

Unión, intersección y diferencia: enseñanza de la historia indígena, africana y afrodiaspórica

Union, intersection and difference: teaching indigenous, african and afro-diasporic history

Carolina Pazos Pereira¹

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/zmbclqsbw>

Resumen

Este artículo discute la enseñanza de la historia y las culturas indígenas, africanas y afrodiaspóricas en Brasil, en sus comunalidades y singularidades. El diálogo entre estado y sociedad, que tomó forma en las leyes 10.639/2003 y 11.645/2008, ha tenido altibajos desde la primera década del año 2000. Estas cuestiones movilizan la búsqueda de identidades de grupos étnico-raciales, en la sociedad y entornos educativos. Los tiempos contemporáneos nos desafían a pensar en mecanismos pedagógicos sensibles, orientados a entender la raza como categoría etnosemántica y superar el racismo.

Palabras clave: enseñanza de la historia; relaciones raciales; Brasil

Abstract

This article discusses about teaching of indigenous, African and Afro-diasporic histories and cultures in Brazil, in their theoretical and practical commonalities and singularities. The dialogue between State and society, which materialized in the infamous Laws 10,639/20003 and 11,645/2008, has had ebbs and flows since the first decade of the 2000s. Such themes touch on the social and racial identities, among others, mobilizing media, social networks and educational environments. Contemporary challenges lead us to think about sensitive pedagogical mechanisms, aimed at understanding race as an ethnosemantic category and overcoming racism.

Keywords: history teaching; ethnic-racial identities, Brazil

Recepción: 01/02/2024

Evaluación 1: 04/02/2024

Evaluación 2: 18/03/2024

Aceptación: 17/04/2024

Nas últimas décadas assistimos ao fortalecimento internacional do questionamento acerca do eurocentrismo no ensino de História. Tal fenômeno não apenas forçou o ingresso de novos atores,

questionou opções temáticas e cronológicas, tendências teórico-metodológicas, questões ligadas a representatividade e a própria organização dos currículos. No Brasil, os diálogos e confrontos entre sociedade e Estado resultaram em leis que contribuíram para a institucionalização dessas reflexões no campo da educação, notadamente no que diz respeito às histórias e culturas negras e indígenas. Os avanços normativos, contudo, esbarram em desafios práticos.

As pesquisas sobre as contribuições de africanos, afrodescendentes e povos indígenas para a História do Brasil e das Américas não é nenhuma novidade. Ainda assim, o conhecimento produzido nas universidades e o saber escolar nem sempre dialogaram no sentido de possibilitar ao povo o acesso a multiplicidade de personagens que construíram sua História. Não é incomum, ainda agora, que as escolas reeditem uma abordagem generalista das matrizes não brancas, racializando-as e restringindo-as a recortes específicos dos programas da disciplina. Escolas possuem tradições próprias, que incluem valores, conteúdos sociais e projetos políticos. No combate às tradições escolares ancoradas no silenciamento e no racismo, as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 foram marcos valiosos.

A obrigatoriedade legal da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no caso da Lei 10.639/2003, bem como da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, no caso da Lei 11.645/2008, funcionou como um *Duplo Twist Carpado* de Daiane dos Santos, indo além do giro em torno do próprio eixo para atingir outras manobras: além de reconhecer a importância dos temas, fornecendo um conjunto de orientações para a compreensão e aplicação dos conteúdos, estendeu-os a todas as disciplinas escolares. Essa inflexão foi, simultaneamente, produto e produtora de uma nova opinião pública acerca do assunto.

A Lei 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), que orientava, em seu Artigo 26, parágrafo 4^a, que o ensino de História do Brasil na Educação Básica deveria contemplar as matrizes formadoras do povo brasileiro: indígena, africana e europeia. O advento dessas ferramentas legais tem raízes na esteira das possibilidades democráticas abertas com a Constituição Federal de 5 de outubro de 1988, que ressoou com as demandas de grupos da sociedade civil, admitindo direitos coletivos e individuais, gerais e diferenciados. O texto constitucional incorporou pautas importantes dos movimentos sociais, estabelecendo o direito a línguas, crenças, tradições próprias, direitos territoriais e a necessidade de combate ao racismo (Brasil, CF/88). Mesmo diante de limitações, disputas e tendências multifacetadas, a “constituição cidadã” abriu caminhos que ensejaram avanços na forma de leis complementares.

A lei 10.639/2003 veio acolher as reivindicações do movimento negro, que não estavam totalmente contempladas pela CF/88 e pela LDB. No artigo “RESISTÊNCIA DEMOCRÁTICA: A QUESTÃO RACIAL E A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988” (2018), Nilma Lino Gomes e Tatiane Cosentino Rodrigues indicam que a não incorporação da noção de raça nas premissas que fizeram parte da discussão dos direitos e da organização do sistema educacional brasileiro foi um ponto sensível para o movimento negro. Ativistas negros e seus interlocutores investiram esforços para que as políticas públicas em educação reconhecessem e valorizassem as características sociais e culturais da população negra. Além disso, denunciaram o mito da democracia racial e os entraves para a ascensão econômica dos negros no país.

Por meio da Lei 11.645/2008, a história e cultura indígenas conquistaram seu lugar ao lado da temática afro-brasileira, cujo ensino que deve estar incorporado aos currículos escolares de diferentes áreas, com destaque para a educação artística, história e literatura brasileiras. Dentre os muitos desafios, a desconstrução de um paradigma fossilizado dos povos indígenas brasileiros merece um destaque sensível. Desde os Anos Iniciais da Educação Básica são inculcadas imagens de “índios primitivos”, ingênuos e vivendo em estado de natureza. A desconstrução desses, e outros, estereótipos em prol do conhecimento dos modos de vida indígenas na floresta e nas cidades, ao longo da História do Brasil, esbarra em preconceitos arraigados, que se direcionam com maior força contra povos não isolados e urbanos, denunciados como índios falsos. Como escreveu Eduardo Galeano em *Ser como ellos y otros artículos* (2011), os donos do poder se refugiam no passado e a história oficial nos convida a visitar um museu de múmias: “*Así, no hay peligro: se puede estudiar a los indios que murieron hace siglos y a la vez se puede despreciar o ignorar a los indios que viven ahora*” (p.19).

