

Carina Santiago dos Santos

# A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA

*Propostas de implementação em sala de aula*

NYOTA

rocha soluções gráficas

**Carina Santiago dos Santos**

# A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA

Propostas de implementação
em sala de aula

Florianópolis, SC
Rocha Gráfica e Editora Ltda.
2020

**Selo Nyota**
Coordenação do Selo
Franciéle Carneiro Garcês da Silva
Nathália Lima Romeiro
Site: https://www.nyota.com.br/

**Comitê Científico**
Roberto dos Santos (Prof. Aposentado ULBRA)
Rodrigo Ednilson de Jesus (UFMG)
Daniella Camara Pizarro (UDESC)
Franciéle Carneiro Garcês da Silva (UFMG)
Nathália Lima Romeiro (UFMG)
Frederico Luis Moreira (UFMG)
Samanta Coan (UFMG)

Diagramação: Franciéle Carneiro Garcês da Silva
Arte da Capa: Franciéle Carneiro Garcês da Silva
Revisão textual: Vilmar Paulo dos Santos; Pedro Giovâni da Silva
Ficha Catalográfica: Priscila Rufino Fevrier – CRB 7-6678

S237e Santos, Carina Santiago dos.
A educação das relações étnico-raciais e o ensino história: proposta de implementação em sala de aula / Carina Santiago dos Santos. - Florianópolis, SC: Rocha Gráfica e Editora, 2020. (Selo Nyota)
176 p.

Inclui Bibliografia.
Disponível em: <https://www.nyota.com.br/>.
ISBN 978-85-60527-19-9 (Impresso)
ISBN 978-85-60527-20-5 (Ebook)

1. Educação das Relações Étnico-Raciais. 2. Ensino de História. 3. Relações étnico-raciais. 4. Sala de aula. I. Santos, Carina Santiago dos. (Org.). II. Título.

**ESSA OBRA É LICENCIADA POR UMA LICENÇA *CREATIVE COMMONS***



**Atribuição – Compartilhamento pela mesma licença 3.0 Brasil**[1]

É permitido:

- Copiar, distribuir, exibir e executar a obra
- Criar obras derivadas

Condições:



**ATRIBUIÇÃO**

Você deve dar o crédito apropriado ao(s) autor(es) ou à(s) autora(s) de cada capítulo e às organizadoras da obra.



**COMPARTILHAMENTO POR MESMA LICENÇA**

Se você remixar, transformar ou criar a partir desta obra, tem de distribuir as suas contribuições sob a mesma licença[2] que este original.

[1] Licença disponível em: <https://goo.gl/rqWWG3>. Acesso em: 01 jan. 2020.

[2] Licença disponível em: <https://goo.gl/Kdfiy6>. Acesso em: 01 jan. 2020.

Para minha família e amigos.
Com amor,
Carina

# SUMÁRIO

**PREFÁCIO** ..... **9**

**APRESENTAÇÃO** ..... **13**

## PARTE I

**Capítulo 1**

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER): DE SEU DEBATE AO DIÁLOGO COM O ENSINO DE HISTÓRIA** ..... 21

**Capítulo 2**

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CAMPO DE MÚLTIPLAS FACES E ELOS** ..... 55

## PARTE II

**MATERIAL DE AÇÃO DOCENTE COMPARTILHADA: GUIA PARA OS PROFESSORES** ..... 87

**EIXO UM: 'HISTÓRIA DA CIDADE' ..... 91**

Proposta de atividade de aprofundamento: experiências de populações de Origem Africana em Desterro/ Florianópolis nas duas últimas décadas do Século XIX ..... 111

Orientações de Estudo ..... 116

**EIXO 2: "ÁFRICA E COSMOVISÃO" ..... 119**

Ubuntu: um jeito de ser e estar no mundo ..... 122

Por que a Filosofia nasceu na Grécia e ponto final? ..... 125

Literatura como possibilidade de ensino da História da África: aprender sobre modos de ser e estar no mundo ..... 128

Apresentação do autor ..... 131

Notas sobre o livro e elementos da cosmovisão africana ..... 132

E como pensam os povos de origem africana no Brasil? ..... 147

**EIXO 3: SOCIEDADE ..... 155**

Raça, racismo, preconceito, negro e afrodescendente: quais as diferenças destes conceitos? ..... 155

O Movimento Negro através da luta feminista: breves notas ..... 160

**ANEXOS ..... 169**

**SOBRE A AUTORA ..... 175**

# PREFÁCIO

Tenho atuado há quase duas décadas em processos de formação de professores para a educação das relações das relações raciais no Brasil. Embora seja um campo ainda em consolidação, trata-se de um território marcado por muitos desafios e inúmeras possibilidades de aprendizagens. Por se propor a enfrentar alguns destes desafios e por anunciar múltiplas possibilidades de aprendizagens, me sinto honrado em escrever o prefácio deste livro da historiadora Carina Santiago dos Santos.

Ao receber este convite, para prefaciar o livro "A Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História – propostas de implementação em sala de aula", lembrei-me de muitos processos de formação desenvolvidos com professores, nestes últimos vinte anos, e me lembrei de uma afirmativa muito comum nos momentos iniciais de conversa: A afirmação de que quase vinte anos depois da lei 10639 de 2003, a lei não estava sendo cumprida surgia, nestes momentos, sempre como diagnóstico e denúncia. Nestes momentos, sempre me vi confrontado com o desafio de mostrar que tal afirmação se tratava de uma verdade relativa.

Lendo este livro fiquei pensando que se, naqueles momentos, eu já tivesse acesso ao livro de Carina Santiago o desafio de mostrar que a lei não havia caído no esquecimento era uma assertiva verdadeira.

Para ser justo, devo afirmar que o livro que agora apresento aos leitores não é a primeira iniciativa a contribuir para que a história da África e dos africanos e afro-descendentes no Brasil esteja acessível aos estudantes brasileiros. A verdade é que este livro se junta a diversas outras iniciativas; o que indica, justamente, que o processo de transformação de uma normativa legal, inserida em nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em realidade em nossas instituições escolares já está em curso. Assim como mostrou Nilma Lino Gomes, em pesquisa intitulada "Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações ÉtnicoRaciais na Escola na Perspectiva de Lei 10.639/2003" e dedicada a apresentar os dilemas, desafios e limites do processo de implementação do ensino de História da África e das Culturas Afro-Brasileiras nas escolas públicas e privadas da educação básica brasileira, o caráter emancipatório da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não foi responsável apenas por favorecer a criação de novas práticas pedagógicas antirracistas, mas por consolidar práticas já existentes, desvelando imaginários racistas presentes no cotidiano escolar e trazendo "novos desafios para a gestão dos sistemas de ensino, para as escolas, para os educadores, para a formação inicial e continuada de professores e para a política educacional".

O livro escrito por Carina Santiago se insere neste contexto, já que, ao mesmo tempo em que apresenta perguntas instigantes e novos desafios para educadores, escolas e para a formação inicial e continuada de docentes,

contribui para a criação e aprimoramento de novas práticas pedagógicas, especialmente na interface dos campos da Educação das Relações Raciais e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tanto as reflexões teóricas sobre a EJA e sobre a ERER, quanto as sugestões de atividades a serem desenvolvidas no âmbito das relações raciais, da história da África e dos africanos e dos afrodescendentes no Estado de Santa Catarina são motivos mais que suficientes para recomendar a leitura deste livro. Além disto, embora tenha como foco a história da cidade de Desterro, atualmente Florianópolis, as reflexões teóricas apresentadas pela autora, possibilitam que seus *insights* e suas sugestões sejam perfeitamente aplicados em outros contextos geográficos, problematizando aquilo que Chimamanda Adichie tem chamado de "O perigo das histórias únicas".

Por fim, creio que as lições deixadas pelo presente livro reforçam, em nós, a compreensão e certeza de que o aprendizado sobre história e cultura africana e afro-brasileira não deve se restringir a uma demanda profissional de docentes dos campos de história, geografia ou literatura ou, por outro lado, tomado como compromisso exclusivo de negros e negras, professores e/ou militantes. Como destaca a própria autora, na parte final da introdução, "a apresentação de experiências de populações de origem africana para além da escravidão, humanizando e evidenciando modos de vida estruturados a partir de necessidades diversas ao sistema ocidentalizado" foi orientada por uma preocupação de

"que o texto contribua efetivamente para uma escola mais plural e acolhedora, e que os sujeitos se sintam valorizados em seu pertencimento étnico-racial".

**Prof. Dr. Rodrigo Ednilson de Jesus**
Universidade Federal de Minas Gerais

# APRESENTAÇÃO

Este livro é o resultado da adaptação de minha pesquisa de mestrado na primeira turma do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. A dissertação discutiu a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira em um dos núcleos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Educação de Florianópolis (RME). A partir desta articulação, um material foi elaborado para professores e gestores da modalidade, envolvendo a pesquisa como princípio educativo e permitindo encaminhamentos pedagógicos e reflexões acerca de História e cultura africana e afro-brasileira.

Embora tenha sido produzido com intuito de atender demandas da EJA da Rede Municipal de Florianópolis, o material produzido é acessível e possível de ser utilizado por profissionais da Educação Básica que atuam em qualquer localidade: seja por propiciar encaminhamentos adaptáveis às regionalidades; seja por evidenciar a presença numerosa da população de origem africana na capital catarinense, historicamente referendada pela sua composição populacional de ascendência europeia.

A atuação por cinco anos na coordenação de núcleo da EJA na Prefeitura Municipal em que tinha por atribuição mediar planejamentos e instigar práticas

pedagógicas que contemplassem e problematizassem a legislação e o ensino de África e da diáspora, foram ponto de partida para a organização de um material de auxílio para professores e gestores no esforço diário de colocar em pauta e respeitar a diversidade racial presente em sala de aula foi pensado.

Ao considerar as dificuldades apontadas por meus pares professores, em suas mediações com a temática e que estes saberes são constantemente mobilizados por estudantes, através do levantamento de interesses, procurei trazer para a academia as angústias e desafios do ambiente escolar, contribuindo para ampliar horizontes e propor saídas qualificadas para as tímidas discussões e inserções nas problemáticas de pesquisa voltadas ao ensino de História e cultura africana e afro-brasileira.

Neste sentido, organizei a proposta de um guia para ampliar as possibilidades de implementação da ERER e História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Para tanto, partimos do estudo das problemáticas[3] elaboradas pelos estudantes nos últimos cinco anos, vislumbrando apreender como o ensino de História é compreendido por

[3] A problemática é a unidade de planejamento das ações pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação de Florianópolis. Expressa um grande questionamento do estudante e a partir deste abre-se um mapa de pesquisa, criando o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento para a resolução da problemática. É a partir destas unidades que o conhecimento historicamente acumulado pelo homem se faz presente, configurando o currículo *pós-facto*, uma vez que não é pré-determinado pelos professores.

estes estudantes. A intenção foi apontar caminhos e possibilidades de textos, sites, vídeos, filmes e proposições didáticas relacionadas à História e cultura africana e afro-brasileira, dialogando com as problemáticas, trazendo aos estudantes perspectivas diferenciadas das quais habitualmente têm acesso, utilizando reflexões articuladas a matrizes não centradas em aspectos e padrões europeus, como problematizamos ao longo do trabalho.

A perspectiva foi de avançar no debate por meio da análise das pastas de pesquisa e textos finais disponibilizados pelo núcleo da EJA, e questionários aplicados com estudantes e professores, a fim de compreender dificuldades e escolhas acerca do ensino de História da África e diáspora africana e tecer narrativas encurtando a distância entre o que se almeja realizar e o que é vivido cotidianamente no espaço escolar.

A branquitude interfere preponderantemente nos encaminhamentos pedagógicos e na manutenção de estruturas de ensino que desprestigiam os afrodescendentes, conformando questionamentos fundamentais quanto à adoção de referências teóricas que desvinculem os sujeitos de perspectivas racistas, descolonizando saberes, modos e jeitos de ser, inclusive no currículo.

Para tanto, na fundamentação teórica foram mobilizados diversos autores que, em suas obras, versam sobre a tríplice estrutura desta dissertação: Educação das Relações Étnico-Raciais, ensino de História e Educação de Jovens e Adultos. Para além dos marcos legais,

procuramos pensar a ERER como instrumento de luta antirracista que permita a sujeitos subalternizados pleitear tessituras históricas mais humanas e diversas.

Buscamos destacar, por meio de leis, pareceres e teóricos, que a EJA é campo privilegiado da ERER por seu histórico de sujeitos da diversidade, bem como grande número de afrodescendentes. O ensino de História, campo de fronteira entre a História e a escola, é historicamente datado e marcado por escolhas elitistas, por isso a necessidade de embates e lutas em torno de uma legislação pautando a temática de africanidades nos currículos escolares, ampliando possibilidades, pesquisas e mediações de ação docente.

Diante dos limites apresentados por todos os trabalhos acadêmicos, permanece a vontade de contribuir ainda mais para minorar visões preconceituosas existentes na escola a respeito de africanos e afro-brasileiros, bem como ampliar o guia e propor mais atividades.

A escola é campo fértil de pesquisa e poder conciliar a experiência docente com o debate acadêmico, apontar possibilidades variadas de práticas pedagógicas planejadas e diálogos, fruto das sensibilidades dos sujeitos que, através de suas experiências, são mobilizados por temáticas e campos de pesquisa diferentes, trouxeram para este trabalho relevância e sentido. Deste modo, esperamos que o texto contribua efetivamente para uma escola mais plural e acolhedora e que os sujeitos se sintam valorizados em seu pertencimento étnico-racial.

São comuns abordagens com os estudantes sobre as relações étnico-raciais, a presença do racismo, o preconceito racial e tópicos correlatos no ambiente escolar. Estes temas estão presentes nas vidas dos alunos e a partir deles as perguntas para as problemáticas podem ser formuladas.

Todavia, ainda há ínfima presença de discussões voltadas para o ensino de História africana e afro-brasileira que ultrapassem o debate das relações sociais estabelecidas entre os sujeitos em território nacional e, mais especificamente, local. É tímida a inserção de aspectos da história da África e da diáspora africana nas problemáticas, para além de temas envolvendo cultura, debate sobre vivências, ritmos empregados pelos tambores nas escolas de samba. Este diagnóstico foi possível através de análise das pastas de pesquisa e textos finais dos estudantes. Sendo assim, uma das dificuldades da pesquisa e do trabalho do docente pauta-se no olhar e na forma de visualizar, nestas problemáticas desenvolvidas pelos estudantes, caminhos para o ensino de história afro-brasileira e africana. De que modo é possível construir este caminho?

O guia de ação docente compartilhada foi construído a partir das publicações e referências diversas em consonância com uma escrita da História que promove o debate em torno da questão proposta, instigando gestores e professores a questionar e superar o currículo centrado exclusivamente na cultura ocidental, em padrões estéticos e de comportamento europeus e fugir de propostas que

meramente apresentam o afro-brasileiro e o africano dentro da mesma lógica de pensamento do currículo atualmente vigente, ou seja, com olhar exótico, de "outro" que nunca será a norma. Envolve uma aposta na perspectiva de pensar a África a partir da ótica dos próprios povos africanos, de mostrar experiências de ex-cativos pelos seus movimentos nas cidades brasileiras, conscientes de que a formação acadêmica recebida em nossas universidades nem sempre colabora com esta proposta, por ter ainda, em grande medida, apenas autores homens e de origem europeia falando sobre si, seu lugar e sobre demais povos e continentes.

Questionar a educação escolar e sua relação com as desigualdades raciais torna-se caminho necessário para a construção de espaços escolares que respeitem as diferenças de seus sujeitos. Para tanto, foi preciso dialogar com autores que vêm se dedicando a pensar em outras possibilidades de educação e no ensino de História e cultura africana e afro-brasileira.

Propomos apresentar as experiências de populações de origem africana para além da escravidão, humanizando e evidenciando modos de vida estruturados a partir de necessidades diversas de resistir e existir ao sistema ocidentalizado. Legislações vinculadas ao tema e documentos normativos sobre ERER em âmbito nacional e local também foram utilizados no diálogo com estas referências e as propostas de nossa pesquisa.

**Carina Santiago dos Santos**

# PARTE I

# Capítulo 1

# A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER): DE SEU DEBATE AO DIÁLOGO COM O ENSINO DE HISTÓRIA

> *Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos e responsáveis pelo amanhã. (MUNANGA, 2005, p. 7)*

Kabengele Munanga, na apresentação do livro *Superando o Racismo na Escola* (2005), expõe o desafio de intervir na formação dos sujeitos para que sejam educados a conhecer e positivar a diversidade da composição étnico-racial brasileira, alertando que este processo ocorre também na escola. O ambiente escolar e seus profissionais podem contribuir para que a sociedade brasileira admita o tratamento desigual fornecido aos seus cidadãos, pois o

fenótipo ainda constitui fator de disparidade, menos oportunidades e implica privilégios aos brancos ou claros e, assumir esta desigualdade, não significa alteração no quadro social vigente, demandando ações e políticas públicas específicas capazes de transformar a realidade.

A Educação das Relações Étnico-Raciais consta na agenda de instituições e movimentos comprometidos com uma educação plural, de qualidade e engajada na construção de um Brasil igualitário para os grupos que compõem nosso mosaico cultural, mesmo diante de todas as dificuldades enfrentadas. Todavia, a partir da Conferência de Durban no ano 2001[4] e, em especial, com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) por meio da Lei Federal 10.639/03 (BRASIL, 2003), esta questão ganhou destaque e virou obrigação de toda sociedade, em especial para os profissionais envolvidos com o processo educativo em seus diversos níveis e modalidades.

Sobre o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, convém primeiramente ponderar que a criação da Lei Federal 10.639/03 (BRASIL, 2003) foi fruto de intensa mobilização da sociedade civil, organizada através

[4] A partir da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida na cidade de Durban – África do Sul, 2001, o Estado brasileiro assumiu publicamente a dívida histórica com a população de origem africana nascida no país e se comprometeu com a criação de políticas de reparação diante das desigualdades existentes no país, marcadas pela questão racial.

do Movimento Negro, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) havia negado que a prática educativa se pauta na reprodução dos estigmas e problemas de nossa sociedade: racista, ainda sob parâmetros das teorias racialistas[5] do século XIX.

A Lei Federal 10.639/03, portanto, complementa e altera a LDB e inclui História e cultura afro-brasileira e africana nos currículos de todos os níveis de ensino em todas as áreas, prioritariamente Artes, História e Geografia. A partir de então, tornou-se obrigatório o ensino das temáticas supracitadas, incluindo também no calendário escolar o Dia da Consciência Negra, em 20 de novembro. Deste modo, o Estado assumiu a existência de disparidade de oportunidades entre afrodescendentes e brancos no Brasil, deliberando que a educação, em especial o espaço escolar, constitui terreno preferencial para mudança desta realidade e reconheceu a ausência da temática nos currículos escolares (BRASIL, 2003).

A partir da sanção da referida lei, o Estado lançou diversos documentos que objetivam conscientizar,

---

[5] Estas teorias ganharam força com as tomadas de territórios por parte dos europeus na África, Ásia e América como forma de hierarquizar os seres humanos, colocando-os numa escala hierarquizada de evolução por meio de argumentos como o tamanho do crânio e a cor da pele. Buscavam, neste sentido, justificar a colonização e a pretensa superioridade europeia. Biologicamente falando, estas teorias já foram superadas, mas continuam pautando distinções que acabam tendo sérios reflexos sociais. Consultar: SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil do século XIX. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

explicar e orientar os profissionais da educação para a efetivação da proposta em termos práticos.

No ano seguinte, 2004, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* foram publicadas pelo Governo Federal por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR). No texto das Diretrizes torna-se evidente o conhecimento do Estado acerca dos mecanismos de exclusão, engendrados historicamente nos espaços de saber, que culminam em menos anos de estudo da população de origem africana, bem como a permanência de condição social inferior em relação aos brancos. O documento propõe a inclusão de "heróis negros", exemplos positivados da população afro e detalha as razões pelas quais estas escolhas foram realizadas (BRASIL, 2004).

As Diretrizes configuram um marco relevante no debate educacional, pois compreendem a educação como caminho para colocarmos em xeque papéis e espaços naturalizados em nossa sociedade, indicando que a educação das relações étnico-raciais é compromisso de todos, independentemente da origem étnico-racial.

Neste movimento, em 2006, a SECADI publicou as *Orientações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, resultado de grupos de trabalho que, durante seis meses em diversas cidades brasileiras, se dedicaram a revisar e formular, de modo coletivo e detalhado,

encaminhamentos institucionais que reconhecem a relevância e necessidade da ERER no cenário educacional brasileiro, bem como sugerem caminhos de ação, em especial, aos professores nos diversos níveis e modalidades da educação (SECADI, 2006, p. 9).

Dez anos após a aprovação da Lei Federal 10.639/03, o Governo Federal realizou um balanço, detalhando atribuições dos sistemas de ensino, conselhos de educação dos entes federados e municípios e apresentando os níveis de ensino em articulação com a ERER no *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2012). A produção apresenta, como eixos fundamentais,

> cumprir e institucionalizar a implementação das Diretrizes, desenvolver ações estratégicas de formação de professores, colaborar e construir com os sistemas de ensino políticas públicas e processos pedagógicos, promover desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem a cultura afro-brasileira e a diversidade, colaborar na construção de indicadores para o acompanhamento da efetiva implementação, criar e consolidar agendas positivas (BRASIL, 2012, p. 19-20).

Por fim, o Plano Nacional de Educação, discutido em fóruns municipais, estaduais, regionais e nacionalmente, destaca elementos já apresentados sobre a ERER nos documentos acima. Por meio da Emenda Constitucional 59/2009 alcançou *status* e tornou-se exigência constitucional:

> a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Os planos estaduais, distrital e municipais devem ser construídos e aprovados em consonância com o PNE (PNE/MEC).[6]

O Plano institui diversas metas que, diante da instabilidade política no cenário brasileiro, torna-se incapaz de garantir até mesmo o percentual mínimo previsto em lei para investimentos educacionais. Apesar disso, possui o mérito de mobilização e discussão nacional em torno de políticas educacionais.

---

[6] Disponível na página do Ministério da Educação em <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao>. Acesso em: 10/07/2016.

Afirmando o complexo caminho a ser trilhado a partir da Lei 10.639/03 para que haja seu efetivo cumprimento, o Governo Federal, por meio do *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, apresenta em sua introdução um percurso histórico a partir da criação da SEPPIR, apontando a necessidade da formação de professores e a formulação de material para uso nas escolas (BRASIL, 2012).

