de História escolar desde muito cedo. Foi um grande aprendizado! Acompanhei alguns professores em suas aulas, organizei planejamento, apliquei oficinas, realizei atendimento aos alunos nas escolas em que atuei. Acho importante considerar também o currículo de licenciatura da UDESC que está muito alinhado às dinâmicas das escolas. Então apesar de pouco tempo como docente, a minha formação esteve muito próxima da realidade escolar (RODRIGO, 2020a).

Com o PIBID, o depoente pode organizar discussões sobre a história das populações consideradas subalternizadas. Rodrigo dividiu comigo essas experiências na E.E.B. Leonor de Barros, bairro Itacorubi, município de Florianópolis, no ano de 2017, período em que fui professora supervisora do Programa na escola. No dia da entrevista, dividiu ainda os registros fotográficos de uma aula-oficina sobre a Revolução Haitiana atinente às disposições da Lei nº 10.639/03.

Figura 6. Registros fotográficos de uma aula oficina. E.E.B. Leonor de Barros, 2017.



Fonte: Acervo pessoal de Rodrigo<sup>94</sup>.

Com Rodrigo, denuncio, sem subterfúgios, os laços que envolvem os sujeitos da pesquisa e a historiadora. Encontro amparo teórico e metodológico na HTP para reafirmar junto ao/a leitor/a, o meu lugar de fala. Eis um desvio historiográfico

---

colaboração da Profa. Dra. Caroline Jaques Cubas. No presente, as atividades são organizadas pela Profa. Dra. Luciana Rossato. O PIBID/História é tutelado pelo Laboratório de Ensino de História da referida instituição de ensino superior. Para saber mais informações, ver: <https://www.udesc.br/faed/leh/pibid>. Acesso em 24 de jan. 2021.

<sup>94</sup> A imagem foi editada para preservar a identidade do entrevistado.



necessário e indispensável para a construção sempre mediada do conhecimento histórico (DELACROIX, 2018). Não há dúvidas de que a narrativa dos/as depoentes, reelaborada no instante desse texto, carrega um pouco a história de quem se põe a escrever. Há uma relação política/cultural entre a pesquisadora e seu objeto de estudo. Essa racionalidade deve ser exposta e submetida à regulação crítica.

Regular a crítica inclusive sobre os estudos referentes à formação docente é pertinente ao trabalho, e nessa direção alinho-me com as ponderações de Maurice Tardif (2002)<sup>95</sup> para ampliar o quadro de inteligibilidade dessa questão problema. Não nos fazemos professores/as apenas na universidade, há um conjunto de tantos outros saberes que constituem o exercício da docência. São para o autor, os saberes da formação profissional difundidos pelas instituições; coadunados aos saberes disciplinares específicos à prática pedagógica; aos curriculares categorizados no ambiente escolar e àqueles provenientes da experiência, da prática e do saber-fazer junto aos estudantes; os componentes que entrecruzam a atividade magisterial. Um processo que, por sua vez, não se desloca da constituição do ser. Professores e professoras ao estabelecerem relações com conhecimentos plurais, os reelaboram e os interpretam constantemente, a partir das questões que envolvem sua própria existência. Nessa direção, o desenvolvimento da temática africana e afro-brasileira na sala de aula, está envolto por uma complexa e diversa rede de saberes, fazeres e vivências que movimentam a ação didática.

Assim, as experiências anteriores à academia e outros tantos territórios providos de conhecimento incidem às percepções das discussões étnico-raciais dos/as entrevistados/as. Rodrigo trouxe essa dimensão para a sua construção narrativa, ao pontuar suas memórias escolares. Estudante de uma escola particular do Rio Grande do Sul, não viu os impactos da Lei nº 10.639/03 (como mencionado em trecho anterior). À exceção de uma breve passagem na rede privada, Ana e Cristina estabeleceram vínculos com as unidades de ensino públicas e a partir dessa territorialidade, também reelaboraram seus sistemas de identificação acerca da temática da diferença cultural. É possível sentir os ecos nos excertos a seguir:

Recebi uma educação que não via as diferenças entre as pessoas. Para mim, todos eram iguais nas escolas em que estudei. Fico triste com essa divisão que tentam fazer o tempo todo. Sei que os negros foram inferiorizados no passado, com a escravidão. Não sou ingênua em relação a isso, mas as

---

<sup>95</sup> Pesquisador canadense da área da Educação.

coisas estão aos poucos mudando. Insistir na divisão da sociedade em raças não ajuda muito na superação do preconceito (ANA, 2020a).

Eu estudei alguns anos em uma escola particular e não foi uma coisa tão boa assim. Havia poucos negros na escola e só eu em minha turma. Sofri bastante preconceito. Quando meu pai me matriculou no Instituto de Educação eu era só felicidade. Vários dos meus amigos do Morro estudavam lá, era a minha galera. No Instituto eu estava em casa (CRISTINA, 2020a).

As distâncias entre um depoimento e outro são dadas de antemão pelo pertencimento étnico-racial de Ana e Cristina. Entre a retórica branca sedimentada no mito da democracia racial e aquela que sente na pele a discriminação, existe uma lógica identitária substanciada na narração. As memórias escolares das professoras entrevistadas, contribuem sumariamente para a reflexão de que aos saberes profissionais inculcam saberes de experiência. São as relações de interioridade e exterioridade, sempre heterogêneas, que condicionam a tratativa das práticas pedagógicas (TARDIF, 2002). Eu enfatizo, como pesquisadora do ensino de História, o atributo temporal dessas relações.

Congregam, portanto, ao fazer docente e pelo interesse irrefutável dessa pesquisa, a prática referente ao ensino de história e da cultura africana e afro-brasileira os limites profissionais de professores e professoras que atuam na rede pública do estado de Santa Catarina. Falo das condições de trabalho e dos vínculos empregatícios. A contratação temporária aparece como uma barreira de difícil transposição. Os/as entrevistados/as trouxeram essa problemática em suas narrativas. Renata e Marcos conquistaram a efetivação muito recentemente (início de 2020) e assim como os demais precisaram lidar com as instabilidades, angústias e preocupações que atravessam o/a professor/a ACT.

Até o ano passado eu era professora ACT. É bem ruim, porque iniciamos todo um trabalho sem a certeza do que virá depois. Uma discussão sobre a diversidade cultural, por exemplo, não é algo que se esgota em um ano letivo. É cansativo sempre ter que começar de novo. É cansativo convencer os colegas em cada escola que passamos, da importância da Lei (RENATA, 2020a).

Ser ACT é bastante difícil. A gente cria vínculos com a comunidade, constrói relações, estabelece uma dinâmica de trabalho [...] quando chega o fim do ano precisamos nos despedir, mesmo querendo ficar. Eu considero isso extremamente violentador (MARCOS, 2020).

A precarização que envolve o trabalho docente é perturbadora para o sujeito da ação e para a implementação de uma política educacional que se quer comprometida com um ensino de qualidade, valorativo e respeitoso em relação às

diferenças culturais. Desse modo, perfaz a compreensão de que a atividade de ensino é extensa, posto que, são integradas à tarefa docente componentes científicos, teóricos, práticos e aqueles relacionados, ainda, à profissionalização (TARDIF, 2002). Sobre esse último, figuram às questões de gênero (Ana graduou-se no período noturno, pois já era mãe e solo); assim como a pouca oferta de aulas para a disciplina de História na rede estadual, que levaram José atuar como professor da Educação Especial por muitos anos; ou as lutas magisteriais percorridas por Marcos, quando menciona a greve de 2011<sup>96</sup> (o professor em entrevista situou sua incursão profissional semanas antes de eclodir a paralisação dos/as trabalhadores/as em educação no Estado). A consciência disso espelha a epistemologia da prática docente proposta por Tardif (2002) em sua espessura que é, sobretudo, verossímil à própria vida.

O entendimento sobre formação profissional docente é personalizado e situado. É uma espécie de saber ancorado em demandas específicas, às quais professores/as devem acolher (TARDIF, 2002). Cristina acolheu, significou e expressou sua experiência de maneira muito particular:

Como ACT peregrinei por algumas escolas da área central de Florianópolis, hoje atuo no município de São José, na escola Francisco Tolentino. É sempre complicada a rotatividade do professor ACT, mas considero que foi por onde passei que me constitui professora e isso é positivo também. Boa parte de minha trajetória esteve ligada às comunidades do Morro do Maciço. Trabalhei por mais de dez anos em escolas que atendiam crianças e jovens com condições econômicas bastante difíceis, precárias mesmo. A maioria dos alunos eram negros e trabalhar com esse público foi bastante importante para mim. Eu sou nascida e criada no Morro do Céu e um pouco da minha vida pessoal se misturava a vida daqueles alunos (CRISTINA, 2020a).

Se o conteúdo da temática africana e afro-brasileira não esteve contemplado na formação acadêmica de Cristina na década de 1990, ele está no seu corpo, na sua comunidade e nas unidades de ensino em que a depoente lecionou. Uma voz

---

<sup>96</sup> A greve de 2011 é considerada um marco na história do Sindicato dos/as Trabalhadores/as em Educação do Estado de Santa Catarina (SINTE/SC), por mobilizar mais de 90% da categoria. O movimento tinha por objetivo a implementação do Piso Nacional do Magistério; descompactação da tabela salarial; a não terceirização da merenda escolar; realização de concurso público; gestão democrática nas escolas com eleições diretas; bem como a revisão da Lei Complementar nº 456/09 que regulava o trabalho dos/as ACTs. Apesar dos sessenta dias de paralisação, dos grandes atos e manifestações de rua, as negociações com o governo não foram de todo exitosas. Controvérsias dentro da própria estrutura sindical e as pressões de toda ordem (sociedade civil, mídia, Estado...), com os salários cortados, em assembleia no dia 18 de julho, os/as profissionais da educação decidiram pelo fim da greve. Para saber mais, ver texto publicado por Matheus Pinho Bernardes, disponível em: <https://passapalavra.info/2011/06/41224/>. Acesso em 20 de out. de 2022.

marcadamente política, repleta de identificações individuais e coletivas sobre a vida que é vivida à espera de um narrador/a (RICOEUR, 2006). Registro isso, para resguardar a devida, porém relativa, distância necessária à pesquisa histórica enveredada pelas circunstâncias de um dever de memória (RICOEUR, 2007), como essa que divido com você, leitor/a. Assim, qualquer efeito de sedução inquerer a autovigilância de quem está a tecer a análise.

### 3.2 RACISMO NOSSO DE CADA DIA: O QUE DIZEM OS/AS PROFESSORES/AS?

Mamãe, olhe o preto, estou com medo! Medo! Medo! [...] Lancei sobre mim um olhar objetivo, descobri minha negridão, minhas características étnicas – e então detonaram meu tímpano com a antropofagia, com o atraso mental, o fetichismo, as taras raciais, os negreiros, e sobretudo com 'y'a bon banania'<sup>97</sup> (FANON, 2008, p. 105 -106).

Convoco Franz Fanon (2008) para tecer reflexões sobre a desumanização dos corpos negros. A raça e o racismo são construções políticas/culturais fundamentadas na hierarquização de determinados grupos sobre outros. Categorizações que a modernidade fixou para empreender a dominação colonial (como já apontado em outra oportunidade). Discursos pautados na inferiorização, objetificação e animalia, relegaram a experiência negra a uma espécie de *zona do não ser*. Um processo histórico estruturante das relações de poder que reverbera nos múltiplos espaços-tempos como mecanismo de opressão e violência.

A escola como um lugar em que se transmutam culturas e sociabilidades, práticas racializadas não passam despercebidas. Elas são divulgadas e muitas vezes retroalimentadas pela própria escola (LIMA; PEREIRA, 2020). A fala dos/as depoentes recrutados/as para essa pesquisa, configura a paisagem. Um primeiro aspecto a ser problematizado incide sobre características de ordem fenotípica que tocam a existência dos sujeitos escolarizados<sup>98</sup>.

Em 2018 recebi uma aluna haitiana em minha turma e acompanhei de perto todo o sofrimento daquela criança. Ninguém da sala se relacionava com ela.

<sup>97</sup> A expressão *y'a bon banania* está associada aos materiais visuais publicitários de 1915, por De Andreis (1880 – 1929), que apresentavam a figura de um soldado senegalês de modo estereotipado. Os cartazes enfatizavam as características fenotípicas e veiculavam ideias sobre um sujeito abestalhado, reafirmando o racismo colonial. Fanon (2008) problematiza a imagem no primeiro capítulo do livro *Pele Negra, Máscaras Brancas*, momento em que discursa sobre o corpo negro e a questão da linguagem.

<sup>98</sup> As características fenotípicas referem-se em linhas gerais aos aspectos mais aparentes e visíveis da composição humana, como a cor de pele, formato dos olhos, espessura dos lábios e textura do cabelo. Vale considerar que quanto mais retinta a cor, maior será a discriminação sofrida pelo sujeito.

Fazia as atividades sempre sozinha. Pedi em *off* para alguns alunos, que eles acolhessem a menina e não houve efeito. Um dia, circulando pelo recreio a vi num cantinho chorando. Perguntei o que tinha acontecido e ela disse: quero voltar pra minha casa. Eu só pude naquele momento abraçar. É triste e desumano (RENATA, 2020a).

Tinha uma menina negra na turma de meu filho e ele junto com alguns amiguinhos fizeram uma rodinha no recreio e a chamaram de macaca. A diretora na época, Dona Valéria, me chamou na sala dos professores para falar do ocorrido. Aquilo me cortou o coração. Pensa, meu filho! Fizemos uma conversa com as crianças e elas pediram desculpas. Prometi para mim mesma que isso nunca mais iria acontecer. Depois de algum tempo, meu filho foi para escola particular (ANA, 2020a).

A gente percebe o racismo em situações do cotidiano, às vezes em simples brincadeiras, colocando apelidos nos colegas. Quando eu vejo isso acontecer na minha sala de aula eu paro tudo e converso com os alunos. Eu trabalho com o ensino fundamental e procuro mostrar que essas atitudes são erradas, que o colega fica triste. Digo que ele não pode fazer o mal, mas sim o bem para as pessoas. Não deixo passar, porque isso diminui a autoestima das crianças negras. Não culpo quem pratica esse tipo de coisa, é algo que muitas vezes vem de casa (JOSÉ, 2020a).

A exclusão, os xingamentos, as humilhações e as “simples brincadeiras” são representações das práticas racializadas recorrentes no espaço escolar, como é possível visualizar (e para mim, sentir) nos excertos destacados. Como um corpo aprisionado pela lógica do *homem imperial*, as estereotipias construídas reduzem os indivíduos a subalternidade (FANON, 2008). Identificar tais experiências, intervir e mesmo acolher os estudantes, foi algo apreendido pelos/as docentes. E isso não é algo menor. Contudo, tais posturas não tocam nas questões de fundo, naquelas que intentam para reflexões pedagógicas que mobilizem a crítica acerca da diferença cultural. Fugir ou mesmo deixar o debate em área periférica é também um braço do racismo.

“É o racista que cria o inferiorizado” (FANON, 2008, p. 90). Como professores/as declaradamente brancos/as, coube o pesar diante das opressões. Coube ainda, a manifestação discursiva sobre respeito para uma convivência tolerável entre estudantes. Coube deixar para a esfera doméstica (para os pais/responsáveis) as explicações para comportamentos racializados na escola. Entre uma palavra de conforto no intervalo das aulas e um repreendimento na sala da direção, as diferenças estão postas sem muitas chances de subversão. Nessa direção, confirma-se e naturaliza-se um perverso esquema de reprodução da sub-humanidade de quem possui a marca da cor.

A perversidade está na dimensão do poder, da cultura e da psique. Professor José está correto ao pontuar que o racismo aflige a autoestima dos indivíduos escolarizados. Em interlocução com Fanon (2008), as subjetivações das populações de origem africana são atravessadas pela trama da inferiorização, que uma vez internalizada produz a autonegação da significação de sua negritude. O negro não quer ser negro, diz Fanon. Em um universo dominado pelo *Eu* branco, o *Outro* conceberá a sua afirmação política/cultural quando reconhecer a necessidade de utilizar as múltiplas máscaras negras. Talvez esteja aqui, o caminho histórico/pedagógico que José devesse percorrer.

Discursos sobre supremacia racial não escapam ao enredo. Eles são persistentes e no presente parecem circular sem constrangimentos nas narrativas escolares. Como “patologia mental do branco, que assume a condição de ser humano” (FANON, 2008, p. 27), a operação do racismo entremeia-se às experiências do professor Marcos na E.E.B. Padre Anchieta.

Outro dia em uma turma de terceiro ano, um aluno me falou sobre superioridade branca em tom de brincadeira e só para mim. Eu fiquei processando vários dias sobre os perigos desse discurso. Tentava entender se era apenas uma provocação ou era a expressão sincera do que ele sentia. Fiquei preocupado. Nem sempre a gente reage imediatamente (MARCOS, 2020).

A ideia de superioridade racial na acepção de Fanon (2008), relaciona-se ao apagamento e à invisibilidade do corpo negro, ao mesmo tempo em que destitui seu potencial de resistência ao sistema-mundo ocidentalizado. A cena descrita por Marcos, insinua essa concepção. Sendo ou não uma provocação do estudante, a apologia ao racismo está colocada. Como efeito, o intermediário do discurso “leva à violência para a casa e ao cérebro do colonizado” (FANON, 2010, p. 30). As estatísticas no Brasil, em que pese o genocídio do corpo negro, são reais e desse modo, elaborar a contranarrativa deve caber à razão histórica e ao ensino de História<sup>99</sup>. Marcos parece estar atento.

<sup>99</sup> Segundo o *Atlas da Violência*, publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada em setembro de 2021, as taxas de homicídio referentes à população negra são crescentes e alarmantes. Entre os anos de 2009 e 2019, elevou-se para 1,6% de mortos. Só em 2019 os corpos negros conformavam 76% dos assassinatos no Brasil. Há registros interseccionalizados sobre as violências em relação às mulheres negras. As chances de estas serem executadas é de 1,7% maior do que as não brancas. Para saber mais, ver: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/9619-pb8atlasviolenciaaversaodivulgacao.pdf>. Acesso em: 10 de set. 2022.

Entre as mais variadas faces que o racismo pode assumir, uma delas consiste em refutar a sua ocorrência. A professora e pesquisadora Nilma Lino Gomes (2005), diz ser uma peculiaridade à brasileira. Como estratos temporais, as noções sobre a democracia racial cunhadas por Gilberto Freyre, na década de 1930, povoam a discussão. As narrativas sobre a inexistência de leis segregacionistas decretadas pelo Estado, a exemplo da experiência norte-americana e sul-africana, congregadas às histórias de mestiçagem, acabam por deturpar e escamotear o reconhecimento da discriminação racial no Brasil.

Na turma 61, no ano passado, tinha uma aluna negra que parecia sofrer bastante preconceito. Estava sempre isolada na turma, ninguém fazia trabalhos com ela. Era uma menina um pouco mais velha que os demais e de pouca fala. O comportamento da turma talvez tivesse relação com o fato de ela ser bem pobre, não sei ao certo (ANA, 2020a).

Ao refletir sobre o isolamento da estudante na sala de aula, a professora potencializa a condição socioeconômica e desconsidera a tratativa étnico-racial do enredo. O mito da democracia racial elaborado em contexto político de unidade/identidade nacional, tensiona o presente em que as demandas pela valorização da diversidade cultural são prerrogativas para a instituição dos marcos legais para o Ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira. Os silêncios e as ausências na fala de Ana indiciam os conflitos dessa matéria no chão da escola. Em outro excerto, com outro tom, a professora reafirma essa postura.

Eu me sinto diferente, sabe. Todo mundo me olha diferente porque sou ruiva e sou apontada por causa disso, inclusive pelos alunos. Isso me atrapalha um pouco. Sinceramente eu não gosto de trabalhar sobre esse tema. Eu não acho que a gente deve insistir nas diferenças das pessoas. Eu vejo as pessoas e não a cor. É óbvio que existe preconceito, eu seria hipócrita em não reconhecer isso, mas se eu pudesse passar por cima, eu não trabalharia essa questão. Não me sinto à vontade (ANA, 2020a).

A máxima expressada pela docente rumo para a perspectiva de que todos de alguma forma vivenciam situações de preconceito. Aqui, Ana ao mesmo tempo invisibiliza e sustenta o racismo. Em outra ponta, não percebe os privilégios da sua branquitude frente aos mecanismos extremamente cruéis que entrecruzam vidas negras<sup>100</sup>. A professora deixa evidente que as diferenças não devam ser enfatizadas

---

<sup>100</sup> A branquitude, uma categoria estruturada dentro de sociedades coloniais, portanto entrecruzada as ideias de poder, raça e privilégio simbólico/material, tem sido vastamente trabalhada por pesquisadores/as, como Lia Vainer Schucman (2014) e Lourenço Cardoso (2014). Pelos limites dessa escrita não teço aprofundamentos sobre o conceito.

e mesmo problematizadas no âmbito do currículo escolar. Retomo Homi Bhabha (1998), para inferir sobre a diferença cultural como eixo central para as reflexões étnico-raciais, no sentido de propor questionamentos a respeito do ser e estar no mundo das populações de origem africana. Ainda que a vontade da professora não seja esta, a Lei nº 10.639/03 soa de maneira perturbadora às intenções da entrevistada.

Kabengele Munanga (2005) apresenta outras formas de concretização do racismo no cotidiano escolar. Para além dos silenciamentos, o emprego de abordagens que insistem em temáticas fechadas na dinâmica da escravização dos corpos negros, não escapa a trama. São práticas racializadas ainda, àquelas que lidam com recursos e materiais didáticos carregados de caricaturas, estereótipos e exotismos. São também, àquelas que tratam de maneira sazonal os debates étnico-raciais. O depoimento de Rodrigo, dá conformidade ao que Munanga proferiu. E um pouco mais além, integra-se à reflexão em que pese a pauta racial, a inexpressividade numérica de professores/as negros/as atuantes na sala de aula e na gestão educacional.

Cheguei a pouco na escola Severo e ainda não consegui identificar situações de racismo nas relações, mas vejo a ausência de profissionais negros e isso é uma expressão do racismo. Recebi o planejamento do ano passado para organizar os conteúdos agora e notei que as abordagens são muito eurocêntricas. Eu considero isso, uma espécie de faceta do racismo (RODRIGO, 2020a).

O racismo é um sistema estrutural e estruturante que impera nas relações sociais (ALMEIDA, 2018). No Brasil, o legado da escravidão e do pós-abolição deixaram as marcas da desigualdade. Despojados de cidadania, nas primeiras décadas do século XX, a escolarização das populações de origem africana não encontrava lugar no debate público (salvo pelas iniciativas do Movimento Negro). Em fins dos anos de 1930, durante o governo varguista, as reformas educacionais que em linhas gerais organizaram o ensino primário, não garantiram o real acesso da comunidade negra aos bancos escolares. Intencionalmente projetada para atender as expectativas econômicas da industrialização em curso, para as classes populares e em particular para os grupos etnicamente subalternizados, a ideia de uma formação intelectual continuada, não era uma questão (GOMES, 2012).

A literatura sobre a história da educação revela, ainda, as intencionalidades políticas e os mecanismos de controle sobre os grupos excluídos. Afinal, o poder



hegemônico das elites brancas deveria permanecer intocável. Os exames de admissão para o ensino ginasial (entre 1930 e 1970), são também manifestações dessas hierarquizações sociais<sup>101</sup>. A tão propalada popularização da educação nas últimas décadas do século XX não chegou a vislumbrar as especificidades dos sujeitos marcados pela cor. Educação de qualidade e formação acadêmica passaram longe da imensa maioria da população negra. Não é rara a reta relação entre trabalho braçal e corpo negro. As ações afirmativas são muito recentes e a Lei nº 12.711/12, que por sua vez formalizou o ingresso à universidade por meio do sistema de cotas étnico-raciais, ainda está a se fazer sentir. A constatação do professor Rodrigo é, portanto, repleta de historicidade.

Em outra acepção, o racismo pode ser problematizado no âmbito da recepção da temática africana e afro-brasileira por parte da comunidade escolar. Professora Cristina conta um pouco sobre as resistências frente ao desenvolvimento de suas aulas em um município vizinho a capital de Santa Catarina. Trata-se de uma territorialidade predominantemente branca e que preserva os traços da colonização alemã, a saber, Santo Amaro da Imperatriz.

Eu já fui professora em Santo Amaro da Imperatriz. Eu era a única negra de toda a escola e vivi um episódio bastante doloroso. Estava discutindo a cultura africana no Brasil, falei das riquezas do continente africano que contribuíram para a nossa História, fiz considerações sobre alimentação, vocabulário, religiosidade... Dizia que não poderíamos ver o negro só como mão de obra e que isso também é preconceito. Para minha surpresa, fui questionada pela equipe pedagógica porque alguns pais estavam preocupados com os conteúdos abordados, especialmente sobre a religiosidade. Disseram que estava divulgando a prática da macumba entre os alunos. Tive que apresentar a Lei e justificar o meu trabalho. Mesmo assim, um pai proibiu que seu filho assistisse minhas aulas. A criança retornou quando mudamos de tema. Isso aconteceu em uma turma de sétimo ano, eu acho (CRISTINA, 2020a).

Cristina é um corpo assumidamente negro em uma espacialidade extremamente racializada. Vê-se encurralada, discriminada e vigiada, inclusive pela equipe pedagógica da escola. Talvez, Cristina seja a representação do medo branco, tal qual Fanon descreveu (2008). Consciente de sua afirmação política, a professora junta toda a munição possível para enfrentar o *homem imperial*. Ela denuncia o racismo religioso, persiste na sua ação didática, estabelece diálogos e carrega a Lei nas mãos.

---

<sup>101</sup> Para saber mais sobre os exames de admissão ao ginásio, ver: SILVA, 2020.

Não obstante, a postura docente diante das condições de aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens negros/as, destaca-se na fala de Renata. A baixa expectativa em relação ao futuro desses sujeitos em situação de escolarização, bem como, o trato discriminatório sobre tais corpos em sala de aula por parte daqueles/as que estão a lecionar, foram também apontamentos realizados pela depoente.

Fui professora do Instituto por alguns anos como ACT e vi coisas absurdas, inclusive por parte de professores. Isso é uma coisa que me revolta, sabe. Dizer que o aluno negro não é ou não será nada, fazer comentários sobre o cheiro das crianças negras... isso fica como naturalizado dentro da escola e o professor não é punido por isso. A Lei nº 10639 é mais do que uma definição de conteúdo. Ela precisa também ser a nossa força para punir atitudes racistas (RENATA, 2020a).

Noto que, segundo a exposição de Renata, as dificuldades vivenciadas pelos/as estudantes, não são aspectos que mereçam investigação por parte de certos/as colegas de ofício. Não apostar na capacidade cognitiva por um enquadramento de cor, reforça e naturaliza o racismo. Fanon (2008) nos lembra sobre saberes científicos forjados no seio da colonialidade, que defendiam/defendem o atraso intelectual do negro. Colonialidade que não passa ou que os/as professores/as não deixam passar nas relações pedagógicas e políticas que estabelecem com os indivíduos escolares.

Renata não esconde os incômodos sobre a falta de supervisão e fiscalização acerca da implementação da Lei nº 10.639/03 na escola. Para a depoente, a legislação deve ser compreendida para além da dimensão do conteúdo, que insere a narrativa histórica das populações de origem africana nos programas de ensino. A Lei deve constituir-se de responsabilização dirigida àquele/a que insiste em reforçar e praticar o racismo nos espaços educacionais, inclusive. Algo que o Parecer CNE/CP nº 003/2004 encaminhou. Segundo o documento, são:

Responsabilidades e tarefas dos conselhos escolares e de outros órgãos colegiados, do exame e encaminhamento de solução para situações de racismo e de discriminações, buscando-se criar situações educativas em que as vítimas recebam apoio requerido para superar o sofrimento e os agressores, orientação para que compreendam a dimensão do que praticaram e ambos, educação para o reconhecimento, valorização e respeito mútuos (BRASIL, 2004a, p. 14).

As legislações, normatizações e orientações para o Ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira foram colocadas há quase duas décadas. O que atormenta Renata, atormenta também a pesquisadora aqui. Como mulher negra, os

depoimentos são registros que afetam meu corpo e essa escrita. Anteriormente mencionei os relativos distanciamentos pelos quais regulam-se às práticas da ciência histórica. Agora, pontuo as devidas e substanciais aproximações entre a narradora e o objeto de estudo, como considerações plausíveis à construção da trama narrativa. Uma característica pertinente ao movimento da História do Tempo Presente. Não menos fidedigna em relação ao método de pesquisa, mas essencialmente vigilante acerca das interpretações sumariamente subjetivas sobre as fontes, consiste na especificidade desse campo teórico (DELACROIX, 2018). Assim, a respeito das percepções docentes acerca das experiências racializadas no âmbito escolar, reitero que elas são violências reais, dolorosas e cotidianas, de difícil transgressão. Afinal, (e sem pesar a mão) essa é uma das taras do poder colonial, para recordar Franz Fanon (2008).

E para continuar... digo que as falas docentes transcorridas até aqui, mediadas pelo estatuto temporal de nossa disciplina, podem ser concebidas com maior ou menor fluidez na narrativa histórica. Aprendi com Paul Ricoeur (2006), que existem enredos que escapam à lógica do tempo e outros que perduram à paisagem da vida humana. Dessa maneira, o racismo como conteúdo pré-narrativo, como relato da vida que é experienciada pelos/as personagens (professores/as de História) no território escolar, configura-se como elemento de duração. Duração sistematizada pelas intersecções entre os sujeitos e a intriga; pelo concordante - discordante e pela sucessão dos acontecimentos entrecruzados a esquemas de explicação. Transborda-se ainda - nessa espécie de inteligência narrativa - o papel dos/as leitores/as para que o arco interpretativo complete a sua funcionalidade, que em linhas gerais (mas absolutamente profundas) instituiu o olhar do *Si*, do *Outro* e do *Mesmo*, para um mundo de recriações e reconfigurações (mimeses III).

### 3.3 OPERAÇÕES CURRICULARES, EVOCATIVAS DOCENTES

A problemática para esse eixo, consiste em perceber como professores/as de História lidam com a temática africana e afro-brasileira na perspectiva antirracista, conforme apregoam a Lei nº 10.639/03 e o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2004b). Ou melhor dizendo, como os sujeitos da pesquisa, agentes da narrativa, leem-se nesse complexo quadro de tensão sobre

passados/presentes coloniais, senhorias e escravistas, diante das agências políticas que disputam narrativas históricas?

Segundo Kabengele Munanga (2005), para a superação do racismo na experiência escolar, torna-se irrevogável que o planejamento docente contemple linguagens, instrumentos e práticas capazes de questionar as representações construídas acerca da trajetória das populações negras. Em entrevista, o professor Marcos realiza tal inferência ao explorar temas recorrentes aos textos curriculares, como o Imperialismo ou Neocolonialismo do século XIX (clássico na organização quadripartite do saber eurocentrado), em dimensão crítica.

Trabalhei recentemente o conteúdo do Neocolonialismo no terceiro ano e discutimos a partir do texto que o próprio livro didático trazia as questões do darwinismo social e a supremacia europeia sobre os povos africanos. Foi um debate positivo porque foi possível refletir sobre o racismo e sua construção (MARCOS, 2020).

Marcos já havia observado a demanda. Em outra oportunidade informou sobre a difusão de ideias supremacistas em relação aos corpos subalternizados, hierarquicamente classificados. Nessa direção, aposta na discussão sobre a construção de discursos racializados na tentativa de desnaturalizá-los. Segundo o professor, tornar o ensino de História mais dialógico, envolver os estudantes nos debates acerca de passados históricos que persistem ao presente, pode ser assertivo para a reflexão do racismo em nossa sociedade. Na fronteira da História e da Educação incorrer sobre cenários que apresentam o conhecimento como construção partilhada (MONTEIRO, 2007), foi a opção do professor.

Cristina significa o currículo atinente às proposições dos marcos legais a partir de diversas estratégias. Com trajetória docente em unidades de ensino circunscritas por territorialidades vulneráveis, em que os sujeitos discriminados pela cor são relegados à invisibilidade, a professora reatualiza os conteúdos didáticos com finalidades políticas/culturais, mas também afetivas. Veja, Cristina é parte dessa espacialidade. Cristina tem em seu corpo a mesma inscrição de seus estudantes. Aqui, portanto, muitas hibridizações curriculares (MACEDO, 2006) são dadas a ver.

Quando eu trabalhei nas escolas que atendiam as comunidades do Maciço, investia em mostrar para meus alunos que eles tinham direito à cidade. Eu dava um jeito e os levava para o Teatro Álvaro de Carvalho, feira do livro e até shopping. Algumas vezes fui questionada por alguns colegas de não ensinar o conteúdo de História e eu respondia que havia muita matéria nessas atividades extracurriculares. Não eram só passeios. Eram possibilidades de

reflexão sobre as invisibilidades de sujeitos pobres e negros nesses espaços. Para mim, essas experiências tornavam a nossa disciplina viva (CRISTINA, 2020a)<sup>102</sup>.

A professora parece ter se apropriado do texto das Diretrizes (BRASIL, 2004b, p. 12), ao reposicionar o ensino de História na teia das políticas afirmativas, o que “implica criar condições para que os estudantes negros não sejam desencorajados a prosseguir seus estudos”. Descer o morro, frequentar o teatro, visitar a feira do livro, percorrer os espaços da cidade, é por assim dizer, também, currículo. É sobre pensar a performatividade curricular, que na acepção de Elizabeth Macedo (2006, p. 289), constitui um espaço-tempo em que seja impossível negar a existência do outro. Para a autora, a tensão entre um tempo continuísta e um tempo performático, “cria uma zona de ambivalência”, em que as diferenças culturais são capturadas e sempre negociadas<sup>103</sup>.

Professora Cristina, revela ainda os encontros pedagógicos com os movimentos sociais e com a intelectualidade negra. Os excertos a seguir conformam as experiências curriculares da docente em torno do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, na esteira do que a professora e pesquisadora Nilma Lino Gomes (2019, p. 235) chamou de prática decolonial sob a ótica negra brasileira. O que em síntese consiste em considerar “negras e negros como sujeitos e seus movimentos de emancipação como produtores de conhecimentos válidos que não somente podem tensionar o cânone, mas também o indagam e trazem outras perspectivas e interpretações”.

No Tolentino, mesmo com o regime de atividade não presencial, quis manter a atividade da consciência negra. Organizei encontros virtuais para debater com as turmas de ensino médio casos recentes de violência racial, como o do menino Miguel e o de George Floyd. Um aluno negro simplesmente deu uma aula sobre a questão. Ele falava com muita propriedade e conteúdo. Algo que ainda não tinha visto em minha trajetória na sala de aula. Depois fui saber que ele era o filho da secretária da escola e que quase toda a sua família mora em uma comunidade remanescente de quilombo. Eu fiquei pensando em parcerias para realizar um trabalho legal ano que vem (CRISTINA, 2020a).

Eu gosto de trabalhar com músicas, filmes, com imagens que apresentam o protagonismo negro. Uso o livro didático, mas trago coisas pra sala de aula também. Eu gosto de pesquisar os materiais. Recentemente pedi como atividade para o ensino médio que assistissem a entrevista da Djamila Ribeiro

---

<sup>103</sup> A pesquisadora ancorada nos estudos de Homi Bhabha (1998), aplica a leitura curricular à noção de tempo performático, movimentado pelas fissuras temporais dadas as contingências emanadas pelas vozes subalternas. Essa dimensão da temporalidade foi trabalhada na extensão da obra *O local da cultura*, clássica obra o autor.

no Roda Viva para conversarmos no encontro virtual seguinte. Vários assistiram e trouxeram questões. Foi bom! Na minha opinião, temos que mostrar aos alunos que existem negros intelectuais e que isso importa muito (CRISTINA, 2020a).

Cristina discorre sobre o genocídio da população negra, traz para a discussão problemas do contemporâneo do não contemporâneo (KOSELLECK, 2014), trava conexões por entre diferentes suportes didáticos para visibilizar e pluralizar ainda, o protagonismo negro. Assim, questiona o racismo na agenda política e no entrelugar, promove a voz dos sujeitos designados pela cor. A evocação curricular para a professora, deve também submeter à crítica aspectos da semântica que, por sua vez, aprisionam representações racializadas. Em outro momento, Cristina registra suas investidas na direção da desconstrução da própria linguagem repleta de colonialidade e preconceito.

Uma coisa que eu problematizo muito também é em relação a carga negativa sobre o termo negro. Discuto sobre as palavras mesmo...tipo: denegrir, nega maluca, a coisa tá preta... Pode parecer uma coisa boba, mas não. Temos a responsabilidade de desconstruir isso. Chega de negatividade! (CRISTINA, 2020a).

Positivar as narrativas em torno das populações de origem africana faz parte de uma “temporalidade em disjunção” (MACEDO, 2006, p. 289). Ou seja, faz parte de um tempo que deseja enfrentar a fronteira cultural. Contudo, na dinâmica do ensino de História, toda cautela é necessária. Enredos de positivação são dialeticamente perigosos, pois perturbam os territórios da humanidade dos indivíduos. Não se pode enaltecer/engrandecer as memórias desses grupos a ponto de apagar passados que não desejamos lembrar. Não esqueça a identidade assumida por Cristina.

Para José e Renata, operar sobre o currículo com vistas à formação das identidades, torna-se a tônica central da História como disciplina. Um debate bastante longo, que faz parte da própria construção dessa matéria entrecruzada aos interesses políticos (LAVILLE, 1999). Inicialmente formulada para estruturar um tipo de nação, o ensino de História em sua fase mais embrionária colocava a pauta da identidade de maneira unívoca. Todos somos brasileiros, dizia o enredo. De lá para cá, e em consonância com as agências do tempo, a pluralidade cultural passou a

distender os objetivos do campo (CAIMI, 2008)<sup>104</sup>. Salvaguarda-se aqui, a Lei nº 10.639/03. Os depoimentos contam um pouco sobre isso.

Eu procuro trabalhar mais a questão das identidades. Creio que esse seja um dos maiores objetivos da nossa disciplina. Daí tento mostrar a importância da cultura africana e da História da população negra para a formação da identidade brasileira, para a nossa nação (JOSÉ, 2020a).

Nesses últimos quatro anos, mais ou menos no período em que concluí o mestrado, que comecei a repensar o processo de construção das aulas em torno da questão étnico-racial a partir das identidades que existiam na África e àquelas construídas no Brasil. O que eu estou tentando dizer, é que a centralidade do conteúdo está na diversidade cultural e não no tráfico negreiro, embora isso apareça. Tento trabalhar com as sociabilidades desses grupos, destacar a humanidade deles. Estou a cada ano aprimorando isso. Percebi que as crianças negras se sentem mais confortáveis com a sua própria identidade (RENATA, 2020a).

Os trechos revelam que a problemática da identidade é apropriada de maneira diversa na narrativa docente. Ao professor José, coube a interpretação da significação de uma cultura negra de ancestralidade africana para a história do Brasil. Para Renata, o conceito aparece de modo mais ampliado quando evidencia as distinções entre as experiências subjacentes ao continente africano e aquelas que figuram a diáspora. Uma crítica realizada por Fanon (2008, p. 170), como psiquiatra de formação francesa que questiona a imposição sobre sua identidade: “Que é que eu tenho a ver com o Império Negro?” A professora Renata demonstra estar atenta diante da complexidade do conteúdo. Todavia, ainda é preciso considerar que mesmo no Brasil são também plurais os sistemas de identificação que os indivíduos assumem. Já percorri essa reflexão no interior dessa escrita.

São as constituições, trajetórias e saberes docentes que impulsionam as práticas pedagógicas e, portanto, a operação curricular. Quando Renata redimensiona o olhar para as formas de ser e estar no mundo das populações de origem africana, busca diálogos e aproximações com estudantes negros. Humanizar as histórias, requer um atravessamento da fronteira, que só pode ocorrer na dinâmica cultural. Desse modo, persistir em análises sobre o tráfico transatlântico só fará sentido se um passo adiante for dado. A professora confere essa inteligibilidade na narrativa em consonância com os marcos legais para o Ensino da História e da Cultura Africana e

---

<sup>104</sup> A historiografia do ensino de História no Brasil conta com uma vasta produção, a qual não me deterei. Apenas para ilustrar, cito os trabalhos de Kátia Maria Abud (1998), Flávia Eloísa Caimi (1999), Thaís Nívia de Lima e Fonseca (2003) e Cristiani Bereta da Silva (2020).

Afro-Brasileira. Todavia, para retomar Homi Bhabha (1998), enfrentar o racismo requer uma leitura e postura política diante das diferenças. A diversidade cultural (descrita pela entrevistada) confere visibilidade aos/as subalternizados/as, mas não subverte as polarizações e essencialismos identitários. Eis a prece de Fanon (2008) em *Pele negra, máscaras brancas*.

Renata está consciente da malha a qual está envolvida. A tradição eurocêntrica insistente ao currículo acomoda as memórias subalternas em espaços periféricos, nas bordas das tramas globais. Transmutar esse movimento tem sido o exercício da professora, conforme depoimento a seguir.

Eu tento sempre incluir nas aulas a temática e material não falta. A minha dificuldade está em sempre tratar a discussão da diversidade como algo paralelo dentro de um determinado período histórico ou em um momento de pausa. Já quebrei a cabeça mil vezes... estou tentando mudar isso (RENATA, 2020a).

As discussões sobre a produção de materiais didáticos acerca da temática africana e afro-brasileira estão dadas e em expressiva construção. A professora não encontra dificuldades em acessar recursos que discorram sobre a questão. Renata não consegue romper com a lógica do pensamento forjado na experiência da colonialidade. As subjetividades da professora são construtos políticos/culturais, que se manifestam e se reproduzem no tempo e com o tempo. Na fundamentação sociogênica fanoniana, a própria existência de Renata é constantemente vigiada e dominada para que o sistema-mundo continue estável (FANON, 2008).

A crítica colonial do currículo apresentou-se como característica nas enunciações de Rodrigo. Professor que negocia os saberes traduzidos nos livros didáticos (em função da sua farta disponibilidade na escola), como forma de engajamento ao debate étnico-racial. Em outra ponta, reafirma o itinerário dos conteúdos programáticos fixados para o ensino de História em cada ano/série da modalidade do Ensino Fundamental.

Não tem como fugir desse currículo. No sexto ano estou iniciando os estudos sobre a Pré-História, daí não tem como não trabalhar a África. No sétimo Brasil colônia e a questão negra está colocada. Em todo o ensino fundamental os temas aparecem, cabe desenvolvê-los de maneira crítica. No livro didático existem várias fontes e é possível explorá-las. Não desprezo o que está disponível na escola, porque o acesso a outros materiais é um pouco complicado por parte dos alunos (RODRIGO, 2020a).



Na voz de Rodrigo visualizamos um cenário eurocentrado. Assim como Renata, investe em algumas rotas de fuga, mas não chega a empreender uma ruptura curricular. A localizada narrativa de África vinculada ao período denominado de “Pré-História” (grifo meu) e o processo de colonização do Brasil como motor para as reflexões acerca das memórias das populações negras, segue sendo o esquema para explicar passados históricos. São esquemas universalizantes, opressores das múltiplas vivências, concepções e culturas estrangeiras à geopolítica moderna. A poética da diferença em Fanon (2008) poderia ser, então, uma metodologia para dizer sobre as profundezas da colonialidade e ao mesmo tempo gestar projetos que tenham por horizonte dinâmicas decoloniais.

Na espessura das evocações curriculares inqueridas por professores e professoras de História, a operação dos temas considerados sensíveis se faz constar. A violência da escravidão dos corpos negros e as práticas racializadas que figuram o tempo, são da alçada da disciplina. Contudo, e para além da racionalização didática desses enredos, torna-se necessário compreendê-los como experiências socialmente vivas que efetivamente assombram a existência dos sujeitos (ALBERTI, 2014). Os depoimentos de Ana e Marcos permitem reflexões nessa direção.

Eu estudei alguns documentos que me deixaram chocada com as coisas que descobri. Eu não quero mostrar para meus alunos o castigo e a escravidão. Não acho necessário. Eu posso estar errada, mas não acho que os alunos devam vivenciar isso. Por isso tento tomar cuidado, pois não sei como os alunos receberiam um conteúdo como esse (ANA, 2020a).

Estou aqui há pouco tempo, 2 meses, mas eu conversei com os docentes que estão na casa há mais tempo. Eles relataram que alguns alunos demonstram uma visão um pouco fechada em relação a esses temas. Procuro entrar na sala de aula sempre de maneira amistosa e mais desarmada possível. Acho importante construir relações afetivas, especialmente compreendendo o contexto em que os alunos vivem (MARCOS, 2020).

Ana revela os dilemas em problematizar o ensino de temas sensíveis em suas aulas. Por ocasião da realização da entrevista, respira fundo ao dizer sobre não tratar de episódios de dor e cenas de castigos físicos nas aulas de História. A imprevisível recepção dos/das estudantes seria uma condicionante para tal. Marcos, conhecendo sua comunidade, compreende o currículo como algo sempre relacional e de maneira acolhedora, enfrenta as pautas consideradas controversas na historiografia, difíceis para a escola e em particular para os sujeitos com designações de cor.

No percurso das reflexões sobre o desenvolvimento da temática africana e afro-brasileira nas aulas de História, entremeiam-se a problemática da formação docente.

Professor José percebe as limitações de suas práticas pedagógicas. José discorre sobre os silêncios nas abordagens étnico-raciais em sua formação inicial, denuncia a ausência de formações continuadas (que, por sua vez, deveriam ser ofertadas pelo Estado) e realiza críticas à acessibilidade material acerca dos conteúdos que envolvem passados históricos dos grupos considerados subalternos.

Tenho várias dificuldades para desenvolver os temas negros, muito por conta da minha formação inicial. Não estudei História da África na graduação, por exemplo. O Estado não oferece cursos aos professores. Vejo que os materiais não estão disponíveis de maneira acessível, fora aquilo que os livros didáticos trazem. Apesar disso, tento buscar mais informações sobre o assunto na internet para colocar em ação o planejamento em torno do que a Lei solicita (JOSÉ, 2020a).

Como alguém que está a refletir sobre sua ação didática, José abre-se para o tempo das mudanças agenciadas pela Lei nº 10.639/03. Todavia, e com Kabengele Munanga (2005, p. 17), aprendemos que “não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar” do pensamento o preconceito. Para o autor, está na educação a expectativa da construção de uma sociedade antirracista e para tal “nossas cabeças de professores” precisam constantemente se transformar. Eis uma “tarefa preliminar importantíssima”, que José em seu depoimento procura destacar.

Na percepção de Marcos, outra tarefa que se impõe como preliminar para agenda do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira em particular (e aqui estender ao vasto campo educacional), consiste na valorização da profissão docente. A alta jornada, a baixa remuneração, o excesso de aulas e turmas, tensionam o saber-fazer de professores e professoras. Tardif (2002) foi acionando anteriormente para dizer que as práticas pedagógicas estão atravessadas, inclusive pelas condições materiais/estruturais e intelectuais daqueles/as que estão a lecionar. Marcos, insiste nessa seara:

A gente não tem muito tempo para organizar as aulas, dada a realidade dos professores hoje. Precisamos dar muitas aulas para ter um rendimento mínimo. Falta tempo para consultar bibliografias com mais cuidado. Eu acabo planejando a partir dos materiais que conheço e tenho em mãos (MARCOS, 2020).

Retomo Henry Giroux (1997) para inferir que a precarização do trabalho docente desestabiliza projetos educacionais mais democráticos e libertadores, aqueles que pluralizam o conhecimento, as memórias e narrativas subalternas. Desse modo, as compreensões sobre um currículo étnico-racial (e não só) transgridem as

dimensões prescritivas, técnicas ou instrumentais dos documentos oficiais que chegam às escolas. No capítulo anterior, tratei dessa matéria. Aqui, e a partir das vozes de professores/as de História, confirma-se que a dimensão curricular é sempre uma experiência política e cultural. Sem ingenuidade, pontuo que ao corpo docente transpassam múltiplas operações do poder (sedimentado na construção da raça e do racismo), que sem autovigilância intelectual certamente às reproduzirá na sala de aula.

Do ponto vista da filosofia de Ricoeur (2006), as vozes docentes que evocam currículos étnico-raciais, demandam por narração. Narrar para que o *sofrer* e o *agir* estejam dispostos face a face, reconhecidos entre todos/as nós (personagens, autores/as e leitores/as) à espreita de ressignificações e projeções de outros tempos. Assim, nada está encerrado no mundo dos relatos ou no mundo do texto. São inerentes às regras historiográficas as possibilidades de desvio, de mudar o rumo... o rumo das interpretações. Entre o que está sedimentado na tradição (como norma) e aquilo que pode ser inovado (em suas variantes), vê-se uma experiência poética com “historicidade própria, o que por sua vez, mantém viva a tradição narrativa” (RICOEUR, 2006, p. 15, tradução minha)<sup>105</sup>. Esta não se furtará de singularizar a fonte como linguagem substancial para o desenvolvimento da empiria e, sobretudo, contribuirá para a mobilização de um “universo distinto daquele em que vivemos” (RICOEUR, 2006, p. 15, tradução minha)<sup>106</sup>. Resultam daí, horizontes mais concretos provenientes de atitudes leitoras. Eis o pacto que desejo firmar com aqueles/as que possuem escuta (apaixonadas, proximais ou distantes) aos relatos de vida aqui destacados e configurados nessa escrita.

### 3.3.1 O que avistamos no horizonte?

Uma vez um aluno me disse: Profe, a senhora não acha que fala demais sobre a História dos negros. Eu entendo os seus objetivos, mas precisamos estudar outras coisas também, né? Eu dei uma gargalhada e respondi: sabe o Martin Luther King...ele tinha um sonho, não tinha? Pois é...eu também tenho um sonho (CRISTINA, 2020a).

As palavras de Cristina convocam, para essa tessitura, ponderações acerca das projeções em torno do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira.

<sup>105</sup> Do original: “historicidad propia y mantienen viva la tradición narrativa” (RICOEUR, 2006, p. 15).

<sup>106</sup> Do original: “un universo distinto de aquel en el cual vivimos” (RICOEUR, 2006, p. 15).

Por uma razão de futuro, que envolve o poder da educação como chave para a superação do racismo (GOMES, 2019), o sonho de Cristina se dá a ver. E isso é legítimo. É o espaço da experiência da professora, constituído por tantas outras experiências (porque não dizer ancestrais) que persistem ao presente futuro narrado (KOSELLECK, 2006). Contudo, as interpelações do estudante frente às apostas pedagógicas de Cristina, também encontram litígio quando problematizamos a agenda política do Movimento Negro se sobrepondo às dinâmicas da História como disciplina.

Avistar um horizonte de transformações a partir de um currículo antirracista, foi também comunicado por Renata. A professora com pertencimento étnico-racial branco, conta sobre seus privilégios e reconhece a importância da difusão dos saberes em torno da temática africana e afro-brasileira no ensino de História com efeitos de combate às discriminações. Aqui, um futuro não experimentado, mas desejado impõe-se ao enredo (KOSELLECK, 2006).

Penso que os professores devem ter uma postura antirracista. Como mulher branca, apesar da família de meu pai ter uma ancestralidade negra, reconheço os meus privilégios. A Lei deixa para nós o desafio de combatermos o racismo todos os dias e as aulas de História podem contribuir muito nesse sentido. É preciso encarar os conteúdos da diversidade como um projeto político (RENATA, 2020a).

Há uma tarefa política e pedagógica acionada por Renata. O depoimento da professora corrobora com as reflexões que buscam transgredir o reconhecimento das práticas racializadas de nosso país, o que exige mobilização diária, constante. Aqui, uma atitude pré-narrada aparece imbricada às emergências do mundo e “de todas as histórias vividas” (RICOEUR, 2006, p. 19, tradução minha)<sup>107</sup>. Como uma agência extensiva a todo corpo social, o antirracismo coloca-se na fala docente. Tal apreensão foi problematizada por Cristina no excerto a seguir.

É importante para a implementação da Lei que esse conteúdo não seja apenas de interesse dos professores negros na escola. Precisamos de formação continuada, de tempo para planejamento coletivo... Já passou da hora de o Estado criar as condições necessárias e permanentes para isso (CRISTINA, 2020a).

Com a voz alterada pela emoção, Cristina inquiri movimentos didáticos em que a construção de um currículo étnico-racial seja responsabilidade de

<sup>107</sup> Do original: “de todas las historias vividas” (RICOEUR, 2006, p. 19).

professores/as negros/as e não negros/as. Sem perder a dimensão de que o trabalho escolar é regulado pelo Estado – aquele que prescreve a temática africana e afro-brasileira e ao mesmo tempo não oferta as devidas condições (estruturais, materiais e formativas) para o seu desenvolvimento na sala de aula – a professora denuncia uma das facetas do racismo estrutural que se vê refletido na esfera institucional (ALMEIDA, 2018). Entre o sofrer e o agir, entre o racismo e a construção de práticas educacionais antirracistas, subsiste a força dramática de uma condição que transgride a narrativa como ficção. Por meio da voz docente, ou seja, pelas “tramas que recebemos de nossa cultura”, reelaboram-se novas experimentações sobre a linguagem, conduzindo à “compreensão narrativa de nós mesmos” (RICOEUR, 2006, p. 22, tradução minha)<sup>108</sup>.

Assim, para completar a “unidade narrativa” (RICOEUR, 2006, p.20, tradução minha)<sup>109</sup> referente às interdições e ausências estatais acerca da implementação do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira na escola, vê-se o relato da professora Ana. Contudo, em perspectiva dissonante à Cristina, conclama iniciativas que perfaçam um itinerário hierarquizante do debate. Da Secretaria de Educação à gestão das unidades e por conseguinte ao trabalho com os/as docentes, está a métrica da resolução pedagógica. Ana não insinua para as possibilidades de subversão ou enfrentamentos realizados pela própria comunidade escolar diante do currículo, mas deixa latente que o protagonismo emane de alguém que possua na pele a marca da cor.