Como escreveram Mariana e Ela Wiecko Volkmer de Castilho, no artigo “O desafio da invisibilidade dos indígenas em contexto urbano” (2023), é preciso orientar o estudante para o entendimento que:

Transformações culturais são constantes em todos os povos, de modo que não podemos condenar os povos indígenas a se manterem com as mesmas características de cinco séculos atrás. Os indígenas que residem em contextos urbanos não são menos índios do que aqueles que vivem em aldeias no contexto rural. Têm o direito ao exercício da cidadania com reconhecimento de suas identidades étnicas, línguas, valores, costumes, organização social e crenças, que se alteram no curso do tempo. Do contrário, estar-se-á se reproduzindo o processo de submissão dos povos originários, iniciado com a invasão das Américas pelos europeus. A migração de indígenas para as cidades, voluntária ou forçada, em geral decorre da violação dos direitos, como nos casos em que é motivada pela expulsão dos territórios de origem, insegurança econômica, ausência ou precariedade de serviços básicos (p.125)

A história indígena traz à tona, inevitavelmente, a questão da expropriação territorial e a denúncia dos genocídios praticados contra diversas etnias. Essas violências não cessaram no passado colonial e seguem fragrantemente, a exemplo da recente desnutrição e mortalidade de crianças Yanomami em decorrência do aumento do garimpo ilegal na Amazônia;¹ e dos assassinatos de lideranças indígenas na Bahia, como o Cacique Lucas Kariri-Sapuyá e Maria de Fátima Muniz, apelidada de Nega Pataxó.² Além dos ataques diretos a etnias, o Brasil segue um país extremamente inseguro para ambientalistas e ativistas ligados a causa indígena. O brutal assassinato do indigenista Bruno da Cunha Araújo Pereira, em Atalaia do Norte, no ano de 2022, ao lado do jornalista inglês Dom Phillips, chocou o país e a comunidade internacional, mas não é um caso isolado. Segundo o Jornal da USP, no mesmo ano ocorreram 34 assassinatos em todo o

¹Disponível em: <https://sumauma.com/nao-estamos-conseguindo-contar-os-corpos/> Acesso em: 12/02/2024

²Disponível em: <https://apiboficial.org/2024/02/03/apib-e-apoinme-entram-com-representacao-criminal-contra-organizacao-de-fazendeiros-que-assassinou-a-paje-nega-pataxo/> Acesso em: 12/02/2024

país, corroborando a pesquisa da ONG Global Witness que apontou o Brasil como o segundo país mais letal para ambientalistas em todo o mundo.³

Se a denúncia da violência é parte vital de um ensino crítico da história dos povos indígenas, é preciso ter cuidado para não reduzir essa história a uma sequência de massacres aos quais os sujeitos assistem passivamente. Como salienta a antropóloga Manuela Carneiro da Cunha, a consciência de que os indígenas não são apenas vítimas, mas também sujeitos de sua história, é parte do reconhecimento de sua humanidade. A mitologia de vários povos, como os Krahô, os Canela os Waurá, reforça a agência deles perante os brancos como, por exemplo, no caso da escolha equivocadas de armas para o confronto com os colonizadores (Cunha, 1992).

O mito de que a mão-de-obra africana substituiu a indígena, na montagem e continuidade da colonização, implicou a suposição de que os indígenas resistiram, ou sofreram etnocídio, ao passo que os africanos e seus descendentes se adaptaram ao cativeiro. Essa visão era difundida pelos livros didáticos até, pelo menos, a década de 1980 (Valério, 2019). Mesmo depois que pequenas e grades formas de resistência negras diante do escravismo se tornaram cada vez mais perceptíveis nos materiais didáticos brasileiros, os negros parecem lançado ao eterno *looping* da escravidão. O trabalho livre negro é pouquíssimo discutido nos conteúdos de Brasil colonial e imperial, assim como o trabalho escravo indígena. A abolição nacional da escravidão indígena, ocorrida apenas em 1758, não impossibilitou que uma real escravização continuasse ocorrendo nos rincões do país, bem como formas de trabalho livres análogas à escravidão. Como mostra a pesquisadora Soraia Sales Dornelles, o trabalho compulsório indígena não cessou nem no século XIX, pois indígenas eram recrutados para os mais diversos tipos de atividades econômicas, com ou sem a observância de critérios legais:

A questão não era nova. Em 1847, o Diretor Geral, conclamando as diretrizes expostas no Regulamento acerca das Missões e Catequese de Índios (1845),⁴ já havia solicitado à presidência providências a respeito dos índios escravizados. Alegou que, em muitos distritos das cidades de Itu e Sorocaba, bem como das vilas de Capivari, Porto Feliz e Pirapora, havia famílias de índios “oriundas de outras, que em épocas remotas foram à força extraídas das matas e reduzidas ao cativeiro”. Essa “numerosa descendência” estava sujeita ao cativeiro ilegal, mas sofria também de outros “antigos e inveterados preconceitos, em que sempre se teve esta classe de Brasileiros” e encontravam-se a vagar, errantes, nos distritos mencionados.⁵ Se por parte das autoridades provinciais houve uma forte tendência em descaracterizar as populações de antigas regiões de aldeamentos coloniais do critério étnico, considerando-os como parte da massa comum da população, por outra feita, os documentos também revelaram a facilidade com que essas mesmas pessoas poderiam ser tomadas como indígenas e, assim, passíveis de escravização ilegal ou precarização de suas condições de trabalho (Dornelles, 2018, p.89)

³Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/pesquisa-revela-que-o-brasil-e-o-segundo-pais-mais-perigoso-para-ambientalistas-no-mundo/> Acesso em: 12/02/2024

As temáticas negra e indígenas estão unidas por trajetórias de resistência frente a processos históricos de escravização, etnocídio, deslocamento forçado, racismo, marginalização socioeconômica e desrespeito cultural. As interseções entre as experiências de populações indígenas, africanas e afro-diaspóricas permitem agrupar essas três categorias em um campo comum. Entretanto, cada uma possui suas especificidades e, portanto, devem ser também particularmente estudadas e compreendidas dentro do ensino de História e seu papel na construção da cidadania.