Esta solicitação de auxílio parte do reconhecimento de que a escola compõe campo de tensões e de disseminação de uma história pautada em valores eurocêntricos, alheios à diversidade como elemento de riqueza populacional, além de hierarquizá-la. Neste sentido, Tânia Muller e Wilma Coelho (2013, p. 9) afirmam que

> a escola passa a ser concebida como um lugar prioritário de formação de identidades e os Governos como responsáveis pela formação continuada de Professores. Além disso, exige uma relação estreita e sistemática entre Governos federal, estaduais e municipais, uma vez que a regulamentação exprime ações e, portanto, políticas públicas, que devem ser acompanhadas pelos Conselhos Municipais e Estaduais e pelas Secretarias de Educação para fazer com que aconteça a implantação e a implementação da Lei nº. 10.639/03, logo a LDB.

Em Santa Catarina, particularmente na cidade de Florianópolis, a preocupação com a temática traduziu-se em forma de legislação através da Lei municipal 4446/94[7] (FLORIANÓPOLIS, 1994), pautando que disciplinas como Estudos Sociais, Geografia e História deveriam valorizar a cultura afro e abordar aspectos da história afro-brasileira de modo amplo, através da concepção histórico-crítica. Também a referida lei abordava a necessidade de elaboração de materiais didáticos contextualizados, a partir da perspectiva afro, e a formação de professores com auxílio de entidades do Movimento Negro.

Nos termos da Lei é nítido o diálogo existente entre os gestores da educação municipal e a sociedade civil organizada, contribuindo para que Florianópolis assegurasse na legislação tal preocupação pertinente. Com a Lei Federal 10.639/03, a Lei Municipal ganhou maior notoriedade e, como desdobramento em âmbito local para a efetivação da implementação das Diretrizes de ERER, foi criado em 2005 na RME o Programa Diversidade Étnica.

O Programa tem um desafio ambicioso, objetivando, através da formação continuada de professores, assessoramento pedagógico e compra de material didático-pedagógico, oportunizando aos estudantes, de crianças aos idosos:

> no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis a convivência com o jeito de ser, viver e pensar as diferentes culturas, em

[7] Disponível em www.pmf.sc.gov.br. Acesso em 30/05/2015.

> especial a africana e indígena, bem como, entender as diferentes contribuições dos povos para a ciência, tecnologia e a filosofia ocidentais, assim como a produção científica, artística e política na contemporaneidade, fortalecendo a solidariedade, a cooperação e o diálogo no enfrentamento dos conflitos e contradições, repudiando todas as formas de preconceito, discriminação e violência[8].

O Programa se subdivide em três projetos, assim intitulados e com os seguintes campos de ação, conforme quadro elucidativo a seguir.

[8] As informações foram obtidas por meio de apresentação feita no Seminário de Educação Inclusiva, realizado pela RME em 2014, no Hotel Cambirela (Florianópolis).

**Quadro 1 - Ações do Programa Diversidade Étnica**

| | |
|---|---|
| Projeto Raiz | História e Culturas<br>Geografia africana, afro-brasileira e indígena<br>História da África<br>O negro e o indígena em Santa Catarina e no Brasil<br>Experiências diversas de cativos em Santa Catarina e no Brasil<br>Cosmovisão africana e indígena<br>A representação do corpo africano, afro-brasileiro e indígena<br>Os movimentos de resistência |
| Projeto Teia | Produção de material técnico-científico sobre as relações raciais para os profissionais da educação<br>Fomentar projetos educativos e de pesquisa com a temática racial<br>Produção de material didático-pedagógico para crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos<br>Aquisição de material didático-pedagógico |
| Projeto Identidades e Corporeidades | Historicidade das culturas africanas, afro-brasileira e indígenas<br>Pertencimento étnico dos estudantes<br>A representação do negro e do indígena em diversos gêneros dos discursos literários, midiáticos e acadêmicos<br>Manifestações culturais, sociais, econômicas e políticas nos diferentes espaços e tempos sociais. |

**Fonte**: Quadro elaborado pela autora da pesquisa com base nas ações dos projetos do Programa Diversidade Étnica (julho/2016).

Durante os dez primeiros anos de atuação do Programa, diversas ações foram realizadas, dentre as quais destacamos algumas:

- ✓ Realização dos Seminários de Diversidade Étnico-Racial e cursos de formação a distância da RME de Florianópolis;
- ✓ Mapeamento de demandas para ERER com a RME e fortalecimento da interlocução com as agências formadoras (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade do Estado de Santa Catarina - NEAB-UDESC, e Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC), os movimentos sociais e órgãos institucionais;
- ✓ Realização de assessoramento e formação continuada, envolvendo os profissionais da educação dentro e fora da sala de aula;
- ✓ Articulação, produção, levantamento de referencial bibliográfico, filmes, obras de arte e CDs para o trabalho curricular conforme recorte temático e aquisições periódicas de materiais didático-pedagógicos relacionadas à diversidade étnico-racial;
- ✓ Realização de pesquisa com recorte de cor/raça, buscando a visibilidade de crianças, adolescentes, jovens e adultos atendidos na rede e os profissionais da educação.

O Programa conta com uma coordenação geral e suporte de profissionais atuantes em todos os níveis de ensino e modalidades da RME, que desenvolvem as ações em paralelo às atribuições pelas quais são responsáveis na SME ou na escola. Não há um profissional com dedicação exclusiva para o Programa, fato que certamente limita a extensão de suas ações.

Em relação a ERER na RME, o referido programa notoriamente atuou para a aprovação da Resolução Nº 02/2009 do Conselho Municipal de Educação (CME), que instituiu as *Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena* na RME. Cabe destacar avanços no texto como, por exemplo, a responsabilidade de todas as disciplinas do currículo no cotidiano das unidades escolares, com intuito de garantir uma educação que valorize e respeite as culturas de matrizes africanas e indígenas. Ressaltamos ainda o dever de constar, no PPP das escolas, referências de combate ao racismo e à discriminação racial, através de conteúdos, conceitos, atitudes e valores a serem desenvolvidos. Tal intento requer a criação de condições materiais e financeiras, acervo de legislação e materiais didáticos e bibliográficos, formação continuada, bem como levantamento de dados e consultoria com Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e entidades formadoras de professores.

O *Plano Municipal de Educação*, publicado em 2015, reforça questões como o reconhecimento das políticas de

ação afirmativa, liberdade de consciência e expressão cultural e religiosa, ações combinadas para geração de oportunidades de trabalho e garantia de direitos cidadãos, no intuito de possibilitar o percurso escolar sem interrupções e com êxito e ampliar as pesquisas e estudos sobre a área. Oportunamente, o plano procura revisar indicadores com recorte étnico-racial e manter instâncias governamentais e consultivas para assegurar a implementação das políticas de ERER, incluindo a temática em todos os documentos da educação, além de ampliar, em calendário escolar, o dia da Consciência Negra para uma semana de atividades pautando o assunto. Para alcançar tais metas, o plano pontua a importância da edição e distribuição de materiais didáticos, criação de um centro de referência da diversidade, realização de campanhas educativas e formação de professores, além de incluir o quesito raça em todos os diagnósticos da rede de ensino pública e particular e a criação de rubricas específicas para ações voltadas à ERER.

Por fim, o referido plano reforça a orientação presente na Resolução 02/2009, indicando que no PPP deve constar ações para o combate ao racismo e à discriminação e a necessidade de sistematizar e divulgar anualmente as informações do censo escolar; entendendo a ERER como meio para conscientização política e histórica da diversidade e pluralidade da constituição social brasileira, de modo que o fortalecimento das identidades plurais e afirmação de direitos estejam

presentes em ações educativas para a promoção de igualdade, combate ao racismo e todas as formas de discriminação.

A escola constitui espaço para repensar o currículo e alterá-lo dentro das demandas e legislações em vigência no campo da educação e, em função disso, tensões se desenrolam e tomam corpo ao pôr em debate, ou não, um viés historiográfico estereotipado e ainda embasado em olhares pouco motivadores para além da temática da escravidão dos povos de origem africana. Nesta perspectiva, os professores necessitam conhecer diferentes abordagens e leituras historiográficas afora as apreendidas na academia, onde recebem uma formação inicial que raramente privilegia a prática docente e inclui no currículo a História e cultura africana e afro-brasileira.

Persistir em afirmações de que a escola é plural, sem visibilizar as práticas dos grupos sociais e raciais que a compõem, significa colaborar com a perpetuação da invisibilidade e exclusão de afrodescendentes. Pensar no ambiente escolar como um espaço respeitoso demanda questionar o postulado de uma cultura europeia universal, ponto de comparação e hierarquização para demais grupos e sujeitos.

Quijano (2005) aponta que o lugar marcado aos afros na América Latina e no mundo tem bases muito antigas, que remontam à colonização e à criação de espaços de poder e dominação, ocupados pelos descendentes de colonizadores europeus, autodenominados brancos. O autor justifica a dominação

por meio de teorias hierarquizantes da população, fator influente ainda hoje na escola, estruturada de forma excludente e, dentro desta lógica, racista em sua estrutura e origem. Assim, Quijano sugere pensarmos a escola sob outra lógica, questionando a própria estrutura organizadora do Brasil, desde o início de sua colonização e as bases capitalistas da exploração do território e da mão de obra das populações de origem africana, fundamentais para o enriquecimento da Europa a partir da exploração física e simbólica dos demais povos, principalmente desses afrodescendentes, expropriados de lugar, cultura e memória.

Homens e mulheres africanos e seus descendentes na diáspora, profundamente encaixados na estrutura do capitalismo desenvolvido a partir da colonização empreitada pela Europa, se reinventam, mas ao mesmo tempo, sofrem os impactos da colonialidade e da violência discursiva, quando perdem o direito inclusive de viver e falar sobre si.

Mbembe (2014), em *Crítica da Razão Negra*, apresenta caminho semelhante, ao pensar como o discurso e a linguagem formam signos e significantes europeus, no intuito de conduzir ao mundo o ideal sobre si próprios e os "outros", de modo que todos os povos pudessem perceber o ser europeu como superior e desenvolvido. Através do discurso e da criação de teorias, de categorias sobre povos, somos hoje resultado de uma colonização e uma violência discursiva e prática:

> O pensamento europeu sempre teve tendência para abordar a identidade na relação do mesmo ao mesmo, no seu próprio espelho. Assim, a partir dessa lógica de autocontemplação, o negro e a raça têm significado a mesma coisa para os europeus: símbolo de repulsa, designações pesadas (MBEMBE, 2014, p. 10).

Assim, apresenta o conceito de "devir-negro do mundo", versando sobre um negro forjado historicamente no advento da Modernidade, de como as pessoas de pele escura, ou em condições precarizadas, são vistas a partir disso, inclusive com atribuição de uma moral, também construída historicamente, que reduz pessoas à aparência física, destituindo-as de humanidade.

Não se trata de retirar a cor, mas de pensar que este aspecto não deve constituir critério para pensar as pessoas e grupos sociais de forma hierárquica ou estereotipada. Neste sentido, há uma construção racial que precisa ser problematizada para podermos entender que ainda se utiliza a raça como estruturante das relações no Brasil e que a escola não está afastada dessa realidade. A discussão sobre questões raciais pode ser o caminho para deixarmos de naturalizar a ideia de outro, que pressupõe o normativo de comparação, aquele que é o parâmetro, o padrão. O autor aponta ainda que os holofotes da história começam a se voltar para a África, sendo necessário a Europa começar a ouvir estes dizeres e saberes.

Trazendo este debate para a realidade brasileira, a composição da sociedade ainda esconde, por meio do mito da democracia racial[9] arraigado, um cruel sistema de diferenciação social que se origina no fenótipo, ultrapassando mesmo a questão de classe social, hierarquizando a sociedade e a escola como instituição que abriga pessoas com diferentes experiências.

Telles (2003, p. 306-307) discorre sobre a complexa composição social brasileira, no que diz respeito à sua estrutura social marcada pelas "questões de pele", indicando o papel da escola neste processo:

> No Brasil, o racismo e a discriminação racial são mecanismos poderosos que agrupam as pessoas dentro de um sistema de classes altamente desigual e permite que os brancos mantenham privilégios para si e para seus filhos. Como resultado, os negros no país estão três vezes mais propensos a serem pobres e analfabetos do que os brancos, e os homens brancos recebem, em média, mais que o dobro de pretos e pardos.

Para o autor, a desigualdade entre brancos e afrodescendentes no Brasil ultrapassa aspectos materiais,

---

[9] De acordo com Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2006), a democracia racial é a crença de que o Brasil foi construído através da mistura de três povos – brancos, afrodescendentes e indígenas e que estes vivem harmonicamente, sem preconceito ou hierarquização de culturas e espaços sociais de atuação.

fazendo-se presente nas relações díspares de poder. Neste sentido, os afros encontram dificuldades de participar plenamente da vida social ao ter uma sensação de inferioridade ou sendo de fato tratados como inferiores. Assim, os direitos civis, políticos, de acesso à moradia e saúde de qualidade, relações trabalhistas e educacionais são prejudicadas por um sistema de educação que oferece dois pesos e duas medidas para brancos e afros (TELLES, 2003, p. 307).

Neste trecho, o autor expõe como a cor da pele torna-se quesito no acesso à educação de qualidade, espaços de poder e oportunidades, principalmente de emprego. Estas condições decorrem do pensamento que atribui aos afros características inferiorizantes e por isso são preteridos e menosprezados. Além disso, são constantemente vigiados e um único erro em qualquer espaço de atuação constitui fato suficiente para exclusão, maior dependência ou constrangimento, como uma versão brasileira do "devir-negro" cunhado por Achille Mbembe. Nos momentos de requisição de condições de acesso aos direitos, vem à tona o discurso pautado no imaginário de que somos todos iguais e formamos um país composto por uma mistura de raças ditas fundadoras, ou que as desigualdades são oriundas exclusivamente dos recursos materiais.

A escola, como lugar de produção e reprodução de representações desta sociedade, não escapa a esta realidade. Neste espaço, as manifestações racistas e preconceituosas são frequentes e muitos professores e

gestores ainda argumentam a não necessidade do debate e do ensino de História e cultura africana e afro-brasileira, bem como de ERER. Admitir e pensar a escola enquanto branca, eurocêntrica e o racismo instituído como norma, permite sermos capazes de propor alternativas a esta engrenagem colonialista.

Em diversas ocasiões no núcleo em que atuei como coordenadora tornou-se imprescindível conversar com estudantes a respeito de apelidos e "brincadeiras" que se fundamentam no pertencimento étnico-racial de diversos estudantes: "negão", "queimado", "macaco", "branca de neve", são exemplos deste tipo de acontecimento, o que normalmente não ocorre com os estudantes brancos, chamados diretamente pelo nome e não por um adjetivo que os indique enquanto grupo racial ou estereótipo, ou marca fenotípica.

Pensar a escola enquanto branca, ocidental, colonialista, requer debater a conceituação de branquitude e também as implicações deste estudo e perspectiva de análise para o ambiente escolar, como espaço social não isolado, mas reprodutor das estruturas sociais.

Lourenço Cardoso (2008), ao tratar do tema, define que a branquitude é acima de tudo um espaço de privilégio, uma vez que ao se despir de sua raça o branco assume papel normativo, desobrigado de se colocar na condição de opressor em uma sociedade racista como a brasileira. Ao se tornar invisível no debate das relações raciais por não se definir no espaço racializado, acaba colocando todos que não são iguais a si na condição de

"outro", de "minoria", principalmente no que diz respeito aos espaços de poder e riqueza.

Neste sentido, quando abordamos a ideia de uma escola como espaço da branquitude, institucionalmente racista, falamos de uma escola que não questiona os padrões estabelecidos, ou que perpetua estes arquétipos e certamente qualquer uma das duas possibilidades configuram escolhas, caminhos com intencionalidade pedagógica.

Necessitamos pensar o sujeito afrodescendente para além do aspecto e da condição de oprimido nas relações sociais e raciais, evitando tornar o problema responsabilidade exclusiva deste grupo étnico, visto que em toda relação de poder há o opressor, cuja face não pode mais ficar no anonimato, escondido sob o manto do "universal".

Nilma Lino Gomes (2001, p. 140-141) contribui com este raciocínio ao afirmar:

> ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a ideia de que não é competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de

> formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira.

Este tipo de pensamento, destacado por Gomes, reafirma o significado da presente argumentação, apontando que este trabalho necessita ser desenvolvido na escola sim e, primeiramente, com os professores. A estruturação de materiais didáticos de suporte também comporta fundamental importância. A escola possui obrigação de debater e abordar os temas oriundos das relações sociais que permeiam a vida cotidiana dos estudantes e demais atores na cena pedagógica, pois estas relações afetam diretamente as condições de aprendizagem dos sujeitos.

Considerar irrelevante o ensino de cultura e história africanas e afro-brasileiras, ignorando as responsabilidades enquanto educadores, acerca do cumprimento da legislação e, em momentos de formação, não realizar as críticas aos documentos normativos e sanar dúvidas sobre caminhos para sua implementação, contribuem decisivamente para a perpetuação de uma educação que não problematiza a sociedade e não a instrumentaliza para transformações sociais efetivas.

Configuramos, assim, uma equação social brasileira bastante complexa que tem na escola uma variável de relevância. O debate sobre a educação das relações étnico-

raciais mobiliza paixões e lugares de fala que precisam ser mediados por leituras, mobilização de conceitos em paralelo e disponibilidade para que, principalmente a população branca, assuma que possui privilégios sociais advindos do fenótipo, do ideal de beleza e universalidade.

Renata Batista Garcia Fernandes (2011) afirma que dialogar com a ERER demanda primeiramente contar com a contribuição de autores que auxiliem no entendimento das relações sociais e defende que a luta antirracista pode e deve ser de todos, focando na existência do racismo em suas diferentes manifestações como caminho para avançarmos no debate e não incorrer no erro de estabelecer:

> identidades raciais baseadas no passado aprisionando-nos na ideia racialista de que existem características morais para determinadas populações. As tramas e conceitos tecidos pelos autores em questão nos colocam diante de uma nova dinâmica das relações étnico-raciais, primeiro a de que nós não precisamos nos aprisionar ao conceito raça para discutir os enfrentamentos ao racismo, pois assim não se avança na discussão, e que para uma efetiva educação étnico-racial é preciso fugir até mesmo ao termo para que as relações não se tornem racialistas (FERNANDES, 2011, p. 39-40).

O desafio de outra epistemologia para o enfrentamento das desigualdades implica conhecimento sobre o racismo incrustado em teorias surgidas como biológicas, manifestadas atualmente de forma sociológica em uma engrenagem complexa.

Para este debate também mobilizamos a categoria identidade, importante para compreender a composição diversa de nossa sociedade, em especial a existente dentro da modalidade de ensino que abordamos nesta pesquisa: a Educação de Jovens e Adultos. Almejamos estabelecer outros caminhos que fujam da raça como elemento único estruturante. Assim, o diálogo com Stuart Hall (2014) é pertinente, pois na visão do autor, as identidades estáveis vêm desaparecendo, na medida em que a fragmentação dos sujeitos aumenta neste mundo de estruturas pós-modernas e estas mudanças são vistas como parte de um processo mais amplo de transformações.

Martha Abreu e Hebe Mattos (2008), ao refletirem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, apontando que o texto tende a colocar uma cultura negra e africana em oposição a um padrão cultural europeu e branco, afirmam:

> as "Diretrizes", com essa perspectiva, acabam sugerindo e defendendo a existência das culturas européia, africana e indígena, abrindo mão de pensar o quanto as identidades culturais são construções e campos de luta também historicamente datados (ABREU; MATTOS, 2008, p. 13).

As autoras do artigo vão ao encontro do que Stuart Hall (2013) apresenta como possibilidade de discussão, quando sugerem pensar a cultura como uma categoria historicamente construída, portanto fruto de processos históricos, acreditando que a adoção deste viés abre caminhos para uma efetiva educação para a diversidade.

O desafio está em apresentar a temática sem trazer as culturas africanas ou afro-brasileiras como superiores, usando como instrumento de comparação padrões de civilidade, construídos em uma lógica eurocêntrica. Procuramos questionar, no ensino de história africana e de cultura afro-brasileira, a formulação de uma identidade pensada como universal ou racializada, que exclui e invisibiliza as experiências dos demais. Portanto, como bem aponta Anderson Oliva (2013, p. 35), necessitamos discutir e problematizar as identidades:

> ao partirmos do princípio de que somos membros de uma sociedade multicultural avançamos no esforço de identificar nossas várias ancestralidades e agentes formadores. Implodimos com mitos de origem que insistiam a nos tratar como membros de uma única cultura – primeiro a européia e depois a nacional (única e fruto da miscigenação). De forma parecida, assumimos a necessária urgência de elaborarmos políticas e estratégias que combatam as desigualdades geradas por essências discriminatórias e que permitam aos diversos grupos ou componentes desse

> mosaico que é a Identidade Nacional (plural e diversa) se auto-afirmarem, sendo valorizados e reconhecidos por todos.

Deste modo, nosso intuito é contribuir com a construção de uma escola mais igualitária no que diz respeito à visibilidade das experiências culturais e estudo dos pilares dos povos africanos e afro-brasileiros. Conhecer o que os múltiplos sujeitos históricos têm a dizer permite construirmo-nos enquanto seres mais respeitosos, evitando visões idealizadas ou de uma essência africana.

Este olhar diferenciado para o ensino de História é recente na cena educacional e remete ao debate sobre o modo como este, ao longo do tempo, se configurou, bem como aos embates propostos a partir das necessidades que se apresentam em sua formulação e aplicação nas escolas pelo país.

A preocupação com a construção de uma história do ensino de História configura prática acadêmica recente, em comparação aos estudos voltados à política, por exemplo. Manoel Guimarães (2009, p. 35) afirma:

> O ensino de história como tema relevante das reflexões dos historiadores vem ganhando espaço nos últimos anos. Se percorrermos as páginas dos catálogos e anais de encontros de história, faremos a constatação de que o tema parece ter ganhado cidadania entre os pesquisadores de nossa área, com simpósios dedicados ao

> ensino de história nos encontros regionais da Associação Nacional de História, já em sua sexta edição, realizada em 2007.