Ah... eu acho que a Secretaria de Educação e os diretores das escolas deveriam criar condições e disponibilizar tempo para que os professores possam dialogar e realizar um bom planejamento. Quando a coisa vem de cima é mais interessante. Uma de nossas diretoras é negra, ela deveria perceber isso (ANA, 2020a).

As relações que as professoras estabelecem com currículo, bem como as suas formas de narrar as expectativas em relação à contenda étnico-racial, são atravessadas por hibridismos políticos/culturais que tensionam os espaços-tempos dessa intriga. Os atributos morais são perturbadores à linguagem (RICOEUR, 1991) e dessa forma, as apreensões, percepções, identificações, bem como as projeções

<sup>108</sup> Do original: “tramas que recibimos de nuestra cultura” ... “comprensión narrativa de nosotros mismos” (RICOEUR, 2006, p. 22).

<sup>109</sup> Do original: “unidad narrativa” (RICOEUR, 2006, p. 20).

acerca da temática africana e afro-brasileira, manifestadas pelas vozes docentes, só podem ser compreendidas em suas múltiplas e complexas nuances.

Visões sobre a pragmática da História e seu ensino figuram (guardadas as proporções) o horizonte das investidas dos professores Marcos, José e Rodrigo. Quanto à tratativa das demandas colocadas pela Lei nº 10.639/03, espera-se que estudantes signifiquem passados históricos a partir das emergências do tempo presente, para reelaborar suas próprias experiências e assim nutrir esperanças sobre o que virá (RÜSEN, 2001). Como potência para orientação da vida humana, as aulas de História depositam na percepção dos entrevistados, os instrumentais necessários para a realização da crítica sobre as diferenças étnico-raciais e para a transformação social.

Nós precisamos compreender que o nosso país contempla inúmeras etnias e culturas diferentes. Acredito que as aulas de História devem propor esse debate. Nós precisamos preparar nossos alunos para uma visão crítica da realidade e do presente. A Lei nº 10.639 coloca uma questão fundamental para o ensino de História e para os rumos de nossa sociedade (MARCOS, 2020).

Eu acredito que a escola é um espaço importante para melhorar as pessoas e a sociedade. Então a Lei nº 10.639 é uma grande oportunidade para construirmos uma sociedade mais respeitosa com relação às diferenças. Esse deve ser nosso projeto de futuro (JOSÉ, 2020a).

Precisamos desenvolver uma consciência crítica sobre o passado da população negra e sobre a História da África no presente. Me parece urgente que as coisas mudem e o ensino de História possui instrumentos para essa transformação. Talvez seja mais sobre um planejamento de futuro que precisamos pensar (RODRIGO, 2020a).

O que contam sobre o currículo, contam também sobre si. O quadro de expectativas acerca da matéria étnico-racial nas práticas dos depoentes, registra a própria consciência temporal que os sujeitos elaboram/reelaboram no ato de narrar (RICOEUR, 2010a). Com projeções nada otimistas, a professora Ana questiona as propostas sempre sazonais, como as alusivas ao 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra. Para a docente, a Lei nº 10.639/03 não passa de uma letra morta na dinâmica escolar. E aqui, o futuro do presente, na perspectiva de Ana, surge como uma fatalização do passado, sem mudanças estruturais expressivas (KOSELLECK, 2006).

Eu acho que não se dá a devida importância. Na escola, nesses anos todos em que trabalho aqui no Ribeirão, nada ou quase nada tem sido realizado de

acordo com a Lei<sup>110</sup>. São poucas as iniciativas e elas aparecem mais em novembro, como atividade da consciência negra (ANA, 2020a).

Eu não aguento mais ver os mesmos cartazes no Dia da Consciência Negra. Sabe àquela moça com o cabelo cheio de flor ou àquele moço com o cabelo bem afro? Todos os anos eles aparecem. Palhaçada isso! Fico pensando que se todo mundo faz a mesma coisa, por que eu vou fazer também? Muita repetição e os alunos ficam desmotivados. Será que a gente não consegue fazer outras coisas? Também não é culpa nossa, já trabalhamos demais (ANA, 2020a).

Certamente, as repetidas ações didáticas em torno da Lei necessitam de reflexão. As orientações deixadas pelas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2004b) não encerram o debate étnico-racial em uma agenda forçosamente datada. São as interpretações realizadas acerca dos documentos, que movimentam o trabalho pedagógico. Uma espécie de cultura celebrativa se dá a ver no depoimento da professora, que encontra consonância com as expectativas de José (2020a) “Eu espero que a escola traga para o seu planejamento anual os conteúdos afro-brasileiros e que não seja uma discussão apenas destinada a cobrir o evento da Consciência Negra”. Sem descaracterizar o significado histórico do 20 de novembro, Renata discorre sobre o tema.

Tem uns três anos que foi retirado do calendário escolar o Dia da Consciência Negra. Tudo bem que na maioria dos casos o conteúdo da diversidade apareça só lá em novembro e daquele jeito meio enviesado. O que eu quero dizer que devemos avançar e não retroceder nessa questão. O Dia da Consciência Negra tem um significado histórico que na minha visão não deve ser esquecido (RENATA, 2020a).

As percepções em torno do horizonte acerca do currículo para uma educação das relações étnico-raciais, precisam transpor a fronteira dos marcos temporais, ainda que possuam relevância. É pertinente, também, problematizar os exotismos culturais. Contudo, é necessária a ponderação de que a representatividade de negros e negras seja visibilizada no ambiente escolar, como diz a Lei e a experiência de quem traz na pele a inscrição da cor, mesmo que seja bastante indigesto para a professora Ana.

A discussão é complexa e variável, assim como a voz daqueles/as que emanam a narrativa. Pensar sobre tempos futuros em relação à temática africana e afro-brasileira é algo que está ao alcance no presente dos/as professores/as, ainda que com desvios e muitas curvas. Todavia, com Koselleck (2006), é assertivo também

---

<sup>110</sup> Ribeirão da Ilha, bairro ao sul do município de Florianópolis, espacialidade em que se insere a E.E.B. Dom Jaime de Barros Câmara, unidade de ensino a qual Ana leciona.

pontuar que as paisagens podem se redesenhar e, assim, modificar o panorama de expectativas. E para não concluir, digo que o futuro do passado está aberto. Basta lermos com um pouco mais de atenção sobre o que transcorre a uma aula de História.



#### 4 AULAS COMO TEXTOS I: ENSINO DE HISTÓRIA E A TEMÁTICA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA EM REGIME DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS

A aula de História como texto é criação individual e coletiva a um só tempo; criação sempre em curso, que permanentemente renova um objeto de ensino em decorrência de novas leituras, de outras experiências vividas, da chegada de novos alunos, dos encontros acadêmicos e das conversas com os colegas de ofício, do surgimento de novos manuais didáticos, das decisões emanadas das instâncias educacionais e das questões, dos desafios e das expectativas geradas pelo movimento do mundo no qual vivemos, em sua dimensão local ou global. Mas o seu renovar permanente é sobretudo o resultado da prática cotidiana do ensino-aprendizagem de nossa disciplina; e porque o professor de história disto tem consciência é que se torna possível a aula como texto (MATTOS, 2006, p. 14).

Com o professor e pesquisador Ilmar Rohloff de Mattos (2006), compartilho da concepção de que toda a aula de História é um texto. Ela é produzida a partir de escolhas particulares feitas num vasto campo de possibilidades de textos historiográficos, jornalísticos, didáticos, paradidáticos, documentos curriculares, também de filmes, programas de televisão... Escolhas que evidenciam entrecruzamentos complexos de culturas escolares, históricas, políticas; de tempos passados e futuros contidos no presente; de memórias individuais e coletivas, privadas e públicas. De forma oral, articulada, ou não, a outros suportes textuais, audiovisuais, uma aula é uma narrativa que resulta de uma seleção criadora feita por um/a leitor/a singular - o/a docente, sujeito que se torna, por meio dessa operação, um/a contador/a de histórias e um/a autor/a de História.

Concebo assim que uma aula também pode ser pensada como uma imitação criadora da experiência temporal viva que se expressa na linguagem, na narrativa. A correlação “entre a atividade de narrar uma história e o caráter temporal da experiência humana” foi percorrida (como vimos no capítulo anterior) por Paul Ricoeur (2010a, p.93). Para ele trata-se de uma “forma de necessidade transcultural” que dá sentido à nossa própria existência, ou seja, tornamos o tempo humano, damos sentido a ele, quando narramos uma história, quando compomos uma intriga, uma trama. Os/as docentes constroem suas *aulas como textos* (MATTOS, 2006) e eles seguem sendo reconstruídos pelos/as estudantes nos processos de aprendizagem histórica.

Dito isto, e como reposicionamento desta pesquisa perante o contexto de crise sanitária acarretado pelo vírus da COVID-19, intento localizar a temática africana e afro-brasileira nas aulas de História das escolas públicas da rede estadual da região da Grande Florianópolis, sob a vigência do regime de atividades não presenciais.

Professores/as, sujeitos da pesquisa, disponibilizaram os materiais instrumentalizados aos estudantes<sup>111</sup>. Estes/as garimpam seus arquivos e socializam comigo as propostas didáticas que consideraram consonantes ao debate étnico-racial<sup>112</sup>. Seis experiências pedagógicas, inscritas em cinco territorialidades chegaram até a mim. Assim, é preciso lembrar que, antes de qualquer seleção realizada pela pesquisadora, houve uma anterior feita por quem se dispôs a divulgar seu trabalho. Escolhas, distinções... Trato aqui de ordens diferenciadas de seleção, capazes de dimensionar escalas variadas e, ao mesmo tempo, convergentes de um mesmo processo relacionado à operação historiográfica. Veja, os/as docentes não construíram essas propostas para que se tornassem fontes de uma pesquisa histórica. São as práticas de nosso ofício – marcadas por novas economias, sentidos e relações – que reestruturam, por um imperativo de eleição, a documentação. Desse modo, ressignifico as proposições elaboradas pelos/as professores/as, tornando-as fontes históricas privilegiadas ao exame minucioso desse trabalho. Aqui, cumpro a promessa de fazer dessa narrativa uma representação do passado histórico, tal qual nos chamou atenção Paul Ricoeur (2007).

Quais os temas e os problemas são dados a ver nas atividades construídas pelos/as docentes? Que materiais e recursos utilizam para empreender à reflexão? Quais as abordagens e perspectivas são visualizadas em suas propostas didáticas? Como o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, como demanda social que toca o currículo escolar é apreendido por aqueles/as que estão a pensar os processos históricos e pedagógicos? Que passados são abordados nesses materiais? São algumas das questões coadunadas para essa investida. A escrita contempla ainda, um conjunto de interpelações sobre passados que não passam, como alusão às discussões aventadas pelo pesquisador francês Henry Rousso (2016)<sup>113</sup>. Problematicar o peso do passado/presente racializado nas propostas didáticas elaboradas por professores e professoras de História em suas escolas é o que mobiliza a construção do enredo destacado para essa seção. Na esteira, possibilitar

<sup>111</sup> Os documentos encontram-se em anexo. Estes sofreram alterações em relação à identificação nominal dos/as colaboradores/as.

<sup>112</sup> As atividades foram encaminhadas pelos/as professores/as via e-mail no mês de agosto de 2021. Por intercorrências familiares e problemas de saúde, o professor Marcos esteve afastado das atividades escolares. Em contato com o depoente para a retomada da pesquisa, pontuou sobre as dificuldades em disponibilizar materiais para o empreendimento desse capítulo.

<sup>113</sup> Henry Rousso escreve sobre o contexto da República do Vichy (uma área da França de influência nazifascista constituída durante o evento da II Guerra Mundial). O historiador busca compreender como esse passado é persistente ao tempo presente e por isso continua a amedrontar os franceses.

reflexões sobre as relações que as pessoas, em sociedade, estabelecem com o tempo – em que pese as histórias de violência e opressão vivenciadas cotidianamente por negros e negras – incide o objetivo dessa trama. O que desejam enterrar sobre o passado? O que precisam reconstruir no presente? O que esperam significar lá na frente?

Insisto em dizer um pouco mais sobre o presente, pois é dele que emanam as fontes, suas descrições, análises, interpretações e elaboração narrativa. Certamente, a conjuntura pandêmica do contemporâneo, perturbou o processo dessa investigação. Qualquer distopia, então, não deve ser desconsiderada<sup>114</sup>.

#### 4.1 ESCRAVIDÃO, RAÇA E RACISMO

Pode-se dizer que o ensino sobre a escravidão das populações de origem africana no Brasil, constitui-se como um elemento orgânico dos currículos escolares. Reverberações da colonialidade e de uma concepção eurocentrada da tratativa das discussões étnico-raciais. Algo visível em abordagens didáticas de professores/as de História no âmbito da Educação Básica. Em Santa Catarina, na espacialidade da Grande Florianópolis, o movimento não foge a essa lógica. Em uma atividade destinada para um grupo de sétimo ano do Ensino Fundamental na E.E.B. Henrique Estefano Koerich, é possível apreender tal dimensão<sup>115</sup>.

A professora Cristina propôs, sob o título *A escravidão negra: da África ao Brasil*, um conjunto de reflexões a serem desenvolvidas pelos/as estudantes entre os meses de outubro e novembro de 2020 (ANEXO - C). O trabalho, segundo a documentação, consistia em percorrer a trajetória das populações escravizadas a partir do tráfico negreiro. Um traço das conexões aparentemente indelévels em relação à produção histórica triangular entre Brasil, Europa e África.

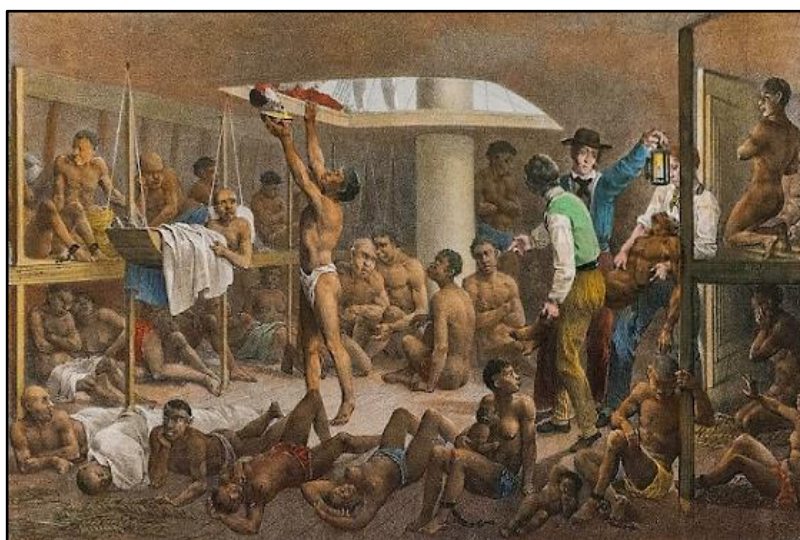
---

<sup>114</sup> Registro, por princípios éticos, que parte dessa escrita foi transformada em um segundo texto intitulado *Que passados? Que memórias? A temática africana e afro-brasileira sob tensão nas aulas de História*. Atividade em coautoria com Cristiani Bereta da Silva. O trabalho está no prelo e será um dos capítulos do livro organizado pela Profa. Dra. Helenice Rocha e Prof. Dr. Marcelo Magalhães, ambos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com previsões de publicação para dezembro de 2022. Desse modo, a narrativa aqui dimensionada possui as mãos efetivas e amplamente colaborativas de minha orientadora.

<sup>115</sup> A escola oferta a etapa do Ensino Fundamental e está localizada no bairro Ponte do Imaruim, município de Palhoça (SC). Por ser o espaço privilegiado para as análises etnográficas dessa pesquisa, maiores informações sobre E.E.B. Henrique Estefano Koerich serão desenvolvidas e dadas a ler no próximo capítulo.

*Todo camburão tem um pouco de navio negreiro*, de autoria de Marcelo Yuka, que compõe o álbum *O Rappa*, de 1994, foi a letra da música selecionada para tecer sensibilizações acerca da questão das violências as quais os corpos negros foram submetidos no passado e no presente<sup>116</sup>. Como registro a ser entregue à professora, tanto na modalidade *online*, quanto impressa, estudantes precisavam emitir suas opiniões e conclusões sobre a canção. Na sequência, como forma de ilustrar o cotidiano do tráfico de pessoas escravizadas para as colônias europeias, recrutou-se a imagem icônica do quadro de Johann Moritz Rugendas, de 1830<sup>117</sup>.

Figura 7. Quadro de Johan Moritz Rugendas, 1830.



Fonte: Cristina (2020b).

Já em terras brasileiras, como postulado pela professora, o próximo passo da atividade era perceber as influências da cultura dos povos de origem africana no Brasil, a partir do vídeo *500 anos - dos grilhões ao quilombo*, episódio 04<sup>118</sup>. Uma produção do Ministério da Educação, publicada no ano de 2000. A narrativa da brutalidade do sistema escravista, aspectos culturais e resistências, com destaque para a formação do Quilombo de Palmares, por meio da manipulação de bonecos, confere a tônica do aparato disponibilizado aos estudantes que respondiam ao

<sup>116</sup> A canção encontra-se disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kVmOD1CtcPM>. Acesso em 10 de set. de 2022.

<sup>117</sup> O pintor alemão Johann Moritz Rugendas na obra *Navio negreiro*, busca representar o cotidiano insalubre do transporte e tráfico de pessoas escravizadas. A pintura data de 1830 e encontra-se no acervo do Museu Itaú Cultural, localizado na cidade de São Paulo. Os trabalhos de Rugendas circulam com frequência nas narrativas sobre o Brasil do século XIX e são amplamente recrutados, mesmo no presente, na composição dos materiais e livros didáticos de História.

<sup>118</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_94ZWfGlbv0](https://www.youtube.com/watch?v=_94ZWfGlbv0). Acesso em 10 de set. de 2022.

trabalho em ambiente virtual. Aqui, a terceira questão proposta foi a identificação de tais elementos no suporte didático utilizado. Para estudantes sem acesso à *internet*, não houve indicativo para esse eixo temático.

Ao fim e a cabo, discutir a escravidão no tempo presente, como algo permanente em nossa sociedade, prescreveu-se ao enredo. Para tal, requisitou-se uma pesquisa (no universo virtual e no livro didático) para tecer as características da escravização moderna<sup>119</sup>. Certamente, carregadas de especificidades e conjunturas históricas distintas ao período colonial que, por sua vez, não foram submetidos à crítica no plano de atividades de Cristina.

Não houve uma problematização das fontes apresentadas. Aparentemente, tanto a canção quanto o material imagético e o vídeo, emergem como a confirmação de uma determinada realidade. Desde Le Goff (1996) compreendemos que os *documentos são monumentos*. Desse modo, rumar para uma reflexão sobre a produção do conhecimento histórico, perfaz a dimensão de que as fontes são representações permeadas tanto de cultura quanto de relações de poder. Muito embora, os objetivos historiográficos sejam distintos dos pedagógicos, intelectuais como Flávia Eloisa Caimi (2008), sinalizam potencialidades na exploração de documentos no ensino de História. Correlações temporais, nexos de poder, forças produtivas, memória e demais conceitos que povoam a disciplina, a partir do trabalho com fontes, podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico dos/as estudantes<sup>120</sup>. Esta não foi a opção de Cristina.

Não foi também explorada a autoria e os espaços tempos de produção dos documentos. A grande questão estava em seu conteúdo mais visível. A tarefa até aqui, incidiu sobre o estabelecimento de paralelos entre os materiais dispostos. Ouvir,

---

<sup>119</sup> *História.doc*, da Editora Saraiva é o livro didático adotado pela unidade de ensino e utilizado pela docente em suas aulas. Professora Cristina apresentou-me por ocasião da realização de sua entrevista. O material encontra-se disponível em: <https://www.edocente.com.br/pnld/2020/obra/historia.doc-7-ano-saraiva>. Acesso em 07 out. 2021.

<sup>120</sup> O conceito de pensamento histórico está aqui para dar inteligibilidade aos recentes propósitos do ensino de História. Compreendendo-o como uma série de operações cognitivas passíveis de serem ensinadas relativas à mobilização de conhecimentos históricos, quais sejam: explicações, inferências, interpretações, hipóteses, comparações etc. Ensinar a pensar historicamente seria uma forma de melhor compreender passados comuns estabelecendo relações de continuidade e de rupturas com o presente. Uma máxima, que refuta um ensino reduzido a memorizações de datas e fatos, narrativas prontas sobre o passado. Teóricos do campo em espacialidades distintas (para citar Alemanha, Inglaterra, Portugal e mesmo o Brasil), em abordagens sobre o pensamento histórico, apesar de algumas variações, aproximam-se dessa apreensão. São representantes desse movimento: Jörn Rüsen (2010) Peter Lee (2001), Isabel Barca (2001) e Maria Auxiliadora Schmidt (2004).

ver e sentir o conteúdo, fora o empreendimento maior da proposição. A diversidade de recursos estéticos para acessar a temática da escravidão, sugere o despertar para outras subjetivações.

As intencionalidades da professora negra estão imbuídas pelo viés da dor de um passado sensível de nosso país que lhe toca a pele. Percebe-se que a escolha pelo objeto do conhecimento parte de um episódio traumático de nossa história contado para crianças e adolescentes cujo pertencimento étnico-racial é predominantemente branco. Algo extremamente complexo em outra via também, no sentido de pôr em debate questões consideradas controversas. Aquelas que acionam as memórias injustiçadas que para além de provocar espanto, devem emitir questionamentos sobre eventos pretéritos (ALBERTI, 2014).

Cristina não está no chão da sala de aula. As dificuldades tornam-se maiores e os caminhos são passíveis de muitos desvios e imprevisibilidades, dadas pelo formato de ensino em contexto pandêmico, que distancia o diálogo, a provocação e a contranarrativa. Talvez a fase do jogo não tenha ultrapassado o campo da sensibilidade, quando a cognição está imensuravelmente comprometida (ALBERTI, 2014). O sistema estabelecido pela Secretaria do Estado de Educação prevê inscrições de planejamentos semanais<sup>121</sup>. O que se vê na proposição da professora, autora do percurso de ensino, conteúdos que exigem pluralidade de documentação, profundidade na crítica e tempo para a reflexão. Cristina faz as suas escolhas. Apropria-se do documento curricular e o reelabora a partir de suas experiências e projetos políticos (MACEDO, 2006).

Entre saberes e práticas entremeiam-se uma série de repertórios. Como problematizado no capítulo anterior, professores e professoras acionam saberes da experiência, da área de referência, dos textos curriculares e das formas promotoras de didatização. Com Ana Maria Monteiro (2007), aprendi que ensinar História requer pensamentos fronteiriços. Entre História e Educação, há um lugar entre “a necessidade de ensinar saberes referentes ao passado, ao mesmo tempo em que se contribui para desenvolver o pensamento e a reflexão crítica dos alunos, cidadãos atuantes na sociedade em que vivem” (MONTEIRO, 2007, p.3). Nessa perspectiva, a atuação docente é concebida como espaço permanentemente de produção e de

---

<sup>121</sup> Ver a Portaria nº 924, publicada em 24 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/principais-consultas/legislacao/30586-legislacao-periodo-do-covid-19>. Acesso em 18 de out. de 2021.

reelaboração. A organização do enredo, a indicação das questões problemas e a seleção dos materiais didáticos, aparecem na atividade como ingredientes constitutivos de uma racionalidade construída por Cristina. Há uma autoria no trabalho docente. Para esse caso, nas formas de ensinar, para mais adiante (talvez) tecer reflexões em outros fluxos/dinâmicas também específicas, elaboradas no âmbito escolar e na mediação com os/as estudantes (MATTOS, 2006).

É possível a constatação da construção de uma narrativa histórica escolar sobre a temática da escravidão pela docente. É a partir do presente da canção (que se concebida como fonte, considera-se o tempo passado presente) que a atividade anuncia seu curso. São as problemáticas étnico-raciais do agora que abrem um convite para retornar ao tempo pretérito, ao quadro de Rugendas. *Com 500 anos - dos grilhões ao quilombo* intuir que o sistema escravista violentou corpos negros que, por sua vez, ofereceram respostas, nada amistosas às opressões sofridas. Lutas por liberdade precisam alcançar novos contornos no presente. A escravidão não findou!

A escravidão como um evento narrado por Cristina, pode ser a chave para movimentar as reflexões sobre a extensão do tempo em suas múltiplas e simultâneas durações (KOSELLECK, 2006). Tempos mais longos convivem com tempos mais curtos à trama construída pela professora. Ao lidar com as experiências tangenciadas pelas forças produtivas e de poder (tráfico, capitalismo, escravização dos corpos), Cristina transcorre sobre estruturas longevas. As sensações de mudança estão sucedidas pelo investimento nas leituras sobre as dinâmicas de cultura, à medida que incorpora elementos/acontecimentos (histórias de resistência) que contribuem para outra significação acerca da existência humana dos sujeitos historicamente subalternizados.

Sem dúvidas, algumas superações no campo do ensino de História, são dadas a ver, quando Cristina propõe certa mobilidade temporal. Contudo, a narrativa que se pretende contar acerca das populações de origem africana no Brasil está condicionada por uma estrutura de tempo colonizada. Remontar os estudos sobre escravidão a partir dos projetos de modernidade do século XVI, fundamenta a perspectiva eurocentrada e colonial do conhecimento histórico. As experiências de dominação europeia estruturadas na categoria de raça, legitimaram processos que culminaram em hierarquizações culturais. Como um passado que não passa, a colonialidade repercute nas relações sociais do presente. Trata-se de uma experiência não encerrada com o evento histórico do colonialismo. Os arquétipos estabelecidos

no XVI, são persistentes e atravessam o campo das subjetividades. A colonialidade encontra *status* de validação, inclusive nos modos em que os sujeitos se inscrevem no mundo (QUIJANO, 2005). As histórias que contam sobre a escravidão das populações de origem africana, raramente subvertem essa concepção. A História e seu ensino são produtos e, muitas vezes, também, reprodutores dessa tradição racializada.

O modelo quadripartite do conhecimento (em que pese toda a sua historicidade) bem como a visão ocidentalizada sobre o tempo, são por assim dizer, efeitos da colonialidade<sup>122</sup>. Aparentemente naturalizados, os temas e as percepções sobre os bens temporais no ensino de História, perfazem uma estrutura quase que insuperável de enunciação. O moderno é europeu, o atrasado é o que não faz parte dessa narrativa. Nessa direção, marchar sobre a cronologia do pensamento eurocentrado, infere sobre uma leitura progressista da História que, por sua vez, concebe o presente como o ponto elevado do processo (PEREIRA, 2018). A atividade construída por Cristina, volta-se ao passado para concluir que as formas de escravidão se transformaram, evoluíram.

Ao mesmo tempo em que está com os pés na colonialidade, a proposta da professora, ao convocar uma pesquisa sobre a escravidão moderna (última tarefa a ser executada no itinerário), sinaliza para uma possível ruptura em torno dos saberes que circulam sobre o tema. A escravidão não é apenas uma experiência ou mesmo uma categoria que possa ser atribuída exclusivamente às populações de origem africana. Aqui, Cristina parece incitar um debate.

A malha é repleta de complexidade e apesar de algumas rotas de fuga, a professora encurrala-se. O eurocentrismo é insistente. Digo isso como uma forma de colocarmos em suspensão o documento que busco analisar. Há muitas generalizações em relação ao conteúdo a ser desenvolvido. As pessoas escravizadas são representadas de maneira unívoca, destituídas de humanidade. As identidades plurais não tomam evidência. O continente africano insinua-se como um território devastado por europeus e o tráfico negreiro como um grande negócio colonial, sem

---

<sup>122</sup> Inspirada no sistema educacional francês, a organização quadripartite do conhecimento histórico, conforma-se como tradição em diversos lugares do mundo. Henri Moniot (2006), estudioso do campo da Didática, deixa importantes considerações a esse respeito.



pôr em questão a diversidade e a diferença étnica existente. Em terras brasileiras, aspectos compreendidos como elementos da cultura de base africana são transpostos em linha reta. O material audiovisual indicado não propõe reflexões sobre as possíveis reelaborações, cruzamentos ou mesmo sobre novas experiências de ser e viver na colônia. O conceito de cultura está fechado. Algo que a Proposta Curricular de Santa Catarina, publicada em 2014, em consonância com as proposições do texto das Diretrizes (BRASIL, 2004b), chamou atenção.

É, ainda, difícil transpor, as repetidas narrativas de resistência das pessoas escravizadas na conjuntura do empreendimento colonizador no Brasil. Sem dúvidas, o Quilombo de Palmares se inscreve pela proporção representativa e de organização das populações de origem africana na colônia, como enfrentamento aos mecanismos de opressão e violência do sistema escravista (NASCIMENTO, 2018). Solicita-se que o currículo e as práticas pedagógicas em torno dos marcos legais para o Ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira, sejam lugares para entender Palmares. Isso é legítimo. Contudo, outras experiências de resistência acabam sendo invisibilizadas, aquelas mais singulares e cotidianas que atravessaram a vida dos sujeitos (ABREU; MATTOS, 2008). As escolhas por grandes acontecimentos são, também, demonstrativos de certas continuidades em relação à História ensinada na escola.

A escravidão é como uma ferida aberta que assombra o presente. Olhar para os mecanismos de insurreição das populações de origem africana no Brasil, no campo do ensino, acarreta leituras de ruptura sobre o sistema analisado. Nada transcorre sem subversões. Para a comunidade negra, em especial, instaurar na cicatriz a incorporação da luta e das sublevações como ingredientes fundamentais para a constituição de pautas identitárias positivadas, aquelas que elevam a autoestima de crianças, adolescentes e jovens, torna o texto das Diretrizes um material vivo (SILVA, 2005). Como todo documento, as intencionalidades estão postas à mesa. Ao ensino de História compete também essa interpretação e Cristina parece estar vigilante.

Práticas pedagógicas de combate ao racismo atingiram a proposição de Renata (ANEXO - D)<sup>123</sup>. A atividade endereçada à uma turma de segundo ano do Ensino

---

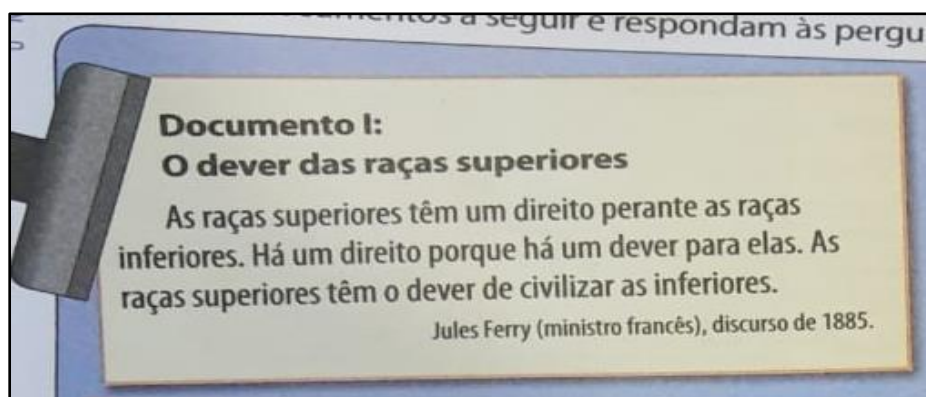
<sup>123</sup> A atividade dirigida pela professora Renata foi encaminhada aos estudantes no mês de maio de 2020.

Médio da E.E.B. Professora Laura Lima<sup>124</sup>, assumia a reflexão de que pensamentos racializados são construtos da modernidade que a filosofia iluminista dos séculos XVIII e XIX tratou de ratificar. Com vistas a justificar novas investidas de exploração em África e a campanha imperialista em Ásia, o ideário civilizatório europeu se colocava. Na introdução da tarefa, a evidência de que os debates sobre raça e racismo perpassam a crítica colonial/neocolonial, intentam a investida da professora.

Durante o século XIX, a Europa criou uma série de conceitos científicos que serviram para dividir os seres humanos em subcategorias, ao qual denominamos de raça, que colocavam os europeus como seres humanos mais “evoluídos” que os outros. Dessa forma, sua cor (branca), sua cultura, sua forma de ver o mundo, sua economia e sua política, foram ao longo do tempo sendo exaltadas e definidas como as melhores e mais corretas de serem vividas (RENATA, 2020b).

Ancorada em documentações produzidas no XIX (aparentemente fotografadas do livro didático e recortadas para compor a atividade), coadunadas ao verbete disponível na *Wikipédia* sobre a questão da raça, a professora procura instrumentalizar a narrativa<sup>125</sup>. O documento I (figura 8) apresenta o discurso do ministro francês Jules Ferry de 1885 acerca do dever das “raças superiores” em civilizar os “inferiores”. Veja!

Figura 8. Proposta didática: *A construção do racismo durante o século XIX e suas implicações nos dias atuais*. Documento I.



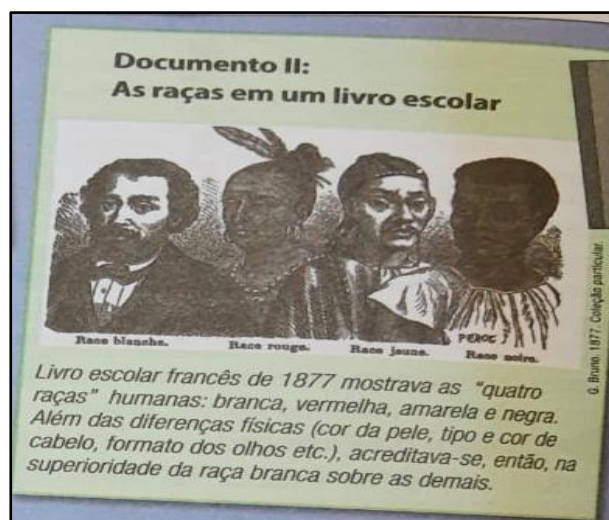
Fonte: Renata (2020b).

<sup>124</sup> A E.E.B. Professora Laura Lima, situada no bairro Itacorubi, município de Florianópolis (SC), atende aproximadamente 1.000 estudantes distribuídos nas modalidades de Ensino Fundamental e Médio, oriundos de territórios em situação de vulnerabilidade social. Não há descritores no Projeto Político Pedagógico (atualizado no ano de 2020), quanto ao recorte étnico-racial da comunidade escolar. Registra-se ainda, o silêncio sobre as abordagens em torno do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira na documentação que norteia a prática pedagógica na referida instituição.

<sup>125</sup> Não foi informada a referencialidade do livro didático.

O documento II (figura 9) apresenta *As raças em um livro escolar*, publicado na França de 1877. O livro, segundo a fonte, difundia as diferenças físicas entre a “raça branca, vermelha, amarela e negra” ao mesmo tempo em que exaltava a supremacia da primeira sobre as demais.

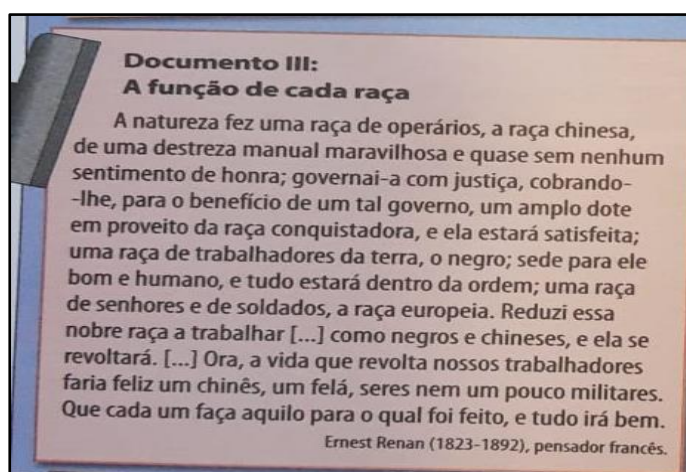
Figura 9. Proposta didática: *A construção do racismo durante o século XIX e suas implicações nos dias atuais*. Documento II.



Fonte: Renata (2020b).

O documento III (figura 10) percorre a ideia funcional de cada “raça”. Nessa direção, chineses/as e negros/as assumem o papel de trabalhadores/as (operários/as e lavradores/as da terra respectivamente) submetidos/as aos senhores europeus. Eis a ordem social descrita por Ernest Renan (1823 – 1892), um pensador francês.

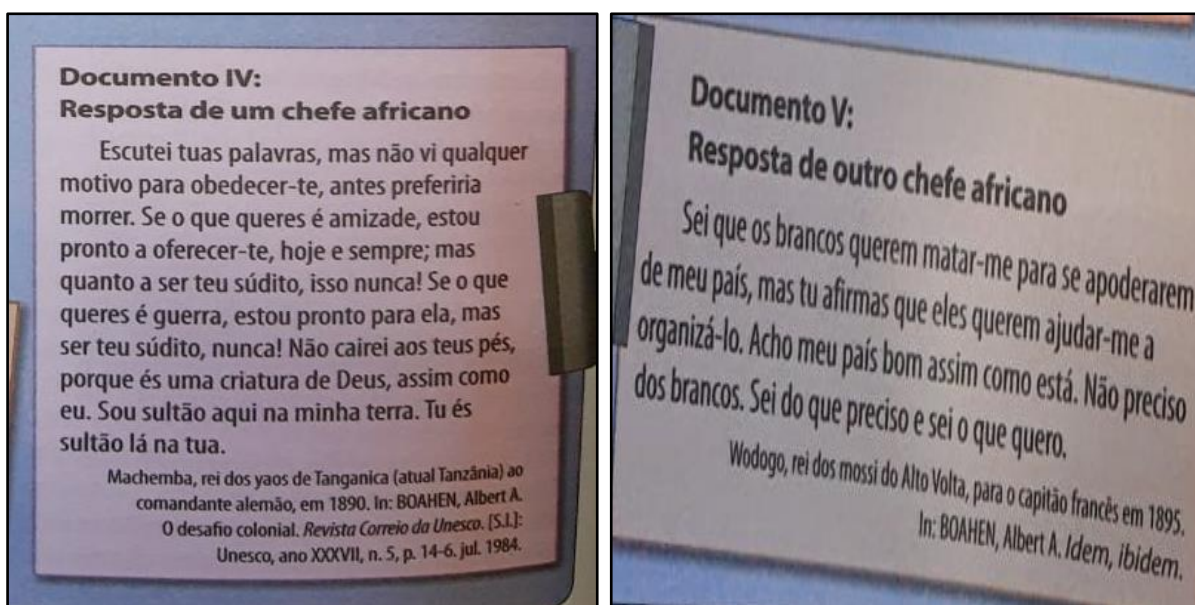
Figura 10. Proposta didática: *A construção do racismo durante o século XIX e suas implicações nos dias atuais*. Documento III.



Fonte: Renata (2020b).

Os documentos IV e V (figura 11) lidam com a resistência de lideranças africanas frente ao ambiente colonizador. Machemba, rei dos yaos de Tanganica, oferece resposta negativa às ofensivas de um comandante alemão em 1890. Wodogo, rei dos mossi do Alto Volta, lança voz para um capitão francês em 1895. São documentos curtos e de fácil apreensão leitora por parte dos estudantes. Observe!

Figura 11. Proposta didática: *A construção do racismo durante o século XIX e suas implicações nos dias atuais*. Documentos IV e V.



Fonte: Renata (2020b).

O trecho de um verbete retirado da *Wikipédia*, também considerado documento histórico na tratativa da atividade, discute a produção do discurso científico para amparar as práticas e preconceitos racistas disseminados pelo projeto nacionalista europeu. O material percorre ainda, as transformações do conceito de raça ao longo dos séculos XX e XXI, bem como as tentativas de superação das perspectivas biológicas e genéticas, inserindo na engrenagem das diferenças os aspectos étnicos/culturais<sup>126</sup>. Renata propõe que estudantes reflitam sobre a desnaturalização do termo: “segundo o documento VI (verboete da *Wikipédia*) as ‘raças humanas’ são naturais ou artificiais?” (ANEXO - D).

Espera-se, com a indagação acima, que estudantes alcancem a dimensão do termo na perspectiva da construção histórica e social do conceito de raça. Um

<sup>126</sup> O verbete encontra-se disponível em: [https://www.wikiwand.com/pt/Raça\\_\(categorização\\_humana\)](https://www.wikiwand.com/pt/Raça_(categorização_humana)). Acesso em 11 de set. 2022.

movimento pertinente ao campo do ensino de História, pois sugere ainda a desconstrução das narrativas produzidas em um determinado tempo (ALBUQUERQUE JR., 2016). Contudo, a relevância da proposição não pode subsumir com a terminologia. Negá-la implica em destituir as formas de dominação e as relações de poder de determinados grupos sobre outros. Não é possível apagar, também no presente, as formas pelas quais a questão da raça é operacionalizada na experiência cotidiana de negros e negras. A discriminação, a ausência de direitos e oportunidades são representativas quando pensamos às populações subalternizadas historicamente (GOMES, 2005). O racismo é real!

Renata, ao interpelar sobre a incorporação do termo etnia para os estudos sobre a diversidade humana, última resolução da atividade, explora mais as dimensões científicas definidoras de nomenclaturas, do que as situações em que tais concepções se expressam na vida das pessoas. Embora tenha recrutado no título do material *A construção do racismo durante o século XIX e suas implicações nos dias atuais*, as perguntas dirigidas não contemplaram essa racionalidade. O trabalho no geral, consistia em oferecer respostas mais diretas ao conteúdo exposto na documentação selecionada. A temática está disposta como “parada no tempo” (mas o tempo não para), a exceção da mobilização do documento II sobre a aprendizagem das diferenças no ambiente escolar. Nesse ponto, a professora pede para que estudantes desenvolvam elocubrações sobre o próprio processo de ensino em relação à diversidade étnico-racial.

Inserir as percepções dos/as estudantes no percurso é uma estratégia pedagógica utilizada pela docente em duas frentes. A primeira está na espessura das ideias históricas que os sujeitos registram. A segunda está na recondução da ação didática diante das devolutivas apresentadas. Com esta, um campo de possibilidades se anuncia e outras narrativas históricas podem encontrar terreno. Uma vez avaliadas, as resoluções da atividade, podem movimentar o planejamento e as próximas discussões em torno do racismo e da diversidade. Novos embates podem emergir. São os saberes da experiência que inculcam as práticas de professores e professoras (MONTEIRO, 2007). Renata indicia isso na elaboração de sua atividade.

A paisagem desenhada pela professora, contemplou a métrica dominação *versus* resistência (guardadas as proporções, a mesma descrita pela professora Cristina). A construção do racismo para empreender a campanha imperialista não passou incólume. Enfrentamentos de lideranças locais africanas foram descritos nos

documentos selecionados. Na contranarrativa destacada, significar a fala do subalterno (ainda que transcorram relações plurais e entrecruzadas de poder e de resistir na espacialidade de África), potencializa no chão de uma educação antirracista, um horizonte de expectativas para um pouco mais adiante, transfigurar o entendimento do *Ser Outro* para além do colonialismo (FANON, 2008). As histórias sobre as populações de origem africana, não podem ser reduzidas ao encontro com o universo europeu. É como colocar *máscaras brancas* em sobreposição as peles *negras*. É como destituir a humanidade daqueles/as que carregam em seus corpos a marca da cor. A existência destes na atividade construída por Renata, ainda aparece como espelhada em relação à narrativa europeia.

Acompanhamos a trajetória da formação inicial docente de Renata, anteriormente. Ela conhece os saberes de sua área de referência. Ela reconhece o eurocentrismo acadêmico, mas o sistema de pensamento enquadrado na atividade proposta não foge às regras da colonialidade. As subjetividades da professora estão atormentadas por essa trama. Uma trama amparada pela tradição curricular e pelo livro didático como fonte de pesquisa para a escolha dos documentos a serem analisados pelos/as estudantes. Um desafio que se coloca ao tempo presente nos embates em torno da implementação dos marcos legais para o Ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira na escola.

As atividades das professoras concebidas como fontes para problematizar passados abertos, como a escravidão e o racismo, deixam na tessitura dessa narrativa caminhos também abertos em relação ao presente e aos projetos políticos de futuro. São questões vivas, dolorosas, sensíveis, controversas, não resolvidas... e desse modo, não se esgotam em uma percepção retilínea dos acontecimentos (ainda que o aspecto cronológico e o mecanismo de datação sejam preponderantes aos textos das propostas didáticas apresentadas). Por tocarem em feridas ainda expostas, o passado não passa. Tal compreensão indicia para “outra maneira de construir a temporalidade” (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 21). Temporalidades que se ressignificam na experiência humana e nas reverberações do racismo no contemporâneo.

Vê-se, portanto, a existência de um “paradoxo temporal: ninguém poderá simplesmente, ensinar a cronologia da escravidão sem pensar que a escravidão não é outra coisa senão o elemento ao qual está ligado o processo de colonialidade” (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 21). E isso explica as armadilhas que envolveram às aulas de História de Cristina e Renata. Uma vez submetidas a fatores de ordenação



em posição de sucessão do tempo, essas aulas podem aprisionar o pensamento histórico à essa lógica de duração, que, por sua vez, é eurocentrada e racializada. As perspectivas de ruptura encontram lugar nas aproximações que os temas sensíveis podem provocar em situações de aprendizagem, na indelével relação que professores/as e estudantes tecem por meio do conhecimento histórico. Essencialismos, universalismos serão cessados se olharmos o passado como vivo para além de uma unidade temática, mas especialmente pela articulação deste às potencialidades criadoras que emanam de uma sala de aula (PEREIRA; SFFENER, 2018).

Não posso desenvolver muito mais sobre essa trama, dadas as impossibilidades do momento em que escrevo... as fontes me impõem limites. Não posso supor sobre as sensações e representações que os/as estudantes de Cristina e Renata obtiveram. Contudo, posso pontuar que os *textos dessas aulas*, ou *essas aulas como textos*, concebidas como narrativas históricas, certamente atravessarão o mundo do leitor/a e dessa forma, já não serão totalmente as mesmas (MATTOS, 2006). Essa equivalência não se perderá nas demais elaborações didáticas que cobrem a *unidade narrativa* (RICOEUR, 2010a) desse capítulo.

## 4.2 HISTÓRIAS DE ÁFRICA

Trago para a reflexão a atividade desenvolvida pela professora Ana na E.E.B. Dom Jaime de Barros Câmara<sup>127</sup>. Destinada ao grupo do sexto ano do Ensino Fundamental, a proposição ressignifica olhares sobre o continente africano ao localizar a origem e a evolução humana nessa territorialidade (ANEXO - E)<sup>128</sup>. A tratativa não é nova no âmbito do currículo. Contudo, ao apresentar a África como o berço da humanidade, percebe-se uma reconstituição positivada da análise. Os pensamentos positivados são convergentes as prerrogativas das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2004b). Assim, orienta-se para que a história do referido continente ultrapasse as fronteiras da miserabilidade, da enfermidade e da

<sup>127</sup> Escola de Educação Básica Dom Jaime de Barros Câmara, situada no bairro Ribeirão da Ilha, município de Florianópolis (SC), possui pouco mais de 400 estudantes, oriundos das diversas comunidades que compõem o Sul da Ilha. São estudantes com pertencimentos étnico-raciais plurais e condições socioeconômicas bastantes específicas. A maioria das famílias registra renda entre 01 e 03 salários-mínimos. São, essencialmente, trabalhadores e trabalhadoras atuantes no setor de prestação de serviços. São famílias em grande parte regidas por mulheres (mães, tias, madrinhas e avós), segundo informações contempladas no Projeto Político Pedagógico, atualizado em 2019.

<sup>128</sup> A atividade data o mês de abril de 2020.

discriminação tão recorrente nas narrativas colonizadoras, amplamente questionadas pela intelectualidade negra.

Joseph Ki-Zerbo, historiador de origem burquinabe, que fez seus estudos em Sorbonne, na França, inaugurou o debate acerca da crítica colonial e concepções positivistas, portanto, racializadas, para empreender uma História de África. Segundo o autor, a construção da História como ciência havia deformado o passado e desse modo, tornava-se um projeto visibilizar e edificar as dinâmicas africanas. A literatura de Ki-Zerbo chega até nós a partir da coleção *História Geral da África*, traduzida em língua portuguesa no ano de 2010<sup>129</sup>. Um trabalho que encontrou, por entre Atlânticos referencialidades no Brasil, nas pesquisas do campo, no texto das Diretrizes e nas práticas escolares. As representações passam a considerar contornos de posituação.

Ki-Zerbo, promove as ações contrapondo-se ao eurocentrismo, mas não chega a realizar rupturas metodológicas e epistemológicas em sua historiografia. Ele é um sujeito de seu tempo, atormentado por um academicismo excludente e envolto por esta mesma racionalidade<sup>130</sup>. Buscar uma História para África, para construir uma identidade comum nas lutas frente aos processos de descolonização do continente, foi também uma questão para o pesquisador: “sem identidade, somos um objeto da história, um instrumento utilizado pelos outros, um utensílio” (KI-ZERBO, 2006, p. 12).

Discursos identitários positivados para África encontraram terreno e continuam a figurar às práticas de ensino de professores e professoras de História. Ana parece querer difundir e reforçar junto aos/as estudantes a ideia de que de África partimos todos nós.

A evolução da espécie humana foi iniciada há pelo menos 6 milhões de anos. Nesse período, uma população de primatas do noroeste da África se dividiu em duas linhagens que passaram a evoluir independentemente. O primeiro

<sup>129</sup> No Brasil, o material organizado por Ki-Zerbo, junto à UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) é publicado pelo Ministério da Educação em 2011 e amplamente difundido para as unidades de ensino do país.

<sup>130</sup> Será um pouco mais adiante, com a intelectualidade afro-diaspórica, que cenários de rompimento e de evocações plurais para as formas de produção de conhecimento, dão-se a ver. Intelectuais afrodiáspóricos são ativistas que questionam e se contrapõem ao racismo estruturante, constitutivo de hierarquizações entre povos, culturas, relações sociais, políticas e econômicas. São intelectuais que fortalecem a tradição do pensamento negro e, portanto, anunciam e constroem outras formas de narrar o mundo. Reconhece-se, então, a existência de outras epistemologias, as quais colocam em suspensão enredos universais que, por sua vez, reforçam as mais variadas formas de dominação. Na espacialidade das Américas, um arcabouço teórico decolonial surge com o Grupo Modernidade/Colonialidade, como possibilidade de enfrentamento e derrubada das ideias de sistema/ mundo deliberadas pelo continente europeu. São pesquisadores desse movimento: Aníbal Quijano (2005), Néilson Maldonado-Torres (2019) e Walter D. Mignolo (2008), recrutados no interior dessa tese.



grupo permaneceu no ambiente da floresta tropical e originou os chimpanzés. O segundo grupo se adaptou a ambientes mais abertos como as savanas africanas, dando origem ao *Homo sapiens*. Por isso o continente africano é chamado de berço da humanidade (ANA, 2020b).

Ao selecionar e dividir comigo a atividade elaborada *Evolução Humana*, Ana busca confirmar sua ação didática frente à instituição dos marcos legais. Contudo, alguns enfrentamentos são necessários a esse debate. O primeiro deles, cabe ao texto indicado ao trabalho. Veja, a tratativa de um território ancestral comum à espécie humana ocorre em terreno perigoso. A escrita do material está delineada por desígnios de primitividade a um continente habitado por populações em estágios inferiores de desenvolvimento. Está em Charles Darwin, um naturalista britânico do século XIX, as explicações para a origem da humanidade e foi fazendo uso de sua teoria (reinterpretando-a para a esfera social) que europeus justificaram a espoliação em solo africano (HERNANDEZ, 2005).

Um passo para frente, um passo para trás, a depender das elaborações realizadas por parte dos/as estudantes. Sendo a atividade aplicada em regime não presencial, não se sabe sobre a colheita. Estereótipias como a questão do ambiente natural repleto de savanas não fogem a razão da narrativa dirigida. Representações como essas perduram sobre os saberes em relação à África. Uma explicação possível, incide sobre os aspectos que constituem a nossa cultura histórica racializada. Filmes, produções literárias e outros tantos intentos que contam sobre eventos passados, influem na narrativa dos indivíduos. A História não está em uma chancela, fechada em instituições ou tutelada por especialistas. Ela é movimento. Ela está nas relações humanas, na vida das pessoas. Ela está na práxis social e no trato que se faz com tempo (RÜSEN, 1994)<sup>131</sup>.

---

<sup>131</sup> Aqui aproximo-me dos pressupostos da Didática da História, um campo teórico/prático, destinado a compreender como os sujeitos escolares, ou não, aprendem sobre o passado (RÜSEN, 1994). Um processo interno de percepção, interpretação e orientação temporal (consciência histórica), mas também externo da reflexão. É a cultura histórica o lugar por onde emanam as experiências pretéritas que se reelaboram no presente e influem sobre as expectativas futuras, evidenciadas pela ação narrativa. Cabe à historiografia e ao ensino de História, o empreendimento de que o conhecimento histórico não está em uma chancela orquestrada por intelectuais e especialistas. Discorrer sobre questões históricas fazem parte da práxis social. Um debate caro ao tempo presente, repleto de tantas demandas e muitas urgências. Essa categoria será explorada no próximo capítulo.

A discursividade de uma África idílica pode ser compreendida também, pela recente circulação - externa aos muros acadêmicos - da produção científica acerca dos estudos africanos no Brasil<sup>132</sup>. A História da África em suas singularidades, diversidades e cosmovisões foram semeadas nos materiais pedagógicos (em que pese os livros didáticos, amplamente recrutados na prática docente) por conta da instituição da Lei nº 10.639/03. Contudo, aqui, onde avançaram os trabalhos e as reflexões “sobre a escravidão e sobre os descendentes de africanos e seu papel na fecundação do nosso território e na invenção de nossa gente, não houve até agora o mesmo entusiasmo” (SILVA, 2003, p.93) para com as territorialidades africanas, nas considerações e apropriações de quem se põe a lecionar.

