

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

PRISCILA NUNES PEREIRA

**Concepções políticas pedagógicas para o Ensino de Histórias e Culturas  
Africana e Afro-brasileira no Município de Cachoeirinha**

Porto Alegre

2015

PRISCILA NUNES PEREIRA

CONCEPÇÕES POLÍTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE  
HISTÓRIAS E CULTURAS AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO  
MUNICÍPIO DE CACHOEIRINHA

Monografia apresentada no Departamento  
História da Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul como quesito parcial para a obtenção do  
grau de Licenciada em História.

Orientador: Prof. Esp. Adolar Koch

Porto Alegre  
2015

PRISCILA NUNES PEREIRA

Monografia apresentada no Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em História.

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. Esp. Adolar Koch

---

Prof<sup>a</sup>. Ma. Marilene Leal Paré

---

Prof. Dr. Enrique Serra Padrós



## RESUMO

O objetivo deste trabalho de conclusão de curso é investigar os procedimentos didáticos-pedagógicos e os posicionamentos políticos adotados pelas comunidades escolares, principalmente na área do ensino de história, para a aplicação da temática da Educação das Relações Étnico-Raciais, para tanto realizou-se uma análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP's) das escolas de ensino fundamental da rede municipal de Cachoeirinha, com o objetivo de verificar as presenças/ausências das temáticas e os procedimentos adotados para sua aplicação no texto dos PPP's. O Projeto Político Pedagógico, como documento escolar, é aqui entendido enquanto importante instrumento de diagnóstico coletivo, visto que sua construção deve ser feita por toda a comunidade escolar e é capaz de revelar elementos da aplicação dos conteúdos da Lei 10.639/03 que alterou os artigos 26 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDBEN 9.394/96 e tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e História e Cultura Afro-Brasileira. Este trabalho não tem por objetivo apontar somente se a nova legislação esta sendo aplicada ou não, e sim entender e analisar os processos de recepção da Lei 10.639/03 no município de Cachoeirinha para identificarmos os aspectos que merecem maior atenção e investimento, dentro de políticas públicas e programas de formação docente para a sua implementação.

**Palavras-chave:** Educação das relações étnico-raciais; Educação; Ensino de História; Movimento Negro; Raça; Racismo;

## AGRADECIMENTOS

Às muitas mulheres da minha vida: minha mãe minha principal base e força incentivadora; a Laura Sito a jovem negra mulher militante que me mostrou que era possível entrar na UFRGS; a Rita Camisolão, negra mulher, Diretora do Departamento de Educação e Desenvolvimento Social da PROEXT/UFRGS, que me acolheu, e me empoderou enquanto negra mulher estudante cotista, e me fez afirmar com muito orgulho que “Eu sou cotista sim!”; a Mariana Gonçalves, minha amiga e companheira de militância, que me deu a mão para seguirmos no processo de resiliência de sermos negras mulheres dentro e fora da Universidade; à Vanessa Bayo Silva, que compartilha os medos, anseios e tristezas de ser jovem negra feminista, mas que também me mostra as alegrias e as levezas da vida; às tantas meninas-mulheres da pele preta que ingressaram comigo na universidade que me fortaleceram e me deram ânimo para resistir ao mundo acadêmico; às referências de intelectuais negras que construí ao longo desse processo, delas, cito Fernanda Oliveira da Silva, Doutoranda em História pela UFRGS que resiste e produz sobre nós num mundo acadêmico branco eurocêntrico, que ajudou na revisão e possibilitou essa escre(*vivência*); Às Yalorixas, em especial, Sandrali de Campos Bueno que me inspira e ajuda na busca da minha ancestralidade; Às amigas e companheiras do Coletivo Oluchi Turbantes que me ajudam no processo de reconciliação com minha identidade negra e cujas militâncias compartilho; à professora e co-orientadora desse trabalho, Carla Meinerz, que me ensinou que o mundo acadêmico e o processo de construção do conhecimento histórico pode ter amor, compreensão e apoio.

Ubuntu Mulheres! Eu sou o que sou graças ao que todas nós somos!

As figuras masculinas: meu professor e orientador Adolar Koch, que de forma prestativa e atenciosa aceitou e orientou esse trabalho; Ao professor José Rivair Macedo, meu primeiro referencial de intelectual negro e cuja presença e produção, mesmo sem ele saber, me inspiraram e incentivaram a seguir no curso de História.

À militância do Movimento Negro, que mostrou o “outro lado da história”, *enegreceu* minhas ideias e graças a sua histórica luta conquistou o meu lugar na universidade pública.

Eu segui foi por vocês!

A escre(vivência) das mulheres negras explicita as aventuras e as desventuras de quem conhece uma dupla condição, que a sociedade teima em querer inferiorizada, mulher e negra.

Conceição Evaristo

## SUMÁRIO

## INTRODUÇÃO

A frase da epígrafe deste trabalho<sup>1</sup> é de Conceição Evaristo, doutora em literatura, escritora e militante negra, e expressa em quais condições e experiências este trabalho foi desenvolvido. A *escre(vivência)* da autora deste trabalho é a partir da experiência de ser negra mulher estudante cotista.

Experiência de uma criança e jovem negra que teve seu percurso escolar em escolas públicas, um percurso marcado por silenciamentos, por ausências e construção de imagens negativas do negro na narrativa oficial da História. Marcas que remetiam sempre a um passado escravo negativado, e foi a partir dessa condição que tentava fugir de algumas aulas de história, com medo de que o conteúdo escravidão fosse abordado mais uma vez. E que fosse utilizada como exemplo de uma pessoa que, nas palavras do professor de História do 6º ano, “poderia ser escrava”.

Dentro do processo de construção de identidade negra a escola participou de modo negativo nessa formação, pois foi um ensino que infelizmente colaborou de maneira dolorosa para uma construção de uma identidade negativa. O que em grande parte ainda acontece com a maioria das negras e negros desse país, o “*tornar-se negro*”<sup>2</sup> acontece a partir de situações de racismo, de uma história silenciada em uma educação hipócrita que celebra a democracia racial brasileira e cega diante de situações de racismo.

A ideologia racista ainda persiste nos dias de hoje no imaginário social brasileiro, pois a desumanização da população negra<sup>3</sup> foi construída historicamente. Despedaçaram a humanidade dos africanos quando os arrancaram de suas terras e famílias e os obrigaram a entrar em navios e a trabalhar forçadamente em condições servis em outro continente. Depois tiraram sua humanidade quando os homogeneizaram e estereotiparam sua cultura, e mais uma vez, tiraram sua humanidade quando se apropriaram de sua história e a partir de um olhar etnocêntrico e eurocêntrico reconstruíram suas histórias de forma distorcidas.

Essa persistência da inferioridade e desumanidade dos negros frente ao grupo branco nas relações sociais brasileira coloca a população negra dentro de um eterno ato de sobreviver. Nessa perspectiva, podemos dizer que os negros desse país sempre vivem no limite, pois vivem o presente para resolver problemas diários. É difícil conseguir planejar ou

---

<sup>1</sup> “A *escre(vivência)* das mulheres negras explicita as aventuras e as desventuras de quem conhece uma dupla condição, que a sociedade teima em querer inferiorizada, mulher e negra” (Evaristo, 2003, p.08)

<sup>2</sup> Referência explícita ao título do livro da escritora e Psicanalista Neusa Santos Sousa publicado em 1982.

<sup>3</sup> Estamos considerando negras as pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, segundo os critérios do IBGE.

ter expectativas sobre o futuro quando sua maior preocupação é conseguir se manter vivo e superar as desigualdades, principalmente no campo educacional, que vem sendo transmitidas a várias gerações.

Dados da pesquisa *A Dinâmica Demográfica da População Negra Brasileira* do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) <sup>4</sup>, com base nos dados do Censo demográfico de 2010 e em informações do Sistema de Informações de Mortalidade do Ministério da Saúde, apontam que nos óbitos masculinos por causas externas, observa-se uma diferença entre negros e brancos segundo o tipo de mortalidade. Na população negra, a principal causa externa de morte em 2001 e 2007 foram os homicídios, aproximadamente 50%. Por outro lado, entre a população branca, os homicídios, tiveram uma proporção bem mais baixa, 36,2%, e das mortes por causas externas nesse grupo racial teve aumento as decorrentes de acidentes de transporte, que passaram a ser responsáveis por 35,3% das mortes.

Nas taxas de desemprego a população negra é a que apresenta os maiores índices segundo dados do estudo *Retrato das desigualdades de gênero e raça*, do IPEA <sup>5</sup>. Enquanto o desemprego atinge 5,3% dos homens brancos, entre os negros, o índice chega a 6,6%. Entre as mulheres, a diferença é mais que o dobro, pois entre as mulheres brancas, o desemprego é de 9,2% enquanto entre as mulheres negras, ultrapassa os 12%.

No artigo 205 da Constituição Federal de 1988 a educação é colocada como um direito que deve ser garantido de forma igualitária e justa para preparar os sujeitos de direito ao exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, artº205). Nessa perspectiva a educação é condição mínima de dignidade e cidadania.

Porém, dados do *Comunicado do Ipea nº 66: PNAD 2009 - Primeiras Análises: Situação da educação brasileira - avanços e problemas* <sup>6</sup>, estudo que traz uma análise da educação no período de 1992 a 2009 mostra a permanência das desigualdades <sup>7</sup> educacionais <sup>8</sup>

---

<sup>4</sup> Disponível em: <  
[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/110512\\_comunicadoipea91.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/110512_comunicadoipea91.pdf)> Acessado em: 10/11/2015.

<sup>5</sup> Disponível em: <  
[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro\\_retradodesigualdade\\_ed4.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_retradodesigualdade_ed4.pdf)> Acessado em: 10/11/2015.

<sup>6</sup> Disponível em: <  
[http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/comunicado/101118\\_comunicadoipea66.pdf](http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/comunicado/101118_comunicadoipea66.pdf)> Acessado em: 10/11/2015

<sup>7</sup> Ricardo Henriques, Diretor de Estudos Sociais do IPEA e do Departamento de Economia da UFF, explica que desigualdade refere-se a: “(...) um artifício, de uma máquina, de um produto de cultura que resulta de um acordo social excludente, que não reconhece a cidadania para todos, onde a cidadania dos incluídos é distinta da dos excluídos e, em decorrência, também são distintos os direitos, as oportunidades e os horizontes” (Henriques, 2000, p.3).

entre a população negra se comparada com a população branca. A pesquisa aponta que a população negra tem mais analfabetos (13,4%) que a população branca (5,9%), há desigualdade também no acesso ao ensino médio entre brancos e negros: 60,3% dos brancos frequentam escola na faixa etária de 15 a 17 anos, taxa que na população negra é de 43,5%. A diferença entre os dois grupos aumenta quando se trata de ensino superior: 21,3% dos jovens brancos frequentam o ensino superior, enquanto a taxa para a população negra é de 8,3%<sup>9</sup>.

Analisando os estudos do IPEA, podemos observar que a mobilidade social da população negra, relativa ao conjunto da sociedade no país, continua altamente vulnerável. Os poucos avanços que tivemos são resultados das políticas públicas afirmativas<sup>10</sup> promovidas pelo Estado brasileiro para combater as desigualdades dentro do princípio de equidade<sup>11</sup>.

Essas mudanças sociais e a inclusão de políticas públicas se deram graças a luta e resistência do Movimento Negro que reeducou a sociedade brasileira, resignificou o que é ser negro e construiu afirmativamente sua identidade e humanidade. Dentro dessas políticas públicas, se insere a Lei 10.639/03, que alterou os artigos 26 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN 9.394/96 e tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e História e Cultura Afro-Brasileira. Essa legislação vem com o objetivo de promover a justiça social, valorizar a diversidade, combater desigualdades e afirmar a identidade e a participação dos africanos e seus descendentes na constituição da sociedade brasileira.

Passados 15 anos da publicação da Lei 10.639/03, este trabalho se insere nas discussões e pesquisas sobre as formas de recepção e aplicação dessa lei. Além de utilizar a

---

<sup>8</sup> Desigualdades educacionais referem-se na ausência de condições materiais para o pleno desenvolvimento qualitativo do direito, nos indicadores de analfabetismo, de reprovação, evasão escolar e taxa de escolaridade familiar.

<sup>9</sup> Segundo Munanga (2003), “(...) se por milagre o ensino básico e fundamental melhorar seus níveis para que os alunos desses níveis de ensino possam competir igualmente no vestibular com os alunos oriundos dos colégios particulares bem abastecidos, os alunos negros levariam cerca de 32 anos para atingir o atual nível dos alunos brancos.”

<sup>10</sup> Seguimos o seguinte entendimento de Ações afirmativas: “De fato, as ações afirmativas são políticas amplas que se inserem no campo da promoção da igualdade de oportunidades, facilitando o acesso dos grupos discriminados a certos espaços da vida social. Tais políticas podem ser entendidas como complementares às políticas universais, quando estas se mostram insuficientes para garantir, em uma dada sociedade, a igualdade de oportunidade aos diferentes grupos étnicos (Jaccoub e Theodoro, 2005, p.115)”. Assim, as ações afirmativas podem ser aplicadas em diferentes modalidades, o sistema de cotas para ingresso nas universidades e serviço públicos é uma dessas modalidades.

<sup>11</sup> O conceito de equidade “é concebido como o reconhecimento e a efetivação, com igualdade, dos direitos da população, sem restringir o acesso a eles nem estigmatizar as diferenças que conformam os diversos segmentos que a compõem. Assim, equidade é entendida como possibilidade das diferenças serem manifestadas e respeitadas, sem discriminação; condição que favoreça o combate das práticas de subordinação ou de preconceito em relação às diferenças de gênero, políticas, étnicas, religiosas, culturais, de minorias etc.” (Sposati, 2010, p.6).

referida lei, este trabalho tem como eixo de pesquisa o texto do *Parecer CNE/CP nº 03/2004*, homologado em 19 de maio de 2004 pelo Ministério da Educação, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* homologada pela Resolução CNE/CP nº 01/2004 e publicada no Diário Oficial da União em 22 de junho de 2004, e o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* publicado pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) no ano 2013.