De acordo com Fonseca (2006), o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) foi o responsável por pensar a História e produzir materiais para uso escolar até a era Vargas. Desde a criação do Colégio Dom Pedro II, em 1837, houve a efetivação da história escolar, pensada para educar as elites, futuros ocupantes dos bancos universitários e cadeiras da administração pública.

A autora, ainda discorrendo sobre o caminho utilizado para a construção dos manuais didáticos usados no Colégio Dom Pedro, informa serem estes materiais pautados em viés eurocêntrico, eugenista, elitista, linear nos fatos, em busca da modernidade de parâmetros industriais e liberais, pontuados por hierarquizações sociais com base nos critérios de raça. Deste modo, a possibilidade do estudo da história do Brasil através da relação com a América, partindo de outro marco que não o português, pensar a composição étnico-racial e identitária, fazia-se impensável.

Dentre as duas vozes dos materiais acima mencionados, o Estado brasileiro optou pela primeira, coadunada ao projeto de país estruturado ao longo do século XIX, tendo na Europa o modelo adequado de civilidade, modernidade, estética e padrões étnicos. Propunha-se que o Brasil, ao adotar a imigração europeia, embasado na política de branqueamento, por meio da

ideia de miscigenação, findaria com as razões de nossos atrasos e mazelas. Este olhar fortaleceu-se com o advento da República e percebemos, ao longo da historiografia do ensino de história, maior preocupação com os conteúdos ensinados pela disciplina e seus objetivos, ajustando sempre este ensino à uma visão de democracia racial.

Para Circe Bittencourt (2003, p. 34), a finalidade do ensino de História tem sido a construção da identidade nacional e do povo brasileiro desde o século XIX, questão que remete à necessidade de "pensar a identidade nacional em seu sentido plural, por vezes antagônico, e nos diversos momentos em que se destaca como projeto educacional". Por fim, considera que, ao refletirmos sobre identidade nacional e ensino de história, nos deparamos com alguns problemas que perpassam a transformação nas concepções de identidade nacional e os usos políticos que influenciaram as escolhas sobre determinados conteúdos escolares.

A autora Bittencourt (2003, p. 33) aponta que a Lei Federal 10.639/03 estabelece próxima interação entre o ensino de história e a construção de identidades no espaço escolar ao afirmar que:

> A estreita relação entre história escolar e constituição de identidade, identidade esta associada a conceitos como etnocentrismo e relações étnico-raciais ou multiétnicos e pluricultural. Tais indicações de poder educacional tornam-se relevantes para que possamos refletir sobre as relações entre o papel que a história escolar desempenha na

> constituição de identidade nacional em relação a uma identidade de povo brasileiro.

Dada a trajetória do ensino de História em nosso país que, durante um longo percurso, pautou-se em escolhas explícitas e conscientes pela invisibilidade de afrodescendentes e outros grupos não normativos e, com o advento da Lei Federal 10.639/03, o Governo Federal, no uso de suas atribuições e instâncias, elaborou e publicou outros documentos para subsidiar uma transformação no ensino de História, ponto que nos cabe neste estudo.

Assim, Circe Bittencourt (2003) continua sua reflexão sobre a necessidade de repensar a História, pós Ditadura Civil-Militar, dado o imperativo de responder à grande questão: que História ensinar para sujeitos tão heterogêneos? É preciso superar o nacionalismo do período da ditadura, visto os novos problemas em pauta para o ensino de história: "para além da identidade nacional, existe uma preocupação em identificar o sentido mais amplo dos pertencimentos do conjunto da sociedade, sejam de classe, de etnia, de gênero, de religião, de região" (BITTENCOURT, 2003, p. 48).

Neste sentido, a área de História possui destaque nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, lançadas em 2004, reforçando os termos da Lei Federal 10.639/03, reconhecendo a importância da política de não-violação dos direitos dos afrodescendentes no Brasil e o papel da educação neste

propósito (BRASIL, 2004). Oportunamente, convém destacar o papel de profissionais com:

> formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos (GONÇALVES; SILVA, 2003, p. 11).

Pensar os estudos na linha do ensino de História implica mobilizar saberes em constantes aproximações e distanciamentos. Ana Maria Monteiro e Fernando Penna (2011) inserem o ensino de história em lugar de fronteira, diante da complexidade e saberes que precisam ser acionados, de acordo com as análises propostas por cada pesquisador.

Assim, a didática da História se faz campo do conhecimento elementar à construção da reflexão contida neste livro, fundamentada em operações e problemas desencadeados quando se ensina e se aprende História, constituindo parte indivisível da História, como bem apresenta Oldimar Cardoso (2008).

Nesta perspectiva, Fernando Cerri (2001) defende e ressalta que a história escolar compõe um tipo de conhecimento histórico qualitativamente diferente do acadêmico, seja por sua finalidade, fontes de informação ou procedimentos; recusando, deste modo, a ideia de que a escola é um meio de divulgação científica simplificada. Assim, o saber escolar possui especificidades forjadas de acordo com a demanda criada pelos sujeitos, docentes e discentes, componentes do espaço escolar.

A categoria saber docente, como aponta Ana Maria Monteiro (2007, p. 14), "é utilizada por pesquisadores que buscam investigar e compreender a ação docente, tendo por foco as suas relações com os saberes que dominam para ensinar e aqueles que ensinam". O entendimento sobre consciência histórica também demanda ser mobilizado, não para ser alcançado, mas enquanto inerente à condição humana,

> dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A Consciência Histórica enraíza-se, pois na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso (CERRI, 2001, p. 100).

Importa, neste sentido, que os docentes de História tenham uma compreensão mais ampla das configurações

sociais brasileiras, de conceitos como racismo, discriminação, multiculturalismo e branquitude, além de outros termos e noções que permeiam o debate sobre relações étnico-raciais, História da África e da diáspora. Afinal, a sociedade brasileira construiu-se historicamente, necessitando ser pensada e problematizada para além das lentes colonialistas, excludentes para com modos de ser e sentir, que deixam de lado "entre-lugares". Ao encontro deste pensamento, Antonacci (2013, p. 279) aponta a imprescindível postura do docente acerca do ensino de África:

> assumir suas demandas desponta como possibilidade de repúdio a exclusões embutidas em tempos lineares, historicismos e abstrações, em direção a narrativas locais ou *entre-lugares*, subvertendo marcos e disposições de poderes raciais coloniais. Ao permitirem ouvir, desenhar, sentir a diferença colonial e formas de pensar lineares, empoderar a promulgação dessas leis pode abrir caminhos a conhecimentos *compósitos, transversais, transculturais*, proliferando vozes, distinções e interações erudito-populares, ao prenunciar o advento de outros sujeitos culturais.

Neste aspecto, não basta aos professores abordar conteúdos e temas sobre história e cultura africana e afro-brasileira, torna-se fundamental que analisem suas práticas e pensem caminhos possíveis contra práticas

inadequadas ao ambiente escolar, como por exemplo, o estereótipo da cultura afro embasado numa essência cultural que cristaliza os sujeitos e suas vivências.

Claudia Mortari (2014, p. 7) corrobora com este encaminhamento quando defende que:

> a história dos africanos e dos afrodescendentes no Brasil não se resume a escravidão e essa afirmação implica em pensar esses sujeitos em sua humanidade e alteridade. É preciso aprender a estudar, reconhecer e visibilizar essas outras histórias para além da figura de objetos e ver essas populações como sujeitos históricos diaspóricos, como pessoas. Pensar a cultura em termos de processo, ou seja, que está sempre em transformação, torna possível encontrar nas experiências dos africanos da diáspora evidências de uma gama de vivências complexas nas quais estão expressos valores culturais ressignificados e reinventados.

O desafio proposto pela pesquisadora implica ampliar o ensino da temática para além do assunto da escravidão, percebendo as experiências diversas dessas populações em suas estratégias de sobrevivência forjadas cotidianamente e que, no tempo presente, também são perceptíveis diariamente e devem ser do conhecimento de todos os estudantes na escola, independente de seus pertencimentos étnico-raciais. O espaço escolar requer pensarmos os saberes de modo não hierarquizado, mas

enquanto formas diferentes de ver e vivenciar o mundo, nem por isso desiguais e que exigem olhar para além dos muros escolares, atentando para as configurações sociais, saberes docentes e discentes.

# Capítulo 2

# A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CAMPO DE MÚLTIPLAS FACES E ELOS

> *O campo da Educação de Jovens e Adultos tem uma longa história. Diríamos que é um campo ainda não consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas. Um campo aberto a todo cultivo e onde vários agentes participam (ARROYO, 2011, p. 19).*

Na citação que serve de epígrafe ao capítulo, Miguel Arroyo (2011) destaca o inexpressivo número de pesquisas sobre a temática de EJA, mesmo com a longa trajetória da modalidade. Assim, o trânsito por terreno pouco sólido precisa de pegadas que ajudem a consolidar a modalidade em sua amplitude de sujeitos e possibilidades de encaminhamentos pedagógicos.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) transita entre os espaços escolares, bem como é campo frutífero da educação popular, por isso apresenta tantas possibilidades e lida com atores absolutamente diversos. Estes sujeitos, em grande medida, foram ou são mantidos à margem e, assim sendo, interessa pensar a realidade da EJA, hoje, e ponderar "a realidade de jovens e adultos, na

sua maioria negros, que vivem processos de exclusão racial e social" (GOMES, 2011, p. 90).

Nestes termos, a EJA torna-se um espaço privilegiado para o exercício da ERER e estabelece um elo com o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira no tocante à sensibilidade para a diversidade das trajetórias dos sujeitos, assumindo como responsabilidade uma intersecção entre EJA e ERER.

A Educação de Jovens e Adultos aparece como modalidade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Federal 9394/96, como alternativa possível de educação para aqueles que não tiveram a escolaridade garantida dentro do estabelecido como idade própria para a realização de cada etapa da educação escolar (BRASIL, 1996). O texto da LDB pontua também que esta educação deve respeitar características, necessidades e peculiaridades dos estudantes a partir dos 15 anos de idade, valorizando os saberes não escolares que carregam consigo. Em termos legais, de acordo com Anderson Sartori (2011), apenas em 1967 apareceu explicitamente a escolarização obrigatória aos menores de 15 anos, abrindo assim condições para que a faixa etária superior pudesse ser pensada como grupo de jovens e adultos.

Antes da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996, a Educação de Jovens e Adultos não era regulamentada como modalidade de ensino dentro da Educação Básica, possuindo caráter de suplência, presente inclusive nos textos legais, por isso encarada como Ensino de Jovens e Adultos. Em via de regra, as ações para este

público aconteciam sem preocupação com as vivências trazidas pelos sujeitos inseridos neste contexto.

Todavia, temos muitas experiências em EJA que buscavam fugir desse viés ao respeitarem as trajetórias dos sujeitos e procuravam distanciamento do caráter definido pela legislação vigente à época, contribuindo sobremaneira para que, na construção do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a EJA pudesse entrar em pauta, conquistando dois artigos que a demarcam com status de modalidade da Educação Básica brasileira. Os termos destes dois artigos (37 e 38) garantem a gratuidade desta variante de ensino e que as características e condições de seu público alvo devem ser consideradas quando do planejamento de atividades e encaminhamentos pedagógicos.

Mas, conforme Miguel Arroyo (2011), a Educação de Jovens e Adultos não é consolidada em diversos aspectos, dentre eles as políticas públicas. A dificuldade tem sido implementar, no cotidiano escolar, os termos presentes nos artigos que versam sobre a EJA na LDB. Deste modo, em um grande esforço institucional, elaborou-se um novo marco regulatório para a EJA, o Parecer sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – nº 11/2000, sob a responsabilidade do professor Carlos Roberto Jamil Cury, aprovado e publicado em maio do referido ano pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

De acordo com o relator, professor Jamil Cury, o parecer foi elaborado com a contribuição da comunidade educacional brasileira, através da realização de audiências públicas pelo país, contando com a participação de profissionais atuantes na EJA, sociedade civil, gestores, associações científicas e fóruns de EJA (CURY, 2000, p. 2).

Neste documento, a EJA é detalhada para ser compreendida em sua integralidade, como uma dívida social que aponta necessidades de sujeitos históricos, portadores de direitos de acesso a uma educação para além da certificação, pensada como processo ao longo da vida e embasado na qualidade. Assim, a EJA se despe do caráter de projeto transitório, deixando para trás a ampulheta temporal que acompanhava esta visão sobre a modalidade.

O Parecer definiu três funções para a EJA – reparadora, equalizadora e qualificadora – amparadas no reconhecimento da educação como direito humano de que toda pessoa deve gozar, de modo que lhe assegure dignidade. As funções descritas elencam aspectos da EJA como educação que almeja apoiar os sujeitos, nos diversos aspectos da vida, pontuando assim a transitoriedade do pensamento e do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, enquanto elemento portador de sentido e capaz de emancipar, solidarizar e respeitar a diversidade experimentada pelas pessoas.

De acordo com dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010 o

Brasil possuía 12.893.141 milhões[10] de pessoas com 15 anos ou mais na condição de analfabetas e, dentre estas, 66,7% eram afrodescendentes. Neste universo de pessoas, com base em pesquisa de amostragem de domicílio[11] realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2015, apenas 3.738.852 milhões estavam matriculadas em turmas de EJA para conclusão do Ensino Fundamental pelo Brasil. Estes números apontam que as instituições educacionais não absorvem a quantidade de pessoas existentes fora dos espaços de escolarização.

Levando em consideração o universo plural de sujeitos e saberes envolvidos na proposta de uma EJA que respeite as trajetórias de vida das pessoas como elemento constitutivo da organização pedagógica da escola, Paulo Freire (1996) contribui em nossa reflexão acerca da prática docente, auxiliando a proposta da presente pesquisa, permanecendo atuais as abordagens do autor, pois para ele ensinar é criar as possibilidades para a produção ou construção do conhecimento. Nesta dialética entre professor e estudante, há aprendizagem e ensinamento para ambos e um processo depende do outro, demandando criticidade. Assim, Paulo Freire (1996, p. 28) infere que:

---

[10] Dados disponíveis em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>. Acesso em: 10/07/2018.

[11] Dados disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 10/07/2018.

> O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.

Nesta perspectiva, a EJA na Rede Municipal de Florianópolis se apresenta, implementando a pesquisa como Princípio Educativo, como um caminho para contemplar as especificidades dos sujeitos. Antes de nos determos neste aspecto, torna-se pertinente apresentarmos a estrutura da EJA no município.

Em termos legais, a EJA é organizada pela Resolução do Conselho Municipal de Educação (CME) 01/2008. Neste documento, explicitam-se os pormenores da organização da EJA: curso presencial, oferecido em dois segmentos equivalentes aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, chamados de primeiro e segundo segmentos, que funcionam em núcleos. Estes devem contar com estrutura física adequada para o desenvolvimento das atividades escolares e a equipe pedagógica é composta por coordenador e professores de todas as disciplinas. Na Rede Municipal de Florianópolis, a EJA é estruturada atualmente em núcleos e polos, de acordo com a demanda de estudantes e estão distribuídos pelas regiões da cidade: centro, sul, norte e continente. Cada núcleo possui coordenador, auxiliar de ensino e

equipe de oito professores das diferentes áreas do conhecimento, contando com polos em áreas onde há necessidade, mas não em grande escala para abertura de um novo núcleo.

O Censo de 2010 contabilizou, somente em Florianópolis, 7226 pessoas com 15 anos ou mais analfabetas. Sendo assim, o número de estudantes atendidos pela EJA na cidade ainda é pequeno diante da demanda, se considerarmos que o número de mulheres e homens sem o Ensino Fundamental completo deve ser mais expressivo.

A EJA é regulamentada pela Resolução n. 02/2010 (SME, 2010) do Conselho Municipal de Educação (CME), tendo por finalidade atender aos estudantes a partir dos 15 anos que por alguma razão não puderam concluir seus estudos de Ensino Fundamental. De acordo com este documento, é possível inferir que a proposta privilegia os estudantes e a aprendizagem, pontuando a prática docente como elemento fundamental neste processo.

O exercício investigativo colabora com o estudante na formulação de problematizações enquanto agente ativo na construção do conhecimento, demandando auxílio e acompanhamento do professor, responsável pelos encaminhamentos e orientações neste fazer pedagógico. Corroborando com este raciocínio, as diretrizes para a implementação do plano de curso da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, elaboradas em fevereiro de 2012, apontam:

> as escolhas metodológicas que orientarão o encaminhamento das práticas investigativas, como por exemplo, o encaminhamento das problemáticas, organização dos tempos e espaços diversos de forma a prever momentos de mediação junto à pesquisa, como também momentos de interação com saberes específicos que venham a contribuir para a resolução das problemáticas de pesquisa ou ampliar o repertório dos estudantes (SME, 2012, p. 5).

A partir deste entendimento, podemos estabelecer o debate sobre o que e como ensinar na EJA. Abreu (2014, p. 84) posiciona-se favorável à existência de um currículo que "trata o conhecimento enquanto elemento distintivo e irredutível dos recursos a que as pessoas precisam ter acesso para entenderem o mundo, recursos esses cuja natureza está a mudar".

A literatura pontua que os sujeitos da EJA apresentam uma relação tensa com os saberes escolares, permeada por reprovações, rotulações, padrões e exclusões, situações a serem consideradas no acolhimento pela EJA. As fissuras no sistema educacional, como já discorremos, alijam os estudantes da escola e na EJA sugere-se que possam estabelecer novas interações, por isso a pesquisa como princípio educativo.

Muitos dos saberes escolares não estão sob domínio deste alunado, no entanto, compõem grupo de sujeitos de conhecimentos outros, adquiridos em diferentes espaços e vivências, carregados de saberes e experiências, capazes

de desenvolver estratégias criativas para lidar com as situações cotidianas.

Morin (2003, p. 24) defende concepções de educação ligadas ao processo educativo, que trazem à tona o sujeito enquanto agente ativo da construção do conhecimento. Cabe ao educador levar em consideração experiências, interesses e particularidades de seus estudantes (adolescentes, jovens, adultos ou idosos) para chegar ao seu objetivo, emocioná-los e fazê-los sentirem-se sujeitos da História. Desta forma, a quantidade de temas lecionados em um currículo pensado pelo professor dá lugar a uma "cabeça bem feita", tema abordado pelo referido autor para justapor a qualidade perante a quantidade.

Neste sentido, Berger (2009, p. 28) aponta:

> As dificuldades de compreensão das especificidades desta modalidade têm levado à busca do ensino regular como formato a ser aplicado na EJA em uma configuração resumida do ensino fundamental ou médio, onde o jovem e o adulto são vistos como se fossem crianças. Ou seja, se considera que uma vez não tendo realizado as séries da educação básica na época adequada, os alunos da EJA, entendidos como "atrasados", deveriam ter acesso aos mesmos conteúdos, porém compactados, sem levar em consideração, os seus objetivos específicos.

As dificuldades apontadas demandam críticas direcionadas à pesquisa como princípio educativo adotada na EJA pela Rede Municipal de Florianópolis, visto conceber o aprendizado apenas através de classes divididas por ano, faixa etária e currículo desmembrado em disciplinas e conteúdos previamente definidos pelo professor.

Ao explicitar como a EJA organiza e desenvolve suas práticas pedagógicas por meio da pesquisa, evidenciamos a escolha deste caminho como forma de valorizar e ter como ponto de partida os saberes de seus sujeitos, não ignorando saberes escolares envolvidos neste fazer.

Paulo Freire e Antônio Faundez (1986), em diálogo no livro *Por uma pedagogia da pergunta*, criticam o fato de as práticas pedagógicas escolares gradativamente desencorajarem os estudantes a fazer perguntas, inclusive por retirarem dos sujeitos docentes seu lugar de conforto, de detentores do conhecimento. Para os autores, as perguntas constituem ponto de partida de qualquer aprendizagem, inclusive porque a educação não deveria ser sobre os estudantes e sim com os estudantes, trazendo a figura do professor pesquisador.

Na Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis, a maioria dos estudantes dos núcleos e polos em atuação no ano corrente são classificados como não brancos, fator que corrobora com o entendimento de que nesta modalidade os alunos, por inúmeros motivos, em sua maioria foram excluídos dos processos educacionais,

principalmente se considerarmos que Santa Catarina é um estado com pequena população afrodescendente, aproximadamente 15% da população residente no estado assim se autodeclarava[12] (CARVALHO, 2013, p. 48).

Analisando os dados apresentados pela professora Joana Célia dos Passos (2010, p. 284), em estudo sobre a inserção da juventude negra na Educação de Jovens e Adultos e no alcance desta política pública, os números apontam permanências no perfil do público atendido, no que diz respeito à raça. Assim, a autora assinala em suas conclusões:

> A significativa presença de estudantes negros na modalidade Educação de Jovens e Adultos, em âmbito nacional (56%) e municipal (35,3%), Florianópolis, referente ao ano de 2009, é reveladora da persistência do racismo na sociedade brasileira e das contínuas desigualdades e interdições nos percursos escolares de crianças e jovens negros. A forte presença de jovens negros na EJA vem acompanhada da necessidade de mudanças significativas na cultura pedagógica desta modalidade. Seus valores, conhecimentos, atitudes e expectativas não coincidem, na maioria das vezes, com a cultura escolar e, em particular, com a proposta pedagógica que os programas ou cursos se propõem a desenvolver. Esse fato

[12] Os critérios utilizados no Censo realizado pelo IBGE somam a população parda e preta para formar o agrupamento denominado de negros.

> exige re-pensar as propostas pedagógicas, considerando as peculiaridades do público jovem e negro. (PASSOS, 2010, p. 284).

A partir deste olhar podemos pensar a Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Florianópolis, em sua prática pedagógica diferenciada e analisada à luz da legislação da modalidade que prioriza os saberes e necessidades de seu público, bem como entende a educação enquanto processo desenvolvido ao longo da vida. Ao encontro com o estabelecimento deste diálogo, Nilma Lino Gomes (2011, p. 94) afirma que:

> Do ponto de vista da reflexão teórico-educacional, estamos em um momento inicial dos estudos e pesquisas que articulam EJA e questão racial. A compreensão e aprofundamento sobre a questão racial na EJA vêm sendo construídos, lentamente, na articulação com os processos sociais de classe, gênero, idade e cultura. Essa articulação pode ser considerada como o maior desafio da produção teórica sobre negro, EJA e educação no Brasil.