Desafios cotidianos para uma História escolar decolonial

A Lei 10.639 de 2003 abriu espaço para novas ordenações, decretos e regulamentos voltados para as Relações Étnico-Raciais, com ênfase nas dívidas históricas e justiças pós-coloniais. Em março do mesmo ano foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e instituída a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. No ano seguinte, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de acordo com a homologação do Parecer 03/2204 do Conselho Pleno do CNE, orientaram que também as instituições de ensino superior deviam incluir os conteúdos afro-brasileiros e africanos nas grades e atividades dos cursos que ministram. Sete anos depois da criação da Lei 11.645/08, criou-se as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica (Silva, M., 2023). Nesse ínterim, a discussão sobre um ensino diferenciado para comunidades ditas “tradicionais” havia ganhado fôlego, com atenção para a emergência quilombola e o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012).

Esses avanços normativos não ocorreram apenas no Brasil. Nas últimas décadas, como discute o pedagogo Francisco Ramallo, a América Latina experimentou novas leis insurgentes diante de uma agenda de descolonização do sistema educacional. Até mesmo a Argentina, país marcado pela hiperbranquitude e pelo apagamento das contribuições epistemológicas negro-indígenas, experimentou mudanças curriculares relevantes, como pode-se notar por um novo conjunto de políticas educativas que busca romper o silenciamento do passado africano naquele país. Mesmo sem centralidade curricular, o caso bonaerense da *Nueva Escuela Secundaria Argentina* (NESSA), em 2006, exemplifica essa tendência ao renovar os paradigmas historiográficos do ensino escolar:

Por ejemplo en los DC de 2º y 5º año de la escuela secundaria el pasado africano se vuelve clave para entender las unidades de los vínculos coloniales del triángulo comercial entre Europa, América y África, y del mundo poscolonial (en el cual la descolonización de las ex colonias en África y Asia traza las líneas necesarias para comprender la historia de la segunda mitad del siglo XX). En este marco es evidente que aparece una historia africana, pero el mundo afrodescendiente continúa siendo silenciado y ocultado. (Ramallo, 2017, p.51-52)

Todo novo arcabouço legal produzido por lutas sociais de enfrentamento ao racismo e à colonialidade, nos atuais contextos globais, gera efeitos educativos multidirecionais e polissêmicos que ainda não foram suficientemente investigados. No Brasil, todavia, é patente que a exigência legal de conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena não garantiu inteiramente sua aplicabilidade. No cotidiano do fazer docente, escolas públicas e privadas encaram desafios de várias naturezas. Por mais que os professores reconheçam a importância de descolonizar os saberes, podem não conseguir superar suas lacunas de formação inicial. Como ainda há pouco investimento em formação continuada no país, esse problema atinge principalmente os profissionais que ocupam postos mais antigos nas instituições públicas de Ensino Básico. Mesmo quando a dificuldade não é a qualificação dos quadros, os preconceitos enraizados em práticas sociais racistas permeiam o cotidiano escolar e, não raramente, determinam os limites do que pode ou não ser ensinado dentro das salas de aula.

Uma entrevista com a ilustre professora Petronilha Rodrigues, relatora do Parecer CNE/CP 3/2004 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, traz à baila um importante questionamento sobre até que ponto a Lei 10.639/03 não ficou a cargo da agência dos profissionais de educação. A impressão de Petronilha, vinte anos após a promulgação da lei, é compartilhada por muitos de nós, educadores e educadoras, que atuam cotidianamente na Educação Básica:

Acredito, até onde tenho podido observar, que tudo depende do comprometimento político e do projeto de nação do professor, no caso de história. Se ele está contente com o que foi, com o projeto co-lonialista que se prolonga por todos esses séculos, ele vai ser contrário ao que propõe a Lei. Se ele tem um projeto de sociedade em que todos sejam conhecidos e respeitados na sua especificidade. Que sejam conhecidos não para ficar cada um no seu quadrado, mas para poder justamente se comunicar e fazer, estabelecer, conceber e contar um projeto de nação que seja comum, então ele vai se comprometer. (2023, p.224)

Embora o comprometimento político dos docentes seja fundamental, e muitas vezes determinante para a efetividade de uma educação decolonial e antirracista, o cumprimento das leis 10.639/03 e 11.645/08 não pode depender apenas da iniciativa individual, sobretudo diante do fortalecimento do fundamentalismo religioso, dos discursos de extrema direita e do nacionalismo exacerbado. A construção da identidade nacional, como bem descreveu Etienne Balibar (1988), é um processo fictício de etnização. Para que indivíduos de pertencas díspares passem a se entender como nacionais, é imprescindível a elaboração de sentimentos de afeto, identificação, atração e até mesmo repulsa pelos que passam a ser entendidos como não pertencentes (Poutignat; Streiff-Fenart, 2011). Tais sentimentos são gestados e alimentados por símbolos, práticas de socialização, instituições e, sem dúvida alguma, pelos embalos de uma História perpetuada nos ritos escolares.

Em 2010, um artigo da professora Circe Bittencourt, “Identidade nacional e ensino de História do Brasil”, publicado no livro *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas* (2010),

organizado por Leandro Karnal, tecia importantes considerações sobre a nacionalidade nas escolas republicanas e a forte cooptação por um nacionalismo de direita. O ufanismo reacionário, voltado para os interesses das elites, omite o descontentamento dos setores economicamente dominados, evitando tocar nas questões que envolvam diferenças sociais, raciais, regionais e culturais. Esse comprometimento ideológico se integra ao ensino de uma certa História do Brasil, que surge como apêndice de uma História global eurocêntrica.

Se uma agenda educacional decolonial está em disputa em toda América Latina, o dilema brasileiro transcende o choque com o antigo sistema educacional, de fortes alicerces católicos, para encontrar no fortalecimento do pentecostalismo uma fronteira ainda mais encarniçada. Não obstante as culturas e religiosidades indígenas também sejam alvo de racismo religioso no ambiente escolar brasileiro, os sagrados de matriz africana enfrentam ainda mais abertamente o estigma da demonização. A tese de doutorado de Stela Guedes Caputo, “Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de Candomblé” (2012), mostra que a discriminação não interdita apenas o que pode ser ensinado, mas invisibiliza, silencia e discrimina os educandos que professam religiões de matriz afro. As crianças de terreiro passam por diversas violências simbólicas, chegando a ter que “esconder os artefatos religiosos, os preceitos do culto, a fé, a cultura” (Caputo, 2012, p. 197).