Com o referencial teórico dessa nova legislação e entrelaçado com uma revisão bibliográfica sobre a recepção das leis produzida nos últimos anos em nosso país, tanto pela academia quanto pelos movimentos sociais organizados, este trabalho procura investigar os procedimentos didáticos-pedagógicos e os posicionamentos políticos adotados pelas comunidades escolares, principalmente na área do ensino de história, para a aplicação da temática da Educação das Relações Étnico-Raciais<sup>12</sup>. Neste processo de análise dialogamos com o campo científico da história, educação e sociologia.

O presente trabalho articula-se com os resultados parciais do projeto de pesquisa do qual sou bolsista voluntária, *Trajetórias da educação das relações étnico-raciais no Rio Grande do Sul: ensino de História e recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08*<sup>13</sup>, o qual é orientado pela Professora Carla Beatriz Meinerz, da Faculdade de Educação da UFRGS, que co-orientou este trabalho. Especificamente, no caso dos resultados ora apresentados, trata-se de construção analítica a partir dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP's) das escolas de ensino fundamental da rede municipal de Cachoeirinha, com o objetivo de verificar as

---

<sup>12</sup> Nos últimos anos, muitos intelectuais e/ou militantes do movimento negro preferem utilizar o termo étnico-racial para analisar a situação do negro no Brasil. Este conceito também foi amplamente utilizado dentro das pesquisas do campo da educação e foi, inclusive, adotado para as Diretrizes da Lei 10.639/03. Segundo Nilma Lino Gomes, os intelectuais e militantes que utilizam esse termo demonstram que “estão considerando uma multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil” (Gomes, 2012, p.47). Por considerar essa multiplicidade de questões em torno do debate da situação do negro no país, e seguindo a normatização das temáticas, este trabalho seguirá sua análise dentro dessa categoria de análise. Porém, acreditamos que o termo *raça* ainda opera em nossa sociedade, já que o racismo é um problema estrutural, e que ainda não é possível abandonar *raça* ao se falar sobre a realidade do negro no Brasil. O debate sobre esses conceitos de *raça* e *etnia* será apresentado no Capítulo 4 deste trabalho.

<sup>13</sup> Tal projeto tem por objetivo investigar a recepção das referidas leis no ensino de História, através da imersão nas trajetórias de alguns discursos e de algumas práticas educativas, coletivas ou individuais, de professores dos municípios gaúchos de Cachoeirinha e de Palmares do Sul. A metodologia da pesquisa é de perspectiva qualitativa e inclui a realização de grupos de discussão, entrevistas abertas, revisão bibliográfica e análise documental.

presenças/ausências das temáticas e os procedimentos adotados para sua aplicação no texto dos PPP's.

O Projeto Político Pedagógico, como documento escolar, é aqui entendido enquanto importante instrumento de diagnóstico coletivo, visto que sua construção deve ser feita por toda a comunidade escolar e é capaz de revelar elementos da aplicação dos conteúdos da Lei 10.639/03 e de suas Diretrizes.

O recorte espacial do município de Cachoeirinha se justifica por ser este um município urbano da região metropolitana de Porto Alegre, por identificarmos neste município alguns professores comprometidos com a temática da educação das relações étnico-raciais e também por ser um município com uma longa trajetória de implementação de práticas pedagógicas voltadas ao trabalho com a temática.

Este trabalho não tem por objetivo apontar somente se a nova legislação esta sendo aplicada ou não, e sim entender e analisar os processos de recepção da Lei 10.639/03 no município de Cachoeirinha para identificarmos os aspectos que merecem maior atenção e investimento, dentro de políticas públicas e programas de formação docente para a sua implementação.

Assim, no percurso de análise este trabalho esta dividido em quatro capítulos seguido pelas considerações finais.

No Capítulo 1 será apresentado um breve histórico das ações do movimento negro em prol da educação antirracista e a conquista de políticas públicas de educação, pois inclusive essa *escrevi(vência)* é fruto destas lutas; no Capítulo 2 será apresentada a concepção de Ensino de História e a compreensão que temos do papel dos professores deste componente curricular para a aplicação da temática da educação das relações étnico-raciais.

No Capítulo 3 será contextualizado os aspectos históricos legais e concepções do Projeto Político Pedagógico, e a inserção da educação das relações étnico-raciais nos projetos exigidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e pelo 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, e será a partir dessas perspectivas que a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos será realizada. No Capítulo 4 serão apresentados os resultados da análise dos PPP's do Município de Cachoeirinha articulados com a revisão bibliográfica sobre a temática da educação das relações étnico-raciais.

Sem a pretensão de concluir, este trabalho busca saber como essas temáticas são abordadas e apresentar elementos para entender como as escolas se posicionam e constroem estratégias para o enfrentamento ao racismo na nossa sociedade.

É nas relações diárias que acontecem situações de racismo, preconceitos e discriminações, e a escola pode e deve ser um espaço de resistência a essas práticas. Enquanto comunidade escolar ao não assumir esse papel político, deixamos de cumprir a missão fundamental da educação: formar futuros cidadãos que respeitem e valorizem a diversidade étnico-racial da nossa sociedade e que garantam a consolidação da democracia brasileira.

## 1. BREVE HISTÓRICO DAS AÇÕES DO MOVIMENTO NEGRO EM PROL DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Na esfera educacional, foi principalmente no pós-abolição que o movimento negro<sup>14</sup> organizado buscou recuperar e construir referências positivas para a população afro-brasileira na luta antirracista para reparar os danos materiais, sociais, políticos e psicológicos causados pelo período em que foram escravizados e pela ideologia de branqueamento adotada pelo Estado brasileiro<sup>15</sup>, tendo até hoje a permanência do racismo estruturando a sociedade brasileira.

A valorização da educação formal foi uma das principais ações do movimento negro, e diversos autores (Gomes, 2009, 2011, 2012; Gonçalves, 2011; Lima, 2010; Pereira, 2008; Domingues, 2007; Cruz, 2005; Gonçalves & Silva, 2000; Perussatto, 2015; Rosa, 2014; Santos, 2011; Silva, 2011, 2013, entre outros) desenvolveram pesquisas sobre a cronologia e as formas de ação do movimento negro na garantia de uma educação antirracista, por entender a escola como um veículo de ascensão social e de garantia de cidadania.

Uma das formas de organização do movimento negro foi a imprensa negra<sup>16</sup>, atuando na denúncia das condições precárias da população negra, mas também tendo um papel educativo, informando e politizando a população negra. Em Porto Alegre, tivemos o jornal *O Exemplo*, que circulou de 1892 a 1930 e que tinha como sua principal reivindicação a instrução do povo negro.

Perussatto (2015), analisando a demanda por instrução contida no jornal *O Exemplo*, aponta que:

A demanda por instrução foi constante ao longo das duas primeiras décadas do pós-abolição nas páginas d'O Exemplo, o que não significa dizer, como apresentado ao longo do texto, que todos os seus membros possuíam a mesma percepção acerca dessa questão. Porém, alguns elementos perpassaram seus posicionamentos: a crença de que a instrução seria o caminho para alcançar a mobilidade social, usufruir

<sup>14</sup> Como diz Abdias do Nascimento, existiu movimento negro no Brasil desde que os primeiros seres humanos escravizados na África chegaram à costa brasileira. Porém, esse texto será focado nas ações do chamado movimento negro contemporâneo, organização que desenvolveu suas ações dentro da percepção de que o racismo é estruturante das desigualdades na sociedade brasileira, seguindo a definição de Gomes (2012, p. 735): “O movimento negro é, portanto, um ator coletivo e político, constituído por um conjunto variado de grupos e entidades políticas (e também culturais), distribuídos nas cinco regiões do país”.

<sup>15</sup> A ideologia do branqueamento divulgava a ideia de que as pessoas brancas teriam inteligência superior e, por isso, teriam o direito de gerir e proferir o que é bom para todos e, do mesmo modo, visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Então, possivelmente influenciadas por estas questões, na atualidade negros e não negros tendem a reproduzir o preconceito, imprimindo marcas negativas na subjetividade dos negros e não negros (Brasil, 2004).

<sup>16</sup> Segundo José Antônio dos Santos: “A Imprensa negra é constituída por jornais publicados, a partir do final do século XIX, com a intenção de criar espaços de comunicação, informação, educação e protesto da comunidade negra. (...) tinham o objetivo de indicar regras morais e de comportamento para os leitores, bem como juízos afirmativos de uma *identidade negra*.” (Santos, 2010, p. 84).

de direitos políticos e civis, combater o “preconceito da raça” e gozar de uma melhor condição de vida e trabalho (Perussato, 2015, p.12).

No decorrer de sua análise, Perussato aponta que, além dos editoriais estimularem entre seus leitores o gosto pelo conhecimento, o jornal também era um espaço de denúncia das situações de discriminação nos espaços escolares do Estado do Rio Grande do Sul, citando como exemplo um trecho de denúncia feita por Lindolfo Ramos, no ano de 1904, acerca de uma professora de Caçapava do Sul, que se negava a dar ensino a crianças negras:

Onde se viu negro na escola! Negro só serve para cozinha!... E eu sem criada, tendo necessidade de fazer certos serviços da casa que não estão de acordo com a minha posição! Pode-se suportar que as negrinhas venham para a escola em vez de se alugarem em casa das famílias que como eu estão precisando de quem as sirva?! Está aí para que serviu o 13 de maio!

E assim prosseguia em seu rosário de vigorosas heresias em face da razão. (Exemplo, Ano II, n. 45, 19.12.1904, p. 1 *apud* Perussato, 2015, p. 5-6).

As denúncias mostram a percepção de que o preconceito racial também estava na estrutura do sistema educacional, mas os editores do jornal enxergavam na educação uma possibilidade de integração social, por isso a constante demanda de “instrução ao filho do homem preto” foi reivindicada nas suas páginas (Perussato, 2015).

Da mesma forma, o jornal *A Alvorada* (1907-1965), da cidade de Pelotas, que reunia membros de diferentes associações da cidade, em 07/01/1934 divulgava a *Campanha Pró-Educação*, da Frente Negra Pelotense (FNP), e manifestava os ideais de unificação da raça negra em torno do ideal da instrução (Silva, 2013). Fernanda Oliveira Silva (2011), em estudo sobre os associativismos negros em Pelotas, traz um trecho do artigo de Rodolpho Xavier, porta-voz da FNP, no jornal *A Alvorada* de 28/02/1932:

Apelamos destas colunas aos intelectuais decentes da raça, pois que, aqui os há e competentíssimos, para a fundação de um Centro de Cultura igual aos da Frente Negra de S. Paulo, abstraindo discussões de raças e de preconceitos, tendo em vista exclusivamente o levantamento moral e intelectual da raça por meio de reuniões e preleções, de aulas noturnas e tudo quanto possa cultivar a inteligência da mocidade.

Apelamos dessas colunas para os diretores de sociedades recreativas, de cordões e de esportes da raça negra de Pelotas, de Jaguarão e Cacimbinhas a concretizar este apelo dentro de suas sedes e possibilidades pelo ideal – Instrução e Cultura – promovendo conferências, em datas respectivas, que digam respeito a Lei de 28 de setembro, a de 13 de maio, a Campanha Abolicionista e aos Vultos representativos da raça nas armas, nas letras e nas artes e bem assim dos fastos principais da história-pátria. (*A Alvorada apud* Silva, 2011, p. 11)

Esse trecho demonstra que uma das principais estratégias da FNP foi a busca pela oferta de instrução aos negros, em grande parte influenciada pela Frente Negra Brasileira, fundada em 1931, e que motivou a organização de diversas associações e clubes no país.

A Frente Negra Brasileira<sup>17</sup> teve papel fundamental na luta dos negros na sociedade brasileira. De acordo com Gomes (2012, p.737), a FNB promovia a educação de seus membros, criando cursos e escolas de alfabetização e visando à integração dos negros no campo social, político e cultural.

Na década de 50, houve no Rio de Janeiro a criação do Teatro Experimental Negro (TEN), tendo Abdias do Nascimento<sup>18</sup> como seu principal expoente. O TEN tinha como propósito a integração do negro na sociedade brasileira, bem como a valorização de sua autoestima, além de proporcionar a seus integrantes um curso de alfabetização, tendo em vista que muitos de seus integrantes eram empregadas domésticas e operários, os quais tinham pouca ou nenhuma instrução escolar. O programa do TEN continha a reivindicação do ensino gratuito para todas as crianças brasileiras, a inclusão de estudantes negros nas instituições de ensino secundário e superior, e o combate ao racismo com base em medidas de ensino, através de uma reeducação da população para uma imagem positiva do negro na história do Brasil (Nascimento, 2004 *apud* Gomes, 2012, p. 737).

No fim dos anos 1970, seguindo as demandas da Frente Negra Brasileira e do Teatro Experimental do Negro, e por um acontecimento letal ocorrido em abril de 1978<sup>19</sup>, surge o Movimento Negro Unificado (1978). Para muitos militantes e pesquisadores, a criação do MNU, em 1978, é vista como o marco fundamental na formação e transformação do Movimento Negro brasileiro, em meio a um contexto histórico de lutas contra a ditadura militar, então vigente no país, naquele período. Essa organização nacional, inspirada nos movimentos de independência da África Portuguesa e nos movimentos de luta dos negros norte-americanos pelos direitos civis, em meados dos anos 60, elege a educação como uma das principais pautas na luta contra o racismo. Alguns integrantes do MNU iniciaram uma trajetória acadêmico-política e formaram uma geração de intelectuais negros na pesquisa sobre relações étnico-raciais<sup>20</sup> (Gomes, 2012, p.738).