Na Educação de Jovens e Adultos a presença de estudantes afrodescendentes compõe ponto comum na literatura da área, constituindo o público historicamente atendido nesta modalidade, não escolarizados ou portadores de trajetórias escolares marcadas pela repetência. Então, os índices educacionais permanecem apontando a escola enquanto incapaz de atender

adequadamente os estudantes negros, impedindo sua aprendizagem significativa, fator que merece nossa atenção enquanto estudiosos e preocupados com a realidade educacional e suas possibilidades de transformação.

Pensar experiências do ensino de História que contemplem esta perspectiva plural é fundamental, no intuito de traçar caminhos para intervenção didática embasada no eixo da ERER, por meio da troca de conhecimentos e pensares sobre realidades semelhantes em regiões geograficamente distantes.

Além dos aspectos envolvendo a legislação, pesquisas tem focalizado também a recepção da Lei por parte do corpo docente nas escolas, visto que as leis não postas em prática se transformam em textos mortos, perdendo sentido. Observar o caminho entre a emergência da legislação até sua efetivação (ou não) na escola é fundamental para avaliarmos o percurso de inserção da temática nos espaços educacionais.

Júnia Pereira (2008) traz este relevante debate quando aponta que o eixo da recepção é campo delicado e caro ao ensino de História. Ressalta também o teor da lei no que se refere à obrigatoriedade e pontua que muitos docentes já elaboravam atividades com perspectivas não preconceituosas sobre África. A autora reconhece a existência de ações e práticas direcionadas aos conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana antes de 2003, quando a lei foi sancionada. No entanto, pondera que a promulgação da lei e a constituição das Diretrizes

instalaram um debate teórico acerca de trechos da legislação que caracterizariam tanto encaminhamentos necessários e relevantes, quanto equívocos aos olhos dos historiadores, como a mitificação de personagens e a sugestão de datas comemorativas.

No mapeamento e apreciação das experiências de ensino de História e cultura africana e afro-brasileira, torna-se preciso evidenciar as perspectivas de ensino de História e analisá-las para construir um diagnóstico da implementação da Lei Federal 10.639/03 no núcleo foco da pesquisa e, deste modo, contribuir para a melhoria da qualidade das ações docentes compartilhadas referentes à temática e compreender como o ensino de História é pensado e posto em prática.

Importa considerar que os profissionais atuantes nas instituições de ensino trazem consigo visões de mundo por vezes carregadas de branquitude: o branco como padrão, não discutido e ausente no debate sobre a ERER; como se a temática fosse de responsabilidade dos educadores de origem africana e também como uma discussão que não é foco de ação docente, no caso de professores brancos. Exemplo disso se dá quando professores reconhecem que a legislação é relevante para o enfrentamento do racismo e conhecimento da contribuição da população de origem africana em nosso país e que as formações oferecidas pela Rede Municipal de Educação de Florianópolis são insuficientes para garantir a implementação da legislação, mas, em contrapartida, nenhum deles procurou participar de outras formações

sobre a temática, como as oferecidas pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) das instituições de ensino superior, e confirmou conhecer sites que trabalham com as temáticas em questão.

Ao se ponderar sobre os aspectos que envolvem branquitude, formação de professores e a temática de ERER e história e cultura africana e afro-brasileira, as reflexões da pesquisadora Lia Schucman (2014, p. 27) possibilitam questionarmos:

> O fato de o preconceito racial recair sobre a população não branca está diretamente relacionado ao fato de os privilégios raciais estarem associados aos brancos. O branco não é apenas favorecido nessa estrutura racializada, mas é também produtor ativo dessa estrutura, através dos mecanismos mais diretos de discriminação e da produção de um discurso que propaga a democracia racial e o branqueamento. Esses mecanismos de produção de desigualdades raciais foram construídos de tal forma que asseguram aos brancos a ocupação de posições mais altas na hierarquia social, sem que isso fosse encarado como privilégio.

Assim, não se trata de uma escolha do professor dialogar com a temática, mas de cumprimento da legislação vigente, reconfigurada através de demandas dos movimentos sociais negros e também do ensino de História ao longo da história brasileira. É preciso comprometimento e estudo por parte de todos os

educadores envolvidos na cena pedagógica, da sala de aula à gestão escolar, nos distintos níveis e modalidades de ensino, evitando desserviços à construção de uma sociedade que respeite a diversidade, sem torná-la argumento para discriminação e hierarquização de valores e referência de modelos estéticos e éticos.

Nos questionários aplicados com 15 estudantes voluntários da EJA Centro - Matutino, apenas um diz conhecer muito sobre a África e em sequência apresenta seus saberes: escravos, raça, folclore e cultura. Dois dizem nada conhecer e os demais concluem pouco discernir acerca das características e representações sobre o continente. De acordo com as informações colhidas, a grande maioria dos estudantes que responderam ao questionário continuam estabelecendo relações entre África e pobreza, fome, doenças, negros e cultura afro-brasileira.

É possível aferir sentido às respostas analisando que os estudantes, ao pensarem na África e nas populações afro-brasileiras, realizam conexões com antigos e presentes imaginários de desprestígio quanto à temática, pois não evidenciam aspectos positivos sobre estas populações, enfoques nem cogitados em seus olhares e perspectivas, dada a formação colonialista e racista presente em nossa sociedade.

Ainda com base neste aspecto do questionário, pode-se chegar à conclusão de que os estudantes em análise, mesmo com as pesquisas sobre temáticas afins e orientação dos professores, não foram capazes de se

perceberem falando sobre História da África ou cultura africana e afro-brasileira e atribuir sentidos aos momentos em que tomaram contato com discussões pertinentes (realizadas) sobre a temática.

Assim, os saberes acadêmicos dos professores, transformados em saberes escolares, se mostram pouco eficazes para a transformação deste quadro, sendo preciso descolonizar o saber questionando os padrões impostos e pensando caminhos alternativos com base em saberes que valorizam a diversidade e a problematizam sob outras matrizes, as quais costumeiramente não nos são disponibilizadas.

Compreendemos que o número de questionários aplicados é pequeno diante do número total de estudantes, todavia esta parte do todo faz-se significativa quando, expressivamente, se referem ao ensino de História da África e da diáspora de modo tão genérico, mesmo reconhecendo que na escola há o debate sobre estas questões e conteúdos.

As problemáticas desenvolvidas pelos estudantes trazem um perfil bastante nítido em direção à História local. Natânia Nogueira e Lucilene Silva (2010, p. 233) apresentam alguns argumentos pertinentes a respeito desta relação:

> A noção de espaço local ou regional é flexível e varia de acordo com o curso da história. A importância da história local e regional está na história elaborada com base nas realidades particulares dos locais,

> trabalhando com a diferença, com a multiplicidade, apresentando o que há de concreto na dinâmica social e no cotidiano das pessoas que viveram longe dos grandes centros. Não por acaso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), referentes ao estudo de História no Ensino Fundamental, recomendam a inserção da História Local nos currículos escolares. É a partir do local que o aluno começa a construir sua identidade e a se tornar membro ativo da sociedade civil, no sentido de que faz prevalecer seu direito de acesso aos bens culturais, representados aqui pelo patrimônio histórico cultural, tanto em sua forma material ou imaterial. Assim, o entendimento da importância desse patrimônio faz-se presente no estudo da História Local, que pode e deve ser estimulado nas escolas, como veremos a seguir.

A escolha de problemáticas relativas à história local tem como finalidade apresentar aos estudantes o conhecimento de que Santa Catarina, em especial Florianópolis, possui forte presença africana ao longo de sua história, desde o tempo em que se chamava Desterro, desvinculando, assim, a imagem de uma cidade construída como branca, açoriana, sem presença de origem africana.

A história local e sua importância constitui discussão pertinente, alvo de pesquisas de um grande

número de historiadores e professores preocupados em fazer do ensino de História instrumento de proximidade dos estudantes, bem como conhecimento sobre os locais onde residem, estudam e trabalham. Na EJA, este interesse merece destaque e impacta diretamente a realidade do aluno.

Na atualidade, novos sujeitos buscam e reivindicam espaços de poder e construção de olhares históricos positivados sobre sua contribuição para formação do país, além das demandas por respeito, igualdade de oportunidades e espaços de poder. Não é mais possível manter o ensino de uma "história única" (ADICHIE, 2012), que invisibiliza sujeitos e retira de todos o direito de conhecer novos olhares sobre os temas e abordagens que se apresentaram, desde sempre, na história brasileira, sob lentes europeizadas.

Mesmo passados mais de dez anos de aprovação da Lei Federal 10.639/03, ainda vivemos um processo de sensibilização dos professores para o cumprimento da legislação vigente, como responsabilidade pela construção de um país onde as diferenças não constituam instrumentos de hierarquização de culturas e saberes. O cumprimento desta legislação não é questão de desejo ou escolha de cada profissional em sala de aula, mas detém caráter de obrigatoriedade.

A elaboração de materiais didáticos que contemplem e problematizem a Lei Federal 10.639/03 e demais documentos normativos constituem suporte para os profissionais da educação, importantes para o

cumprimento da legislação vigente com qualidade, respeitando as características da localidade onde cada profissional trabalha, proporcionando aos estudantes conhecimento da constituição populacional de sua região e a contribuição das diferentes etnias na cultura local. Deste modo, colaboramos para a efetivação de uma sociedade que reconheça as diferenças sem fazer delas instrumento de hierarquização social.

O *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2012) estabelece entre seus eixos prioritários uma política de elaboração de material didático e paradidático, com as seguintes ações planejadas:

> forçar a inclusão para cumprimento da legislação, em parceria, promover a produção de materiais didáticos, articular a distribuição de novos materiais didáticos e divulgá-los, solicitar fornecimento de material específico para trabalhar com a temática, prover as bibliotecas com material específico, implementar ações de aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem e promovam a diversidade étnico-racial, produzir material didático específico para a temática para a EJA, promover a produção e a distribuição de materiais específicos para comunidades quilombolas (BRASIL, 2012, p. 65-66).

Torna-se salutar elaborar materiais pautados numa história que rompa com a invisibilidade das populações de origem africana e traga à tona debates sobre sua existência e experiências. Estes modos de compreender e viver o mundo e as lutas diárias compõem a visão do estudo do cotidiano e implicam adotarmos o viés utilizado por Dias (1999), que defende a hermenêutica do cotidiano enquanto atitude do pesquisador diante da vida e da História. Papéis provisórios e informais, chaves na apreensão das múltiplas temporalidades vividas pelos afros na capital catarinense, embebidos em tempo nem sempre linear e marcado pelo trabalho mais árduo, onde o conforto é palavra pouco conhecida ou inexistente, constituem ruptura da situação vigente e possibilidade de evidenciar modos de ser.

## Referências

ABREU, Anderson Carlos Santos de. **Concepções de Professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis:** Educação de Jovens Adultos e Conhecimento (Escolar). 2014. 193 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2014.

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. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20.

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo da história única**. 2012. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc. Acesso em: 29 nov. 2018.

ANTONACCI, Maria Antonieta. **Memórias Ancoradas em Corpos Negros**. São Paulo: EDUC, 2013.

ARROYO, Miguel. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direito e responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** 4. ed. São Paulo: Autêntica, 2011.

AZEVEDO, Crislane Barbosa. Educação para as Relações Étnico-Raciais e Ensino de História na Educação Básica. **Saberes**: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação, Natal, RN, v. 2, n. esp, jun. 2011.

BERGER, Daniel Godinho. **Trajetórias Territoriais dos Jovens da EJA**. 2009. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2009.

BITTENCOURT, Circe. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In. KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n° 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 27 Fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. MEC/SECAD, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília, DF, 2012.

CASTRO, Almir Lopes de; FILICE, Renísia Cristina Garcia. Ensino de História e políticas públicas: interfaces ente a educação das relações raciais e a EJA. **Caderno de Pesquisa Cdhis**, Uberlândia, v. 26, n. 1, jan./jun. 2013.

CARDOSO, Lourenço. **O branco "invisível"**: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007). Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Coimbra, 2008.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Rev. Bras. Hist.**, v. 28, n. 55, São Paulo, jan./jun. 2008

CARVALHO, Thaís Regina de. **Políticas de promoção da igualdade racial na rede municipal de educação infantil de Florianópolis/SC**. 2013. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

CERRI, Luiz Fernando. Os conceitos de Consciência Histórica e os desafios da Didática da História**. Revista de História Regional**. v. 6, n. 2, p: 93-112, 2001.

CME. Conselho Municipal de Educação de Florianópolis. **Resolução n. 01, de 17 de dezembro de 2008**. Florianópolis, 2008.

CME. Conselho Municipal de Educação de Florianópolis. **Resolução n. 02, de 27 de dezembro de 2010**. Florianópolis, 2010.

CURY, Carlos J. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. In: BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer nº 11, 07 de junho de 2000**. Brasília: CNE/CEB, 2000.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo, 10 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Hermenêutica do quotidiano na historiografia contemporânea. **Revista Projeto História**, São Paulo, n. 17, p. 223-258, 1999.

FERNANDES, Renata Batista Garcia. **No Movimento do Currículo, a diversidade étnico-racial em escolas na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2010-2011)**. 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2011.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal. **Lei nº 4.446, de 05 de Julho de 1994, do Munícipio de Florianopólis**. 1994.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas: Papirus, 2003.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História e Ensino de História**, 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FLORIANÓPOLIS. **Projeto Político Pedagógico do EJA Centro I - Matutino - Escola Silveira de Souza**. Florianópolis: PMF, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. São Paulo: Autêntica, 2011.

GONÇALVES, Rita de Cássia. A arquitetura escolar como materialidade do direito desigual à educação. **Revista Ponto de Vista**, v. 1. n. 1. Jul./dez. p. 47-57, 1999.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Depois da democracia racial. **Revista Tempo Social**: Revista de Sociologia da USP, v. 18, n. 2, p. 269-287, 2006.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrita da história e ensino de história: tensões e paradoxos. In: ROCHA, Helenice A. B.; MAGALHÃES, Marcelo de S.; GONTIJO, Rebeca (Org.): **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: Identidades e mediações culturais. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

MBEMBE, Achille, **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014.

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; PENNA, Fernando A. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. **Educação e Realidade**, v. 36, p. 191-211, 2011.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORTARI, Claudia (Org). **Introdução dos Estudos Africanos e da Diáspora**. Florianópolis: DIOESC, 2015.

MULLER, Tânia; COELHO, Wilma. A Lei n. 10.639/03 e a formação de professores: trajetórias e perspectivas. **Revista da ABPN**, v. 5, n. 11, p. 29-54, Jul./Out., 2013.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2005.

NOGUEIRA, Natânia Aparecida da Silva; SILVA, Lucilene Nunes. Os desafios para a construção de uma história local – o caso de Leopoldina, Zona da Mata de Minas Gerais. **Revista Polyphonía**, v. 21, n. 1, p. 229-242, jan./jun. 2010.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre a Identidade e o ensino de História da África nas escolas brasileiras. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 1, p. 29-44, 2012.

OLIVEIRA, Luciano; FERREIRA, Maria José de Resende. A questão étnico-racial e a Educação de Jovens e Adultos. **Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 2, n. 2, p. 77-86, 2012.

PASSOS, Joana Célia dos. **Juventude negra na EJA**: os desafios de uma política pública. 2010. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2010.

PEREIRA, Junia Sales. Reconhecendo ou Construindo uma Polaridade étnico-identitária? Desafio do Ensino de História no imediato contexto pós Lei n. 10639. **Revista Estudos Históricos**, v. 21, n. 41, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. p. 227-278, Set., 2005.

SANTOS, Carina Santiago. **Um lugar chamado Figueira**: experiências de africanos e afrodescendentes nas duas últimas décadas do século XIX. 2005. Trabalho de conclusão de curso. (Graduação em História) – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Florianópolis, 2005.

SARTORI, Anderson. Legislação, políticas públicas e concepções de educação de jovens e adultos. In: LAFFIN, Maria

Hermínia Lage Fernandes. (Org.). **Educação de jovens e adultos e educação na diversidade**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Sim, nós nascemos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 83-94, 2014.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil do século XIX. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

SME. Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Departamento da Educação de Jovens e Adultos. **Diretrizes para a EJA**. Florianópolis, 2012.

TELLES, Edward Eric. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Ri de Janeiro: Fundação Ford, 2003.

# PARTE II

# MATERIAL DE AÇÃO DOCENTE COMPARTILHADA: GUIA PARA OS PROFESSORES

Caros professores,

Feitos os devidos aprofundamentos teóricos, é hora de apresentar as sugestões de atividades e materiais! Este material foi elaborado com intuito de apresentar algumas possibilidades de encaminhamentos para o trabalho com a diversidade racial, com base nas perguntas de pesquisas de estudantes da EJA entre 2010 e 2015. Os textos, as atividades e sugestões de ampliação e aprofundamento, foram elaborados a partir de três eixos, buscando abranger as perguntas mais frequentes relacionadas a África, Brasil e afro-brasileiros, mobilizando saberes contemplados pela História. Os eixos são: História da cidade, África e cosmovisão e Sociedade.

**Quadro 1 – História da Cidade**

| | |
|---|---|
| Como a reforma da ponte Hercílio Luz contribuiu para a mobilidade em Florianópolis? | 2011 |
| Qual é a história do Miramar? | 2013 |
| Por que alguns bairros ou regiões de Florianópolis são tão negligenciados? | 2013 |
| Qual a história de Florianópolis? | 2014 |
| Que importância a ponte Hercílio Luz teve para Florianópolis? | 2014 |

Fonte: Dados da Pesquisa (2015). Levantamento realizado pela autora nos arquivos do Núcleo EJA Centro I Matutino.

**Quadro 2 – África e Cosmovisão**

| | |
|---|---|
| Por que as pessoas passam fome na Etiópia? | 2011 |
| África: que continente é esse? | 2013 |
| O que contém o nosso vasto universo? | 2014 |
| Qual a importância da religião para o Egito Antigo? | 2014 |
| Quais motivos levaram Nelson Mandela à prisão? | 2015 |

**Fonte:** Dados da Pesquisa (2015). Levantamento realizado pela autora nos arquivos do Núcleo EJA Centro I Matutino.

**Quadro 3 - Sociedade**

| | |
|---|---|
| O que é a Lei Maria da Penha? | 2012 |
| O que é necessário para adotar uma criança? | 2013 |
| O que é o preconceito racial? | 2013 |
| Por que existem pobres e ricos no Brasil? | 2014 |
| Como ocorre o racismo com a população negra no Brasil? | 2014 |
| Por que acontece o preconceito racial no Brasil? | 2014 |
| Existe relação entre o preconceito racial e a criminalidade? | 2014 |
| Por que a EJA trabalha com pesquisa e não com disciplina? | 2014 |
| O que são refugiados? | 2015 |
| Como os jovens da periferia se divertem? | 2015 |

**Fonte:** Dados da Pesquisa (2015). Levantamento realizado pela autora nos arquivos do Núcleo EJA Centro I Matutino.

Esperamos, com este material, instigar professores e estudantes, ao apresentar possibilidades de pesquisa com fontes que contribuem para uma perspectiva antirracista, dando visibilidade para a cultura africana e afro-brasileira.

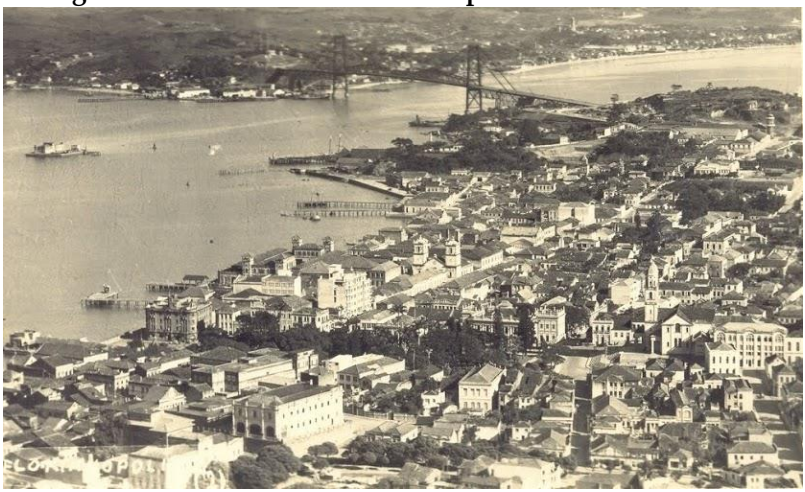
Boas leituras e estudos!!

Carina Santiago dos Santos

# EIXO UM: 'HISTÓRIA DA CIDADE'

**Nossa Senhora do Desterro/Florianópolis também era afro!**, de Carina Santiago dos Santos.

**Figura 1 – Área central de Florianópolis na década de 1940.**



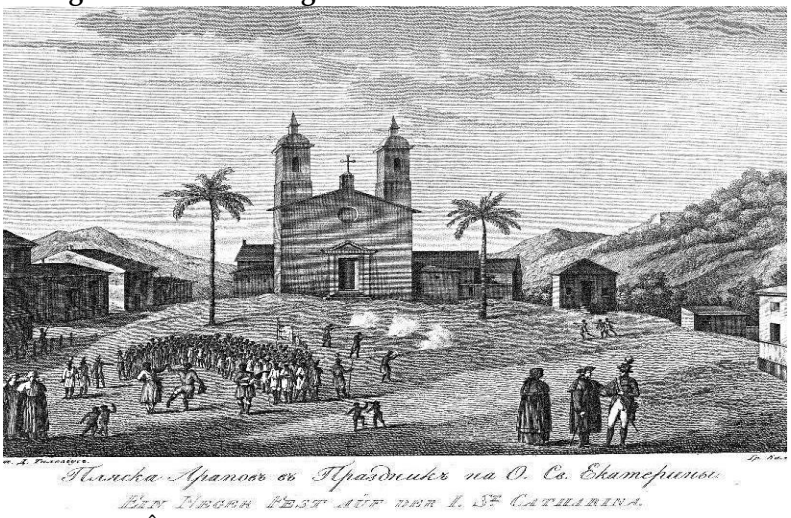
**Fonte**: Pasta Panorâmica (fotografia 0755) – Acervo Casa da Memória.

