

Os 15 anos da lei 10.639/03: reflexões sobre a rede municipal de Florianópolis (Santa Catarina – Brasil)

Carina Santiago dos Santos

Universidade do Estado de Santa Catarina

Florianópolis - Santa Catarina - Brasil

cahsantiago@gmail.com

Resumo: A Lei Federal 10.639/03 completou 15 anos e este artigo tem por objetivo estabelecer conexões entre a legislação sobre o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira implementada neste período, no Brasil e na cidade de Florianópolis, onde atuo como docente. Pretende também realizar a análise das configurações sociais que permeiam as unidades educativas e a importância de debater sobre o ensino de História no ambiente escolar, entendendo o percurso histórico da disciplina e os avanços e desafios para que a legislação seja de fato efetivada nas unidades escolares de modo geral. Destaco ainda ser um recorte adaptado da dissertação defendida em 2016, com financiamento da Capes.

Palavras-chave: Lei Federal 10.639/03. Ensino de História. Cultura Africana e Afro-Brasileira. Florianópolis.

Introdução

A Educação das Relações Étnico-Raciais consta na agenda de instituições e movimentos comprometidos com uma educação plural, de qualidade e engajada na construção de um Brasil igualitário para os grupos que compõem nosso mosaico cultural, mesmo diante de todas as dificuldades enfrentadas.

Pensando no ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, convém primeiramente ponderar que a criação da Lei Federal 10.639/03 (BRASIL, 2003) foi fruto de intensa mobilização da sociedade civil, organizada através do Movimento Negro, porque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) havia negado que a prática educativa se pautava na reprodução dos estigmas e problemas de nossa sociedade: racista, ainda sob parâmetros das teorias racialistas¹ do século XIX.

¹ Estas teorias ganharam força com as tomadas de territórios por parte dos europeus na África, Ásia e América como forma de hierarquizar os seres humanos, colocando-os numa escala hierarquizada de evolução por meio de argumentos como o tamanho do crânio e a cor da pele. Buscavam, neste sentido, justificar a colonização e a pretensa superioridade europeia. Biologicamente falando, estas teorias já foram superadas, mas, continuam pautando distinções que acabam tendo sérios reflexos sociais. Consultar: SCHWARCZ, 1993.

A pesquisa usou questionários semi-estruturados aplicados com professores e estudantes do núcleo da Educação de Jovens e Adultos – EJA Centro I Matutino, cadernos de pesquisa dos estudantes, avaliações de pesquisa arquivadas no núcleo e textos selecionados por professores entre os anos de 2010-2015, além de outras pesquisas relacionadas publicadas em trabalhos acadêmicos e livros.

Partimos do estudo das problemáticas² elaboradas pelos estudantes da EJA Centro I - Matutino vislumbrando apreender como o ensino de História é compreendido por estes estudantes e assim pensar caminhos e possibilidades de atividades relacionadas à História e cultura africana e afro-brasileira, dialogando com a legislação vigente e pensando os desafios e avanços neste percurso de 15 anos da Lei Federal 10.639/03.

Lei Federal 10.639/03 e os documentos subsequentes

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

A partir da sanção da referida lei, o Estado lançou diversos documentos que objetivam conscientizar, explicar e orientar os profissionais da educação para a efetivação da proposta em termos práticos.

No ano seguinte, 2004, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* foram publicadas pelo Governo Federal por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR). No texto das Diretrizes torna-se evidente o conhecimento do Estado acerca dos mecanismos de exclusão engendrados historicamente nos espaços de saber que culminam em menos anos de estudo da população de origem

² A problemática é a unidade de planejamento das ações pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação de Florianópolis. Expressa um grande questionamento do estudante e a partir deste abre-se um mapa de pesquisa, criando o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento para a resolução da problemática. É a partir destas unidades que o conhecimento historicamente acumulado pelo homem se faz presente, configurando o currículo *pós-facto*, uma vez que não é pré-determinado pelos professores.

africana, bem como a permanência de condição social inferior em relação aos brancos. O documento propõe a inclusão de “heróis negros”, exemplos positivados da população afro e detalha as razões pelas quais estas escolhas foram realizadas (BRASIL, 2004).