No artigo “A construção de epistemologias insubmissas e os caminhos possíveis para uma educação antirracista e anticolonial: reflexões sobre os 20 anos da Lei 10.639/2003” (2023), Anderson Ribeiro Oliva e Maria Telvira da Conceição escrevem que: “o protagonismo e o agenciamento negros em prol da efetivação da Lei 10.639/03, ao longo dos vinte anos da sua vigência, foram capazes de redesenhar e ampliar a agenda antirracista” (p.9), mas percebem que as limitações à descolonização dos currículos encontraram fortes barreiras no colonialismo epistêmico e no racismo religioso. Esses dois fatores são grandes obstáculos à implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER).

O crescimento da população evangélica engendra novas dinâmicas culturais e políticas na sociedade brasileira. A discriminação das religiões afro-brasileiras não é praticada apenas por evangélicos, mas as igrejas, sobretudo as neopentecostais, têm investido cada vez mais em uma narrativa de guerra espiritual contra o demônio identificado ao sagrado de outras religiões (Oliveira; Bizzo, 2016). As reações de grupos cristãos fundamentalistas contra tudo que rotulam como “macumba” transformam a escola em uma arena de disputa espiritual, onde a diversidade de crenças só é admitida uma vez folclorizada e encerrada no passado. As mitologias grega e romana, por exemplo, têm maior aceitação porque, além de embranquecidas, são entendidas como arcaicas. A mitologia iorubana é rejeitada porque, além de negra, conecta o passado ao presente, evocando a crença em divindades africanas (*Òrìṣà*) ainda cultuadas no Brasil.

Em 2009, o caso da professora Maria Cristina Marques, lotada no ensino público do município de Macaé, ganhou repercussão da imprensa. A professora, que ministra a disciplina de língua portuguesa, optou por trabalhar gramática a partir do livro *Lendas de Exu* (2005), de Adilson Martins, e sofreu perseguição institucional por parte da diretora, evangélica, de sua unidade, além de pais de estudantes. Segue o excerto de uma declaração da professora:

Acusam-me de dar aula de religião. Não é verdade. No livro 'Lendas de Exu', de Adilson Martins, há histórias interessantes, são ótimas para trabalhar com os alunos. Li os contos, como se fosse uma contadora de histórias, dramatizando cada uma delas. Praticamos Gramática, e os alunos ilustraram as histórias de acordo com a imaginação deles. Não dá para entender por que fui tão humilhada. Até mães de alunos, evangélicas, me proibiram de falar sobre a África.⁴

Por mais que as leis amparem a atuação do educador para uma prática de ensino que valorize os saberes e sagrados dos diversos grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira, a pressão institucional e do entorno social podem interferir no trabalho empreendido ou mesmo na saúde mental docente. Nas redes privadas de ensino, a opção por trabalhar elementos da cultura afro ou da luta antirracista têm resultado em sanções e demissões. Nas escolas públicas, a laicidade do Estado não assegura a ausência de embates diante da religiosidade majoritária do público escolar. São as escolas públicas brasileiras que atendem aos economicamente menos favorecido, segmento predominantemente cristão e com maior incidência de pentecostais e neopentecostais.⁵

Os professores de História são particularmente vulneráveis a ataques conservadores. Embora todos os componentes curriculares devam ter relação com a Lei 10.639/03, a História é uma disciplina-chave, pois a própria lei determina "o reconhecimento e a valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira" (Brasil, 2013, p. 78). Ademais, pela própria maneira como o ensino de história é atualmente concebido, a problematização das questões do presente é inseparável do estudo do passado, ou melhor, não se pode compreender o passado fora do entendimento dos seus usos (Momigliano, 2004). As abordagens teóricas e práticas desse componente curricular contribuem para a percepção crítica das diferenças culturais e desigualdades sociais, tornando-o ainda mais implicado nas disputas políticas e ideológicas que ocorrem no âmbito da educação escolar.

A situação da História da África é ainda mais delicada do que da História afro-brasileira porque permanece mais desconhecida. Quando a África monolítica é evocada para cumprir as demandas por diversidade escolar, figura quase sempre de forma equivocada, superficial ou caricatural. A confusão entre conteúdos afro-brasileiros e africanos é recorrente porque o saber eurocêntrico é ainda hegemônico nas escolas brasileiras, legitimando desigualdades econômicas e simbólicas presentes em nossa sociedade. Como a escola não é apartada dos padrões de sociabilidade de seus integrantes, a ignorância e os preconceitos dos membros da escola influem tanto no currículo escolar formal quanto no chamado "currículo oculto" (Silva, T., 1999).

Inúmeras publicações auxiliam os profissionais da educação que desejam reduzir suas lacunas de formação sobre História da África e suas correlações com o Brasil, alguns destaques úteis são: *A África na sala de aula: visita à história contemporânea* (2005), de Leila Leite Hernandez; *Origens*

⁴ Entrevista disponível em: <https://www.geledes.org.br/livro-sobre-exu-causa-guerra-santa-em-escola-municipal-professora-umbandista-diz-que-foi-proibida-de-dar-aulas-em-unidade-de-macae-dirigida-por-diretora-evangelica/>

⁵ Segundo o censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, 60% dos evangélicos pentecostais recebiam até 1 salário mínimo.

africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações (2009), de Kabengele Munanga; *A África explicada aos meus filhos* (2008), do pioneiro Alberto da Costa e Silva; *África e Brasil africano* (2006) de Marina de Mello e Souza; e *História da África e do Brasil afrodescendentes* (2017) de Ynaê Lopes dos Santos. Essas obras, fruto de pesquisas acadêmicas relevantes, exemplificam a importância do diálogo entre o Ensino Superior e o Ensino Básico na melhoria do ensino de História.