A proposta de Ana requer ainda, ponderações sobre a profundidade que o tema enseja. É compreensível que o texto seja direto em se tratando de crianças e adolescentes de uma turma de sexto ano, em muitos casos com questões não resolvidas no percurso de alfabetização. A professora e pesquisadora Flávia Eloisa Caimi, em 2008, já apontava para estatísticas extremamente alarmantes em relação ao desempenho escolar de estudantes do Ensino Fundamental. A defasagem em leitura e o pouco domínio da escrita, identificado em exames nacionais, comprometem o processo de ensinar e aprender História (e não só).

Nesse sentido, parece pertinente que o material disponibilizado, seja acessível para quem está distante da mediação da professora. Ana conhece seus/suas estudantes, sabe dos limites e reconhece as possibilidades cognitivas, inclusive, para que a tarefa seja executada. Ana tem um saber que advém de suas experiências, das

---

<sup>132</sup> Para compreender a introdução dos estudos africanos no Brasil, ver: SCHLICKMANN, 2016. A autora, em sua dissertação de mestrado, percorre a trajetória das produções acadêmicas desde as primeiras décadas do século XX até o ano de 2012, problematizando as concepções, discursos e fundamentações em torno das narrativas sobre África conectadas as dinâmicas políticas/culturais de um determinado tempo. Na primeira república ideias sobre raça figuravam os debates em torno da construção de uma identidade nacional para o país. Nos anos posteriores, temas relacionados ao negro, a escravidão e as relações raciais, ocupavam o ambiente científico. O cenário de descolonização do continente africano, pós segunda guerra mundial, segundo a historiadora, corroborou para a criação e institucionalização dos estudos africanos na Universidade Federal da Bahia, em 1959 (Centro de Estudos Afro-Orientais); na Universidade Cândido Mendes do Rio de Janeiro, em 1961 (Instituto Brasileiro de Estudos Afro-Asiáticos) e na Universidade de São Paulo, em 1963 (Centro de Estudos e Cultura Africana). Mariana Schlickmann (2016), pontua ainda, a conjuntura do regime militar, bem como, dos ventos democráticos interconectados às investigações versadas na temática africana sob à vigilância do Movimento Negro.

vivências da profissão. Algo já discursado anteriormente em interlocução com as apreensões da pesquisadora Ana Maria Monteiro (2007).

Sem sobressaltos, é preciso considerar que o panorama apresentado toca de maneira impactante a disciplina (no agora, com a BNCC, caracterizada como componente curricular). Dar notícias sobre o passado de África e não o submeter a historicidade, compromete o desenvolvimento do pensamento histórico dos/as estudantes, aquele que navega por águas mais complexas, que aciona articulações narrativas, que levanta problemas e que realiza operações metais mediadas por temporalidades. As perguntas conduzidas aos estudantes não indicaram esse campo de significação. Elas são objetivas e procuram reproduzir aquilo que o texto traz, sem muitas reverberações para além do que está inscrito. É perceptível ainda, que as questões sigam o próprio itinerário do material. Por vezes uma indagação encontra resolução na interrogação subsequente. O exercício de completar as frases, ocupar as lacunas a partir de um banco de palavras, foi também uma opção da professora.

A reprodução do conhecimento parece estar dada. Um padrão de estabilidade que incorre às aulas de História, mesmo em conjunturas pré-pandêmicas (CAIMI; MISTURA; MELLO, 2021). A atividade desenhada pelo professor Rodrigo a ser desenvolvida e executada por estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental, na E.E.B. Severo Honorato, contém traços de uma tradição pedagógica que condiciona relações de aprendizagem passivas (ANEXO - F)<sup>133</sup>. Em *Os Reinos Africanos na Era das Navegações*, Rodrigo apresenta a narrativa histórica encerrada em si mesma. Ao final da caracterização de cada reino (Congo, Mali e Gana), ele próprio estabelece as conclusões sobre o tema indicado. Ele é o agente do processo.

Ao/a estudante relega-se o papel da recepção do conteúdo determinado. As perguntas norteadoras do trabalho indicam verificações sobre o texto. Rodrigo é um jovem professor. Sua formação acadêmica esteve envolta pelas transformações nas formas de ensinar e aprender História. Àquelas que vinculam saberes e práticas mais dialógicas e plurais em relação à difusão do conhecimento. Rodrigo é egresso do PIBID, realizou estágios com carga horária estendida (fruto das mudanças curriculares nos cursos de licenciatura). Há um ingrediente que se localiza na dinâmica da formação de professores/as que talvez seja necessário pontuar. A intelectualidade

---

<sup>133</sup> Não há informações no material sobre o período de realização do trabalho. A E.E.B. Severo Honorato está localizada no bairro Pântano do Sul, município de Florianópolis/SC. O Projeto Político Pedagógico da escola não fora disponibilizado para a construção do perfil da comunidade escolar.

docente se forja também, pelas lembranças que este/a possui acerca de sua própria trajetória escolar. Ela está nos vínculos, nas aproximações e nos distanciamentos estabelecidos com as práticas de seus/suas professores/as nas mais variadas etapas de escolarização (MONTEIRO, 2007).

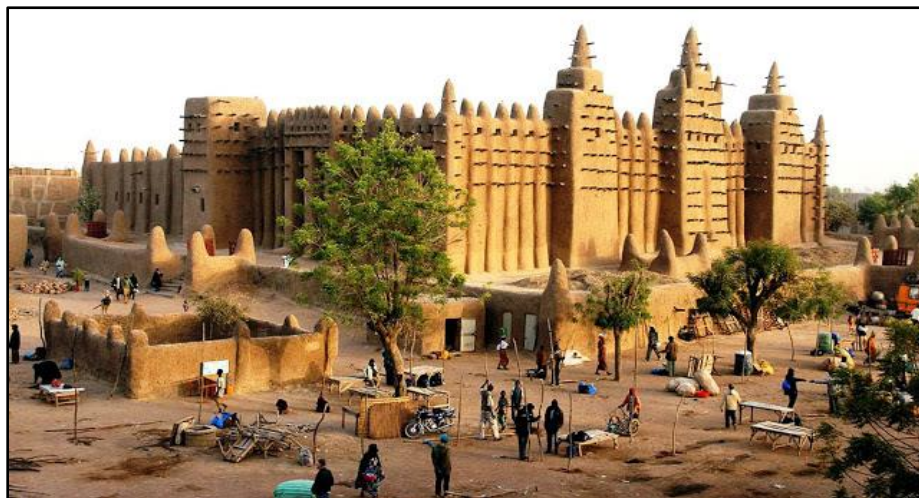
Ainda sobre as estabilidades e permanências no ensino de História, coloca-se como ponto de inflexão a utilização dos recursos imagéticos como ilustrações que confirmam a escrita de um texto. Não são materiais apreciados e concebidos como fontes que necessitam de crítica. As figuras correm pela história como confirmação da narrativa que se esboça na proposta do professor Rodrigo. O apelo visual é um convite para tornar, quem sabe, a leitura mais atrativa e a explicação mais contundente. O que do ponto de vista da construção de conhecimento histórico, o suporte utilizado deixa poucas contribuições.

Figura 12. Rei Manicongo recebendo representantes do império Português na década de 1480.



Fonte: Rodrigo (2020b).

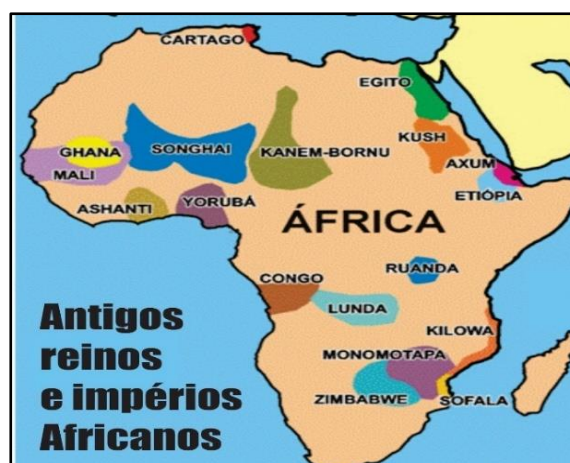
Figura 13. Cidade de Timbuktu, capital do Reino do Mali.



Fonte: Rodrigo (2020b).

Nada ocorre em linha reta. Existem permanências no fazer didático, mas também escapadelas. Algumas tentativas de fuga perfazem a documentação. Rodrigo pergunta sobre o que os/as estudantes pensam, também. Na questão de número 2, “Qual você acha que foi a reação dos europeus ao terem contato com esses grandes impérios africanos?”, é possível enxergar esse movimento. Na questão de número 5, ao solicitar que estudantes analisem o mapa *Os Antigos Reinos e Impérios Africanos*, o professor convoca a participação no percurso de aprendizagem. Partindo da afirmativa de que “a História do continente africano é muito pouco estudada nas escolas”, objetiva-se perceber o que conhecem sobre a temática. Talvez, uma conversa inicial se localizaria de maneira produtiva no âmbito das discussões étnico-raciais na escola.

Figura 14. Mapa dos Antigos Reinos e Impérios Africanos.



Fonte: Rodrigo (2020b).

As estabilidades e as instabilidades nas aulas de História estão postas. Em que pese a temática africana, as estratégias do professor situam-se na perspectiva de evocar as potencialidades, grandiosidades e riquezas dessa territorialidade. É na introdução da atividade que essa abordagem se consolida:

Durante a era das navegações, os europeus entraram em contato com novas culturas e descobriram novos territórios. Ao contrário da visão preconceituosa que muitos pensam, os lugares que receberam as indesejadas visitas dos colonizadores europeus eram povoados por indígenas tolos, pacíficos e subdesenvolvidos. Muitos desses locais eram grandes reinos e impérios, muitas vezes maiores e mais fortes que as grandes cidades europeias. Nesse material iremos estudar sobre três importantes governos africanos da Idade Moderna: os reinos do Congo, Mali e Gana (RODRIGO, 2020b).

Rodrigo trava uma severa crítica ao colonialismo europeu durante a chamada era das navegações. Diz aos estudantes que os povos e as culturas das terras exploradas foram tratados com inferioridade e preconceito. Tais concepções, segundo a narração de Rodrigo, intentam para uma sub representação de indígenas e africanos. O que ele procura destacar é a existência de impérios tais quais (ou maiores e ainda mais fortes) a Europa desenhou. O trecho destacado, encontra conformidade no interior das reconfigurações do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira diante da implementação dos marcos legais (Lei nº 10.630/03 e as Diretrizes Curriculares publicadas em 2004). Estão colocadas, portanto, as ideias sobre um dever de memória como espaço-tempo de tensão na produção de narrativas históricas (RICOEUR, 2007). Assim, como fenômeno político de interdito do esquecimento, com o objetivo de reconhecer e fazer justiça a grupos que vivenciaram experiências de opressão e violência, o dever de memória – pautado nesse caso, pelo Movimento Negro – ganhou força no apelo acadêmico e midiático impulsionando ações por parte do Estado<sup>134</sup> (algo mobilizado no primeiro capítulo dessa obra).

Contudo, ao se tornar uma questão política, de mandato ético e como uma forma de se fazer justiça, o dever da memória carrega ambiguidades, evidencia conflitos entre memórias individual, coletiva e histórica, frequentemente se

---

<sup>134</sup> O dever de memória emerge na Europa, mais particularmente na França, no contexto do pós-guerra como forma de reparação às vítimas do holocausto. Outros países acabaram também sendo impactados pela ideia contida no dever de memória e passaram a estabelecer suas próprias políticas reparatórias indicando conflitos, disputas e, por vezes, mais radicalmente, as chamadas “guerras de memória”. O historiador italiano Enzo Traverso (2007), lembra, por exemplo, que todas as guerras do final do século XX desde o Golfo ao Afeganistão passando por Kosovo foram justificadas pela evocação de um dever de memória.

transformando, assim, em fonte de abuso. O conhecimento histórico escolar comporta referencialidades cruzadas com a memória, mas o objeto de ensino é a História. Quando a memória passa a ser o objeto de ensino, as disputas, os conflitos, os usos e abusos correm o risco de serem naturalizados, tornarem-se a-históricos (SILVA, 2016). Esse é um dos grandes desafios a serem enfrentados pelos/os docentes num presente saturado de agoras e de passados que não passam. O problema do dever de memória nas aulas de História (e não necessariamente nos discursos dos grupos que os usam em defesa de suas pautas) é deixar escapar que essas memórias são representações coletivas de um passado forjado num presente, dependente de estratégias políticas, simbólicas. É cair na cilada que a continuidade histórica que lhes dá uma significação e uma direção são construções do presente mediadas por variadas disputas de poder. Nesse sentido, as tramas protagonizadas na proposta didática de Rodrigo são inquietantes por agregarem dimensões afirmativas para o continente africano, pensado como lugar ancestral de negros/as no Brasil.

Ao mesmo tempo em que se deseja reconhecer outra África, as lógicas para seu entendimento são estruturadas a partir da tessitura histórica europeia. Como um mundo que se vê despedaçado pela empreitada colonizadora e os interesses comerciais mercantilistas dos séculos XV e XVI, o continente africano passa a ser pensado a partir desses marcos temporais. Em outro parágrafo da proposição de Rodrigo, esse fator torna-se evidenciado:

A África anterior à exploração europeia era um continente muito povoado, contando com cerca de 200 milhões de habitantes. Falantes de mais de 2 mil línguas diferentes, as populações africanas dividiam-se em incontáveis linhagens, clãs, tribos e nações vivendo em aldeias agrícolas ou pastoris, em comunidades nômades de caçadores, ou constituindo reinos e impérios poderosos com cidades que eram dinâmicos centros urbanos. O passado africano conta com uma riqueza de experiências políticas e sociais (RODRIGO, 2020b).

Embora pouco explorada, a apresentação de África em sua diversidade de povos, culturas e organizações, encontra registro na proposição de Rodrigo. Contudo, o que ganha corpo na discussão são as experiências políticas e econômicas que enredam noções de desenvolvimento. Há uma espécie de hierarquização entre os grupos inscritos nessa espacialidade. A África dos reinos ou impérios é aquela que imprime e fixa na narrativa histórica aspectos mais sofisticados e avançados em relação às dinâmicas aldeãs, por exemplo. As grandes construções arquitetônicas e o luxo dos artefatos que emitem a presença da produção aurífera em Gana e no Mali,



nas representações imagéticas, configuram *status* de superioridade. A imagem do Rei Manicongo, recebendo a delegação do império português na década de 1480, acende a chama do poder das instituições e da constituição do Estado em solo africano (ANEXO - F).

A questão da organização do Estado como fator de civilidade é uma elaboração ocidentalizada. A transposição de determinados conceitos estruturados em critérios exógenos de explicação/definição, não consegue alcançar as manifestações plurais, específicas e singulares da existência humana em África. Além disso, não se pode assumir que por entre os reinos destacados, existissem os mesmos fundamentos e que as práticas políticas dos chefes de Estado, ocorressem da mesma maneira. Há, portanto, uma problemática que se impõe ao trato de categorias fechadas em si mesmas (OLIVA, 2006).

As relações econômicas são descritas a partir de momentos de apogeu nas esferas produtivas dos reinos e impérios indicados para estudo. Em estreita conexão com o comércio europeu e os fluxos de troca no Mediterrâneo, vê-se um continente sem uma história de si mesmo. Além de eurocentrismos a serem atravessados, fica a reflexão sobre a perenidade de um ensino calcado em grandes feitos, realizados por grandes homens (que, por sua vez, chegaram à conversão cristã, como o Rei Manicongo). As datações estão sobre a mesa e o quadro de generalizações colocado. E aqui, outras estabilidades no campo do ensino de História (CAIMI; MISTURA; MELLO, 2021).

A História como disciplina está repleta de colonialidade. Sendo ela, inclusive, utilizada como instrumento de poder para referendar saberes ocidentais, as superações são difíceis. Não apenas pelo conteúdo a ser didatizado, mas pelos problemas que são levantados, pelas temporalidades que são acionadas, pela narrativa selecionada e por que não dizer, pela linguagem estabelecida. Esta última, também, envolve por palavras/termos que significam esteriotipias. Retomo o início da atividade de Rodrigo, para não esquecer de dizer que o conceito de “descobrimento” é colonizado.

Não deixemos escapar que o professor é um sujeito introduzido pela “lógica colonial nas concepções e na experiência de tempo e espaço” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 43). Suas subjetividades são construídas e tumultuadas pela colonialidade. Desse modo, a atividade proposta por Rodrigo deixa outras considerações, que na perspectiva dessa investida não podem ser tratadas como



menores. A palavra descobrimento atribuída para ação de europeus na África ou mesmo nas Américas, reproduz a “naturalização do extermínio, expropriação, dominação, morte prematura e condições que são piores que a morte, tais como a tortura e o estupro” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 41).

#### 4.3 ASPECTOS CULTURAIS

Todo cuidado parece pouco, quando tratamos da temática étnico-racial. O universo cultural das populações de origem africana, amplamente recrutado pelos marcos legais, também solicita reflexão. Não raro nas escolas e nas aulas de História a questão da alimentação, do vocabulário, da vestimenta, das danças, jogos, bem como as religiosidades, aparecem como sistemas para garantir visibilidade aos modos de viver e de ser dessas populações. Historiadores/as como Marta Abreu e Hebe Mattos (2008) atentaram para as intercorrências acerca da compreensão de cultura vinculada ao material das Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2004b). As imprecisões e as dicotomias entre cultura branca e cultura negra, potencializa a noção de que as identidades não estão abertas as hibridizações, diálogos e fronteiras. Para o teórico pós-colonial Homi Bhabha (1998), as identidades e culturas se forjam entrelugares. Nos fazemos com os *Outros* e com o mundo. Nada está encerrado no *Eu*. É nesse jogo de projeções e relações entre o *Eu* e o *Outro* que as representações identitárias são produzidas e permanentemente passíveis de modificações. Elas são móveis e imensuravelmente plurais e isto já explorei no interior desse trabalho, lembra?

Acresço às interpretações sobre essencialismos culturais e às discussões tangenciadas pelas concepções sobre dívidas históricas que urgem por reparação, outros conflitos que são inerentes ao trabalho com a memória. Paul Ricoeur (2007, p.99) indica a necessidade de se atravessar “as planícies áridas da epistemologia do conhecimento histórico”, único caminho capaz de subsidiar historiadores/as a compreenderem suas dinâmicas, exercitar distanciamentos em relação ao objeto de estudo e perceber a dimensão das estruturas externas que permeiam a valorização de determinadas memórias em detrimento de outras. Nesta perspectiva, compreender aspectos que tomam como referencialidades culturas consideradas subalternas e relegadas a invisibilidade, requer de professores/as um exercício historiográfico. Afinal, eles/elas também escrevem a História a partir de suas aulas.

As manifestações culturais africanas e afro-brasileiras no currículo escolar são prenúncios de reparação política e disso tem-se convicção. Todavia, é preciso salientar, que tais manifestações, especialmente às que envolvem o sagrado e o religioso, a exemplo do Candomblé e da Umbanda, “estão também entre aquelas que vêm provocando rejeições em setores das comunidades que expressam o pressuposto do caráter laico da educação” (PEREIRA; ROZA, 2012, p. 93). Professor José da E.E.B. Padre Anchieta<sup>135</sup> parece querer enfrentar esse caminho. Na atividade intitulada *As Religiões de Matriz Africana no Brasil*, indicada a estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental, José traz para a narrativa histórica a questão do direito à memória:

A história das religiões de matriz africana em nosso país é uma história de muitas lutas e sofrimentos. A população negra chegou ao Brasil na forma de mão de obra escrava, sendo retirada de sua terra natal e separada de seus costumes. Os primeiros negros enfrentaram uma enorme repressão contra suas religiões, como uma tentativa de apagar sua memória (JOSÉ, 2020b).<sup>136</sup>

É sobre pensar o processo de constituição das religiosidades de matriz africana coadunadas com as forças de resistência frente à opressão do sistema escravista. É sobre problematizar a égide da cultura cristã que se impôs no Brasil junto ao empreendimento colonizador. É sobre discutir as determinações autoritárias e discriminatórias por parte do Estado em relação às práticas culturais das populações de origem africana. “Vigiadas pela Igreja e pelo Estado, desautorizadas e desqualificadas por parte da sociedade, tuteladas e, muitas vezes, reconfiguradas” (PEREIRA; ROZA, 2012, p. 103), as formas de existir a partir de referencialidades africanas e afro-brasileiras foram capturadas. Pôr esses dilemas na ordem do dia foi o intento de José.

A engenharia colonial reverbera... ações de humilhação, invasão e destruição dos territórios, das imagens e símbolos sagrados das religiões de base africana em nosso país são incessantes ao tempo presente. Eis o desdobramento do racismo em

<sup>135</sup> A E.E.B. Padre Anchieta, situada no bairro Agrônômica, município de Florianópolis/SC, atende cerca de 1.000 estudantes oriundos predominantemente de territórios em situação de vulnerabilidade social, a saber as comunidades do Maciço do Morro da Cruz. Por estar na região central da cidade, a escola acolhe ainda, sujeitos advindos de outras espacialidades como o norte da ilha. Registra-se a diversidade étnico-racial no Projeto Político e Pedagógico (atualizado em 2019) da escola e as tratativas em relação a essa matéria. O Dia da Consciência Negra aparece na inscrição do documento como agenda para as ações didáticas.

<sup>136</sup> O trecho sofreu alterações quanto a pontuação, repetições e concordância textual.

suas acepções cosmogônicas, inclusive. A *colonialidade cosmogônica*, é aquela que se cristaliza “na diferença binária cartesiana entre homem/natureza, categorizando como não modernas, primitivas e pagãs as relações espirituais e sagradas, que conectam os mundos de cima para baixo, com a terra e com os ancestrais como seres vivos” (WALSH, 2009, p. 15).

O professor José discorre sobre as descrições extremamente colonizadas e preconceituosas em relação ao Candomblé e a Umbanda na experiência histórica:

Por muito tempo as religiões afro-brasileiras eram proibidas, a prática da Umbanda ou do Candomblé eram vistas como “bruxaria” ou “magia negra”, e mesmo hoje em dia a prática ainda sofre muito preconceito por diversos grupos. Diferentemente da religiões monoteístas ocidentais (como o Cristianismo), a umbanda e o candomblé não possuem uma tradição escrita marcada por um livro sagrado, como a bíblia (JOSÉ, 2020b).

O racismo religioso se expressa também pelas distorções, equívocos e errâncias que diminuem/marginalizam o conteúdo espiritual das manifestações acima. Analisar essa pauta na perspectiva do ensino de História incorre sobre processos complexos como a própria categorização do que é religioso e do que é religião (definições que se articulam ao pensamento judaico-cristão). As políticas de múltiplas culturas, talvez não caibam nesses conceitos. Desnaturalizá-los torna-se uma necessidade. Para além, inferir nas discussões ampliações sobre universos cosmológicos para de fato imprimir efeitos educacionais e sociais mais transgressores sobre as ações antirracistas (WALSH, 2009).

A atividade elaborada pelo docente (ANEXO - G), encontra certas limitações nesse sentido. O texto a ser analisado pelos/as estudantes, apresenta definições bastante simplificadas sobre a temática. Em poucas linhas, o professor apresenta o significado dos orixás como “divindades que ordenam o mundo e estão presentes nas forças da natureza”. Após, registra a potência dessas entidades na constituição da Umbanda e do Candomblé, assumidas como as maiores representações das religiões de matriz africana no Brasil. As demais experiências não estão apresentadas no plano de ação do professor. Discute-se a diversidade com restrições e hierarquizações.

Ao Candomblé e a Umbanda informa-se sobre as origens, características, variações, divindades, simbologias, ritos e líderes religiosos, também em poucos parágrafos. Trata de uma escrita bastante objetiva para um território repleto de complexificações. As perguntas destinadas à resolução por parte dos/as estudantes segue a mesma métrica. Procurar as respostas que estão visivelmente dadas no

próprio material consiste a tarefa da semana. Já toquei nessa seara de estabilidade e repetição sobre as práticas pedagógicas dos/as professores/as de História.

A breve exploração sobre o sincretismo religioso aparece na narrativa como efeito histórico da colonização. Um ponto entrecruzado entre o conteúdo do cristianismo e o de matriz africana. José, apresenta o conceito e os exemplos dessas manifestações no campo das imagens consideradas sagradas para o catolicismo, assumidas no culto africano e afro-brasileiro como orixás. Utiliza-se do recurso imagético (sem maiores aprofundamentos) para visibilizar o sincretismo existente entre Nossa Senhora da Conceição e Iemanjá, respectivamente.

Figura 15. Representação de Iemanjá e Nossa Senhora da Conceição.



Fonte: José (2020b).

A incorporação de movimentos sincréticos nas experiências religiosas em particular e nas culturais como um todo, podem proporcionar leituras mais alargadas para o entendimento sobre as questões africanas e afro-brasileiras. São leituras que revelam imbricações em fluxos não encerrados em uma determinada significação. “O estudo dessas imbricações, e das negociações feitas, na história, pode ser um primeiro passo para que estudantes e professores venham [...] suplantam preconceitos comumente manifestos” (PEREIRA; ROZA, 2012, p. 103).

Soma-se a isso, a pertinência do tema transcrito como currículo extremamente vivo, relacional e em permanente conexão com os múltiplos sujeitos que compõem a

comunidade escolar. Estudos versados nas manifestações religiosas de matriz africana devem, portanto, produzir encorajamentos em seus adeptos e respeito altero. Afinal, a proposta das Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2004b) objetiva a construção de uma educação para as relações étnico-raciais. Compreende-se que a metodologia deva ser estendida durante o ano letivo e não apenas em postulações eventuais. Chamo atenção para a datação da atividade desenvolvida pelo professor José, cuja conclusão se dá no dia 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra.

A Lei nº 10.639/03, instituiu no artigo 79 - B, a inclusão do Dia Nacional da Consciência Negra na agenda escolar. A data faz alusão a morte de Zumbi dos Palmares, líder quilombola atuante nas lutas pelo fim da escravidão na região de Alagoas no século XVII. Inspiração para o Movimento Negro, a figura de Zumbi é reconstituída, rememorada e significada no presente (PEREIRA; ARAÚJO, 2010). Retomamos aqui, os debates sobre as aspirações políticas que inquietam as narrativas históricas.

As pautas identitárias manipulam a memória ao fixar no âmbito da narrativa, experiências e passados comuns de grupos que vislumbram o estabelecimento de suas ideologias. Essas, afinal, não poderão mais cair no esquecimento. O interdito de alguns esquecimentos em detrimento de outros não deixa de ser um uso abusivo da memória, por mais nobre que seja a causa. Compreendo a partir de Ricoeur (2007) que o abuso da memória é um abuso do esquecimento. Isso porque antes do abuso, há o uso, a função mediadora da narrativa comporta inelutavelmente uma dimensão seletiva, “é impossível lembrar-se de tudo, é impossível narrar tudo” (RICOEUR, 2007, p. 455). Aqui, pode-se observar “a relação estreita entre memória declarativa, narratividade, testemunho, representação figurada do passado histórico” (RICOEUR, 2007, p. 455). Ao se eleger um herói ou uma heroína, suas ações, ao demarcar relevâncias, por meio de datas ou outros marcos configuram-se esquecimentos de outros sujeitos, de outros marcos, de outras relevâncias. A seletividade é parte estruturante da matriz de uma narrativa. “As estratégias do esquecimento” são enxertos de configuração que possibilitam “sempre narrar de outro modo, suprimindo, deslocando as ênfases, refigurando diferentemente os protagonistas da ação assim como os contornos dela” (RICOEUR, 2007, p. 455). As narrativas em suas camadas de configuração e de refiguração constituem identidades pessoais e coletivas “estruturando nossos vínculos de pertencimento, o perigo maior, no fim do percurso, está no manejo da história autorizada, imposta, celebrada, comemorada – da história

oficial” (RICOEUR, 2007, p.455). Com isso, é importante se atentar para potenciais armadilhas de se pensar como novo, renovado, narrativas que configuram camadas antigas de tempo, de tradições, de memórias.

Nessa esteira, a professora Cristina, da E.E.B. Henrique Estefano Koerich deixou algumas inquietações na atividade dirigida às crianças e adolescentes do sétimo ano do Ensino Fundamental, acerca do Dia Nacional da Consciência Negra (ANEXO - H). O objetivo do trabalho consistia nas palavras da docente em “reconhecer a importância da data”. Na introdução da discussão, um cartaz com a imagem de um jovem negro que tem seu corpo atravessado pelas cores da bandeira do Brasil, convida os/as estudantes a leitura.

Figura 16. Cartaz alusivo ao Dia Nacional da Consciência Negra.



Fonte: Cristina (2020c).

Cristina apresenta as condições históricas em que a data foi fixada, situando-a no âmbito dos marcos legais, a saber: as leis nº 10.639/03 e nº 12.519/11<sup>137</sup>. Desse modo, a professora traz para a atividade de ensino as questões de memória como pragmáticas, que permeiam a dimensão de justiça frente às populações de origem africana no Brasil. No tópico *História do Dia da Consciência Negra*, Cristina percorre a ideia da diversidade étnica dos povos africanos (que, por sua vez, não se identificavam como negros), trazidos para a América portuguesa nos primeiros anos

<sup>137</sup> A Lei nº 12.519/11, no artigo 10, estabelece o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, a ser celebrado, anualmente no dia 20 de novembro, data da morte do líder Zumbi dos Palmares. A Lei foi sancionada pela presidenta Dilma Rousseff e entrou em vigor no dia 10 de novembro de 2011. O material encontra-se disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1029898/lei-12519-11>. Acesso em de 04 nov. 2021.

do projeto colonizador, em situação de escravidão. Ela salta na cronologia do tempo para citar a Lei Eusébio de Queiroz de 1850, que determinava o fim do tráfico negreiro, um prenúncio para a libertação dos cativos. Aponta para o 13 de maio de 1888, como marcador para a abolição formal da escravidão. Ampara-se em linhas muito gerais para dizer sobre a exclusão social e a discriminação dos corpos negros.

O percurso indica fragilidades e reducionismos em relação aos processos históricos, sociológicos e culturais que aventam a temática em questão. Ao pontuar a não identificação dos povos africanos como tributários de um mesmo grupo étnico-racial, Cristina não chega a problematizar a investida, que só pode ser pensada dentro da dimensão do colonialismo europeu e das estruturas de poder (QUIJANO, 2005). O processo de escravização foi sintetizado de modo que as formas de violência e opressão aparecessem subsumidas (talvez pelo fato de já haver discorrido sobre a questão em outra atividade, como tratado anteriormente). A dimensão da Lei Eusébio de Queiroz está constituída de muitas intencionalidades, transpassadas pelos interesses expansionistas do capitalismo industrial inglês no século XIX. As reflexões sobre abolição escapam a razão dos processos, tramas, conflitos e negociações que envolvem o acontecimento. A Lei Áurea não está significada na proposição.

Pode-se intuir por meio da atividade proposta pela professora, que a agenda do Movimento Negro solicitante de revisões sobre o passado, redimensiona o 13 de maio para afastar a ideia da gestão da liberdade pelas mãos da burocracia imperial. Assim, novas elaborações em torno da data encontram outro curso e o texto das Diretrizes acabam por acolher e registrar essa demanda:

O 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei Áurea para os negros (BRASIL, 2004b, p. 21).

Para a comunidade acadêmica em especial, a transformação do significado histórico da data em questão, representa preocupação demasiada. Afinal, há registros documentais que precisam de confronto. Não é possível abandonar nas análises referentes ao 13 de maio o papel dos abolicionistas. Não devem ser esquecidas, na interpretação, as celebrações e os festejos realizados pelas pessoas escravizadas diante das notícias da instituição da Lei Áurea. É perigoso perder a mão da crítica histórica (ABREU; MATTOS, 2008).

Nesse jogo de lembrar e esquecer é que a simbologia do 20 de novembro se impõe à narrativa. Cristina emprega recursos audiovisuais para ampliar a espessura do texto divulgado na abertura da atividade, para estudantes em modalidade *on-line* (não diz sobre as adaptações em formato impresso). O primeiro *link* compartilhado dirige-se ao vídeo denominado *Dia da Consciência Negra*, uma espécie de resumo desenhado acerca da temática abordada, com duração de 02 minutos e 40 segundos. O material foi produzido pela professora pedagoga Paloma Gomes e disponibilizado em seu canal no *Youtube* no mês de novembro de 2019<sup>138</sup>. O segundo *link* leva o estudante para o vídeo de mesmo título, porém com nuances diferenciadas em relação ao anterior. Trata de um artefato elaborado pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) a partir de um conjunto de vozes negras (entre professores/as e acadêmicos/as) que ofertam depoimentos sobre a importância do 20 de novembro como estratégia de luta antirracista no contemporâneo. São 08 minutos e 44 segundos de exposição, socializada ao grande público em novembro de 2017<sup>139</sup>.

O aparato audiovisual é o elemento norteador para o desenvolvimento das questões deixadas aos/as estudantes. Sem contextualizações acerca das obras, a tarefa incide em dar respostas sobre a efeméride da data, sobre aspectos de visibilização da figura de Zumbi dos Palmares e da cultura considerada afro-brasileira. Esta última já problematizada nessa escrita. Na espessura do trabalho, inferir ainda sobre a identificação de personalidades negras a partir do recurso didático indicado, impôs-se à narrativa. Aqui vê-se um pouco das tintas deixadas nos currículos escolares a partir dos marcos legais acerca da temática africana e afro-brasileira:

O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyra Falcão dos Santos, entre outros) (BRASIL, 2004b, p. 22).

<sup>138</sup> Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bDWw9Jj1vM0>. Acesso em 10 de set. de 2022.

<sup>139</sup> Vídeo disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=o\\_MTBTxPEnE](https://www.youtube.com/watch?v=o_MTBTxPEnE). Acesso em 10 de set. de 2022.



Para Hebe Mattos e Marta Abreu (2008), a perspectiva de um ensino de História a partir das biografias pode incitar reproduções heroicizantes, já algum tempo criticadas no campo. Desse modo, uma saída possível apontada pelas pesquisadoras estaria na articulação das personagens negras aos mecanismos que ofertam historicidade à existência, as formas de ver e atuar em um mundo fundamentado na racialidade. E porque não dizer, também, aprisionado pela colonialidade.

A proposição construída por Cristina, é fruto das apropriações e sistematizações que a professora realiza em torno do conteúdo étnico-racial. Elas não fogem ao seu pertencimento diante das pautas memoriais disputadas no âmbito do currículo, e não só. Notadamente o atributo moral e ético concorrem com a gramática da História e de seu ensino. Cristina quer dizer de si. Na frase: “Neste dia 20 de novembro, pedimos paz e respeito”, a docente coloca-se na ação narrativa. É na sequência dela, que Cristina traz de modo incisivo a força vital da comunidade ao qual se insere. “O sangue negro corre nas veias de todo, povo brasileiro”, por outro lado, difunde ideias bastante confusas acerca do que é ser negro/a, sobre o que é ser povo brasileiro, sobre o que é miscigenação. Bom, sobre esta recaem os debates circunscritos pelo mito da democracia racial. Embora, refutado pela nova linguagem que incorpora o trabalho com a diversidade e a diferença cultural, persiste ao vocabulário e assedia a própria Cristina (mulher autodeclarada negra).

A obsessão comemorativa está lá. Ao final da atividade, por meio de expressões artísticas, estudantes precisam ainda traduzir suas apreensões sobre o Dia Nacional da Consciência Negra. Tal obsessão aparece nos estudos de Paul Ricoeur (2007), que por sua vez ampara-se nas elocubrações de *Lugares de Memória* de autoria do historiador francês Pierre Nora (1993), para enfatizar que a dinâmica da celebração foi invertida por modelos memoriais. “A inversão que está na origem da obsessão comemorativa consistiria na recuperação das tradições defuntas, de fatias do passado das quais estamos separados” (NORA, 1993, p. 977). Na perspectiva dos autores, a era das comemorações tenderá para um fim quando o trabalho de memória for pensado para além da esfera do dever. Assim, “as penas, sejam quais forem, tornam-se suportáveis se as narrarmos ou fizermos delas uma história” (RICOEUR, 2003, p.7). Então, façamos!

#### 4.4 PANORAMAS E CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA ENSINADA NAS PROPOSTAS DIDÁTICAS

Quer os que se servem de um texto escrito para contar uma história, quer os que o fazem por meio de uma aula parecem ser acompanhados, em seu labor cotidiano, pela indagação que inicia o texto derradeiro e inconcluso de Marc Bloch: “Pai, diga-me lá para que serve a história” (MATTOS 2006, p. 12).

A máxima instaurada pela evocativa de Ilmar Rohloff de Mattos (2006) consiste em problematizar o lugar social de historiadores/as e professores/as de História na produção e difusão do conhecimento. Guardadas as especificidades (em linhas muito gerais dizer sobre escrever e ensinar História), bem como as relações sumárias existentes (posto que a ação de lecionar encontra suporte na leitura historiográfica) desses ofícios, cada qual “sabe por que faz história. E sabe como o faz” (MATTOS, 2006, p. 12). Nessa seção, desejo concentrar-me na inteligibilidade docente. Professores/as como autores/as de suas aulas – aqui dimensionadas pelas propostas didáticas construídas em regime de atividades não presenciais – narram sobre as experiências humanas no espaço-tempo. Para tal, investem em temas, conceitos e problemas para figurar uma determinada trama; difundem noções temporais; tecem objetivos, métodos e sistemas de avaliação das aprendizagens; recrutam recursos... ou seja, imprimem uma gramática própria e inquietante para as reflexões referentes à História ensinada nas escolas no presente.

Num primeiro olhar, mais panorâmico, sobre os títulos das propostas didáticas observa-se que as temáticas apresentadas perpassam enredos enveredados pela escravidão e as discussões sobre raça e racismo que a modernidade legou. Ganham centralidade ainda, noções positivadas para narrativas acerca do continente africano, assim como aspectos que envolvem as dinâmicas culturais das populações de origem africana. Sem sobressaltos, a celebração do *Dia Nacional da Consciência Negra* conforma a paisagem desenhada para as aulas de História. Desse modo, os conceitos, problemas e abordagens perpassam terrenos entrecruzados às estruturas de poder, relações de produção, tempo, espaço, memória e identidade. Pautas que figuram a atividade de ensino de nossa disciplina, que (talvez) pelos limites das proposições foram pouco exploradas na tessitura dos materiais.

Quadro 17 – Sistematização das propostas didáticas, 2022.

Propostas	Temas	Docentes	Unidades de Ensino	Localização
1	A escravidão negra: da África para o Brasil	Cristina	E.E.B. Henrique Estefano Koerich	Ponte do Imaruim, Palhoça
2	A construção do racismo durante o século XIX e suas implicações atualmente	Renata	E.E.B. Professora Laura Lima	Monte Verde, Florianópolis
3	A evolução humana	Ana	E.E.B. Dom Jaime de Barros Câmara	Ribeirão da Ilha, Florianópolis
4	Reinos africanos na era das navegações	Rodrigo	E.E.B. Severo Honorato	Pântano do Sul, Florianópolis
5	As religiões de matriz africana no Brasil	José	E.E.B. Padre Anchieta	Agronômica, Florianópolis
6	Dia da consciência negra	Cristina	E.E.B. Henrique Estefano Koerich	Ponte do Imaruim, Palhoça

Fonte: Elaboração da autora (2022).

A temática africana e afro-brasileira como vimos, debruça-se sob a ótica das políticas memoriais com vistas à implementação de ações reparatórias por parte do Estado. Potencializar na discursividade as formas de violência e opressão vivenciadas por negros/as justifica a empreitada de Renata e Cristina. Ofertar visibilidade para histórias de África, foi a aposta de Ana e Rodrigo. Difundir práticas culturais consideradas de base africana com ideias de comemoração (processo de manipulação da memória coletiva na prática social, conforme aponta o pensamento ricoeuriano) significou os trabalhos de José e Cristina respectivamente (lembre-se que esta última é autora de duas propostas de intervenção didática).

A Lei nº 10.639/03 e o texto das Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2004b) atingiram maioria e os efeitos destes tocaram veementemente as experiências docentes. Contudo, no conjunto das proposições didáticas as subversões em relação ao eurocentrismo são quase invisíveis, muito embora intencionem para a realização de uma crítica colonial. Não fugiram da clássica divisão quadripartite dos passados históricos e as temáticas indicadas aos estudantes estão fundidas ao pensamento ocidental. Trata-se da colonialidade do saber que impera a disciplina e esta é ardilosa por persuadir sobre as abstrações dos indivíduos, mantendo-os à margem do “espaço

e do tempo humano” (MALDONADO-TORRES, 2019, p.44). Os/as subalternos/as estão condenados/as a não terem uma História (e aqui com letra maiúscula mesmo), conforme criticou Franz Fanon (2008). “O que significa, por exemplo, que eles são descobertos junto com suas terras em vez de terem o potencial para descobrirem algo ou de representarem um empecilho para a conquista de seu território” (MALDONADO-TORRES, 2019, p.44). Assim, os/as condenados/as “não podem assumir a posição de produtores do conhecimento, e a eles é dito que não possuem objetividade” (MALDONADO-TORRES, 2019, p.44). Na proposição 4, visualizamos as investidas do professor Rodrigo em narrar a grandiosidade dos impérios e reinos africanos. Todavia, as amarras e lógicas estão articuladas à “grande” narração da chamada era das navegações. “Esse é o inferno em relação ao qual o céu e a salvação do civilizado são concebidos e sobre os quais ele está acoplado” (MALDONADO-TORRES, 2019, p.44).

As aulas articulam passado e presente em seus enunciados ao mesmo tempo em que não abandonam padrões de linearidade dos eventos. Em breve passagem, as propostas das professoras Cristina e Renata problematizaram o presente como um *continuum* do passado histórico. Cristina solicita que os estudantes investiguem sobre a escravidão moderna (proposta 1) e compreendam a pertinência do Dia Nacional da Consciência Negra sobre as emergências contemporâneas (proposta 6). Renata discorre sobre os impactos dos discursos racializados no agora. Uma concepção progressiva da História, a qual já fomos advertidos/as, mas que segue estável na maioria das propostas didáticas. Não obstante, na acepção narrativa é possível enfrentar a ideia de temporalidade para além do tempo diacrônico e sequencial dos acontecimentos expressados nas atividades elaboradas pelos/as professores/as em suas escolas. As elaborações de Paul Ricoeur (2010a) acerca da tríplice *mimesis* cobrem bem as interpretações, pois as relações entre prefigurações, configurações e refigurações são inerentes à composição dos textos partilhados nessa pesquisa. As distintas, porém, interconectadas etapas de produção poética traduzem o próprio movimento da experiência passada e da expectativa futura, a partir das perturbações do presente (KOSELLECK, 2006).

Ao escreverem suas aulas os/as docentes, pensam em uma intriga que se desenha e se desenvolve a partir de um repertório de intencionalidades, abstrações e subjetivações que repercutem em suas proposições didáticas. Estas foram lidas pelos/as estudantes e, talvez, outras compreensões sobre a matéria sigam um curso

nem sempre previsível na História ensinada. O conhecimento histórico narrado aqui, é a própria manifestação do fazer, *do sofrer e do agir humano* (RICOEUR, 2010a). Desse modo, a medida em que os sujeitos experimentam o tempo, este pode tornar-se novo, outro... e aquele horizonte fechado, em que pese as linguagens colonialistas atribuídas às populações de origem africana (por exemplo), pode escapar as teias de opressão e “parecer cada vez mais desafiador” (KOSELLECK, 2006, p. 16).

Sobre a racionalidade do tempo, pode-se inclusive problematizar às próprias dimensões e dinâmicas que envolvem a feitura das aulas de História. As horas de estudo, de pesquisa e preparação dos materiais; bem como os momentos/tempos de postagem na plataforma *Google Classroom* e envio subsequente das atividades em formato impresso, não podem fugir às noções temporais que se tornaram imperativas ao cotidiano docente na conjuntura pandêmica. Em outra ponta, o tempo para as apropriações e execuções das tarefas dirigidas, somatizam a multiplicidade de entremeios, continuidades e descontinuidades de operações circunscreveram o pensamento histórico dos/as estudantes. Salvaguarda-se a organização desses em regime de atividades não presenciais. Entre a reclusão impelida pelo distanciamento social e as pretensões de ensino-aprendizagem, considera-se o espaço-tempo de confrontos psicológicos, domésticos, políticos, socioeconômicos e pedagógicos em que os corpos escolares foram submetidos. Sem ingenuidades destaco as mais variadas concepções que engendram a construção das aulas de História como textos. Cronologias, diacronias, sucessão, progressão, permanências, intenções de ruptura, temporalidades... tempo... tempo... tempo...

Decompor as propostas didáticas mensuradas nesse capítulo, é instaurar a expressão da “consciência de uma prática” (MATTOS, 2006, p.12). Mesmo percebendo os recortes de materiais disponíveis em livros didáticos e em suportes de domínio do universo virtual recrutados pelos/as professores/as, argumento que esses transformam-se em outros textos. As escolhas, filtros e seleções realizadas são características indiciais que distinguem uma poética “original” daquela configurada pelos/as autores/as. Apesar de se orientarem pela “busca da especiaria alheia”, o “processo de tradução” está sempre a ser temperado “com o molho de sua fábrica” (MATTOS, 2006, p.13). Observe todo o aparelho linguístico emprestado à proposta 1. Reveja o arsenal documental no interior da proposta 2 e todas as demais eleições manifestadas nas atividades dirigidas aos estudantes. Retomando-as é possível incorrer sobre reformulações das versões de determinados escritos com requintes de

traições às primeiras postulações e intenções as quais foram submetidos. Assim, como um/a “tradutor/a, traidor/a”, vê-se que da intelectualidade docente “resulta um produto novo” (MATTOS, 2006, p. 13), sempre incessante e inacabado.

Quanto a tratativa da organização didática, valeu-se às propostas, a metodologia de estudo dirigido para os textos indicados. A maioria das narrativas aparecem como conclusivas em si mesmas, dinâmicas persistentes à História ensinada inclusive em contexto não-pandêmico, como dizem Flávia Eloisa Caimi, Letícia Mistura e Pedro Alcides Trindade de Mello (2021). Observa-se essa contenda mais especificamente nas aulas 3, 4, 5 e 6 (ver quadro 17). Na proposta da professora Renata (a de número 2), são plausíveis a trama, certas escapadelas quando se aposta em análises documentais, por exigir dos/as estudantes processos cognitivos mais alargados e substanciais. Todavia, a mobilização interpretativa não garantiu ao suporte didático-histórico *status* de uma fonte a ser explorada, devastada e devorada. A professora Cristina (em ambas as propostas, 1 e 6), destacou-se pelo repertório variado de recursos. Lançou mão sobre o universo da pintura, da música, de audiovisuais e outros textos, mas também não os incorporou em suas respectivas materialidades e naturezas documentais. As imagens presentes nas atividades organizadas por Rodrigo e José (propostas 4 e 5, nessa ordem), inscrevem-se majoritariamente como ilustração na perspectiva de validação da linguagem escrita. Sem leviandades, reitero o registro do breve exercício imagético a partir da localização espacial dos *Antigos reinos e impérios Africanos* indicados por Rodrigo a seus/suas estudantes, na E.E.B. Severo Honorato (ANEXO – F).

Compõem-se então as narrativas das aulas um conjunto de elementos que assumem finalidades de didatização e de explicação. Desse modo, a opção por textos curtos dotados de vocabulário adequado a faixa etária, ano escolar e as dificuldades para a realização dos trabalhos em situação de muitas emergências, coube à razão docente. Emprestar ao enredo múltiplos recursos pedagógicos (ainda que pouco historicizados), confirma a necessidade de deixar evidente a matéria ao/a leitor/a. As estratégias e ferramentas adotadas conformam uma espécie de intertexto, um recado deixado pelo/a emissor/a. São os saberes didáticos que se colocam em fronteira aos saberes comunicados pela área de referência (MONTEIRO, 2007) que se articulam a intriga formulada nas proposições analisadas.

Todas as atividades – correspondentes a verificação das aprendizagens, acompanhamento da frequência dos/as estudantes e cumprimento de carga horária

na disciplina<sup>140</sup> – cumpriram um inventário de perguntas e respostas, quase sempre de fácil decifração. Desse modo, os espaços para críticas, interferências e diálogos com os sujeitos escolares parecem reduzidos<sup>141</sup>. É possível encontrar de modo sequenciado, as soluções para as questões alocadas. Note, por exemplo, o conjunto de indagações solicitadas pelo professor José a seus/suas estudantes na E.E.B. Padre Anchieta (proposta 5).

Quadro 18 – Atividade: As religiões de matriz africana no Brasil, 2020.

Com base nos textos acima, responda as perguntas a seguir:
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O que é a Umbanda e o Candomblé? Qual a diferença entre as duas?</li> <li>2. O que são os Orixás?</li> <li>3. O que é um sincretismo?</li> <li>4. De onde surgiram as religiões afro-brasileiras? Por que elas foram perseguidas por tanto tempo?</li> <li>5. Quem são as figuras de Olodumaré e Olorum nas religiões Afro-Brasileiras?</li> </ol>

Fonte: José (2020b).

O que é? O que são? De onde surgiram? Quem são? Não fugiram boa parte dos questionamentos levantados para os conteúdos socializados. Repito aqui o questionamento de Marc Bloch que instigou o professor Ilmar e me perturba no agora: “Pai, diga-me lá para que serve a história” (MATTOS 2006, p. 12)? “Não devo deixar de ter em consideração permanentemente o tempo presente, os homens presentes, a vida presente – conforme já cantara o poeta” (MATTOS, 2006, p. 15) e por isso compete à essa atitude analítica recuperar constantemente o cenário ao qual as propostas didáticas foram produzidas. Eis o reconhecimento dos limites da História ensinada diante do improvável. Limitações que saltam aos olhos ainda pelo escasso investimento na utilização das tecnologias, movimentações das plataformas, das salas virtuais e demais suportes disponíveis *on-line*. Pode-se considerar as condições adversas dos sujeitos escolares acerca da operacionalidade e acesso as ferramentas. Pode-se discorrer sobre àqueles/as que executaram os trabalhos em formato

<sup>140</sup> Ver Portaria nº 924, publicada em 24 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/principais-consultas/legislacao/30586-legislacao-periodo-do-covid-19>. Acesso em 18 de out. de 2021.

<sup>141</sup> As experiências locais, aquelas que tecem diálogos e aproximações com as dinâmicas das unidades de ensino envolvidas na ação didática, aparecem subsumidas no enredo. Apenas na proposta 2, construída pela professora Renata (2020b), uma única indagação (porém aberta à reflexão) se dá a ver: “o que você aprende na escola sobre a diversidade de pessoas existente em nosso planeta?”

impresso. Pode-se especular sobre intenções de equiparação (na ausência de uma palavra melhor) sob a ótica da divulgação do conhecimento, no sentido de minimizar o fosso das desigualdades pedagógicas existentes em realidades cognitivas e socioeconômicas distintas. Novamente, professores/as fizeram suas escolhas...

Não se esqueça que o/a docente possui consciência do seu fazer! Um fazer marcado por uma série de precarizações que interpelam a sua própria existência e a educação pública de nosso Estado. Como uma forma de se cumprir “justiça” (grifo meu), localizo, assim, a produção intelectual dos/as autores/as nesse panorama. Em outra ponta, digo que as propostas didáticas partilhadas não definem ou encerram todo o trabalho de um professor, de uma professora, muito menos sua competência e atuação diária. É na interação com os/as estudantes, leitores/as dessas experiências, que “uma prática se renova” (MATTOS, 2006, p.10), se reconfigura. “Mas, certamente, não somente assim!” (MATTOS, 2006, p.15). Espera-se que a aprendizagem produza sentidos “para a constituição de identidades, a construção da cidadania e a ressignificação da memória” (MATTOS, 2006, p. 16). E para reforçar (em consonância com as percepções dessa pesquisa)... buscar um amanhã em que as malhas da colonialidade e do racismo – perpetradas em nossa sociedade de maneira aterrorizante – sejam capturadas, compreendidas e quem sabe subvertidas.



## 5 AULAS COMO TEXTOS II: ETNOGRAFIAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E A TEMÁTICA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

A turma era bem descontraída e o professor, antes do início das atividades prescritas para o dia, conversa sobre *games* e o resultado da partida de futebol do Avaí no último domingo. As notícias sobre a COVID-19 estavam circulando e o grupo queria saber mais sobre o assunto: “O que está acontecendo no mundo professor?” Como não havia muitas informações sobre o tema, o professor não se sentiu à vontade para aprofundar o debate. Pediu que os estudantes retirassem o caderno e registrassem as anotações do quadro sobre a República das Oligarquias. O registro compreendia a lista dos presidentes brasileiros e seus correspondentes mandatos. O nome dos presidentes virou motivo de dispersão na aula. “Professor, Venceslau não dá, né?” “Pessoal, façam as anotações, por favor! Estamos perdendo tempo”. A dispersão continuava. Outra pergunta... “Professor será que vão testar esse vírus na África? Sei lá a África é um país pobre”. O professor não ouviu. O estudante insistiu na questão. O professor não respondeu. Bateu o sinal. Segunda-feira, dezesseis de março de 2020<sup>142</sup>.

Quais passados persistem ao presente em uma aula de História? Eis uma problemática possível de ser visualizada na cena brevemente descrita. A recorrente preocupação do professor em cumprir o conteúdo programático, dá a ver essa dimensão. A construção linear, cronológica e evolutiva do tempo para explicar o enredo da República Oligárquica, revela um quadro de permanências na atividade de ensinar e aprender História. A extensa lista dos governantes e seus principais feitos, acendem as reflexões sobre determinados padrões de estabilidade que permeiam narrativas sobre o passado político de nosso país. O silêncio docente diante das interdições pontuadas pelos/as estudantes, sugere que métodos de ensino calcados em pedagogias centralizadoras perduram no agora.