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

Neste movimento, em 2006, a SECADI publicou as *Orientações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, resultado de grupos de trabalho que durante seis meses, em diversas cidades brasileiras se dedicaram a revisar e formular, de modo coletivo e detalhado, encaminhamentos institucionais que reconhecem a relevância e necessidade da EREER no cenário educacional brasileiro, bem como sugerem caminhos de ação, em especial, aos professores nos diversos níveis e modalidades da educação (SECADI, 2006, p. 9).

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

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

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

a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Os planos estaduais, distrital e municipais devem ser construídos e aprovados em consonância com o PNE (PNE/MEC).³

³ Disponível na página do Ministério da Educação em <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao>>. Acesso em: 10/07/2016.

O Plano institui diversas metas que, diante da instabilidade política no cenário brasileiro, torna-se incapaz de garantir até mesmo o percentual mínimo previsto em lei para investimentos educacionais. Mesmo estabelecendo mobilização e discussão nacional em torno de políticas educacionais, tornou-se letra morta diante do congelamento do investimento na educação pelos próximos dez anos.

Afirmando o complexo caminho a ser trilhado a partir da Lei 10.639/03 para que haja seu efetivo cumprimento, o Governo Federal, por meio do *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, apresenta em sua introdução um percurso histórico a partir da criação da SEPPIR, apontando a necessidade da formação de professores e a formulação de material para uso nas escolas (BRASIL, 2010).

O caminho de Florianópolis nas políticas de diversidade

Na cidade de Florianópolis, a preocupação com a temática traduziu-se em forma de legislação através da Lei municipal 4446/94⁴ (FLORIANÓPOLIS, 1994), pautando que disciplinas como Estudos Sociais, Geografia e História deveriam valorizar a cultura afro e abordar aspectos da história afro-brasileira de modo amplo, através da concepção histórico-crítica. Também a referida lei abordava a necessidade de elaboração de materiais didáticos contextualizados, a partir da perspectiva afro, e a formação de professores com auxílio de entidades do Movimento Negro.

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

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

no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis a convivência com o jeito de ser, viver e pensar as diferentes culturas, em especial a africana e indígena, bem como, entender as diferentes contribuições dos povos para a ciência, tecnologia e a filosofia ocidentais, assim como a produção científica, artística e

⁴ Disponível em www.pmf.sc.gov.br. Acesso em 30/05/2015.

política na contemporaneidade, fortalecendo a solidariedade, a cooperação e o diálogo no enfrentamento dos conflitos e contradições, repudiando todas as formas de preconceito, discriminação e violência⁵.

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

Quadro 1 - Ações do Programa Diversidade Étnica

Projeto Raiz	<ul style="list-style-type: none"> ✓ História e Culturas ✓ Geografia africana, afro-brasileira e indígena ✓ História da África ✓ O negro e o indígena em Santa Catarina e no Brasil ✓ Experiências diversas de cativos em Santa Catarina e no Brasil ✓ Cosmovisão africana e indígena ✓ A representação do corpo africano, afro-brasileiro e indígena ✓ Os movimentos de resistência
Projeto Teia	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Produção de material técnico-científico sobre as relações raciais para os profissionais da educação ✓ Fomentar projetos educativos e de pesquisa com a temática racial ✓ Produção de material didático-pedagógico para crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos ✓ Aquisição de material didático-pedagógico
Projeto Identidades e Corporeidades	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Historicidade das culturas africanas, afro-brasileira e indígenas ✓ Pertencimento étnico dos estudantes ✓ A representação do negro e do indígena em diversos gêneros dos discursos literários, midiáticos e acadêmicos ✓ Manifestações culturais, sociais, econômicas e políticas nos diferentes espaços e tempos sociais.