Em *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano* (2019), Grada Kilomba discorre sobre o lugar de “não conhecimento” relegado às experiências negras. Partindo de uma perspectiva psicanalítica, Kilomba critica as bases históricas de construção do saber científico, que relegaram ao negro um lugar de silenciamento, denunciando que, ainda agora, os grandes centros científicos insistem em ver os saberes, histórias e memórias negras como puro subjetivismo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) avança ao determinar que as instituições de ensino superior devem incluir os conteúdos africanos e afro-brasileiros nas grades e atividades dos cursos que ministram. Considerando que as universidades brasileiras se tornam cada vez mais plurais, com o aumento de docentes e discentes negros, indígenas e oriundos das classes trabalhadoras, a descolonização epistemológica das academias é uma demanda real.

Se a demanda por outras narrativas históricas nos ambientes educacionais é legítima, real e (ins)urgente, resta ressaltar que os discursos militantes sobre as “questões da diferença” devem evitar a armadilha do etnicismo, isto é, definir necessidades culturais em termos amplos e independentemente de outras experiências sociais (Brah, 1996). As tensões produzidas por discursos reducionistas, que não compreendem as categorias dentro de campos historicamente contingentes, restringem a possibilidade de alianças políticas entre grupos e essencializam as identidades. Como ensinou E. P. Thompson, a História desafia categorias estáticas porque é, sobretudo, uma disciplina do significado dentro do contexto (1981, p. 57).

Identidades e sensibilidades nos ambientes educativos

O ensino de História que contempla os povos não-brancos facilita a posituação de identidades não hegemônicas, contribuindo para a autoestima de negros e indígenas, que passam a poder se orgulhar dos aportes de seus antepassados. Os professores devem, porém, conhecer profundamente o debate racial e promover um ambiente onde todos os estudantes estejam confortáveis para expressar suas diferenças dentro de um clima de igualdade de tratamento e acesso ao saber.

Positivar identidades historicamente excluídas não pode significar negligenciar, acusar ou ferir identidades de crianças cujas matrizes raciais remetem a grupos de trabalhadores imigrantes europeus, como colonos alemães e italianos, tampouco invisibilizar o racismo contra comunidades que não sejam as negras, como comunidades árabes, judaicas e sino-brasileiras. O Brasil é um país de proporções continentais, com realidades regionais bastante díspares, levando a variações significativas de arranjos sociais e étnico-raciais.

O historiador José Assunção de Barros empreende uma discussão que nos é cara acerca das noções de igualdade, desigualdade e diferença (2005). Enquanto “diferença” é intrínseca ao mundo natural, não possuindo uma conotação necessariamente negativa, a “desigualdade” está em uma relação de contradição com a “igualdade”. Esta contradição é circunstancial e historicamente produzida. A naturalização da desigualdade é reforçada por meio da linguagem adotada nas salas-de-aula, imprensa e livros didáticos. A discriminação, por sua vez, “equivale, naturalmente, a um determinado modo de conduzir socialmente as diferenças com vistas a tratá-las desigualmente” (Barros, 2005, p.354).

Em várias partes do mundo as desigualdades motivadas por razões históricas mobilizam a juventude das escolas. Analisando o contexto norte-americano das últimas décadas em *“Rewriting the discourse of racial identity: towards a pedagogy and politics of whiteness”* (1997), o pedagogo crítico Henry Giroux propõe pensar uma política de apoio às diferenças ligada a um projeto democrático radical. Discordando que a identidade branca seja invisível, como afirmam alguns estudiosos da branquitude, Giroux afirma que esta identidade está se tornando cada vez mais visível por meio de um novo racismo codificado em discursos de defesa da nação, família, valores tradicionais e combate ao crime. Por outro lado, a juventude progressista branca não encontraria valor em sua branquidade, pois a vê como símbolo de dominação e opressão. Embora Henry Giroux pareça mais preocupado com o possível “trauma” dos estudantes brancos, diante de sua identidade racial “sitiada” pelo multiculturalismo, do que com o racismo propriamente dito, provoca uma reflexão importante sobre a necessidade de rearticular as identidades raciais como múltiplas, complexas e não fixas.

A crítica à atual política de identidades tem sido realizada por intelectuais de várias áreas e afiliações teóricas. Com um viés bastante diferente de Giroux, o historiador Asad Haider também critica os efeitos do relevo da identidade como eixo de solidariedade política. Em seu livro *A armadilha da identidade: raça e classe nos dias de hoje* (2018), Haider defende que o liberalismo utiliza as identidades sem romper com a desigualdade, ao reduzir as relações sociais ao indivíduo. Resgatando a história da militância socialista antirracista nos USA, reivindica uma política radical que, sem deixar de perceber as questões da identidade, consegue estabelecer alianças entre sujeitos e coletividades exploradas. Para o autor, as identidades servem como ferramentas de ação, mas devem ser pensadas em articulação com a luta anticapitalista:

Na sua forma ideológica contemporânea, diferentemente da sua forma inicial como teorização da prática política revolucionária, a política identitária é um método individualista. Ela é baseada na demanda individual por reconhecimento e toma essa identidade individual como ponto de partida. Ela assume essa identidade como dada e esconde o fato de que todas as identidades são construídas socialmente. E porque todos nós temos necessariamente uma identidade que é diferente da de todos os outros, ela enfraquece a possibilidade de auto-organização coletiva (HAIDER, 2018, p.49)

Na obra *Crítica da razão negra* (2014), o filósofo camaronês Achille Mbembe discute as questões da identidade e da diferença, especificamente a racial, diante do projeto moderno de conhecimento. Mbembe demonstra que o pensamento europeu não elaborou a identidade como

co-pertença. Dentro do imaginário de autoficção europeia, raça e negro foram tornados sinônimos. O filósofo se questiona, entretanto, se o descentramento da Europa é suficiente para eliminar o racismo. Essa é uma discussão pertinente para pensarmos a crítica à História eurocêntrica. Para Mbembe “negro” e “raça” nunca foram categorias fixas e o que foi feito com os negros durante o primeiro capitalismo constitui agora a norma a ser aplicada a todas as humanidades subalternizadas. A percepção desse devir-negro do mundo nos alerta para o fato de que as fronteiras da discriminação estão sempre se movendo e, diante disso, educar é uma tarefa contra a desumanização de quem quer que seja. As questões históricas que co-movem pessoas de várias identidades sociais e raciais precisam ser abordadas pelos professores com respeito, competência e sensibilidade, evitando narrativas simplistas.