No livro *1978-1988, 10 anos de luta contra o racismo- Movimento Negro Unificado*, lançado a nível nacional pelo MNU no ano de 1988, são apresentadas, em 8 capítulos,

---

<sup>17</sup> Sobre a FNB, ler DOMINGUES, Petronio José. *Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação*. In: Rev. Bras. Educ. vol.13 n.39 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2008.

<sup>18</sup> Ativista político do Movimento Negro Unificado, ator, poeta e Senador, em 1983.

<sup>19</sup> O MNU foi criado como uma reação à discriminação do Club Tietê de São Paulo a quatro atletas negras e também à tortura e assassinato de Robson Silveira da Luiz, um motorista negro, em uma delegacia de polícia da cidade de São Paulo, em abril de 1978. Esse não foi o primeiro nem o último ato de violência racial praticado pelo Estado contra afro-brasileiros, mas foi visto pelos ativistas negros como algo que exigia uma resposta à altura. Tais foram os fatores decisivos para o reagrupamento a nível político de entidades negras.

<sup>20</sup> González & Hasenbalg, 1981; Gonçalves, 1985; Lima, 2010; Lopes, 1998, entre outros.

diversas discussões produzidas dentro da organização, nas diferentes regiões do País, durante os seus Congressos Nacionais e Estaduais. No artigo “Estudos Africanos nos Currículos Escolares”, escrito em 1987 por Ana Célia da Silva, militante do MNU da Bahia e atualmente professora da Universidade do Estado da Bahia, a autora relata as barreiras que o movimento negro superou para a inclusão da disciplina “Estudos Africanos” nas escolas baianas e apresenta a percepção e a importância de tal temática para o movimento negro da época:

O sistema de ensino brasileiro, desde a pré-escola à universidade, tem primado por ocultar ou distorcer o passado histórico e a cultura do povo negro, na África e aqui, bem como apresentar o negro de forma inferiorizada (...) o livro didático apresenta como modelo de bom, inteligente e bonito apenas personagens brancos. Em consequência desenvolve-se no negro um complexo de auto-rejeição e inferioridade e uma necessidade de branquear-se (Silva, 1988, p.48).

Podemos ver que as entidades negras têm, há muito tempo, produzido conhecimentos com enfoque na educação, para estabelecer uma educação realmente inclusiva, além de estabelecer debates para a construção de um currículo escolar que reflita a diversidade étnico-racial e que reverta a ideologia de inferiorização do negro.

Seguindo as demandas produzidas pelos movimentos sociais e dentro do processo de redemocratização do país, a Constituição de 1988 foi um marco para as temáticas raciais, pois tinha como “centro” a promoção de cidadania a todos os brasileiros (Constituição Cidadã), tendo reconhecido e instituído a pluralidade étnico-racial brasileira e garantido direitos a tais movimentos enquanto grupos formadores do país. A nova Carta instituiu o crime de racismo, reconheceu o direito de posse de terras a comunidades quilombolas e criou a Fundação Palmares.

Porém, antes mesmo da constituição de 1988 já havia um conjunto legal resultante das demandas produzidas pelo movimento negro. É o caso da Lei 1.390, conhecida como lei Afonso Arinos, que reconhecia o racismo e o preconceito como crimes. Em 1983, o então Senador Abdias do Nascimento, ativista político, ator e fundador do Teatro Experimental do Negro, apresentou um projeto sobre educação antirracista.

Após 1988, no centenário da Abolição, o movimento negro começou a exigir ações concretas para o enfrentamento das desigualdades raciais, porém, sem dúvidas, a primeira Marcha Zumbi de Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, que ocorreu no ano 1995, foi a mobilização mais importante e com resultados mais significativos para a pauta racial, pois lideranças do movimento negro entregaram a, Fernando Henrique Cardoso, então Presidente da República, o “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial”, um documento propositivo com demandas para políticas públicas de enfrentamento ao

racismo e à promoção de igualdade, e dentre estas demandas estava a proposta de uma educação antirracista. No dia da entrega desse documento foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI). Composto por representação do governo e da sociedade civil, o grupo tinha como objetivo a elaboração de políticas públicas para a população negra e serviu como um importante espaço para a aproximação entre o Movimento Negro e o Estado Brasileiro (Lima, 2010, p.80).

A partir do GTI, foi elaborado, em 1996, o Plano Nacional de Direitos Humanos e ocorreu a preparação para a participação do Brasil num importante movimento internacional da pauta racial: a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial e a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada na África do Sul, em 2001.

Foi na conferência de Durban, em 2001, que o Estado Brasileiro reconheceu e assumiu internacionalmente a existência do racismo na sociedade brasileira, e assinou a Declaração e o Programa de Ação, resultantes dessa Conferência, se comprometendo com uma série de pactos internacionais para o combate às iniquidades raciais e à promoção da dignidade das pessoas racialmente discriminadas (Cavalleiro, 2005, p.66).

A partir da Conferência de Durban é que as políticas afirmativas de reparação ao povo negro no Brasil começaram de fato a serem pensadas pelo Estado, principalmente no campo da saúde e da educação. E foi a partir do ano de 2003, no início do Governo Lula, que as ações efetivas começaram a ser aplicadas, a partir de muita luta reivindicatória do movimento social negro.

### **1.1. A temática étnico-racial e as Políticas Públicas de âmbito federal**

A Lei 10.369/03 está inserida dentro das políticas nacionais de Ações Afirmativas e foi resultante das lutas do movimento negro e dos compromissos assumidos pelo governo brasileiro na Conferência de Durban. Mas, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional (LDBEN), a pluralidade brasileira já estava colocada como um dos objetivos a serem trabalhados pelo ensino de História, conforme o artigo 26, inciso 4º: “O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente matrizes indígenas, africana e europeia”.

Dentro do contexto das discussões sobre o papel da educação nos anos de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais explicitam que o objetivo da educação é formar cidadãos que respeitam a pluralidade cultural brasileira, destacando os povos na construção e reconstrução da sociedade, propondo estudos de diferenças e semelhanças entre culturas, das

mudanças e permanências no modo de viver, de pensar, fazer e das heranças deixadas por outras gerações (PCNs *apud* Andrade, 2006, p. 75).

Porém, os parâmetros curriculares deixam de apresentar a discussão acerca das relações raciais no Brasil, bem como sobre nossa diversidade racial.

Dentro dessa perspectiva, diversos autores e principalmente o movimento negro brasileiro realizaram críticas com o objetivo de desconstruir a ideia de democracia racial brasileira<sup>21</sup>, ainda presente nas práticas educacionais, já que as contribuições históricas de indígenas e africanos na história nacional não eram contempladas adequadamente nos currículos escolares. Como resultado dessas lutas, no ano de 2004 foi publicado o Parecer CNE/CP 003/2004 que fundamentou a publicação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* –, regulamentando a Lei 10.369/2003<sup>22</sup>, que institui o ensino de história e de cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, e alterando dois artigos da LDB:

Art. 1o A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts.

26-A, 79-A e 79-B:

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

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

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

§ 3º (VETADO)

Art. 79-A. (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.

Art. 2o Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Cabe lembrar que algumas cidades já possuíam legislação municipal sobre essas temáticas, como, por exemplo, o Município de Porto Alegre, na forma da Lei 6.889, de 5 de setembro de 1991, que incluía no ensino da disciplina de História: “o ensino relativo ao

<sup>21</sup> O termo foi difundido a partir da crítica ao livro *Casa Grande e Senzala* (1933), de Gilberto Freyre, onde considerava que as relações entre negros, brancos e indígenas no Brasil se deram de forma harmônica. Porém, a crítica do movimento negro e os indicadores sociais demonstram que essa ideologia tinha e tem como objetivo encobrir a realidade da sociedade brasileira.

<sup>22</sup> No ano de 2008, o artigo 26-A da LDB foi modificado pela lei 11.645, que institui o ensino da História e cultura indígena, alterando o texto original para: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”.

estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira”. A própria LDB já instituía essa temática, porém foi necessária a inclusão do artigo 26-A para reforçar essa obrigatoriedade (Ruppenthal, 2015, p. 7).

Com a instituição da Lei 10.639 e com a regulamentação desta pelas Diretrizes, para além dos conteúdos de Histórias e culturas afro-brasileiras e Africanas, a educação das relações étnico-raciais ficaram regulamentadas legalmente, fazendo surgir novas exigências e possibilidades para o ensino de História, mas não somente para esse campo, como, também, para outras áreas de conhecimento do ensino brasileiro.

Com esse enfoque, as propostas têm por objetivo promover o reconhecimento e a valorização da história, identidade, resistências e culturas, principalmente dos afro-brasileiros e dos povos indígenas para a garantia de seus direitos de cidadãos, conforme Parecer CNE/CP 003/2004:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p 10).

Com a fundamentação deste parecer, o Conselho Nacional de Educação publica a Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, colocando como um de seus objetivos promover a “educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de uma nação democrática” (Brasil, 2004, Art. 2º, p. 1).

Como se observa, esses textos normativos expressam que as relações étnico-raciais são indispensáveis na formação para a cidadania.

Verrangia e Silva (2010), no artigo *Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências*, orientados pelo conceito de Silva e Araújo (2004), entendem que:

(...) cidadãos são mulheres e homens que, tomando a história dos grupos a que pertencem nas mãos, empreendem luta para que todos, nas suas particularidades

sejam reconhecidos, aceitos e respeitados, busquem garantias para participar das decisões que encaminharão os destinos da sua comunidade, da nação onde exercem sua cidadania, do continente onde vivem (SILVA e ARAÚJO apud Verrangia e Silva, p. 709).

Nesta perspectiva, embora compreendendo que “Cidadania é um conceito histórico que varia no tempo e no espaço” (Silva e Silva, 2009, p. 47), entendemos que a abordagem dos autores citados anteriormente dialoga com o componente curricular de História, que deve contribuir para a formação de cidadãos e cidadãs que produzam atitudes, conhecimentos, posturas e valores entre os diferentes grupos étnico-raciais de forma positiva e com o devido respeito.

A Lei 10.639/03, que no ano de 2013 completou 10 anos, foi uma demanda educacional do movimento negro desde os anos 1980, que foi finalmente transformada pelo Estado brasileiro em política pública. Isto significa que o Estado vai incorporando, ora avançando, ora retrocedendo, a raça como fator social em algumas ações, mas que talvez não tivesse chegado ao atual momento se não fosse pelo histórico de luta do movimento negro brasileiro.

A temática racial continuou a receber atenção dos órgãos governamentais e, em 2003, deu-se a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), órgão responsável pela formulação, coordenação e articulação de políticas para a promoção da igualdade racial. Em 2004, foi criada, no Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), com o objetivo de implementar políticas de inclusão educacional. As duas Secretarias desenvolveram diversas ações e programas no âmbito educacional para a efetivação de políticas públicas de combate às desigualdades brasileiras.

Do mesmo modo, desde o ano de 2003 iniciou-se nas instituições públicas federais e estaduais a inclusão de ações afirmativas como forma de acesso; em especial, as cotas raciais. O Ministério da Educação implantou programas como o PROUNI, REUNI e Conexões de Saberes para ampliar o número de vagas na educação superior e garantir a permanência de alunos de origem popular nas instituições federais.

Em 2009, com a finalidade de institucionalizar a implementação da Educação das Relações étnico-raciais, o Ministério da Educação lançou o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009), cujo texto será abordado no decorrer deste trabalho. Cabe destacar também a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que

dispõe sobre cotas sociais e raciais para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Tais políticas, que colocam a população negra como eixo central, não se limitam somente a ela, almejando a construção de uma educação plural, de qualidade, democrática, e que esteja comprometida com o combate a todas as formas de discriminação.

Contudo, no atual momento, vivemos um retrocesso dessa temática e de outras (mulheres, jovens e LGBT) a nível nacional. Neste ano, devido a crise econômica e política do país e em nome da chamada governabilidade, o governo federal extinguiu a Seppir (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), a SPM (Secretaria de Políticas para Mulheres), a Secretaria de Direitos Humanos e a Secretaria Nacional de Juventude, aglutinando-as em um superministério, das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, o Ministério da Cidadania.

A nomeação de Nilma Lino Gomes, ex-ministra da Seppir, como chefe dessa nova pasta pode indicar uma prioridade sobre a questão racial. Porém, a ministra terá de dar conta da demanda das outras políticas e a unificação dessas secretarias com status de Ministério em uma única pasta diminuirá o caráter transversal das políticas, reduzindo também a sua visibilidade.

Ainda que timidamente, as ações conjuntas da Seppir com outros ministérios, como o Ministério da Educação/SECAD e o Ministério da Saúde, realizavam uma articulação de suas temáticas-foco em outros âmbitos do serviço público. Porém, se pensarmos dentro da perspectiva de que o racismo na nossa sociedade é estrutural (institucional e ideológico), a extinção da Seppir foi um retrocesso, já que para combatê-lo é necessário um posicionamento firme, por meio de políticas de Estado.

Desta forma, precisamos avançar nas políticas eficientes e específicas. Em tempo de aumento do conservadorismo, até mesmo como uma resposta aos avanços sociais conquistados até então pelos movimentos sociais, limitar as políticas de promoção da igualdade racial no campo institucional é minimizar os efeitos do racismo na nossa sociedade e retroceder nas políticas públicas de direitos humanos.

## 2. ENSINO DE HISTÓRIA NO ATUAL CONTEXTO BRASILEIRO

No contexto de democratização do país, no final da década de 80 e início dos anos 90, as políticas públicas são perpassadas pela noção de cidadania, principalmente as políticas voltadas para a educação. Na Lei 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), é apontado o seguinte caminho para a educação:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996, Art.2º).

O objetivo da educação é “(...) desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996, art. 22, p. 7). Portanto, esse princípio maior, de formação para a cidadania, deve nortear os princípios pedagógicos e as estratégias de trabalho de todos os professores, e a escola básica deve estar comprometida para além de passagem e assimilação de conteúdos pré-definidos, mas deve articular conceitos e valores para desenvolver nos alunos a capacidade de atuar e transformar de maneira efetiva a sociedade.