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

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

- ✓ Realização dos Seminários de Diversidade Étnico-Racial e cursos de formação a distância da RME de Florianópolis;
- ✓ Mapeamento de demandas para ERER com a RME e fortalecimento da interlocução com as agências formadoras (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade do Estado de Santa Catarina - NEAB-UDESC, e Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC), os movimentos sociais e órgãos institucionais;
- ✓ Realização de assessoramento e formação continuada, envolvendo os profissionais da educação dentro e fora da sala de aula;
- ✓ Articulação, produção, levantamento de referencial bibliográfico, filmes, obras de arte e CDs para o trabalho curricular conforme recorte temático e

⁵ As informações foram obtidas por meio de apresentação feita no Seminário de Educação Inclusiva, realizado pela RME em 2014, no Hotel Cambirela (Florianópolis).

aquisições periódicas de materiais didático-pedagógicos relacionadas à diversidade étnico-racial;

- ✓ Realização de pesquisa com recorte de cor/raça, buscando a visibilidade de crianças, adolescentes, jovens e adultos atendidos na rede e os profissionais da educação.

O Programa é coordenado atualmente pela professora Sônia Carvalho⁶ e conta com suporte de profissionais atuantes em todos os níveis de ensino e modalidades da RME, que desenvolvem as ações em paralelo às atribuições pelas quais são responsáveis na SME ou na escola. Não há um profissional com dedicação exclusiva para o Programa, fator que não potencializa o desenvolvimento do programa e suas ações, na medida em que as reuniões e ações pautam mais a resolução de questões e demandas imediatas.

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

O fomento às ações da EREER postuladas nesta resolução direciona-se ao Programa Diversidade da Rede que enfrenta dificuldades atualmente, pois o número de unidades educativas aumentou, mas a equipe do programa se mantém reduzida, pois conta com poucas representações por segmentos e modalidades coordenadas pela Gerência de Educação Continuada.

Documento recente que faz referência à EREER, o *Plano Municipal de Educação*, publicado em 2015, que reforça questões como o reconhecimento das políticas de ação afirmativa, liberdade de consciência e expressão cultural e religiosa, ações combinadas para geração de oportunidades de trabalho e garantia de direitos cidadãos, no intuito de

⁶ A Gerência de Educação Continuada atua na coordenação das ações de todas as instituições conveniadas com a Prefeitura e dentro de sua abrangência está o Departamento de Educação de Jovens e Adultos – DEJA. Somado a estas funções, a pessoa responsável pela coordenação da gerência ainda coordena o Programa Diversidade Étnica.

possibilitar o percurso escolar sem interrupções e com êxito e ampliar as pesquisas e estudos sobre a área.

Oportunamente, o Plano procura revisar indicadores com recorte étnico-racial e manter instâncias governamentais e consultivas para assegurar a implementação das políticas de EREER, incluindo a temática em todos os documentos da educação, além de ampliar, em calendário escolar, o dia da Consciência Negra para uma semana de atividades pautando o assunto. Outros encaminhamentos, para alcançar metas de acordo com o Plano, constituem editar e distribuir materiais didáticos, criar um centro de referência da diversidade, realizar campanhas educativas e formação de professores, além de incluir o quesito raça em todos os diagnósticos da rede de ensino pública e particular e a criação de rubricas específicas para ações voltadas à EREER.

O referido Plano reforça a orientação presente na Resolução 02/2009, indicando que no PPP devem constar ações para o combate ao racismo e à discriminação e, por fim, a necessidade de sistematizar e divulgar anualmente as informações do censo escolar, entendendo a EREER como meio para conscientização política e histórica da diversidade e pluralidade da constituição social brasileira, de modo que o fortalecimento das identidades plurais e afirmação de direitos estejam presentes em ações educativas para a promoção de igualdade e combate ao racismo e todas as formas de discriminação.

Assim como o Governo Federal, nestes últimos anos, admite existir um vasto caminho para que o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira seja prática curricular permanente em todos os anos nas escolas brasileiras, em âmbito municipal o desafio também se manifesta neste sentido.

A escola constitui espaço privilegiado e necessário para repensar o currículo e adequá-lo à pluralidade de sujeitos que compõe a sociedade brasileira e que está presente, em especial nas escolas públicas de nosso país. Nesta perspectiva, os professores necessitam conhecer diferentes abordagens e leituras historiográficas para além de suas formações iniciais, que raramente privilegiam a prática docente e a História e cultura africana e afro-brasileira.