A qual projeto de cidadania o ensino de História está hoje vinculado? Se o velho discurso escolar republicano de igualdade ocultava as diferenças de classe, cor, cultura, gênero, sexualidade, entre outras, a reivindicação radical das diferenças, baseada em marcadores rígidos, é uma estratégia que nem sempre gera os efeitos desejados. O reconhecimento das diferenças já está na agenda educacional do século XXI, mas o que fazer diante da diversidade e que noção de tolerância é preciso defender? Tomando as reflexões de Herbert Marcuse (1965), pode-se compreender que a tolerância burguesa acolhe a diferença sem problematizar a desigualdade. Não é, portanto, suficiente que a escola reconheça as diferenças culturais e raciais como uma multiculturalidade sem interconexão (McLaren, 1997), é preciso historicizar as relações de dominação ao mesmo tempo em que se enfatiza as comunalidades para a construção um sentido coletivo.

O ressaibo dos grupos subalternizados diante dos discursos que apelam para um projeto comum de humanidade, é perfeitamente compreensível. É preciso que esse projeto comum seja construído sobre outras bases. Quando se trata de grupos racializados que, depois de séculos de violências, tentam inverter a “raça”, tornando-a mecanismo de reconhecimento mútuo, esse convite ao comum deve ser feito sem omitir a desigualdade de posições em sociedades racializadas. Como escreveu Gilroy:

Quando as ideias de particularidade racial são invertidas nesses moldes defensivos, constituindo-se em fontes de orgulho em vez de vergonha e humilhação, toma-se difícil renunciar a elas. Para muitas populações racializadas, a “raça” e as identidades de oposição duramente batalhadas, que nela se apoiam, não devem ser abandonadas fácil ou prematuramente. Esses grupos terão de ser persuadidos com muito cuidado de que há algo valioso a ser ganho com a renúncia deliberada da “raça” como base para um sentimento de pertencimento mútuo e para a ação em comum. É preciso que sejam reassegurados de que os gestos dramáticos decorrentes de uma oposição a prática racial podem ser realizados sem violar as preciosas formas de solidariedade e comunidade que tem sido criadas em razão de sua prolongada subordinação de acordo com as linhas raciais. (p.30)

A escola deve estar preparada para romper o “pacto de silêncio sobre a cor” que secularmente marcou a sociabilidade brasileira (Mattos, 1998), permitindo o debate respeitoso sobre as

diferenças, valorizando as experiências sociais de estudantes racializados, acolhendo e fornecendo suporte psicológico diante de casos de racismo, incentivando o letramento racial de docentes e funcionários, entre outras medidas. A luta antirracista na escola, todavia, não pode perder de vista, como nos ensinou Kabengele Munanga, que raça não é um dado biológico e sim uma categoria etno-semântica (2004):

Olhando a distribuição geográfica do Brasil e sua realidade etnográfica, percebe-se que não existe uma única cultura branca e uma única cultura negra e que regionalmente podemos distinguir diversas culturas no Brasil. Neste sentido, os afro-baianos produzem no campo da religiosidade, da música, da culinária, da dança, das artes plásticas, etc. uma cultura diferente dos afromineiros, dos afro-maranhenses e dos negros cariocas. As comunidades quilombolas ou remanescentes dos quilombos, apesar de terem alguns problemas comuns, apresentam também histórias, culturas e religiões diferentes. Os descendentes de italianos em todo o Brasil preservaram alguns hábitos alimentares que os aproximam da terra mãe; os gaúchos no Rio Grande do Sul têm também peculiaridades culturais na sua dança, em seu traje e em seus hábitos alimentares e culinários que os diferenciam dos baianos, etc. Como a identidade cultural se constrói com base na tomada de consciência das diferenças provindo das particularidades históricas, culturais, religiosas, sociais, regionais, etc. se delineiam assim no Brasil diversos processos de identidade cultural, revelando um certo pluralismo tanto entre negros, quanto entre brancos e entre amarelos, todos tomados como sujeitos históricos e culturais e não como sujeitos biológicos ou raciais.⁶

A escola tem um papel fundamental na socialização de crianças e adolescentes e deve estabelecer um projeto político pedagógico democrático, sensível e insurgente, que se posicione duramente contra qualquer forma de discriminação e desigualdade socioeconômica. Por conseguinte, a escola não pode temer a mediação crítica com a educação fornecida pelas famílias, os espaços de sociabilidade dos jovens fora da escola e os ambientes virtuais. As dinâmicas imediatistas das redes sociais e a proliferação de *fake news* produzem discursos cada vez mais superficiais e extremistas, que reverberam no espaço escolar. Dentre eles o discurso de ódio (*hate speech*), que promove a violência em função de diferenças religiosas, sexuais, raciais, dentre outras (Rosenfeld, 2012, p. 242).

Grupos fundamentalistas, conservadores e/ou negacionistas investem cada dia mais em produtos educacionais online, que buscam distorcer informações e pesquisas científicas em prol da disputa ideológica. Tais grupos disputam o passado, as narrativas históricas, os símbolos e o panteão dos heróis nacionais. Por trás de um discurso de neutralidade contra o que alegam ser uma “doutrinação” realizada dos professores, esses grupos realizam uma cruzada contra o pensamento crítico em prol de seu projeto de nação. O movimento Escola sem Partido é a expressão mais politicamente organizada dessa tendência que, desde 2004, articula pais, estudantes, religiosos e políticos de extrema-direita para a aprovação de projetos de lei na

⁶ Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03

contramão dos avanços democráticos. Realizando uma análise do discurso do Escola sem Partido, o professor Fernando de Araújo Penna assim descreve sua concepção de escolarização:

Nós temos uma primeira característica dessa concepção que é a afirmação de que o professor não é educador. Eu vou usar muito aqui o site do Escola sem Partido e sua página de Facebook. O site tem uma “biblioteca politicamente incorreta”, na qual eles indicam apenas quatro livros: os dois últimos são os guias politicamente incorretos da história do Brasil e da América Latina, mas o primeiro da lista é o livro Professor não é educador (de autoria de Armindo Moreira). Qual é a tese desse livro? Uma dissociação entre o ato de educar e o ato de instruir. O ato de educar seria responsabilidade da família e da religião; então o professor teria que se limitar a instruir, o que no discurso do Escola sem Partido equivale a transmitir conhecimento neutro, sem mobilizar valores e sem discutir a realidade do aluno (Penna, 2017, p.36)

O contexto de polarização que fermenta a extrema-direita no Brasil também alimenta um tipo específico de militância de esquerda que utiliza ativamente as redes sociais para estabelecer um *ranking* (ou ringue) de opressões, discutindo anterioridades ou prioridades entre discriminações de cor, classe, gênero e sexualidade. Incorrendo em generalizações que corroboram o que parecem condenar, os ciberativistas lançam mão de táticas de acusação e cancelamento, além de linguagem apelativa e distorções factuais. Os embates experimentados nas redes sociais deseducam a sensibilidade dos jovens para a escuta do contraditório e inibem o ímpeto para soluções compartilhadas.