Esses apontamentos mais gerais da educação nacional apontam também para o ensino de história. Dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino de História tem um papel fundamental para a formação de cidadãos críticos:

(...) contribui, assim, para desenvolver sua formação intelectual, para fortalecer seus laços de identidade com o presente e com gerações passadas e para orientar suas atitudes como cidadão no mundo de hoje.

A seu modo, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere. (PCNs,1998, p.36).

Dentro desses princípios, o conhecimento histórico tem papel privilegiado, pois os próprios conhecimentos históricos têm potencial transformador e podem propiciar que cada aluno se perceba como um ser social, sujeito de sua própria história, do contexto e do meio que está inserido.

E, assim como o exercício da História muda com o tempo, o seu “fazer” pedagógico, também, pois o ensino de história está sujeito às mudanças sociais e às realidades do país. E assim como constantemente repensamos a concepção de história, é necessário também

repensar o ensino de história e seus recortes, cientes, contudo, de que o recorte que o professor de história faz é uma opção política (Karnal, 2009, p. 9).

Os recortes, escolhas e caminhos escolhidos no processo educacional são próprios da autonomia do professor. Porém, essa autonomia tem uma ética a ser seguida quando trata-se de um profissional que lida com o humano e com tudo o que o acompanha, como sentimentos e emoções carregados (ou não) de afetividade.

Ao se comprometer com um ensino de história voltado para a formação humana cidadã, acreditamos que o professor deve assumir um compromisso social e se tornar militante, pois, como explica Karnal, qualquer tomada de decisão do educador que acontece em sala de aula (como quando um aluno questiona a autoridade do professor) está carregada de valores e concepções teóricas, e cabe a ele tomar consciência dessas concepções e decidir quais devem ser mantidas ou não em sua prática pedagógica. Isso significa que o professor constantemente assume uma postura política ideológica, mesmo nas situações mais rotineiras de sala de aula.

Reforçamos o papel do professor militante no contexto atual brasileiro, em que, por trás de um falso princípio de "liberdade de expressão", reacionários procuram impor suas ideologias a partir do que chamam de "escola sem partido", projeto que tramita na Câmara Legislativa, no qual consta que a busca da “perfeita objetividade científica” é moralmente obrigatória para um professor e que este deve tornar-se um “técnico em educação”. Porém, ao contrário do que prega tal projeto, que rotula todos os professores como militantes de esquerda em sala de aula, a postura de professor militante é a de ter o compromisso de formar cidadãos críticos, reflexivos e autônomos, dando-lhes instrumentos para tomar decisões sozinhos.

Difícil pensar que, em pleno 2015, ainda há projetos de sociedade e educação que acreditam no discurso apolítico e na neutralidade no fazer pedagógico. O professor, como qualquer outro ser humano, é resultado da realidade social e do tempo histórico em que está inserido e sua tarefa educacional, conscientemente ou inconscientemente, é cerceada de valores socialmente construídos. Cabe a ele ter coerência e promover aquilo que Paulo Freire defendeu como a “ética universal do ser humano” na sua prática docente, conforme explica Enrique Padrós:

Assumir uma postura de respeito à ética, à dignidade e à autonomia do educando continua significando uma postura democrática, o que resulta da compreensão de um dos principais basilares da concepção pedagógica freiriana: a de que a educação é sempre um ato político. (Padrós, 2002, p. 45).

Essas disputas de concepções de educação envolvem correlações de forças e disputas de poder que afetam diretamente o ensino de história, pois podem deformar o passado e também o futuro para determinados fins.

A consciência do político e a negação da neutralidade faz parte da própria construção do conhecimento histórico, que atualmente é concebido para compreender os processos e os sujeitos históricos nas diferentes sociedades e grupos humanos, e suas diversas práticas, sejam estas conscientes ou não. E, como afirma Eric Hobsbawm (2013, p.17): “Ser membro da comunidade humana é situar-se com relação a seu passado”, ou seja, é perceber a complexidade das relações sociais do lugar que o indivíduo ocupa e como essas relações influenciam na construção de identidades coletivas e pessoais (Bezerra, 2009, p. 45).

Essa concepção de “fazer histórico”, surge no debate historiográfico a partir da publicação da revista *Annales d'histoire économique et social* em 1929, que tinha como objetivo romper com a “história historicizante” que estabelecia fatos do passado analisando suas mudanças nas fontes, majoritariamente, documentais do Estado. Os historiadores ligados a essas concepções de história e de conhecimento histórico são comumente chamados de ligados a “escola dos Annales” (Petersen; Lovato, 2013, p.108).

Assim, a historiografia que tinha como foco os fatos importantes comprovados por documentos e que pleiteava ser a história uma ciência neutra, baseada na narrativa linear dos fatos, sofreu várias críticas. Outra grande contribuição da escola dos Annales foi focar o trabalho do historiador na perspectiva de uma “história problema” que coloque perguntas e hipóteses para o passado ao invés de uma narrativa tradicional.

Essas novas formas do fazer histórico também devem se refletir no ensino de história:

Um ensino de história, como uma prática em que a formação de hipóteses, a verificação e o debate de diferentes interpretações inexistam, ou não sejam a base fundamental, reforça as características das tradições teóricas que não permitem essa postura interpretativa. (Meinerz, 2012, p. 65).

Nesse sentido, “Compreender e contextualizar historicamente um objeto de estudo é diferente de simplesmente julgá-lo” (Meinerz, 2012, p.56). Além disso, tal teoria metodológica também é aplicável para o processo de ensino-aprendizagem de história, pois é no mínimo incoerente pensar em construir um conhecimento histórico, sem levar em conta o contexto que docentes e discentes estão inseridos.

No contexto político e social atual, marcado pelo crescimento da intolerância, do fascismo, de discursos homofóbicos, machistas, racistas, autoritários e elitistas, o ensino de história se faz necessário para a construção de uma nova cultura política, mais solidária e

coletiva. Obviamente, não será somente com o ensino de história que se poderá conter os avanços de discursos conservadores, mas este tem papel central para a construção de espíritos críticos, e, para isso, como afirmam Jaime Pinsky e Carla Pinsky (2009, p.23): “O passado deve ser interrogado a partir de questões que nos inquietam no presente (caso contrário, estudá-lo fica sem sentido)”. Seguindo esta lógica, o ensino de história será melhor quando conseguir estabelecer relações entre o passado e o presente, para que o aluno consiga compreender e melhorar o mundo em que vive, de modo que consigamos atingirmos a utopia de “aprender com o passado para construir um futuro melhor” (Quadrat, 2008, p. 391).

Retomando a reflexão de Jaime Pinsky e Carla Pinsky sobre o ensino de história, estes apontam algumas posturas de ensino para o processo de construção do conhecimento histórico dentre as quais destacamos alguns pontos, considerados centrais: a) capacitar os estudantes para perceberem a historicidade de certos conceitos, como democracia e cidadania; b) questionar ideias e diferenças socialmente construídas, como inferioridade racial, cultural e de gêneros; c) que os alunos não só reconheçam preconceitos, mas compreendam seu desenvolvimento e mecanismos de atuação, para poder criticá-los com bases e argumentos mais sólidos.

A partir desses princípios, precisamos readequar nossa prática pedagógica para um ensino que esteja de acordo com a realidade social brasileira, que, apesar de ter construído sua ideia de nação e sua historicidade pautadas no mito da democracia racial, ainda apresenta indicadores sociais que mostram que a igualdade brasileira é, na realidade, seletiva. Como aponta Andrade (2006, p. 75), é necessário irmos além da celebração da diversidade cultural para o ensino de história e debater um dos problemas centrais da sociedade brasileira: as tensões produzidas pela multiplicidade étnico-racial da nossa sociedade. É necessário abandonar a visão folclorizada e ingênua de Brasil.

Almejamos ter uma prática pedagógica e uma escola que valoriza a pluralidade tanto cultural quanto étnica, no entanto, para isso é necessário incluir culturas e populações negadas do currículo até então. Esses discursos devem ter práticas efetivas que promovam a igualdade e o combate ao racismo, como aponta Marco Mello, o professor de História da rede Municipal de ensino de Porto Alegre:

A adoção do multiculturalismo crítico exige, de um lado, uma postura firme e crítica em relação às práticas racistas, sexistas, machistas e intolerantes, as quais naturalizam a desigualdade e reproduzem a exclusão na forma de hierarquizações que precisam ser denunciadas (senso comum); de outro lado, precisamos fazer o bom combate às causas dessa exclusão, identificando no próprio sistema capitalista essa origem, a qual reproduz a exclusão, o preconceito e a discriminação em escala planetária (Mello, 2008, p. 109).

É contraditório um ensino de história que não considere as relações raciais que fazem parte da construção histórica, cultural e social deste país; assim, estaremos trabalhando desvinculados da realidade social brasileira.

Se pretendemos ser engajados com uma pedagogia Freiriana, buscando atuar dentro da realidade do aluno, na qual nossa prática atue no reconhecimento deste enquanto sujeito da história, é necessária uma prática pedagógica que possibilite ao aluno do bairro Rubem Berta, por exemplo, considerada região periférica da cidade de Porto Alegre, compreender quais foram os processos históricos e sociais que configuraram a realidade atual da comunidade (uma região com altos índices de violências, com famílias em situação de risco, com grande carência de infraestrutura e saneamento básico) e compreenda porque este é considerado um território negro<sup>23</sup>.

O ensino de história não excludente, como qualquer outra área, precisa passar constantemente pelo processo de repensar nossos discursos e práticas. De nada adianta ter discurso de uma pedagogia freiriana de autonomia se, desde nossas primeiras práticas docentes de ensino, nossa maior preocupação é a busca por *transmitir* com sucesso os conteúdos aos alunos; “não basta ter um discurso progressista e ousadamente radical se o trabalho proposto em aula se baseia em posturas conservadoras” (Padrós, 2002, p. 43). Precisamos ter coerência entre teoria e prática pedagógica em sala de aula ou estaremos unicamente reproduzindo a tradição de educação bancária e transmissiva, desenvolvendo um trabalho pedagógico não significativo.

(Re)conhecer e valorizar, buscar, compreender, ser sensível e criar condições são metas importantes a serem colocadas em nossa prática de ensino de história para uma educação antirracista de combate às desigualdades historicamente perpetuadas. Essa compreensão exige que superemos a lógica do *transmitir* e a de *como trabalhar* os conteúdos para questionarmos: O que trabalhar? Para que? Para quem? Com quem? (Mello, 2008, p. 110).

Nessa realidade político social da sociedade brasileira, de pedidos de intervenção militar<sup>24</sup>, é necessário lembrar-se dos Direitos Humanos violados pelo Estado brasileiro durante o período da Ditadura brasileira. E faz-se necessário questionar também a democracia parcial que estamos vivendo: que democracia é essa, na qual os cidadãos são alheios ao

---

<sup>23</sup> Por estarem em uma região composta predominantemente por negros e por ser uma região periférica da cidade, estes, negros e negras, acabam por criar estratégias de organização e resistência para bem-viver com dignidade. Seguindo a definição de Bittencourt Jr (2012), considero o bairro Rubem Berta um Território Negro.

<sup>24</sup> Disponível em: <<http://g1.globo.com/pernambuco/noticia/2015/08/protesto-no-recife-pede-impeachment-e-intervencao-militar-no-pais.html>>

debate político? Que democracia é essa, na qual 82 jovens são mortos por dia (77% deles, negros)<sup>25</sup>? Pesquisas mostram que são os jovens negros, especialmente os moradores das periferias, as principais vítimas de violência policial no país: de cada 10 mortos pela polícia, sete são negros. E são eles também que compõem grande parcela da população carcerária (38% tem de 18 a 29 anos e 60% são negros)<sup>26</sup>. Essas práticas violentas e a permanência e aumento de práticas de tortura em prisões brasileiras é “(...) a expressão mais concreta da persistência da impunidade e, mais grave ainda, de democracia incompleta (...)” (Padrós, 2012, p. 68).

Portanto, é necessário que os professores, principalmente da disciplina de história, e toda a sociedade brasileira, conscientizem-se da responsabilidade social inerente ao ensino de história, bem como do compromisso social desse ensino para com as lutas sociais do passado e do presente, precisamos desconstruir a ideia de que a função da escola e do ensino de história está reduzida à transmissão de conteúdos acumulados ao longo da história. É preciso tomar partido.

---

<sup>25</sup> Mapa da Violência (2012), Disponível em: [http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/mapa2012\\_cor.pdf](http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/mapa2012_cor.pdf). Acesso em 28/10/2015.

<sup>26</sup> BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional – Sistema Integrado de Informação Penitenciária (Infopen). Acesso em: 28/10/2015. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>>

### **3. PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS E O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL**

O Projeto Político Pedagógico (PPP) deve expressar a visão de mundo da escola, e, como seu próprio nome diz, deve deixar nítido em sua redação qual o projeto político da escola na/para sua prática educacional. Nele devem constar as metas, os objetivos, as estratégias metodológicas, os recursos humanos e materiais e as formas de avaliação estabelecidas pela escola. O Projeto pode receber diferentes denominações: Plano Escolar, Projeto Político-Pedagógico, Projeto Educativo, Plano de Gestão Escolar, Plano de Desenvolvimento da Escola, Plano Integrado da Escola, Proposta Pedagógica, Plano Global, Proposta Educativa, Projeto Educacional, etc.

A partir dessa compreensão, a escolha de analisar Projetos Político Pedagógico se dá justamente para buscar compreender o(s) posicionamento(s) político(s) das comunidades escolares do município de Cachoeirinha em relação à temática da educação das relações étnico-raciais.

Porém, antes de apresentar a reflexão sobre a análise dos PPP's, primeiramente será contextualizado os aspectos históricos legais e concepções do Projeto Político Pedagógico, e a inserção da educação das relações étnico-raciais nos projetos exigidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e pelo 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.