Não é viável almejar uma escola plural sem visibilizar as práticas dos grupos sociais e raciais que a compõem, contribuindo assim com a perpetuação da invisibilidade e exclusão de afrodescendentes.

Apontamentos teóricos: pensando a sociedade brasileira e sua relação com a escola

Quijano (2005) aponta que o lugar marcado aos afros na América Latina e no mundo tem bases muito antigas, que remontam à colonização e à criação de espaços de poder e dominação, ocupados pelos descendentes de colonizadores europeus, autodenominados brancos. O autor justifica a dominação por meio de teorias hierarquizantes da população, fator influente ainda nos dias atuais na escola, estruturada de forma excludente e, dentro desta lógica, racista em sua estrutura e origem. Assim, Quijano sugere pensarmos a escola sob outra lógica, questionando a própria estrutura organizadora do Brasil, desde o início de sua colonização e as bases capitalistas da exploração do território e da mão de obra das populações de origem africana, fundamentais para o enriquecimento da Europa a partir da exploração física e simbólica dos demais povos, principalmente para os afrodescendentes, expropriados de lugar, cultura e memória.

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

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

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

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

Não se trata de retirar a cor, mas de pensar que este aspecto não deve constituir critério para pensar as pessoas e grupos sociais de forma hierárquica ou estereotipada. Neste sentido, há uma construção racial que precisa ser desmontada, para podermos parar de usar a ideia de raça em referência aos indivíduos, deixando para trás a ideia de outro, que

pressupõe o normativo de comparação, aquele que é o parâmetro, o padrão. O autor aponta ainda que os holofotes da história começam a se voltar para a África, sendo necessário à Europa começar a ouvir estes dizeres e saberes.

Trazendo este debate para a realidade brasileira, a composição da sociedade ainda esconde, por meio do mito da democracia racial⁷ arraigado, um cruel sistema de diferenciação social que se origina no fenótipo, ultrapassando mesmo a questão de classe social, hierarquizando a sociedade e a escola como instituição que abriga pessoas com diferentes experiências.

Para o Telles (2003, p.307), a desigualdade entre brancos e afrodescendentes no Brasil ultrapassa aspectos materiais, fazendo-se presente nas relações díspares de poder. Neste sentido, os afros encontram maiores percalços para participar plenamente da vida social ao serem tratados como inferiores em situações diversas da vida cotidiana. Assim, os direitos civis, políticos, de acesso à moradia e saúde de qualidade, relações trabalhistas e educacionais são prejudicadas por um sistema de educação que oferece dois pesos e duas medidas para brancos e afros.

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

A escola, como lugar de produção e reprodução de representações desta sociedade, não escapa a esta realidade. Neste espaço, as manifestações racistas e preconceituosas são frequentes e muitos professores e gestores ainda argumentam a não necessidade do debate e do ensino de História e cultura africana e afro-brasileira, bem como de EREER. Admitir e pensar a escola enquanto branca, eurocêntrica e o racismo instituído como norma permite sermos capazes de propor alternativas a esta engrenagem colonialista.

Em diversas ocasiões no núcleo EJA Centro I Matutino, onde atuei como coordenadora nos últimos cinco anos, tornou-se imprescindível conversar com estudantes

⁷ De acordo com Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2006), a democracia racial é a crença de que o Brasil foi construído através da mistura de três povos – brancos, afrodescendentes e indígenas e que estes vivem harmonicamente, sem preconceito ou hierarquização de culturas e espaços sociais de atuação.

a respeito de apelidos e “brincadeiras” que se fundamentam no pertencimento étnico-racial e de origem de nascimento de diversos estudantes: “negão”, “queimado”, “baiano”, “macaco”, “branca de neve”, são exemplos deste tipo de acontecimento, o que normalmente não ocorre com os estudantes brancos, chamados diretamente pelo nome e não por um adjetivo que os indique enquanto grupo racial ou estereótipo, ou marca fenotípica.