Não por acaso os conteúdos de história são alvos preferenciais na disputa por projetos de nação. As representações sobre o passado são o elo fundamental que confere legitimidade à pertença. A crença na origem comum (mítica ou histórica) se sobrepõe aos fatos concretos e propicia adesão voluntária a deveres morais e à defesa de uma comunidade política (Weber, 1999). A natureza da nacionalidade tem um duplo apelo à memória e ao esquecimento.

A aceleração das trocas culturais e materiais desiguais entre nações pode gerar a homogeneização de estilos de vida e consumo, erodindo antigas formas de organização social, solidariedade e identidade. Por outro lado, como forma de resistência à despersonalização capitalista, esse processo pode levar à etnogêneses e processos de reafirmação de identidades tradicionais e/ou locais (Woodward, 2014). Se atualmente temos maiores chances de enfrentar “o perigo de uma história única”, como falou Chimamanda Ngozi Adichie (2019), o apelo à diversidade não pode ser epidérmico diante da perda real de diversidade promovida pelo capitalismo extrativo (Acsehrad; Assis, W., 2022). A diversidade não pode ser uma *commodity* sobre a qual as etiquetas “tradicional”, “étnico” ou “racial” agreguem valor a produtos e discursos fetichizados.

Ensinar história e cultura indígenas e afro-diaspóricas e não relacionar os impactos que o desenvolvimento capitalista teve, e continua tendo, sobre os povos não-brancos é um contrassenso. O filósofo e ambientalista Ailton Krenak escreveu, em *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019), que a humanidade está sendo deslocada da terra e que os únicos que parecem ainda querer estar agarrados a ela são justamente os povos que sobreviveram à margem do

sistema: “nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia ou na América Latina. São caiçaras, índios, quilombolas, aborígenes – a sub-humanidade” (Krenak, 2019, p. 11). O ensino de História deve estar comprometido com o (re)conhecimento dessas humanidades, suas tecnologias, cosmovisões e estratégias de sobrevivência. Talvez haja aí ensinamentos valiosos para um futuro comum, humano e não-humano.

Conclusão

As novas legislações foram um passo para mitigar a violência simbólica de uma tradição escolar eurocêntrica e com resquícios positivistas (Bourdieu, 1998). É difícil mensurar a eficácia da Lei 10.639/2003 duas décadas depois da sua implementação. A sensação que fica é a de que a aplicação da lei ficou a cargo da autonomia pedagógica, da formação e da boa vontade de educadores individualmente.

O ensino de História indígena, africana e afro-diáspora está em disputa. Este artigo procurou somar reflexões aos que acreditam que este ensino deve contemplar o passado desses grupos, levando em conta como o passado se encontra com as lutas presentes. Essas lutas fazem parte da disputa pelos sentidos de nação, incluindo novas narrativas, recuperando outros personagens e promovendo representatividade. Precisamente por isso, não pode insistir no colecionismo, no exotismo, nas curiosidades de uma história morta.

A beleza, a riqueza, o conhecimento e a grandiosidade são atributos das sociedades africanas e indígenas, reinventadas na diáspora e na aculturação. Processos de escravização, violência e expropriação, que esses povos enfrentaram em comum, moldaram o contemporâneo e clamam por justiça decoloniais. Essas justiça encontram muitos caminhos, sendo as novas legislações educacionais uma das vias de reparação histórica. Para que saiam das “peles de papel” (Kopenawa, 2015), a escola e os professores devem estar preparados para o debate sobre as diferenças e as desigualdades, sem recorrer a um discurso evasivo de tolerância. Esse processo, em curso, deve ser conduzido sem perder de vista a perspectiva construcionista das identidades e a esperança de uma educação sensível para um futuro coletivo.

Referências Bibliográficas:

- Abreu, M. & Soihet, R. (Coords.) (2003). *Ensino de História: Conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro. Casa da Palavra.
- Acselrad, H.; Assis, W. F. T. (2022, jan-dec) Imagética espacial no capitalismo extrativo: forma e força nos diagramas de responsabilidade social empresarial. *Revista brasileira de estudos urbanos e regionais*. v. 24, e202226pt, 1-22.
- Adichie, C. N. (2019) *O perigo de uma história única*. São Paulo. Companhia das Letras.
- Almeida, M. Comunidades Indígenas e Estado Nacional: histórias, memórias e identidades em construção (Rio de Janeiro e México - séculos XVIII e XIX). En M. Abreu & R. Soihet & R. Gontijo (Coords.),