Uma história da cidade de Florianópolis permeada de presença de populações de origem africana é possível! Falar de construções históricas, como a ponte Hercílio Luz e o Miramar, e do descaso com bairros populares é um convite para voltar no tempo e imaginar uma Nossa Senhora do Desterro, antigo nome da cidade, com intensa

Para saber mais, consultar: Leite, Ilka Boaventura. Os sentidos da cor e a impureza do nome: os termos atribuídos à população de origem africana. **Cadernos de ciências sociais**, n. 02, Florianópolis: UFSC, 1988.

presença de africanos cativos, libertos e livres realizando as mais diversas atividades no centro da cidade então dividido em pequenos bairros, bem diferente da configuração atual.

**Figura 2 - Festa de negros na Ilha de Santa Catarina – 1803**



**Fonte**: CORRÊA, Carlos Humberto P. **História de Florianópolis – Ilustrada**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2005.

Por que usar populações de origem africana e não negros? O termo foge do critério racial e amplia as experiências das pessoas, pois não haviam somente escravizados, muitos homens e mulheres afro-brasileiros e africanos estavam na condição de livres.

Conseguiria imaginar a antiga Nossa Senhora do Desterro cheia de pessoas de origem africana na condição cativos, africanos, libertos e nascidos livres circulando pela cidade? Pois a cidade era assim!

Na imagem acima temos a igreja matriz da capital - hoje chamada Catedral Metropolitana - no ano de 1803 com um grupo de pessoas de origem africana, não se pode afirmar se cativas ou livres. Em muitos livros de História, o sul do Brasil é apresentado com

Quando falamos em cativos nos referimos a pessoas de origem africana na condição de cativeiro, portanto, escravizadas. As pessoas não eram escravas, mas viviam nesta condição contra a própria vontade. Ao falarmos assim, enquanto pessoas que foram escravizadas, as humanizamos.

Aqueles que conquistavam suas alforrias ou cartas de liberdade. Conseguiam a carta comprando-a com algum recurso de que dispunham e/ou juntavam durante a vida, quando algum parente ou associado de Irmandade arrecadava recursos para este intento ou quando seus donos

Para maiores informações acerca de números sobre a presença afro em Desterro, consultar: CARDOSO, Fernando Henrique. **Negros em Florianópolis**: relações sociais e econômicas. Florianópolis: Insular, 2000.
PIAZZA, Walter Fernando. **O escravo em uma economia minifundiária**. Florianópolis: UDESC, 1975. p. 37-39.

características diferenciadas do restante do país, uma vez que, aqui não teria havido escravidão porque não éramos produtores de itens para exportação. Contrariando esta forma de pensar o sul, em muitos estudos realizados sobre a história da cidade, encontramos registros de que a população de Desterro em 1810 era composta por 5250 pessoas e destas 1869 eram cativos e 177 libertos, portanto 35,5% da população era de origem africana. Ficou surpreso(a)?!

Mas afinal de contas, como era a cidade e onde as populações de origem africana tinham sua mão de obra utilizada? Em pesquisa publicada pelo professor Paulino Cardoso (2008), percebemos que a cidade de Desterro produzia gêneros alimentícios, em especial farinha de mandioca, para abastecer a capital do país, à época a cidade do Rio de Janeiro. Além disso, havia ainda o que era produzido e ficava para consumo local.

Nossa Senhora do Desterro foi "fundada" por volta de 1651, sendo inicialmente ponto de apoio de Portugal na manutenção do território do sul do Brasil e local de parada para seguir viagem em direção às terras mais ao sul, pois

contava com águas calmas protegidas pela baía, excelentes para um descanso, como diversos relatos de viajantes de época registraram em suas passagens por aqui.

As ruas eram estreitas e tortuosas e o carro de boi meio de transporte usual, além das canoas que, via rios e mar, ligavam a freguesia de Desterro às demais, como Ribeirão, Rio Vermelho, Santo Antônio e Santíssima Trindade. O mar era o principal meio de acesso à Nossa Senhora do Desterro e por isso o porto era local de destaque na freguesia de mesmo nome, como destacado na imagem a seguir.

Quer saber mais sobre gêneros alimentícios na cidade de Desterro? CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. Em busca de um fantasma: as populações de origem africana em Desterro, Florianópolis, de 1860 a 1888. **Revista PADÊ**: estudos em filosofia, raça, gênero e direitos humanos. UniCEUB, v. 2, n. 1/07, p. 16.

*Curiosidade*

Na Figura 3, o Mercado está no seu antigo local de funcionamento, hoje praça Fernando Machado, onde estão as colunas do Miramar.

**Figura 3 – Antigo Mercado Público demolido em 1896, final do século XIX**.



**Fonte**: Acervo do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina (disponível on-line em: www.ihgsc.org.br).

Professor, para aprofundar o tema da reconfiguração da cidade, consultar: SANTOS, André Luiz. **Do Mar ao Morro: a geografia histórica da pobreza urbana em Florianópolis**. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2009.

Após 1894, Desterro tornou-se Florianópolis, passando por transformações urbanas nas primeiras décadas do século XX, assim como ocorreu em outras cidades que eram capitais, colocando para morar nas encostas de

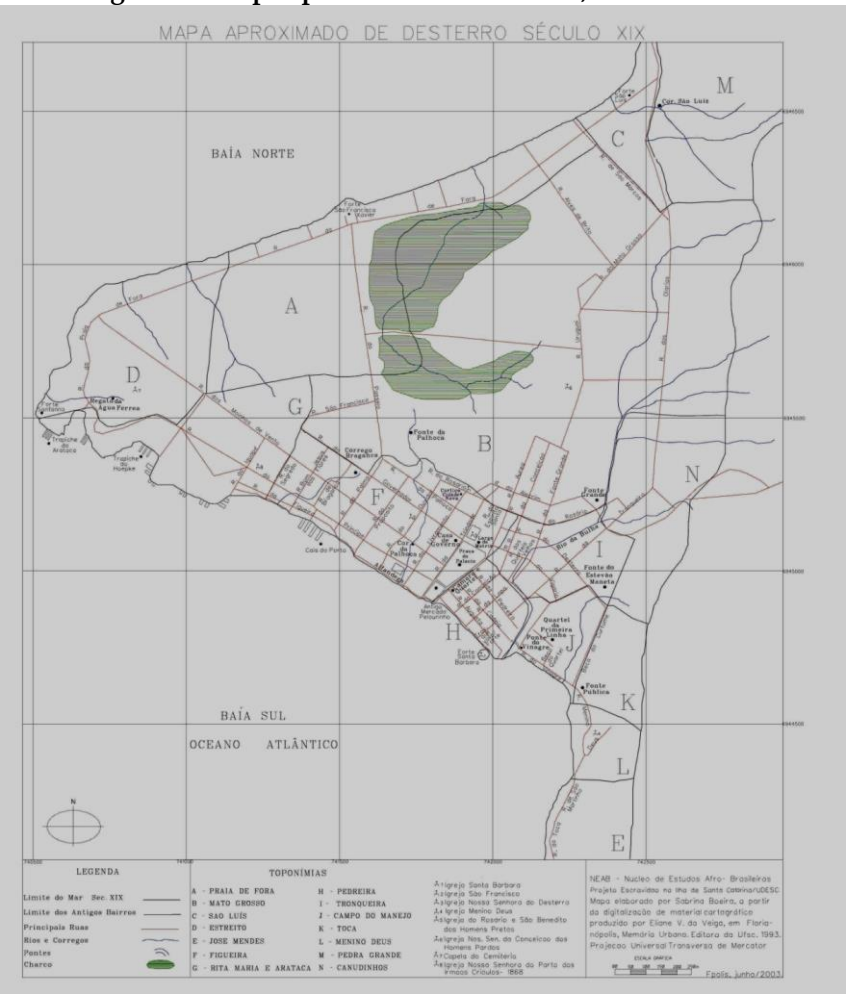
morros a população mais pobre que até então vivia em bairros do perímetro central.

O cemitério, por conta dos olhares e cuidados médico-higienistas e da necessidade de ligação entre a ilha e o continente, foi deslocado para o bairro Itacorubi, abrindo espaço para a construção da ponte Hercílio Luz, que liga a parte mais próxima da Ilha com o continente.

Que tal descobrir mais sobre como Desterro tornou-se Florianópolis? Pesquise sobre Revolução Federalista.

De acordo com o mapa aproximado da freguesia de Desterro (Figura 4), o atual centro era dividido em diversos bairros, entre os quais destacamos o bairro da Figueira, onde ficavam o porto e o Mercado Público, locais de circulação comercial e de trabalho pesado, espaço de circulação da população de origem africana. Estes tinham a rua como território de atividade: compravam, vendiam produtos de toda sorte, buscavam água limpa, lavavam roupas, entregavam recados, guiavam carroças, pescavam, acendiam lampiões, eram criados, quitandeiras, costureiras, entre outras atividades.

**Figura 4 – Mapa aproximado de Desterro, século XIX.**



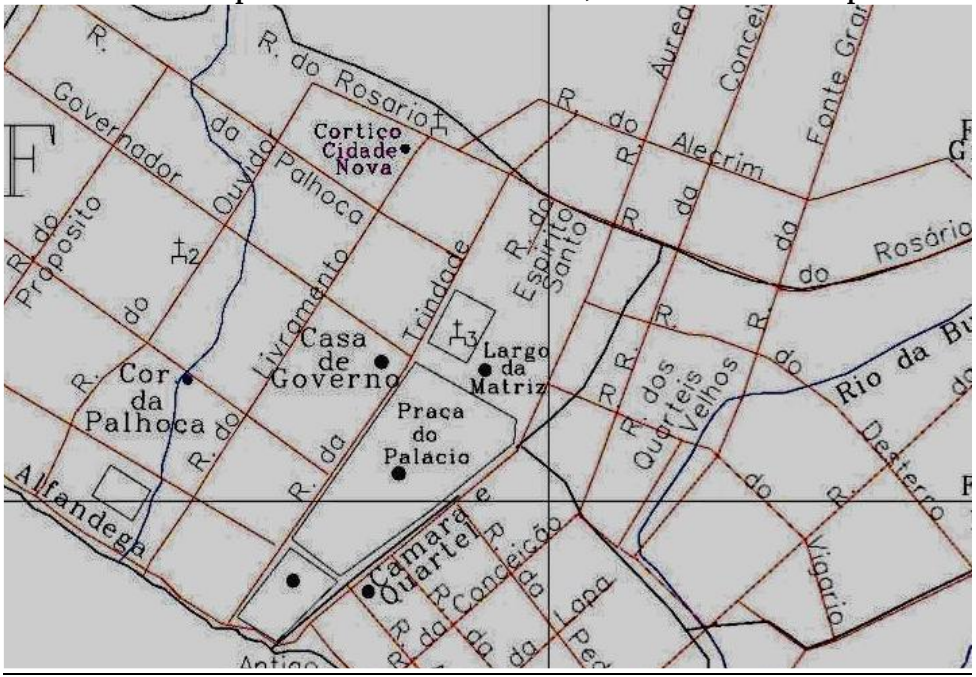

**Fonte**: Mapa elaborado por Sabrina Boeira. É resultado do Projeto Escravidão na Ilha de Santa Catarina, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros. Consultar: CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. **Negros em Desterro**: experiências das populações de origem africana em Florianópolis na segunda metade do século XIX. Itajaí: Casa Aberta, 2008, p. 65.

Quem para na porta da Catedral e olha para o mar, pode localizar a região onde estava situado o bairro da Figueira no seu lado direito. Até o século XVIII tinha atividade econômica discreta, mas aos poucos com o porto, foi ganhando importância e se transformando em região lucrativa da cidade. A Rua do Príncipe, hoje Conselheiro Mafra, era o coração do bairro, sendo avistada por qualquer um que chegasse à Ilha, mesmo não sendo um cartão de visitas dos mais agradáveis.

Ainda na região da Figueira, estava a Igreja da Irmandade do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos, construída por e para os africanos da cidade. Esta irmandade tinha função religiosa e social, organizava festividades e rituais de morte, bem como auxiliava os irmãos em momentos de dificuldades financeiras.

**Sobre a construção da Igreja que é de 1750:** de acordo com relatos de viajantes, as pedras para a edificação do prédio da igreja eram carregadas à noite, bem tarde. Um indício de que após o dia de trabalho exigido por senhores, aqueles homens e mulheres cativos organizavam-se para construir o que era seu. Uma obra feita de forma comunitária, compartilhada por muitas mãos, cânticos e suor.

**Figura 5 – Detalhe do mapa de Desterro no século XIX, ênfase na área da Capela do Rosário.**




**Fonte**: CARDOSO, 2008, p. 65.

**Figura 6 – Capela atual da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito.**



**Fonte**: (RASCKE, 2013, p. 38).

Com papel de destaque para o comércio do Desterro/ Florianópolis, estava o Mercado Público Municipal fechando a Praça para o lado do mar. A Alfândega também ficava na rua de maior movimento e concentração de atividades comerciais da Figueira: a Rua do Príncipe. Ao longo desta rua estavam também os trapiches, os estaleiros e os exportadores e importadores de grande porte e o Hotel La Porta, talvez o primeiro de Florianópolis.

Os trabalhadores que circulavam por estas ruas buscavam sobreviver e realizar projetos, eram gente de carne e osso que foram apagados da história porque desempenhavam funções do dia a dia na condição de cativos, libertos ou livres. Sabemos que a presença afro era e é uma realidade em Florianópolis e através de imagens do cotidiano é possível notá-la. Vamos desbravar estas imagens juntos?

> Para mais imagens consultar os acervos da Casa da Memória, do Instituto Histórico Geográfico de Santa Catarina e da Casa José Boiteux.
>
> Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/franklincascaes/index.php?cms=casa+da+memoria&menu=6 Acesso em: 10 jan. 2019.
>
> Disponível em: http://www.ihgsc.org/ Acesso em: 10 jan. 2019.
>
> Disponível em: http://www.ihgsc.org/ Acesso em: 10 jan. 2019.
> Para acessar os acervos o ideal é ir pessoalmente, nos sites não há muitas imagens.

Na Figura 7 está o Mercado Público, já em seu novo local de construção, quando ainda contava com apenas uma ala e podemos apreciar a intensa circulação de pessoas no ano de 1910. Carroceiros e pombeiros estão em destaque na imagem, entre eles também se avista personagens de origem africana circulando pelo espaço. Ao fundo está o prédio da Alfândega.

Abaixo, o mesmo ângulo e direção, porém em 1985, já com aterro e a outra ala construída. Nesta década ainda passavam carros na rua que hoje é um grande calçadão (Figura 8).

**Figura 7 - Mercado Público – meados da década de 1910.**



**Fonte:** Acervo do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina e também no site da instituição: www.ihgsc.com.br.

**Figura 8 – Mercado Público, 1985.**



**Fonte**: Acervo da Casa da Memória – foto de Norberto Dipizzolatti, 1985.

Na imagem a seguir, a área de embarque do porto da cidade. Como a ponte já estava ao fundo, certamente trata-se de imagem posterior ao ano de 1926, data da inauguração da obra. Interessante notar como era a cidade sem aterro e dependente do mar para deslocamento de pessoas.

**Figura 9 - Antigo Trapiche Miramar (abaixo da Praça XV), antes da sua reforma, ainda de madeira. Ao fundo a recém construída Ponte Hercílio Luz, 1926.**



**Fonte**: Acervo Casa da Memória.

Provavelmente, trata-se de um evento comemorativo, festivo, pelo número de homens fardados sobre cavalos e grande quantidade de pessoas aglomeradas. No lado direito da imagem, próximo aos carros, avistamos um grupo de afros também prestigiando o agito.

Falando em homens fardados e eventos acontecendo na cidade, na imagem abaixo temos mais um exemplo da presença de origem africana nas ruas da cidade. O prédio na foto, sem registro de data preciso, é o Palácio Cruz e Souza, antiga sede do governo estadual. Estão presentes na foto: um pombeiro, carregando

provavelmente leite, um menino com as mãos na cintura e o homem com o cesto, vendendo algum tipo de mercadoria.

Apesar das imagens apresentadas só retratarem homens, as mulheres de origem africana estavam presentes na cidade e se desdobrando arduamente para garantirem seu sustento e, muitas vezes, de seus filhos e outros possíveis dependentes. Eram quitandeiras, lavadeiras, costureiras e criadas que faziam as compras das famílias abastadas e cuidavam dos afazeres domésticos; desde sempre acumulando a jornada de trabalho fora e dentro de suas casas simples.

**Figura 10 – Autoridades na sacada para acompanhar o desfile de 07/09/1922.**



**Fonte:** Doação particular de Franklin Ganzo. Casa da Memória.

Lembremos aqui que a cidade não contava com água encanada, rede de esgoto (precárias até hoje!), telefone, energia elétrica e que era preciso jogar fora as "águas servidas" do dia, mandar recados, comprar alimentos diariamente, pegar água limpa nas fontes, cortar lenha para cozinhar, acender os candeeiros (como na imagem abaixo a cidade iluminada) e estes trabalhos eram desempenhados, em grande medida, por pessoas de origem africana.

***Curiosidade***

A cidade começou a ter iluminação elétrica apenas a partir de 1837!

**Figura 11 – Desterro iluminada**



**Fonte:** Casa da Memória, década de 1920 – Doação particular de Franklin Ganzo.

## Referências

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. **Negros em Desterro**: experiências das populações de origem africana em Florianópolis na segunda metade do século XIX. Itajaí: Casa Aberta, 2008.

RASKE, Karla Leandro. **"Divertem-se então à sua maneira"**: festas e morte na Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito, Florianópolis (1888 a 1940). Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2013.

SANTOS, Carina Santiago. **Um lugar chamado Figueira**: experiências de africanos e afrodescendentes nas duas últimas décadas do século XIX. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Florianópolis, 2005.

## Proposta de atividade de aprofundamento: experiências de populações de Origem Africana em Desterro/ Florianópolis nas duas últimas décadas do Século XIX

A presença de homens e mulheres africanas e afrodescendentes nos bairros e, principalmente, desempenhando as funções rotineiras da cidade é um dos elementos que deixam em evidência a importância das populações de origem africana no cotidiano desterrense. As fontes arquivísticas apontam para suas existências no vaivém das atividades cotidianas, sendo a rua o lugar, por excelência, ocupado por estes sujeitos históricos. Mesmo com o fato de que a historiografia dominante até os anos 1980 pouco se importava com a presença destas populações, e na prática invisibilizava estes grupos em Santa Catarina, eles tinham papel fundamental na vida da cidade e constituíam sujeitos fundamentais na engrenagem cotidiana de Desterro, construindo múltiplas estratégias e diferentes arranjos na luta diária por sobrevivência e autonomia, possibilitando que as relações de solidariedade fossem estabelecidas.

**DOCUMENTO 1**

"Escriptura de contrato de locação de serviços que faz o crioulo Anselmo a Jachinto Feliciano da Conceição.
Saibão quanto este publico instrumento de escriphia de contracto de locação de serviços agricula vivem, que no anno do nascimento de nosso senhor Jesus Cristo de mil oitocentos e oitenta e quatro, nos desesseis dias do mez de Dezembro do dito anno, n'esta cidade de Desterro, capital da Província de Santa Catarina, em meu cartório comparecerão presentes ou outorgantes d'este instrumento, de uma parte como locador o creoulo João Anselmo e da outra como locatário Jachinto Feliciano da Conceição, que as reconheça pelos próprios de que dou fé, e das duas testemunhas presentes adiantes nomeadas e as figuradas, presente as quais por elle locador me foi dito que sendo escravo de Jachinto Coelho Pires, houve sua liberdade mediante indenização da quantia de dusentos mil reis, com que contribuiu o locatário por adiantamento feito a elle locador e por (...) para pagamento dareferida quantia contracta e faz locação de seus serviços agriculas ao locatário, para trabalhar na sua chácara sita a sua Santa Anna d'esta cidade, em todos os dias úteis, empregando na lavoura (...) Duração do serviço de quatro annos.
Segundo, no caso de moléstia, excedente de15 dias, será descontado no tempo marcado, isto é, até completar os quatro annos completos. O locatário dará sustento e vestuário para o locador assim como fará tratar em suas enfermidades. (...) o locador tomará conta do serviço da chácara, trasendo-a sempre limpa de hervas (...), tratando

da plantação e árvores frutíferas, das cercas (...), fazendo n'ella as plantações que o locatário ordenar, (...), findo o contracto, poderá ser renovado (...), se convier as partes."
(Registro de Contratos de Locação de Serviços, 1881. Arquivo Histórico Municipal de Florianópolis).

**DOCUMENTO 2**

"Registro de carta de liberdade da preta Mauricia como abaixo se declara = digo eu Joaquina de Campos Tavares, que sou Senhora e possuidora de uma escrava crioula de nome Mauricia, de quarenta annos de idade, solteira, a qual pela presente confiro liberdade para que depois de minha morte gose e desfructe, onde bem lhe convier, porque até esse dia me acompanhará e servirá por ser a única pessoa que tenho para assistir os meus últimos momentos. E para seu titulo de liberdade mandarei passar a presente, que lhe será entregue no dia do meu fallecimento, cuja carta assigno de meu punho, pois que de minha livre e expontanea vontade mandei escrever.
Cidade do Desterro 12 de Fevereiro de 1882."
(Livro de notas nº11 – 3.7.1186 a 26.1.1887, caixa quatro. Registro de Carta de Liberdade, 12.02.1882, Acervo Cartório Kotzias).

**DOCUMENTO 3**

"Outro instrumento normalizador do mundo do trabalho africano estava incluso no Artigo 2º do Projeto Elemento Servil que obrigava o liberto a ter uma ocupação, caso contrário, seria obrigado a contratar-se no serviço doméstico, obras públicas ou particulares; tinham que ter matrícula de criado sob pena de multa.

De acordo com a estatística presente no relatório de Francisco José da Rocha, na Capital existiam 408 libertos matriculados nestas condições. Com esta lei parece evidente a constante vigilância das classes dominantes no sentido de manter o ócio apenas entre os seus, impondo assim uma barreira entre afrodescendentes e eurodescendentes."

(Projeto Elemento Servil, 1887. Arquivo Histórico Municipal de Florianópolis).

**DOCUMENTO 4**

"Título de habilitação de cocheiros e condutores de vehiculos – número quatro – Doutor Chefe de Polícia José Antônio Gomes – A vista do exame que prestou na presença do delegado de polícia e respectivos peritos, julgo habilitado Izídio José da Silva, natural desta cidade, idade vinte annos, estado solteiro, cor preta, para guiar carros ou veículos de quatro rodas e dois animais. Pelo que se me passou este título."