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

Pensando nos aspectos que envolvem branquitude, formação de professores e a temática de EREER e história e cultura africana e afro-brasileira, as reflexões da pesquisadora Lia Vainer Schucman (2014, p. 27) possibilitam questionarmos:

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

Assim, não se trata de uma escolha do professor dialogar com a temática, mas de cumprimento da legislação vigente, reconfigurada através de demandas dos movimentos sociais negros e também do ensino de História ao longo da história brasileira. É preciso comprometimento e estudo por parte de todos os educadores envolvidos na cena pedagógica, da sala de aula à gestão escolar, nos distintos níveis e modalidades de ensino, evitando desserviços à construção de uma sociedade que respeite a diversidade, sem torná-la argumento para discriminação e hierarquização de valores e referência de modelos estéticos e éticos.

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

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

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

transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira.

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

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

Estas dificuldades são pautadas por Paulino de Jesus Francisco Cardoso (2014, p. 86) quando discorre:

Longa é a trajetória de luta contra o racismo na Educação Brasileira, da qual não podemos negar o protagonismo dos movimentos antirracistas no país desde o início do século XX. Nesta tradição, o acesso à educação escolar era o principal instrumento de superação da herança escravista que pesava sobre os africanos e seus descendentes. Neste sentido, as políticas de Getúlio Vargas a Fernando Henrique Cardoso, que culminaram na universalização da educação básica nos anos 1990, constituem avanços fundamentais para a nação brasileira. Entretanto, os números existentes, quando desagregados por raça, trazem dentro de si um grande fracasso, a inclusão de crianças negras, a permanência e o sucesso escolar.

Configuramos, assim, uma equação social brasileira bastante complexa que tem na escola uma variável de relevância. O debate sobre a educação das relações étnico-raciais mobiliza paixões e lugares de fala que precisam ser mediados por leituras, mobilização de conceitos em paralelo e disponibilidade para que, principalmente a população branca assuma que possui privilégios sociais advindos do fenótipo, do ideal de beleza e universalidade.

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

identidades raciais baseadas no passado aprisionando-nos na ideia racista de que existem características morais para determinadas populações. As tramas e conceitos tecidos pelos autores em questão nos colocam diante de uma nova dinâmica das relações étnico-raciais, primeiro a de que nós não precisamos nos

aprisionar ao conceito raça para discutir os enfrentamentos ao racismo, pois assim não se avança na discussão, e que para uma efetiva educação étnico-racial é preciso fugir até mesmo ao termo para que as relações não se tornem racialistas (FERNANDES, 2011, p. 39-40).

O desafio de outra epistemologia para o enfrentamento das desigualdades implica conhecimento sobre o racismo incrustado em teorias surgidas como biológicas, manifestadas atualmente de forma sociológica em uma engrenagem complexa, já abordada. Encontrar uma alternativa para a noção de raça está aqui pontuado na adoção do termo afrodescendente, afro e populações de origem africana para referência aos “negros”. Assim ampliamos as possibilidades de suas experiências para além da escravidão e devolvemos humanidade aos sujeitos do passado e do tempo presente (CARDOSO; RASCHE, 2014, p. 14-17)

Os desafios para o ensino de História

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

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

As autoras do artigo sugerem pensar a cultura como uma categoria historicamente construída, portanto fruto de processos históricos, acreditando que a adoção deste viés abre caminhos para uma efetiva educação para a diversidade.

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

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

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

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

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

O ensino de história como tema relevante das reflexões dos historiadores vem ganhando espaço nos últimos anos. Se percorrermos as páginas dos catálogos e anais de encontros de história, faremos a constatação de que o tema parece ter ganhado cidadania entre os pesquisadores de nossa área, com simpósios dedicados ao ensino de história nos encontros regionais da Associação Nacional de História, já em sua sexta edição, realizada em 2007.

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

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

Dentre as duas vozes dos materiais acima mencionados, o Estado brasileiro optou pela primeira, coadunada ao projeto de país estruturado ao longo do século XIX, tendo na Europa o modelo adequado de civilidade, modernidade, estética e padrões étnicos. Propunha-se que o Brasil, ao adotar a imigração europeia, embasado na política de branqueamento, por meio da ideia de miscigenação, findaria com as razões de nossos atrasos e mazelas. Este olhar fortaleceu-se com o advento da República e, percebemos, ao longo da historiografia do ensino de história, maior preocupação com os conteúdos ensinados pela disciplina e seus objetivos, ajustando sempre este ensino à uma visão de democracia racial.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

distinções e interações erudito-populares, ao prenunciar o advento de outros sujeitos culturais.