#### **3.1. Contextualização legal do Projeto Político Pedagógico e sua conceituação: o papel político da escola**

No processo de redemocratização brasileira, a partir da década de 1980, a educação começou a ser compreendida como um processo político, em contraponto à visão técnica da educação, do período anterior. Nesse sentido, na década de 1990 surge o Projeto Político Pedagógico, com suas bases legais estabelecidas dentro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9394/96 (LDBEN), na qual o planejamento educacional passa a ser entendido como uma construção coletiva:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

- I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios;
  - II – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos territórios;
  - III – prestar assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;
  - IV – estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;
- Art. 10. Os estados incumbir-se-ão de:
- III – elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus municípios;
- Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
- I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:
- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
  - II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
  - II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Do texto da LDBEN podemos perceber que o PPP é compreendido dentro de uma prática pedagógica de gestão participativa, na qual todas as instâncias do sistema de ensino, desde o governo federal até a comunidade escolar, são sujeitos participantes da construção política da educação<sup>27</sup>.

Assim, o Projeto Político Pedagógico deixa de ser somente um instrumento legal, burocrático e se torna um instrumento teórico-metodológico, construído em um processo democrático coletivo, para construir qual é o papel político que a comunidade escolar exerce, pois toda ação pedagógica também é política, intencional.

Reconhecer a prática pedagógica como uma ação política significa analisar qual o papel da escola dentro da sociedade brasileira; qual a sua intencionalidade; sua concepção de mundo, de sociedade e de humanidade.

---

<sup>27</sup> Outros textos legais alteram e indicam os temas que devem estar presentes no seu conteúdo. Como, por exemplo, o Estatuto da Juventude: Art. 20. IV - garantia da inclusão de temas relativos ao consumo de álcool, tabaco e outras drogas, à saúde sexual e reprodutiva, com enfoque de gênero e dos direitos sexuais e reprodutivos nos projetos pedagógicos dos diversos níveis de ensino (...).

Assim como qualquer outra prática científica, o ato pedagógico não pode se querer neutro (DIAS, 2011, p. 23). Essa compreensão é um dos princípios da concepção pedagógica freiriana de que a educação é sempre um ato político.

Nesse sentido, as palavras “Político” e “Pedagógico” no instrumento legal Projeto Político Pedagógico não ocorrem por acaso. Sobre isso, Vasconcellos (2004, p. 19) afirma que: “(...) consideramos importante manter o “político” para jamais descuidarmos desta dimensão tão decisiva do nosso trabalho (...)”.

Para explicar essas duas dimensões, Político e Pedagógico, Dias (2011) cita André (2011):

(...) é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (...) pedagógico porque possibilita a efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. (André *apud* Dias, 2011, p. 24)

Desta forma, o PPP não é somente um conjunto reunido de metas e procedimentos; ele define caminhos a serem seguidos para uma educação que vise à formação de cidadãos e traz a discussão sobre a identidade da escola. Nessa concepção, o PPP pode ser definido como:

(...) o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar,... Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade. (VASCONCELLOS 2004, p. 17).

Assim, a análise realizada nessa pesquisa segue essa concepção de Projeto Político Pedagógico e as concepções da autora Ilma Passos Alencastro Veiga, que entende que o projeto político pedagógico pode ser uma *ação emancipatória ou edificante*, na qual este, quando construído, executado e avaliado coletivamente irá provocar rupturas epistemológicas (Passos, 2003, p. 267).

### **3.2. O Projeto Político Pedagógico e a implementação das relações étnico-raciais**

Vimos, no Capítulo 2, o histórico de lutas do movimento negro brasileiro dentro do campo educacional. Ao longo desse processo de quase dois séculos, tivemos, a partir dos anos 2000, a constituição de dispositivos legais que atendiam às reivindicações históricas da população negra. É nesse contexto de políticas públicas de promoção da igualdade racial que a Lei n. 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais se inserem, e impulsionam um novo processo de reeducação e reavaliação das práticas

pedagógicas de todos os educadores do país, dando início a um novo processo de ressignificação do currículo, pois esses dispositivos legais, assim como o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, estabelecem mudanças curriculares significativas:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira (...). É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (BRASIL, 2004, p. 08).

Repensar relações étnico-raciais e repensar práticas e procedimentos didático-pedagógicos da nossa educação são os maiores objetivos desses instrumentos legais: “Caberá aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares” (*ibidem*).

Tanto a Lei 10.369/03 quanto a Lei 11.645/08, que trata do ensino de História e Cultura Indígena, garantem suporte legal aos afro-brasileiros e indígenas para exigirem que suas histórias e culturas passem também a integrar a base do currículo oficial em âmbito nacional, com vistas à formação dos cidadãos brasileiros, quaisquer que sejam seus pertencimentos étnico-raciais. Muitos gestores, diretores, supervisores, professores e outros manifestam seu desconforto em implementá-las, porém tais leis foram aprovadas pelo Congresso, pelo Conselho Nacional de Educação, promulgadas pelo Presidente da República e incluídas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, daí a obrigatoriedade de serem acatadas por todos, independentemente de suas convicções pessoais.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com vigência até 2022, estabelece que as instituições de ensino devem incluir a temática em seus PPPs. Ou seja, desde 2004 até 2022, obrigatoriamente, o sistema de educacional brasileiro deve repensar seu currículo e inserir a temática em toda a organização escolar.

Esses marcos legais, a Lei 10.639/03; a Resolução CNE/CP nº01/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; o Parecer CNE/CP nº03/2004; e o

Plano Nacional para a implementação dessas Diretrizes são políticas curriculares fundadas em dimensões históricas e sociais da realidade brasileira, e buscam combater o racismo e as discriminações contra a população negra. Essas políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos legais, mas pensam os processos de planejamento vivenciados em diversos espaços e por diversos atores do sistema educacional.

Dessa forma, para a implementação desses marcos legais é necessário que toda a equipe escolar tenha o domínio conceitual exposto nas diretrizes, que se fortaleça a gestão democrática das escolas, com participação social, e que haja um constante processo de avaliação e de monitoramento, para verificar como se dá a recepção e aplicação dessas temáticas.

Neste sentido, a avaliação dos PPPs se torna essencial, pois é ele que norteará os demais documentos da escola (regimento, planos de ensino, planos de aula, etc.) e estipulará uma articulação ótima entre as diferentes práticas pedagógicas.

No intuito de analisar os PPP para identificar como os conteúdos da educação das relações étnico-raciais vêm sendo desenvolvidos, recorreremos às teorias do campo educacional, pois devemos considerar as especificidades do contexto escolar com seu ritmo, formas de organização, documentos organizativos, enfim, a cultura escolar:

(...)a noção de cultura escolar- ao colocar em evidência os saberes e práticas escolares, o modo escolar de transmissão de conhecimentos, capacidades, códigos e hábitos, os dispositivos de normatização do ensino, o saber-fazer docente, as estratégias de apropriação e a história das disciplinas escolares- aproxima-se, intersecciona e abrange, de muitas maneiras, os sentidos implicados no termo currículo (...) (Souza, 2005, p. 46 *apud* Santos, 2013, p. 62)

Nessa perspectiva, acreditamos que essas novas políticas, ao modificarem currículos, estão envolvendo o repensar dos nossos valores, que são atravessados pelas relações de poder e concepções de sociedade dominantes. Esses sistemas de valores estão imbricados nas nossas práticas pedagógicas e currículos escolares. O título das diretrizes que seguiram a Lei 10.639/03, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aponta essa perspectiva: “uma perspectiva formadora, de ‘educação das relações étnico-raciais’, pautada pela reconstrução de valores, o que implica um intenso processo de axiologização dos saberes mobilizados” (Santos, 2013, p. 60). O que é apresentado nessas diretrizes é mais do que a inclusão de novos conteúdos sobre a história da África e da população afro-brasileira; elas tocam no campo das identidades e suas questões sensíveis e subjetivas visam desconstruir racismo que é uma forma de denominação devastadora e violenta, tocando, com isso, no campo dos privilégios.

Por fim, a inclusão da temática da educação das relações étnico-raciais geram novas posturas diante da realidade brasileira e a escola e os educadores devem pensar na inserção político-pedagógica da questão racial. Assim, é necessário que cada comunidade escolar se volte para seu PPP e repense-o com um olhar crítico e pedagógico, buscando ressignificar seu currículo para a inclusão qualificada da temática da educação das relações étnico-raciais e iniciar um movimento de mudanças na estrutura e no funcionamento da escola, gerando novas responsabilidades e competências.

#### **4. A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DO MUNICÍPIO DE CACHOEIRINHA**

Como vimos, os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) são instrumentos legais do sistema educacional brasileiro e estão incluídos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Tanto a LDBEN quanto a literatura educacional sobre este instrumento de planejamento informam que este deve concretizar-se através da construção de um marco referencial, de um diagnóstico e da proposição de conteúdos, estando suas ações inseridas no contexto de uma prática pedagógica crítica e participativa.

Nesse sentido, a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos teve a finalidade de verificar a existência ou não de procedimentos didático-pedagógicos sobre a educação das relações étnico-raciais nas escolas do Município de Cachoeirinha. Procurou-se compreender o posicionamento político das comunidades escolares do município em relação à temática da educação das relações étnico-raciais, questionando e identificando posturas institucionais das escolas e/ou ações individuais de professores, e tentou-se compreender também, a(s) visão(ões) do corpo escolar em relação ao racismo e como a escola trabalha tais temáticas dentro de seu planejamento. Além disso, na leitura, buscou-se conhecer a estrutura administrativa das comunidades escolares e a concepção dos profissionais de educação que atuam no contexto escolhido para a pesquisa sobre o projeto político pedagógico.

Inicialmente, será apresentado um breve histórico do município, seu sistema educacional e a trajetória de aplicação da Lei 10.639/03.

##### **4.1. O município de Cachoeirinha e a lei 10.639/03**

Segundo o *site* da prefeitura<sup>28</sup>, Cachoeirinha está localizada a 17 Km do centro de Porto Alegre e possui 49 anos. Foi emancipada de cidade de Gravataí em 1996 e sua área, de 44 km<sup>2</sup>, pertencia ao coronel João Batista Soares da Silveira e Souza. Após seu falecimento, em 1923, as terras começaram a ser vendidas, surgindo as ruas Tamoio, Tabajara, Tapajós e Tupi e a atual Papa João XXIII, formando-se o primeiro loteamento: a Vila Cachoeirinha.

Atualmente, segundos dados do último censo demográfico de 2010, o município tem quase 120 mil habitante e o prefeito da cidade é Luiz Vicente da Cunha Pires (PSB), que está em seu segundo mandato, até o final de 2016.

---

<sup>28</sup> Disponível em: <http://www.cachoeirinha.rs.gov.br/> Acessado em: 10/11/2015.

Ainda segundo dados do Censo demográfico de 2010<sup>29</sup>, a população total que frequenta creche ou escola soma 33.575 pessoas e, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação<sup>30</sup>, o total de matrículas no ano de 2012 nas escolas públicas municipais foi de 11.108.

O sistema educacional municipal é composto por 31 escolas, divididas entre Escolas de Ensino Fundamental (EMEF's) e Escolas de Educação Infantil (EMEI's). A Secretaria Municipal de Educação é dividida nos seguintes setores: Gabinete da Secretaria, Administrativo, Alimentação Escolar, Aspectos Legais, CAEB (Centro de Atendimento a Educação Básica), Financeiro e o Pedagógico, que abarca diversos setores, departamentos, serviços e projetos.

Integra de forma autônoma o sistema municipal de ensino do Conselho Municipal de Educação, disposto na Lei Municipal nº 3773, de 27 de novembro de 2013, que estipula, além de suas competências ordinárias, o Plano Municipal, projetos e planos de estudos das instituições escolares.

O departamento Diversidades está dentro do Pedagógico e, atualmente, é composto por quatro educadores que atendem a todas as EMEFs, EMEIs e Creches Comunitárias. No seu Plano de Ação<sup>31</sup>, consta como um de seus seis objetivos: “Promover, em parceria com os sistemas de ensino e demais instituições a implementação de políticas públicas voltadas à valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos e do desenvolvimento sustentável”.

O departamento Diversidades se insere na trajetória do município de aplicação da educação das relações étnico-raciais desde 2003. Uma trajetória que, segundo a professora Paula Débora Bica, coordenadora pedagógica do Município, começa desde os anos 1990 nas práticas individuais de alguns educadores e escolas da rede. Mas foi a partir do ano de 2003, ano da publicação da Lei 10.639, que o município de Cachoeirinha começa a institucionalizar essas temáticas em resposta à legislação federal que começou a ser publicada a partir daquele ano.

---

<sup>29</sup> Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=430310&search=rio-grande-do-sul|cachoeirinha|infograficos:-informacoes-completas> Acessado em: 10/11/2015.

<sup>30</sup> Disponível em: <http://www.cachoeirinha.rs.gov.br/portal/attachments/article/1398/Secretaria%20Municipal%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20Dados%20Estat%C3%ADsticos.pdf> Acessado em: 10/11/2015.

<sup>31</sup> Disponível em: [http://educacao.cachoeirinha.rs.gov.br/index.php/setores/pedagogico/equipe-da-diversidade.html#INLINE\\_CONTENT\\_ID1](http://educacao.cachoeirinha.rs.gov.br/index.php/setores/pedagogico/equipe-da-diversidade.html#INLINE_CONTENT_ID1) Acessado em: 10/11/2015.

No ano de 2004, foi instituído o Grupo de Trabalho referente às questões étnico-raciais, com dois subgrupos: o Afrobrasileiro e o Indígena. A partir de 2004, esse GT realizou diversas atividades na rede municipal e, no ano de 2006, realizou parceria com o Departamento de Educação e Desenvolvimento Social - DEDES/PROEXT da UFRGS, dentro do Programa de Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico criado pelo DEDES em 2003, para a formação dos educadores da rede.