(Registro de títulos de cocheiros e condutores de veículos desta cidade, 18.08.1881, p. 1. Arquivo Histórico Municipal de Florianópolis).

**DOCUMENTO 5**

"Notifica ao capitão do porto uma resolução do Ministério da Agricultura encaminhando para as companhias de aprendizes marinheiros filhos livres de mulheres escravas entregues ao Estado regendo o Art. 1. Parágrafo 1, da lei 2040 de 28/9/1872."

(Jornal *A Regeneração*, 08/10/1882, nº78, página 1, Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina, Setor de Obras Raras)

"Neste barco estavam mulheres comuns, que dependiam de si para sobreviver e manter a duros custos seus filhos e filhas. Consequentemente as lavadeiras, as domésticas, as prostitutas, as vendedoras, as quituteiras, as mendigas, ou aquelas com filhos de uniões consensuais, sofriam diretamente com o assédio normalizador das autoridades sobre suas vidas, que pouco tinham em comum com as leis que as regiam."

(SANTOS, Carina Santiago. **Um lugar chamado Figueira:** experiências de africanos e afrodescendentes nas duas últimas décadas do século XIX. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Florianópolis, 2005, p. 79).

## Orientações de Estudo

1. Juntamente com seus colegas, analise os documentos propostos acima retirados de centros de documentação da cidade, como cartórios e Arquivo Municipal de Florianópolis. Caso não conheça alguma palavra registre para que conversemos em grupo.
2. O **documento 1** é um contrato de locação de serviços. O que é um contrato dessa natureza? O que podemos perceber através de sua leitura? Quais tipos de relações o documento possibilita pensar?
3. O **documento 2** registra uma carta de liberdade de 1882. Quais relações de poder podemos perceber no texto da carta? Quando a mulher relatada no texto teria sua liberdade conquistada?
4. O **documento 3** apresenta uma das regras sobre como as pessoas deveriam se comportar na época em debate. Qual o problema em permitir o ócio (tempo livre/descanso) dos libertos? Por quais razões a polícia precisava ficar de olho nos afazeres deste grupo? Quais os tratamentos possíveis dados aos que descumpriam esta norma? Quais relações podem ser estabelecidas entre passado e presente sobre este tema?
5. **O documento 4** apresenta uma habilitação para ser cocheiro. Pesquise qual era esta atividade. Como o reconhecimento de uma profissão pode influenciar

a vida de uma pessoa? Quais profissões atualmente são parecidas?

6. O **documento 5** é uma notícia de jornal, publicada em Desterro (antigo nome de Florianópolis), no ano de 1882. Relata a notificação de que filhos livres de mulheres escravizadas eram entregues ao Estado. Discuta com seus colegas: qual o papel dos jornais na divulgação de ideias da época? Qual o espaço ocupado por estes afrodescendentes na sociedade da época? Havia respeito aos seus direitos? Estavam cometendo algum crime? Qual a situação atual das mulheres negras na sociedade brasileira?

O QUE QUEREMOS COM ISSO? Propiciar aos estudantes a oportunidade de desenvolver a interpretação, através do contato com fontes históricas diversas, além de ampliarem seus horizontes sobre a história da cidade através do estudo de experiências de afrodescendentes em Desterro nas duas últimas décadas do século XIX. Deste modo, a visão que coloca os africanos e seus descendentes como pouco presentes em Santa Catarina, especificamente em Florianópolis, ganha nova versão.

SUGESTÃO DE ENCAMINHAMENTO: Análise de documentos em trios, resolução das proposições e debate coletivo. Cada pequeno grupo recebe o material e em cerca de uma aula lê em conjunto e debate sobre as proposições feitas em cada trecho de documento.

Agendar uma saída pela cidade e comparar as paisagens e características étnicas das pessoas que circulam é também um interessante meio de perceber historicamente mudanças e permanências ao longo do tempo em Florianópolis.

## Referência

SANTOS, Carina Santiago. **Um lugar chamado Figueira**: experiências de africanos e afrodescendentes nas duas últimas décadas do século XIX. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Florianópolis, 2005.

# EIXO 2: "ÁFRICA E COSMOVISÃO"

O continente africano é tema de muitos programas de televisão e filmes, sendo representada, principalmente, a diversidade dos grandes animais em paisagens de savana, homens e mulheres vivendo em comunidades isoladas causando a sensação de que pararam no tempo, com costumes apontados como exóticos e primitivos. Além disso, a pobreza e as epidemias são cena frequente e, em grande medida, seus habitantes retratados como se todos possuíssem a pele escura.

Certamente você já assistiu a um programa sobre "África selvagem"!!!

**Figura 12 – Paisagem de savana retratando o continente africano.**



**Fonte**: Fundos Paisagens (http://www.fundospaisagens.com). Acesso em 02/07/2016.

**Figura 13 – Animais no continente africano.**



**Fonte**: Blog BP (http://2.bp.blogspot.com). Acesso em 02/07/2016.

Nos filmes, normalmente o mocinho estrangeiro, de pele clara, vive grandes e perigosas aventuras e ainda ensina valores de solidariedade, além de praticar ações de caridade com o povo local. Há produções cinematográficas sobre os devastadores conflitos internos (guerras civis) após a independência política dos países africanos e o Antigo Egito repleto de faraós e população de pele branca. A segregação racial na África do Sul é tema recorrente.

> Exemplos de filmes: Tarzan (1981), A Múmia (1999), O Senhor das Armas (2005), O Último Rei da Escócia (2006), Invictus (2009), dentre outros.

Certamente são importantes obras fílmicas do ponto de vista do elenco, emprego de efeitos especiais e demais critérios analisados pelos

críticos de cinema, mas não contribuem para que o continente seja pensado como plural em realidades diferenciadas que podem existir ao mesmo tempo. Ademais, as pessoas vivem com base em seus valores, **cosmovisões**, e isso pouco é explorado.

Modo particular de perceber o mundo, geralmente, tendo em conta as relações humanas, buscando entender questões filosóficas (existência humana, vida após a morte etc.); concepção ou visão de mundo.
Fonte: https://www.dicio.com.br/cosmovisoes/
Acesso em: 27 jun. 2019.

Nos livros didáticos de História, a África aparece com frequência quando são abordados temas como grandes navegações, imperialismo, segunda guerra mundial e descolonização do continente, sendo retratada como objeto, e seu território alvo da cobiça e exploração dos países desenvolvidos da Europa e da América.

É comum que professores e estudantes tenham pouco ou nenhum conhecimento sobre a África e a cosmovisão africana que extrapolem o senso comum. É importante destacar que as formas de ver e pensar o mundo variam de acordo com o povo em análise e que não há um único jeito de viver para

Você conhece as paisagens africanas e o mapa do continente? Uma excelente ferramenta é o Google: www.google.com/maps/d/viewer?mid=1pt-OY4eADZ0f5jdRqbxey455uWM&hl=en_US

Você pode acessar mapas políticos, vistas atuais e muito mais!

todos os africanos, assim como não há para outras sociedades e povos. Assim, quando falamos sobre este tema, é preciso mencionar a qual grupo nos referimos, de qual região e língua, etc. Afinal de contas, por que pensamos que um continente seria uniforme se o próprio país onde vivemos apresenta tantas diferenças entre as formas de pensar e viver das pessoas?

## Ubuntu: um jeito de ser e estar no mundo

De acordo com Renato Nogueira (2012, p. 148), em artigo publicado na Revista da Associação Nacional de Pesquisadores Negros, a palavra UBUNTU nasce da soma de dois termos do idioma bantu: *ubu* (tudo que está ao nosso redor, tudo que temos em comum) e *ntu* (a parte essencial de tudo que existe, tudo que está sendo e se transformando) e representa um jeito de viver, uma possibilidade de vida ideal: antirracista e comunitária.

"Sou porque nós somos" retrata o ideal UBUNTU que aproxima, iguala, humaniza as pessoas e conscientiza de que não somos seres isolados nem tampouco podemos viver sem pensar nos outros, agindo como se fôssemos únicos na Terra e como se as agressões ao ambiente não fossem nos atingir. Cria a noção de coletividade, de responsabilidade e de partilha, o que demonstra e valoriza a generosidade, não como caridade e sim como ação para o bem comum. É um conceito tão forte que acompanhou africanos na afrodiáspora.

Renato Nogueira entende o termo como as experiências vividas pelos africanos em outras regiões do mundo e que são fruto das migrações forçadas pela escravidão.

UBUNTU necessariamente leva em consideração três dimensões de existência: os que já passaram pela vida terrena (ancestrais), os vivos e os que ainda nascerão. Em todas as ações da vida é preciso pensar nestas dimensões, pois nesta visão de mundo, tudo está interligado e só seremos felizes interagindo com todas as pessoas, independente da dimensão em que vivem.

**Figura 14 – Ubuntu.**



**Fonte**: HARISINGH (http://www.harisingh.com/UbuntuAge.htm). Acesso em 03/07/2016.

**ENCAMINHAMENTO:** É importante que os estudantes conheçam modos de ser dos povos africanos, humanizando-os e colocando-os enquanto seres que pensam e se relacionam com o mundo, em suas próprias formas de ser e estar no mundo.

Perguntas possíveis para debate: Em que medida podemos viver de forma mais solidária e coletiva? Que mundo estamos deixando para os nossos descendentes?

A proposta é, através desta ética Ubuntu, pensar alternativas para que possamos viver em um mundo mais humanizado, valorizando as coisas boas construídas pelos ancestrais e compreendendo que outras pessoas habitarão

a Terra no futuro, por isso também a importância de cuidar do nosso ambiente.

Referência

NOGUEIRA, Renato. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectiva. **Revista da ABPN**, v. 3, n. 6, p. 147-150, nov. 2011-fev. 2012.

## Por que a Filosofia nasceu na Grécia e ponto final?

Em boa parte dos livros que enfatizam a origem a Filosofia, a Grécia aparece como berço desta área do conhecimento. A Filosofia é uma área do conhecimento que reflete a respeito da origem das coisas e busca entender a realidade a partir do pensamento. Sendo assim, ninguém pensava no mundo em que vivia e os problemas que os cercavam antes dos gregos?

Certamente a resposta para esta pergunta é não, pois a natureza humana é questionadora e os africanos também buscavam encontrar respostas para seus questionamentos. No Egito Antigo, norte da África, e historicamente mais velho que a civilização grega, há registros de pensadores que procuravam entender o mundo onde viviam.

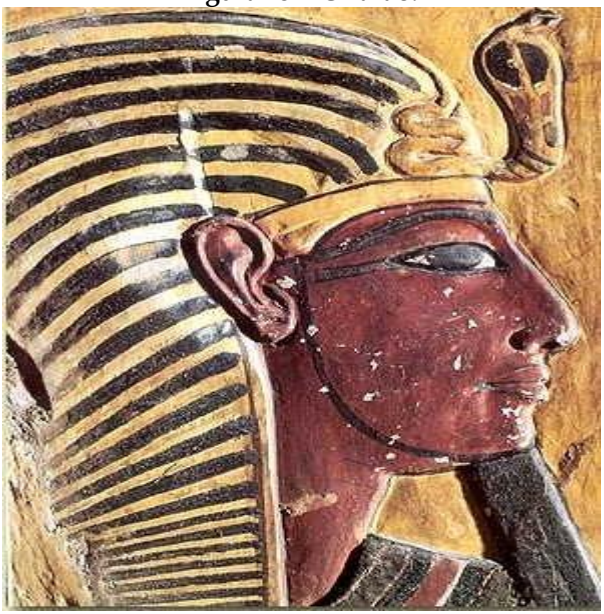
Sim, o Egito fica na África!

Por que não se fala do Egito como local de pensadores e grandes filósofos?

A forma de pensar africana passou a ser enquadrada dentro de padrões europeus, o que podemos chamar simbolicamente de assassinato das perspectivas intelectuais de outras origens que não as gregas. Por que as diferentes formas de pensar não podem ser apresentadas sem uma escala de classificação? A filosofia só pode ser ocidental?

Estudar sobre filosofia do Egito Antigo é uma tarefa que exige muito conhecimento, pois inúmeros textos foram escritos em línguas não mais faladas atualmente. A palavra *rekhen* tinha três significados: filosofia, sabedoria e ciência. De acordo com filósofos da região, para se dedicar aos estudos filosóficos era preciso ser humilde, pois como seres falhos que somos jamais alcançaremos a perfeição nas e com as palavras. Em diferentes escolas, estes pensadores se dedicavam a discutir questões sobre o ser, o tornar-se e o viver.

**Figura 15 – O faraó.**



**Fonte**: KAMUGERE (www.kamugere.files.wordpress.com). Acesso em 03/07/2016.

O escriba Amen-em-ope, de acordo com estudos, viveu aproximadamente 1300 anos antes de Cristo e escreveu para seu filho mais novo, em mais de trinta capítulos, sobre como as experiências são caminho para a felicidade.

De acordo com o filósofo, as pessoas são constituídas de cinco elementos: força vital, coração/alma, força divina, sombra e identidade. Para atingir a felicidade é fundamental que estes cinco elementos estejam organizados de forma harmônica, possível apenas quando

há autoconhecimento que produz ações carregadas de serenidade, demonstrando capacidade de equilíbrio.

Referência

NOGUEIRA, Renato. A ética da serenidade: O caminho da barca e a medida da balança na filosofia de Amen-em-ope. **Revista Ensaios Filosóficos**, v. 8, p. 139-155, 2013. Disponível em http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo8/noguera_renato.pdf Acesso 05/07/2019.

## Literatura como possibilidade de ensino da História da África: aprender sobre modos de ser e estar no mundo

A literatura permite discutir contextos históricos de diferentes períodos e, ao invés de possibilitar ao invisibilizado oportunidade de fala, é preciso colocar os ouvidos atentos para escutar o que parecia ser, até então, um sujeito sem voz. Neste sentido, Maria Antonieta Antonacci, professora de História na PUC de São Paulo, (2013, p. 240) aponta que "desde meados do século XX, acessando mídias mundiais, homens e mulheres de culturas profanadas vêm sendo ouvidos, expondo intimidades de agressões seculares e assumindo latências político-ideológicas".

Não podemos incorrer no erro de, ao falar em Áfricas, deixar de abordar a experiência humana sem juízo de valor e desprovidos de olhares que hierarquizam as culturas, remetendo nossa prática ao racialismo do século XIX.

Ao encontro deste pensamento, Antonacci (2013, p. 279) discorre sobre a necessária postura do docente acerca do ensino de África e o trabalho com a literatura:

> Teoria que, através das Ciências Biológicas, classificava as pessoas de acordo com seus traços físicos. Criada na Europa, colocava os brancos como os mais evoluídos, no topo da civilidade e do progresso da espécie humana e quanto mais escura a pele, menos evoluídos seriam os povos.

> Assumir suas demandas desponta como possibilidade de repúdio a exclusões embutidas em tempos lineares, historicismos e abstrações, em direção a narrativas locais ou entre-lugares, subvertendo marcos e disposições de poderes raciais coloniais. Ao permitirem ouvir, desenhar, sentir à diferença colonial e formas de pensar lineares, empoderar a promulgação dessas leis pode abrir caminhos a conhecimentos compósitos, transversais, transculturais, proliferando vozes, distinções e interações erudito-

> popular, ao pronunciar o advento de outros sujeitos culturais.

O estudo da literatura africana permite contato com "histórias locais, experiências vivenciadas e encrustadas nos corpos – *lócus* em que ficam codificadas memórias, crenças, hábitos, ofícios transmitidos em compartilhados rituais cotidianos – foram renegados" (ANTONACCI, 2013, p. 239).

> A narrativa de Achebe nos põe em contato com a cultura de um dos inúmeros povos de África e nos remete ao cuidado necessário que devemos ter em constantemente pontuar a diversidade africana em suas culturas, línguas, organizações remetendo nossos estudantes ao raciocínio de que existem Áfricas em África.

Você gostaria de conhecer mais sobre literatura africana? Há excelentes nomes para indicação de leitura, como Chimamanda Adichie e Mia Couto. Muitos destes livros estão à venda em livrarias e em PDF na internet.

Texto de orientação aos professores através da análise do livro **O mundo se despedaça (Chinua Achebe).**

**Professor**: use trechos do livro para apresentar a literatura e organize propostas com base na oralidade, na corporeidade e nos ditados de origem africana que permeiam a obra. Este roteiro abaixo é somente um exemplo de possibilidades para exploração da literatura africana.




Livro:
**O mundo se despedaça**, de Chinua Achebe.

Disponível para download na internet.

## Apresentação do autor

Albert Chinualumogu Achebe nasceu em Ogidi, Nigéria, em 1930, cerca de trinta anos antes deste se tornar um país independente do domínio inglês. Filho de protestantes foi educado na escola missionária onde seu pai lecionou e lá aprendeu o idioma que depois levaria suas palavras escritas ao conhecimento do mundo. Seu primeiro nome era em homenagem ao esposo da rainha Vitória e, apesar desta inferência à autoridade colonialista, também teve em sua criação contato com a cultura igbo, situada ao sudeste nigeriano à beira do rio Níger onde nasceu. Seu segundo nome significa "Deus lutará em meu

favor" e também deixou para trás, assim como o primeiro nome, Albert.

Estudou literatura e já adulto abandonou seu primeiro nome como protesto e repúdio à colonização e passou a ser conhecido como Chinua Achebe. Fundou uma editora e é apontado por estudiosos como precursor na literatura africana. Viveu oitenta e dois anos e lecionou em universidades estadunidenses onde residiu até falecer em 2012, curiosamente em vinte e um de março, dia internacional contra a discriminação racial.

*O mundo se despedaça*, seu mais famoso livro editado, foi escrito em 1958 e está inserido no contexto de luta pelas independências dos países africanos do colonialismo europeu. Assim, a literatura assume também um papel político. Este movimento se torna vital para a construção da autonomia política dos países, mesmo sendo pensado fora de África, pois incentiva os africanos a pensarem suas realidades e lutar diante da opressão e violência colonialista que viviam.

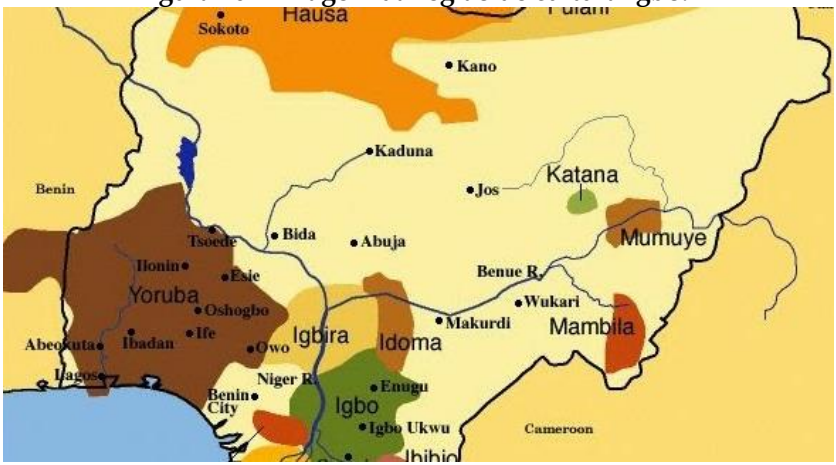
## Notas sobre o livro e elementos da cosmovisão africana

No livro o autor pontua que a sociedade igbo se despedaçava a partir do momento em que seus laços religiosos eram desfeitos pela colonização, que usava a religião cristã e as escolas como espaços de disseminação

de seus valores culturais, subjugando e aniquilando por meio da força os parâmetros da cultura local.

A obra tem como personagem principal Okonkwo, um homem igbo e morador de Umoófia, temido e famoso guerreiro que sonhava conquistar os mais altos títulos destinados a um homem em vida. Por meio de seu esforço e labuta árdua nas próprias plantações de inhame, ergueu-se sem ajuda do pai, a quem considerava um fraco e de quem tinha muita vergonha. Suas conquistas renderam reconhecimento do grupo e uma vida confortável ao lado de suas esposas e filhos.

**Figura 16 – Imagem da região de cultura igbo.**




**Fonte**: IGBOUPF (http://igboupf14.blogspot.com.br). Acesso em 03/07/2016.

**Figura 17 – População de uma comunidade igbo.**



**Fonte**: IGBOUPF (http://igboupf14.blogspot.com.br). Acesso em 03/07/2016.

Apegado à tradição, Okonkwo se preocupava com seu futuro e despendia esforços para que os filhos aprendessem a importância dos costumes da cultura local a fim de cultuá-lo na ancestralidade. Após cometer um crime, considerado "feminino", por ter sido sem intenção, matou um membro de seu grupo durante um ritual fúnebre e foi exilado. Neste meio tempo, ocorre a chegada do colonizador, com seus diferentes valores e certos de sua superioridade e, gradativamente, vai aliciando os que não se encaixavam nos padrões da tradição local, a partir da religião crente no único Deus.

Depois de sete anos exilado com sua família nas terras maternas, o personagem principal retorna para sua região de origem e não encontra mais o mundo do qual

fazia parte, pois a presença do colonizador e de sua crença se fazia cada vez mais significativa e dominante. Além disso, os ingleses já haviam instituído um aparato estatal e instalado novas bases culturais, despedaçando o mundo de Okonkwo em definitivo.

A literatura estudada possibilita apreender, do imaginário e do contexto, modos de vida que caminham entre o campo da tradição e da modernidade, ambos não estáticos, visto que a cultura é construída diariamente pelos sujeitos e não o contrário. Os "entre-lugares" sugerem um caminho para rompermos com concepções idílicas de África, evitando perpetuar estereótipos que procuramos superar. Este olhar sobre o imaginário é pautado em uma ideia de rizoma, em que tudo está interligado e onde romper com o dicotômico e o conceito de raça abre caminhos para, através da narrativa, perceber como diferentes culturas constituem seus mundos e se percebem integrantes deles.