Neste aspecto, não aos professores abordar conteúdos e temas sobre história e cultura africana e afro-brasileira, tonando-se fundamental que analisem suas práticas e pensem caminhos possíveis contra práticas inadequadas ao ambiente escolar, como por exemplo, o estereótipo da cultura afro embasado numa essência cultural que cristaliza os sujeitos e suas vivências.

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

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

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

Experiências de ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na EJA

Pensar a escola significa atentar para configurações sociais mais amplas, extramuros. Assim, mobilizar saberes docentes e estudantis e a consciência histórica destes dois grupos, bem como o encontro de ambos nas práticas do ensino de História na EJA Centro I - Matutino, faz-se fundamental para que a construção da proposta de ação didática compartilhada contribua para um ensino de História e cultura africana e afro-brasileira de qualidade.

Uma das experiências implementadas na EJA Centro Matutino diz respeito ao estudo da história das populações de origem africana na cidade de Florianópolis com uso de fontes de cartórios do século XIX em oficinas de letramento e saídas de estudo para reconhecimento das transformações geográficas na cidade, realizando saídas de estudo no centro histórico e reconhecendo territórios negros como a igreja da Irmandade do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos, a região onde atuavam as lavadeiras e o entorno do Mercado Público.

Este processo de conhecimento e entendimento de que nesta cidade ao sul do Brasil também é permeada da presença de populações de origem africana, permite que os estudantes percebam que há diversidade na constituição cidadina e que os açorianos são apenas mais um dos grupos que aqui chegaram bem depois, e não os fundadores da cidade.

Considerações Finais

São perceptíveis os avanços que a educação brasileira conquistou e que também se traduzem em leis e outros documentos normativos que auxiliam os profissionais da educação nos processos de docência e repensar das práticas pedagógicas.

A cidade de Florianópolis conta com leis voltadas ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira bem antes da legislação federal que versou sobre esta questão. Além disso, a composição do Programa Diversidade é fundamental para a ampliação das ações com proposição de formações, materiais e monitoramento das ações desenvolvidas na Secretaria de Educação.

Apesar dos avanços, muitos desafios seguem latentes, pois a escola segue em diálogo com a sociedade que continua cultivando práticas racistas que hierarquizam e excluem os sujeitos pela sua origem e pertencimento racial.

THE 15 YEARS OF LAW 10.639 / 03: REFLECTIONS ON THE MUNICIPAL NETWORK OF FLORIANÓPOLIS.

Abstract: Federal Law 10.639/03 has completed 15 years and this article aims to establish connections between the legislation on African and Afro-Brazilian History and Culture Education implemented in this period, in Brazil and in the city of Florianopolis, where I work as a teacher. It also intends to carry out the analysis of the social configurations that permeate the educational units and the importance of discussing the teaching of History in the school environment, understanding the historical course of the discipline and the advances and challenges so that the legislation is actually carried out in the school units of in general terms.

Keywords: Federal Law 10.639 / 03, Teaching African and Afro-Brazilian History and Culture, Florianopolis.

Referências

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20.

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

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa do meu pai: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

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

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

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2010.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. Multiculturalismo e Políticas de Ação Afirmativa: Luta pela Promoção de Igualdade Racial no Brasil. In: CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco; RASCHE, Karla Leandro. **Formação de Professores: produção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana**. Florianópolis: DIOESC, 2014.

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

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

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

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

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

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal. **Lei nº 4.446, de 05 de julho de 1994, do Município de Florianópolis.** 1994.

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

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

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

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

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

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

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

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de História: entre saberes e práticas.** Rio de Janeiro, Editora Mauad, 2007.

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

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

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

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

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

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

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

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

SOBRE A AUTORA

Carina Santiago dos Santos é doutoranda em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Recebido em 30/05/2018

Aceito em 21/08/2018