Apesar dos desconfortos, olho para a cena referendada sem tantas lamentações. Vejo a aula de História como um lugar de empreendimento investigativo para a elaboração de possíveis transgressões e rupturas. Um espaço de experiência que necessita ser lido, inclusive em suas reincidências. As considerações que apresento na abertura dessa seção, são bastante abrangentes para as investigações referentes ao ensino de História assumido como um lugar de fronteira (MONTEIRO, 2007), assim como são variadas e complexas as construções de cada aspecto

---

<sup>142</sup> A cena selecionada se encontra em meu caderno de campo com data de 16 de março de 2020. São as primeiras impressões sobre uma aula de História acompanhada por mim, em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, na Escola de Educação Básica Severo Honorato, bairro Pântano do Sul. Seguindo os princípios éticos, o material coletado foi devidamente autorizado pelo gestor da instituição, bem como pelo docente colaborador da pesquisa, Rodrigo.

passageiramente enunciado. Todo esse *corpus*, com planos, “durações e origens distintas” (KOSELLECK, 2014, p. 9), coexiste a trama. É nesse existir simultâneo, que se evidencia uma cultura extremamente racializada como a nossa. Reduzir o abrangente continente africano a um mero país pobre, diz muito sobre isso, não? Assim, compreender as estruturas de repetição na duração, coloca-se como um atributo central para a condição da historicidade dos eventos e do fazer historiográfico.

A pandemia acarretada pelo vírus da COVID-19, colocava-se como urgente às demandas dos indivíduos em situação de escolarização. Sabe-se “que o currículo é um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo como referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural” (MACEDO, 2006, p. 288). Dito de outro modo, o currículo é um lugar dialógico e móvel. Assim, cabe a razão, os sons (nada polifônicos) emitidos pelos/as estudantes. Aqui, ocasionalmente fosse possível historicizar o evento. Quem sabe fosse pertinente imprimir elementos favoráveis à orientação temporal dos/as estudantes acerca de crises sanitárias, suas interfaces com o debate político, seus impactos econômicos, sociais, étnico-raciais... Não houve espaço para tal. Era uma aula de 45 minutos. Além disso, sabia-se pouco sobre o fenômeno. Compreendo, especialmente, que as estruturas e movimentos que confluem uma aula de História manifestam certas tradições, as quais um professor, uma professora, é forjado/a e se forja constantemente (por isso, pretensas sublevações ocorram de forma mais lenta, mais vagarosa nos termos da duração). Sem leviandades, é preciso destacar que as observações registradas não conferiram continuidade. Afinal, as aulas presenciais foram suspensas no dia seguinte, portanto, são percepções um tanto quanto parciais e provisórias de quem se põe a analisar. Contudo, considero-as potentes pelos temas, problemas e processos que uma aula de História como fonte pode ensejar.

Certamente, um convite para aprofundar as teias da interpretação. Observar, descrever, compreender e narrar sobre aquilo que ocorre no chão da sala de aula, requer uma atividade de imersão e de convivência com a comunidade que se deseja estudar e com ela aprender. Um trabalho etnográfico, por assim dizer. Um movimento interdisciplinar entre Antropologia, História e Educação se anuncia. Campos que também podem ser concebidos em seus processos de hibridização. Com o antropólogo estadunidense Clifford Geertz (1989), compreendi que mais do que um método de investigação, a etnografia produz conhecimentos sobre uma determinada realidade, ao mesmo tempo, que fomenta a crítica do discurso humano sempre

tangenciado ao universo cultural dos sujeitos. De modo mais alongado do que a espacialidade de uma escola, ou uma aula, dinâmicas, lógicas, símbolos, ritos, textos... figuram uma forma de ser e estar no mundo com os/as outros/as.

Dotado de extrema influência na atividade etnográfica, Clifford Geertz (1989) propõe leituras alocadas em uma teoria interpretativa das culturas. A defesa do autor consiste em problematizar a descrição do campo com densidade, costurando fios para compor estruturas de significação. Uma vez apreendidas em suas particularidades e subjetividades, tais estruturas passam a ser textualizadas, socializadas e submetidas à crítica do leitor/a. Dessa forma, a narração avança sobre aquilo que está aparente, visível, na superfície. Habilidade em recrutar metáforas em seus trabalhos, Geertz utiliza-se do exemplo difundido pelo filósofo britânico Gilbert Ryle (crítico do pensamento cartesiano<sup>143</sup>), para discutir a problemática em que se fabricam leis gerais para um mesmo objeto de investigação. Trata-se de dois meninos que manifestam contrações no olho direito, por ações diferenciadas, sejam elas voluntárias (piscadelas) ou involuntárias (tique nervoso), conforme exposição a seguir.

A diferença entre um tique nervoso e uma piscadela é grande [...]. O piscador está se comunicando e, de fato, se comunicando de uma forma precisa e especial: (1) deliberadamente, (2) a alguém em particular, (3) transmitindo uma mensagem específica, (4) de acordo com um código socialmente estabelecido e (5) sem o conhecimento dos demais companheiros. Conforme salienta Ryle, o piscador executou duas ações – contrair a pálpebra e piscar – enquanto o que tem um tique nervoso apenas executou uma – contraiu a pálpebra. Contrair as pálpebras de propósito, quando existe um código público no qual agir assim significa um sinal conspiratório, é piscar. É tudo que há a respeito: uma partícula de comportamento, um sinal de cultura e – *voilà!* – um gesto (GEERTZ, 1989, p. 16).

Assim, considera-se como parte integrante à narrativa, elementos que exijam uma descrição densa, um esforço intelectual, uma interpretação. Um desafio colocado para as análises sobre aulas de História. Quais piscadelas são comunicadas? Como identificá-las? Como compreendê-las? Como textualizá-las? Antes de tentar desenvolvê-las, subscrevo de maneira consciente, os limites acerca das ideias postuladas por Geertz (1989). Estas não foram construídas para análises em espaços escolares (incomuns ao *métier* antropológico). Confidencio aqui, a boniteza de certas aproximações com outros saberes. Diálogos... encontros...

<sup>143</sup> Filosofia inaugurada por René Descartes no período moderno, que em linhas gerais, fundamenta-se no uso da razão para explicar as coisas do mundo. O método racionalista, nas concepções do filósofo e matemático, seria o único confiável para conquistar a verdade dos fatos.

As pesquisas etnográficas que assumem como territórios ambientes educacionais encontram-se notadamente em expansão. Trabalhos como os de Luiz Couceiro e Rodrigo Rosistolato (2022), Nour-Din El Hammouti (2002) e Roberto Sidnei Macedo (2006, 2012), orientaram-me para a observação participante<sup>144</sup>, para análises qualitativas<sup>145</sup>, para elaboração do diário de campo<sup>146</sup> e, mais particularmente, para uma atividade explicativa da realidade escolar, da sala de aula<sup>147</sup>. Com Ana Maria Monteiro (2007, 2015) e Helenice Rocha (2003, 2009) fica a inspiração de seus textos e experiências de uma etnografia sobre o ensino de História no que tange à engenharia do conhecimento que é próprio à linguagem da disciplina, como as questões que figuram unidades temáticas, sujeitos sociais, conceitos, espaços, tempo, temporalidades, transformações, desfechos, causalidades... que se conectam, frente a frente, aos elementos da cultura escolar (BENITO, 2017) e da cultura histórica (RÜSEN, 1994, 2001, 2010). A etnografia escolar, sugere, então, um olhar para as redes/tramas de cultura na qual está envolvida, interrelacionada. As aulas de História que tematizam as experiências das populações de origem africana e afro-brasileira (interesse desse capítulo), evidentemente assumem essa conjunção.

Para aprofundar a descrição e as abordagens veiculadas à cena de abertura, seria necessário regressar ao campo. Algo impossível em 2020, auge da propagação do vírus da COVID-19. Tempos de suspensão... Em 2021, professor Rodrigo, sujeito da pesquisa, não retornou para a escola. Rodrigo é professor ACT, assim como Ana.

---

<sup>144</sup> A observação participante é aquela em que o/a pesquisador/a firma relações com determinada comunidade, grupo ou associação com vistas a desenvolver compreensão científica sobre o universo cultural de imersão dos sujeitos. Perceber o mundo a partir de situações aparentemente localizadas e inseri-las em contextos mais vastos é também tarefa do/a investigador/a. Estar e se conectar ao campo para se apropriar das ações, simbologias e linguagens, é o que em linhas gerais caracteriza a metodologia da observação participante (HAMMOUTI, 2002).

<sup>145</sup> As análises são concebidas como qualitativas por mobilizarem registros/dados interpretativos da cultura. São qualitativas também, por submeterem o próprio método de pesquisa constantemente à crítica teórica (MACEDO, 2012).

<sup>146</sup> Ao profanar as práticas de investigação antropológica, digo que a construção de meu diário ou caderno de campo levou em consideração descrições cotidianas sobre aspectos compreendidos como marcantes, inéditos, conflituosos, ambivalentes e corriqueiros de uma escola, de uma sala de aula. Anotações sobre os temas abordados, práticas pedagógicas, recursos utilizados, relações de aprendizagem, tarefas realizadas e mesmo o ritmo impresso pelo/no ambiente pesquisado, compuseram a tessitura do material. O caderno percorre um itinerário de datações, métricas espaciais, sujeitos envolvidos nas cenas observadas. Página a página, couberam comentários sobre as expressões, comportamentos e sentimentos que circularam no momento do estar ali (HAMMOUTI, 2002).

<sup>147</sup> A realidade escolar cabe à pesquisa etnográfica para problematizar a questão do tempo, elemento controverso em muitos debates sobre essa modalidade de investigação. A esta realidade recaem intersecções temporais que fogem à racionalidade meramente cronológica e unívoca dos enredos, quando potencializadas ao complexo quadro de influências recíprocas com o mundo pedagógico (COUCEIRO; ROSISTOLATO, 2022).

Nem todos os contratos foram renovados. Outras suspensões... Renata e José, por comporem o grupo de risco, seguiram em regime de trabalho remoto. Professor Marcos, afastou-se das atividades escolares por questões de saúde. Interrupções... Com Cristina, etnografar se tornou realidade subjacente. As observações/intervenções/descrições/elaborações destinadas para ordenamento dessa narrativa, estão ancoradas na espacialidade da E.E.B. Henrique Estefano Koerich, unidade de ensino a qual professora Cristina vincula-se. Então, para evocar Clifford Geertz (1989, p.16), “*voilà!*”

### 5.1 RE (CONHECER) O CAMPO

Discorrer sobre um território bastante familiar como a escola, sugere que o eu pesquisadora detenha certa *expertise* acerca do espaço de investigação. Afinal, sou professora da Educação Básica. Conheço as dificuldades estruturais e pedagógicas que atravessam as unidades de ensino da rede estadual de Santa Catarina. Sei da escassez de recursos materiais e humanos que perpassam o cotidiano de tal espacialidade. Sei dos processos de terceirização que aviltam os corpos daqueles/as que atuam nos setores dos serviços gerais, da alimentação e da segurança escolar. Sei que a ampla maioria dos/as estudantes são filhos/as da classe trabalhadora. Sinto na pele toda a precarização da atividade docente (frequento a sala dos/as professores/as a mais de duas décadas). Eu conheço a escola pública!<sup>148</sup>

Como historiadora (sem marcar tão objetivamente tal ofício), devo dizer que já debutei sobre o cenário escolar. As ferramentas operacionalizadas para mobilizar as investigações, são-me conhecidas. Esse sempre foi meu campo de estudo. Contudo, em pesquisas etnográficas, as quais filio-me no presente, o exercício de *estar ali* e o *estar aqui*, segundo Clifford Geertz (1989), registra a complexidade do método. Trata-se de um processo de interpretação constante das ações que envolvem as experiências dos sujeitos inscritas na escola e o movimento narrativo de quem se põe a compreender os significados culturais produzidos, partilhados e divulgados por essa territorialidade.

---

<sup>148</sup> Aqui em sentido genérico mesmo – embora reconheça as particularidades e as distintas formas de recepção política de cada unidade escolar na gigante, diversa e complexa espacialidade de nosso Estado – para dizer sobre as agências e regulações estatais que afetam de sobremaneira o ensino público.

Muito embora as aulas de História e suas interfaces com a temática africana e afro-brasileira seja o mote do trabalho, estas não estão isoladas da imensa *teia cultural* (GEERTZ, 1989) escolar. Convergente ao “mundo da vida” (BENITO, 2017, p. 121), à escola acomodam-se culturas de empiria (experiência), de ciência e de política, que hora atuam de forma autônoma, hora sincrônica e hora bebem uma as outras<sup>149</sup>. “A primeira dessas culturas, a empírica, deve ser vista, sobretudo, embora não exclusivamente, sob uma perspectiva etno-histórica” (BENITO, 2017, p. 122). Ou seja, por meio de artefatos, escritos, depoimentos... e tudo aquilo que a instituição produz em condições sociohistóricas, são subjacentes as compreensões sobre tal espacialidade. “Não são elementos frios de uma ameaçada e curiosa arqueologia, mas fontes e símbolos de uma cultura que é necessário desvendar, para entender os ‘silêncios’ da memória histórica” (BENITO, 2017, p. 122). Sobre aspectos da ciência, recaem à escola um conjunto de discursos elaborados pela comunidade acadêmica, que por sua vez conferem legitimidade aos saberes e práticas educativas, por suas contribuições, densidades e institucionalidades<sup>150</sup>. Quanto às dimensões políticas, imperam organelas normativas/burocráticas materializadas em “textos e ações dos planejadores e gestores da educação formal e dos agentes sociais que intervêm em sua dinamização” (BENITO, 2017, p. 123).

Nesse sentido, cabe a tessitura, observações sobre a configuração da E.E.B. Henrique Estefano Koerich, lugar em que se delineiam as fontes centrais dessa seção. Geograficamente, a unidade localiza-se à Rua 31 de Março, S/N, no Bairro Ponte do Imaruim, município de Palhoça, a aproximadamente 15 km da capital do Estado. Conforme informações descritas no Projeto Político Pedagógico (PPP), gentilmente disponibilizado pelo gestor, o bairro caracteriza-se pelo desenvolvimento de atividades comerciais e alto índice populacional<sup>151</sup>. Na percepção dos/as autores/as do

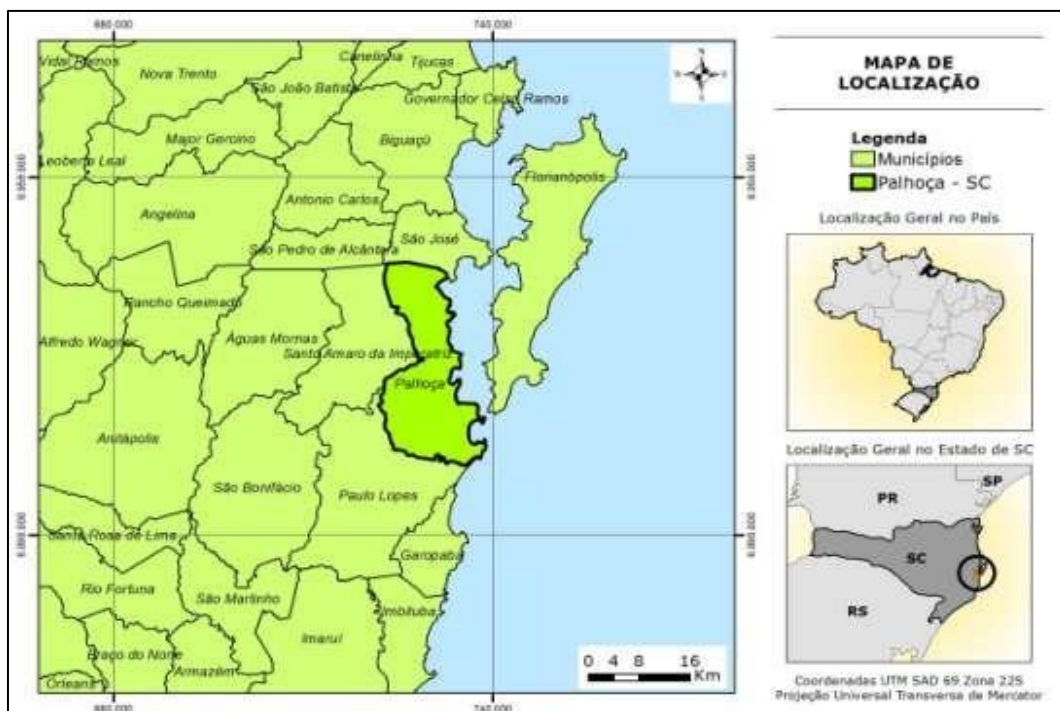
<sup>149</sup> Para saber mais, ver o diagrama sobre *As três culturas da escola*, produzido por Augustín Escolano Benito (2017, p. 121). O autor é professor da Universidade de Valladolid e fundador do Centro Internacional de Cultura Escolar (CEINCE) com sede em Berlanga de Duero, Espanha.

<sup>150</sup> A cultura acadêmica para BENITO (2017) conforma no presente não apenas a propagação dos discursos científicos na dinâmica escolar, mas os olhares imbuídos de hermenêutica e genealogias sensíveis as pesquisas de cunho etnográfico.

<sup>151</sup> O Projeto Político Pedagógico (PPP) trata de um conjunto de práticas educacionais discutidas e elaboradas pela comunidade escolar. São constitutivos do documento, as concepções teóricas; programas curriculares; histórico da instituição; quadro discente e docente; aspectos administrativos e financeiros; bem como os objetivos e metas a serem alcançadas ao longo do ano letivo. O PPP deve amparar e orientar as ações da unidade de ensino de maneira autônoma. O PPP da E.E.B. Henrique Estefano Koerich, atualizado em 2021, contém 72 páginas. O material encontra-se acessível na sala dos/as professores/as. Para esse estudo, analisei a documentação digitalizada e disponibilizada pela gestão.

documento, a Ponte do Imaruim enfrenta sérios problemas ambientais, como a poluição dos rios e alagamentos oriundos do excesso de chuvas. Algo que interfere de modo considerável na vida da comunidade, assim como a falta de segurança pública nas imediações, de um dos bairros mais antigos da cidade (SANTA CATARINA, 2021).

Figura 17. Localização do Município de Palhoça/SC.



Fonte: Plano Municipal de Saneamento Básico PMSB de Palhoça – SC (2015).<sup>152</sup>

A escola inaugurada em março de 1986, mantida e administrada pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC), oferece formação para os Anos Iniciais e Finais da modalidade do Ensino Fundamental. Em relação aos aspectos físicos, a unidade conta com 01 sala de direção, 02 salas de apoio pedagógico, 01 dependência para a secretaria, 01 sala dos/as professores/as, 01 biblioteca, 01 sala de tecnologia, 18 salas de aula, 06 banheiros (02 desses reservados para estudantes que necessitam de condições especiais e mais 02 destinados ao corpo docente), 01 cozinha, 03 depósitos (01 para a guarda de

<sup>152</sup> O documento está disponível em: <https://docplayer.com.br/74502891-Prefeitura-municipal-de-palhoca-plano-municipal-de-saneamento-basico-pmsb-de-palhoca-sc.html>. Acesso em: 20 de mai. de 2022.

mantimentos e 02 para materiais), 01 quadra de esportes e 01 pátio coberto. Total de área construída: 1.883,97m<sup>2</sup> (SANTA CATARINA, 2021).

De acordo com o PPP, a estrutura e conservação do prédio é considerada mediana pela avaliação da comunidade escolar. Registram-se os problemas referentes à acessibilidade, como a inexistência de rampas para a ampla circulação das pessoas no piso superior da instituição. Acentuam-se as péssimas condições para o desenvolvimento de atividades esportivas e recreativas dos/as estudantes que ocorrem a céu aberto. A unidade não possui refeitório, assim a alimentação é realizada no pequeno pátio coberto (SANTA CATARINA, 2021). Durante os meses de outubro e dezembro de 2021 percorri os espaços da escola e tais limitações apresentadas também me inquietaram. O prédio requer muitos reparos. A pintura está desgastada, a quadra está severamente esburacada, a sala dos/as professores/as e do atendimento pedagógico são bem reduzidas, a biblioteca é chaveada dada ausência de um profissional responsável para a função, assim como a dependência destinada para o uso das tecnologias. Esse cenário pode ser situado na forma de uma cultura política por render percepções não apenas para as intervenções estatais, mas inclusive para as ausências destas, comprometendo a cultura empírica e a acadêmica em diversas escalas de tensão (as emergências das lutas sindicais, as implicações nas práticas de ensino, as reverberações nos processos de aprendizagem, o direito à cidadania...). Não se pode subsumir todo esse conjunto de interpelações às leituras que condicionam e movimentam a instituição escolar (BENITO, 2017). São questões, ainda, que perturbam a caminhada pedagógica e olhar de quem está a observar.

Figura 18. Fachada da E.E.B. Henrique Estefano Koerich.



Fonte: Fotografia da autora (2021).



Quanto à perspectiva pedagógica, a instituição ampara-se na Proposta Curricular do Estado, reatualizada em 2014. No PPP não está desenvolvida a noção de competências e habilidades discurridas no Currículo Base do Território Catarinense (CTBC), publicado em 2019. Dadas as dinâmicas e demandas impelidas pelo cotidiano escolar, é provável que as alterações textuais em torno da BNCC (da qual o CBTC é tributário) não tenham alcançado a dimensão escrita do material. Contudo, pela prática usual dos livros didáticos (já afetados pelo quadro de mudanças curriculares nacionais) e pelos diálogos, por vezes, controversos na sala dos/as professores/as acerca do que ensinar e como ensinar, sugerem que a instituição faça consideráveis reflexões à Base. Aqui, devo lembrar ao/a leitor/a que “todas as descrições etnográficas são de fabricação caseira, são as descrições de quem descreve, e não as daqueles ou daquilo que é descrito” (GEERTZ, 2005, p. 188). Assim, estão concebidas as análises sobre as múltiplas e híbridas formas de linguagem produzidas no ambiente da E.E.B. Henrique Estefano Koerich.

Sobrepõe-se ainda ao documento construído pela comunidade escolar, um conjunto de temporalidades coexistentes em relação aos conteúdos programáticos, aos conceitos problematizados, as teorias que imperam sobre o currículo, bem como as formas de aprendizagem. Especialmente sobre esta última, prevalecem as concepções sociointeracionistas elaboradas por Vygotsky no início do século XX, que se solidificaram nas propostas das escolas da rede estadual de ensino em Santa Catarina desde a década de 1990 (trama apontada no primeiro capítulo dessa pesquisa). Segundo o PPP, são atribuições do Assistente Técnico Pedagógico, da Orientadora Educacional e da Assessora de Direção, acompanhar as práticas dos/as docentes, assim como os processos de aprendizagem dos/as estudantes, atinentes as abordagens epistemológicas referencializadas (SANTA CATARINA, 2021). Aqui vê-se o fortalecimento da cultura acadêmica e, portanto, do “conhecimento especializado” (BENITO, 2017, p. 122) difundido, conectado, validado e supervisionado pela instituição.

A escola propõe planejamentos integrados em que sejam articulados “conceitos dentro de cada conteúdo programático” (SANTA CATARINA, 2021, p. 06). Outra conformação de que as competências e habilidades não ganharam fôlego na dimensão textual do PPP. Novamente, pode-se especular sobre a escassez do tempo dedicado a elaboração narrativa, ou problematizar a ideia da força da tradição acerca de experiências passadas/presentes que envolvem os percursos pedagógicos da

instituição (e não só). A perspectiva conceitual, sistematizadora dos conhecimentos desenvolvidos em situação de escolarização, tende a potencializar o diálogo entre as disciplinas do currículo por meio de proposições didáticas inclusivas, pautadas na valorização da diversidade humana. Eis um traço marcante da Proposta Curricular de 2014, que perdura na organização da documentação escolar.<sup>153</sup> É na parte reservada à exposição da matriz curricular adotada pela unidade, que se encontram os descritores para a Educação Especial, Ambiental, de Gênero e para a Educação das Relações Étnico-Raciais – meu campo de interesse – conforme o trecho destacado a seguir.

Sabemos que a construção de uma escola onde a diversidade étnica cultural seja respeitada, valorizada e trabalhada é um caminho ainda longo a percorrer. É necessário mudança de mentalidade, maneiras de pensar e agir dos indivíduos e em particular, das instituições e de suas tradições culturais. O ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana se desenvolverá no cotidiano da escola, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdos de disciplinas, particularmente em Artes, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares, também poderá ser realizado através de projetos de diferente natureza, com vistas a divulgação e estudo de participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, da história mundial, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística e de luta social (SANTA CATARINA, 2021, p. 58).

Certamente a Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais de 2004, deixaram suas tintas e provocaram uma série de disputas narrativas nos programas de ensino. Na E.E.B. Henrique Estefano Koerich, pude perceber os movimentos em torno da temática africana e afro-brasileira, por ocasião das atividades alusivas ao Dia Nacional da Consciência Negra. No vai e vem da captura de conteúdos (livros, imagens, audiovisuais...) e materiais (cartolinas, tintas, cola, tesoura, tecidos...) observei alguns professores/as de diferentes áreas do conhecimento comprometidos/as em desenvolver ações a serem socializadas junto à comunidade escolar. Pude acompanhar a construção da programação do evento de maneira aligeirada nos intervalos do recreio. Entre um café e outro, no tempo de 15 minutos, os/as envolvidos foram tecendo a paisagem. Elementos da cultura, personalidades negras e as imagens de uma única África, não fugiram à racionalidade do debate. Já discorri sobre os perigos destas escolhas

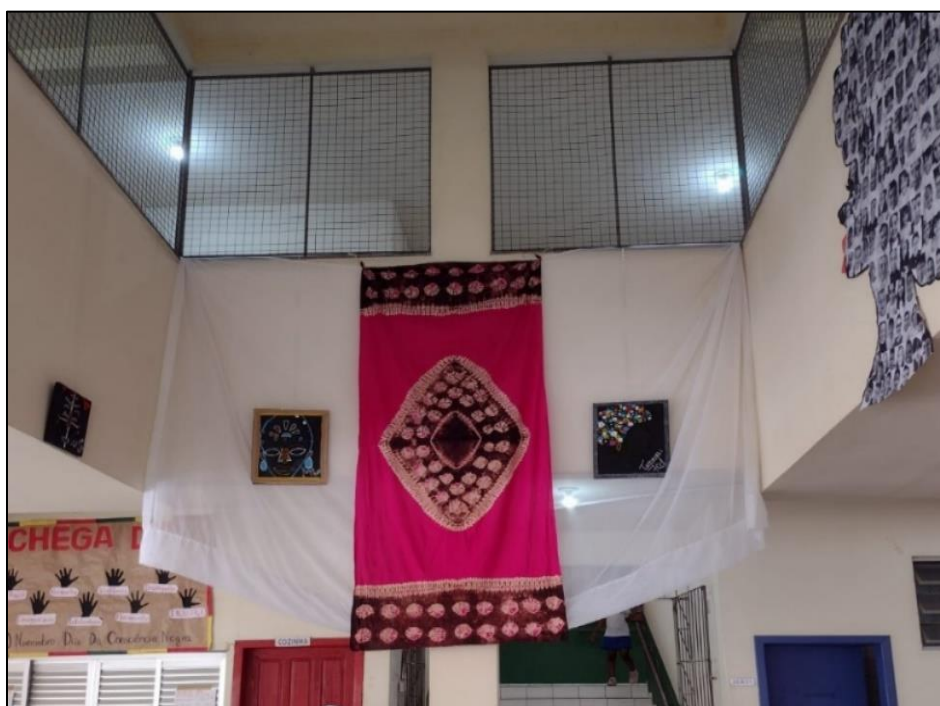
---

<sup>153</sup> A Proposta Curricular de Santa Catarina, publicada em 2014, como vimos no primeiro capítulo desta narrativa, é aquela em que as agências políticas, deliberadas pelos movimentos sociais, incidiram sumariamente sobre perspectivas pedagógicas estruturadas pelo conceito de diversidade.

anteriormente, mas elas continuam perenes às interpretações realizadas sobre o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira. Notei que a professora Cristina, dava o tom para organizar o grupo. Não foram raras as oportunidades em que visualizei as trocas sobre planejamentos em curso. Por vezes, senti a insegurança dos/as colegas de Cristina que solicitavam certa anuência da professora negra para a realização dos projetos. Em outros tantos momentos escutei os silêncios de muitos diante da empreitada. Era novembro de 2021 e como uma espécie de liturgia, a paisagem desnudava as apropriações, incorporações, conformações, conflitos e negociações da pragmática educacional, portadora e produtora de cultura (BENITO, 2017).

Não pude participar do evento em questão. A atividade transcorreu no dia 19 de novembro de 2021, uma sexta-feira. Minha incursão na escola ocorria de segunda a quarta-feira, de acordo com a agenda da professora de História na casa. Em 22 de novembro daquele mesmo ano, fui recepcionada por Cristina que percorreu comigo a exposição acerca do Dia Nacional da Consciência Negra na unidade. Do *hall* de entrada, ao pátio e corredores uma infinidade de painéis conferia a significação do enredo.

Figura 19. Pátio coberto. Dia Nacional da Consciência Negra, E.E.B. Henrique Estefano Koerich.



Fonte: Fotografia da autora (2021).

Figura 20. Palco de apresentações I. Dia Nacional da Consciência Negra, E.E.B. Henrique Estefano Koerich.



Fonte: Fotografia da autora (2021).

Figura 21. Professora Cristina no palco de apresentações II. Dia Nacional da Consciência Negra, E.E.B. Henrique Estefano Koerich.



Fonte: Fotografia da autora (2021).

Figura 22. Painel sobre o continente africano. Dia Nacional da Consciência Negra, E.E.B. Henrique Estefano Koerich.



Fonte: Fotografia da autora (2021).

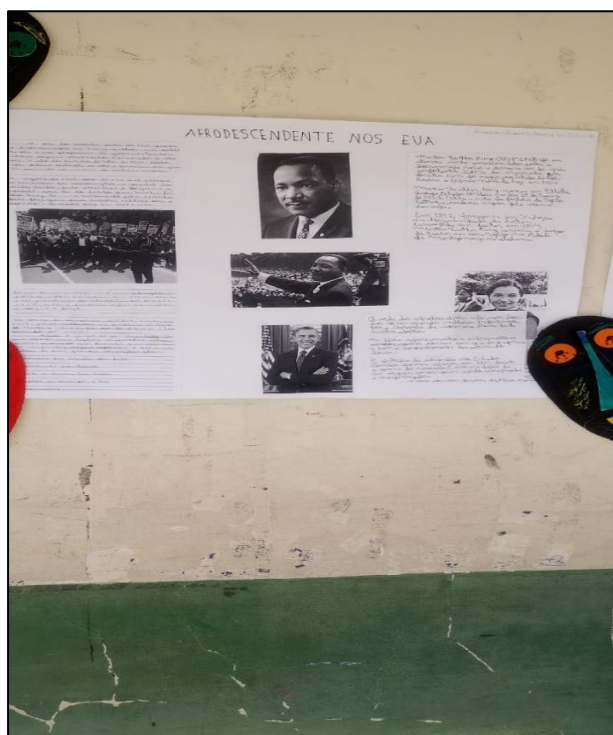
Figura 23. Painel sobre a cultura de base africana. Dia Nacional da Consciência Negra, E.E.B. Henrique Estefano Koerich.



Fonte: Fotografia da autora (2021).

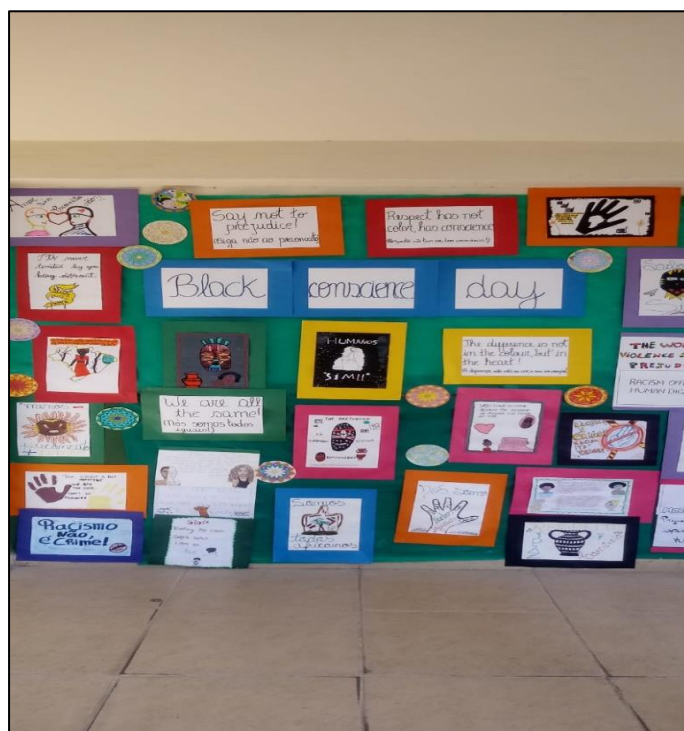


Figura 24. Painel sobre personalidades negras. Dia Nacional da Consciência Negra, E.E.B. Henrique Estefano Koerich.



Fonte: Fotografia da autora (2021).

Figura 25. Mural da disciplina de Língua Inglesa. Dia Nacional da Consciência Negra, E.E.B. Henrique Estefano Koerich.



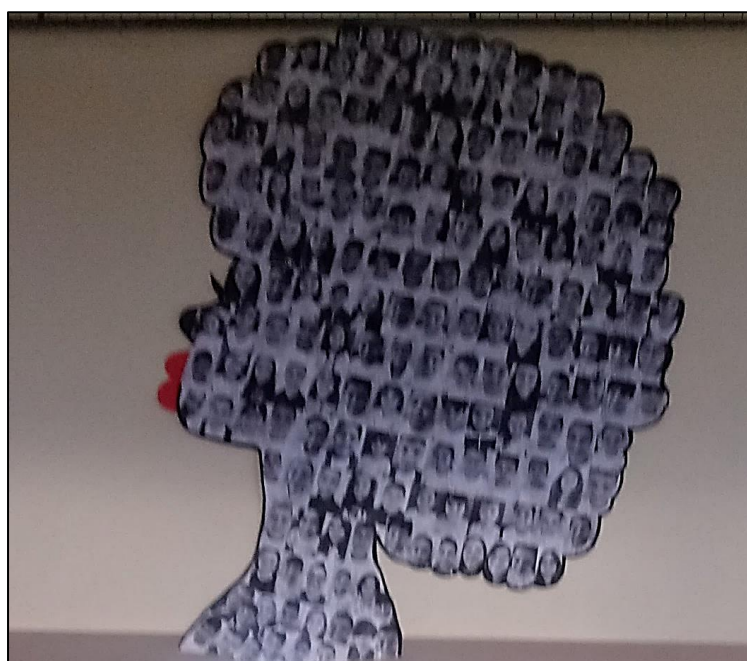
Fonte: Fotografia da autora (2021).

Figura 26. Painel sobre racismo e opressão. Dia Nacional da Consciência Negra, E.E.B. Henrique Estefano Koerich.



Fonte: Fotografia da autora (2021).

Figura 27. Painel sobre diversidade étnico-racial. Dia Nacional da Consciência Negra, E.E.B. Henrique Estefano Koerich.



Fonte: Fotografia da autora (2021).

Os registros fotográficos provocam ainda as reflexões sobre o racismo e a opressão vivenciada pelas populações de origem africana. Frases como *chega de violência! Chega de desigualdade! Chega de exclusão!* compuseram o mural sobre o Dia Nacional da Consciência Negra. As mãos tingidas de preto sinalizam o grito do 20 de novembro que a escola deseja denunciar (figura 26). A ideia de diversidade também foi explorada, conforme a figura 27. São fotografias dos/as estudantes, devidamente autorizadas pelos/as responsáveis, organizadas pela equipe pedagógica da unidade. A divulgação da pluralidade étnico-racial indicia para aspectos de valorização da convivência tolerante entre os sujeitos escolarizados. As implicações sobre o fortalecimento do conceito de diversidade, foi algo refletido no interior desse trabalho, potencializado pela obra de Homi Bhabha (1998).

Sujeitos e cenários estão interconectados. Veja, as visões de África e da cultura considerada de base africana (figuras 19, 20, 21, 22 e 23 respectivamente) são expressões das experiências e vivências elaboradas pela E.E.B. Henrique Estefano Koerich. O movimento, contudo, não está somente na pertinência do micro, mas na significação de uma conjuntura macro. Reafirmo que estudar o ambiente escolar requer a compreensão de contextos mais amplos, na esteira das manifestações, construções e fronteiras culturais. Desse modo, as etnografias são sempre possibilidades interpretativas de cultura, para não perder de vista as postulações de Clifford Geertz (1989) e Agustín Escolano Benito (2017).

A leitura da figura 24, em que personagens como Martin Luther King e Rosa Parks – ambos ativistas na luta pelos direitos civis nos Estados Unidos da América (EUA), nas décadas de 1950 e 1960 – sugere a incorporação de lideranças negras aos estudos da História e da cultura africana e afro-brasileira. A imagem de Barack Obama (presidente dos EUA entre os anos de 2009 e 2017) também coube a razão da exposição. Não percebi narrativas sobre pessoas comuns, sobre memórias do cotidiano, sobre trajetórias de corpos que não alcançaram visibilidade midiática, por exemplo. Pode-se, então, pensar a linguagem socializada e fixada em painel, como uma cultura semiótica, portanto, representativa da realidade social (GEERTZ, 1989). Realidade essa, traduzida para a Língua Inglesa (figura 25), disciplina que incorporou a agenda escolar, tal qual incentiva o documento do PPP.

Outras representações socioculturais que conformam estabilidades temporais na ordem dos discursos, percepções e simbologias que tangenciam narrativas acerca das populações de origem africana, controversas (na falta de uma expressão melhor)



à produção escolar celebrativa ao 20 de novembro, são dadas a ver. Falo especificamente do banner *Esta escola é parceira no combate à violência, ao abuso e à exploração sexual contra crianças e adolescentes*. O material trata de uma campanha absolutamente legítima e urgente, realizada pela Prefeitura Municipal de Palhoça junto à Secretaria da Assistência Social e demais redes de apoio, conforme imagem a seguir.

Figura 28. Banner: Combate à violência da criança e do adolescente. E.E.B. Henrique Estefano Koerich.



Fonte: Fotografia da autora (2021).

Chama atenção, contudo, a ilustração de uma criança com o coração pulsante. Significada como branca, traduz a concepção racializada de nossa sociedade<sup>154</sup>. Ligue! Denuncie! Seja participante na luta pelos direitos da infância e da juventude, solicita a mensagem. Para enfatizar a campanha, a frase *Venha tirar as crianças da escuridão!* destaca-se. A noção do sombrio, do tormento, do negativo emprestada à cor escura, emprega as mais variadas formas de violência as quais crianças e adolescentes estão submetidos/as. Novamente uma questão que ultrapassa a seara da semântica, posto que a negritude está intrinsicamente entremeada aos projetos perversos da colonialidade. Não esqueçamos de Fanon (2008)! Assim, os recursos textuais e imagéticos inscrevem-se como códigos repletos de subjetividades e intencionalidades passíveis de crítica. É provável que muitos não tenham percebido o jogo de palavras. É possível que não tenham problematizado seu conteúdo no contexto de exposições que potencializam discussões sobre racismo. Analisar algo aparentemente circunstancial, como o banner disposto no interior do ambiente escolar, é inclusive tecer uma narrativa para além de “sinais convencionais do som” (GEERTZ, 1989, p. 7).

Sou eu, portanto, participante dos sentidos “cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos” (GEERTZ, 1989, p. 7) da pesquisa etnográfica. Sou eu, também, leitora dos escritos compartilhados. Sou eu, a problematizar os olhares para um determinado axioma escolar como espaço de conhecimento estendido, em movimento sempre híbrido em relação ao social e ao cultural. A E.E.B. Henrique Estefano Koerich, tem muito a dizer do mundo e de si. (Re)conhecer esse campo implica especialmente, em compreender que os sujeitos escolares carregam múltiplas experiências, pertencimentos e identidades. “Culturas as quais a cultura da escola interage” (BENITO, 2017, p. 124). Entrelaçamentos... coabitações... recombinações... arquitetadas “em função do estrato social dos sujeitos, dos níveis institucionais, das culturas de seus professores, do tipo de escola,

---

<sup>154</sup> Segundo matéria publicada em 18 de maio de 2020, no portal Notícia Preta, “entre as vítimas de violência sexual 55,5% das crianças e adolescentes de 10 a 14 anos e 45% das crianças de 1 a 5 anos são negras”. Disponível em: <https://noticiapreta.com.br/entre-as-vitimas-de-violencia-sexual-555-das-criancas-e-adolescentes-de-10-a-14-anos-e-45-das-criancas-de-1-a-5-anos-sao-negras/>. Acesso em 19 de set. de 2022. Assim, o banner divulgado confirma a invisibilidade sobre os corpos que estatisticamente estão mais vulneráveis aos abusos sexuais.

das formações sociais em que se originam e dirigem, além de outras variáveis socioculturais” (BENITO, 2017, p. 124).

Segundo dados do PPP, o perfil socioeconômico dos/as estudantes conforma a classe trabalhadora e, desse modo, questões como alta jornada, baixo salário, exploração do trabalho... que tocam a composição das famílias, atravessam às vivências de crianças e adolescentes em escolarização. Existem aqueles/as que se encontram em situação de vulnerabilidade social, comprometendo por sua vez, em muitos casos, os processos de aprendizagem. Aproximadamente 10% dos/as estudantes são dependentes dos Programas Sociais do Governo, como o Bolsa Família<sup>155</sup> (SANTA CATARINA, 2021).

As constantes migrações que rodeiam o município são elementos constitutivos da comunidade escolar. Famílias trabalhadoras deslocam-se constantemente em busca de maiores oportunidades. Saltam aos olhos o número expressivo de estudantes oriundos/as da região nordestina e dos estados de Mato Grosso do Sul, Pará e Rio Grande do Sul. São 43% de migrantes na E.E.B. Henrique Estefano Koerich. A escola acolhe ainda crianças e adolescentes de outros países, configurando 0,8% das matrículas (o PPP não informa sobre as nacionalidades destes/as)<sup>156</sup>. Os registros são bastante móveis, assim como o fluxo itinerante das famílias. Muitas dessas, não conseguem se estabelecer/fixar na comunidade durante o ano letivo. As transições, quase sempre abruptas, são consideradas impactantes no percurso de escolaridade dos sujeitos (SANTA CATARINA, 2021).

Quanto ao pertencimento étnico-racial do corpo discente, o PPP registra a predominância de indivíduos brancos, perfazendo 70% do total de matriculados/as. 20% são indicados/as como pardos/as e 10% como negros/as<sup>157</sup>. O documento não

<sup>155</sup> Criado em 2003, o Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda às pessoas em situação de pobreza e extrema pobreza no Brasil, sujeito à condicionalidades. Na esfera educacional, o/a beneficiado/a deve corresponder com uma frequência mínima de 75% das atividades, amplamente monitoradas e relatadas pela unidade de ensino.

<sup>156</sup> As razões pelas quais as pessoas migram são sociohistóricas. A região metropolitana de Florianópolis experienciou, nas últimas décadas do XX, movimentos migratórios internos por conta de êxodos rurais. No início do século XXI, a especulação imobiliária acentuou os deslocamentos regionais devidos às possibilidades de incorporação ao mercado de trabalho. Os últimos anos marcam a presença de venezuelanos e haitianos em solo catarinense. Crises humanitárias, desastres ambientais, problemas políticos e econômicos são circunstâncias da mobilidade dos sujeitos em fronteira transnacional. O município de Palhoça incorpora no presente as manifestações de migrantes e imigrantes em sua constituição. Ao mesmo tempo em que compõe a ideia de uma metropolização das migrações, o referido município registra índices mais acessíveis do que a capital de Santa Catarina, no que tange, por exemplo, à questão das moradias. Para saber mais, ver: OLIVEIRA, 2019.

<sup>157</sup> Identificações em relação às populações indígenas não constam na escrita do PPP.

deixa evidente de que forma tais identificações foram coletadas. Supõe-se que as famílias declarem tais informações no ato da inscrição das crianças e adolescentes na unidade escolar. É possível conjecturar, ainda, que os percentuais sejam bastante parciais, posto que as representações socioculturais e históricas construídas sobre a insígnia da cor são repletas de opressão e discriminação. “Como é uma negação sistemática do outro, uma decisão furiosa de privar o outro de qualquer atributo de humanidade, o colonialismo leva o povo dominado a perguntar-se constantemente: Quem sou eu na realidade?” (FANON, 2010, p. 263). Assim, o mapa das identidades étnico-raciais pode ser perturbado pela força do racismo estrutural. Afinal, designar-se como negro no Brasil e mais singularmente em Santa Catarina, não é algo que possa ser simplificado.

São aproximadamente 1.000 estudantes, 34 docentes (alguns com pós-graduação) e 07 funcionários atuantes no corpo pedagógico e administrativo da escola, diz o PPP. São 02 profissionais atendentes na merenda, 02 nos serviços gerais e 01 vigilante<sup>158</sup>. Estes, por sua vez, dirigidos por empresas terceirizadas contratadas pelo Governo do Estado. Percebi que, do quadro geral dos/as trabalhadores/as em educação na instituição, apenas 03 são marcadamente negros/as (02 professoras e um servidor da área de limpeza/manutenção). Outra faceta da operação sistêmica do racismo. Considerações inexistentes na documentação produzida pela escola, mas presentes naquela que se põe a transformar em texto, não apenas as evidências consideradas aparentes na descrição, mas situá-las e compreendê-las de maneira entrecruzada a “um contexto englobante, uma realidade cultural” (GEERTZ, 2008, p. 39).

A realidade do entorno escolar, narrada de forma nada prosaica no texto do PPP, destaca a plena assistência à saúde e acesso aos espaços de lazer dos/as moradores/as. A primeira está garantida por um posto de saúde mantido pelo município e uma imensidade de clínicas médicas, consultórios odontológicos e estabelecimentos farmacêuticos de iniciativa privada. A segunda, fica ao encargo do Centro Comunitário da Ponte do Imaruim, de uma escola de futebol e da Igreja Católica – promotora das festividades juninas e do Padroeiro da Matriz de São Judas Tadeu (SANTA CATARINA, 2021). Sendo, pois, uma comunidade de trabalhadores/as,

---

<sup>158</sup> Muito embora o PPP trate das abordagens de gênero como um dos eixos do trabalho pedagógico na escola, as informações e recortes sobre tal categoria, não foram registradas na dimensão do perfil da comunidade da E.E.B. Henrique Estefano Koerich.

de migrantes e com um recorte étnico-racial diverso, ponderações mais críticas em relação às demandas por serviços públicos e gratuitos de determinados grupos sociais caberiam à razão do documento.

Em que pese as manifestações religiosas as quais a comunidade filia-se, potencializa-se o universo cristão, difundido pela presença de igrejas católicas e diversos templos evangélicos que se expandem no local, conforme discorre o PPP da escola. A unidade está localizada em frente à Igreja Matriz, com celebrações inclusive matinais. Não foram raras as oportunidades em que observei as movimentações e ouvia as cantorias realizadas em tal espaço considerado sagrado (sem depreciações), enquanto investia na pesquisa de campo. Experiências de base africana ficaram invisibilizadas no enredo da documentação produzida pela instituição.

“Compreender um modo de vida... e convencer a opinião alheia de que realmente isso foi feito, envolve mais que a reunião de pormenores reveladores ou a imposição de narrativas genéricas” (GEERTZ, 2012, p. 48). Quando problematizamos as experiências da comunidade a qual a E.E.B. Henrique Estefano Koerich insere-se, é pertinente “juntar as imagens e os fundamentos, a ocasião passageira e a história alongada, em panoramas coincidentes” (GEERTZ, 2012, p. 48). Assim, visões homogeizantes sobre classe, raça e cultura podem ser reveladoras de um discurso que tende a se estruturar no espaço-tempo. Ainda que a unidade de ensino propague a concepção de diversidade, a escrita encerrada em si mesma, acaba por reforçar as diferenças sociais, nacionais/transnacionais e étnico-raciais historicamente constituídas. Vale lembrar, que o PPP pode ser concebido como uma espécie de linguagem que a escola deseja comunicar. Entre Antropologia e História, o material confere *status* de fonte documental, passível de intervenções/indagações em que se substancializam um dado conhecimento empírico.

Na confiança em Augustín Escolano Benito (2017), leio o PPP da E.E.B. Henrique Estefano Koerich como um vestígio material com acentuada significância para a interpretação dos saberes que ali circundam. O documento resulta da experiência e é parte de uma espécie de arqueologia inerente à unidade de ensino. Dotado de uma série de regulações políticas e pedagógicas externas, mas também de memórias grifadas internamente pela comunidade, seu texto expressa as mais híbridas e múltiplas relações culturais. Suspeito que esse seja um dos lugares mais visíveis para a decodificação das práxis, para as análises de instrumentais acadêmicos e para observar as intencionalidades políticas manifestas. E mais... sem

usurpar indevidamente o termo, concebo a materialidade do PPP como um “palimpsesto”<sup>159</sup>, que guarda “distintos níveis de permanências, diferentes tradições” (BENITO, 2017, p. 32). Tais tradições interagem com as inovações, as quais buscam abrir passagem nos complexos sistemas socioculturais” como o “campo da educação e o da escola” (BENITO, 2017, p. 32). Escritura... reescritura... memórias... camadas de tempo...

### **5.1.1 Delimitar o campo e encontrar “os/as nativos/as”**

Delimitar o campo não significa reduzi-lo a um pequeno grão de areia diante da imensa, diversa e complexa paisagem cultural na qual a E.E.B. Henrique Estefano Koerich interrelaciona-se. Delimitar no sentido de aprofundar as discussões a partir dos movimentos que ocorrem em sala de aula, mais precisamente nas aulas de história que tematizam narrativas acerca das populações de origem africana. Estas centralizam o debate sobre as tramas da cultura que se entrecruzam ao tempo (KOSELLECK, 2014), mesmo em momentos que parecem suspensos por crises e afecções como as que a conjuntura pandêmica evidenciou. É nesse cenário, não percorrido na atualização documental da unidade, mas sentido e vivenciado pelos/as “nativos/as” (GEERTZ, 1989) dessa espacialidade e por todos nós nessa gigante aldeia global, que a prática etnográfica se fez.

No período em que realizei o trabalho de campo, as atividades escolares presenciais estavam em curso. Retornar para o chão da escola, foi conteúdo de disputa entre autoridades, especialistas, pais/responsáveis, estudantes, docentes, sindicatos e a sociedade como um todo. De um lado o apelativo argumento dos impactos pedagógicos e psicológicos no processo de constituição dos sujeitos. De outro, o medo de muitos ficarem expostos ao contágio do vírus, devido a insegurança sanitária que as unidades de ensino, especialmente públicas, outorgam. Assim, atravessado um ano letivo em regime de propostas didáticas a distância, somadas as políticas de vacinação prioritárias para professores/as, voltar para escola era considerado emergente. Desse modo, instituiu-se um Plano de Contingência Escolar para a COVID-19 (PlanCon-Edu/Covid-19), elaborado seguindo as peculiaridades de

---

<sup>159</sup> Uma espécie de pergaminho reutilizado para a escrita de um novo texto. Usual na Idade Média, ao palimpsesto atribui-se a ideia de que as experiências passadas possam ser lidas e reproduzidas no presente devido as marcas inapagáveis da escritura anterior.

cada estabelecimento educacional<sup>160</sup>. Uma vez homologado e autorizado pelo Comitê Municipal de Gerenciamento da Pandemia, o Plano colocava em marcha de maneira regradada a retomada das aulas presenciais, conforme a Portaria Conjunta fixada pela Secretaria de Estado da Saúde (SES), SED/SC e Defesa Civil (DC/SC) nº 983, de 15/12/2020, em seu artigo 5º.

Art. 5º Cada rede de ensino, pública e privada, definirá a estratégia de retorno e a forma de atendimento presencial, considerando todas as medidas sanitárias desta Portaria e o distanciamento social de, no mínimo, 1,5 metros, primando por retomar atividades escolares/educacionais presenciais no primeiro dia letivo de 2021.

§ 1º Cabe a cada rede de ensino, pública ou privada, estabelecer em seu Plano de Contingência Escolar para a COVID-19 (PlanCon-Edu/COVID-19), os critérios de alternância de grupos para o retorno presencial, quando necessário, para manter o distanciamento social de 1,5m em todos os ambientes e espaços da instituição.

§ 2º Os estudantes e servidores que se enquadram nos grupos de risco para a COVID-19 devem ser mantidos em atividades remotas.

§ 3º Os responsáveis legais pelo estudante podem optar pela continuidade no regime de atividades não presenciais ou remotas, quando a instituição/rede oferecer, mediante a assinatura de termo de responsabilidade junto à instituição de ensino na qual o estudante está matriculado. O termo de responsabilidade terá validade de 15 dias. Caso haja mudança de entendimento durante este período, os responsáveis legais deverão comunicar a instituição de ensino para o enquadramento do estudante em até 7 dias úteis após essa comunicação (SANTA CATARINA, 2020).

Nem todos/as puderam retornar à escola, conforme estabelece o documento. Esse todo estava fragmentado ainda pelas medidas de distanciamento social. A opção pelo ensino híbrido foi adotada por boa parte das escolas estaduais<sup>161</sup>. A E.E.B. Henrique Estefano Koerich incorporou tal modalidade e organizou junto à comunidade os trabalhos em formato tempo casa/tempo escola. Em síntese, cada turma transformou-se em duas. Metade do grupo realizava as atividades em sala de aula e a outra executava tarefas domiciliares. De maneira alternada, professores/as atendiam às novas dinâmicas educacionais. Os/as mesmos/as que lecionam em classe, deveriam produzir materiais para o desenvolvimento didático dos/as estudantes em ambiente extraclasse. Agustin Escolano Benito (2017, p.85) chama a

<sup>160</sup> PlanCon-Edu/COVID-19, para ver documento na íntegra disponível em: [www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/30719-diretrizes-para-retorno-as-aulas](http://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/30719-diretrizes-para-retorno-as-aulas). Acesso em 12 de mai. De 2022.