Além da participação no programa de Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico do DEDES em todas as edições, a Secretaria, através do GT, desenvolveu seminários, fóruns, semanas, projetos e encontros dentro das temáticas afro e indígena, e também incentivou a participação dos professores da rede nos programas do Ministério da Educação, como o Cor da Cultura e o Africanidades.<sup>32</sup>

Seguindo as mudanças das políticas educacionais nacionais e as exigências contidas 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, cujas atividades dos sistemas de ensino incluem instituir equipes técnicas permanentes, dotadas de condições institucionais e de recursos orçamentários para assuntos relacionados à diversidade, incluindo a Educação das relações étnico-raciais, a secretaria municipal de educação criou o setor Diversidades.

Importante destacar que a equipe do Diversidades informou que não há uma verba específica para a implementação dessas temáticas e que os recursos orçamentários desse setor se inserem no orçamento destinado à Coordenação Pedagógica da Secretaria, que tem mais oito setores além do Diversidades, e que todos os eventos e ações pedagógicas têm que ter todas as demandas incluídas dentro da temática diversidades (indígena, afro, inclusão, gênero, idoso e etc.)<sup>33</sup>.

O Conselho Municipal de Educação institui, no ano de 2010, seguindo as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e seu Plano Nacional de Implementação, a

---

<sup>32</sup> Essa trajetória foi apresentada em reunião com a equipe da pesquisa por Simone Majerkovski Custodio, professora da rede municipal de Cachoeirinha e que integrou o GT e a equipe do Diversidades.

<sup>33</sup> Segundo o blog do Diversidades, as ações desenvolvidas pela equipe são: Formação Continuada; Tecendo a Diversidade; Acampamento Municipal; Mostra Científica de Trabalhos Escolares; Assessoria Pedagógica às Bibliotecas escolares; Assessoria Pedagógica às EMEIs, EMEFs e Creches Comunitárias; Articulação Pedagógica com Secretarias Municipais e Instituições. Disponível em: <<http://www.tecendoaiversidade.blogspot.com.br/>>. Acessado em: 10/11/2015.

Resolução Nº 011/2010, com normas complementares às Diretrizes no âmbito do Sistema Municipal de Ensino. Nessa Resolução do CME é instituído que:

Art. 3º – As instituições que integram o Sistema Municipal de Ensino, com apoio e fiscalização da SMED, **desenvolverão as propostas pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Brasileira e Africana e dos Povos Indígenas, elaboradas no âmbito de sua autonomia e especificidade**, respeitando esta Resolução e Recomendação do Ministério Público, efetivado no Ofício nº 62, datado de 25 de maio de 2010. Parágrafo Único – Deverão ser construídos relatórios das ações desenvolvidas anualmente e arquivados em local apropriado para os efeitos do que prevê o Art. 8º, § 1º da Resolução CNE/CP nº 01/2004.

Art. 12 - A mantenedora, em sua estrutura administrativa, **deverá garantir uma assessoria que coordene o planejamento participativo, a execução e a avaliação** do cumprimento dos artigos 26-A e 79-B da LDBEN nº 9.394/96, a partir das normas fixadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e pelo Conselho Municipal de Educação (grifos nossos).

É interessante observar o movimento constante que a Secretaria Municipal de Educação, através do GT e depois do Diversidades, buscou realizar para se adequar aos atos legais da temática da educação das relações étnico-raciais, porém após 10 anos da alteração do Artigo 26ª da LDBEN, cabe ao Município e aos pesquisadores da temática, além dos órgãos estatais de controle, realizar uma avaliação qualitativa das diversas instâncias organizativas para verificar a recepção da temática, bem como sua aplicação nas escolas, e se esses atos legais estão sendo colocados nos procedimentos didáticos-pedagógicos das instituições escolares<sup>34</sup>.

Desta forma, chegamos a um novo momento de pesquisa da temática da educação das relações étnico-raciais no Brasil. Isto é, além de verificar se a legislação está sendo cumprida, devemos começar a avaliar quais são os posicionamentos políticos de recepção e aplicação dessas temáticas nas diversas instâncias do sistema educacional desde a sala de aula com o professor até as gestões municipais, estaduais e federal, para pensarmos novas estratégias no sentido de romper as resistências e multiplicar as ações pedagógicas exitosas.

---

<sup>34</sup> Em trabalho inédito no Brasil, o Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul, realizará, no ano de 2016, uma auditoria nas Secretarias Municipais de Educação para fiscalizar a aplicação do Artigo 26ª da LDBEN. A iniciativa se deu a partir das ações do GT26A, grupo de trabalho formado por várias instituições públicas, como a Procuradoria-Geral do Estado, UFRGS, TCE-RS e também de movimentos sociais. Uma das questões do formulário da auditoria a serem respondidas pela gestão é: *Nos atuais planos pedagógicos apresentados pelas escolas está incluído o ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas (Artigo 26-A da LDB)?*. Informações disponíveis em [http://portal.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/noticias\\_internet/textos\\_diversos\\_pente\\_fino/\(493170998\)%20Questos%20de%20auditoria%20sobre%20Art%20%2026A%20LDB.pdf](http://portal.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/noticias_internet/textos_diversos_pente_fino/(493170998)%20Questos%20de%20auditoria%20sobre%20Art%20%2026A%20LDB.pdf). Acessado em: 10/11/2015.

## 4.2. O Projetos Políticos Pedagógicos de Cachoeirinha: “a cara da escola”

Em reunião de retorno da pesquisa ocorrida no dia 25 de setembro de 2015 com parte da equipe do Departamento Diversidades, foi relatado que as escolas tiveram formação para a elaboração do Projeto Político Pedagógico sem que fosse, no entanto, instituído um modelo único. Assim, cada escola deveria construir o seu projeto. A equipe relata que um dos parâmetros e uma exigência dessas formações seria que o projeto político pedagógico tivesse “a cara da escola”, ou seja, que a visão de mundo e o posicionamento daquela comunidade escolar deveriam estar nítidos no corpo do projeto, para que quem lesse tivesse uma ideia do que era a escola e de como esta se colocava diante do mundo.

Sendo assim, todas as escolas elaboraram seus projetos cientes de que este deveria apresentar a ideologia da comunidade escolar e ser construído coletivamente entre equipe diretiva, docentes, discentes, passar pela aprovação do CPM (Conselho de Pais e Mestres) da escola, para, então, passar por aprovação do Conselho Municipal de Educação e, após, pela Secretaria Municipal de Educação.

Os PPP analisados são das EMEF's – Escolas Municipais de Ensino Fundamental, pois buscamos, além de entender o posicionamento de toda a comunidade escolar sobre a educação das relações-étnico racial, analisar o modo como se dá essa aplicação, principalmente, no componente curricular de História.

Para fins metodológicos/éticos, não serão utilizados os nomes das escolas na análise, mas, sim, uma codificação. No total, são 20 PPP's, numerados de 1 a 20, aleatoriamente.

Os projetos estão sendo construídos pelas escolas desde 2013 e terão validade até o ano 2018. Tive acesso a esses dados porque a equipe do Departamento Diversidades, da Secretaria Municipal de Educação de Cachoeirinha, os forneceu para a pesquisa da professora Carla Meinerz, da qual sou bolsista. Acrescento que recebi autorização para a utilização destas informações em meu trabalho de conclusão de curso.

Inicialmente, a análise foi de caráter quantitativo para realizar um quadro analítico das ausências e presenças da temática. Para isso, buscamos as seguintes palavras-chave no texto dos projetos: História e Cultura Afro-brasileira, Africanas e Indígenas; etnia; raça; racismo; negros; índios; afro-brasileiros; étnico-racial; lei 10.639/03; e lei 11.645/04. Após, será realizado uma análise qualitativa, cruzando os dados obtidos com a bibliografia existente sobre o tema.

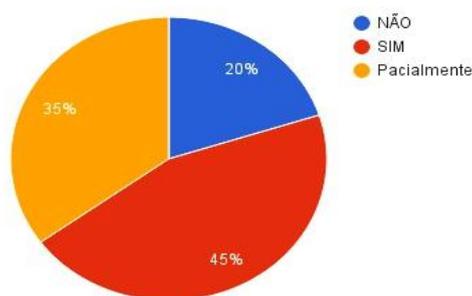
Numa primeira análise quantitativa, as perguntas realizadas para analisar os documentos foram:

- 1- Há presença da temática História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena?
- 2- Há conceituação de Raça/Etnia?
- 3- Como as temáticas aparecem?
- 4- Há Planos de História? Se sim, como as temáticas aparecem?

Para uma análise mais quantitativa, inicialmente pensou-se em critérios de respostas SIM e NÃO, porém, após uma análise parcial dos projetos, verificou-se a necessidade de incluir também o resultado PARCIALMENTE na primeira pergunta. Tal modificação será explicada no decorrer da análise.

No total dos 20 Projetos Políticos Pedagógicos analisados, 45% apresentavam a presença das temáticas História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena; 20% não as mencionavam; e 35% apresentavam-nas parcialmente, ou seja, em algum ponto do texto do projeto haviam sido colocados os temas de diversidade e/ou pluralidade cultural, deixando entendido que as temáticas da pesquisa poderiam estar abarcadas por esses projetos.

**Presença da temática História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena?**



Dentro dos 45% que apresentavam as temáticas, ocorreram diversas respostas, mas, de forma geral, percebe-se a inclusão de conteúdos nas áreas de História e Literatura, Inglês, Língua Portuguesa, Educação Ambiental, Ciências da Natureza, Matemática e Geografia. Percebe-se que, nessas escolas, há um esforço para incluir os temas em áreas além das destacadas pela Lei 10.639/03 (história, geografia e educação artística), dialogando, assim, com as Diretrizes e colocando-os com um tema transversal. Destaco o caso da Escola 7, na qual a temática consta nos conteúdos de língua inglesa em todos os níveis de ensino. São ilustrativas disso as assertivas listadas nos projetos: *Leitura, compreensão e tradução de texto sobre a cultura afro*; e *Influência da linguagem na língua portuguesa e inglesa (vocabulário)*.

Na Escola 12, uma das poucas a apresentarem um Plano de Ensino detalhado para a área de história, os temas aparecem nos anos finais, intitulados: *Trabalho escravo*; *Legado*

*indígena e africano (músicas); Povos indígenas; Diversidade étnico racial africana; Influência dos negros na formação da cultura brasileira; Estudo dos países africanos (independência e conflitos).*

Os temas *Contextualização e expressão artística sobre a Cultura Afro-brasileira; Expressão corporal e danças da cultura Afro-brasileira; e Leitura de diferentes histórias sobre a Cultura Afro-brasileira e Indígena* são explicitados nos conteúdos de História e Geografia da Escola 19.

Resolvemos utilizar o critério ‘Parcialmente’ em função do grande número de projetos que apresentavam as temáticas de forma indireta, o que resultou em 35% dos resultados. É o caso da Escola 6, que, nos seus princípios filosóficos de educação, explicita que, a partir de uma concepção sócio-interacionista, “compreende a educação como construção coletiva permanente, baseada nos princípios de convivência, solidariedade, justiça, respeito, valorização da vida na diversidade e na busca do conhecimento”. No mesmo PPP, dentro do campo ‘Concepção de Escola’, é apresentada a seguinte ideia:

Além de ser um espaço de conhecimentos sistematizados, a escola a partir de sua prática diária, busca a superação de preconceitos e combate às atitudes discriminatórias. Da mesma forma o espaço de convivência de crianças e jovens de origens e níveis socioeconômicos diferentes, com costumes, dogmas religiosos e visões de mundo compõem a diversidade da escola.

É possível verificar que, nos textos dos PPP que apresentaram o resultado ‘Parcialmente’, há a concepção de uma escola que busca a superação de atitudes discriminatórias, como apresentado no texto citado da Escola 6. Porém, ao destacar a diversidade da escola, foram observadas as diferenças socioeconômicas, de costumes e de dogmas religiosos das crianças e adolescentes da escola, sem citar, entretanto, a diversidade étnico-racial.

Quando colocamos as temáticas da educação das relações étnico-raciais dentro do amplo conceito de diversidade, devemos ter ciência de quais diversidades estamos falando e com qual realidade estamos lidando. O ideal seria uma pesquisa socioantropológica da comunidade na qual a escola se insere, mas na falta desta o próprio corpo docente pode realizar esse levantamento com pesquisas individuais nas turmas, para, então, após obter esses resultados e destacar quais são as diversidades apresentadas na comunidade escolar.

O Brasil se reconhece como um país constituído de uma grande diversidade étnica (multirracial). Assim, tendo em conta essa diversidade específica e complexa, torna-se necessário considerarmos a diversidade étnico-racial nas práticas pedagógicas das instituições

de ensino, pois, segundo o último censo do IBGE, de 2010, somando os percentuais de pretos e pardos, a população negra brasileira soma 97 milhões de indivíduos, o que corresponde a 51% da população<sup>35</sup>.

Portanto, torna-se fundamental inserir dentro do tema diversidade a diversidade étnico-racial brasileira, obviamente reconhecendo os segmentos brancos que formaram nossa sociedade (portugueses, franceses, holandeses, etc.), mas reconhecendo dentro de uma reflexão crítica a complexidade da história afro-brasileira e indígena.

Cabe destacar que trabalhar com diversidade implica também pensar que as temáticas étnico-raciais não devem somente ser aplicadas em escolas com presença de alunos negros e/ou indígenas. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é tarefa de todos, independentemente de sua identidade étnico-racial. Assim, a educação das relações étnico-raciais, como aponta o texto do Parecer CNE/CP 003/2004, tem como objetivo fortalecer as relações entre os negros e despertar a consciência negra entre os brancos:

Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras.

(...) Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais.