Cultura Política e Leituras do Passado: historiografia e ensino de História (pp. 35-55). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- Balibar, E., Wallerstein, I. (1988). *Race, nation, classe, les identités ambiguës*. Paris. La Découvert.
- Barros, J. (2018). Igualdade e diferença: uma discussão conceitual mediada pelo contraponto das desigualdades. *Revista Brasileira de Educação* v. 23 e230093, 1-25.
- Bittencourt, C. (2005) Identidade nacional e ensino de História do Brasil. En: L. Karnal (Coord.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto.
- Bourdieu, P. (1988). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. En M. A. Nogueira & A. Catani. *Escritos de Educação* (pp. 39-64) São Paulo: Vozes,
- Brah, A. (1996). Difference, Diversity, Differentiation. En *Cartographies of Diaspora: Contesting Identities* (pp.95-127). Longon/New York: Routledge.
- Caputo, S. (2012). *Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com as crianças de Candomblé*. Rio de Janeiro. Pallas.
- Cunha, M. (Coord.). (1992). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, FAPESP.
- Dornelles, S. S. (2018). Trabalho compulsório e escravidão indígena no Brasil imperial: reflexões a partir da província paulista. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 38, nº 79, 87-108. <http://dx.doi.org/10.1590/1806-93472018v38n79-05>
- Fanon, F. (2008). A experiência vivida do negro. En *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, (pp. 103-126).
- Fernandes, F.R. (2018). Cidadanização e etnogêneses no Brasil: apontamentos a uma reflexão sobre as emergências políticas e sociais dos povos indígenas na segunda metade do século XIX. *Revista Estudos históricos*, Rio de Janeiro, v. 31, nº 63, 71-88.
- Galeano, E. (2011). Apuntes sobre la memória y sobre el fuego. En *Ser como ellos y otros artículos*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno.
- Giroux, H. (1999). Rewriting the discourse of racial identity: towards a pedagogy and politics of whiteness. *Cad. Pesqui.* [online]. n.107, 97-132. ISSN 0100-1574.
- Gomes, N. L.; Rodrigues, T. C. (2018, out-dec). RESISTÊNCIA DEMOCRÁTICA: A QUESTÃO RACIAL E A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 39, nº. 145, 928-945.
- Haider, A. (2018) *Armadilha da identidade: raça e classe nos dias de hoje*. Tradução por Léo Vinicius Liberato. São Paulo. Editora Veneta.
- Hall, S. (2003). *Da Diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte. Ed. UFMG.
- Hernandez, L. L. (2005). *A África na sala de aula – visita a história contemporânea*. São Paulo. Selo. Negro.
- Karnal, Leandro (Coord.) (2004). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo. Contexto.
- Kilomba, G. (2019). *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro. Ed. Cobogó.

- Kopenawa, D.; Albert, B. (2015) *A Queda do céu: palavras de um xamã Yanomami*. 1ªed. São Paulo. Companhia das Letras.
- Krenak, A. (2019) *Ideias para adiar o fim do mundo*. 1ª ed. - São. Paulo. Companhia das Letras.
- Lopes dos Santos, Y. (2017) *História da África e do Brasil Afrodescendente*. 1. Ed. Rio de Janeiro. Pallas.
- Mattos, H. (1998). *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no Sudeste escravista, Brasil século XIX*. 2ª ed. Rio de Janeiro. Nova Fronteira.
- Mbembe, A. (2017). *Crítica da Razão Negra*. Lisboa. Antígona.
- Mello e Silva, M. (2006). *África e Brasil africano*. São Paulo. Ed. Ática.
- Momigliano, A. (2004). *As raízes clássicas da historiografia moderna*. Bauru, SP. EDUSC.
- Monteiro, A. M. & Gasparello, A. & Magalhães, M. (Coords.) (2007). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro. Mauad/Faperj.
- Munanga K. (2004). Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. En Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: EDUFF. Recuperado de https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf
- Munanga, K. (2009). *Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações*. São Paulo. Global.
- Oliva, A., & da Conceição, M. T. (2023, 5 mayo). A construção de epistemologias insubmissas e os caminhos possíveis para uma educação antirracista e anticolonial: reflexões sobre os 20 anos da Lei 10.639/2003. *Revista História Hoje*, 12(25), 6-38. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v12i25.1080>
- Oliveira, G & Bizzo, N. (2016). Os jovens brasileiros e a religião: algumas características e opiniões. *Ciências sociais e religião*, ano 18, n.25, 172-200.
- Pena, F. A. (2017). O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. Em: G. Frigotto (Coord.) *Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro. UERJ, LPP.
- Pimenta, S.G. (2009). *Formação de professores: identidades e saberes da docência*. São Paulo. Cortez.
- Ramallo, F. (2016). Curriculum, identidad(es) y didáctica de las otras historias: una mirada de la historia de África y los afrodescendientes en el contexto bonaerense. *Praxis Pedagógica*, v. 19, 13-28.
- Rosenfeld, M. (2012). Hate speech in constitutional jurisprudence: a comparative analysis. Em M. Herz & P. Molnar, *The content and context of hate speech: rethinking regulations and responses*. Cambridge: Cambridge University, (pp. 242-289).
- Santos, G. & Silva, M. (Coords). (2005). *Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito no século XXI*. São Paulo. Editora Fundação Perseu Abramo.
- Silva, A. C. (2008). *A África explicada aos meus filhos*. Rio de Janeiro. Agir.
- Silva, T. T. da. (1999) *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte. Autêntica.

- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis. Vozes.
- Thompson, E. P. (1981) *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Valério, M. E. (2019). Retratos... A imagem do negro nos livros didáticos da década de 1980. En R.R Ribeiro & M. E. Valério & G. Fraccaro. *O negro em folhas brancas: ensaios sobre as imagens do negro nos livros didáticos de história do Brasil (últimas décadas do século XX)*. 1ed. Curitiba: Appris.
- Weber, M. (1999). *Economia e sociedade*. Brasília: Ed.UNB.
- Wiecko Volkmer de Castilho, M., & Wiecko Volkmer de Castilho, E. (2023). O desafio da invisibilidade dos indígenas em contexto urbano. *Confluências | Revista Interdisciplinar De Sociologia E Direito*, 25(3), 120-140. <https://doi.org/10.22409/conflu.v25i3.59956>
- Woodward, K. (2014). Identidade e diferença: uma introdução teórica. En T.T. da Silva (Coord.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 14ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

Documentos

- BRASIL. Lei 10639 de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União. Brasília, 2003.
- BRASIL. CNE. Parecer nº. 03 de 10 de março de 2004. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 1988.
- BRASIL. Lei 11645 de 10 de março. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União. Brasília, 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec/MEC). 1999.

¹ Doctora en Historia por la Universidad Federal Fluminense (UFF), Magíster en Estudios Étnicos y Africanos (Post-Afro) de la Universidad Federal de Bahía (UFBA), Licenciada en Historia por la UFF. Desarrolla un trabajo en diálogo con la Antropología, con énfasis en las comunidades quilombolas de la Chapada Diamantina, Brasil. Actualmente realiza un posdoctorado en el Programa de Postdoctorado en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina) donde trabaja en el Grupo de Investigación en Educación y Cultura investigando la blancura, la educación y la desigualdad social. carolina_pazos@yahoo.com.br