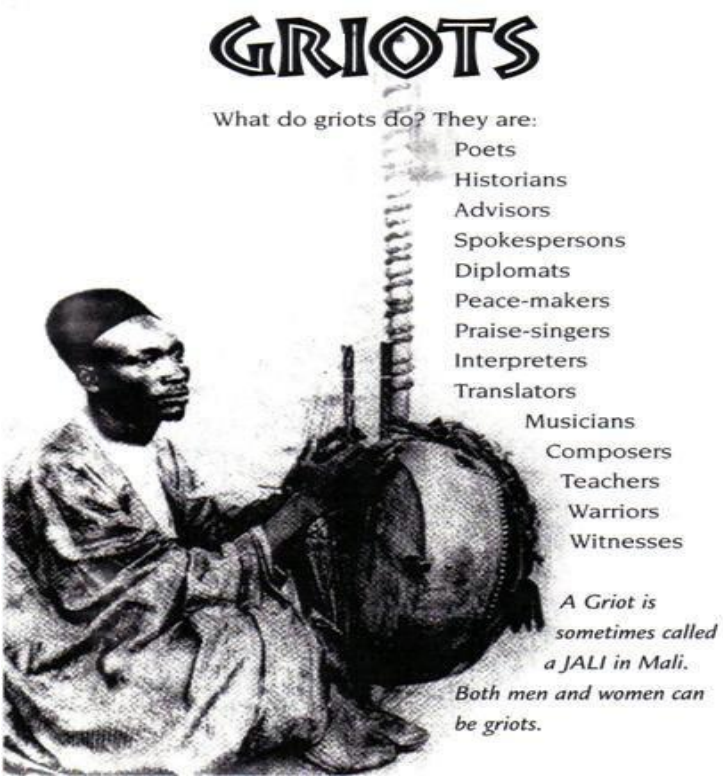
Segue alguns provérbios africanos:
"A abelha não leva chumbo."
"A mocidade é como a água da ribeira; entregue a si própria, destrói as pontes."
"Bater no cão do amigo, o amigo é batido."
"Mata primeiro o elefante e depois arranca-lhe os pelos da cauda."
"O eco da primeira palavra fica sempre no coração."
"O macaco mesmo coberto com a pele dum carneiro, é sempre um macaco."
Leia a matéria completa em: http://www.geledes.org.br/proverbios-africanos/#ixzz4DY9h3rUX

Vislumbramos a presença marcante da oralidade na escrita ao longo de toda a obra, entendida aqui como uma forma de se relacionar com o mundo e de modo algum significa que em função dessa tradição há menor complexidade na sociedade africana apresentada no livro. Hampaté Bâ (1982) expõe a oralidade em África afirmando que esta tem o mesmo valor da escrita e levanta questionamentos acerca da veracidade que costumeiramente é atribuída ao texto escrito, pontuando que muitos relatos manuscritos sofreram constantes alterações, com e sem intenção, fruto das cópias.

A narrativa valoriza os provérbios ao longo de todo o texto como uma forma de transmissão e construção de conhecimento. Na África Ocidental, os contadores de história são denominados *djelis*, ou na sua formulação francesa, ***griots***, presentes enquanto artesãos da palavra que trazem o conhecimento daquela cultura em sua fala por meio de exemplos e lições evidenciadas em momentos necessários. Hampaté Bâ (1982, p. 194) afirma que:

> o ensinamento não é sistemático, mas ligado às circunstâncias da vida. Este modo de proceder pode parecer caótico, mas, em verdade, é prático e muito vivo. A lição dada na ocasião de certo acontecimento ou experiência fica profundamente gravada na memória da criança.

**Figura 18 – Griot.**




**Fonte**: NORTHERN GRIOT network (https://northerngriotsnetwork.files.wordpress.com). Acesso em 03/07/2016.

Deste modo, é possível perceber a importância da oralidade, inclusive porque o ser humano que profere a palavra se compromete com o que diz e passa a ser visto pelos demais como reflexo do que sai de sua boca, não havendo dissociação entre espírito e matéria. Hampaté Bâ (1982, p. 183) atesta que:

> fundada na iniciação e na experiência, a tradição oral conduz o homem à sua totalidade e, em virtude disso, pode-se dizer que contribuiu para criar um tipo de homem particular, para esculpir a alma africana. Uma vez que se liga ao comportamento cotidiano do homem e da comunidade, a "cultura" africana não é, portanto, algo abstrato separado da vida. Ela envolve uma visão particular de mundo, ou, melhor dizendo, uma presença particular no mundo – um mundo concebido como um Todo onde todas as coisas se religam e interagem.

Esta discussão é perceptível no romance *O mundo se despedaça*, por exemplo, nos momentos em que aconteciam os encontros dos homens mais velhos e importantes para deliberar sobre problemas das aldeias, nas histórias contadas às crianças por suas mães ou mesmo nas tratativas dos casamentos.

A temporalidade também permeia toda narrativa de Achebe e a divisão do texto provoca no leitor a visualização da aceleração do tempo à medida que se aproxima o contato com o colonizador, realizando uma ruptura na história de África. A primeira parte expressa uma temporalidade mais longa e não linear, apresentando as personagens e realizando idas e vindas temporais no decorrer da narrativa. Mostra os igbos como agentes de sua própria história, diferentemente do que muitas etnografias sobre África insistem em apresentar. Os

marcos temporais são pautados nas festividades, períodos concebidos pelo tempo da natureza (chuva, seca, plantio e colheita) e demais ciclos ancorados inclusive nos aspectos religiosos.

Ki-Zerbo (1982, p. 63) contribui para o entendimento desta diferente temporalidade quando pontua que:

> é preciso atingir uma concepção geral de mundo para entender a visão e o significado profundo do tempo entre os africanos. No pensamento tradicional, o tempo perceptível pelos sentidos não passa de um aspecto de um outro tempo vivido por outras dimensões da pessoa.

Na segunda parte do livro, já mais curta, para explorar a noção de tempo mais acelerado, o autor trata do período do exílio de Okonkwo e sua família depois da punição deste, ao cometer um crime contra seu clã, mesmo que sem intenção. Aparecem os primeiros contatos com o colonizador, que se aproxima, tenta interagir e conhecer o local, e mesmo sendo diferente não é expulso, alcançando liberdade para expressar sua diferente visão de mundo, que contrariava e desautorizava as crenças locais. Como exemplo, neste trecho da obra e em qualquer outro, é possível perceber a palavra do homem mais velho – neste caso específico do período do exílio era o tio materno de Okonkwo –, carregada de legitimidade pelo grupo, e então, "o tempo social, a história, vivida assim pelo grupo,

acumula um poder que é a maior parte do tempo simbolizado e concretizado num objeto transmitido pelo patriarca, chefe do clã ou rei ao seu sucessor" (Ki-Zerbo, 1982, p. 68).

É importante destacar que este tempo e a palavra do líder são carregados de passado, influindo sobre o comportamento das pessoas, principalmente daquelas com destaque social. Sendo assim, é encharcada de futuro ao presumir que um determinado comportamento renderá situações porvindouras de acordo com o que se planeja. Assim, "o próprio caráter social da concepção africana da história lhe dá uma dimensão histórica incontestável, porque a história é a vida crescente do grupo. Ora, deste ponto de vista pode-se dizer que para o africano o tempo é dinâmico" (Ki-Zerbo, 1982, p. 68).

A terceira parte é rápida e cada vez mais linear, expressando a chegada e o controle definitivo do colonizador. Nesta passagem, Okonkwo volta do exílio cheio de expectativas e se depara com uma realidade diferente da tradição conhecida por ele, que então passa a ordenar e regular a vida. O tempo muda com a chegada do dinheiro e dos demais valores ocidentais.

Muitos outros temas são enfatizados ao longo do livro e pode-se aqui apresentar alguns deles, como: relações de poder, corporeidade, cotidiano das famílias, modos de pensar e agir dentro da cultura igbo, religiosidade, hierarquia, ancestralidade, rituais, mitos, choques culturais, ancestralidade, colonialismo, construções sociais, festividades, dentre outros.

A religiosidade vem interligando vários aspectos no decorrer da narrativa e está intrinsecamente articulada com corporeidade e ancestralidade, além da oralidade e do tempo, temas aqui já explorados. Na verdade, é bastante penoso pensar a fronteira entre os temas que aparecem no livro, pois as coisas são de fato extensões umas das outras e dialogam avançando uma pelo campo das outras como partes de um todo.

É preciso lembrar que nem sempre a Europa foi cristã. Grécia e Roma adotavam religiões que cultuavam vários deuses. No Oriente também não era diferente!

Nas mais diversas culturas a religiosidade se manifesta desde o momento em que busca no sagrado a explicação para a origem da vida. Dentro das sociedades africanas, a explicação não foge ao apontado anteriormente, fazendo então da história, antes de tudo, uma história do sagrado. Dentro deste viés, Hampatê Bá (1982, p. 186) afirma que:

> Deve-se ter em mente que, de maneira geral, todas as tradições africanas postulam uma visão religiosa de mundo. O universo visível é concebido e sentido como um sinal, a concretização ou o envoltório de um universo invisível e vivo, constituído de formas em perpétuo movimento. No interior desta vasta unidade cósmica, tudo se liga, tudo é solidário, e o comportamento

> do homem em relação a si mesmo e em relação ao mundo que o cerca (mundo mineral, vegetal, animal e a sociedade humana) será objeto de uma regulamentação ritual muito precisa cuja forma pode variar segundo as etnias ou regiões.

Cada cerimônia de pedido de boas colheitas ou agradecimento à deusa da terra, celebrações de ritos de passagem, modos de agir para não provocar os deuses e a própria rotina da vida cotidiana é marcada pela presença da religiosidade. Acreditavam que ao ferir as leis sagradas estariam alterando o estado de equilíbrio das forças sagradas e estas transformações se manifestariam em distúrbios de toda ordem, como punição dos deuses aos humanos. Toda magia era para solicitar ou restituir este equilíbrio.

Na Europa Cristã esta magia foi vista com maus olhos e durante a colonização combatida com afinco, sendo desmerecida, inferiorizada, considerada pagã e deslegitimada enquanto prática descrente do verdadeiro e único deus, o Cristão. Para a cultura igbo é do sagrado que se tira o poder de criação e operação das instâncias da vida, numa relação direta com a manutenção ou quebra da paz do homem e do mundo ao seu redor.

Em ligação direta com a religiosidade está a ancestralidade, traduzida em um modo de vida cunhado no poder dos ancestrais que une populações em temporalidades diferentes. Para entender a importância

da ancestralidade na vida dos africanos, Ki-Zerbo (1982, p. 62) aponta que:

> o tempo não dá conta de ser o ritmo respiratório da coletividade, assim a ancestralidade aparece como forte influência no presente e futuro. De uma forma mais profunda, certas cosmogonias atribuem a um tempo mítico os progressos obtidos num tempo histórico, que não sendo recebido como tal por cada indivíduo, é substituído pela memória histórica do grupo.

A ancestralidade ampara-se no território, no corpo e na memória, compondo parte integrante da vida que sustenta o equilíbrio de forças dentro de cada comunidade. Há um respeito profundo pela ancestralidade que é consultada em momentos de crise.

No livro de Achebe esta dinâmica faz-se nos momentos em que os espíritos são chamados e somente os homens dignos e importantes eram habilitados a emprestar seus corpos para a manifestação da ancestralidade. Okonkwo estava neste seleto grupo e durante o romance é constante a sua preocupação com os filhos e como estes seriam capazes de mantê-lo vivo após sua morte, através do culto à sua memória. Ao mesmo tempo, ele nega sua origem, procura ser o oposto de seu pai e quando se lembra dele se esforça para preencher a mente com outro pensamento que não o contrarie e entristeça.

Okonkwo vê seu mundo se despedaçar diversas vezes. É possível interpretar que inicia despedaçado pela herança de fraqueza e pobreza deixada por seu pai, mas ele se ergue com seu trabalho e coragem. Ao longo do texto este mundo se despedaça outras vezes: quando comete o crime e é exilado na aldeia de sua mãe com desgosto e deixando suas aspirações de ascensão social para trás, quando seu filho mais velho (sempre temeu que tivesse saído ao avô) encontra na religião do colonizador lugar mais confortável para ser e viver e também vira missionário e, por fim, quando regressa à Umuófia e não mais encontra a sociedade que vivera, encontrando instalado o poder do colonizador e o silêncio dos homens que julgava serem bravos guerreiros para lutar contra a imposição de uma cultura desrespeitosa com as práticas e vivências nas quais haviam sido criados. Assim, Okonkwo prefere o suicídio, procurando encontrar um "entre-lugar" para viver.

O desafio está em apresentar a temática sem trazer as culturas africanas como superiores, usando como instrumento de comparação padrões de civilidade construídos em uma lógica eurocêntrica. É preciso substituir, através do ensino de história africana e de cultura afro-brasileira, a formulação de uma identidade para todos que ao adotar um grupo como universal exclui e invisibiliza as experiências dos demais.

Torna-se fundamental apontar que a obra de Achebe traz à tona a cultura igbo sem colocá-la em um pedestal de idilidade e perfeição. O narrador deixa à

mostra as hierarquias excludentes que criam um público subalterno, posteriormente atraído pela religião do homem branco como um espaço de libertação das amarras sociais igbos. Toda a estrutura social africana representada no texto é fundamentada na cultura local e há uma explicação para cada padrão de comportamento e para as exclusões. Os homens são os chefes de família e há divisão de papéis e funções bem demarcados para cada um dos gêneros e idades dos sujeitos.

Este olhar abre caminho para o estudo da oralidade, das construções identitárias, em que corpos afros assumem protagonismo e em seus movimentos apresentam sensíveis espaços de linguagem e memória. Assim, como aponta Antonacci (2013, p. 256), "expressões [...] literárias vêm sustentando arqueologia de saberes na contracorrente do

As comunidades remanescentes de quilombos estão espalhadas pelo Brasil e simbolizam espaços de resistência e modos de ser de populações de origem africana que buscaram alternativas de vida, fugindo da escravidão e dos papéis sociais destinados aos negros na sociedade após a Abolição.

Em Santa Catarina temos alguns espaços como este e em Florianópolis há o território quilombola Vidal Martins, reconhecido recentemente.

colonial e racial, vitalizando diferenças, ampliando entrelaçamentos culturais, desafiando processos que tentam subjulgar a singularidade histórica de povos, culturas e lugares".

Outro possível trabalho que a literatura de Achebe oportuniza pauta-se na importância da ancestralidade e do corpo como "lugar de validação de poder sobre os outros, era também espaço de expressão da consciência de si. Portanto, um lugar de produção de discurso" (MONGÀ, 2010, p.131). Assim, quando o personagem central comete suicídio está distante do caminho da tradição e também da expectativa do colonizador, pois a história e o tempo africano são dinâmicos e não parados no tempo. Deste modo é possível quebrar com uma visão idílica e estereotipada de África.

## Referências

ACHEBE, Chinua. **O mundo se despedaça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ANTONACCI, Maria Antonieta. Decolonialidade de corpos e saberes: ensaio sobre a diáspora do eurocentrado. In: ANTONACCI, Maria Antonieta. **Memórias ancoradas em corpos negros**. São Paulo: EDUC, 2013.

APPIAH, Kwame Anthony. **Na Casa de Meu Pai**. A África na Filosofia da Cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BRASIL. **Lei Federal 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

MEC/SECADI. **Diretrizes curriculares nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

GLISSANT, Édoard. **Por uma poética da diversidade**. Juiz de Fora: Editora EFJF, 2005.

HAMPATÉ BÂ, A. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Coord.). **História Geral da África I.** São Paulo: Ática; Paris: UNESCO, 1982, p. 181-218.

KI-ZERBO, J., BOUBOU, Hama. Lugar da história na sociedade africana. In: KI-ZERBO (coord.). **História Geral da África I**. São Paulo: Ática; Paris: UNESCO, 1982, pp. 61-71.

MONGÀ, Celestine. **Negritude e Niilismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

## E como pensam os povos de origem africana no Brasil?

Para além de uma identidade única que o racialismo propõe, as populações de origem africana em um país de dimensões continentais como o Brasil são muito plurais. Em Santa Catarina, unidade da federação com pouco mais de seis milhões de habitantes, temos grupos afros diversos, territórios negros na capital, lageanos no Planalto Norte, cafuzos de José Boiteux, e comunidades quilombolas, que se expressam por uma infinidade de manifestações culturais como Boi de

Mamão, Terno de Reis, folia de Reis, samba, funks, rap e cacumbi. Todas expressam modos de ser e estar no mundo.

Iremos apresentar aqui uma particular cosmovisão que envolve as comunidades quilombolas. Apresento a obra de Antônio Bispo dos Santos, autodidata e quilombola, lavrador do interior do Piauí. Temos pouco contato com reflexões quilombolas, com autores de origem quilombola, pensando o país e mostrando como comparam as formas de organização social de brancos e afrodescendentes, além de apresentar a experiência de vida que possui.

**Figura 19 - Antônio Bispo dos Santos.**



**Fonte**: Imagem disponível no Youtube (https://www.youtube.com/watch?v=twpSYJO_QtI). Acesso em 03/07/2019.

Para Bispo, os povos de origem africana estabelecem mecanismos de resistência desde sua chegada nas terras brasileiras. No período da escravidão se

embrenhavam na mata e construíram modos de vida em comunidades com parcerias indígenas, sendo nômades ou fixas. O uso da terra de partilha comum e sua produção por todos, de acordo com as necessidades vigentes, buscava acumular bens e produtos para períodos de escassez, em benefício do coletivo. Eram chamadas de Retiros, Quilombos, Mucambos, considerados espaços criminosos até o fim da escravidão, pois estas organizações ofereciam grande grau de enfrentamento aos colonizadores e escravagistas.

As populações de origem africana no Brasil foram e continuam sendo consideradas feias, religiosamente sem alma, menos capazes, objetos de prazer e selvagens. "Se a identidade coletiva se constitui em diálogo com identidades individuais e respectivamente pelos seus valores, não é preciso muita genialidade para compreender como as identidades coletivas destes povos foram sendo historicamente atacadas" (Santos, 2015, p.38.), desde o processo da escravização. Estas identidades vêm sendo recriadas e repensadas como enfrentamento ao preconceito e à morte em massa dos pretos e seus descendentes.

Trechos do relato de Bispo sobre a vida em comunidade

"Eu nasci em 1959 no vale do rio Berlengas, numa comunidade chamada Pequizeiro, que fazia parte do conjunto de comunidades que formavam o povoado Papagaio, hoje município de Francinópolis, estado do Piauí. Nessa região o uso da terra era demarcado pelas

práticas e cultivos. Isso era tão forte entre nós que, apesar das pessoas mais velhas possuírem alguns documentos de propriedade, esses só tinham valor para o Estado. Para nós o que valia era os perímetros que chamávamos de extrema, demarcados pela nossa capacidade de cultivar e de compartilhar. Tanto é que a nossa roça era emendada com tantas outras roças que chamávamos de roça de todo mundo. E nós poderíamos pescar nos riachos e lagos, podíamos extrair frutos nativos e até cultivados, sem precisar pedir permissão a quem os cultivava. A consideração que devíamos era avisar o que tínhamos extraído.

Ainda garoto, comecei a participar das pescarias que aconteciam da seguinte maneira: um grupo de pessoas de ambos os sexos e diferentes idades acampava à margem do rio e escolhia o poço onde todos deveriam pescar. [...]. Tudo isso era coordenado pelos mais velhos ou os que mais se destacavam pela habilidade no desempenho de determinadas tarefas.

Nem todo mundo tinha material de pesca. Por isso uns jogavam tarrafas, uns mergulhavam para desenganchar, uns colocavam o peixe na enfieira, etc., de forma que todos participavam. Independente da atividade desempenhada por cada um, no final todas as pessoas levavam peixe para casa e a medida era o que desse para cada família comer até a próxima pescaria. Seguindo a orientação das mestras e mestres, ninguém podia pescar para acumular, pois melhor lugar de guarda os peixes é

nos rios, onde eles continuam crescendo e se reproduzindo.

Os dias começam geralmente nas madrugadas com os engenhos tocando e as pessoas que operam o engenho, a fornalha e demais implementos, compondo e cantando suas lidas e vidas, juntos formando uma grande orquestra que anima a todas e a todos com a música da vida e o movimento desenvolvido pelos que fazem parte desta orquestra formando uma das mais belas coreografias que já pude vivenciar.

[...] a melhor maneira de guardar os produtos de todas as nossas expressões produtivas é distribuindo entre a vizinhança, ou seja, como tudo que fazemos é produto da energia orgânica esse produto deve ser reintegrado a essa mesma energia.

Com isso posso afirmar que nasci e fui formado por mestras e mestres de ofício em um dos territórios de luta contra a colonização".

**Fonte**: (SANTOS, 2015, p. 81-85):

É a partir da cosmovisão que os povos constroem identidades e maneiras de viver, ver e sentir a vida, e isso vem da religiosidade. Como é compreendida por Antônio Bispo a sociedade, chamada ocidental, que colonizou o Brasil e instituiu modos de ser em comparação a povos que lutavam diante dessa colonização (indígenas e afros)? No quadro abaixo, Bispo interpreta como, na visão dele, colonizadores e colonizados pensam e se portam diante das questões da vida:

**Quadro 1 – Modos e comportamentos**

| **Povos cristãos monoteístas** | **Povos pagãos politeístas** |
|---|---|
| Um Deus onisciente, onipresente e onipotente, inatingível, desterritorializado, acima de tudo e de todos. | Deuses(as) politeístas, cientes, presentes nos elementos da natureza que formam o universo, territorializados. |
| Sociedade exclusivista e vertical/linear, olham para seu Deus sob uma única direção. | Organização circular/horizontal, pois olham para seus deuses e deusas em todas as direções. |
| Deus masculino: sociedades homogêneas e patriarcais. | Comunidades heterogêneas com matriarcado e/ou patriarcado de acordo com contextos históricos. |
| Deus não é visto materialmente: monismos objetos e abstratos. | Pluralismos subjetivos e concretos: água, fogo, ar, terra. |
| "Ao frequentarmos um culto em um tempo cristão monoteísta (um jurado em um fórum da justiça comum), podemos verificar todos os fiéis (cidadãos) postados verticalmente de frente para o altar (Tribuna do Júri), onde um pregador (Juiz) que possui status para falar em nome de Deus (da Justiça) fala das normas estáticas escritas na Bíblia (Código Legal), cobra dos fiéis (cidadãos) comportamentos e ações voltadas para a vontade de Deus (Justiça), avisa que Deus punirá os desobedientes e por fim anuncia as possíveis sentenças. Porém em nome de Deus abre oportunidades para que os pecadores (réus) recorram aos santos (advogados) e, através de doações generosas (honorários), interfiram | "Nos terreiros dos povos pagãos (nas festas), as filhas e filhos de santo (pessoas da comunidade) se organizam circularmente no centro do terreiro (salão de festas), juntamente com a mãe ou pai de santo (animadora ou animador da festa) através de quem as deusas e deuses se manifestam, compartilhando a sabedoria da ancestralidade e a força viva da natureza, de acordo com a situação de cada pessoa da comunidade". (SANTOS, 2015, p. 40). |

| | |
|---|---|
| perante Deus pela sua salvação (absolvição)". (SANTOS, 2015, p.39-40). | |
| O trabalho como castigo para o pecado de Adão e como o Deus não se materializa, outro senhor coordena o castigo (trabalho). Terra amaldiçoada para dar somente ervas daninhas e espinhos. | A terra como deusa e com ervas que não são daninhas. Há uma força vital que integra as coisas, sem o pecado original. Não há trabalho e sim interação com a natureza se concretizam em condições de vida, pois nascem das relações com deuses e deusas materializados em elementos do universo. |
| Manifestações culturais com estrutura vertical, com regras pré-definidas sem movimento, limitando o número de participantes e cheios de classificações (sexo, idade, etc) divididos em grupos/segmentos/equipe, segmentados do coletivo para o individual e na competitividade. O juiz apita, aconteceu em espaço delimitado com plateia que vaia e aplaude.<br>Ex: futebol com regras fechadas e excludentes. | Manifestações culturais com estrutura circular com ambos os sexos, diferentes idades e sem limite de participação. Organizadas por princípios filosóficos comunitários e os mestres e mestras conduzem e quem assiste pode participar de muitos modos e no fim a manifestação é a grande vencedora (aconteceu de forma integrada, respeitando as tradições de vida e sabedoria da comunidade). Ex: capoeira que pode jogar qualquer um, é inclusiva. |

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora com base em Santos, 2015, p. 38-41.