Assim, somente o reconhecimento da diversidade não é suficiente: é necessário que elaborem novos procedimentos didático-pedagógicos para “desconstruir as categorias, as imagens negativas que foram construídas social e politicamente e naturalizadas acerca dos negros, dos indígenas, das mulheres, dos homossexuais, dos pobres e outros” (Bittencourt Jr., 2012). Nesse sentido, talvez o conceito de multiculturalismo seja essencial no trabalho pedagógico a ser desenvolvido, pois este está ligado diretamente à política das diferenças e, segundo Munanga (2010, p. 6), no mundo pluralista em que vivemos hoje, cada país deve formular os conteúdos do seu multiculturalismo, de acordo com as peculiaridades de seus problemas sociais, analisando aspectos tais quais distribuição do poder, riqueza e outros recursos, condições de vida, saúde e educação entre os diversos grupos.

Seguindo a análise de como as temáticas são apresentadas nos PPPs, destacamos a Escola 16, que foi incluída no resultado ‘Parcialmente’ por apontar, em seus objetivos, um

---

<sup>35</sup> Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>. Acesso em 06/11/2015.

“*posicionamento contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais*”. Porém, não é apresentado ao longo do seu texto nenhum conteúdo ou prática referente à temática étnico-racial. Mas a escola destaca um projeto realizado entre 2004 e 2009 chamado “Projeto Etnias”, que considera:

(...) um marco significativo, com relevantes contribuições para a consciência negra que tinha a professora P<sup>36</sup>, como militante, com o propósito de caminhar para a superação da indiferença das injustiças e das desqualificações pelos quais os negros e as minorias étnicas ainda passam no espaço da escola.

Ao resgatar esse projeto, ao não apontar a continuidade deste e ao destacar uma determinada professora como militante desse projeto, a Escola 16 apresenta o que já vem sendo apontado pelas pesquisas sobre a aplicação da educação das relações étnico-raciais. Pesquisas como as de Júnia Sales Pereira (2011), sobre a recepção das Leis 10.639/03 e 11.645/03, demonstram que a aplicação dessas leis tem sido resultado de projetos pessoais por profissionais que já têm envolvimento político e afetivo com as temáticas.

É o que a professora Carla Meinrz chama de *afeto à causa*, pois são temas que se ligam com as trajetórias pessoais: “Em geral, são os profissionais negros ou com algum *afeto à causa* da diversidade étnico-racial que assumem mais continuamente o estudo dessas temáticas com jovens e crianças do ensino fundamental e médio” (Meinerz, 2015, p.12 (no prelo)).

Porém, a legislação vai além de ações individuais. As temáticas da educação das relações étnico-raciais devem ser desenvolvidas coletivamente, pois:

A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola (Parecer CNE/CP 003/2004).

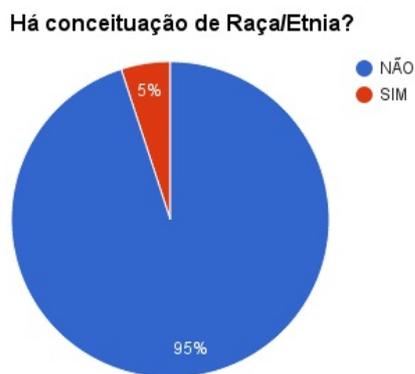
Assim, sendo tais temáticas muitas vezes impulsionadas por um profissional com *afeto à causa*, que por diversos motivos pode se afastar daquela comunidade escolar, as ações ficam relegadas somente a datas específicas (20 de novembro ou 19 de abril), se tornando um

---

<sup>36</sup> Para preservar a identidade da referida professora, mantive somente a letra P, de professora.

trabalho incipiente em função da não continuidade da reflexão crítica sobre a situação étnico-racial de nossa sociedade (Abramowicz, Oliveira e Rodrigues, 2013, p.5). Isso mostra também que, muitas vezes, essa discussão é promovida de forma desarticulada entre o corpo docente.

Dentro de um planejamento pedagógico que busque uma educação antirracista, precisamos ter definidas quais são nossas opções teórico-metodológicas. Nesse sentido, acreditamos que alguns conceitos são determinantes para essa análise, como os conceitos de raça e etnia com que as escolas e os professores trabalham, pois esses conceitos sofreram mudanças ao longo da história dentro das ciências biológicas e humanas, e possuem diferentes interpretações dentro das teorias e ideologias políticas que os definem. Esse campo de análise pode nos levar a pensar sobre como se articulam a reflexão teórica e a prática educacional. No entanto, esses conceitos foram apresentados somente a 5% do total de 20 escolas, o que corresponde a uma escola.



A Escola 2 apresenta o conceito de etnia dentro do campo Fundamentação Teórica da Escola, no qual outros conceitos, como gênero, também são apresentados. O conceito de etnia utilizado pela escola é o que segue:

Etnia é quando se define uma comunidade a partir de suas afinidades linguísticas e culturais, tais como nacionalidade, religião, língua e tradições. Respeitar todas as etnias é o preceito básico para as relações sociais. Sendo assim, essa temática perpassa pelos espaços educativos porque são locais que trabalham com a formação do indivíduo.

Nilma Lino Gomes, apresentando os conceitos referentes a temática racial brasileira, explica que os intelectuais que utilizam o termo etnia acreditam que raça ainda está ligada ao determinismo biológico e utilizam etnia para destacar que os grupos humanos não devem ser marcados por características físicas. Dos que partilham dessa visão, citamos Cashmore (2000), que define etnia como:

Um grupo possuidor de algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, pelo menos em forma latente, de terem origens e interesses comuns. Um grupo étnico não é mero agrupamento de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas (Cashmore, 2000 *apud* Gomes, 2005, p. 50).

A preferência pela utilização de etnia em vez de raça difere justamente pela compreensão e leitura de quem utiliza, pois, para algumas pessoas, além de remeterem esse conceito a características físicas, associam, também, diretamente às imagens da escravidão e do racismo. Porém, quando o Movimento Negro e intelectuais do campo das humanas utilizam o termo raça para abordar a situação do negro no país o utilizam porque o racismo no Brasil se dá não só apenas por aspectos culturais, mas, principalmente, “à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes” (*ibidem*, p.45).

Assim, quando o Movimento Negro e os intelectuais utilizam o conceito de raça, não se referem a diferenças biológicas, as quais comprovadamente não existem, mas, sim, o utilizam atribuindo-lhe um caráter político, construído a partir da realidade brasileira.<sup>37</sup>

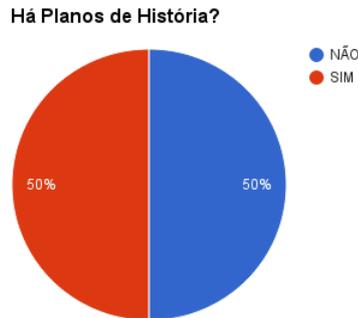
Nesse sentido, o que indica o texto do PPP da Escola 2 é que houve discussão sobre os temas e conceitos frente aos quais a escola deve se posicionar dentro da perspectiva social de etnia, compreendida como uma construção histórica, social e cultural e não pelo conceito de raça. Foi a posição político social da escola ao trabalhar com essas temáticas e demonstra que houve discussões conceituais sobre os temas.

Dos 20 PPPs analisados, somente 50% apresentaram o plano de ensino da disciplina História. O que comprometeu a pesquisa, pois o principal foco seria como se dá a aplicação

---

<sup>37</sup> É a militante e antropóloga negra Nilma Bentes (1993) que nos ajuda a compreender essa perspectiva: “No Brasil, embora seja muito mais interessante se falar em etnia, na prática não adianta um negro se identificar etnicamente como um não-negro, pois o racismo faz com que o negro e não o não-negro seja discriminado” (Gomes, 2005, p. 48) (grifos nossos).

das temáticas étnico-raciais, principalmente no Ensino de História.



Obrigatoriamente, todos os PPPs, após serem enviados à Secretaria Municipal de Educação, deveriam apresentar o plano de ensino das disciplinas. O Departamento Diversidades solicitou às escolas os planos de ensino da área de história, porém, até a finalização de escrita deste trabalho, os planos ainda não haviam sido enviados.

Como já explicitado anteriormente, as temáticas da educação das relações étnico-raciais nos PPPs são apresentadas principalmente na disciplina de História, talvez em resposta à legislação que confere a essa disciplina seu caráter de responsável pelo desenvolvimento de tais temáticas.

Porém, na “ânsia” de incluir tais temáticas no ensino de história, devemos ter o cuidado para não criar novos estereótipos e folclorizar as histórias e culturas africanas, afro-brasileira e indígenas, ou conferir uma ênfase muito grande a questões culturais sem relacioná-las com o conhecimento histórico.

Podemos entender que tais práticas devem acontecer dentro da perspectiva que foi colocada nos conteúdos de História e Geografia da Escola 19. Nos conteúdos dessas áreas do 4º ano (áreas trabalhadas conjuntamente nos primeiros anos do ensino fundamental) foram colocados: *Trabalho de expressão corporal e danças da cultura Afro-brasileira*; e *Objetos e costumes da Cultura Afro-brasileira*. Não é detalhado de que forma essas atividades culturais serão trabalhadas com o restante dos conteúdos da disciplina.

Pesquisas como a de Lorene dos Santos apontam que, nos trabalhos pedagógicos desenvolvidos em torno dessas temáticas, o elemento “cultura africana e afro-brasileira” tem prevalecido sobre o elemento “história africana e afro-brasileira” e que, em alguns casos, percebe-se que há uma divisão entre história e cultura. (Santos, 2013, p. 70). Assim, manifestações culturais podem ficar descontextualizadas e esvaziadas de conteúdos históricos:

(...) a relação entre história e cultura emergiu como importante questão, em que a dicotomização entre esses dois elementos parece constituir-se em um dos problemas

a ser enfrentado no trabalho com essa temática, sobretudo quando a abordagem de aspectos da produção cultural de diferentes povos se dá pelo viés da valorização das culturas e da positividade de identidades (Santos, 2013, p. 76).

Essa questão pode demonstrar a debilidade teórica sobre o conhecimento de história africana e afro-brasileira na nossa formação e que ainda são necessárias ações de formação para os profissionais da educação dentro dos conteúdos históricos dessas temáticas.

Na continuação dos conteúdos de História da Escola 19 para o 6º ano, ocorre uma mudança de perspectiva, já que neste ano é colocado que haverá estudo da Diversidade cultural afro e indígena, mas também discussões sobre questões de racismo e preconceito. Desta forma, os aspectos culturais serão articulados com debates políticos sociais da realidade brasileira, possibilitando uma abordagem histórica contextualizada das ações culturais.

Nesse PPP, assim como nos demais analisados, podemos observar que no mesmo componente curricular dentro da mesma escola ocorrem diferentes procedimentos didático-pedagógicos ao lidar com a temática da educação das relações étnico-racial no ensino fundamental.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei 10.639/03 e suas diretrizes são uma conquista do movimento negro e também de intelectuais da área de educação, principalmente de intelectuais negros, que, desde a década de 1980, pautam a educação antirracista. Essa nova legislação impulsionou um movimento de mudança de posturas e de valores no sistema de ensino brasileiro. É a partir desses movimentos de mudanças que acreditamos ser possível construir possibilidades para a obtenção de um currículo multirracial crítico que promova o respeito às diferenças étnico-raciais, culturais e de gênero.

Neste trabalho, não tivemos a pretensão de apresentar “receitas prontas” para aplicar a temática da educação das relações étnico-raciais e nem de apontar culpados para a sua não aplicação, mas, sim, procuramos avaliar as concepções políticas pedagógicas adotadas pelas escolas do Município de Cachoeirinha quanto à aplicação da temática, já que essa legislação exige comprometimento coletivo em termos de gestão, de escola, de comunidade e de educadores. Essa talvez seja a maior dificuldade em trabalhar com tais temáticas: o compromisso coletivo. Tal aspecto ficou evidenciado na análise dos PPP’s.

Assim, como foi constatado nas pesquisas trazidas pelo presente trabalho, verificamos, a partir da trajetória de aplicação da Lei 10.639/03 do Município de Cachoeirinha e pela análise dos PPP’s, que as práticas pedagógicas para a aplicação de uma educação antirracista acabam ocorrendo por ações individuais, de pessoas envolvidas de alguma forma com a temática e que se comprometem com sua aplicação.

Pudemos constatar a prevalência de conteúdos de cunho cultural, o que é de grande importância, já que as atividades culturais dentro das escolas ajudam a construir identidades e a criar novas referências positivas. Ao mesmo tempo, pudemos verificar um déficit de conhecimentos de natureza histórica sobre as histórias e culturas africanas e afro-brasileira para fazer uma abordagem histórica e contextualizada das práticas culturais.

Nossa formação tem uma base eurocêntrica e temos grandes dificuldades em compreender culturas e histórias diferentes das que não se encaixam na linha do tempo ocidental da História e, logo, em lidar com a diversidade. Kabengele Munanga, na apresentação da segunda edição do livro *Superando o racismo na escola* (2008), fala da nossa falta de preparo em lidar com os desafios produzidos pela convivência com a diversidade e com as manifestações de discriminações, e que essa falta de preparo ainda é o reflexo da crença no mito da democracia racial brasileira, o que compromete o objetivo fundamental de nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis e mantém uma

educação eurocêntrica que reproduz, consciente ou inconscientemente, as discriminações e estereótipos. Em decorrência dessa educação eurocêntrica, muitos dos materiais didáticos reproduzem conteúdos preconceituosos. Os mesmos preconceitos circulam também nas nossas relações cotidianas no espaço escolar. Alguns professores praticam a política do avestruz ou sentem “pena”, ao invés de apresentar uma atitude responsável (Munanga, 2008, p. 11).

Essa atitude responsável de professores e de toda a escola só ocorre quando há um posicionamento político de todo o grupo escolar nas suas práticas pedagógicas; somente tomando essa atitude política a escola estará cumprindo seu papel para a construção da cidadania, pois o racismo é uma das mais cruéis formas de violência que ocorre na sociedade brasileira. Mas, para isso é preciso que os educadores desconstruam visões estereotipadas, herdadas do período colonial, que persistem no imaginário social e que deixem de acreditar na hipócrita democracia racial brasileira, que celebra a diversidade étnico-racial e cultural do país, mas que cotidianamente agride corpos e almas negras, desde sua infância.