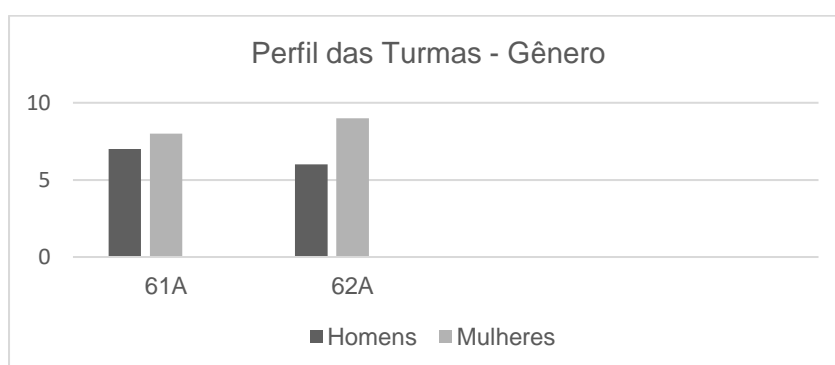
<sup>161</sup> A Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina apresentou 03 modelos para o retorno das atividades escolares em 18/02/2021. O modelo 100% presencial em que o atendimento das turmas e o espaçamento das salas de aula comportassem as regras de distanciamento social; modelo de alternância, tempo casa/tempo escola e o modelo 100% remoto para estudantes enquadrados no grupo de risco, com devida comprovação médica, tal qual anunciava a Portaria nº 983 de 15/12/2020.

atenção de que mesmo as ritualidades “mais elementares da organização escolar” (BENITO, 2017, p. 85) são reelaboradas pelas contingências do presente. Horários, calendários, espaços, condutas... “núcleo duro que une e fixa as chaves da própria existência da escola” são interpostos por “novos códigos de sociabilidade” que possibilitaram a continuidade da convivência entre os sujeitos.

O modelo tempo casa/tempo escola, portanto, tornou-se fator condicionante para a operacionalização multissubjetiva dessa investigação. Como reposicionar a pesquisa diante de tamanha adversidade sociohistórica? Como organizar o acompanhamento das aulas? Que turmas seriam recrutadas para a observação? Como a professora regente articulou os temas, problemas e as discussões nesse contexto? Foram as perguntas desafiadoras que levei ao campo. Foram estas que me conduziram a pensar que “não estudamos as aldeias, mas nas “aldeias” (GEERTZ, 1989, p. 32). Assim, entende-se a etnografia como um processo de construção e partilha dos/as envolvidos/as na trama. Pode-se dizer que Cristina, professora de História da E.E.B. Henrique Estefano Koerich é sujeito da pesquisa, agente da narrativa e coparticipante deste capítulo.

Com Cristina firmou-se que as observações ocorressem em turmas do sexto ano do Ensino Fundamental, do período matutino, seguindo as dinâmicas dos grupos denominados pela unidade com a letra A. A 61A e a 62A foram aquelas em que as observações, descrições e análises sobre o ensino de história e da cultura africana e afro-brasileira ganharam centralidade. A primeira turma contemplava 15 estudantes do total de 30 e a segunda correspondia ao número de 14 discentes do conjunto de 28 matriculados/as.

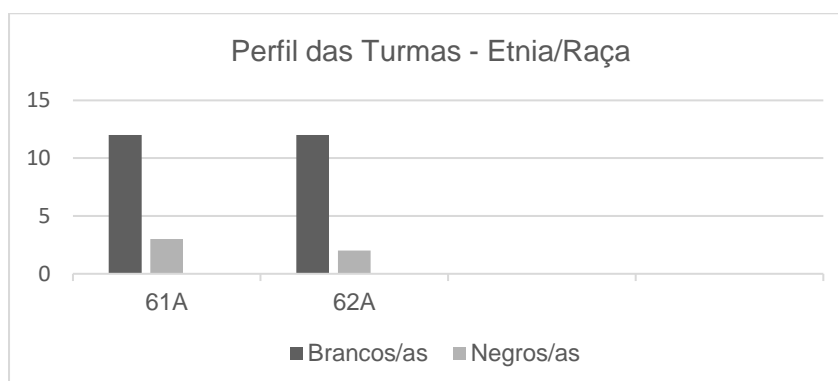
Gráfico 3 – Perfil das turmas analisadas: Gênero. E.E.B. Henrique Estefano Koerich, 2021.



Fonte: Elaboração da autora (2022).

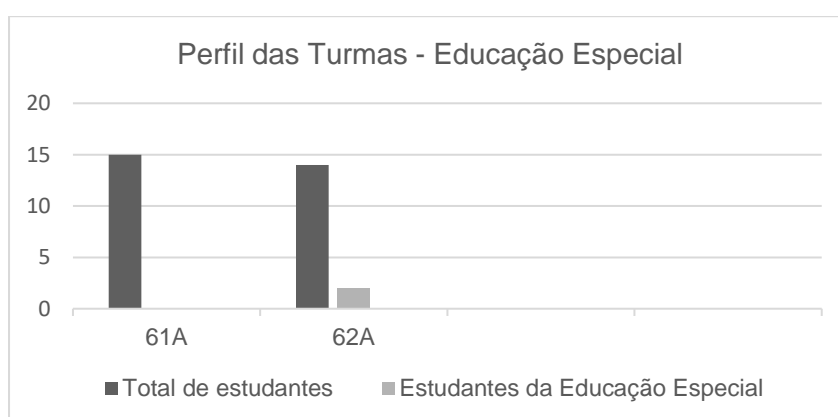


Gráfico 4 – Perfil das turmas analisadas: Etnia/Raça. E.E.B. Henrique Estefano Koerich, 2021.



Fonte: Elaboração da autora (2022).

Gráfico 5 – Perfil das turmas analisadas: Educação Especial. E.E.B. Henrique Estefano Koerich, 2021.



Fonte: Elaboração da autora (2022).

Um censo puramente doméstico (GEERTZ, 1989), como o apresentado, integra-se ao corpo textual para referenciar, ainda que de modo rudimentar, as características dos grupos por meio de um olhar mais interseccional para os indivíduos<sup>162</sup>. As turmas destacadas possuem um número maior de meninas do que de meninos. Sem lançar mão de tamanha profundidade que as discussões de gênero

<sup>162</sup> No sentido de perceber as distintas estruturas de poder que operam na vida das pessoas, reflexões como as Kimberlé Crenshaw, professora de Direito da Universidade da Califórnia e da Universidade de Columbia, nos Estados Unidos, são pertinentes às emergências dos debates acerca da teoria da interseccionalidade no contemporâneo. Para saber mais, ver a reportagem *Kimberlé Crenshaw sobre interseccionalidade: “Eu queria criar uma metáfora cotidiana que qualquer pessoa pudesse usar”*. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/kimberle-crenshaw-sobre-interseccionalidade-eu-queria-criar-uma-metafora-cotidiana-que-qualquer-pessoa-pudesse-usar/>. Acesso em 20 de set. 2022. Para outras informações, assistir a palestra *A urgência da interseccionalidade*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vQccQnBGxHU&t=3s>. Acesso em 20 de set. 2022. Pelos limites da pesquisa, não tecerei maiores aprofundamentos sobre a temática, mas registro a pertinência da investida para a compreensão dos corpos escolarizados.

exigem, como a heterogeneidade de identificações significadas pelo movimento LGBTQIAP+ no tempo presente, é preciso dizer que o material é um construto de quem está a observar. Dessa forma, a descrição dos gráficos 3, 4 e 5, são impressões mais elementares das turmas inventariadas<sup>163</sup>. Quanto ao recorte étnico-racial, o mesmo ocorre. São dados constituídos por certas imprecisões e pouca expressão da pluralidade de universos que o tema enseja. Contudo, são pertinentes pois demonstram as limitações do ato de registrar, mas não sobre o de escrever e interpretar a própria autoria manufatureira da questão. É sobre pensar uma hermenêutica dos estudos etnográficos. É sobre dizer o que não é possível de ser percebido. “O que ele percebe, e mesmo assim com bastante insegurança, é o ‘com que’, e ‘por meios de que’, ou ‘através de que’ (ou seja, lá qual for a expressão) os outros percebem” (GEERTZ, 1997, p. 89). Com honestidade, reconheço que as informações essencialmente produzidas no gráfico 4, manifestam as intenções dirigidas para uma perspectiva acerca das populações de origem africana, minoritárias em ambas as turmas.

O perfil traçado para os aspectos de gênero, aqui representados, são considerados sobressalentes à narrativa<sup>164</sup>, posto que segundo registros divulgados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em outubro de 2021, meninas foram mais afetadas pelas restrições sanitárias. A sobrecarga das tarefas domésticas, abusos sexuais e psicológicos conformam uma série de violências e impactos, inclusive pedagógicos, particularmente para a população feminina<sup>165</sup>. Com as escolas fechadas, um quadro de suscetibilidades desnudou-se. É possível acrescer e mesmo relativizar que diante

---

<sup>163</sup> Lembro ao/a leitor/a que o foco dessa pesquisa está na dimensão das práticas docentes.

<sup>164</sup> No sentido de conferir visibilidade (ainda que reconheça os limites desse texto) e humanidade aos sujeitos deslocados da geopolítica mundial. Para María Lugones (2014), o gênero como experiência e categoria epistemológica foi capturado pelas lógicas de civilidade europeia. A hierarquização dos corpos e papéis sociais de homens e mulheres tornou-se explicativa a partir de um lugar de enunciação branco, binário, dicotômico, heteronormativo e patriarcal. Mulheres europeias, embora subordinadas as estruturas de poder, habitavam um ambiente humano. Na perspectiva dos colonizadores, o colonizado não possui racionalidade, cultura, alma, gênero... e por isso está condicionado eternamente a exploração, a violência e ao genocídio. Segundo a autora, enfrentar a colonialidade de gênero pode colaborar na compreensão das mais variadas formas de opressão vivenciadas no tempo presente por mulheres de cor nas Américas.

<sup>165</sup> Para saber mais, ver o texto *Quando as escolas fecham: impactos de gênero do fechamento de escolas COVID-19*. Disponível em: [http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382371\\_spa](http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382371_spa) . Acesso em 15 de mai. de 2022.

do ensino em formato híbrido, o argumento seja persistente. Eis uma estrutura de significação com potencialidades de exploração na dinâmica das aulas de História.

Com estudantes marcados/as pela cor, percepções sobre comportamentos, gestos, falas, silêncios... podem ser problematizadas, por exemplo na gestão de temas assumidos como sensíveis ao ensino de História, a partir de uma tensa *descrição densa* (GEERTZ, 1989). Concernente ao gráfico 5, sobre estudantes da Educação Especial, são pertinentes reflexões sobre as adaptações didáticas realizadas pela docente, bem como as possíveis interações destes/as aos debates propostos no tempo escola. Vale a enunciação de que as inscrições tabuladas para o grupo da Educação Especial, são aquelas mediante apreciação médica. No 61A, não há registros. No grupo 62A, há estudantes diagnosticados/as com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Um menino e uma menina que perfazem a constelação das discussões acerca da educação inclusiva na escola (textualmente inseridas ao enredo do PPP)<sup>166</sup>. A contratação de mais um/a docente especializado/a em tal modalidade de ensino, confere uma política pública da rede estadual de Santa Catarina<sup>167</sup>. Assim, a 62A, contou com os trabalhos da segunda professora da turma.

Figura 29. Trabalhos desenvolvidos pela Professora da Educação Especial e Inclusiva. E.E.B. Henrique Estefano Koerich.



Fonte: Fotografia da autora (2021).

<sup>166</sup> Segundo informações da professora regente e da segunda professora da turma, existe um número maior de estudantes a serem incluídos/as na modalidade de ensino da Educação Especial. Contudo, em muitos dos casos, as famílias não realizam os devidos encaminhamentos médicos. Desse modo, ficam destituídos os direitos das crianças e adolescentes em situação de inclusão. Vale mencionar, todo amparo pedagógico firmado pela segunda professora ao grupo 62A. Não foram raras às vezes em que pude acompanhar seu desempenho, articulação e comprometimento com a classe. Na ausência do/a profissional da disciplina de Artes, desde o início do ano letivo de 2021, a referida docente assumiu as aulas. Quando me despedi em dezembro, a realidade continuava a mesma. Muitas das ilustrações alusivas ao Dia Nacional da Consciência Negra, foram iniciativas desta professora.

<sup>167</sup> Para aprofundar os estudos referentes ao tema em escolas da rede estadual de Santa Catarina, ver o *Caderno de Políticas de Educação Especial*, disponível em: [www.sed.sc.gov.br/servicos/etapas-e-modalidades-de-ensino/29-modalidade-de-ensino/16997-educacao-especial](http://www.sed.sc.gov.br/servicos/etapas-e-modalidades-de-ensino/29-modalidade-de-ensino/16997-educacao-especial). Acesso em 15 de mai. de 2022.

Quantas piscadelas, no sentido proposto por Clifford Geertz (1989), necessitam de interpretação em uma etnografia? Talvez sejam incontáveis. Por hora, alcancei apenas as mapeadas até aqui. Com as observações das aulas de História sobre a temática africana e afro-brasileira, outros desdobramentos estarão sob crítica. Certamente, um destes relaciona-se ao bloco de estudos indicado para a intervenção da pesquisa. A matéria... escravidão, racismo e cultura de base africana. A seleção do conteúdo ocorreu antes mesmo de minha incursão na instituição escolar. Muitas conversas prévias via *WhatsApp* e *e-mail* foram concretizadas. Cristina conduziu o itinerário, bem como a agenda e o tempo de execução da investigação. Eu respeitei! De outubro a dezembro de 2021, de segunda a quarta-feira, sempre nos primeiros horários do dia estava lá<sup>168</sup>. Lembro ao/a leitor/a que Cristina constitui-se como professora negra. Recupero também, atividade de campo como um palco de muitos/as mascarados/as regrados/as por protocolos de combate à COVID-19. Digo sem muitas delongas que minhas percepções estavam tumultuadas por um retorno emergencial ao chão da escola. Mesmo sendo professora da rede, segui com o regime de atividades não presenciais, devido às impossibilidades estruturais da unidade em que sou lotada. Vivi o distanciamento social praticamente até o momento dessa empreitada. Parecia ter perdido o traquejo. Eu era um corpo receoso em uma conjuntura pandêmica. E aí outras piscadelas...

## 5.2 ESCRAVIDÃO: ESPAÇOS, TEMPOS E CULTURAS

O primeiro dia de acompanhamento das aulas de História, ministradas pela professora Cristina, ocorreu no dia 13 de outubro de 2021 e no afã de iniciar as observações, cheguei com certa antecedência à escola. Cristina foi bastante acolhedora e receptiva a minha incursão. Apresentou-me aos/às colegas, pediu que ajudasse com os materiais a serem utilizados em classe (separar e organizar) e conduziu-me até a turma 61A. Os/as estudantes já constavam em sala de aula, sentados/as em carteiras alternadas, para respeitar os protocolos sanitários estabelecidos. Parecia que a nova dinâmica instaurada, estava devidamente apropriada pelo grupo, que comparecia às atividades com suas máscaras de proteção

---

<sup>168</sup> As aulas na referida unidade escolar iniciavam às 07h45min. Cada uma com o tempo de 45min conforme a carga horária estabelecida. A professora dividia-se em duas escolas no mesmo período. Desse modo, driblava-se para ministrar aulas na E.E.B. Henrique Estefano Koerich e no intervalo do recreio, deslocava-se a pé para a E.E.B. Professora Claudete Maria H. Domingos, também localizada no bairro Ponte do Imaruim, Palhoça/SC.

facial. Não demorou muito tempo para constatar os percalços desse fenômeno, já que “os rituais da educação e os costumes a eles associados tiveram na construção histórica da cultura escolar” (BENITO, 2017, p. 88) e dessa maneira persistem/coexistem às novas dinâmicas do contemporâneo. Cristina já havia narrado sobre mim, sobre a pesquisa que estaria a realizar e sobre a minha participação em suas aulas. Então, na chegada percebi que a minha presença não seria um desconforto para a turma (o mesmo movimento ocorreu com a 62A, em horário subsequente). Conversei brevemente com os/as estudantes, busquei um lugar ao fundo da sala e de posse de meu diário de campo, fui rascunhando as impressões a respeito daquele dia (um movimento litúrgico que segui até o mês de dezembro).

Como dito, não fui pega de surpresa pelo eixo temático selecionado por Cristina. A escravidão como conteúdo para problematizar passados históricos referentes às populações de origem africana, fora anunciado de antemão. Contudo, os caminhos e as abordagens realizadas partiram de uma perspectiva sobre a ordem conceitual do termo. *O que é escravidão?* questiona a professora. *Vamos pesquisar no dicionário para conhecermos o significado real da palavra? Trouxeram o dicionário hoje? Sabem pesquisar, né?* Alguns não possuíam o recurso indicado. Entre conversas cruzadas, uma voz, no grupo 61A: *é mais fácil pesquisar no google, pró!* Foi inevitável avistar a pouca familiaridade de manuseio da turma para com o suporte estimado pela docente. Pode-se especular sobre maiores habilidades em lidar com informações automatizadas. Afinal, elas estão literalmente na palma das mãos de muitos/as. Com Helenice Rocha (2009), enfrenta-se o dilema colocado nessa cena conjugado as “bagagens” ou os repertórios socioculturais que estudantes congregam, guardam e levam para uma sala de aula. Contudo, faço deferência, ao jogo de cintura de Cristina em buscar resoluções rápidas para as dificuldades que o cotidiano impõe. Ter um outro plano, faz parte de um conjunto de saberes que professores/as mobilizam constantemente em suas práticas, (MONTEIRO, 2007). *Tudo bem, galerinha! Vamos ver quem pode contribuir? Henrique...*<sup>169</sup>

Durante a leitura do verbete explicativo, Cristina foi anotando palavras-chave no quadro branco; sistema socioeconômico, cativo, exploração, ausência de liberdade... explicando-as pouco a pouco. *Entenderam? Sim ou não?* A resposta da turma para a indagação feita: *Sim, pró!* Uma aula considerada magistral (MONTEIRO,

---

<sup>169</sup> Recupero ao leitor/a que o nome dos/as estudantes apresentados nesse capítulo são fictícios.

2007), estruturada em esquemas explicativos e exposições orais centralizadas (geograficamente, inclusive) na figura docente, foi a escolha de Cristina. Um aspecto temporalmente bastante longo em práticas pedagógicas em que o conhecimento narrado assume status de validação. Outra constatação, relaciona-se à pouca historicidade conferida ao conceito problematizado. Naquele momento, as significações estavam nas notas etimológicas da palavra. Bateu o sinal!

Figura 30. Atuação da Professora Cristina na turma 61A. E.E.B. Henrique Estefano Koerich.



Fonte: Fotografia da autora (2021).

Como desdobramento do último encontro, Cristina propõe uma construção didática em que a lógica atribuída para a construção narrativa da autora, assumisse como ponto de partida o sistema escravista no período histórico convencionalmente conhecido por antiguidade clássica. Uma pauta inscrita nos documentos curriculares (de modo reiterado no Currículo Base do Território Catarinense), cujo recorte é indicativo ao sexto ano do Ensino Fundamental. Um espaço-tempo recentemente

esmiuçado pela professora em classe. Cristina revisa algumas questões para fazer entradas ao tema indicado. A força do eurocentrismo se fez ver na aula de História.

Por meio do estudo do texto *ESCRAVIDÃO – Existe alguma diferença na forma como os escravos eram tratados na Grécia e Roma antigas?* (ANEXO - I), professora Cristina intui para a ideia de que “grandes civilizações” vivenciaram as experiências da escravidão<sup>170</sup>. Tanto em Grécia quanto em Roma, “um homem podia se tornar escravo por ter contraído dívida sem honrá-la. Era possível, ainda, passar a essa condição por ter sido vencido na guerra” (ASSOLINI; NUNES; TREVISAN, 2009, p. 01). O texto recrutado pela professora, segue descrevendo algumas distinções entre as pessoas escravizadas que habitavam as cidades e aquelas que viviam no campo. No espaço urbano, desenvolvia-se a atividade comercial que “ocorria em grandes mercados, regulados por leis que previam o direito do cativo de comprar sua liberdade de volta por meio do acúmulo de um pecúlio” (ASSOLINI; NUNES; TREVISAN, 2009, p. 01). Segundo o enredo, uma realidade comum aos romanos. “Na Grécia, era rara a libertação de um escravo e o liberto não tinha direitos” (ASSOLINI; NUNES; TREVISAN, 2009, p. 01). Contudo, “nas duas sociedades, havia punições e maus-tratos: eles podiam ser mantidos acorrentados, marcados a ferro, sofrer mutilações e ser condenados à morte” (ASSOLINI; NUNES; TREVISAN, 2009, p. 01). Publicado em outubro de 2009 e produzido por uma equipe de jornalistas, colaboradores e colaboradora da Associação Nova Escola, o material é bem objetivo, curto e relativamente acessível à compreensão dos/as estudantes<sup>171</sup>.

O texto não foi explorado como fonte. Autoria, datações, intenções e subjetivações não foram abordadas por Cristina. Interessava à aula, nas percepções/construções da professora, o conteúdo relatado. Nas turmas 61A e 62A, a metodologia dispôs-se da mesma forma, com ritmos próprios dadas as especificidades de cada grupo. Apesar das dificuldades de aprendizagem serem

<sup>170</sup> É possível encontrar o referido texto na plataforma da Associação Nova Escola, disponível em: [https://novaescola.org.br/conteudo/2372/existe-alguma-diferenca-na-forma-como-os-escravos-eram-tratados-na-grecia-e-roma-antigas?gclid=Cj0KCQjwgO2XBhCaARIsANrW2X3mb2LaSht6Bcs59Om\\_oQoEI36ywUBVT\\_IFe0kFLVP3z9WjkQ7SumsaAjkcEALw\\_wcB](https://novaescola.org.br/conteudo/2372/existe-alguma-diferenca-na-forma-como-os-escravos-eram-tratados-na-grecia-e-roma-antigas?gclid=Cj0KCQjwgO2XBhCaARIsANrW2X3mb2LaSht6Bcs59Om_oQoEI36ywUBVT_IFe0kFLVP3z9WjkQ7SumsaAjkcEALw_wcB). Acesso em 10 de jun. de 2022.

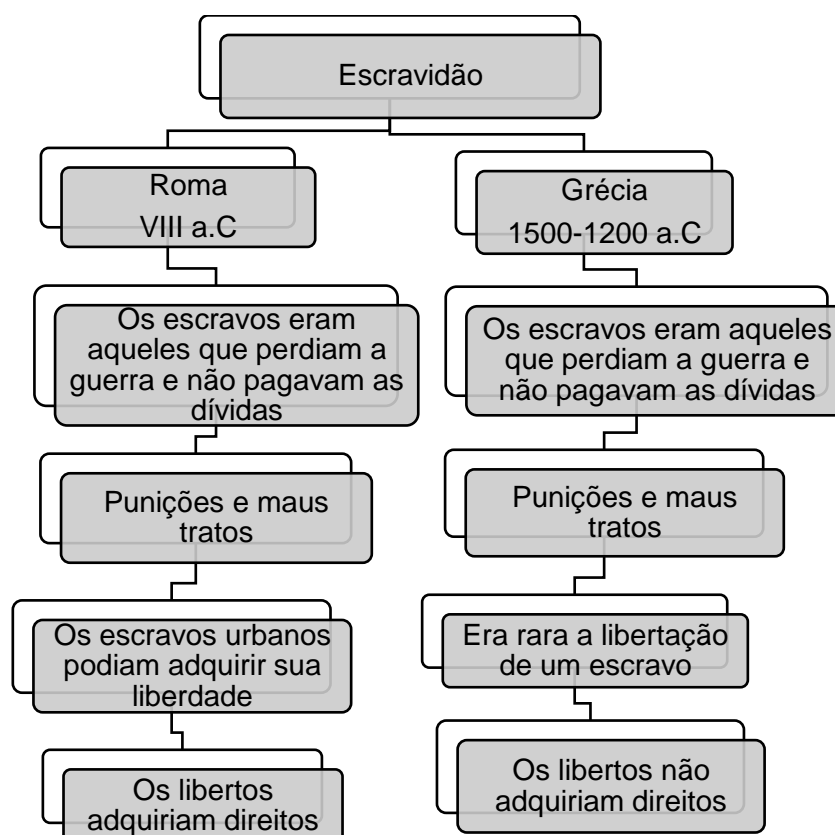
<sup>171</sup> Criada em 2015 com apoio e manutenção da Fundação Lemann, a Associação Nova Escola, é uma plataforma digital que fornece uma série de conteúdos (cursos, planos de aula, reportagens...) destinados/as à professores/as da Educação Básica. Uma nova roupagem dos materiais divulgados desde 1986 pela Revista Nova Escola, tributária da Fundação Victor Civita. Maiores informações, disponíveis em: <https://novaescola.org.br>. Acesso em 10 de jun. de 2022.



significativas em ambas, os níveis de apreensão leitora apresentados, foram mais críticos na segunda classe de estudantes. “Sustento que a compreensão, em seu sentido ampliado, corresponde a operação realizada na leitura, como construção de sentidos para além do que está escrito” (ROCHA, 2009, p. 81). Nessa direção, é oportuno significar a própria compreensão dos sujeitos escolarizados em relação ao mundo da linguagem textual, suas *bibliotecas*, *bagagens* e experiências sempre convergentes à operação manifesta (ROCHA, 2009). Quanto à participação oral, digo que a esse último conjunto, discorreram de maneira bastante tímida. Mesmo tema, mesmo ano, mesma escola, mesma professora, mas contextos de ensino singulares. Cristina os conhece e na 62A, conta com o protagonismo da segunda professora para buscar avançar no processo pedagógico. Desafios da docência...

Na 61A muitas manifestações para ler o texto indicado. Na 62A quase nenhuma iniciativa e, aqui, a própria docente fez às vezes. A cada trecho, esquemas mentais iam compondo a explanação de Cristina. Ouvir e registrar as informações, correspondia a tarefa do dia. Eu ouvi, registrei e as represento a seguir.

Gráfico 6 – Representação do esquema-resumo sobre escravidão na Grécia e Roma antigas, por Cristina. E.E.B. Henrique Estefano Koerich, 2021.



Fonte: Elaboração da autora (2022).



Não foi possível mensurar a compreensão dos/as estudantes frente às abstrações temporais que orientavam a aula. Não houve aprofundamentos para este ponto. Todavia, reiteradamente, Cristina explicava a localização do eixo temático inscrito e determinado pela periodização construída por historiadores/as de origem europeia. Fixar o evento da escravidão na Grécia e Roma antigas em um quadro de cronologias e acontecimentos que marcaram o pensamento ocidental, como o nascimento de Cristo, deixa a evidência de que o tempo narrado está amarrado à causalidade de uma única territorialidade. Memorizar a duração da escravidão, coube à métrica da ação didática. Esta última, segundo Helenice Rocha (2009, p. 97), compõe uma das particularidades do conhecimento histórico, um fator de nexo para que estudantes possam atribuir “sentido ao conjunto” de inscrições difundidas. Memorizações ou rememorações, ainda que passíveis à crítica, emergem nas percepções da autora como integrantes à elaboração narrativa, lugar mais inteligível para a compreensão da disciplina.

O quadro-resumo, como recurso utilizado pela docente, indica as variações que o conteúdo da escravidão pode assumir em um dado período histórico. Apresentar as distinções entre as experiências gregas e romanas, confere visões plurais de cultura. Idiossincrasias da narrativa demasiadamente linear com certos movimentos de ruptura. Discursos sobre as práticas de violência como necessárias ao desenvolvimento econômico e subsistência das “civilizações” (grifo meu) em questão, sobrepuseram às exposições acerca das noções de liberdade, ausência de direitos e ideias de cidadania que transpassaram os esquemas, bem como as considerações verbalizadas pela docente. Tudo isso se dá a ver em uma aula de 45 minutos. Heterocronias... “Heterocronias na mescla do tempo escolar com o tempo histórico presente e passado” (MONTEIRO, 2015, p.212), cabem, então, à reflexão.

Em encontro posterior, Cristina avança no tempo para problematizar e pluralizar o sistema escravista, agora no Brasil, consoante às populações indígenas e de origem africana durante a etapa colonial portuguesa. Aqui, a aposta incidiu sobre as tipologias empregadas às experiências dos grupos considerados subalternos diante dos projetos de poder que a modernidade imprimiu. Ancorada por outro suporte textual, submetido ao título *A escravidão como mão-de-obra no Brasil colonial* (ANEXO - J), retirado do livro didático (sem precisão sobre a identificação deste), a professora foi pontuando as breves caracterizações que emolduravam, no sentido simbólico e esquemático, o conteúdo. “As representações que os professores constroem sobre a bagagem do

aluno com ênfase na condição letrada, determinam escolhas de formas de organização das aulas, com uma carga maior ou menor de leituras em sala” (ROCHA, 2009, p. 100). Cristina está alerta!

As intenções políticas/econômicas/culturais para a escravização dos corpos de tais populações foram citadas pela docente. As teias discursivas que povoavam/povoam pensamentos sedimentados em arquétipos preconceituosos, contornavam as manifestações textuais e a oratória de Cristina. A operação sobre as expressivas estratégias de violência colonial, tornou-se imponente à voz narrativa, ao gesto e ao tom elevado que a professora negra emprestou para aquela aula de História. Outrossim, os recursos imagéticos apresentados ao final de cada seção do material, reforçam o apelo que Cristina deseja fazer.

Embora, pouco visíveis pela baixa qualidade da reprodução, as ilustrações assumiam a confirmação do texto escrito. Para representar a escravidão das populações de origem africana, a obra *Navio Negreiro* do pintor alemão Johann Moritz Rugendas (reincidente nas reflexões históricas e pedagógicas da professora), insinua para uma espécie de autenticidade ao enredo. Para instruir sobre a escravidão indígena, a obra *Dança dos Puris* (*Tanz der Purís*) de autoria de Van de Velden foi empregada ao material sob outro título “Negociantes contando índios”. *Dança dos Puris* consta na coleção de gravuras de Joahann Baptist von Spix e Carl Friedrich Philipp von Martius<sup>172</sup> – publicada em *Viagem pelo Brasil, 1817* – disponibilizada no acervo da Biblioteca Nacional e seus descritores apontam que a imagem trata de uma prática cultural indígena observada pelos naturalistas em questão<sup>173</sup>. Veja!

---

<sup>172</sup> Para saber mais sobre a trajetória e obra destes intelectuais, ver *O Brasil dos naturalistas Spix e Martius* de LISBOA, 2011. Disponível em: <https://revista.an.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/108>. Acesso em 21 de set. 2022.

<sup>173</sup> Disponível em: <http://acervo.bndigital.bn.br/sophia/index.html>. Acesso em 21 de set. 2022.

Figura 31. Dança dos Puris.



Fonte: Spix; Martius, gravura 10 (1940).

É oportuno destacar tal armadilha colocada para aquela aula de História. A circulação e apropriação de uma obra desamarrada de seu contexto influi sobre as percepções que os sujeitos constroem acerca de passados históricos. Dizer que a ilustração aborda o processo de escravização indígena e não uma experiência cultural dos Puris, relega as memórias desses grupos a subalternização eterna. Propagar que os observadores da cena, também personagens da narrativa, sejam negociantes de pessoas escravizadas e negá-las a “real” representação (grifo meu) de Spix e Martius, traduz deturpações e provoca intencionalmente o apagamento desses agentes, bem como os enredos naturalistas tramados no século XIX no Brasil. E acresço... difundir imagens com informações inverídicas não é somente um crime histórico<sup>174</sup>. E este não se imputa às Cristinas<sup>175</sup>.

Para além das iconografias, muitos outros dispositivos foram acionados, mas pouco aprofundados em sua historicidade. Ausência de organização estatal, influência

<sup>174</sup> Observe como a obra *Dança dos Puris* é profanada, por exemplo, na *internet* com título “Negociantes contando índios”. Material disponível em: [https://www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo01/esc\\_indigena.html](https://www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo01/esc_indigena.html). Acesso em 21 de set. 2022.

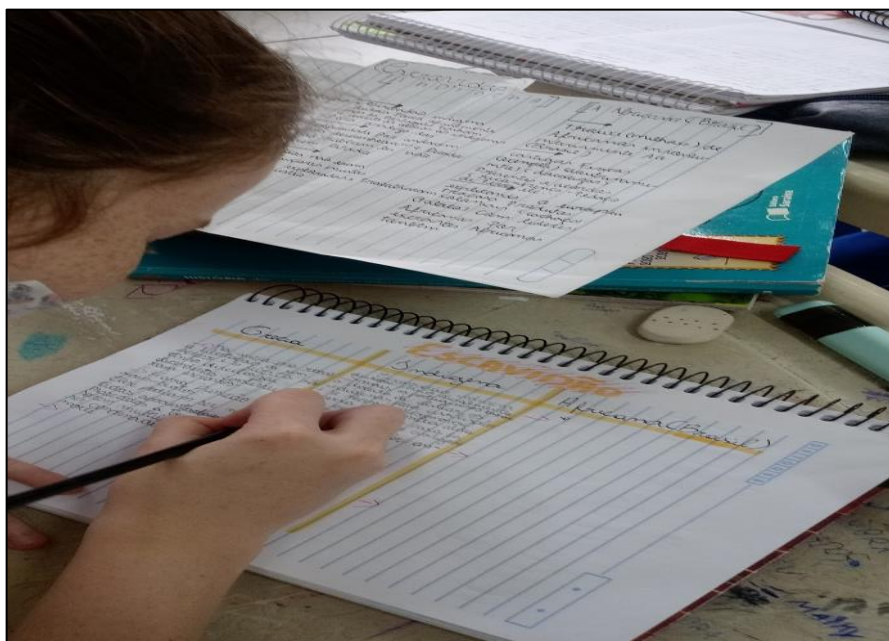
<sup>175</sup> Aqui como alusão a todos/as professores/as sujeitos/as a conteúdos veiculados de maneira irresponsável em diferentes suportes de investigação.

do catolicismo e a “guerra justa”, são processos complexos repletos de conexões que não assumiram centralidade na narração docente, assim como os fluxos do tráfico de pessoas escravizadas em diferentes paisagens, povos e culturas do continente africano (apenas para citar alguns elementos). As exposições ficaram as bordas da trama. Errâncias sobre a pouca oferta de resistência negra frente ao sistema, foram ratificadas na perspectiva do colonizador e na fala de Cristina: *havia uma justificativa de ordem prática para a escravização dos africanos, pois eram numerosos, havia oferta e demanda de trabalho, eram especializados, conheciam pouco o terreno brasileiro e se rebelavam menos*. Inscrições equivocadas, como as mensuradas acerca da destinação dos lucros do comércio humano, que segundo o aporte textual empregado, estava nas mãos da colônia, transcorreram em aula sem questionamentos, inclusive docente. *Veja, galerinha o quanto o Brasil enriqueceu com o tráfico negreiro!* confirma Cristina. Certos abrandamentos em relação ao trabalho dos sujeitos em situação de escravidão, atuantes nos espaços urbanos, foram revalidados pela professora. *Gente, vamos pensar que a vida na lavoura era bem mais pesada que as atividades realizadas pelos escravos nas cidades. Imagina, serviço pesado debaixo do sol, muitos não sobreviviam nessas condições*. Cristina também superlativou a ideia de que boa parte dos originários de África descendiam de estruturas políticas bastante organizadas, espelhadas em padrões considerados civilizados, a moda europeia, tal qual a redação do texto postulou. Sem muitas subversões em relação ao material, a professora informou aos/as estudantes sobre a existência da escravidão no continente sinalizado.

Um itinerário que se faz em solo perigoso, pela demasiada confiança no texto didático, pela vastidão conceitual apresentada e pelas concepções positivadas impressas ao continente africano construídas por leituras que fundamentam o pensamento eurocentrado. Outro lugar bastante pernicioso, relaciona-se à redução dos temas e problemas apresentados sempre de maneira esquematizada, uma técnica de aprendizagem que, por vezes, pode comprometer o raciocínio histórico dos/as estudantes. Escolhas... a máxima da proposição de Cristina, ao fim e ao cabo consistiu em comparar, o incomparável sistema escravista que violentou as vozes, os corpos e os saberes das populações indígenas e de origem africana. Seleções... como a sugestão de uma atividade sistematizadora a ser executada nos próximos encontros.

*Bora organizar o que aprendemos sobre escravidão até aqui? Vamos trabalhar em pequenos grupos, pode ser? Retomem os textos estudados e elaborem um quadro com as características da escravidão em todas as culturas que vimos, ok?* Solicita a professora. Aqui o “retorno consciente e metódico no ofício do aluno aos conteúdos trabalhados atua como tecnologia da memória, para a recuperação, organização e memorização de uma quantidade expressiva de informações” (ROCHA, 2009, p. 100). Era o quarto dia de minhas observações junto às turmas. Cristina pediu para que as carteiras fossem posicionadas frente a frente, para tentar resguardar as devidas distâncias e evitar aglomerações nas salas de aula. Escreveu a tarefa no quadro e circulou por entre os/as estudantes para acompanhar as produções. Pedi licença para registrar o processo.

Figura 32. Quadro-resumo: Escravidão. Turma 62A. E.E.B. Henrique Estefano Koerich.



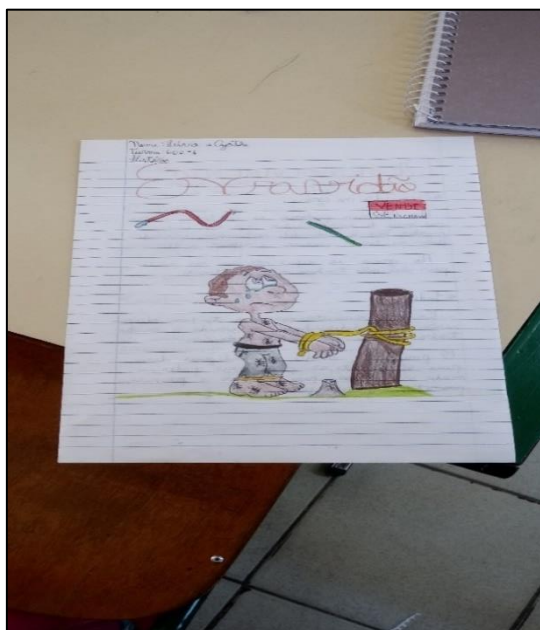
Fonte: Fotografia da autora (2021).

Nem todos/as utilizaram as 04 experiências de escravidão abordadas pela professora. Nota-se, pela figura 32, que as apropriações sobre a chamada antiguidade clássica, ficou simplificada a espacialidade grega (fenômeno que ocorreu especialmente no grupo 62A). Saltam aos olhos, em ambas as turmas, as cópias literais que os/as estudantes realizaram dos materiais disponibilizados por Cristina. A rememoração do conhecimento estava lá. Estava lá, ainda um passado quase que estático, fechado em determinações e marcadores temporais ocidentalizados. Era

presença a extrema dificuldade em se ler um texto sem o protagonismo docente. Foram 03 aulas para que a empreitada fosse concluída. Não escapou ao percurso, dispersões, conflitos e outras intercorrências atitudinais dos/as estudantes. Afinal, trata-se de classes do sexto ano do Ensino Fundamental, compostas por crianças e adolescentes.

Embora, as intenções dessa pesquisa estejam centralizadas nas formas de ensinar a história e a cultura africana e afro-brasileira, elas estão coadunadas à aprendizagem. Nas palavras de Paulo Freire (2003, p. 79), não há “ensino sem o aprendizado e ambos sem o conhecimento”. Não posso mensurar, quantificar, avaliar sumariamente os resultados/impactos das proposições de Cristina. Contudo, posso ousar e dizer um pouco sobre algumas apropriações sobressalentes às narrativas que contam histórias de escravidão, como as veiculações quase sempre perenes, aos corpos negros. A capa do trabalho disposta a seguir não é mera ilustração. Ela comunica uma linguagem repleta de simbologias e estereotípias. E mais... ela difunde a perturbadora representação mental do tempo reiterado. É o “retorno do mesmo, ainda que o mesmo se altere a médio ou longo prazo” (KOSELLECK 2014, p. 305).

Figura 33. Capa do trabalho: Escravidão. Turma 62A. E.E.B. Henrique Estefano Koerich, 2021.



Fonte: Fotografia da autora (2021).

Um evento histórico como a escravidão das populações de origem africana no Brasil, uma vez entrecruzado às estruturas temporais, pode ser reconhecido em



estratos (KOSELLECK 2014). E para não finalizar digo que, as representações construídas nas aulas de História (como aquelas indicadas na figura 33), acabam por ensinar que algumas estruturas podem se tornar eventos, a medida que algo da experiência passada insiste em não passar. A tentativa de pluralizar o eixo temático indicado para a elaboração da referida sequência didática, em múltiplos espaços, tempos e culturas, não sobrepujou as experiências unívocas de boa parte dos/as estudantes das turmas analisadas. Encruzilhadas de nossa cultura histórica...

### 5.3 VENDE-SE UM PRETO<sup>176</sup>

“O negro não é um homem”, diz Franz Fanon (2008, p. 26)<sup>177</sup>. A maldição da engenharia moderna, nas percepções do autor, nega a humanidade dos corpos designados pela cor. Uma vez objetificados, escravizados, vendidos, alugados... atravessados pelas mais variadas violências, tais corpos foram subalternizados pela linguagem do branco colonizador. No Brasil, por mais de 300 anos, as populações de origem africana sofreram as opressões do sistema escravista. Professora Cristina, lembrou-me sobre as denúncias de Fanon, ao potencializar em sua narrativa aspectos referentes à coisificação do ser preto na segunda metade do século XIX. Novos saltos no tempo (em linearidade) incorrem as aulas de História observadas. Amparada por recortes com anúncios sobre a comercialização dos sujeitos escravizados, estampados no Jornal *Correio Paulistano*, de 1878, a professora busca a sensibilização dos/as estudantes para com a pauta das populações de origem africana. Afinal, já era novembro. Tramas da cultura escolar...

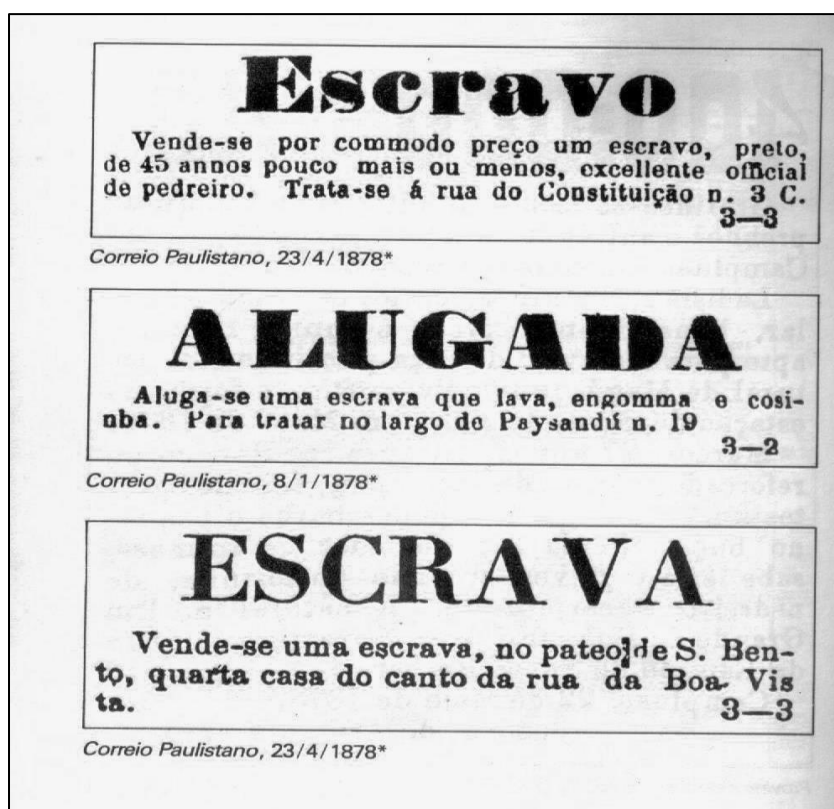
Se o objetivo era a provocação do espanto diante da operação de um tema considerável sensível ao ensino de História, como a escravidão e o racismo, a opção da professora foi demasiadamente exitosa. A leitura de cada anúncio era constantemente interrompida pelos/as estudantes: *Meu Deus, pró! Que horror! Como uma pessoa pode ser tratada assim? É muito preconceito!* Em todos os dias que estive

<sup>176</sup> Ser identificado como preto no século XIX, relaciona-se ao lugar social que os sujeitos marcados pela cor ocupavam. Uma expressão para agrupar as populações de origem africana na diáspora. Contudo, tal classificação não deve ser compreendida como unívoca. A literatura sobre a heterogeneidade de corpos pretos, pardos, africanos de nação, crioulos, escravos, forros, libertos e livres, bem como seus pertencimentos, vínculos e experiências são dadas a ver. Trabalhos como de Claudia Mortari Malavota (2007), assumem essa dimensão.

<sup>177</sup> Franz Fanon (2008) empresta a denominação negra do opressor para tecer a crítica, denunciar o racismo, problematizar as tramas da colonialidade e assim forjar um coletivo político/cultural em condições de enfrentar *o homem imperial*.

a campo, certamente foi a aula que mais despertou a curiosidade e a participação das turmas. Todavia, foi também aquela em que percebi muitos desconfortos, particularmente dos/as estudantes negros/as. O silêncio, a cabeça baixa, a retidão diante das notas apresentadas nos documentos, não foram menos causais as observações por mim realizadas.

Figura 34. Excertos selecionados pela Profa. Cristina sobre o comércio de pessoas escravizadas.



Fonte: Jornal Correio Paulistano (1878)<sup>178</sup>.

Os anúncios divulgados constam em linhas gerais sobre as demandas pelo tipo de mão-de-obra, sobre as especialidades e os ofícios a serem realizados, bem como os endereçamentos para a comercialização dos indivíduos em situação de escravidão. Eis a “desgraça do homem de cor” (FANON, 2008, p. 190). Cristina manteve a exposição nessa seara e o conteúdo publicado confirmou-se como verdade capciosa. Digo capciosa no sentido de invisibilizar as práticas cotidianas, os laços de solidariedade, a organização de irmandade religiosas, os conflitos, as negociações,

<sup>178</sup> Os números publicados entre 1854 e 1963 desse jornal encontram-se digitalizados e disponíveis na Biblioteca Nacional Digital. Ver: <http://bndigital.bn.gov/hemeroteca-digital/>. Acesso em 21 de set. 2022.



as resistências e tantas outras experiências que a historiografia acerca da escravidão no Brasil já problematizou<sup>179</sup>.

Não escaparam ao dia, comentários infelizes acerca dos elementos abordados no material recrutado para mobilizar a aula. *Quer dizer que se fosse hoje a Joana poderia ser vendida?* Diz a gargalhadas um menino da 61A. Na ocasião, senti que “a desgraça e a desumanidade do branco consistem em ter matado o homem em algum lugar” (FANON, 2008, p. 190). Joana morreu um pouco naquele momento. A professora fez as interferências pedagógicas necessárias, abraçou a estudante citada, repreendeu aquele que ousou proferir tais palavras e explicou para a turma que se tratava de uma fala racista. *Eu não aceito isso em minhas aulas! Olhem para mim... vocês acham que eu também deveria ser vendida? Vocês não aprenderam nada do que ensinei?* Inebriou-se Cristina. Acabou o tempo da aula.

Precisamente na manhã seguinte, após a realização da chamada da classe, a professora abre os trabalhos com o seguinte questionamento: *Vamos conversar um pouco sobre o racismo no presente? Quais as impressões e vivências vocês possuem?* Cristina abriu-se para a escuta das diferentes vozes emanadas pelos/as estudantes. De alguma maneira, a cena angustiante do dia anterior havia modificado a direção do planejado, inclusive para o grupo 62A, que não havia participado do episódio. Desnaturalizar as práticas racializadas na escola, foi a tentativa da docente. A disposição da sala em formato circular, encorajou a atuação discente. Foi a partir desse encontro que pude registrar algumas ideias históricas partilhadas pelos grupos dos sextos anos:

*Lá em casa a mãe diz que segunda-feira é dia de preto* (Pedro, 61A).

*Os índios serviram como escravos por causa da cor deles. Os índios eram pretos* (Vitória, 62A).

*Teve um dia que meu irmão foi perseguido por uns polícia quando saía do serviço* (Joana, 61A).

*Eu acho que todo mundo é igual, não devia existir esse negócio de preconceito* (Joaquim 61A).

---

<sup>179</sup> A partir da década de 1980, os aportes teóricos para interpretações historiográficas acerca do sistema escravista, ultrapassaram as concepções macroestruturais (em que pese considerar a existência cativa como mercadoria ou como mão-de-obra produtiva). Por meio da valorização das experiências sociais e culturais das pessoas em situação de escravização, pesquisadores/as como LARA (2005), REIS (1989) e SLENES (1999) podem ser considerados/as destaques nesse campo de produção narrativa.

A primeira expressão narrada, não era conhecida pela professora, confesso que, para mim, também. Cristina pediu para que o estudante explicasse melhor a contenda. Pedro disse: *Ah Pró é porque segunda é um dia ruim, sempre tem muito trabalho para fazer. É o dia mais pesado da semana, eu acho que é isso...* A relação entre trabalho pesado e o braço preto, coloca-se como um passado presente, assim como as confusões proferidas por Vitória, ao trazer o marcador da cor como um traço do processo de escravização indígena. Veja, Cristina já havia explanado, em certa medida, as distinções entre os modelos de exploração da mão de obra dos grupos indígenas e de origem africana, no Brasil em sua fase colonial. Há, contudo, na percepção da estudante uma reta associação entre escravidão e negritude. A perseguição policial ao corpo daquele irmão (que de algum modo é meu também), narrada por Joana, deixa a consideração de que a “verdadeira desalienação do negro implica uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais” (FANON, 2008, p. 28). Desde muito cedo, Joana reconhece as subjugações e inferiorizações que lhe são proximais, cotidianas e absolutamente reais. “Só há complexo de inferioridade após um duplo processo: inicialmente econômico, em seguida pela interiorização, ou melhor epidermização dessa inferioridade” (FANON, 2008, p. 28). O que a estudante traz supera a máxima discursiva da existência de uma democracia racial em nosso país, como aquela proferida por Joaquim. Cristina aparenta ficar “com a garganta seca diante do jovem branco que brinca e canta na corda bamba da existência” (FANON, 2008, p. 183). *Não, não somos todos iguais, querido!* Infere a professora.

As falas das crianças e adolescentes nas turmas em que a pesquisa se concentrou, são indicativos de que a aprendizagem histórica é sobretudo um mecanismo que ocorre para além da tutela dos espaços formais de ensino. O que Pedro, Vitória e Joaquim evocam, são expressões e visões sobre passados partilhados socialmente. É preciso reconhecer que não aprendemos História apenas na escola ou na academia. A Didática da História (Geschichtsdidaktik), um campo teórico-prático instrumentalizado por Jörn Rüsen (2001), tem por objetivo analisar como os sujeitos reelaboram continuamente as experiências do passado no presente, significando-as na ação narrativa. Trata-se de uma percepção bastante alargada por congregar ao espaço de experiência dos sujeitos um vasto repertório de linguagens que tematizam e veiculam saberes históricos cotidianamente, a saber: telenovelas, produções cinematográficas, textos literários, territórios museais, monumentos,

*internet...* Sendo, pois, a narrativa um território de inteligibilidades, é possível responder aos anseios da vida humana e deliberar sobre o que virá depois.

Conferir um sentido temporal às experiências é por assim dizer, a engrenagem que movimenta a consciência histórica. Afinal, a aprendizagem é sempre “um processo mental de construção de sentido” (RÜSEN, 2010, p.43). A consciência histórica é, portanto, “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RUSEN, 2010, p. 57). Um movimento indissociável da constituição identitária do sujeito e de sua apreensão sobre os aspectos que regem o social. Entre o individual e o coletivo, têm-se, concomitantemente, a configuração da consciência histórica e o próprio desenvolvimento dessa operação, repleta de subjetivações.

O processo exógeno da reflexão, materializa-se (e se faz) na cultura histórica. Outro conceito desse imenso guarda-chuva que compõem os debates acerca da Didática da História. “A cultura histórica pode ser definida como a articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma sociedade” (RÜSEN, 1994, p. 4). É fator de nexos na forma como as pessoas se relacionam com o passado e as interpretam no presente. É fator de orientação constituinte da vida que é vivida, experimentada, entendida, desejada... Dessa forma, o tempo consolida-se como “determinante à compreensão historiográfica e à própria existência dos sujeitos no mundo” (RÜSEN, 1994, p, 6).

A racionalidade da orientação percorre dimensões estéticas, políticas e cognitivas. O conteúdo estético, relaciona-se às criações artísticas que lidam com conhecimentos considerados “dignos de serem lembrados” (grifo meu) e contribuem para a construção de sentidos e representações pretéritas. A dimensão política, incide sobre as agências e interesses de diferentes grupos que estão a disputar suas memórias na narrativa interditas e intencionalmente esquecidas na duração. Já o aspecto cognitivo, figura-se como o “princípio de coerência do conteúdo histórico” (RÜSEN, 1994, p. 19). Vê-se aqui uma série de fundamentos e métodos científicos, que, por sua vez, servem como garantia de comprovação, legitimação. Tais dimensões possuem suas regras próprias e especificidades. Todavia, são coexistentes à dinâmica social e se interrelacionam de modo bastante complexo.