## Referência

SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, quilombos: modos e significados.** Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, 2015.

# EIXO 3: SOCIEDADE

A produção acadêmica e os livros sobre a Educação de Jovens e Adultos apontam que os estudantes atendidos pela modalidade são sujeitos trabalhadores e, em grande medida, de origem africana.

Nos núcleos da EJA de Florianópolis, que utilizam a pesquisa como princípio educativo, os estudantes criam problemáticas de pesquisa e versam sobre curiosidades e dificuldades que enfrentam no cotidiano. Por isso, as desigualdades sociais pautadas em gênero e raça são assuntos comuns e suscitam excelentes oportunidades para questionamento da organização social brasileira e da escola.

Certamente estes questionamentos, curiosidades e dificuldades não estão restritos à modalidade EJA por se tratarem de assuntos pertinentes à realidade brasileira.

## Raça, racismo, preconceito, negro e afrodescendente: quais as diferenças destes conceitos?

Aqui vamos apresentar alguns conceitos que geram dúvidas e são importantes para pensar a sociedade em que vivemos.

Temos raça afinal?

Conceitos pensados com auxílio do primeiro capítulo do livro Formação de Professores (2014), organizado por Karla Leandro Rascke e Paulino de Jesus Francisco Cardoso e de autoria dos mesmos e do artigo de Antônio Sérgio Guimarães "Racismo e antirracismo no Brasil", disponível em http://bit.do/racismoeantirracismo Acesso em 06/07/2019.

O termo **RAÇA** é usado habitualmente pelas pessoas para falar do grupo que pertencem a partir de características físicas como cor da pele, olhos, textura do cabelo. Historicamente, surgiu na Europa como resultado de uma teoria criada para classificar os seres humanos e "resolver" o que eles entendiam como problema da diversidade.

Durante a Idade Moderna, países como Portugal e Espanha lançaram-se ao mar em busca de domínios pelo mundo, no que denominamos de Grandes Navegações, gerando a expansão territorial colonial. Para se apossar dessas terras em outras regiões era preciso justificar cientificamente que uns eram melhores que outros, ou seja, precisavam apresentar uma razão científica capaz de provar que, como superiores, os europeus poderiam subjugar aqueles que consideravam seus inferiores, os africanos e os indígenas.

Foi criada então uma classificação entre os seres humanos, do mais ao menos evoluído – dos europeus aos africanos. Quanto mais clara a pele, mais evoluído o grupo racial, e quanto mais escura, o oposto. A base dessa teoria estava no uso da Biologia para explicar características físicas das pessoas e classifica-las, assim como classificavam folhas, animais e plantas.

Por isso, para explicar o **RACISMO**, necessariamente precisamos falar em raça. O racismo antes de tudo, é tratado como tabu ou fenômeno inexistente no Brasil, haja vista as falas de que nosso país é composto por três raças – índios, negros e brancos, onde os brancos são o padrão a ser seguido como modelo, apesar da não declaração deste fato. O racismo acontece então

Charles Linné classificou em cinco variedades o homo sapiens em 1778:
a) homem selvagem: mudo, peludo, quadrúpede.
b) Americano: cor de cobre, ereto, cabelo negro liso, narinas largas, alegre e livre.
c) Europeu: claro, sanguíneo, musculoso, inventivo, perspicaz e governado por leis.
d) Asiático: escuro, severo, melancólico, orgulhoso e governado por opiniões.
e) Africano negro, relaxado, cabelos negros crespos, nariz achatado, engenhoso, indolente e governado por caprichos.

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

quando pessoas acreditam que são superiores às demais por terem pele clara e criam mecanismos para por essa diferenciação em exercício ao excluir o "diferente". Esta prática existe sempre que se pretende explicar um dado *status* social por meio de um atributo natural (através das características físicas, por exemplo). O ato racista manifesta-se por uma relação de poder entre o discriminador e o discriminado.

Pode ser expresso de modo coletivo e individual, inclusive através do vocabulário, com uso de expressões como: "amanhã é dia de branco", "mercado negro", "a coisa tá preta", "inveja branca", "da cor do pecado", "serviço de negro", "só podia ser negro", "denegrir", entre outros.

O **PRECONCEITO RACIAL** acontece quando, em função de características físicas de uma pessoa, atribuímos a ela um jeito de ser e estar no mundo. Isso ocorre porque criamos **ESTEREÓTIPOS**, que tiram das pessoas a condição de indivíduos. Um exemplo pode ser presenciado quando no meio de um debate é dito: "vocês negros...": a cor da pele cria um jeito único de pensar?

Quando o racismo e o preconceito acontecem, ou seja, quando ocorrem atos de pessoas que desqualificam e inferiorizam uma pessoa negra, acontece a **DISCRIMINAÇÃO RACIAL**. No Brasil, estas estratégias discriminatórias foram utilizadas após o fim da escravidão para manter as distinções sociais entre brancos e negros e como mecanismo de impedir ascensão social, sendo presente até os dias atuais na sociedade brasileira.

O termo **AFRODESCENDENTE** é usado para fugir da categoria de raça e para ampliar as experiências das populações de origem africana, valorizando assim sua ascendência e dando visibilidade para variadas denominações e estratégias criadas por estes grupos para viverem ao longo da História.

A denominação **NEGRO** hoje é utilizada de forma positiva, como instrumento de luta antirracista graças ao Movimento Negro que desde a década de 1970 intensificou sua batalha neste sentido. Assim, este termo é uma construção brasileira e não podemos usar para falar dos africanos de pele escura, o que levaria, equivocadamente, à noção de uma história única.

## Referências

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

Antônio Sérgio Guimarães. **Racismo e antirracismo no Brasil**. Disponível em http://bit.do/racismoeantirracismo Acesso em 06/07/2019.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula**: uma visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.

## O Movimento Negro através da luta feminista: breves notas

A luta feminista tem ganhado destaque na mídia diariamente diante de tantos relatos de violência sofrido por mulheres de todas as faixas etárias, classes sociais e origens étnico-raciais. A busca por igualdade de oportunidades e tratamento social são bandeiras deste movimento que vem se fortalecendo e ganhando mais adeptos.

> Dossiê "Mulheres Negras" é um excelente material de pesquisa! Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_dossie_mulheres_negras.pdf

Não podemos desconsiderar os avanços conquistados através de ações como a criação das delegacias especializadas para o atendimento de mulheres vítimas de violência e leis como a Maria da Penha (Lei Federal 11340/06), mas ainda há um longo caminho para que as mulheres de diferentes etnias no país tenham acesso às mesmas oportunidades entre si e em comparação com os homens.

Em 2009, de acordo com o IBGE, aproximadamente um quarto

da população de 191,7 milhões de brasileiros era de mulheres afrodescendentes, configurando aproximadamente 50 milhões de pessoas. Em Santa Catarina, aproximadamente 12,9% das mulheres são de origem africana.

Panorama Ipea - Retrato das mulheres negras no Brasil. Assista em: https://www.youtube.com/watch?v=ktax1-eu6ts

O Dossiê Mulher Negra (2013) aponta que o número de mulheres negras diminui na medida em que analisamos o critério idade, o que sugere uma expectativa de vida inferior a suas pares brancas. Este documento ainda pontua, através de gráficos e dados, que:

- mulheres afrodescendentes recebem salários em média 50% menores do que de homens brancos e 56% menores que de mulheres brancas. Além disso, é pequeno o percentual das que ocupam cargos de chefia e a maioria está trabalhando como empregada doméstica;
- mulheres afrodescendentes são vítimas em potencial na sociedade brasileira que é machista e racista. Dados do IBGE de 2010 computam que a diferença entre o número de mulheres afros e brancas que sofreram

> violência é de aproximadamente 135 mil a mais para as afros.

Diante destes dados, é notório que as políticas públicas precisam ser pensadas com um olhar específico para atender este público que vive em piores condições em comparação com homens, de modo geral, e mulheres brancas.

Assim, o feminismo negro surge com objetivo de marcar o lugar de fala das mulheres afros como meio de lutar por melhores condições de vida, onde as mulheres se organizam em conjunto, empoderando umas às outras e criando coletivos de luta.

Um exemplo desta mobilização foi a Marcha das Mulheres Negras, realizada em Brasília no dia 18 de novembro de 2015, manifestação pacífica organizada por mulheres afrodescendentes que protagonizaram um momento de congregação de mulheres do país inteiro, em luta política por ações governamentais que contemplem suas angústias e desejos de uma vida digna para si e para os seus. Em Carta Aberta (2015) explicitaram seus objetivos e marcharam em direção à explanada dos Ministérios. Abaixo segue trecho da carta.

**Figura 20 – Logomarca da Marcha das Mulheres Negras 2015.**




**Fonte**: SIGA Jandira (http://sigajandira.com.br). Acesso em 07/07/2016.

**Figura 21 – Imagem da Marcha das Mulheres Negras 2015.**




**Fonte**: UNIVAR (http://univar.edu.br/wp-content/uploads/2015/11/marcha_das_mulheres_negras_0.jpg). Acesso em 07/07/2016.

**Marcha das Mulheres Negras 2015 contra o Racismo e a Violência e pelo bem viver como nova Utopia**

"Nós, mulheres negras do Brasil, irmanadas com as mulheres do mundo afetadas pelo racismo, sexismo, lesbofobia, transfobia e outras formas de discriminação, estamos em marcha. Inspiradas em nossa ancestralidade somos portadoras de um legado que afirma um novo pacto civilizatório.
[...]
Na condição de protagonistas oferecemos ao Estado e a Sociedade brasileiros nossas experiências como forma de construirmos coletivamente uma outra dinâmica de vida e ação política, que só é possível por meio da superação do racismo, do sexismo e de todas as formas de discriminação, responsáveis pela negação da humanidade de mulheres e homens negros.

**Declaramos que a construção desse processo se inicia aqui e agora.**
Por tudo isso, nós Mulheres Negras estamos em Marcha para exigir o fim do racismo e da violência que se manifestam no genocídio dos jovens negros; na saúde, onde a mortalidade materna entre mulheres negras está relacionada à dificuldade do acesso a esses serviços, à baixa qualidade do atendimento aliada à falta de ações e de capacitação de profissionais de saúde voltadas especificamente para os riscos a que as mulheres negras estão expostas; da segurança pública cujos operadores e

operadoras decidem quem deve viver e quem deve morrer mediante a omissão do Estado e da sociedade para com as nossas vidas negras.
Marchamos pelo direito à vida, pelo direito à humanidade, pelo direito a ter direitos e pelo reconhecimento e valorização das diferenças. Marchamos por justiça, equidade, solidariedade e bem-estar que são valores inegociáveis, diante da pluralidade de vozes que coabitam o planeta e reivindicam o Bem Viver.
Convocamos a sociedade brasileira para a construção deste novo pacto civilizatório, para uma sociedade onde todas e todos possam viver plenamente a igualdade de direitos e oportunidades.
Para a consolidação desse Pacto de consenso, é necessário que Estado e Sociedade acolham as seguintes reivindicações:

DIREITO À VIDA E À LIBERDADE
[...]
PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL
[...]
DIREITO AO TRABALHO, AO EMPREGO E À PROTEÇÃO DAS TRABALHADORAS NEGRAS EM TODAS AS ATIVIDADES
[...]
DIREITO À TERRA, TERRITÓRIO E MORADIA/DIREITO À CIDADE
[...]

JUSTIÇA AMBIENTAL, DEFESA DOS BENS COMUNS E A NÃO-MERCANTILIZAÇÃO DA VIDA
[...]
DIREITO À SEGURIDADE SOCIAL (SAÚDE, ASSISTÊNCIA SOCIAL E PREVIDÊNCIA SOCIAL)
[...]
DIREITO À EDUCAÇÃO
[...]
DIREITO À JUSTIÇA
[...]
DIREITO À CULTURA, INFORMAÇÃO E À COMUNICAÇÃO

SEGURANÇA PÚBLICA
[...]
Brasília, 18 de novembro de 2015. Marcha de Mulheres Negras contra o Racismo, a Violência e o Bem Viver"

***Curiosidade***

Leia a **Carta das Mulheres Negras 2015** completa no site do Geledés. Disponível em: http://www.geledes.org.br/carta-das-mulheres-negras-2015/#ixzz4DYSv9II8

Em Santa Catarina, em especial Florianópolis, a Associação de Mulheres Negras Antonieta de Barros – AMAB desde o final da década de 1980 assumiu a luta por uma sociedade mais plural, de respeito à diversidade,

organizando ações sociais e educacionais com foco nas mulheres.

O empoderamento feminino busca promover a autoestima das mulheres, num forte movimento para o retorno aos cabelos naturais crespos, sem fazer uso de processos de alisamento. Muito mais que uma questão estética, assumir os crespos é se assumir como mulher bonita em suas características naturais, não aceitando padrões de imposição de modelos de beleza ocidentais, brancos, europeus. É instrumento de luta e mobilização de mulheres, de criação de laços de sororidade e caminho de luta antirracista.

Quer saber mais?

CARVALHO, Carol Lima de. **Negras em movimento**: Associação de Mulheres Negras Antonieta de Barros – AMAB (1985-2015). Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Florianópolis, 2016.

Que tal ler Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Sueli Carneiro, Conceição Evaristo e outras autoras negras brasileiras?

Você tem cabelo alisado?
Não há problema nisso, desde que isso não seja uma imposição para se encaixar em um padrão de beleza!

## Referência

Portal Geledés (http://www.geledes.org.br/)

# ANEXOS

## Sites e páginas

www.abpn.org.br

www.blogueirasnegras.org

http://www.portalafricas.com.br

http://www.geledes.org.br

http://www.unesco.org/new/pt/brasilia

www.ipea.gov.br/

http://emicida.com.br/

http://www.criolo.net/aindahatempo/

http://www.sambacarioca.com.br/sambistas.html

https://www.facebook.com/Leis-1063903-e-1164508-Material-de-apoio-ao-educador-844918898857289/?fref=ts

https://www.facebook.com/QuadrinhosAcidos/?fref=ts

https://www.youtube.com/channel/UChFFCMI17bTg1HYMqQRG2Vg

**Documentários e vídeos**

**Olhos Azuis** (Bertram Verhaag, 1996)
https://vimeo.com/67460531
Documentário frio sobre um tema fervente: os workshops sobre racismo desenvolvidos pela norte-americana Jane Elliott. O filme acompanha, especificamente, um desses workshops, realizado em Kansas City com 30 pessoas, entre professores, policiais e assistentes sociais.
http://www.geledes.org.br/olhos-azuis-por-jane-elliott. Acesso em 07/07/2016)

**Chacinas nas periferias** (Conversa Afiada – TV Afiada, 2015)
https://www.youtube.com/watch?v=53rQggrAouI
Apresenta depoimentos de mulheres que perderam seus filhos e maridos assassinados pela polícia.

**O negro no Brasil (Tv Brasil – Caminhos da Reportagem, 2012)**
https://www.youtube.com/watch?v=zJAj-wGtoko
Reportagem que em 2012 recebeu o Prêmio Abdias Nascimento discute a questão racial no Brasil na atualidade.

**Vidas de Carolina** (Jéssica Queiroz, 2015)
https://www.youtube.com/watch?v=AkeYwVc2JL0
Contemplado pela sétima edição prêmio Criando Asas, Vidas de Carolina conta a história de duas mulheres que

sobrevivem da coleta de resíduos recicláveis. O documentário foi inspirado na vida da inusitada catadora de lixo e escritora da década de 40, Carolina Maria de Jesus.

**A Negação do Brasil (Joel Zito Araújo, 2000)**
https://www.youtube.com/watch?v=jJFCEpc7aZM&list=PLIZ9Dyq1zKSpZhKAvbk3Pa-UxD9FoQ3Vw
O documentário realiza uma crítica à presença (ou ausência?) de atores afros na televisão brasileira através da história das novelas.

**Invernada dos Negros** (André Costantin e Daniel Herrera, 2010)
https://www.youtube.com/watch?v=TCyu-Tb6D1o
A comunidade Invernada dos Negros está localizada nos municípios de Campos Novos e Abdon Batista, em Santa Catarina e é um território de comunidade remanescente de quilombo.

**Trabalho doméstico, trabalho decente** (TV Brasil Internacional, 2014)
https://www.youtube.com/watch?v=yjYtLxiVQ7M
Documentário retrata a realidade de trabalhadoras domésticas negras e indígenas do Brasil, Bolívia, Guatemala e Paraguai na busca por condições decentes de vida. O documentário visibiliza oportunidades e desafios dos países para a promoção dos direitos econômicos e empoderamento das mulheres.

**Negros dizeres** (Hugo Lima em parceria com Coletivo Azoilda Trandade e NEAB CEFET/RJ, 2015)
https://www.youtube.com/watch?v=44SzV2HSNmQ
Documentário trata o racimo e as patologias geradas por ele e pelo ato de combatê-lo.

**Espelho, Espelho Meu!** (Jaqueline Barreto, 2011)
https://www.youtube.com/watch?v=44SzV2HSNmQ
Documentário sobre a estética do cabelo afro.

**O lado de cima da cabeça** (Naira Soares, 2014)
https://www.youtube.com/watch?v=1RFvuA0cu60
A estudante de Comunicação Social Naiara faz um documentário sobre cabelos e os padrões impostos a este tema).

**Pele Negra, Máscara Branca** (Conrado Krainer, 2006)
https://www.youtube.com/watch?v=sQEwu_TJi0s
Pele negra, máscara branca se trata de um documentário que aborda o racismo no Brasil, o problema da ideologia do branqueamento, através da obra de mesmo nome de Franz Fanon.

**Njinga, Rainha de Angola** (Sérgio Guimarães, 2013)
https://www.youtube.com/watch?v=yGDJMm31vF8
O filme conta a história da guerreira africana Ana de Sousa de forma biográfica.

**Nós deveríamos ser todas feministas**
https://www.youtube.com/watch?v=fyOubzfkjXE
Chimamanda Adichie

**Os perigos de uma única história**
https://www.youtube.com/watch?v=wQk17RPuhW8
Chimamanda Adichie

**Trabalho com charges**
PESTANA, Maurício. **Racista, eu!? De jeito nenhum...** São Paulo: Escala, 2001.

# SOBRE A AUTORA

**Carina dos Santos Santiago**

Professora de História na Rede Municipal de Florianópolis/Santa Catarina - Brasil. Graduação em História - Bacharelado e Licenciatura pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC (2005), mestrado em Ensino de História pelo Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória, da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC (2016) e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em História - UDESC na linha Culturas Políticas e Sociabilidades (2017). Bolsista Capes pelo Programa de Mobilidade Acadêmica Abdias Nascimento na *University of Florida* (Doutorado sanduíche: agosto 2018 - agosto 2019), pesquisadora associada ao NEAB-UDESC (2005-2018) e vinculada ao Laboratório de Ensino de História - LEH/UDESC. Tem experiência na área de História, com ênfase em História, atuando principalmente nos seguintes temas: História, ensino de História, Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, Educação de Jovens e Adultos, Diversidade e Ação Afirmativa.

O livro escrito por **Carina Santiago** se insere neste contexto, já que, a**o mesmo** tempo em que apresenta perguntas instigantes e novos desafios para educadores, escolas e para a formação inicial e continuada de docentes, contribui para a criação e aprimoramento de novas práticas pedagógicas, especialmente na interface dos campos da Educação das Relações raciais (ERER) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Tanto as reflexões teóricas sobre a EJA e sobre a ERER, quanto as sugestões de atividades a serem desenvolvidas no âmbito das relações raciais, da história da África e dos africanos e dos afrodescendentes no Estado de Santa Catarina são motivos mais que suficientes para recomendar a leitura deste livro. Além disto, embora tenha como foco a história da cidade de Desterro, atualmente Florianópolis, as reflexões teóricas apresentadas pela autora, possibilitam que seus insights e suas sugestões sejam perfeitamente aplicados em outros contextos geográficos, problematizando aquilo que Chimananda Adichie tem chamado de "O perigo das histórias únicas".

Por fim, creio que as lições deixadas pelo presente livro reforçam, em nós, a compreensão e certeza de que o aprendizado sobre história e cultura africana e afro-brasileira não deve se restringir a uma demanda profissional de docentes dos campos de história, geografia ou literatura ou, por outro lado, tomado como compromisso exclusivo de negros e negras, professores e/ou militantes. Como destaca a própria autora, na parte final da introdução, “a apresentação de experiências de populações de origem africana para além da escravidão, humanizando e evidenciando modos de vida estruturados a partir de necessidades diversas ao sistema ocidentalizado” foi orientada por uma preocupação de “que o texto contribua efetivamente para uma escola mais plural e acolhedora, e que os sujeitos se sintam valorizados em seu pertencimento étnico-racial”.

**Prof. Dr. Rodrigo Ednilson de Jesus**
Universidade Federal de Minas Gerais