Talvez por isso esse tema seja um desafio tão grande para a educação brasileira, pois é preciso desconstruir as representações existentes sobre a população negra no imaginário social e também porque tal temática inclui nuances que lidam com emoções, com afetividades e também com a razão, afetando negativamente a construção da autoestima e das identidades individuais pela permanência desses preconceitos no imaginário coletivo.

É urgente aceitar, e mostrar aos alunos, que o racismo é um grave problema social no país. É preciso mobilizá-los para o combate ao racismo, nas suas mais diversas manifestações. Após aceitarmos nosso racismo, é preciso enriquecer nossas práticas pedagógicas pelo reconhecimento da história da comunidade negra brasileira e de sua contribuição para a nossa formação econômica, social e cultural, ou seja, para a construção da identidade de nossa nação.

Desta forma, para realizar mudanças, refletir e construir conhecimento sobre a questão do negro no Brasil, tanto no meio acadêmico quanto no escolar, precisamos estar em constante movimento de repensar nossas práticas e de mudar nossos valores. Para isso, devemos nos questionar cotidianamente. Assim, encerramos (sem, obviamente, concluir) o trabalho com a questão colocada por Nilma Lino Gomes (2008, p. 148), para repensarmos nossas pesquisas e práticas enquanto educadores comprometidos politicamente e ideologicamente com a igualdade dos direitos sociais numa realidade como a brasileira: que movimento temos feito em direção a um trabalho pedagógico com a questão racial?

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de; RODRIGUES, T. C. A criança negra, uma criança negra. In: ABRAMOWICZ, A; GOMES, N. L. (Orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ANDRADE, P. S. **Pertencimento étnico-racial e ensino de História**. São Carlos, 2006, 179p. Dissertação (Mestrado)- Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, 2006.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Cidadania em preto e branco: discutindo as relações raciais**. São Paulo: Ática, 1998.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: Conteúdos e Conceitos Básicos. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2009, p.37-48.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2005

BITTENCOURT, Iosvaldyr Carvalho Jr. **Diversidade, Educação e Escola (curso de extensão UFRGS)**. 2012. Porto Alegre.

BITTENCOURT, Iosvaldyr Carvalho Jr.; SABALLA, Viviane Adriana (Orgs.). **Procedimentos didáticos-pedagógicos aplicáveis em história e cultura afro-brasileira**. Porto Alegre: EDUFRGS, 2012.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10/11/2015.

\_\_\_\_\_. **LDB nacional**: 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. – 11. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação; n. 159)

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_5a8\\_historia.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf) Acessado em 05/08/2015.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 10.639/03.** Inclui 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/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)> Acesso em 05/08/2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP 1/2004.** Disponível em: <<http://www.prograd.ufba.br/Arquivos/CPC/res012004.pdf>> Acessado em 05/08/2015.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Disponível em: <<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>>: Acessado em 05/08/2015.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP N.º 003/2004.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>> Acessado em 05/08/2015.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação Racial Pluralismo e nas Escolas Públicas de São Paulo. In: **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.65-104.

COSTA, Warley da. A escrita da história da África e dos afro-brasileiros: entre leis e resoluções. In: PEREIRA, AmilcarAraujo; MONTEIRO, Ana MARIA (Orgs.). **Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e indígenas.** São Paulo: Companhia das letras, 2013. p. 215-244.

CRUZ, M.S. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias.** Brasília, DF: MEC; Secad, 2005. p. 21-33.

DIAS, Andreia Cristina Parizatto. **O projeto político pedagógico e a sua influência no planejamento docente.** 2011. 67f. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2011.

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

EVARISTO, Conceição. **Gênero e Etnia: uma escre(vivência) de dupla face.** Texto apresentado na mesa de escritoras convidadas do Seminário Nacional X Mulher e Literatura – I Seminário Internacional Mulher e Literatura/ UFPB – 2003. Disponível em: <<http://nossaescrevivencia.blogspot.com.br/search/label/proseando>> Acesso em: 10/11/2015.

FANON, Franz. **Pele Negra, máscaras Brancas.** Salvador: EDUFBA,2008.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala.** Rio de Janeiro: Maia e Schmidt, 1933.

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

\_\_\_\_\_. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, M.; HERINGER, R. (Org.). **Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Heinrich BöllSti"ung; ActionAid, 2009. p. 39-74.

\_\_\_\_\_. **Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça.** In: Educ. Soc., Campinas, v.33, n.120, p.727-144, jul-set. 2012.

\_\_\_\_\_. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: uma Breve Discussão. In: **Alfabetização e Diversidade. Educação Anti-Racista: Caminhos Abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.** BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.) **Superando o racismo na escola.** Brasília : MEC/SECAD, 2008.

GOMES, Nilma Lino; OLIVEIRA, Fernanda Silva; SOUZA, Kelly Cristina Cândida. Diversidade étnico-racial e trajetórias docentes: um estudo etnográfico em escolas públicas. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas.** Belo Horizonte, Autêntica, 2010

GONÇALVES, L.A.O.; SILVA, P.B.G. **Movimento negro e educação.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 15, p. 134-158, set.-dez. 2000.

GONÇALVES, L.A.O. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação étnico-racial nas escolas públicas de 1º grau.** Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

\_\_\_\_\_. Pensar a educação, pensar o racismo no Brasil. In: FONSECA, M.V.; SILVA, C.M.N.; FERNANDES, A.B. (Org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 93-144.

GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. **Lugar de negro.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1981.

HENRIQUES, Ricardo. Desnaturalizar a desigualdade e erradicar a pobreza: por um novo acordo social no Brasil. In: NOLETO, Marlova Jovchelovitch; WERTHEIN, Jorge (Orgs.). **Pobreza e desigualdade no Brasil: traçando caminhos para a inclusão social.** Brasília, UNESCO, p. 63-68, 2003.

HOBSBAWN, Eric. **Sobre a História.** São Paulo: Companhia das letras, 2013.

JACCOUD, Luciana; THEODORO, Mário. Raça e Educação: os limites das políticas universalistas. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília, Ministério da Educação: UNESCO, p.105 -120, 2005.

KALY, Alain Pascal. O ensino da história da África no Brasil: o início de um processo de reconciliação psicológica de uma nação?. In: PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). **Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e indígenas**. São Paulo: Companhia das letras, 2013. p. 155-214.

KARNAL, Leandro. Introdução. In: Karnal, Leandro (Org.). **História na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2009. p.7-14.

LIMA, I. C. Trajetos históricos das pedagogias promovidas pelo movimento negro no Brasil. In: NOGUEIRA, J.C.; PASSOS, J.; SILVA, V.B.M. **Negros no Brasil: política, cultura e pedagogias**. Florianópolis: Atilênde, 2010. p. 3-63.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. In: **Novos estud. - CEBRAP** [online]. 2010, n.87, pp. 77-95. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002010000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002010000200005&script=sci_arttext)> Acessado em: 28/10/2015.

MEINERZ, Carla Beatriz. **História Viva: a história que cada aluno constrói**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

\_\_\_\_\_. **Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações étnico-Raciais**. 2015 (no prelo).

MELLO. M.. Preta é cor, negro é consciência: educação anti-racista no ensino de história. In: SILVA, José Antônio; CAMISOLÃO, Rita; LOPES, Véra Neusa. (Org.). **Tramando falas e olhares, compartilhando saberes: contribuições para uma educação anti-racista no cotidiano escolar**. Porto Alegre: EDUFRGS, 2008, p. 105-121.

MUNANGA, Kabengele. **Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania**. Ação Educativa, ANPED. Palestra proferida no 1º Seminário de Formação Teórico Metodológica, SP. 2003. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org/kabe.PDF>>. Acesso em 28/10/2015.

\_\_\_\_\_. **Políticas de Ação Afirmativa em Benefício da População Negra no Brasil – Um Ponto de Vista em Defesa de Cotas**. Revista Espaço Acadêmico. Maringá: UEM, ano II, n. 22, mar.2003a. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/022/22cmunanga.htm> Acesso em: 10/11/2015.

\_\_\_\_\_. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

\_\_\_\_\_. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil.** Identidade nacional versus identidade negra. São Paulo: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. (org.). **Estratégias políticas de combate ao racismo.** São Paulo: EDUSP, 1996.

PADRÓS, Enrique Serra. Papel do professor e Função Social do Magistério: Reflexões sobre a prática docente. In: PADRÓS, Enrique Serra (et al). **Ensino de História: Formação de professores e cotidiano escolar.** Porto Alegre: EST, 2002. p.37-46.

\_\_\_\_\_. **Ditadura brasileira: verdade, memória... justiça?** In: *Historiae: Revista de História da Universidade Federal do Rio Grande*, v. 3, n. 3, p. 68, 2012.

PASSOS, I. P. A. **Inovação e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** In: *Cadernos CEDES, UNICAMP*, v.23, nº 61, pg 267 a a 281. 1ª ed.dez/2003

PEREIRA, Júnia Sales. **Diálogos sobre o Exercício da Docência – recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08.** *Educação & Realidade - ISSN 0100-3143*. v. 36, n. 1 (2011).

\_\_\_\_\_. Do colorido a cor: o complexo identitário na prática educativa. In: GONCALVES, Marcia de Almeida etall (org.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: FGV, 2012.

\_\_\_\_\_. Pensar a educação, pensar o racismo no Brasil. In: FONSECA, M.V.; SILVA, C.M.N.; FERNANDES, A.B. (Org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 93-144.

\_\_\_\_\_. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação étnico-racial nas escolas públicas de 1º grau.** 1985. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PEREIRA, Marco Antônio Machado Lima. **Desconstruindo preconceitos: a importância do ensino de história para a construção de uma nova cultura política.** Disponível em <[http://www.geledes.org.br/desconstruindo-preconceitos-a-importancia-do-ensino-de-historia-para-a-construcao-de-uma-nova-cultura-politica/#\\_ftn1](http://www.geledes.org.br/desconstruindo-preconceitos-a-importancia-do-ensino-de-historia-para-a-construcao-de-uma-nova-cultura-politica/#_ftn1)>Acessado em: 02/11/2015.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Trajetórias e perspectivas do movimento negro brasileiro.** Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

PERUSSATTO, Melina. Pelo “Aperfeiçoamento de nossos medíocres conhecimentos”: A demanda por instrução na imprensa negra Porto-alegrense no pós-abolição. In: **7º Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional.** 2015, Anais. Disponível em <[http://www.escravidaoeliberdade.com.br/site/index.php?option=com\\_content&view=article&id=117&Itemid=62](http://www.escravidaoeliberdade.com.br/site/index.php?option=com_content&view=article&id=117&Itemid=62)> Acesso em 04/11/2015.

PETERSEN, Silvia Regina Ferraz; LOVATO, Bárbara Hartung. **Introdução ao estudo da história. Temas e textos.** Porto Alegre; 2013.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e consequente. In: Karnal, Lenadro (Org.); **História na Sala de Aula.** São Paulo: Contexto, 2009, p.17-36.

ROSA, Marcus Vinícius de Freitas. **Além da invisibilidade:** história social do racismo em Porto Alegre (1884-1918). 2014. 312 p. Tese de doutorado - Programa de Pós-graduação em História. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. UNICAMP, Campinas.

RUPPENTHAL, Francieli Renata. **Um Percurso Possível:** uma etnografia do projeto territórios negros em Porto Alegre/RS no âmbito da Lei federal 10; 639/03; 2015; Dissertação (Mestrado em PPGAS) – UFRGS.

SANTOS, Lorene dos. Ensino de História e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10.63/03. In: PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana MARIA (Orgs.). **Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e indígenas.** São Paulo: Companhia das letras, 2013.

SANTOS, José Antônio. **Prisioneiros da história:** Trajetórias intelectuais na imprensa negra meridional. Tese de Doutorado - Programa de Pós-graduação em História. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. PUCRS, Porto Alegre, 2011.

\_\_\_\_\_. Intelectuais negros e a imprensa no Rio Grande do Sul: uma contribuição ao pensamento social brasileiro. In: Silva, Gilberto Ferreira da; Santos, José Antônio dos; Carneiro, Luiz Carlos da Cunha. **RS negro: cartografias sobre a produção do conhecimento.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p.83-99.

SILVA, Fernanda Oliveira da. **Associativismo Negro em Terras Sulinas:** das irmandades aos clubes para negros em Pelotas (1820-1943). Revista Thema, v. 8, p. 29-37, 2013.

\_\_\_\_\_. **Os negros, a constituição de espaços para os seus e o entrelaçamento desses espaços: associações e identidades negras em Pelotas (1820-1943).** Dissertação de Mestrado- Programa de Pós-graduação em História. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. PUCRS, Porto Alegre. 2011

\_\_\_\_\_. **Associativismo Negro em Pelotas no Pós-Abolição: Membros Dos Clubes Sociais Negros, Articulistas do A Alvorada e Militantes da Frente Negra Pelotense (1933-1937).** In: V Encontro de Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional, 2011, Porto Alegre. 5º Encontro de Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional, 2011. p. 1-18.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos.** São Paulo, Contexto, 2009.

SILVA, Ana Célia da Silva. Estudos Africanos nos currículos Escolares. In: **Movimento Negro Unificado: 1978-1988- 10 anos de Luta contra o racismo**. São Paulo, Confraria do Livro, 1988.

SPOSATI, Aldaíza. **Cidade, Território, Exclusão/Inclusão Social**. Texto apresentado originalmente ao Congresso Internacional de Geoinformação – GEO Brasil/2000, São Paulo, Palácio das Convenções do Anhembi – 16/06/2000. Disponível em: <<http://www.dpi.inpe.br/geopro/exclusao/cidade.pdf>> Acesso em: 10/11/2015.

THEODORO, Mário; JACCOUD, Luciana. Raça e Educação: os limites das políticas universalistas In: SANTOS, Sales Augusto dos (Organizador). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005, p.105-120.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 5ª ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 705-718, set./dez. 2010.