Elementos estéticos, políticos e cognitivos, são assim, orgânicos à cultura histórica. Apesar de Rüsen (2001) escrever para as sociedades ocidentais, coloco-me

em diálogo com o autor, por conceber que o conhecimento está sempre em lugares fronteiriços, em espaços relacionais. Sem buscar hierarquizações teóricas, digo ao/a leitor/a que estou atenta as piscadelas pronunciadas por Clifford Geertz (1989). Desse modo, as teias de uma cultura histórica fundamentalmente racializada como a brasileira, podem ser significadas. Contudo, o relato de Joana não pode ser “desenraizado, disperso” (FANON, 2008, p. 26), dado a confusão. As experiências de vida da estudante e de todos/as que carregam na pele a marca da cor, não devem ser silenciadas. Cristina não deseja ver as verdades de Joana “se dissolverem, uma após as outras” (FANON, 2008, p. 26). A professora não quer que a estudante seja imputada uma suposta inerência projetada para um mundo de submissões, e a partir daqui outras empreitadas didáticas foram tecidas.

#### 5.4 REPRESENTATIVIDADE IMPORTA!

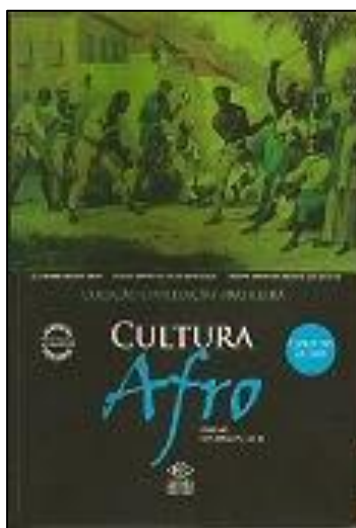
O sistema educacional funciona como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro — primário, secundário, universitário — o elenco das matérias ensinadas, como se executasse o que havia previsto a frase de Silvio Romero, constitui um ritual da formalidade e da ostentação das salas da Europa e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira, no currículo escolar? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Ao contrário, quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido de afastamento e da alienação da identidade negra (NASCIMENTO, 2016, p. 113).

Por que a representatividade importa? Para Abdias do Nascimento (2016), professor universitário, artista plástico, ator e parlamentar negro brasileiro, imprimir narrativas sobre a história e a cultura das populações de origem africana nos currículos escolares, é significativo político para a luta antirracista. Reconhecer e valorizar as diferenças deve ser a atitude pedagógica para a construção de rupturas do pensamento eurocentrado. Professora Cristina, envolvida pela trama das representações negras em diversos aspectos culturais, lança a próxima atividade para seus grupos de sexto ano. Agora, parte do exercício de pesquisar para convidar os/as estudantes à reflexão.

O material utilizado como suporte para as investigações sobre enredos culturais caracterizados como de base africana, a docente disponibiliza o livro *Cultura Afro: Ensino Fundamental II*, publicado em 2010 pela editora Dcl, organizado por Alexandre Araújo Bispo, Juliana Ribeiro Bevilacqua e Renata Felinto dos Santos, para as turmas

61A e 62A. Trata-se de um texto paradidático destinado a visibilizar manifestações religiosas, vocabulários, gastronomias, indumentárias, arquiteturas que carregam trajetórias de origem africanas. A organização conta sobre a questão da capoeira e do jongo<sup>180</sup>. Personalidades consideradas marcantes para a experiência negra, aparecem na inscrição. A ideia de que o continente africano é plural em suas constituições políticas, econômicas e culturais, é também preocupação do recurso pedagógico sinalizado. Vale dizer, que existem inúmeros exemplares acessíveis no acervo da E.E.B. Henrique Estefano Koerich. Em minhas andanças pelo campo, observei a expressiva oferta do referido livro nas prateleiras da biblioteca.

Figura 35. Capa do livro *Cultura Afro: Ensino Fundamental II*, 2010.



Fonte: Acervo da Biblioteca da E.E.B. Henrique Estefano Koerich (2021).

Cristina apresentou o livro para os/as estudantes, contou sobre seu conteúdo e a importância deste como veículo para a condução dos trabalhos dos próximos encontros. Pediu que fizessem o manuseio e selecionassem algum tema para desenvolver os registros, bem como uma tarefa de intervenção estética, como etapa conclusiva das discussões arroladas no último mês. A pesquisa era relativamente aberta, sem muitos roteiros ou indicações de como realizar a sistematização da matéria. Era um universo bastante amplo, distribuído em 168 páginas. Pude verificar

<sup>180</sup> O jongo é uma dança considerada afroancestral difundida especialmente no sudeste brasileiro desde os tempos coloniais. Para maiores informações, ver artigo: *O processo educativo do jongo no Quilombo Machadinha: oralidade, saber da experiência e identidade*, publicado por Costa; Fonseca, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/f3zpJXhrSXgNgwRVcw348LG/?lang=pt>. Acesso em 22 de set. 2022.

as dificuldades dos grupos para se concentrarem na leitura do material disposto. Alguns folheavam, folheavam e não estabeleciam um eixo para elaboração narrativa. Outros/as, recrutavam constantemente a professora para validar suas escolhas. Houve ainda, aqueles/as que não abriram o livro até serem acionados por Cristina. *Por que vocês não estão fazendo? Não entenderam a proposta? Qual a dificuldade?* Na 62A, a docente precisou explicar por várias vezes a atividade do dia. Algo que realizou pacientemente com o apoio perene da segunda professora, que, por sua vez, circulava com frequência pela sala de aula para colaborar com o processo pedagógico.

Figura 36. Atuação da Professora Cristina na turma 62A. E.E.B. Henrique Estefano Koerich.



Fonte: Fotografia da autora (2021).

Após a conclusão das investigações e seus devidos registros individuais nos cadernos (cada qual com seu ritmo próprio), a fase consecutiva correspondia à produção estética. *Para quem já terminou e dei visto, deve pegar essas folhinhas aqui na frente com a profe. Cada um vai receber uma reprodução de um vaso grego e inserir por meio de um desenho o tema afro que vocês pesquisaram, ok? Façam com*

*capricho e bem colorido, porque vai para a exposição do Dia da Consciência Negra na escola. Sejam criativos! Vale nota!*

No afã de encerrar as discussões para o bloco de estudos construído pela docente, as quais acompanhei até aqui, a razão parecia repousar em terreno colonial. No calor das aulas, nada daquilo para mim fazia sentido. Que associação Cristina desejava empreender? O que grupos espacialmente, temporalmente e culturalmente tão diferentes estariam a combinar nas investidas da professora? Como o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira pode ser inteligível por meio da atividade descrita? Foi somente no *estar aqui* (GEERTZ, 1989), que pude compreender as malhas da colonialidade do ser e do saber, entremeadas de poder, operacionalizadas naquela aula, por uma *damné*<sup>181</sup> (FANON, 2008). A visibilização e valorização das experiências de quem carrega a insígnia da cor, emoldurada por um artefato de “fabricação grega” (grifo meu), traduz a ideia de que grupos subalternizados historicamente continuam *condenados nessa terra* (FANON, 2010).

Figura 37. Atividade de intervenção estética: Cultura Afro. Turma 61A. E.E.B.  
Henrique Estefano Koerich.



Fonte: Fotografia da autora (2021).

<sup>181</sup> Damné é nas palavras de Franz Fanon (2008), o/a colonizado/a.



Figura 38. Exposição da atividade de intervenção estética: Cultura Afro. Turma 61 e 62A. E.E.B. Henrique Estefano Koerich.



Fonte: Fotografia da autora (2021).

A diversidade cultural explorada nos trabalhos dos/as estudantes, impõe os limites da narrativa de Cristina. Ao considerar a representatividade negra literalmente dentro da cultura europeia, sugere que a salvação destes está sob a legitimação do eu branco civilizado. Romper com esse quadro, quase que imutável ao tempo, conduz a pensamentos críticos e hibridizados sobre a tônica da diferença cultural, lembrando Homi Bhabha (1998), para que sejam descortinadas as severas estratificações políticas/culturais em que o racismo é diligente, inclusive no ensino de História. E aqui uma espessura temporal alongada, um passado/presente que aflige o presente/futuro (KOSELLECK, 2006) dos corpos negros. Assim, cuidemos de Joana!

## 5.5 MUITOS TEXTOS, TANTAS CONVERSAS...

Ler uma aula de História implica em compreendê-la em suas próprias dinâmicas, lógicas e especificidades. Compreendê-la ainda em sua organização didática e linguagens de explicação (ROCHA, 2009). Compreendê-la também como elaboração narrativa de um espaço historiográfico e curricular delimitado, repleto de culturas, tangenciado por variadas estruturas temporais. Ler uma aula de História significa estendê-la a uma ação que “recontextualiza saberes a partir de sua finalidade educativa e das características sociais e culturais dos sujeitos em interação” (MONTEIRO, 2015, p. 212). Então, é possível pensá-la como um texto cuja linhas se



excedem, se avolumam e sobrepujam tantos outros textos que solicitam verbalizações.

Ao conteúdo étnico-racial disposto por Cristina, entrecruzam-se os signos da História como disciplina. Há por assim dizer, conteúdos de outra ordem conectados às experiências da professora, a saber, por exemplo, aqueles que imprimem uma espécie de racionalidade organizacional dos temas de estudo. Cristina fez seus recortes, movimentou o documento curricular, reestruturou o conhecimento histórico a partir de e com seu “público” (grifo meu), articulando-os ao plano de ensino anual e ao contexto escolar da E.E.B. Henrique Estefano Koerich em que pese seus horários, agendas e agências do presente. Segundo a pesquisadora Helenice Rocha (2003), apreender as estruturas que compõem o núcleo das aulas de História são também lugares de atenção, investigação e de contribuição pedagógica.

Veja que Cristina precisou uma *intriga* (RICOEUR, 2010a) pautada pelo universo material e simbólico que atravessa a vida humana. Para tal, centralizou os debates por meio de uma questão-problema: *o que é escravidão?* Desdobrando-o em onze aulas, a professora respondeu metodologicamente a ideia de uma sequência didática problematizadora para fomentar “a reflexão sobre as questões enfrentadas pelos homens no passado”, bem como “suas possíveis relações (de causalidade, de similaridade ou de diferença) com questões do presente, sem incorrer em anacronismo” (ROCHA, 2003, p. 4). Retome os materiais *ESCRavidão – Existe alguma diferença na forma como os escravos eram tratados na Grécia e Roma antigas?* e *A escravidão como mão de obra no Brasil colonial* e perceba o exercício de presença e distanciamento temporal aventado. Ao segundo texto, aplicam-se inclusive manifestações causais, como a urgência da escravização das populações de origem africana demandadas pelas ressignificações da exploração do trabalho indígena. Em *Vende-se um preto!* Cristina promove reflexões a respeito das estreitas associações entre a escravidão, raça e racismo no século XIX, como noção de causalidade. Da mesma forma em que estabeleceu ligações entre aspectos da cultura considerada de base africana e propostas de identidades positivadas atinentes à Lei nº 10.639/03 e às Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2004b). Conjunções de acontecimentos inteligíveis às aulas de História...

O quantitativo de conteúdos recrutados parecia assustador à primeira vista. Além disso, estes exigiam complexificações, aprofundamentos, críticas... Cristina certamente teceu “uma análise da estrutura global desse conteúdo para

primeiramente, definir a relevância dos tópicos” (ROCHA, 2003, p. 4) sistematizadores: *Escravidão em diferentes tempos, espaços e culturas; Vende-se um preto e Representatividade importa!* Tais eixos me foram lidos, não apresentados formalmente como documento. A partir das observações das aulas e dos suportes disponibilizados pela professora autora, fui pouco a pouco compondo um inventário para as cenas que pude assistir, mapear e configurar para o/a leitor/a. Nuances do trabalho etnográfico que está a captura de estruturas de significação (GEERTZ, 1989). Uma vez estabelecido “o fio condutor da sequência didática” (ROCHA, 2003, p. 4), a docente pode marcar ainda, os tempos dedicados à leitura, às intervenções orais, ao debate, à pesquisa e às produções estéticas sugeridas como desfecho do bloco de estudos. Uma perspectiva de didatização bastante diversificada que congregou análises de “documentos em busca de produzir conhecimento sobre a História” (ROCHA, 2003, p. 4).

Para Helenice Rocha (2003, p. 4), “a História transita no campo da linguagem, interrogando-a – em suas diferentes formas de expressão – e produzindo o discurso historiográfico por meio dela”. Cristina peregrinou no campo textual como se viu. Objetivou a leitura e a escrita como prática de letramento histórico (ROCHA, 2009). A professora percorreu a biblioteca da escola para viabilizar o livro *Cultura Afro: Ensino Fundamental II*, publicado em 2010; reproduziu cópias de artigos de revista, obras didáticas e documentos (esses reaproveitados em ambas as turmas – 61A e 62A – por conta da escassez de recursos da unidade de ensino) e leu conjuntamente com seus/suas estudantes para ancorar e despontar as explicações.

Como “tecnologias de memória” (ROCHA, 2009, p. 83), ler e escrever foram as ações mais adotadas pela docente. Memorizar e rememorar são constitutivos orgânicos à disciplina, são mecanismos de articulação com pretensões de conectividade na narrativa histórica. E aqui, muitas dificuldades inscreveram-se. Cristina sabe sobre o repertório cultural de seus/suas estudantes. Ela foi habilidosa ainda, em reavaliar o método e redimensionar o curso das águas, ao inserir uma roda de conversa a respeito das impressões das turmas acerca de três excertos retirados do Jornal *Correio Paulistano*, de 1878. Ganharam ecos na sala de aula as ideias históricas referencializadas pelos discursos do impresso, os sentimentos de aproximações e distanciamentos em relação à experiência da escravidão, assim como as retóricas racializadas residuais ao tempo presente. Textos produzidos em ambiente

escolar, no confronto pedagógico, que alcançam maiores interpretações em abordagens de cunho etnográfico (COUCEIRO; ROSISTOLATO, 2022).

Sobre a extensão do tempo, a professora investiu em muitas datações e diversas espacialidades temporais como funcionais ao desenvolvimento do pensamento histórico dos/as estudantes. Estimulou dimensões diacrônicas ao trabalhar com as formas de escravização na antiguidade clássica e no Brasil colonial. Tramou sobre perspectivas sincrônicas ao propor articulações entre o sistema escravista forjado em Grécia e Roma antigas, bem como entre populações indígenas e de origem africana, concebidas em seus processos, características e relações de poder. Confluem às discussões sobre tempo e desenvolvimento do conhecimento histórico escolar, o presente da professora que é circunstancial para sua elaboração narrativa, também dos/as estudantes que levantam questões e acionam suas “bagagens” (ROCHA, 2009) partilhadas na experiência de uma aula de História. O presente é articulado, como notou-se, à expressão de um projeto maior manifestado pela celebração do Dia Nacional da Consciência Negra. Vários presentes significam a problematização da sequência didática de Cristina, mas se mobilizamos o tempo a este relegam-se prospecções, expectativas, futuros... Ao estimular leituras que centralizam concepções de identidade e representatividade, a professora avança horizontes com olhares mais respeitosos às memórias dos/as subalternos/as (ainda que submetidos à crítica conceitual). Há um presente/futuro (KOSELLECK, 2006) a circundar as aulas dos sextos anos da E.E.B. Henrique Estefano Koerich.

Para esmiuçar um pouco mais nossa conversa, tomo como empréstimo às considerações de Ana Maria Monteiro (2015) a respeito dos saberes docentes que são postos às práticas pedagógicas do ensino de História sob a condição narrativa. Para tal, a pesquisadora reporta-se às categorizações descritas por Helena Casalmiglia Blancafort (2000), intelectual de origem hispânica, para identificar estruturas de uma narrativa escolar. Com uma lupa nas mãos, busco agora sistematizar as postulações delimitadas por Cristina, nossa “narradora *ad hoc*” (MONTEIRO, 2015, p. 207). Veja!

Quadro 19 – Sistematização da estrutura narrativa da sequência didática da Professora Cristina. E.E.B. Henrique Estefano Koerich, 2021.

Temporalidade	Unidade Narrativa	Transformações	Unidade de ação	Causalidade
Sucessão de acontecimentos em um tempo que avança.	Garantida por um sujeito ator, individual ou coletivo, agente ou paciente.	Estados e características que mudam.	De uma situação inicial se chega a um desfecho.	Intriga que se cria a partir das relações causais entre os acontecimentos.
Cronologia; Passado; Presente; Futuro; Diacronia; Sincronia; Tempo escolar.	Professora de História Cristina.	Escravidão na Grécia e Roma antigas; Escravidão no Brasil Colonial; Escravidão no século XIX.	Escravidão; Racismo; Aspectos da cultura de base africana; Dia Nacional da Consciência Negra.	Substituição da mão de obra indígena pela de origem africana; Escravidão, Raça e Racismo; Cultura como resistência e representatividade.

Fonte: Elaboração da autora com base em Blancafort (2000, p. 14-15).

De fato, aulas de História são como textos (MATTOS, 2006). De uma *intriga* (RICOEUR, 2010a) emerge um enredo, uma trama. Mimeticamente, professora Cristina tece uma *configuração* (RICOEUR, 2010a). Utilizando-se de elementos pré-narrados, existentes no mundo da historiografia, nos aportes curriculares, na formação docente, na biblioteca dos/as estudantes, na cultura escolar e na cultura histórica, a docente exerce uma atividade criadora, uma poética autoral... que se integra às ações humanas, heterogêneas e desconexas, organizando-as sucessivamente por meio de acontecimentos/eventos dados a causalidade. Cristina apresenta uma obra capaz de imitar o tempo e reconduzi-lo para uma nova experiência temporal quando encontra o/a seu/sua leitor/a. Estudantes seguem ressignificando os textos, que por sua vez não se esgotam no período em que ocorrem as aulas. A etapa da *reconfiguração* (RICOEUR, 2010a) é, por assim dizer, incessante como a vida, suas demandas, dores, lutas, sonhos... elaborações socioculturais, por vezes coletivas e sempre dadas ao tempo e com o tempo. Assim, a temática africana e afro-brasileira nas narrativas históricas postuladas, envolta por um corolário colonial que hoje aprisiona, cederá à condenação por intermédio das constantes e contínuas redes de interpretação.

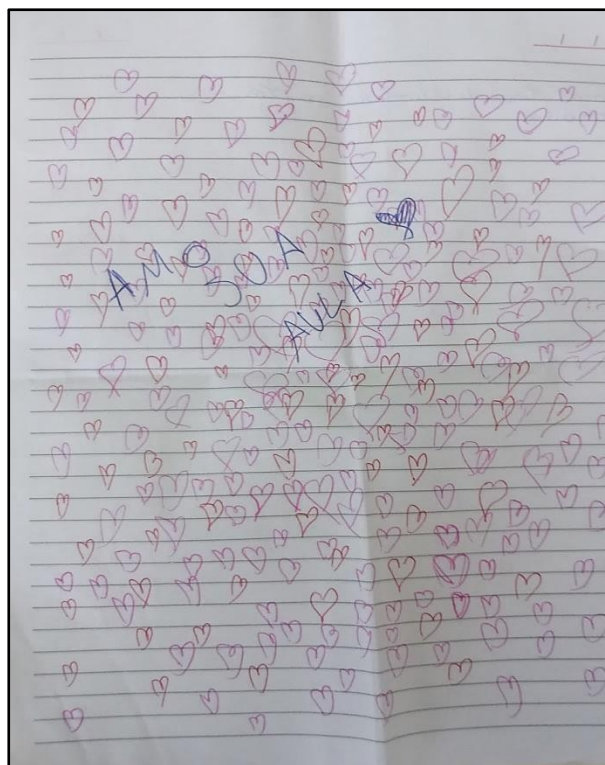
Tenho mais algumas coisas a dizer... a primeira incide sobre a seara etnográfica que assume como centralidade estudos a partir da escola pública. Penso nas suas potencialidades hermenêuticas, nas “contribuições significativas para todas as questões abertas a partir do momento em que buscamos entender essa instituição inacabada, como a própria cultura em temporalidades dela constituintes e nela constituídas” (COUCEIRO; ROSISTOLATO, 2022, p. 52), e especialmente nas “relações desenvolvidas pelos agentes que nela interagem” (COUCEIRO; ROSISTOLATO, 2022, p. 52). A segunda consiste em reforçar que as categorias que empresto às análises das aulas de História não são “palavras religiosas, inquestionáveis [...]”. As surpresas ocorrerão, e delas novos rumos de questionamento serão conformados” (COUCEIRO; ROSISTOLATO, 2022, p. 64). Nada está fechado! A terceira é aquela que compreende as “camadas de inteligibilidade, embebidas de afetividade, em corpos que teimam em existir, em bonança ou precariedade” (COUCEIRO; ROSISTOLATO, 2022, p. 64). Cristina é teimosa! E creio que por isso tenha alcançado a admiração de seus/suas estudantes. Sinta as devolutivas, o reconhecimento, os afetos nas imagens a seguir.

Figura 39. Homenagens: Dia do/a Professor/a. Turma 61A, E.E.B. Henrique Estefano Koerich.



Fonte: Fotografia da autora (2021).

Figura 40. Recado de um estudante. Turma 62A, E.E.B. Henrique Estefano Koerich.



Fonte: Fotografia da autora (2021).

A derradeira questão busca lembrar as inserções dessa narrativa postas em contextos mais amplos, em cenários mais alargados, dramas extensivos à muitas Cristinas, à tantas/os professoras/es da Educação Básica (da qual são inescapáveis inclusive para mim, docente que sou), “pessoas de carne e osso” ... “Lidar com elas, explicar os critérios pelos quais significam suas maneiras de existir, sem necessária concordância” (COUCEIRO; ROSISTOLATO, 2022, p. 64), deve estar no horizonte de quem dedica-se a olhar para aquilo que acontece, faz-se e emerge em uma aula História. Piscadelas, leitor/a... piscadelas...

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA UM MUNDO DE RECONFIGURAÇÕES

Antes de me despedir de você leitor/a, deixo algumas últimas palavras sem encerrá-las aqui, no mundo do texto. É oportuno considerar que as intrigas que movimentaram a escrita desta tese, as quais formulei, organizei, interpretei e as configurei em narrativa histórica, são como apelos do tempo presente. Apelos de muitos irmãos e irmãs de cor que não puderam ter e ser a voz: Amarildos, Claudias, Evaldos, Marielles... Então, não é apenas sobre uma pesquisa acadêmica em busca de uma validação. É sobre a vida, a nossa vida. Como manifesto, a minha fala subalterna a qual eu mesma questioneei no início de nossa conversa, subsistiu as perversas redes em que o racismo opera e é diligente. Obrigada, Fanon! Como professora de História da Educação Básica, digo que ter desenvolvido esse trabalho foi indubitavelmente um exercício de metarreflexão. Eu contestei minhas práticas pedagógicas ao longo de todo texto e em atitude diária, no chão da escola, na sala de aula. Como historiadora, guardo as bibliografias, os conceitos, as fontes e o saber fazer de nosso ofício. E é sobre este que me detenho no agora...

Ao longo da pesquisa, certos desafios me foram colocados. Entre eles as imbricações instituídas ao objeto de análise. Afinal, discorrer sobre experiências, discursos e práticas racializadas no universo escolar é algo que me toca a pele. Elaborar um estranhamento em relação a esse espaço/tempo, recuar, distanciar exigiu de mim autovigilância e honestidade intelectual (RICOEUR, 2007). Em que pese as narrativas docentes – suas lembranças, trajetórias, vivências, saberes e práticas – apresentadas no interior da tese, em alguns momentos me foram aflitivas. Como testemunhas vivas, professores/as poderiam/podem confrontar as interpretações desse texto. Assim, reflexões epistemológicas impuseram-se constantemente. Nelas encontrei refúgio e em interlocução com Henry Rousso (2016), alego que minha escuta e interpretação está circunscrita por uma série de intencionalidades, alteridades, concordâncias, discordâncias... Entre testemunho e a produção do conhecimento histórico, versam duas consciências incomparáveis e isso é absolutamente legítimo.

Sem sobressaltos, pontuo ainda o desafio em manusear arquivos recentes, sem tanto pó, pois a esses emanam conhecimentos provisórios. Fato é que o tempo não para e, portanto, “as coisas podem acontecer diferentemente do que se espera: esta é apenas uma formulação subjetiva daquele resultado objetivo, de que o futuro

histórico nunca é resultado puro e simples do passado histórico” (KOSELLECK, 2006, p. 312). Historicizar os arquivos recentes implicaram em compreendê-los no âmbito das “reinvindicações memoriais – relativas a passados traumáticos difíceis de assumir por parte das comunidades nacionais e que emanam de pessoas ou de grupos que não pertencem ao meio dos historiadores profissionais” (DELACROIX, 2018, p. 47). Foi no campo das políticas de ressarcimento e justiça que a Lei nº 10.639/03 e o documento das Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2004b) aportaram-se. Foi também nesse lugar que a tese se posicionou e ponderou a crítica no lastro de uma razão histórica.

Longe de desconsiderar a luta política que compareceu à instituição dos marcos legais para o Ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira, mas chamar a atenção para o trabalho com a memória (RICOEUR, 2007), inclusive no aspecto da didatização docente em ambientes escolares, pareceu-me absolutamente pertinente ao escrutínio dessa pesquisa. Muito embora as finalidades e objetivos dos/as historiadores/as sejam distintos daqueles/as que lecionam, cuidados com a onda memorial, seus usos, ideias de dever e de justiça urgem por reflexões em nossa disciplina. Já sabemos que memória não é História! Todavia, no afã de evitar interditos do passado, esquecimentos, silêncios... às aulas de História – ao menos àquelas em que acompanhei e analisei – imperaram inscrições abusivas da memória.

São predominantes, ainda, a História como disciplina escolar, sua modelagem quadripartite do conhecimento. Destaques para as narrativas que fincam os pés na Europa, e as tomam como universais, foram dadas a ver nas Propostas Curriculares estudadas no primeiro capítulo, a exceção das ponderações apresentadas no documento de 2014, em que as agências, temas e os grupos concebidos como da diversidade provocaram tensões nessa tradição. E aqui identifiquei um problema de sentido, pois as noções que traduzem a diversidade estão ancoradas aos projetos coloniais de dominação. São reconhecidos os subalternos, mas não suas produções, saberes e formas de ser e estar no mundo. Uma armadilha conceitual do currículo que insinua para uma convivência harmoniosa, respeitável e tolerável entre distintos grupos sociais, mas não chega a desestabilizar os quadros hegemônicos de poder. Notei o quanto isso é perigoso, pois reconheço a força do texto curricular. Com ele inculcam-se conhecimentos, pertencimentos, identidades... E se desejamos combater o racismo, antes de tudo, faz-se necessário problematizar a diferença cultural em perspectiva híbrida (BHABHA, 1998). Estamos diante de uma verdade inconveniente?



A pauta da diversidade esteve incorporada às falas docentes. No segundo capítulo, os sujeitos da pesquisa, agentes da narrativa, trouxeram até a mim suas trajetórias pessoais, formativas e educacionais em torno das emergências para o estabelecimento de um currículo étnico-racial. Com espaços de experiência às vezes distintos, ora proximais, Renata, Marcos, Ana, José, Cristina e Rodrigo na condição de graduados do curso de História, deixaram evidentes as persuasões do racismo institucional acadêmico – apesar do quadro de mudanças subjacentes aos marcos legais para o ensino da temática africana e afro-brasileira ser realidade para os três mais jovens colaboradores/as dessa investida – em duas frentes: epistemológica (relacionada à produção do conhecimento) e humana (situada no campo das relações e trocas socioculturais). Deixaram suas percepções, impressões e críticas ao racismo no espaço escolar em suas múltiplas facetas, transitáveis aos corpos, histórias, saberes e vozes daqueles/as que possuem a insígnia da cor. Não obstante, ponderaram sobre os limites e possibilidades de implementação da Lei nº 10.639/03 na escola e nas aulas de História. Limitações que não escaparam aos contornos da precarização do trabalho docente: contratos temporários, baixos salários, alta jornada... inescapáveis também às dinâmicas pedagógicas: esparsos e escassos tempos para planejamento (individual e coletivo), pressões sobre o cumprimento do calendário letivo, falta de formação, descompromisso com os debates raciais por parte de gestores e colegas de profissão... Quanto as possibilidades os/as entrevistados/as emitiram olhares para uma tomada de posição de nossa disciplina diante do antirracismo e da luta por um futuro mais democrático. Mas será mesmo assim?

Sem itinerários retos, professores/as de História construíram suas tramas, as organizaram temporalmente e configuraram na forma de narrativa seus dramas, dores e ações a respeito das discussões étnico-raciais. Falaram de si e imprimiram uma identidade narrativa (RICOEUR, 2006). Como memórias individuais, extensivas às coletivas, as narrativas orais docentes conformaram significantes para interpretações mais alargadas do mundo. Outrossim, suas aulas seguiram a mesma compreensão. Embora absolutamente autorais – lugar de espaço/tempo criativo – as aulas de História são representações sociohistóricas e, portanto, indiciam as aspirações da vida humana (MATTOS, 2006). Dessa forma, como textos que me foram dados a ler, pude analisar o ensino de História em suas interfaces com a temática africana e afro-brasileira. Sob a ótica do conteúdo, uma espécie de tradição vem sendo sobreposta História como disciplina escolar. Aos temas referentes à escravidão, raça e racismo,

incorporam-se histórias de posituação deliberadas ao continente africano, aspectos das culturas de matriz africana, bem como as propostas celebrativas ao Dia Nacional da Consciência Negra. No entanto, seriam estes os únicos enredos pelos quais as experiências das populações de origem africana são dadas a conhecer? Sem leviandades, recupero o cenário em que os materiais didáticos elaborados pelos/as professores/as foram apresentados. Lembre-se que no terceiro capítulo discurssei sobre as aulas de História em regime de atividades não presenciais, período de muitas afecções. Assim, e considerando todas as dificuldades, problemas e dilemas que atravessaram as formas de ensinar, digo que às aulas de História emprestam-se estratos temporais em que as diversas camadas de tempo podem se aglomerar (KOSELLECK, 2006) e coexistir. Coexistiram às narrativas sucessões cronológicas amarradas as engenharias de um tempo colonizado, ditado por marcadores e factuaisidades do sistema-mundo europeu (QUIJANO, 2005). Daí as ideias de diversidade foram conformando uma paisagem pelas beiradas das “grandes narrativas” (grifo meu) dirigidas pelo colonizador. Estabilidades no ensino de História que também puderam ser visualizadas nos recursos explicativos, especialmente textos escritos e ilustrações, bem como nas propostas avaliativas a partir de um inventário de questões em grande parte encerradas nos próprios materiais disponibilizados. Estaria também o ensino de História, por seus padrões de estabilidade e tradições latentes no presente, envolto por passados que não passam?

O peso da tradição foi algo desdobrado no quarto capítulo, quando olhares foram lançados à escola. Como instituição, a ela confluem distintas redes culturais (política, acadêmica e empírica) que conferem especificidades identitárias e abrangências interpretativas (BENITO, 2017). Normatizações, regimentos, aparelhamentos, burocracias... conteúdos, conceitos, pedagogias... experiências, práticas cotidianas... são ingredientes constitutivos da própria organicidade da escola. Entendi que as leituras dirigidas para as aulas de História não podem, desse modo, subsumir às agências da cultura escolar. Por meio dos signos, símbolos, ritos e linguagens produzidas no interior da E.E.B. Henrique Estefano Koerich, município de Palhoça, região da Grande Florianópolis/SC, pude conhecer um contexto particular de sentido. Fui me apropriando de seu Projeto Político Pedagógico; da estrutura física/material/organizacional; da rotina, horários, calendário; dos gestos, comportamentos e posturas que pude por meio de uma *descrição densa* (GEERTZ, 1989) refletir sobre a escola como um lugar de cultura. À cultura escolar entremeiam-

se culturas históricas. E lembro o quanto a nossa é extremamente racializada. Nas aulas de História acompanhei uma série de discursos e práticas racistas, mesmo nos momentos em que o foco era o antirracismo. Distopias? Com a professora Cristina, regente das aulas de História das turmas de sexto ano do Ensino Fundamental, notei a força política e representativa que o conteúdo étnico-racial se coloca a ela. Mulher autodeclarada negra, Cristina percorreu críticas ao sistema escravista, pluralizou o conceito de escravidão, propôs debates sobre o racismo, discorreu sobre representatividade negra... enfim empreendeu a pauta memorial em suas aulas. As dívidas históricas foram quitadas?

Eu vi Cristina organizar os conteúdos, separar os materiais, estruturar um pensamento em uma sequência didática. Ela preparou uma narrativa histórica para ser lida a partir do seu universo cultural, dos/as estudantes e da escola... Ela explorou tempos, espaços, culturas, conceitos... Ela propôs um conjunto de tarefas para rememorar os eventos/acontecimentos... Ela ofertou uma aula de História. Contudo, vi as encruzilhadas coloniais de nossa disciplina. Colonialidade do poder (estrutura), do saber (conhecimento) e do ser (existência) que figuram a própria extensão da História e de seu ensino. Difícil transgredir... difícil dizer que a História como disciplina escolar (e não só) reproduz o racismo... difícil inferir que a escola é racista...

Dito isto, e por tudo, creio que o objetivo inicial do trabalho – perceber e analisar as tensões entre um presente/passado racializado e as demandas educacionais advindas com a Lei nº 10.639/03, em unidades de ensino da rede estadual de Santa Catarina da região da Grande Florianópolis (2003-2021) – foi contemplado. E defendo que a tese construída – de que a experiência do racismo, fruto da colonialidade moderna, apresenta-se como um passado que não passa mesmo quando se ensina História da África e da cultura afro-brasileira – cumpriu o seu papel: dar ao leitor/a respostas para uma intriga inicial por meio das fontes apresentadas e das categorias aventadas, configuradas na forma escrita por uma explosão de temporalidades e lugares de fronteira.

Sei que nada está encerrado no mundo desse texto. Ele situa-se na ordem dos inacabamentos. Ele seguirá em outras conversas, com outros/as leitores/as, motivados/as por novas questões, sujeito a novas economias e subjetivações. Ele seguirá... (RICOUER, 2010a). Da mesma forma, a escola como ambiente vivo seguirá reelaborando seus conhecimentos, produzindo novas culturas. O ensino de História seguirá incorporando espaços/tempos de reinvenção narrativa. E para um mundo de

reconfigurações, emito perspectivas mais otimistas e esperançosas para a superação do racismo em nossa matéria. Comprometer-se com “uma atitude decolonial e com ela a possibilidade de o condenado escrever”, nos chamou atenção Nelson Maldonado-Torres (2019, p. 46), poderá constituir-se como um projeto, por “meio do qual o condenado emerge como questionador, pensador, teórico e comunicador”. Reconfigurações... resistências políticas/culturais... Estamos vivos! Eis um novo chamado.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, p. 5-20, jan./jun.2008.

ABREU, Ticiane Caldas de. *África no Ensino de História em Santa Catarina: Impactos da formação inicial docente e seus efeitos na prática do ensino de África*. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Faculdade de Educação e Ciências Humanas, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2017.

ABUD, Katia Maria. Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas. *Revista Brasileira de História*, vol.18, n.36, p.103-114, 1998.

ACHEBE, Chinua. *O mundo se despedaça*. Tradução: Vera Queiroz da Costa e Silva. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2009.

ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

ALBERTI, Verena. Fontes orais: histórias dentro da História. In: PINSK, Carla Bassanezi. (Org.) *Fontes históricas*. 3.ed. São Paulo: Ed. Contexto, p.155-202, 2019.

ALBERTI, Verena. O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas. (Palestra). In: *Colóquio Nacional História Cultural e sensibilidades*, 4., Caicó (RN), Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), p. 17- 21, nov. 2014.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz. Regimes de Historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do Ensino de História. In: GABRIEL, Carmem T.; MONTEIRO, Ana M.; MARTINS, Marcus L. B. (Orgs.). *Narrativas do Rio de Janeiro nas Aulas de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ANA. [mar. 2020]. Entrevistadora: Karla Andrezza Vieira. Florianópolis/SC, 02 de mar. 2020a.

ANA. *Proposta de atividade: a evolução humana*. Florianópolis, 2020b.

ANDRADE, Maíra Pires. *Qual África? A História das áfrias e a prática de ensino nos estágios supervisionados da UDESC (2000-2015)*. Texto apresentado para a Banca de Qualificação do Curso de Mestrado em História, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2016.

BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruthe. O Currículo e as identidades/diferenças indígenas: normalização, invisibilidade e subalternização. *Revista de Educação Pública*, [S. l.], v. 26, n. 61, p. 95-110, 2017. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2421>. Acesso em: 27 de out. 2022.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11, p. 89 –117, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069>. Acesso em 3 de nov. 2022.

BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras História*. Porto, v. 2, série III, p. 13-21, 2001.

BÉDARIDA, François. Tempo presente e presença da história. In: FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaína. *Usos e abusos da história oral*. 5.ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002.

BENITO, Agustín Escolano. *A Escola como Cultura*: experiência, memória e arqueologia. Campinas: Alínea, 2017.

BISPO, Alexandre; BEVILACQUA, Juliana Ribeiro; SANTOS, Renata Felinto. *Coleção Civilização Brasileira Cultura Afro – Ensino Fundamental II*. São Paulo: Dcl, 2010.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais* Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 003/2004. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica*. 2004b.

BRASIL. Lei nº 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". *Presidência da República*, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 23 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.645. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso: em 22 de jan. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 9 dez. 2010.

BRASIL. *Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site>. Acesso em: 02 out.2020.

CABRAL, Amílcar. *PAIGC: Unida e Luta*. Lisboa: Nova Aurora, 1974.

CAIMI, Flávia Eloisa. *Tendências e perspectivas do ensino da história: um estudo historiográfico sobre a produção acadêmica e escolar (1980-1998)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 1999.

CAIMI, Flávia Eloisa. Novas conversas e antigas controvérsias: um olhar sobre a historiografia do ensino de história. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. (Org.). *Ensino de História: múltiplos ensinos em múltiplos espaços*. Natal/RN: Editora da UFRN, p. 127-135, 2008.

CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, num.4, vol.3, p.86-92, jan./jun. 2016.

CAIMI, Flávia Eloisa; MISTURA, Letícia; MELLO, Pedro Alcides Trindade de. Aprendizagem histórica em contexto de pandemia. *Fronteiras: Revista Catarinense de História*, n. 37, p. 09-23, 28 jul. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/FRCH/article/view/12463/7981>. Acesso em: 19 de set. 2022.

CARDOSO, Lourenço. *O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil*. 2014. 290 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115710>. Acesso em: 18 de mar. 2022.

CAVALCANTI, Erinaldo. A história e o ensino nas encruzilhadas do tempo: entre práticas e representações. In.: ARAÚJO, Raimundo Inácio Souza *et al.* *História: demandas e desafios do tempo presente - produção acadêmica, ensino de História e formação docente*. São Luís: EDUFMA, p.21–47, 2018.

CERRI, Luís Fernando. A formação de professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual. *História, histórias*. Brasília, v. 1, n. 2, p. 167-186, 2013.

COSTA, Rute Ramos da Silva; FONSECA, Alexandre Brasil. O processo educativo do jongo no Quilombo Machadinha: oralidade, saber da experiência e identidade. *Edu. Soc.* Campinas, 40, p. 1–17, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/f3zpJXhrSXgNgwRVcw348LG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 de set. 2022.

COUCEIRO, Luiz A.; ROSISTOLATO, Rodrigo. Etnografia e Tempo nos Estudos Educacionais. *Ilha - Revista de Antropologia*, Florianópolis, v. 24, n. 2, e82327, p. 51-73, maio de 2022.

CRISTINA. [dez.2020]. Entrevistadora: Karla Andreza Vieira. Florianópolis/SC, 02 de dez. 2020a.

CRISTINA. *Proposta de atividade: a escravidão negra, da África para o Brasil*. Palhoça, 2020b.

CRISTINA. *Proposta de atividade: Dia da Consciência Negra*. Palhoça, 2020c.

DELACROIX, Christian. A história do tempo presente, uma história (realmente) como as outras? *Tempo e Argumento*. Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 39-79, jan./mar. 2018. Disponível em: <http://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/12709/8049>. Acesso em: 10 jan. 2019.

FANON, Frantz. *Pele Negra Máscaras Brancas*. Salvador: Edufba, 2008.

FANON. *Os Condenados da Terra*. Minas Gerais: Editora UFJF, 2010.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. *Topoi*, Rio de Janeiro, vol.3, n.5, p.314-332, 2002.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2005.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. *História & ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.

FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala*, 50ª edição. Global Editora. 2005.



FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.24, n.82, p.93-130, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 de jan. 2022.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC 1989.

GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Rio de Janeiro Vozes, 1997.

GEERTZ, Clifford. *Obras e vidas: o antropólogo como autor*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2005.

GEERTZ, Clifford. *O saber local*. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GEERTZ, Clifford. *Atrás dos Fatos: dois países, quatro décadas, um antropólogo*. Petrópolis: Vozes, 2012.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. IN: SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/MEC. *Educação Anti-racista: Caminhos abertos pela Lei Federal 10639/03*. Brasília. p.39-62, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: [http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5\\_Gomes\\_N%20L\\_Rel\\_etnico\\_raciais\\_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf](http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf). Acesso em: 23 de jan. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e Educação: Ressignificando e politizando a raça. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012b.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze.; MALDONADO-TORRES, Nelson.; GROSGOUEL, Ramón. (Org.). *Decolonialidade e pensamento afrodíaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 223-246, 2019.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, Coimbra, p. 115-147, 2008.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2011.

HAMMOUTI, Nour-Din El. Diários etnográficos profanos na formação e pesquisa educacional. In: *Ethnography and Education European Review / Revue Européenne d'Ethnographie de l'Éducation*. Porto, vol. 1, n. 2, p. 9-20, 2002.

HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula*. São Paulo: Selo Negro, 2005.  
JESUS, Rodrigo Ednilson de. Autodeclaração e heteroidentificação racial no contexto das políticas de cotas: quem quer (pode) ser negro no Brasil? In: SANTOS, Juliana Silva; COLEN, Natália Silva; JESUS, Rodrigo Ednilson de. (Orgs.) *Dois décadas de políticas afirmativas na UFMG: debates, implementação e acompanhamento*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018, p. 125-142.

JOSÉ. [mar.2020]. Entrevistadora: Karla Andrezza Vieira. Florianópolis/SC, 06 de mar. 2020a.

JOSÉ. *Proposta de atividade: as religiões de matriz africana no Brasil*. Florianópolis, 2020b.

JUNIOR, Cleonildo Mota Gomes. *O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e o Projeto de Lei da Escola Sem Partido – Conhecimento e impasse de Professores formadores*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino): Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, 2018.

KI-ZERBO. Joseph. *Para quando a África?* Entrevista com René Holenstein. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. PUC-RJ, 2006.

KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do tempo*. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2014.

LARA, Silvia H. Conectando Historiografias: a escravidão africana e o antigo regime na América portuguesa. In: BICALHO, Maria Fernanda; FERLINI, Vera Lúcia A. (Org.). *Modos de governar: ideias e práticas políticas no Império Português (séculos XVI-XIX)*. São Paulo: Alameda, 2005.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138, 1999.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, Isabel. (Org.). *Perspectivas em educação histórica. Actas das primeiras jornadas internacionais da educação histórica*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – UMINHO, 2001.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 4.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LIMA, Thayara Cristine Silva de.; PEREIRA, Amílcar Araújo. História Oral, movimento negro e racismo no Brasil. In: GOMES, Ângela de. (Org.). *História oral e historiografia: questões sensíveis*. São Paulo: Letra e Voz, p. 57-80, 2020.

LISBOA, Karen Macknow. O Brasil dos naturalistas Spix e Martius. *Acervo*, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 179–194, 2011. Disponível em: <https://revista.an.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/108>. Acesso em: 22 set. 2022.

LUGONES. María. “Heterosexualism and the Colonial/Modern GenderSystem”. *Hypatia*, v. 22, n. 1, p. 186-209. 2007.

LUGONES. María. Rumo a um feminismo descolonial. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>. Acesso em 23 de out. 2022.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 285-296, 2006.

MACEDO, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o caso dos PCN. *Educação e Sociedade*, v. 30, n. 106, p. 23-43, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Fwhpczf7sChQTxMR3fGMhkN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 de jan. 2022.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação*. Brasília: Liber Livro, 2012.

MALAVOTA, Claudia Mortari. *Os africanos de uma Vila Portuária no Sul do Brasil: criando vínculos parentais e reinventando identidades*. Tese (Doutorado), PUCRS, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, Nelson.; GROSGOUEL, Ramón. (Org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 27-53, 2019.

MARCOS. [mar.2020]. Entrevistadora: Karla Andrezza Vieira. Florianópolis/SC, 06 de mar. 2020.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. O acesso à educação superior e o fortalecimento da identidade negra. *Revista Brasileira de Educação*. Dourados (MS) v. 23, p. 01-23. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230098.pdf>. Acesso em: 19 de jan. 2021.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!” leitores, autores, aulas como texto e ensino-aprendizagem em História. *Tempo* [online]. vol.11, n.21, p.5-16, 2006. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-77042006000200002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-77042006000200002&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 30 de jan. 2021.

MBEMBE, Achille. *Crítica da Razão Negra*. Lisboa: Editora Antígona, 2014.

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

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete OSPB (Organização Social e Política Brasileira). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/ospb-organizacao-social-e-politica-brasileira/> . Acesso em: 17 de jan. 2021

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

MONIOT, Henri. La didactique, qu'est-ce que c'est? *Historiens & Géographes*, n. 394, p. 193, 2006.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro, Editora Mauad, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Aulas de História: questões do/no tempo presente. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 58, p. 165-182, out./dez. 2015.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNANGA, Kabengele (Org.) *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: MEC, 2005.

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

NASCIMENTO, Maria Beatriz. Quilombos: mudança social ou conservantismo? 1976. In: Beatriz Nascimento, *Quilombola e Intelectual: Possibilidades nos dias da destruição*. Maria Beatriz Nascimento. Diáspora Africana: Editora filhos da África, 2018.

NORA, Pierre. Entre história e memória: a problemática dos lugares. *Revista Projeto História*. São Paulo, v. 10, p. 7-28, 1993.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas: entre abordagens e perspectivas. In: BRASIL. *Educação Africanidades Brasil*. Brasília: MEC-SECAD/UnB-CEAD, 2006, p. 87-107.

OLIVEIRA, Rogério Melo de. Migrações internacionais para Santa Catarina nos séculos XIX e XXI: um estudo comparativo. *Revista de História Regional*, Ponta Grossa, 24(2): 282-302, 2019. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr>. Acesso em: 20 de fev. de 2022.

PEREIRA, Acácia Regina. *Percursos do ensino de História da África e dos Afro-brasileiros na 1ª versão do Componente Curricular História da BNCC São Gonçalo 2018*. 2018. Dissertação (Mestrado em História Social): Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

PEREIRA, Amauri Mendes; ARAÚJO, Amílcar. *O mundo negro: a constituição do movimento negro contemporâneo brasileiro (1970 a 2005)*. Rio de Janeiro: UFF, 2010.

PEREIRA, Amílcar Araújo. “Por uma autêntica democracia racial!”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. *Revista História Hoje*, ANPUH, v. 1, n. 1, 2012.

PEREIRA, Amílcar Araújo. *“O mundo negro”: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PEREIRA, Amílcar Araújo. Black Lives Matter nos currículos? Imprensa negra e antirracismo em perspectiva transnacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.49 n.172 p.122-143 abr./jun. 2019. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/5589>. Acesso em: 30 de jan. 2021.

PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-lei 10.639/03. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, p. 21-44, 2008.

PEREIRA, Júnia Sales. Diálogos sobre o Exercício da Docência – recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. *Educ. Real*. Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 147-172, jan./abr., 2011. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em: 18 de mar. 2018.

PEREIRA, Júnia Sales; ROZA, Luciano Macedo. O ensino de história entre o dever de memória e o direito à história. *Revista História Hoje*, v. 1, nº 1, p. 89-110, 2012.

PEREIRA, Nilton Mullet. O que se faz em uma aula de História? Pensar sobre a colonialidade do tempo. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 20, nº. 45, p. 16–35 set./dez. 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFENER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. *Revista História Hoje*, v. 7, nº 13, p. 14-33 2018. Disponível em: <https://www.rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427/275>. Acesso em: 20 de set. 2022.

PEREIRA, Paula de Abreu. *Educação das Relações Étnico – Raciais: a experiência em uma escola pública estadual de Santa Catarina*. 2011, 318 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n.3, p. 3-15, 1989.

PORTELLI, Alessandro. A Filosofia e os Fatos. Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. *Tempo*, vol. 1, nº 2, 1996.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a História Oral diferente. *Projeto História*, n.14, p. 25-39, fev. 1997.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: QUIJANO, Aníbal. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.  
 REIS, João José; SILVA, Eduardo. *Negociações e Conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

REIS, Sidnei Sutil dos. *Memórias e Histórias de Lutas: o ensino de História, o movimento negro contemporâneo e os caminhos para a aprovação da lei nº 10.639/03 (1990 – 2003)*. 2018, 92 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

RENATA. [mar.2020]. Entrevistadora: Karla Andreza Vieira. Florianópolis/SC, 13 de mar. 2020a.

RENATA. *Proposta de atividade: a construção do racismo durante o século XIX e suas implicações atualmente*. Florianópolis, 2020b.

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

RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber (histórico) em parâmetros: O ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. *Mneme - Revista de Humanidades*, [S. l.], v. 5, n. 10, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/196>. Acesso em 3 de nov. 2022.

RICOEUR, Paul. *O si-mesmo como um outro*. Tradução de Lucy Moreira Cesar. Campinas: Papirus, 1991.

RICOEUR, Paul. *Memória, história, esquecimento*. Conferência escrita e proferida em inglês em: 8 mar. 2003, em Budapeste, sob o título: “Memory, history, oblivion”. Disponível em: [https://www.uc.pt/fluc/uidief/textos\\_ricoeur/memoria\\_historia](https://www.uc.pt/fluc/uidief/textos_ricoeur/memoria_historia). Acesso em: 18 out. 2021.

RICOEUR, Paul. A identidade narrativa e o problema da identidade pessoal. Trad. Carlos João Correia. *Arquipélago*, n. 7, p. 177-194, 2000. Disponível em: [https://www.academia.edu/7777377/A\\_IDENTIDADE\\_NARRATIVA\\_E\\_O\\_PROBLEMA](https://www.academia.edu/7777377/A_IDENTIDADE_NARRATIVA_E_O_PROBLEMA). Acesso em: 03 de out. 2022.

RICOEUR, Paul. La vida: un relato en busca de narrador. Tradução de José Luis Pastoriza Rozas. *Ágora*, Vol. 25, n. 2, p. 9-22, 2006.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, v. 1, 2010a.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, v. 2, 2010b.



RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, v. 3, 2010c.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Problematizando a organização do ensino de História. *ANPHU*: Paraíba, 2003.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Aula de história: que bagagem levar? In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. (Org.), *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, p. 201-226, 2009.

RODRIGO. [mar.2020]. Entrevistadora: Karla Andrezza Vieira. Florianópolis/SC, 09 de mar. 2020a.

RODRIGO. *Proposta de atividade*: os reinos africanos. Florianópolis, 2020b.

ROUSSO, Henry. *A última catástrofe*: a história, o presente e o contemporâneo. Tradução de Fernando Coelho, Fabrício Coelho. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.

RÜSEN, Jörn. *Que es la cultura historica? reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia*. Tradução de: SÁNCHEZ COSTA, F.; SCHUMACHER, Ib. Original In: FÜSSMANN, K.; GRÜTTER, H. T.; RÜSEN, J. (Eds.). *Historische faszination. geschichtskultur heute*. 1994, p. 3-26.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica*: teoria da história - os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. *História Viva*: teoria da história - formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2010.

SAID, Edward. *Orientalismo*: O Oriente Como Invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. *Proposta Curricular*: disciplinas curriculares da educação básica, formação docente e temas multidisciplinares. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 1998. 524 p. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/proposta-curricular-156/1998-158>. Acesso em: 15 de jan. 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação Ciência e Tecnologia. *Proposta Curricular de Santa Catarina*: Estudos Temáticos. Florianópolis: IOESC, 192 p, 2005.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta Curricular de Santa Catarina*: formação integral na educação básica. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 192p, 2014.

SANTA CATARINA. *Política de Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense*. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 492 p, 2019.

SANTA CATARINA. *Política de Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

SANTA CATARINA. *Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Básica Henrique Estefano Koerich*. Palhoça/SC, 2021.

SANTA CATARINA. Portaria nº 983 de 11 de dezembro de 2020. Regulamenta a retomada das atividades escolares presenciais. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Santa Catarina, 15 dez. 2020. Nº 21.418, p. 116. Disponível em: [www.saude.sc.gov.br/coronavirus/arquivos/portaria-conjunta-ses\\_sed\\_dcsc-n-983-de-15.12.2020.pdf](http://www.saude.sc.gov.br/coronavirus/arquivos/portaria-conjunta-ses_sed_dcsc-n-983-de-15.12.2020.pdf). Acesso em: 22 mar. 2021.

SANTOS. Boaventura de Sousa. Do pós-moderno ao pós-colonial e para além de um e de outro. Centro de Estudos Sociais da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. s/d. SANTOS, Boaventura de Sousa; Gomes, Conceição. Geografia e democracia para uma nova justiça. *Julgar*, v. 2, p. 109-128. 2007.

SANTOS, Carina Santiago dos. *A Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de História na educação de jovens e adultos da rede municipal de Florianópolis (2010 – 2015)*. 2016, 122 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SANTOS, Lorene dos. *Saberes e práticas em Redes de Trocas: a temática africana e afro-brasileira em questão*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG (Tese de Doutorado), 2010.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHLICKMANN, Mariana. *A introdução dos estudos africanos no Brasil (1959 – 1987)*. Curitiba: CRV, 2016.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*. São Paulo: Ed. Annablume, 2014.

SILVA, Alberto da Costa e. *Um rio chamado Atlântico: A África no Brasil e o Brasil na África*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Editora da UFRJ, 2003.

SILVA, Cristiani Bereta da. Atualizando a Hidra? O estágio supervisionado e a formação docente inicial em História. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n.1, p.131-156, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/07.pdf>. Acesso em: 08 de jan. 2021.



SILVA, Cristiani Bereta da. História Oral e identidade narrativa: algumas questões para a pesquisa histórica. In: BARROSO, Véra Lucia Maciel; ÁVILA, Edna Ribeiro; BOROWSKI, Leonardo Braga. *História Oral: democracia, direitos e diversidade*. Porto Alegre: ISCMPA, 2018, p. 71-88.

SILVA, Cristiani Bereta da. Conhecimento histórico escolar. In: FERREIRA, Marieta Moraes; OLIVEIRA, Margarida Dias de. *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p.50-54.

SILVA, Cristiani Bereta da. *Ensinar História: práticas culturais e políticas nos tempos dos exames de admissão ao ginásio*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2020.

SILVA, Juliana da et al. Níveis insuficientes de atividade física de adolescentes associados a fatores sociodemográficos, ambientais e escolares. *Ciência & Saúde Coletiva*, São Paulo, v.23, n.4, p. 4277- 4288, 2018.

SILVA, Mariana Heck. *O ensino de História das Áfricas na Universidade do Estado de Santa Catarina (1998 – 2013)*. 2017. 138 f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2017.

SILVA, Petronilha Beatriz. *Parecer da Lei 10.639-03*. Brasília, MEC. 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SLENES, Robert. *Na senzala, uma flor*. Esperanças e recordações na formação da família escrava (Brasil Sudeste, Século XIX). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

SOUZA, Odair. *A Educação para as Relações Étnicorraciais no Ensino de História: memórias e experiências professoras da Educação Básica*. 2018. 213f. Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://profhistoria.paginas.ufsc.br/files/2014/08/DISS-ODAIR-MODELO-UFSC-PDF.pdf>. Acesso em: 28 de out. 2020.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Tradução de Sandra R. Goulart Almeida; Marcos Feitosa; André Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SPIX, Johann Baptist von; MARTIUS, Carl, Friedrich Philip von. *Viagem pelo Brasil, 1817*. São Paulo, s/e: 1940. (Tiragem especial da Revista do Arquivo, Gravuras).

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. In: XIV ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 1, p.17-46, 2008.

TRAVERSO, Enzo. Historia y memoria. Notas sobre un debate. In: FRANCO, Marina; LEVIN, Florência. *Historia reciente: perspectivas y desafios para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós, p.67-96, 2007.

VARGAS, Karla Andreza Vieira. *Vozes, Corpos e Saberes do Maciço: Memórias e Histórias de vida das populações de origem africana em territórios do Maciço do Morro da Cruz/ Florianópolis*. 2016, 121f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

VIEIRA, Karla Andreza. Disputas por memória e as políticas para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em Santa Catarina (2003 – 2018). *Revista Abatirá*, Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Campus XVIII, vol. 1, n. 2, p. 418 – 44, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/8724>. Acesso em: 12 de jan. 2022.

VIEIRA, Fabíola Falconi (Org.). I SEMINÁRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA DAS ESCOLAS PÚBLICAS DA GRANDE FLORIANÓPOLIS. *Anais*, Florianópolis: SED, 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera (Org). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

WITTMANN, Luísa Tombini (Org). *Ensino (d)e História Indígena*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ZILIOTTO, Bruno. *Provocações crônicas: a construção de um site educativo para repensar a escola, a disciplina de história e as Áfricas*, 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

## APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA

Este roteiro de entrevista destina-se à professores e professoras de História da rede pública estadual de Santa Catarina, situadas na Grande Florianópolis. Trata-se de uma pesquisa sobre as tensões e os conflitos existentes entre o conservadorismo colonial/senhorial/escravocrata e as demandas progressistas tingidas pelos marcos legais para o Ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Básica.

1. Qual o seu nome e idade?
2. Qual a sua formação? Em qual instituição?
3. Há quanto tempo você atua como professor/a?
4. Há quanto tempo você atua nesta escola? Qual seu vínculo funcional?
5. Como você se define do ponto de vista de gênero e étnico-racial?
6. Você já vivenciou ou ouviu falar de algum tipo de racismo no ambiente escolar? Se sim, relate o ocorrido e os encaminhamentos dados.
7. Quais são as suas experiências em relação ao desenvolvimento da temática africana e afro-brasileira na sala de aula? Quais são as abordagens? Que materiais utiliza? Quais as dificuldades?
8. Que experiências da formação inicial você possui em torno do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira?
9. Qual o papel do ensino de História diante das questões colocadas pela Lei nº. 10.639/03?
10. Quais as expectativas de futuro em relação ao ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira?
11. Quais as iniciativas das gestões (escola e Estado) frente a tratativa da Lei nº 10.639/03?
12. Que outras observações você gostaria fazer?

## ANEXO A - CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA E BACHARELADO EM HISTÓRIA (UFSC, 1991)



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SANTA CATARINA**  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

### CURRÍCULO DO CURSO

Curso: **326 - HISTÓRIA**  
Currículo: **19911**

Habilitação: **Bacharelado e Licenciatura em História**

0

**Documentação:** Renovação de Reconhecimento - Portaria nº 921 de 27/12/2018 e Publicada no D.O.U em 28/12/2018. Curso reconhecido pelo Decr. Federal 46266 de 26/06/1959, publicado no DOU de 10/07/1959  
Parecer Criação= 721-14/09/78-CONSELHO DE ENSINO E PESQUISA  
Decreto Criação= 46266-26/06/59  
Documento Criação=36658  
Curso Reconhecido pela Portaria nº 1.097 de 24.12.2015 e Publicado no D.O.U em 30.12.2015.

**Objetivo:** Dar condições ao graduado para exercer a profissão, produzindo, transmitindo e utilizando criticamente o conhecimento histórico.

**Titulação:** Bacharel e Licenciado em História

**Diplomado em:** História

**Período de Conclusão do Curso:** Mínimo: 6 semestres Máximo: 14 semestres

**Carga Horária Obrigatória:** UFSC: 3366 H/A CNE: 2805 H  
Optativas Profissionais: 216 H/A

**Número de aulas semanais:** Mínimo: 10 Máximo: 26

**Coordenador do Curso:** Prof. Dr. Waldomiro Lourenço da Silva Júnior  
**Telefone:** 37219249

(01)

1

Fase 01						1
Disciplina	tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pré-Requisito	Conjunto
<i>Discussão em torno da formação do conceito de pré-história. As abordagens teóricas sobre o período. Conceitos da Antropologia e discussão sobre as fontes.</i>						
<b>HST5101 Teoria e Metodologia da História I</b>	<b>Ob</b>	72	4	CNM1105 ou CSO1128 ou HST7101		
<i>Conceito de Pré-História. Os métodos da pré-história. Os estágios ou períodos culturais e a hominização. As origens do povoamento americano e o homem pré-histórico no Brasil.</i>						
<b>HST5111 Pré-história Geral e do Brasil</b>	<b>Ob</b>	72	4	HST1156		
<i>Conceitos básicos. Os estilos de época e as abordagens teórico-metodológicas. Fundamentos da linguagem artística. A produção artística como fonte para os estudos históricos.</i>						
<b>HST5112 História Geral da Arte</b>	<b>Ob</b>	72	4	HST1148 ou HST7104		
<i>Estudo do texto: conteúdo, linguagem e estrutura. A redação técnica e científica: tipos e características da descrição e da dissertação. Redação oficial: documentos e correspondências. Estudo sistemático de conteúdos gramaticais.</i>						
<b>LLV5175 Português Prático - Redação I</b>	<b>Ob</b>	54	3	LLV1114 ou LLV1119 ou LLV1175 ou LLV5150 eh LLV5603		



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SANTA CATARINA**  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

**CURRÍCULO DO CURSO**

Curso: **326 - HISTÓRIA**  
Currículo: **19911**

Habilitação: **Bacharelado e Licenciatura em História**

0

Fase 02						2
Disciplina	tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pré-Requisito	Conjunto
<i>Discussão em torno da formação do conceito de Antiguidade. As abordagens teóricas sobre o período. Análise das formas do conhecimento histórico oriental e greco-romano. Discussão sobre as fontes.</i>						
<b>HST5202 Teoria e Metodologia da História II</b>	<b>Ob</b>	72	4	CSO1308 ou GCN1138 ou HST5907	HST5101	
<i>Estudo das sociedades, culturas e civilizações da Antiguidade Greco-Romana, sua organização, dispersão e desintegração. Trajetória histórica, economia, sociedade, política e cultura. Ensinar a vinculação da pesquisa histórica, com preocupações e responsabilidade com o presente.</i>						
<b>HST5215 História Antiga Ocidental</b>	<b>Ob</b>	90	5	HST1157 eh HST1158 ou HST5214 eh HST5216 ou HST7103	HST5111	
<i>Estudo das sociedades, culturas e civilizações do Antigo Oriente Próximo, sua organização, dispersão e desintegração. Trajetória histórica, economia, sociedade, política e cultura. Ensinar a vinculação com a pesquisa histórica, com preocupações e responsabilidade com o presente.</i>						
<b>HST5216 História Antiga Oriental</b>	<b>Ob</b>	72	4	HST1157 eh HST1158 ou HST5214 eh HST7102	HST5111	
<i>Estruturação frasal. Estrutura da Redação: Redação Técnica: características e normas. Técnicas de anotação. Redação criativa.</i>						
<b>LLV5150 Teoria e Prática de Redação</b>	<b>Ob</b>	72	4	LLV1119 ou LLV1150 ou LLV5175 eh LLV5603	LLV5175	

Fase 03						3
Disciplina	tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pré-Requisito	Conjunto
<i>Conceito de estrutura e organização. O ensino de 1º grau: a obrigatoriedade e gratuidade, o currículo, a avaliação. O ensino de 2º grau: a profissionalização e a escola acadêmica. A relação do ensino de 1º e 2º graus com Educação Pré-Escolar, Educação Especial, Integração na Rede Regular de Ensino. O Ensino Supletivo, A proposta Curricular do Estado, Ensino Superior. O profissional da Educação. A ação do Estado em Educação: a questão de justiça social.</i>						
<b>EED5129 Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus I</b>	<b>Ob</b>	72	4	EED1129 ou EED5185		
<i>Discussão em torno da formação do conceito de Idade Média. As abordagens teóricas sobre o período. Análise das formas do conhecimento histórico no período. Discussão sobre as fontes.</i>						
<b>HST5303 Teoria e Metodologia da História III</b>	<b>Ob</b>	72	4	HST1150	HST5202	
<i>A formação dos reinos germânicos e a transformação da estrutura sócio-econômica e política. A evolução da Igreja e seu papel na formação da mentalidade cristã ocidental. Os árabes e a expansão do islamismo no ocidente. O feudalismo como sinônimo de nova ordem política. O apogeu da Igreja, as Cruzadas e suas consequências. A vida comercial, a burguesia emergente e as monarquias nacionais.</i>						
<b>HST5315 História Medieval</b>	<b>Ob</b>	108	6	HST1159 ou HST7201	HST5215 eh HST5216	



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SANTA CATARINA**  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

**CURRÍCULO DO CURSO**

Curso: **326 - HISTÓRIA**  
Currículo: **19911**

Habilitação: **Bacharelado e Licenciatura em História**

0

Fase 04						4
Disciplina	tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pré-Requisito	Conjunto
<i>Discussão em torno do conceito de Idade Moderna. As abordagens teóricas sobre o período. Discussão sobre as fontes. Análise das formas de produção do conhecimento histórico no período.</i>						
<b>HST5404 Teoria e Metodologia da História IV</b>	<b>Ob</b>	72	4	HST7401 ou FIL1101 eh FIL1115	HST5303	
<i>Conceito de História moderna. Os modos de produção pré-capitalistas. A herança judaico-cristã e greco-latina na civilização cristã ocidental. A modernidade, afirmação da herança greco-latina.</i>						
<b>HST5416 História Moderna I</b>	<b>Ob</b>	72	4	HST7301 ou FIL1101 eh FIL1115	HST5315	
<i>A conquista da América. O mundo colonial americano: os sistemas coloniais, os sistemas de trabalho, o comércio e a economia coloniais, cultura e ideais. A desarticulação do sistema colonial.</i>						
<b>HST5421 História da América I</b>	<b>Ob</b>	72	4	HST1139 ou HST7302		
<i>Mercantilismo e descobrimentos. Implantação do Antigo Sistema Colonial. Complexos econômicos do Brasil Colonial. Formação Social Brasileira.</i>						
<b>HST5423 História do Brasil I</b>	<b>Ob</b>	72	4	HST1215 ou HST7303		
<i>Introdução à Psicologia como ciência: histórico, objetivo e métodos. Interações sociais no contexto educacional e o lugar do professor. Introdução ao estudo do desenvolvimento e da aprendizagem - infância, adolescência, idade adulta. Contribuições da Psicologia na prática escolar cotidiana e na compreensão do fracasso escolar. Prática como componente curricular.</i>						
<b>PSI5137 Psicologia Educacional: Desenvolvimento e Aprendizagem (PCC 12h-a)</b>	<b>Ob</b>	72	4	PSI5107 ou PSI5117		



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SANTA CATARINA**  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

**CURRÍCULO DO CURSO**

Curso: **326 - HISTÓRIA**  
Currículo: **19911**

Habilitação: **Bacharelado e Licenciatura em História**

0

Fase 05						5
Disciplina	tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pré-Requisito	Conjunto
<i>Discussão em torno da transição da modernidade à contemporaneidade. As abordagens teóricas sobre as fontes. Análise das formas de produção do conhecimento histórico no período.</i>						
<b>HST5505 Teoria e Metodologia da História V</b>	<b>Ob</b>	72	4	FIL1125 ou HST1152 ou HST7501	HST5404	
<i>Revolução e reação no século XIX. A ideologia e a mentalidade do Romantismo, Liberalismo e Nacionalismo. A Segunda Revolução Industrial, O Socialismo, O Imperialismo. A Ásia e a África. A crise da modernização da Rússia: antecedentes da Revolução de 1917. A crise da Europa pós-bismarckiana: antecedentes da Guerra de 14.</i>						
<b>HST5517 História Moderna II</b>	<b>Ob</b>	72	4	HST1161 eh HST1162 ou HST7402	HST5416	
<i>Situação geográfica da Península Ibérica. Pré-História. A civilização hispano-românica, visigoda, e árabe-hispânica. Formação e consolidação das nacionalidades espanholas e portuguesas. Aspectos culturais da expansão marítima e da conquista. A cultura na Idade Moderna e Contemporânea.</i>						
<b>HST5518 História da Cultura Ibérica</b>	<b>Ob</b>	54	3	HST1154		
<i>A formação dos Estados Nacionais na América Latina. A transição ao capitalismo periférico. O Estado Liberal-Oligárquico. O Estado Populista</i>						
<b>HST5522 História da América II</b>	<b>Ob</b>	72	4	HST1125 ou HST7403	HST5421	
<i>Crise do Sistema Colonial. Construção do Estado Monárquico. O Liberalismo no Brasil. Dependência econômica do Brasil. Reações Republicanas. Escravidão e trabalho livre. Decadência do Sistema Monárquico.</i>						
<b>HST5524 História do Brasil II</b>	<b>Ob</b>	72	4	HST1216 ou HST7404	HST5423	
<i>Evolução histórica e tendências atuais da Didática. A relação pedagógica no contexto do ensino. A organização do processo ensino-aprendizagem. Avaliação do processo ensino-aprendizagem.</i>						
<b>MEN5135 Didática Geral C</b>	<b>Ob</b>	72	4	MEN1129 ou MEN1131 ou MEN5131 ou MEN5602	PSI5137	





**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SANTA CATARINA**  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

**CURRÍCULO DO CURSO**

Curso: **326 - HISTÓRIA**  
Currículo: **19911**

Habilitação: **Bacharelado e Licenciatura em História**

0

Fase 06					6
Disciplina	tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pré-Requisito
<i>Levantamento de questões para a pesquisa. Problemática do tema e discussão sobre fontes. Discussão bibliográfica e elaboração do projeto de pesquisa, que deverá resultar no Trabalho de Conclusão de Curso exigido ao bacharelado em História.</i>					
<b>HST5606 Prática da Pesquisa Histórica</b>	<b>Ob</b>	72	4	HST1175 ou HST7701	HST5505
<i>A Grande Guerra de 1914-1918. A Europa entre as duas guerras. A Segunda Guerra Mundial e suas consequências. A Europa Democrática de pós-guerra. O Mundo Comunista e a Europa contemporânea.</i>					
<b>HST5619 História Contemporânea</b>	<b>Ob</b>	108	6	HST1170 ou HST7601	HST5517
<i>Historiografia da República Brasileira. Evolução da Idéia Republicana e Mapeamento das Diferentes Correntes. As crises na implantação do regime. Oligarquias e Conflitos Sociais até os Anos 30. Modelos políticos. Ação Civil e Militarismo. Sociedade e Mudança. As Relações Internacionais.</i>					
<b>HST5625 História do Brasil III</b>	<b>Ob</b>	72	4	HST1217 ou HST7502 ou HST7602	HST5524
<i>Período Colonial: as primeiras medidas administrativas. A ocupação, os tratados e o quadro econômico até o século XVIII. Período Imperial: a colonização; a província; questões de urbanização; industrialização, escravagismo; reflexos da Guerra do Paraguai. Período Republicano: as idéias republicanas, as novas lideranças, o problema do Contestado. A nova expansão colonizadora. Reflexos das revoluções, da Primeira Guerra Mundial e da crise de 29.</i>					
<b>HST5626 História de Santa Catarina</b>	<b>Ob</b>	108	6	HST1306 ou HST7603	
<i>Origens e organização do ensino de História e O.S.P.B. Contexto educacional brasileiro e catarinense. Tendências Históricas para o ensino de História e O.S.P.B. na escola de 1º e 2º graus. A transdisciplinaridade. Abordagens metodológicas e seus pressupostos teóricos. Organização e sistematização do ensino.</i>					
<b>MEN5166 Metodologia do Ensino de História e de OSPB</b>	<b>Ob</b>	72	4	MEN7005	MEN5135

Fase 07					7
Disciplina	tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pré-Requisito
<i>Estágio prático docente nas escolas de 1º grau em História</i>					
<b>MEN5339 Prática de Ensino em História de 1º Grau</b>	<b>Ob</b>	72	4	MEN1391 ou MEN5332	MEN5166
<i>Estágio prático docente nas escolas de 2º grau em História</i>					
<b>MEN5340 Prática de Ensino em História de 2º Grau</b>	<b>Ob</b>	108	6	MEN1338 ou MEN1390 ou MEN5336	MEN5166

Fase 08					8
Disciplina	tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pré-Requisito
<i>Pesquisa orientada. Seminários de orientação. Redação e defesa pública da Monografia, diante de Banca de Professores.</i>					
<b>HST5807 Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)</b>	<b>Ob</b>	180	10	HST1401 ou HST7801	HST5606

(02)

2





**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SANTA CATARINA**  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

**CURRÍCULO DO CURSO**

Curso: **326 - HISTÓRIA**  
Currículo: **19911**

Habilitação: **Bacharelado e Licenciatura em História**

0

Disciplinas Optativas					102
Disciplina	tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pré-Requisito
<b>HST5830 Atividade Extraclasses</b>	<b>Op</b>	<b>48</b>	<b>3</b>		
<i>ATIVIDADE EXTRA-CLASSE - Resolução 18/CUN/90, Art. 4º - Parágrafo Único - Alíneas a, b e c: e Portaria 415/PREG/94.</i>					
<b>HST5850 Atividade Extraclasses</b>	<b>Op</b>	<b>72</b>	<b>4</b>		
<i>A invenção do cinema. O cinema na Belle Époque. O nascimento e ascensão de Hollywood. O expressionismo alemão. O impressionismo francês. O cinema europeu na década de 30. Os anos dourados de Hollywood e o B movies. A Segunda Guerra Mundial e o cinema. O cinema de Pós-Guerra: o declínio de Hollywood e o Film Noir. O Neo-realismo italiano e La Nouvelle Vague. A produção cinematográfica na Suécia, Grã Bretanha e no Leste Europeu. O cinema Japonês. Os filmes do Terceiro Mundo.</i>					
<b>HST5872 Tópico Especial - Cinema e História</b>	<b>Op</b>	<b>72</b>	<b>4</b>		
<b>HST5873 Tópico Especial - Arquivo/Documentação</b>	<b>Op</b>	<b>72</b>	<b>4</b>		
<b>HST5874 Tópico Especial - História da Doutrina Econômica</b>	<b>Op</b>	<b>72</b>	<b>4</b>	<b>HST5148</b>	
<b>HST5875 Tópico Especial - Arquitetura Brasileira</b>	<b>Op</b>	<b>72</b>	<b>4</b>		
<b>HST5876 Tópico Especial - Relações de Gênero e História</b>	<b>Op</b>	<b>72</b>	<b>4</b>		
<i>As décadas de 60 e 70 têm sido pensadas como as que foram vividas no interior de um processo intenso de mudanças. Revolução Sexual, Guerra Fria, Movimento Estudantil e Movimento Feminista são temas que costumemente nos vêm à mente quando nos referimos à estas décadas. É preciso observar, entretanto, estas questões como resultado de disputas num mundo que se globalizava. As categorias de gênero e de geração podem nos ajudar a fazer algumas aproximações com a época.</i>					
<b>HST5877 Tópico Especial - Revolução Sexual e Guerra Fria: Os Anos 60 e 70 do Século XX</b>	<b>Op</b>	<b>72</b>	<b>4</b>		
<b>HST5878 Tópico Especial - A Guerra Sertaneja do Contestado</b>	<b>Op</b>	<b>72</b>	<b>4</b>		
<b>HST5879 Tópico Especial - Oficinas Escrita da História</b>	<b>Op</b>	<b>72</b>	<b>4</b>		
<i>Tráfico de escravos atlântico e rotas internas. A escravidão africana no sul do Brasil: pesca da baleia, pecuária, charqueadas, engenhos de farinha de mandioca, engenhos de ervas-mato. Escravidão e liberdade nas cidades. Escravos, libertos, índios e imigrantes europeus. Resistência e comunidade escrava. A desintegração da escravidão e os novos arranjos de trabalho. O pós-abolição.</i>					
<b>HST5885 Tópico Especial - Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional</b>	<b>Op</b>	<b>72</b>	<b>4</b>		
<i>Discutir, através de seminários e leituras temáticas dirigidas, tópicos de história contemporânea, enfatizando as grandes questões que caracterizaram as transformações no campo político, intelectual, institucional e econômico entre o final do século XVIII e as primeiras décadas do século XX. Liberalismo e a sociedade de mercado. Socialismo e revolta política. Interpretações sobre o significado da sociedade contemporânea e de suas transformações.</i>					
<b>HST5886 Tópico Especial - História Contemporânea I: A Grande Transformação</b>	<b>Op</b>	<b>36</b>	<b>2</b>		
<i>Pressupostos teórico-metodológicos da história social da escravidão. Introdução à historiografia brasileira da história social da escravidão. Discussão de fontes primárias.</i>					
<b>HST5887 Tópico Especial - Laboratório Pesquisa em História Social da Escravidão</b>	<b>Op</b>	<b>36</b>	<b>2</b>		
<i>Oficina de prática de pesquisa nas temáticas de relações de gênero no campo da história a partir do estudo de aspectos teórico-metodológicos e da prática em trabalho de campo com fontes de pesquisa variadas.</i>					
<b>HST5890 Tópico Especial - Seminário de Pesquisa: Relações de Gênero e História</b>	<b>Op</b>	<b>36</b>	<b>2</b>		



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SANTA CATARINA**  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

**CURRÍCULO DO CURSO**

Curso: **326 - HISTÓRIA**  
Currículo: **19911**

**Habilitação: Bacharelado e Licenciatura em História**

0

*O curso destacará, em primeiro lugar, a discussão da constituição do campo sobre os estudos africanos, enfatizando suas especificidades nos diversos discursos das intelectualidades africanas e as questões relativas aos recortes espaço-temporais, as construções dos objetos de pesquisa, as perspectivas metodológicas e as reflexões desenvolvidas pela historiografia no século XX. Analisará, em seguida, as dinâmicas e os processos históricos das diferentes estruturas sociais e políticas africanas, no período dos séculos XIV ao XVIII, enfatizando a reorganização econômica em função do impulso do tráfico transaariano e as transformações políticas advindas com o impacto e inserção da África Ocidental no circuito do tráfico atlântico para as Américas.*

**HST5891 Tópico Especial - História da África I Op 72 4**

*O curso pretende estudar os processos de constituição dos sistemas coloniais nos séculos XIX e XX, abordando as interações, acomodações e resistência nas relações entre europeus e africanos. A partir disso, aprofundará as discussões que se colocaram a partir da descolonização a respeito da constituição dos Estados Nacionais e da construção das alternativas de modernidade por parte dos diferentes países africanos.*

**HST5892 Tópico Especial - História da África II Op 72 4**

*O curso consistirá no estudo das propostas nacionais para o ensino de História da África, no níveis fundamental e médio, favorecidas pela Lei 10639/03. Além disso, desenvolverá a análise das discussões teóricas sobre a temática e as relações possíveis que estabeleceram com os parâmetros curriculares nacionais (PCNs) e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).*

**HST5893 Tópico Especial - Laboratório de Ensino da História da África Op 36 2**

*Metodologia e aplicabilidades do ensino de história indígena em sala de aula. Leituras orientadas, discussão, elaboração e apresentação de atividades propostas, envolvendo a prática e as dificuldades da aplicabilidade dessas metodologias no seu conjunto e/ou isolamento.*

**HST5896 Tópico Especial - Laboratório de Ensino de História Indígena - LEHIND Op 72 4**

*Evolução cultural da humanidade: aspectos filosóficos, científicos, artísticos e literários.*

**HST5899 Tópico Especial - História da Cultura Op 72 4**

**HST5901 Programa de Intercâmbio I Op**

**HST5902 Programa de Intercâmbio II Op**

*O ensino da história da escravidão nas Américas. História e Memória. Material didático. Ensino e pesquisa.*

**HST5903 Laboratório de Ensino de História da Escravidão (PCC 36 h/a) Op 36 2**

*As relações de gênero no campo da história a partir do estudo de aspectos teórico-metodológicos e da prática em trabalho de campo com fontes de pesquisas variadas tais como arquivos, periódicos, história oral, literatura e iconografia, de acordo com as possibilidades e escolhas para cada semestre, e sua aplicação no ensino de História.*

**HST5904 Laboratório de Ensino de História e Gênero (PCC 36 h/a) Op 36 2**

*Estudo dos processos que envolvem saúde e doença como eventos históricos e suas possibilidades de abordagem junto ao ensino médio e fundamental.*

**HST5905 Laboratório de Ensino de História da Saúde (PCC 36 h/a) Op 36 2**

*Perceber a historicidade da religião e das relações de gênero. Analisar gênero como relações de poder, fortalecidas pela religião, constituindo sujeitos históricos sexuados a diversas abordagens. Refletir sobre o aparecimento da Teologia Feminista no contexto do século XX, em sintonia com o movimento feminista, problematizando o papel da religião, em sua função de produção e reprodução de sistemas simbólicos que interferem nas relações históricas sociais de gênero e de sexo.*

**HST5906 Tópico Especial - História, Gênero, Religião e Teologia Feminina Op 72 4**

*Estudo da formação das tradições historiográficas gregas, helenísticas e latinas, avaliando as diferentes abordagens, conceitos e metodologias dos autores.*

**HST5907 Tópico Especial - Historiografia Antiga Op 72 4**

*Esta disciplina se propõe discutir, através de seminários, leituras temáticas dirigidas e oficinas de pesquisa, as dimensões historiográficas, teóricas e metodológicas da micro-análise histórica, com ênfase particular nas contribuições da micro-história italiana.*

**HST5908 Tópico Especial - Introdução à Micro-Análise Histórica Op 72 4**



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SANTA CATARINA**  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

**CURRÍCULO DO CURSO**

Curso: 326 - HISTÓRIA  
Currículo: 19911

Habilitação: Bacharelado e Licenciatura em História

0

-				
HST5909	Introdução à Pesquisa em Arqueologia	Op	72	4
	<i>Abordar alguns importantes movimentos contraculturais que emergiram nas décadas de 1960 e 1970, nas Américas e Europa, buscando compreender as expressões peculiares a cada contexto bem como os entrecruzamentos existentes entre elas.</i>			
HST5910	Tópico Especial - História e Contracultura	Op	72	4
-				
HST5911	Tópico Especial - Perspectiva Histórica e Educação Brasileira I	Op	72	4
-				
HST5912	Tópico Especial - Perspectiva Histórica e Educação Brasileira II	Op	72	4
-				
HST5913	Tópico Especial - Paleografia	Op	72	4
-				
HST5914	Tópico Especial - Ditadura Militar, Repressão e Gênero	Op	72	4
-				
HST5915	Tópico Especial - Novas Abordagens para a História da Escravidão e Pós-Emancipação	Op	72	4
-				
HST5917	Tópico Especial - As Relações entre Brasil e EUA no Contexto da 'Política da Boa Vizinhança'	Op	72	4
-				
HST5918	Tópico Especial - História dos Desenhos Animados	Op	72	4
-				
HST5919	Tópico Especial Política e Sociedade no Brasil República	Op	72	4
-				
HST5920	Tópico Especial África Colonial	Op	72	4
-				
HST5924	Tópico Especial - Construções Socioculturais na Península Ibérica Medieval	Op	72	4
-				
HST5925	Tópico Especial - Cultura Escrita: da circulação de livros à apropriação de texto	Op	72	4
-				
HST5926	Tópico Especial - Tópico especial - História, Biopolítica e Poder	Op	72	4
-				
HST5927	Tópico Especial - História Econômica Geral	Op	72	4
				HST5147 ou



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SANTA CATARINA**  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

**CURRÍCULO DO CURSO**

Curso: 326 - HISTÓRIA  
Currículo: 19911

Habilitação: Bacharelado e Licenciatura em História		0
HST5148		
HST5928	Tópico Especial -Interfaces entre a História e a Geografia nas abordagens sobre desastres ambientais	Op 72 4
HST5930	Tópico Especial - Romantismo e História	Op 72 4
HST5931	Tópico Especial - História e Literatura	Op 72 4
HST5934	Tópico Especial - Usos da Memória em Etnohistória	Op 72 4
HST5935	Tópico Especial - Leitura de Textos Historiográficos em Inglês	Op 72 4
HST7006	<i>Desenvolvimento de uma reflexão sobre a pesquisa histórica através da utilização da metodologia da "História Oral" de maneira a habilitar os alunos para a realização de projetos de ensino utilizando essa metodologia nos vários níveis de atuação.</i> Laboratório de Ensino de História Oral (PCC 72 horas aula)	Op 72 4
HST7007	<i>Reflexão sobre a atualidade do campo religioso oportunizando ao graduando do Curso de História uma vivência de planejamento e prática docente, a partir dos conteúdos programáticos.</i> Laboratório de Ensino em História das Religiões (PCC 72 horas/aula)	Op 72 4
HST7008	<i>Discutir a historicidade do conceito de gênero e o uso no ensino de história. Realizar pesquisa bibliográfica visando a elaboração de conteúdos que incluam a categoria de análise gênero. Estudar e discutir as relações vigentes nas escolas buscando uma perspectiva "inclusiva" que aborde as questões de gênero, classe, etnia/raça e geração.</i> Laboratório de Estudos de Gênero e História: Oficina de Ensino (PCC 72 h/a)	Op 72 4
HST7010	<i>Consequências sócio-culturais da Revolução Industrial e Francesa. As novas formas de representação política e suas relações com a riqueza socialmente produzida. Sociedade e vida urbana. Liberalismo. Socialismo. Nacionalismo. Imperialismo. Relações internacionais no pré-guerra.</i> Laboratório de Ensino de História: História Contemporânea	Op 72 4
HST7011	<i>As relações entre seres humanos e seu entorno natural e as consequências para ambos no decorrer do tempo no campo da história, partindo do estudo de aspectos teórico-metodológicos e de práticas em trabalhos de campo com fontes de pesquisa variadas tais como iconografia, periódicos, arquivos, história oral, literatura, relatos de viajantes, filmes, observações in-loco, de acordo com as possibilidades e escolhas para cada semestre, e sua aplicabilidade no ensino da História.</i> Laboratório de Ensino de História: Meio Ambiente e História (PCC 72 horas/aula)	Op 72 4
HST7012	<i>Compreender que com a propriedade privada, a industrialização e a reprodução técnica da obra surgem os museus com objetivo de colecionar e conservar obras e objetos que saem da esfera cotidiana. Compreender que a coleta, a seleção, a prevenção, a exposição dos objetos dos museus seguem critérios diversos, afetados às políticas culturais. Compreender que os museus constituem e fazem parte da cultura visual. Desenvolver práticas de interpretação da cultura visual e material como fontes para histórias que podem contar os museus. Conhecer os diversos museus, seus acervos, catálogos, políticas da cidade de Florianópolis.</i> Laboratório de Ensino: Museu e Cultura Visual (PCC 72 horas/aula)	Op 72 4
HST7013	Laboratório de Ensino de História - Imigração e Colonização no Sul do Brasil (PCC 72 h/a)	Op 72 4



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SANTA CATARINA**  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

**CURRÍCULO DO CURSO**

Curso: 326 - HISTÓRIA  
Currículo: 19911

Habilitação: Bacharelado e Licenciatura em História				0
<hr/>				
HST7014	Laboratório de Ensino em História Social do Campesinato (PCC 72 h/a)	Op	72	4
<hr/>				
HST7015	Laboratório de Ensino de História: Historiografia Inglesa -(PCC 72 h/a)	Op	72	4
<hr/>				
HST7016	Laboratório de Ensino de História: Epistemologia Medieval -(PCC 72 h/a)	Op	72	4
<hr/>				
HST7017	Laboratório de Ensino de História - Prática de Escrita e Leitura (PCC 72 ha)	Op	72	4
<hr/>				
HST7018	Laboratório de Ensino de História Social do Trabalho e da Cultura (PCC 72h/a)	Op	72	4
<hr/>				
HST7020	Laboratório de Ensino de História: Cidade e Cultura Visual	Op	72	4
<hr/>				
HST7021	Laboratório de Ensino em História da África	Ob	72	4
<hr/>				
HST7023	Laboratório de Ensino em História e Mito (PCC 72 horas-aula)	Op	72	4
<hr/>				3
(03)				





**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SANTA CATARINA**  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

**CURRÍCULO DO CURSO**

Curso: **326 - HISTÓRIA**  
Currículo: **19911**

Habilitação: **Bacharelado e Licenciatura em História**

0

TOPICOS ESPECIAIS					103
Disciplina	tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pré-Requisito
<i>Natureza e objetivos da Arqueologia. Sítios arqueológicos e evidencição das estruturas arqueológicas. Populações pré-históricas do Brasil.</i>					
<b>HST5331</b>	<b>Tópico Especial I</b>	<b>Ob</b>	<b>72</b>	<b>4</b>	
<i>Questões de gênero no cotidiano. Imagens femininas. Poderes e sexualidade. Honra e vizinha. Urbanização. Construção Social e Historiografia Contemporânea.</i>					
<b>HST5732</b>	<b>Tópico Especial II</b>	<b>Ob</b>	<b>72</b>	<b>4</b>	
<i>Discussão acerca do conceito de patrimônio cultural. Objetivos e justificativas da preservação. Análise das formas de preservação e objetivos nas diferentes esferas. As convenções internacionais. A Constituição da República. A Legislação Federal. A política preservacionista estadual. A legislação municipal. As experiências na preservação da Arquitetura e dos espaços urbanos.</i>					
<b>HST5833</b>	<b>Tópico Especial III</b>	<b>Ob</b>	<b>72</b>	<b>4</b>	
<i>A bipolaridade e a Guerra Fria. As relações dos Estados Unidos com a América Latina dentro da perspectiva leste-oeste. O declínio da hegemonia norte-americana na região e a busca de novas estratégias de dominação.</i>					
<b>HST5834</b>	<b>Tópico Especial - Relação USA com América Latina: História, Política e Estratégia</b>	<b>Ob</b>	<b>72</b>	<b>4</b>	
<i>Estudo dos movimentos associativos do proletariado urbano, suas condições de vida e sua organização sindical a nível internacional, do Brasil e de Santa Catarina.</i>					
<b>HST5835</b>	<b>Tópico Especial - Classe Operária e Sindicalismo</b>	<b>Ob</b>	<b>72</b>	<b>4</b>	
<i>Discussão em torno da religião como fenômeno humano e o lugar da religião na organização das sociedades humanas e na formação das mentalidades. Análise histórica da religiosidade brasileira em suas principais manifestações. A 'explosão' do fenômeno religioso no Brasil.</i>					
<b>HST5836</b>	<b>Tópico Especial - História das Religiões no Brasil</b>	<b>Ob</b>	<b>72</b>	<b>4</b>	
<i>Estatuto e função da imagem em diferentes épocas e sociedades históricas. Solução formal e contexto. Abordagens teórico-metodológicas para a decodificação de imagem no âmbito dos estudos históricos.</i>					
<b>HST5837</b>	<b>Tópico Especial - História e Imagem</b>	<b>Op</b>	<b>72</b>	<b>4</b>	
<i>Arqueologia brasileira. Natureza e objetivos da Arqueologia. Sítios arqueológicos brasileiros e evidencição das estruturas arqueológicas. Populações pré-históricas do Brasil.</i>					
<b>HST5838</b>	<b>Tópico Especial - Introdução à Arqueologia</b>	<b>Op</b>	<b>72</b>	<b>4</b>	
<i>Introdução ao computador pessoal. O conceito de programa integrado. Pesquisa histórica e o MS-Works. A comunicação do conhecimento histórico.</i>					
<b>HST5839</b>	<b>Tópico Especial - Pesquisa Histórica e Computadores Pessoais</b>	<b>Op</b>	<b>72</b>	<b>4</b>	
<i>Discussão em torno do conceito de História Oral. As várias tendências. As peculiaridades teóricas, técnicas e metodológicas. Instrumentalizar o aluno para poder realizar um projeto de História Oral, desde a etapa da entrevista passando pela transcrição até a análise da documentação oral.</i>					
<b>HST5840</b>	<b>Tópico Especial - Teoria e Metodologia da História Oral</b>	<b>Ob</b>	<b>72</b>	<b>4</b>	
<i>Discussão sobre a inserção da religião na sociedade brasileira. Estudo das opções metodológicas de apreensão do tema.</i>					
<b>HST5841</b>	<b>Tópico Especial - Religião e Sociedade no Brasil</b>	<b>Ob</b>	<b>72</b>	<b>4</b>	
<i>Panorama da década de 1920. A produção dos anos 30 que marcaram o pensamento social brasileiro. O que é ser moderno no Brasil? A ideia de Brasil Moderno.</i>					
<b>HST5842</b>	<b>Pensamento Autoritário no Brasil - Anos 20</b>	<b>Ob</b>	<b>72</b>	<b>4</b>	
<i>Função social da Escola. Experiências de ensino de história. Políticas públicas e educação. O ensino da história e os movimentos sociais. História da educação escolarizada.</i>					
<b>HST5843</b>	<b>Tópico Especial - História e Ensino</b>	<b>Op</b>	<b>72</b>	<b>4</b>	<b>HST5180</b>
<i>Introdução ao estudo da história da ciência. Metodologia, fontes, principais marcos teóricos. Pré-história da ciência. Ciência na Grécia e em Roma. Ciência Medieval. Renascimento e revolução científica. Ciência moderna.</i>					
<b>HST5844</b>	<b>Tópico Especial - Seminário de História da Ciência</b>	<b>Op</b>	<b>72</b>	<b>4</b>	



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SANTA CATARINA**  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

**CURRÍCULO DO CURSO**

Curso: **326 - HISTÓRIA**  
Currículo: **19911**

<b>Habilitação: Bacharelado e Licenciatura em História</b>		0
<i>Museologia e Museografia. Abordagem em torno de Museus europeus, latino-americanos e principalmente brasileiros. educação, democratização da cultura.</i>		
<b>HST5845</b>	<b>Tópico Especial - Museologia</b>	<b>Op 72 4</b>
<i>Definir e discutir os vários aspectos do fenômeno social denominado "contracultura", sua importância e consequências.</i>		
<b>HST5846</b>	<b>Tópico Especial - Movimento de Contra-Cultura nas Décadas de 60 e 70</b>	<b>Op 72 4</b>
<i>Introdução à arqueologia. História da arqueologia brasileira. Povoamento pré-colonial no Brasil e geral. Povoamento pré-colonial da região sul do Brasil.</i>		
<b>HST5847</b>	<b>Tópico Especial - Povoamento Pré-colonial no Brasil</b>	<b>Ob 72 4</b>
<i>Historiografia da Literatura Brasileira. Fato e ficção. Ficção e História. A questão da narrativa. Narração e invenção. Biografia, autobiografia, memórias</i>		
<b>HST5848</b>	<b>Tópico Especial - Literatura e História</b>	<b>Ob 72 4</b>
<i>Morfologia, função e contexto da indumentária no processo histórico das sociedades ocidentais. Leituras para a interpretação da indumentária como objeto no âmbito da pesquisa histórica.</i>		
<b>HST5849</b>	<b>Tópico Especial - História Social da Indumentária</b>	<b>Op 72 4</b>
<i>Estudo de temas específicos e pertinentes em Arqueologia.</i>		
<b>HST5851</b>	<b>Tópico Especial - Leituras em Arqueologia</b>	<b>Ob 72 4</b>
<i>Origem e evolução do Estado. Estado Moderno. Estado Contemporâneo. Elementos do Estado. Regimes de Governo e Democracia. Formas de Governo: parlamentarismo e presidencialismo. Formas de Estado e Federação. Sistemas econômicos. Partidos políticos e sistemas partidários. Função social do Estado Contemporâneo.</i>		
<b>HST5852</b>	<b>Tópico Especial - Teoria Geral do Estado</b>	<b>Ob 72 4</b>
<i>Estudo da constituição da medicina enquanto saber científico, seu papel na sociedade ocidental, suas estratégias de hegemonia e as resistências a ela.</i>		
<b>HST5853</b>	<b>Tópico Especial - História, Medicina e Sociedade</b>	<b>Op 72 4</b>
<i>Estudo da língua portuguesa, civilização e cultura, através de textos de autores portugueses e brasileiros dos séculos XV e XX, objetivando a elaboração de uma monografia crítico-filológica de autor português e/ou brasileiro.</i>		
<b>HST5854</b>	<b>Tópico Especial - Filologia</b>	<b>Op 72 4</b>
<i>A linguagem audiovisual/Cinema e História/A utilização do vídeo como suporte de ensino/A natureza do roteiro/Etapas na produção de um vídeo/Roteiro, Produção, Gravação, Edição.</i>		
<b>HST5855</b>	<b>Tópico Especial - Oficina de Vídeo-História</b>	<b>Op 72 4</b>
<i>Abordagem Antropológica acerca de aspectos das culturas humanas que também constituem objeto da História.</i>		
<b>HST5856</b>	<b>Tópico Especial - Antropologia Cultural</b>	<b>Op 72 4</b>
<i>Do sistema colonial à formação dos estados nacionais. América Latina e as relações com a Inglaterra: a dominação ao capital bancário e comercial. Os dados exportadores latino-americanos. América Latina sob domínio das relações econômicas e políticas dos Estados Unidos: a exportação de capital produtivo para a América Latina. Dependência produtiva, financeira e tecnológica. Endividamento Externo. América Latina: alternativas para o desenvolvimento: inserção na reestruturação industrial capitalista e a integração regional.</i>		
<b>HST5857</b>	<b>Tópico Especial - Economia Latino Americana</b>	<b>Op 72 4</b>
<i>O curso tratará de comparar o populismo da Colômbia com o do Brasil. Haverá uma revisão das teorias universais do fenômeno do populismo antes de abordar a temática latinoamericana.</i>		
<b>HST5858</b>	<b>Tópico Especial - História Colombiana</b>	<b>Op 72 4</b>
<i>A disciplina é uma abordagem prática da teoria da comunicação digital e sua aplicação, em função a partir da implementação de um projeto de multimídia, para a recuperação da memória da História Contemporânea, enfatizando as fontes visuais e sonoras.</i>		
<b>HST5859</b>	<b>Tópico Especial - Introdução à História e Multimídia</b>	<b>Op 72 4</b>
<i>Estudo das discussões teórico-metodológicas sobre: História, Historiografia, Representação, Fontes, Povoamento, Colonização.</i>		
<b>HST5860</b>	<b>Tópico Especial - Historiografia</b>	<b>Op 72 4</b>



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SANTA CATARINA**  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

**CURRÍCULO DO CURSO**

Curso: **326 - HISTÓRIA**  
Currículo: **19911**

Habilitação: **Bacharelado e Licenciatura em História**

0

<i>Estudo sobre os primeiros franceses no Brasil. A oficialidade da iniciativa de Villegaignon. A população indígena: traços morais e materiais. Ensinar a vinculação da pesquisa histórica, com preocupações e responsabilidade com o presente.</i>			
<b>HST5861</b>	<b>Tópico Especial - Um olhar sobre os índios do Brasil: O Ponto de Vista Francês</b>	<b>Op</b>	<b>72 4</b>
<b>HST5862</b>	<b>Tópico Especial - Historiografia Regional</b>	<b>Op</b>	<b>72 4</b>
<b>HST5863</b>	<b>Tópico Especial - História do Protestantismo no Brasil</b>	<b>Op</b>	<b>72 4</b>
<b>HST5864</b>	<b>Tópico Especial - O Discurso da Incapacidade Indígena na América Espanhola</b>	<b>Op</b>	<b>72 4</b>
<b>HST5865</b>	<b>Tópico Especial - Micro-História Catarinense</b>	<b>Op</b>	<b>72 4</b>
<b>HST5866</b>	<b>Tópico Especial - Oficina Vídeo-História II</b>	<b>Op</b>	<b>72 4</b>
			<b>HST5855</b>
<b>HST5867</b>	<b>Tópico Especial - Introdução a Sociologia</b>	<b>Op</b>	<b>72 4</b>
<i>Estudo da História das Religiões Mediúnicas no Brasil, enfatizando as múltiplas relações tecidas entre elas e os demais componentes do campo religioso brasileiro.</i>			
<b>HST5868</b>	<b>Tópico Especial - Religiões Mediúnicas no Brasil: Uma Perspectiva Histórica</b>	<b>Op</b>	<b>72 4</b>
<i>Estudo de diferentes abordagens relativas à representação das populações indígenas no momento do contato com o europeu, percebendo-se as falas e discursos referentes à vida cotidiana e cultura desses indivíduos, buscando-se interpretações relativas ao imaginário europeu. Privilegiar o conhecimento das populações indígenas na atualidade.</i>			
<b>HST5869</b>	<b>Tópico Especial - História dos Estados Unidos</b>	<b>Op</b>	<b>72 4</b>
<i>Estudo de diferentes abordagens relativas à representação das populações indígenas no momento do contato com o europeu, percebendo-se as falas e discursos referentes à vida cotidiana e cultura desses indivíduos, buscando-se interpretações relativas ao imaginário europeu. Privilegiar o conhecimento das populações indígenas na atualidade.</i>			
<b>HST5870</b>	<b>Tópico Especial - Índios: Cotidiano e Representação</b>	<b>Op</b>	<b>72 4</b>
<i>Tratar de compreender abordagens metodológicas dos movimentos sociais, privilegiando as perspectivas que lidem com a experiência e a cultura. Discutir a historiografia de movimentos específicos, percebendo a interpretação de fenômenos onde os mesmos são gestados e pensados em meio as experiências dos sujeitos envolvidos.</i>			
<b>HST5871</b>	<b>Tópico Especial - Movimentos Sociais e História</b>	<b>Op</b>	<b>72 4</b>
<b>HST5880</b>	<b>Tópico Especial - História da Escravidão no Brasil</b>	<b>Op</b>	<b>72 4</b>
<i>A escravidão moderna. As rotas e destinos do tráfico de escravos atlântico. A escravidão nos territórios dos impérios português, espanhol, inglês e francês nas Américas. A experiência de africanos e seus descendentes até o fim do século XIX: trabalho, identidades étnicas, família, resistência.</i>			
<b>HST5881</b>	<b>Tópico Especial - História da Diáspora Africana nas Américas</b>	<b>Op</b>	<b>72 4</b>
<i>O homem e a terra: formas de ocupação e transformação do espaço em áreas de cultivo e criação. As técnicas agrícolas e pastoris no Brasil.</i>			
<b>HST5882</b>	<b>Tópico Especial - História das Atividades Agropecuária e Meio Ambiente no Brasil</b>	<b>Op</b>	<b>72 4</b>





**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SANTA CATARINA**  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

**CURRÍCULO DO CURSO**

Curso: **326 - HISTÓRIA**  
Currículo: **19911**

**Habilitação: Bacharelado e Licenciatura em História**

0

*O curso tem como objetivo discutir alguns temas da história republicana brasileira, - tais como revolução de trinta, estado novo, redemocratização, desenvolvimentismo, cultura popular, legislação trabalhista, populismo, literatura e cultura de classe entre os anos de 1930 e 1964 - na perspectiva da história social. Isso implica que embora esses temas possam ser abordados separadamente o pressuposto teórico e metodológico do curso é que eles só adquirirem sentido quando postos na sua relação mútua, porque é na complexa teia dessas interações que cada um dos elementos se configura, se constitui e se transforma.*

**HST5883 Tópico Especial-Cultura Política, Cidade e Trabalho:Temas História Republicana Brasileira,1930-1964** **Op 72 4**

*Discutir a importância estratégica do cinema para a influência dos Estados Unidos na América Latina, dando ênfase às idéias sociais e políticas de ação e reação à penetração do "jeito americano de viver" no subcontinente durante o século XX.*

**HST5884 Tópico Especial - Cinema e Política na América Latina** **Op 72 4**

*Debates historiográficos na história social da escravidão. Discussão de fontes primárias. Prática da pesquisa.*

**HST5888 Tópico Especial - Laboratório de Pesquisa em História Social da Escravidão II** **Op 36 2** **HST5887**

*Debates historiográficos na história social da escravidão. Prática da pesquisa em fontes primárias e secundárias.*

**HST5889 Tópico Especial - Laboratório de Pesquisa em História Social da Escravidão III** **Op 36 2** **HST5888**

*Essa disciplina tem como objetivo discutir o pensamento e os conceitos formulados pelo historiador britânico Edward Palmer Thompson.*

**HST5894 Tópico Especial - Thompson Essencial: Introdução ao Pensamento E. P. Thompson** **Op 72 4**

*Essa disciplina oferece uma abordagem da história republicana brasileira problematizando os múltiplos aspectos da construção da nação e da nacionalidade.*

**HST5895 Tópico Especial - Cultura Política, Nação e Modernidade na República:O Brasil Novo** **Op 72 4**

*Análise de movimentos sociais no Brasil e das relações medidas por fenômenos como utopia, messianismo e milenismo.*

**HST5897 Tópico Especial - História do Brasil, Utopia e Movimentos Sociais** **Ob 72 4**

*Atualização historiografia. Através da leitura de obras escolhidas que tratam diretamente o tema - tanto pesquisas micro-históricas quanto discussões teóricas e historiográficas - discutiremos as possibilidades teóricas e de pesquisa abertas pela micro-história. Teoria, metodologia e historiografia se articulam em uma discussão sobre o lugar da micro-história italiana no debate historiográfico contemporâneo.*

**HST5898 Estudo Dirigido em Historiografia - A Micro-História Italiana** **Ob 36 2** **HST5505**

**HST5916 Tópico Especial - Escravidão no Sul do Brasil** **Ob 72 4**

(04)

4

**DISCIPLINAS OPTATIVAS DE LABORATÓRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA**

104

Disciplina	tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pré-Requisito	Conjunto
------------	------	-----	-------	--------------	---------------	----------

*A chamada virada Pictórica, como emergência de um paradigma dentro das ciências humanas e sintoma do mundo contemporâneo, que se encontra cada vez mais dominado pela dinâmica do olhar. Cidades contemporâneas e o novo urbanismo, afeto mais para comunicar identidades e seduzir turistas e viajantes, do que organizar espacialidades ordenadas e disciplinadas. Equipamentos urbanos de Florianópolis que compõem o conjunto do patrimônio: museus, acervos artísticos e antropológicos, arquivos documentais, a arquitetura, praças, monumentos. A formação do historiador na busca de habilidades na produção e difusão do conhecimento em várias instâncias da sociedade.*

**HST7009 Laboratório de Ensino de História: Cidade e Comunicação Visual (PCC 72 h/a)** **Op 72 4**

**Observações:** Estabelecer, p/ efeito de integr. Curric.dos alunos do curso de historia, o cumprimento de 216 h/a de carga min. Obrig de disc opt.,delivre escolha dentre as oferecidas pela ufsc, obedecidos os pre-requisitos. E os topicos especiais que excederam aos tres obrigatorios. Os alunos do curso de historia que ate o semestre 92.2,inclusive

Data: 17/01/2021

SeTIC - Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da Informação e Comunicação

Página:14



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SANTA CATARINA**  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

**CURRÍCULO DO CURSO**

Curso: **326 - HISTÓRIA**  
Currículo: **19911**

**Habilitação: Bacharelado e Licenciatura em História**

0

cursaram a discrição na 3., 7. E 8. Fases. Ficam dispensados do cumprimento das disc.hst5215 e hst5216 os alunos que cursaram com aproveitamento até 98.1, inclusive, a disc.hst5214 ou equivalentes. Aprovar a equivalência entre o conj.das disc. Hst5215 + hst5216 e a disciplina Hst5214, para os alunos do curso de história. Portaria n. 210/PREG/2008, de 19/08/2008 - Artigo 3º - Dispensa, para efeito de integralização do currículo 1991.1, do Curso de Graduação em História(326), do cumprimento da disciplina HST 5111 - Pré-História Geral e do Brasil (72h/a), o aluno que cursar com aproveitamento a disciplina HST5909- T.E.: Introdução a Pesquisa em Arqueologia (72h/a). Art. 4º - Esta portaria entra em vigor no primeiro semestre letivo de 2009. Portaria n. 316/PREG/2008, de 22/10/2008 - Art. 3º - Dispensa, para efeito de integralização do currículo 1991.1, do Curso de Graduação em História (326), do cumprimento da disciplina HST 5303 - Teoria e Metodologia da História III - 72h/a, o aluno que cursar com aproveitamento a disciplina HST 7016 - Lab. de Ensino de História : Epistemologia Medieval (PCC 72h/a) - 72 h/a.

Considerar, para efeito de integralização do currículo, a disciplina FIL5602 História da Filosofia II (PCC 36 horas-aula) - 90 horas-aula, cursada em 2009.2, em substituição a um dos Tópicos Especiais. portaria nº220/preg/2009 de 17/07/2009.

Estabelecer equivalência, para os alunos vinculados ao currículo 1991.1 do Curso de Graduação em História diurno (326) entre o conjunto MEN 5339 (72h/a) e MEN 5340 (108 h/a) com MEN 7012 (270 h/a) - Portaria nº 277/PREG/2009, de 09/09/2009.

Dispensar, para efeito de integralização curricular, do cumprimento das disciplinas LLV5150 - Teoria e Prática de Redação e LLV 5175 Português Prático: Redação I, o aluno(a) que cumprir uma entre as disciplinas : LLV 5603 - Produção Textual Acadêmica I, LLV 7003 - Produção Textual Acadêmica I ou LLV 7801 Produção Textual Acadêmica. Parágrafo Único - O aluno que cumprir apenas uma das disciplinas LLV 5150 ou LLV 5175, deve cumprir uma entre as sugeridas. Portaria nº097/preg/2010.

Estabelecer equivalência entre as disciplinas PSI5137 - Psicologia Educacional: Desenvolvimento e Aprendizagem e PSI5117 Psicologia da Educação I, para efeito de integralização curricular - Portaria nº 078/preg/2011- Art. 1º - Dispensar do cumprimento da disciplina HST5111 Pré- História Geral e do Brasil, o aluno que CUMPRIR a HST5114 História da Cultura, para efeito de integralização do CURRÍCULO 1991.1 do Curso de graduação e História diurno. Portaria nº 245/PROGRAD/2014.

**Legenda:**

Tipo: Ob=Disciplina Obrigatória; Op=Disciplina Optativa; Es=Estágio; Ex=Extracurso. H/A=Hora Aula  
Equivalente: Disciplina equivalente; Conjunto: Disciplinas que devem ser cursadas em conjunto



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SANTA CATARINA**  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

**CURRÍCULO DO CURSO**

Curso: **326 - HISTÓRIA**  
Currículo: **19911**

Habilitação: **Licenciatura em História**

4

**Objetivo:** DAR CONDIÇÕES AO GRADUADO PARA EXERCER A PROFISSÃO, PRODUZINDO, TRANSMITINDO E UTILIZANDO CRITICAMENTE O CONHECIMENTO HISTÓRICO

**Titulação:** Licenciado em História

**Diplomado em:** História

**Período de Conclusão do Curso:** Mínimo: 6 semestres Máximo: 14 semestres

**Carga Horária Obrigatória:** UFSC: 3366 H/A CNE: 2805 H  
Optativas Profissionais: 216 H/A

**Número de aulas semanais:** Mínimo: 11 Máximo: 26

(02)

2

Disciplinas Optativas					102
Disciplina	tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pré-Requisito Conjunto
HST5924 Tópico Especial - Construções Socioculturais na Península Ibérica Medieval	Op	72	4		
HST5926 Tópico Especial - Tópico especial - História, Biopolítica e Poder	Op	72	4		
HST5927 Tópico Especial - História Econômica Geral	Op	72	4		
HST5932 Tópico Especial - Arqueologia Brasileira	Op	72	4		
HST7022 Laboratório de Ensino de História: Cidade e Cultura Visual (PCC 72h/a)	Op	72	4		
<b>Observações:</b> Dispensar, para efeito de integralização curricular, do cumprimento das disciplinas LLV5150 - Teoria e Prática de Redação e LLV 5175 Português Prático: Redação I, o aluno(a) que cumprir uma entre as disciplinas : LLV 5603 - Produção Textual Acadêmica I, LLV 7003 - Produção Textual Acadêmica I ou LLV 7801 Produção Textual Acadêmica. Parágrafo Único - O aluno que cumprir apenas uma das disciplinas LLV 5150 ou LLV 5175, deve cumprir uma entre as sugeridas. Portaria nº097/peg/2010.					
<b>Legenda:</b> Tipo: Ob=Disciplina Obrigatória; Op=Disciplina Optativa; Es=Estágio; Ex=Extracurso. H/A=Hora Aula Equivalente: Disciplina equivalente; Conjunto: Disciplinas que devem ser cursadas em conjunto					



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SANTA CATARINA**  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

**CURRÍCULO DO CURSO**

Curso: **326 - HISTÓRIA**  
Currículo: **19911**

Habilitação: **Bacharelado em História**

6

**Objetivo:** DAR CONDIÇÕES AO GRADUADO PARA EXERCER A PROFISSÃO, PRODUZINDO, TRANSMITINDO E UTILIZANDO CRITICAMENTE O CONHECIMENTO HISTÓRICO

**Titulação:** Bacharel em História

**Diplomado em:** História

**Período de Conclusão do Curso:** Mínimo: 6 semestres Máximo: 14 semestres

**Carga Horária Obrigatória:** UFSC: 2826 H/A CNE: 2805 H  
Optativas Profissionais: 216 H/A

**Número de aulas semanais:** Mínimo: 11 Máximo: 26

(02)

2



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SANTA CATARINA**  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

**CURRÍCULO DO CURSO**

Curso: 326 - HISTÓRIA  
Currículo: 19911


Habilitação: Bacharelado em História

6

Disciplinas Optativas						102
Disciplina	tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pré-Requisito	Conjunto
HST5921	Tópicos Especiais: História, Patrimônio, Cultura e Memória	Op	72	4		
HST5922	Tópico Especial - História Contemporânea do México: da Revolução Contemporânea ao ano 2000	Op	72	4		
HST5923	Tópico Especial - Aspectos de Educação no Brasil Colonial	Op	72	4		
HST5924	Tópico Especial - Construções Socioculturais na Península Ibérica Medieval	Op	72	4		
HST5926	Tópico Especial - Tópico especial - História, Biopolítica e Poder	Op	72	4		
HST5927	Tópico Especial - História Econômica Geral	Op	72	4		
HST5932	Tópico Especial - Arqueologia Brasileira	Op	72	4		
HST5933	Tópico Especial - Idade Média Oriental: A Rota da Seda	Op	72	4		
HST7019	Laboratório de Ensino em História da Saúde(PCC 72 h/a)	Op	72	4		
HST7022	Laboratório de Ensino de História: Cidade e Cultura Visual (PCC 72h/a)	Op	72	4		
<b>Observações:</b> Dispensar, para efeito de integralização curricular, do cumprimento das disciplinas LLV5150 - Teoria e Prática de Redação e LLV 5175 Português Prático: Redação I, o aluno(a) que cumprir uma entre as disciplinas : LLV 5603 - Produção Textual Acadêmica I, LLV 7003 - Produção Textual Acadêmica I ou LLV 7801 Produção Textual Acadêmica. Parágrafo Único - O aluno que cumprir apenas uma das disciplinas LLV 5150 ou LLV 5175, deve cumprir uma entre as sugeridas. Portaria nº097/preg/2010.						
<b>Legenda:</b> Tipo: Ob=Disciplina Obrigatória; Op=Disciplina Optativa; Es=Estágio; Ex=Extracurso. H/A=Hora Aula Equivalente: Disciplina equivalente; Conjunto: Disciplinas que devem ser cursadas em conjunto						



# ANEXO B – REGISTRO FOTOGRÁFICO DO HISTÓRICO ACADÊMICO DE ANA, UNESC, 2015.


**unesc**  
 Universidade do Extremo Sul Catarinense

## HISTÓRICO ESCOLAR

Nome: [REDACTED] Código: 12158

Filiação: [REDACTED]

Data de Nascimento: [REDACTED] Nacionalidade: BRASILEIRA Estado: SC

**Documento de Identidade : Carteira de Identidade**

Nº: [REDACTED] Órgão Expedidor: SSP-SC Data de Expedição: 23/12/1987

Ensino Médio		Curso Superior	
Estab. COLÉGIO OBJETIVO	Conclusão 1993	Estab. Curso	Conclusão
Local CRICIÚMA / SC		Local	

**Concurso Vestibular**

Mês/Ano	Curso Origem	Classif.	Pontos/Provas	
01/1994	HISTÓRIA - LICENCIATURA (N) UNESC - CRICIÚMA	10966	Etapa1: 864,0000 PT/LE Etapa3: 1045,0000 HS/GE	Etapa2: 995,0000 F5/MT Etapa4: 831,0000 QM/UL

Curso Superior : HISTÓRIA - LICENCIATURA (N)

Renovação do Reconhecimento : DECRETO ESTADUAL N. 3.424 DE 24/07/2010 - D.O.: 28/07/2010

Ingresso : TROCA DE CURSO

Disciplinas	Ano	Semestre	H/Aula	Créditos	Média Final
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	1996	1	30	2	8,30
GEOISTÓRIA	1996	1	60	4	9,00
HISTÓRIA ANTIGA	1996	1	120	8	8,80
INTRODUÇÃO À ECONOMIA	1996	1	60	4	8,33
2-8* METODOLOGIA CIENTÍFICA E DA PESQUISA	1994	1	60	4	8,70
2-8* PRÁTICA DESPORTIVA I	1994	1	30	2	Dispensado
ANTROPOLOGIA CULTURAL	1996	2	60	4	10,00
HISTÓRIA MEDIEVAL	1996	2	120	8	7,25
INICIAÇÃO À PESQUISA HISTÓRICA I	1996	2	60	4	8,50
2-8* PORTUGUÊS	1994	1	60	4	6,50
2-8* PRÁTICA DESPORTIVA II	1994	2	30	2	Dispensado
SOCIOLOGIA	1996	2	60	4	9,60
DIDÁTICA GERAL I	1996	1	60	4	9,37
ESTRUTURA E FUNC. ENSINO I E II GRAUS	1997	1	60	4	8,00
HISTÓRIA DA AMÉRICA I	1997	1	60	4	8,00
HISTÓRIA MODERNA I	1997	1	60	4	7,00
INICIAÇÃO À PESQUISA HISTÓRICA II	1997	1	60	4	7,00
2-8* PRÁTICA DESPORTIVA III	1995	1	30	2	Dispensado
2-8* PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	1994	1	60	4	8,70
DIDÁTICA GERAL II	1997	2	60	4	9,60
HISTÓRIA DA AMÉRICA II	1997	2	60	4	8,50
HISTÓRIA DE SANTA CATARINA I	1997	2	60	4	9,00
HISTÓRIA DO BRASIL I	1996	2	60	4	7,70

Av. Universitária, 1105 - Cx Postal 3167 - Fone (048)431-2500/Fax (048)431-2750 - CEP 88806-000 - Criciúma/SC. (www.unesc.net)

Pag. 1 de 2  
09.31.09

Disciplinas	Ano	Semestre	H/Aula
HISTÓRIA MODERNA II	1997	2	60
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	1997	2	60
CULTURA BRASILEIRA I	1997	1	60
GEOGRAFIA FÍSICA	1998	1	60
HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA I	1998	1	60
HISTÓRIA DE SANTA CATARINA II	1998	1	60
HISTÓRIA DO BRASIL II	1998	1	60
METODOLOGIA DO ENSINO DA HISTÓRIA I	1997	1	60
CULTURA BRASILEIRA II	1997	2	60
ESTATÍSTICA	1998	2	60
GEOGRAFIA HUMANA	1998	2	60
HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA II	1998	2	60
HISTÓRIA DO BRASIL III	1998	2	60
METODOLOGIA DO ENSINO DA HISTÓRIA II	1998	2	60
ECOLOGIA	1999	1	60
HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA III	1998	1	60
HISTÓRIA DO BRASIL IV	1999	1	60
PRÁTICA ENSINO SOB FORMA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO I	1999	1	150
HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA IV	1999	2	60
HISTÓRIA DO BRASIL V	1999	2	60
PRÁTICA ENSINO SOB FORMA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO II	1999	2	150
SEMINÁRIOS ESPECIAIS DE HISTÓRIA	1999	2	60
<b>Carga Horária Total</b>			<b>2.880</b>
OBS: - Considera-se aprovada a disciplina com média igual ou superior a 5,0 e frequência mínima de 75%.			
<b>Aproveitamentos</b>			
2-8ª EDUCAÇÃO FÍSICA - LICENCIATURA / UNESC			
Data da Colação de Grau 07/01/2000			
Data da Expedição do diploma 16/03/2015			
Observações INCLUIDO NA CARGA HORÁRIA TOTAL OS CRÉDITOS DE PRÁTICA DESPORTIVA			
Créditos, 18/03/2015			
OBS: - Este documento só tem valor quando assinado pelo Secretário ou responsável pelo Departamento Acadêmico			
LUIZ F. T. ALMEIDA Secretário Acadêmico Unesc - Santa Catarina			

Fonte: Acervo pessoal de Ana.

## ANEXO C - ATIVIDADE: A ESCRAVIDÃO NEGRA: DA ÁFRICA PARA O BRASIL

**Escola de Educação Básica Henrique Estefano Koerich**

**Planejamento Anual de Ensino História**

**Componente curricular: História/7º Ano: 2020**

**Professor(a): Cristina**

**Turma: 73**

**Data: 30-10-2020 a 15-11-2020**

**Tema: A escravidão negra: Da África para o Brasil.**

**Objetivo: Ter contato com a situação vivenciada pelos negros durante o transporte nos navios negreiros e a consequente chegada ao Brasil, para o trabalho nas lavouras de cana-de-açúcar.**

1. Leia a letra da música “Todo camburão tem um pouco de navio negreiro”, do Rappa. Se desejar, clique no endereço a seguir para ouvi-la: <https://www.youtube.com/watch>. Após, apresente suas conclusões sobre o tema.

Todo camburão tem um pouco de navio negreiro

Mil novecentos e noventa e três

Oh lord, Oh Lord

Oh Lord, Oh Lord UaUa

Tudo começou quando a gente conversava

Naquela esquina ali

De frente àquela praça

Veio os zomens e nos pararam

Documento por favor

Então a gente apresentou

Mas eles não paravam

Qual é negão? Qual é negão?

O que que tá pegando?

Qual é negão? Qual é negão? Então

Qual é negão? Qual é negão?

O que que tá pegando?

Qual é negão? Qual é negão?

Number One, Number One

Tudo começou quando a gente conversava

Naquela esquina, esquina

Veio os zomens e nos pararam

Documento por favor, favor, favor

Mas eles não paravam

Qual é negão? Qual é negão?

O que que tá pegando?

Qual é negão? Qual é negão? Então

Qual é negão? Qual é negão?

O que que tá pegando?

Qual é negão? Qual é negão?

É mole de ver (É mole de ver)

Que em qualquer dura

O tempo passa mais lento pro negão

Quem segurava com força a chibata

Agora usa farda



Engatilha a macaca  
 Escolhe sempre o primeiro  
 O primeiro negro pra passar na revista  
 Pra passar na revista  
 Todo camburão tem um pouco de navio negreiro (todo todo todo todo camburão)  
 Todo camburão tem um pouco de navio negreiro  
 Todo camburão tem um pouco de navio negreiro (todo todo todo camburão)  
 Todo camburão tem um pouco de navio negreiro  
 Number one, number one  
 É mole de ver (é mole de ver)  
 Que para o negro  
 Mesmo a AIDS possui hierarquia  
 Na África a doença corre solta  
 E a imprensa mundial dispensa poucas linhas  
 Dispensa poucas linhas  
 Comparado, comparado  
 Ao que faz com qualquer  
 Comparado, comparado  
 Figurinhas do cinema  
 Comparado, comparado  
 Ao que faz com qualquer  
 Figurinhas do cinema ou das colunas sociais  
 Todo camburão tem um pouco de navio negreiro (todo todo todo todo camburão)  
 Todo camburão tem um pouco de navio negreiro  
 Todo camburão tem um pouco de navio negreiro (todo todo todo)  
 Todo camburão tem um pouco de navio negreiro  
 África, África  
 Vê se te, vê se te, vê se te  
 Vê se te (vê se te)  
 Vê se te (vê se te)  
 Vê se te (vê se te)  
 Vê se te (vê se te)  
 Vê se te (vê se te)  
 Vê se te  
 Vê se te  
 Vê se te, vê se te, vê se te, vê se te  
 Vê se te  
 Vê se te  
 Vê se te  
 Vê se te manca e vai baixar lá no terreiro  
 Toda vez que tu me encontra pra mim pede dinheiro  
 Já está manjado teu jogo de caipira  
 Coloca outro mané que tu já tá na minha  
 Vê se te manca e vai baixar lá no terreiro  
 Toda vez que tu me encontra pra mim pede dinheiro  
 Já está manjado teu jogo de  
 Coloca outro mané que tu já tá na  
 Eu não sou seu conterrâneo e não sou da sua terra  
 Acerta outro mané, vê se me erra  
 Quanto mais eu me escondo meu nome você berra

Acerta outro mané, vê se me erra  
 Eu não sou seu conterrâneo e não sou da sua terra  
 Acerta outro mané, vê se me erra  
 Quanto mais eu me escondo meu nome você berra  
 Acerta outro mané, vê se me erra  
 E não mantém e não mantém a tradição  
 É, é, é, é mole de ver  
 Mole, mole, momo mole de ver  
 Porque todo camburão tem um pouco de navio negreiro (todo todo todo todo)  
 Todo camburão tem um pouco de navio negreiro  
 Todo camburão tem um pouco de navio negreiro (toooooo)  
 Todo camburão tem um pouco de navio negreiro  
 'Brigado'  
 Tá foda, hoje tá foda  
 Agora trabalhando com a gente  
 Grafite, poesia, alma, hip-hop, alegria  
 Nos grafites, esse camarada nosso de São Paulo, grafiteiro de resposta: Espeto  
 Mais um braço da família O Rappa  
 O homem amarelo

**Resposta:**

---



---



---

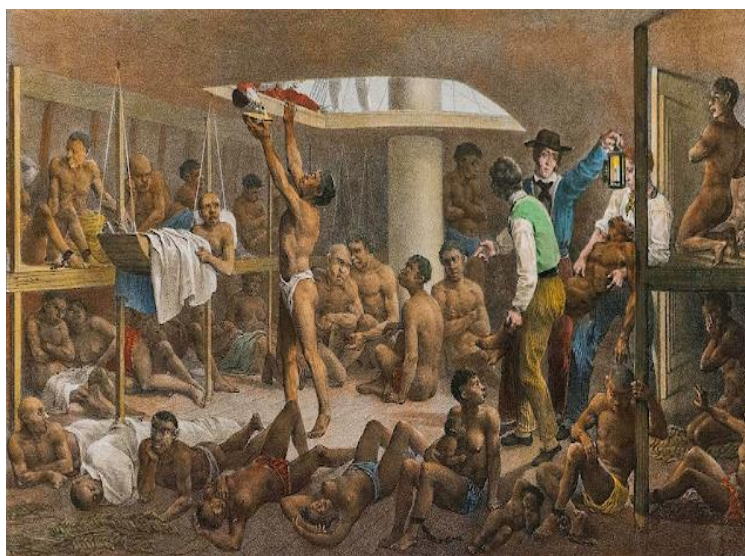


---



---

2. Veja a imagem a seguir:



Essa pintura é uma produção de Rugendas referente ao tráfico de escravos. Compare com a música apresentada acima.

**Resposta:**

---

---

---

---

---

3. Para aqueles que fazem a atividade na plataforma, assistir ao vídeo Dos grilhões ao quilombo. Clique aqui: <https://www.youtube.com/watch>. Identifique as manifestações da cultura africana e as formas de resistência escrava no Brasil (procure relatar a história do Quilombo dos Palmares).

**Resposta:**

---

---

---

---

---

4. Agora, pesquise sobre a escravidão moderna. Utilize seu livro didático ou a internet como recurso para a realização da tarefa, ok?

**Resposta:**

---

---

---

---

---

Observação: Faça tudo com calma e procure respeitar o prazo de entrega (15/11). Abraços da profe Cristina.



## ANEXO D – ATIVIDADE: A CONSTRUÇÃO DO RACIALISMO DURANTE O SÉCULO XIX E SUAS IMPLICAÇÕES AOS DIAS ATUAIS

ESTADO DE SANTA CATARINA  
SECRETARIA DE ESTADO DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL DA GRANDE FLORIANÓPOLIS

ESCOLA: E.E.B. PROFESSORA LAURA LIMA

Rua do Louro, 143 – Monte Verde.

Florianópolis – SC

Fone: (48) 3665-6360/ E-mail: lauralima@sed.sc.gov.br

Professora: Renata

Disciplina: História

Turma: 24

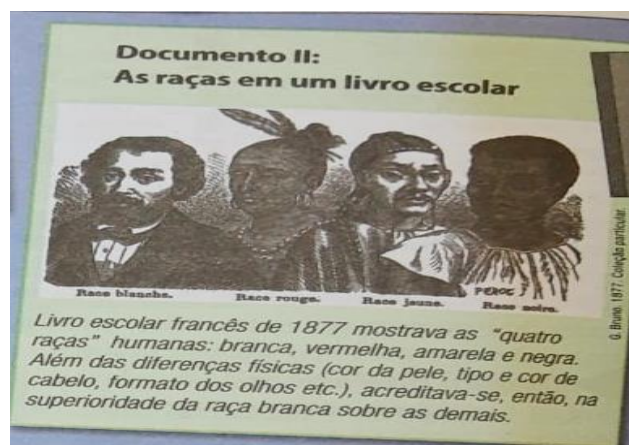
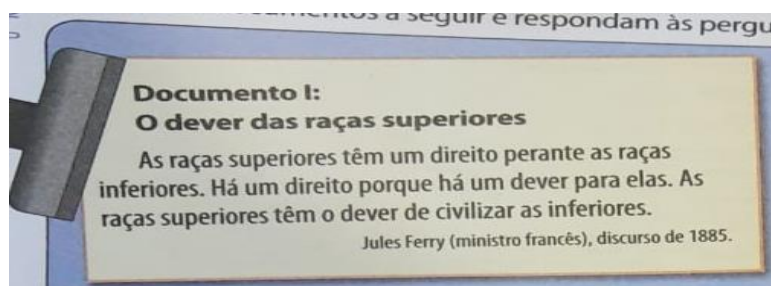
Período: 03/05 a 14/05/2020

Carga horária: 04 aulas semanais

Olá, turma! Segue a atividade da quinzena. Leia os materiais e faça o que se pede.

Durante o século XIX, a Europa criou uma série de conceitos científicos que serviram para dividir os seres humanos em subcategorias, ao qual denominamos de raça, que colocavam os europeus como seres humanos mais “evoluídos” que os outros. Dessa forma, sua cor (branca), sua cultura, sua forma de ver o mundo, sua economia e sua política, foram ao longo do tempo sendo exaltadas e definidas como as melhores e mais corretas de serem vividas. Na atividade abaixo, vamos tentar compreender como essas ideias formuladas no século XIX foram sendo consolidadas e nos trazem prejuízos até os dias atuais.

1. Leia os documentos abaixo e responda às questões de análise.



**Documento III:  
A função de cada raça**

A natureza fez uma raça de operários, a raça chinesa, de uma destreza manual maravilhosa e quase sem nenhum sentimento de honra; governai-a com justiça, cobrando-lhe, para o benefício de um tal governo, um amplo dote em proveito da raça conquistadora, e ela estará satisfeita; uma raça de trabalhadores da terra, o negro; sede para ele bom e humano, e tudo estará dentro da ordem; uma raça de senhores e de soldados, a raça europeia. Reduzi essa nobre raça a trabalhar [...] como negros e chineses, e ela se revoltará. [...] Ora, a vida que revolta nossos trabalhadores faria feliz um chinês, um felá, seres nem um pouco militares. Que cada um faça aquilo para o qual foi feito, e tudo irá bem.

Ernest Renan (1823-1892), pensador francês.

**Documento IV:  
Resposta de um chefe africano**

Escutei tuas palavras, mas não vi qualquer motivo para obedecer-te, antes preferiria morrer. Se o que queres é amizade, estou pronto a oferecer-te, hoje e sempre; mas quanto a ser teu súdito, isso nunca! Se o que queres é guerra, estou pronto para ela, mas ser teu súdito, nunca! Não cairei aos teus pés, porque és uma criatura de Deus, assim como eu. Sou sultão aqui na minha terra. Tu és sultão lá na tua.

Machemba, rei dos yaos de Tanganica (atual Tanzânia) ao comandante alemão, em 1890. In: BOAHEN, Albert A. O desafio colonial. *Revista Correio da Unesco*. [S.l.]: Unesco, ano XXXVII, n. 5, p. 14-6. jul. 1984.

**Documento V:  
Resposta de outro chefe africano**

Sei que os brancos querem matar-me para se apoderarem de meu país, mas tu afirmas que eles querem ajudar-me a organizá-lo. Acho meu país bom assim como está. Não preciso dos brancos. Sei do que preciso e sei o que quero.

Wodogo, rei dos mossi do Alto Volta, para o capitão francês em 1895. In: BOAHEN, Albert A. *Idem, ibidem*.

## DOCUMENTO VI

### Trecho do Verbetes da Wikipédia: Raça

O racismo ou racismo científico, tornou-se a partir daí a ideologia predominante nos meios eruditos, na antropologia física etc., em conjunto com o evolucionismo, com o darwinismo social e com as teorias eugênicas desenvolvidas por Francis Galton. A tentativa de prover um discurso científico para os preconceitos racistas (aquilo que Canguilhem denominaria "ideologia científica"), seria fortemente desacreditado após o genocídio dos judeus da Europa praticado pela Alemanha Nazista.

A segmentação artificial em "raças humanas" disseminou-se amplamente na época do nacionalismo inflamado, que deu lugar à proclamação de ideologias racistas em nome da ciência. Certos trabalhos, tais como o *Dictionnaire de la bêtise et des erreurs de jugement*, de Bechtel e Carrière, mostram que estes preconceitos eram exercidos simultaneamente entre vários países europeus. Médicos franceses, por exemplo, "explicavam" que os Alemães urinavam pelos pés!

Na segunda metade do século XX, esta ideia foi pouco a pouco sendo abandonada sob três influências: ambiguidade do termo e ausência de base científica (demonstradas graças ao avanço da biologia e da genética); papel desempenhado por estas ideias nos quinze anos do regime nazista; obras de Claude Lévi-Strauss e Franz Boas, os quais transformaram a antropologia e lançaram luz sobre os fenômenos do etnocentrismo inerentes a todas as culturas.

Em meados dos anos 1950, a UNESCO recomendou que o conceito de "raça humana", não científico e que levava à confusão, fosse substituído por grupos étnicos, o qual insiste fortemente nas dimensões culturais dentro da população humana (língua, religião, costumes, hábitos etc.). Todavia, as tentativas racistas persistem, como bem o demonstram os recentes debates sobre a publicação de "The Bell Curve" (1994), de Richard Herrnstein e Charles Murray, que afirmam ter estabelecido uma correlação científica entre "raça" (no caso, negros e brancos) e inteligência.

Estes preconceitos racistas também são encontrados entre certos partidários da sociobiologia, que visam demonstrar a origem genética dos comportamentos sociais e dentro da nova direita francesa.[53]

Hoje em dia, o termo continua a alimentar debates "à volta" da biologia, embora a maioria dos cientistas prefiram o conceito de população para qualificar um grupo humano, seja ele qual for. Também tende a desaparecer de outras ciências, como antropologia e etnologia, a favor da noção predominantemente cultural de grupo étnico. Se falará, assim, de populações geográficas em biologia e diferenças entre culturas em antropologia e etnologia. O conceito de raça não possui hoje, 2007, nenhuma utilidade no que toca à humanidade. No entanto, continua a ser empregado no mundo anglo-saxão e não desapareceu completamente do texto legislativo francês. Isto põe em questão o fenômeno da "raça" enquanto construção social, problema que está no âmago dos race studies feitos nos Estados Unidos (estudos relacionados às críticas ao pós-colonialismo) e aos gender studies (que estudam o gênero como uma construção social).

- a. Quais são o direito e o dever da "raça" branca, segundo o documento I e III?
- b. De que forma o documento III descreve as "raças" chinesa e negra?
- c. Quais as respostas dos chefes africanos (documentos IV e V) em relação à justificativa dos brancos (documentos I e III) sobre a dominação deles em relação a outros povos?
- d. Se você tivesse que argumentar contra a justificativa dos brancos (documentos I e III), como você argumentaria? (elabore uma resposta com suas próprias palavras)
- e. O que as crianças do século XIX (documento II) aprendiam sobre a diversidade de pessoas existente em nosso planeta?
- f. E hoje, o que você aprende na escola sobre a diversidade de pessoas existente em nosso planeta?
- g. Segundo o documento VI (verbetes da Wikipédia) as "raças humanas" são naturais ou artificiais?
- h. Qual termo é usado atualmente pela ciência para tratar da diversidade humana? Justifique.

Bons estudos!



## ANEXO E - ATIVIDADE: A EVOLUÇÃO HUMANA

<b>ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS ENSINO FUNDAMENTAL – 6º ANO</b>
<b>ESCOLA: DOM JAIME DE BARROS CÂMARA</b>
<b>COMPONENTE CURRICULAR: HISTÓRIA</b>
<b>PROFESSOR (A): ANA</b>
<b>ALUNO (A):</b>
<b>DATA: ABRIL/2020</b>
<p><b>*Caro aluno(a):</b> Ao realizar as atividades escolha um ambiente agradável, sem barulho. Leia silenciosamente os textos, depois leia em voz alta para seus pais e discuta o que foi lido. Em seguida realize as atividades propostas com muito capricho e atenção.</p> <p>1-Leia o texto com bastante atenção:</p> <p style="text-align: center;"><b>Evolução Humana</b></p> <p>A evolução humana corresponde ao processo de mudanças que originou os seres humanos e os diferenciou como uma espécie.</p> <p>As características próprias da espécie humana foram construídas ao longo de milhares de anos, com a evolução dos primatas. <b>Charles Darwin</b> foi o primeiro a propor a relação de parentesco da espécie humana com os grandes macacos, os antropoides. Atualmente, os cientistas acreditam que esses antropoides e a espécie humana que tiveram um ancestral comum, cerca de 8 a 5 milhões de anos atrás. A evidência desse fato é a grande semelhança entre os humanos e os macacos antropoides, como o chimpanzé.</p> <p>A evolução da espécie humana foi iniciada há pelo menos 6 milhões de anos. Nesse período, uma população de primatas do noroeste da África se dividiu em duas linhagens que passaram a evoluir independentemente. O primeiro grupo permaneceu no ambiente da floresta tropical e originou os chimpanzés. O segundo grupo se adaptou a ambientes mais abertos como as savanas africanas, dando origem ao <i>Homo sapiens</i>. Por isso o continente africano é chamado de berço da humanidade.</p> <p><b>As etapas da Evolução Humana</b> os pré-australopitecos.</p> <p>Essas primeiras espécies viveram logo após a separação do grupo que originou os hominídeos e os chimpanzés. Sua principal característica era o modo de vida arborícola. (próprio do ser que vive nas árvores.)</p> <p>Os primeiros hominídeos pertenciam ao gênero <i>Australopithecus</i>. Constituíram um grupo diversificado e bem-sucedido. As principais características desse grupo eram: a postura ereta, a locomoção bípede, a dentição primitiva e a mandíbula mais semelhante à da espécie humana.</p> <p>Foram os primeiros hominídeos a dominar o fogo, o que permitiu sua expansão para outros territórios. Além da redução da musculatura da face, pois podiam cozinhar os alimentos, amaciando-os.</p> <p style="text-align: center;"><b>Responda as questões a seguir:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual é o tema principal do texto?</li> <li>2. A que corresponde a Evolução Humana?</li> <li>3. O cientista citado no texto é um defensor da Teoria Evolucionista. De qual cientista estamos falando?</li> <li>4. De acordo com o texto, quando a Evolução da espécie humana foi iniciada e o que ocorreu nesse período?</li> <li>5. Como é chamado o continente africano? Justifique sua resposta.</li> <li>6. Complete as frases, com palavras do quadro abaixo:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. As primeiras espécies viveram logo após a separação do grupo que originou os _____ e os chimpanzés.</li> </ol> </li> </ol>

- b. Sua principal característica era o modo de vida \_\_\_\_\_.
- c. Os primeiros hominídeos pertenciam ao gênero \_\_\_\_\_.
- d. As principais características desse grupo eram: a postura \_\_\_\_\_, a locomoção bípede, a \_\_\_\_\_ primitiva e a mandíbula mais semelhante à da espécie \_\_\_\_\_.

Dentição	Hominídeos	Humana	Australopithecus	Ereta	Arborícola
----------	------------	--------	------------------	-------	------------



**SE CUIDEM**  
**BEIJÃO DA PROFESSORA ANA**



## ANEXO F – ATIVIDADE: REINOS AFRICANOS NA ERA DAS NAVEGAÇÕES

E.E.F. Severo Honorato - História - 7o Ano - Prof. Rodrigo

### Os Reinos Africanos na Era das Navegações



Durante a era das navegações, os europeus entraram em contato com novas culturas e descobriram novos territórios. Ao contrário da visão preconceituosa que muitos pensam, os lugares que receberam as indesejadas visitas dos colonizadores europeus eram povoados por indígenas tolos, pacíficos e subdesenvolvidos. Muitos desses locais eram grandes reinos e impérios, muitas vezes maiores e mais fortes que as grandes cidades europeias. Nesse material iremos estudar sobre três importantes governos africanos da Idade Moderna: os reinos do Congo, Mali e Gana.

A África anterior à exploração europeia era um continente muito povoado, contando com cerca de 200 milhões de habitantes. Falantes de mais de 2 mil línguas diferentes, as populações africanas dividiam-se em incontáveis linhagens, clãs, tribos e nações vivendo em aldeias agrícolas ou pastoris, em comunidades nômades de caçadores, ou constituindo reinos e impérios poderosos com cidades que eram dinâmicos centros urbanos. O passado africano conta com uma riqueza de experiências políticas e sociais.

#### Reino do Congo

Esse reino, está entre os mais importantes e mais poderosos que se formaram no continente africano. Seu desenvolvimento ocorreu na costa oeste da África ao longo do curso do rio Congo.



Imagem: Rei Manicongo recebendo representantes do império Português na década de 1480.

A centralização estatal do Reino do Congo e seu controle sobre a economia da costa oeste africana ocorreram ao longo do século 15, coincidindo com a consolidação do Império Português. Essa comparação é importante, já que foi com os congoleses, além de outros povos, que os portugueses travaram contato comercial na África durante quase toda a modernidade. Os escravos africanos trazidos pelos portugueses para o Brasil, inclusive, foram em maior parte trazidos do Congo.

As principais atividades comerciais do Reino do Congo giravam em torno do escambo de mercadorias como o sal, tecidos e metais. Um dos principais reis do Congo, conhecido como Manicongo, converteu-se ao cristianismo na década de 1480. Essa conversão transformou a civilização congoleza, em razão da incorporação de elementos do catolicismo ao seu repertório cultural.

### Império de Gana

Segundo a tradição, os fundadores de Gana teriam sido povos cameleiros do deserto que, a partir do século 4 d.C. começaram a se unificar em um único reino. No século 7, o povo soninquê, subgrupo mandinga, transformou Gana em uma grande potência política, militar e econômica, sobretudo pela sua grande quantidade de ouro.



Imagem: Cidade de Kumbi Saleh, antiga capital do Império de Gana.

Viajantes estrangeiros chamaram Gana de “o país do ouro”. O reino enriqueceu explorando o comércio de marfim e sobretudo, de ouro. Nos mercados de Gana, todos os mercadores pagavam 1 dinar de ouro (cerca de 4 gramas) ao entrar em seus territórios, e dois, ao sair. Pode-se facilmente imaginar que esse comércio e as rotas cujas taxas e tributos trouxeram enorme riqueza e poder ao Império de Gana.

No século XI, o reino sofreu as investidas de povos berberes, de origem muçulmana. A decadência aprofundou-se com revoltas internas que dividiram o país do ouro em vários reinos melhores. O império de Gana mergulhou em lutas inter até que, em 1240 seus territórios foram capturados pelo Reino de Mali.



Imagem: Artefatos de Ouro produzidos no Império de Gana, ao longo do século 12 e 13.



## Reino do Mali

Em 1240, Mali absorveu os domínios do antigo Império de Gana, chegando até o Oceano Atlântico. Dominou as minas de ouro e incorporou cidades ao seu reino. Pela primeira vez, um mesmo rei dominava as fontes de ouro, os portos e os caminhos que levavam de uns aos outros. O Reino de Mali foi na época o reino mais rico de toda a história da humanidade.



Imagem: Cidade de Timbuktu, capital do Reino do Mali.

Segundo a tradição oral transmitida pelos, músicos e cronistas da história de seu povo, Sundiata Keita, herói do povo mandinga, foi o fundador do Reino de Mali. Sundiata unificou os mandingas e outros povos da região. Em 1230 tornou-se o primeiro mansa (soberano) do Reino de Mali.

Integrado por diversos povos, o Mali evoluiu, dominando militarmente outros povos e cobrando tributos deles. Estima-se que a população do Mali, em seu apogeu, no século 14, chegou a 40-50 milhões de habitantes (em comparação, o reino de Portugal tinha na época apenas 3 milhões de habitantes).

Mercadores italianos da região de Veneza que passavam pelo Egito, tomaram conhecimento da riqueza do Mali e difundiram na Europa relatos do fabuloso império. Um mapa-múndi elaborado, em 1375, para o rei da França, mencionava Mali e o seu rei Kankan Mussa, sentado em seu trono segurando um artefato de ouro.

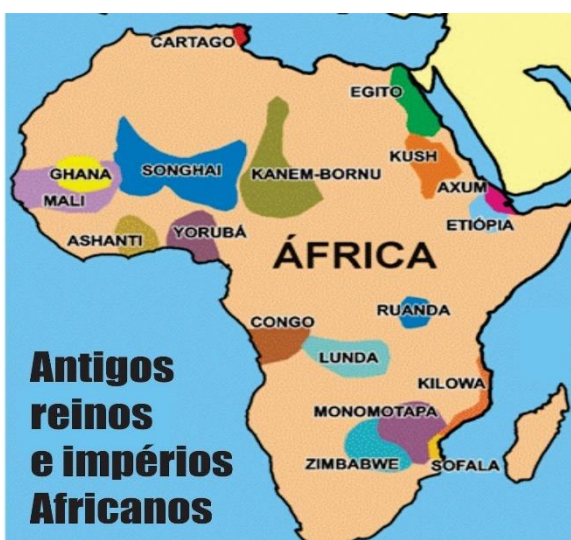


Imagem: Atlas de 1375, com representação do rei Kankan Mussa, com uma coroa, cetro e um artefato de ouro em sua mão.

No final do século 14, o reino de Mali entrou em declínio. Disputas entre os herdeiros sobre quem seria o próximo rei enfraqueceram o reino, e povos conquistados aproveitaram para se libertar. A partir de 1450 os portugueses começaram a interferir na política dos reinos da costa africana. Ofereciam vantagens comerciais aos chefes de cidades na costa, levando-os, assim, a se separarem do Reino de Mali.

### Conclusão

Os três reinos estudados acima são apenas alguns dos diversos reinos, impérios e povos que habitaram a África ao longo de sua história, a história africana é muito menos estudada do que a história européia, isso faz com que muitas vezes tenhamos um estereótipo de que a África é e sempre foi um continente subdesenvolvido. Quando, na verdade, é uma terra rica e cheia de história.



Ao lado nós vemos um mapa com os principais Reinos e Impérios da África, veja se você consegue encontrar os reinos discutidos ao longo deste texto.

### Atividade : Reinos Africanos

- 1 – Qual dos três reinos mais chamou sua atenção? Por quê?
- 2 – Qual você acha que foi a reação dos europeus ao terem contato com esses grandes impérios africanos?
- 3 - Qual era a relação entre os reinos de Gana e Mali? Qual era sua principal fonte de riqueza?
- 4 - Qual era a relação do Reino do Congo e do Mali com o Império Português?
- 5- A história do continente africano ainda é muito pouco estudada nas escolas. Quais dos reinos africanos presentes no mapa ao final desse documento você já conhecia?

## **ANEXO G – ATIVIDADE: AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA NO BRASIL**

Escola de Educação Básica Padre Anchieta

Disciplina: História

Professor: José

Público alvo: 7º Ano

Aula: 10/11 – 20/11/2020

### **As Religiões de matriz africana no Brasil**

A história das religiões de matriz africana no Brasil é uma história de muitas lutas e sofrimentos, filhos da escravidão, a população negra chegou no Brasil primeiro na forma de mão de obra escrava, sendo retirados de sua terra natal e separados de seus costumes. Os primeiros negros no Brasil enfrentaram uma enorme repressão contra seus costumes e religiões, e uma tentativa de apagar sua memória.

Por muito tempo as religiões afro-brasileiras eram proibidas, a prática da Umbanda ou do Candomblé eram vistas como “bruxaria” ou “magia negra”, e mesmo hoje em dia a prática ainda sofre muito preconceito por diversos grupos. Diferentemente das religiões monoteístas ocidentais (como o Cristianismo), a umbanda e o candomblé não possuem uma tradição escrita marcada por um livro sagrado, como a bíblia. As religiões retratadas neste material possuem uma origem comum, nos ritos africanos, e uma tradição marcada essencialmente pela oralidade e, no caso do candomblé, pelo aprendizado religioso direto por meio da prática cotidiana da religião no terreiro (local onde são realizados os rituais religiosos tanto da umbanda quanto do candomblé).

A cruel escravização de povos africanos em terras brasileiras ocasionou a mistura de povos e culturas diferentes. Em nosso país, fundiram-se a cultura, o sangue e os costumes de povos nativos (indígenas), africanos e europeus. Os africanos trouxeram consigo a prática de cultos religiosos comuns em todo o território africano destinados à gratidão e aos pedidos aos orixás.

### **Os Orixás**

Os orixás são, em geral, divindades que ordenam o mundo e estão presentes nas forças da natureza. Nesse movimento surgiram a umbanda e o candomblé (as duas principais religiões afro-brasileiras) assim como várias outras religiões menores. Segundo os ensinamentos do candomblé, todas as pessoas são filhas de orixás. Segundo a crença, cada pessoa recebe a influência de dois orixás principais, cada um deles representando uma idéia ou força da natureza.

### **Sincretismo**

Os orixás, cultuados tanto na umbanda quanto no candomblé, foram associados por adeptos dessas duas religiões aos santos católicos. Isso porque durante, o período colonial, quando os primeiros africanos foram raptados e trazidos para terras brasileiras como escravos, a religião oficial da colônia era o catolicismo e qualquer ritual pagão era duramente proibido. Assim ocorreu um processo chamado de Sincretismo, onde o culto católico se misturou com o culto dos orixás, criando um código onde cada orixá fosse representado por um ou mais santos do catolicismo. Assim, Iemanjá, por exemplo, era representada por Nossa Senhora da Conceição; Xangô, por São João; Ogum, por São Jorge, etc.



Imagem: Representação de Iemanjá (esquerda) e Nossa Senhora de Conceição (direita), demonstrando o Sincretismo entre essas figuras religiosas.

### Candomblé

O candomblé é o mais antigo culto afro-brasileiro e está muito mais próximo dos ritos africanos, pois é uma junção mais pura e direta dos diversos cultos africanos trazidos pelos negros escravizados no século 16. Estima-se que surgiu na Bahia e espalhou-se, primeiramente, por terras nordestinas. Os rituais do candomblé são muito mais parecidos com os rituais africanos, com batuques, danças e oferendas. Como advém de povos diferentes, essa religião não é praticada de maneira única e possui, ao menos, quatro sub denominações diferentes:

Ketu, de tradição yorubá, dos povos nagô;

Jeje, de tradição fon, dos povos jeje;

Bantu, de tradição bacongo, dos povos angolanos;

Caboclo, junção das entidades africanas e dos espíritos cultuados pelos povos indígenas.

Nos rituais do candomblé, são feitas oferendas (geralmente comidas típicas) para agradar aos orixás, acompanhadas de música de tambor e dança. As batucadas e os cantos que acompanham a música variam de acordo com a origem da denominação em prática no terreiro. Os ketus, por exemplo, têm cantos entoados em yorubá (língua dos povos daquela etnia), enquanto os bantus entoam cânticos na língua bantu bacongo.

A crença do candomblé aponta, além dos orixás, a existência de um deus soberano, chamado de Olódumarè. Quanto aos orixás cultuados, a quantidade varia de acordo com o tipo de candomblé. Em geral, há em torno de dezesseis ou vinte orixás, cada um com sua qualidade e especificidade. Os candomblecistas acreditam na imortalidade da alma e na reencarnação.

### Umbanda

Nascida no Brasil em 1908 por meio de um jovem chamado Zélio Fernandino de Moraes, a umbanda (palavra originada de um dialeto africano, que significa “arte da cura”) é uma religião afro-brasileira que sincretiza elementos dos cultos africanos com elementos das religiões indígenas, do catolicismo e do espiritismo.

A umbanda acredita na existência de um deus soberano chamado Olorum (equivalente ao Olódumarè do Candomblé), e também mantém uma relação de crença em relação aos orixás.

A figura dos orixás aparece para os umbandistas como uma energia natural que é acessada pelos espíritos guias e passada por meio desses espíritos às pessoas. Um dos principais marcos presentes na umbanda é a prática da caridade. Na umbanda, somente quem pratica a caridade incondicionalmente é capaz de evoluir o seu espírito e agradar os orixás.

Os umbandistas, em seus rituais, tocam batuques e cantam cânticos sagrados em português. O sacerdócio em terreiros de umbanda é exercido pelo Pai de Santo (caso seja homem) ou pela Mãe de Santo (caso seja mulher).

#### Atividade

Com base nos textos acima, responda as perguntas a seguir:

- 1] O que é a Umbanda e o Candomblé? Qual a diferença entre as duas?
- 2] O que são os Orixás?
- 3] O que é um sincretismo?
- 4] De onde surgiram as religiões afro-brasileiras? Por que elas foram perseguidas por tanto tempo?
- 5] Quem são as figuras de Olodumaré e Olorum nas religiões Afro-Brasileiras?



## ANEXO H – ATIVIDADE: DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA HENRIQUE ESTEFANO KOERICH

Disciplina: História

Professora: Cristina

Data: 18/11/2020

Turma: 703

Estudante:

**Olá, galerinha! Tudo bem? O objetivo dessa tarefa é reconhecer a importância do Dia da Consciência Negra. Bora lá!**



### **Dia da Consciência Negra - Origem**

O Dia da Consciência Negra é celebrado em 20 de novembro e representa a luta dos negros contra a discriminação racial. A celebração relembra a importância de refletir sobre a posição dos negros na sociedade. Afinal, as gerações que sucederam a época de escravidão sofreram diversos níveis de preconceito. A data foi estabelecida pelo projeto Lei n.º 10.639, no dia 9 de janeiro de 2003. No entanto, somente em 2011 a lei foi sancionada (Lei 12.519/2011) pela presidente Dilma Rousseff.

### **História do Dia da Consciência Negra**

As diversas nações africanas não se reconheciam como negros, e sim como Bantos, Haúças, Niams, Fulas, Kanembus etc. Os primeiros africanos trazidos para o Brasil como escravos chegaram aqui em 1532. A abolição do tráfico negreiro deu-se em 1850, pela Lei Eusébio de Queiroz. Após a abolição formal da escravidão no dia 13 de maio de 1888, a busca da liberdade e igualdade por direitos dos negros jamais cessou. O sentimento de discriminação sentido por todos os lados tornou o negro excluído da sociedade, da educação e assim, marginalizado no mercado de trabalho.

Essa exclusão foi aos poucos se diluindo. O negro encontrava lugar nos esportes e artes, mas não tinha acesso à universidade, por exemplo. Deste modo, a população negra optou por uma celebração simbólica dessa luta constante para sua libertação. A criação de um dia comemorativo da Consciência Negra é uma forma de lembrar a importância de valorizar um povo que contribuiu para o desenvolvimento da cultura brasileira.

**Neste dia 20 de novembro, pedimos Paz e Respeito, pois o sangue negro corre nas veias de todo o povo brasileiro.**



Assista os vídeos a respeito do tema. Links: <https://youtu.be/bDWw9Jj1vM0> e [https://youtu.be/o\\_MTBTxPEnE](https://youtu.be/o_MTBTxPEnE). Responda as questões abaixo:

1. Por que dia 20 de novembro foi escolhido para comemorar o Dia da Consciência Negra?

---

---

---

---

2. Quem foi Zumbi dos Palmares e porque ele é um símbolo tão importante para o povo negro?

---

---

---

---

3. Qual a Importância da cultura negra no Brasil atual?

---

---

---

---

4. Registre alguma(s) Personalidade(s) negra (s) na História do Brasil.

---

---

---

---

5. Produza um mural reflexivo sobre a data. Seja crítico e criativo. Veja o modelo:



Bom trabalho!

## **ANEXO I – TEXTO: ESCRAVIDÃO**

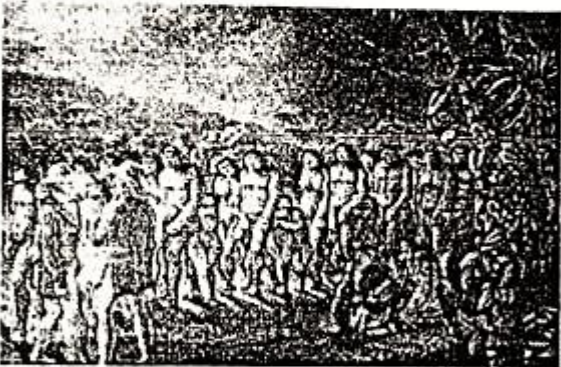
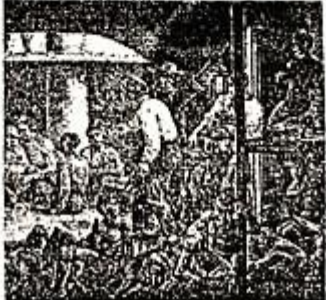
### **Escravidão – Existe alguma diferença na forma como os escravos eram tratados na Grécia e Roma antigas?**

Há diferenças, sim, mas também semelhanças. Desde o início das civilizações grega e romana, a prática da escravidão era comum - em Roma, a partir do século 8 a.C. e, na Grécia, desde a civilização micênica (1500-1200 a.C.). Nos dois casos, um homem podia se tornar escravo por ter contraído dívida sem honrá-la. Era possível, ainda, passar a essa condição por ter sido vencido na guerra. Nesse caso, a vida do inimigo era poupada para que ele fosse conservado como escravo (daí a palavra latina *servus*). O comércio ocorria em grandes mercados, regulado por leis que previam o direito do cativo de comprar sua liberdade de volta por meio do acúmulo de um pecúlio. Isso era incomum para os escravos do campo, mas uma opção mais realista para os que viviam nas cidades e faziam biscates. Na Grécia, era rara a libertação de um escravo e o liberto não tinha direitos. Seus descendentes continuavam escravos, e as chances de alforria eram restritas. Já em Roma, era comum que escravos urbanos fossem alforriados, e seus filhos, considerados livres. Os libertos adquiriam a cidadania romana. Outra diferença: entre os romanos, os libertos passavam a ser tratados como parentes do seu antigo dono, herdando, inclusive, seu nome de família. Em duas gerações, não havia mais distinção entre os antigos donos e os descendentes de escravos. Nas duas sociedades, havia punições e maus-tratos: eles podiam ser mantidos acorrentados, marcados a ferro, sofrer mutilações e ser condenados à morte.

**Ronaldo Nunes, Pablo Assolini, Rita Trevisan, NOVA ESCOLA.**

**01 de outubro/2009.**

## ANEXO J – IMAGEM DO TEXTO: A ESCRAVIDÃO COMO MÃO-DE-OBRA NO BRASIL COLONIAL

<i>Escavidão indígena</i>	<i>Escavidão africana</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inferioridade por andarem nus, desconhecerem o pecado, não saberem ler, não terem Estado.</li> <li>• Quebrando preconceitos: Índios não eram preguiçosos, muitos foram explorados e trabalharam até a exaustão.</li> <li>• Escravidão indígena durou pouco oficialmente, mas os portugueses tinham o direito de aldear os indígenas para civilizá-los e, se necessário, promover “guerra justa” contra aldeias e escravizá-los para facilitar esse processo civilizador</li> <li>• Dificuldades em manter a escravidão indígena: conhecimento do terreno, dizimação dos indígenas por doenças</li> </ul>  <p>Spix e Martius, <i>Negociantes Contando Índios</i>, Viagem pelo Brasil, 3 vols.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inferioridade por terem rejeitado a palavra de Deus, mereciam castigo.</li> <li>• Quebrando preconceitos: a maioria dos africanos que veio a América não vivia em estados “tribais”, mas em reinos com Estados organizados, contato prévio com europeus, disputas internas e externas.</li> <li>• Explicando bem: o europeu trocava produtos coloniais (cachaça, tabaco...) com líderes africanos por escravos africanos também.</li> <li>• Motivos práticos: eram numerosos, havia oferta e demanda, eram especializados, conheciam pouco o terreno e se rebelariam menos.</li> <li>• Trouxe milhões de africanos involuntariamente ao Brasil.</li> <li>• Lucro do tráfico ficava na colônia.</li> <li>• Sistema complexo: Castigos físicos (punição e exemplo), doutrinação (docilizar), presentes e acordos (recompensas – pedaço de terra, casa em separado, dia de folga).</li> <li>• Tipos diferentes de trabalho: braçal, específico (máquinas do engenho), doméstico (serviços), urbano (vários tipos – vida menos sofrida).</li> </ul>  <p>Johann Moritz Rugendas, <i>Três Homens Pedem um Espetro do Povo do Rio Negro</i>, Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil, 1823.</p>