

UNEMAT Editora

Editor: Maria do Socorro de Sousa Araújo

Capa Final: Ricelli Justino dos Reis

Diagramação: Ricelli Justino dos Reis

Editora UNEMAT 2015

online

Conselho Editorial:

Maria do Socorro de Sousa Araújo (Presidente)

Ariel Lopes Torres

Luiz Carlos Chieriegatto

Mayra Aparecida Cortes

Neuza Benedita da Silva Zattar

Sandra Mara Alves Silva Neves

Severino de Paiva Sobrinho

Tales Nereu Bogoni

Roberto Vasconcelos Pinheiro

Fernanda A. Domingos Pinheiro

Roberto Tikao Tsukamoto Júnior

Gustavo Laet Rodrigues

Revista História e Diversidade/Expediente:

Coordenadores /Organizadores: Osvaldo Mariotto Cerezer

Marli Auxiliadora de Almeida

História e Diversidade [recurso eletrônico] / Revista do Departamento de História. Cáceres: UNEMAT Editora. Vol. 6, nº. 1, (2015), 232 p.

Modo de acesso:<<http://periodicos.unemat.br/index.php/historiae-diversidade>>Semestral.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader (ou similar).

ISSN: 2237-6569

1. História. 2. Diversidade Cultural.

CDU 94+304.4 (05)

Editora UNEMAT

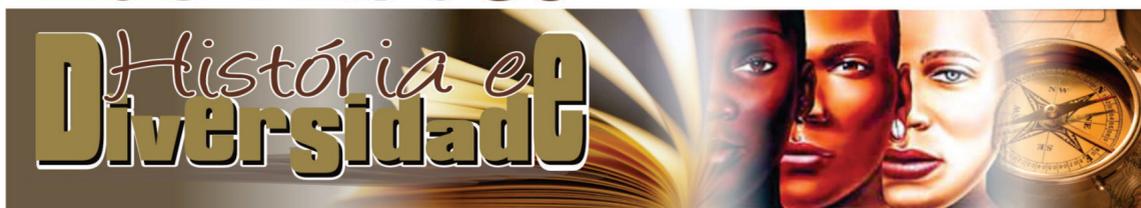
Avenida Tancredo Neves nº 1095 - Cavahada

Fone/fax: (0xx65) 3221-0077

Cáceres-MT – 78200-000 - Brasil

E-mail: editora@unemat.br

Revista



Dossiê “As Leis e suas práticas: a diversidade em exercício”

JUNTANDO AS PONTAS NO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA: DO CHÃO DA ESCOLA PARA A UNIVERSIDADE¹

Valeska Garbinatto

Rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul²

E-mail: [vgarbinatto@yahoo.com]

Gerson Wasen Fraga³

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

E-mail: [gwfraga@terra.com.br]

RESUMO: O objetivo deste texto é refletir sobre duas experiências que envolvem o ensino de História da África. De um lado, uma universidade federal nova, criada em uma zona de forte valorização ideológica da cultura do migrante europeu, onde a disciplina de História da África aparece como obrigatória dentro da grade curricular. De outro, a experiência em uma escola estadual de uma zona periférica de Porto Alegre onde, através de uma reforma na grade curricular, implantou-se um programa que privilegia a História da África e da cultura afro-brasileira no ensino secundário. Os autores procuraram, através de suas práticas, refletir sobre como estas experiências, aparentemente diversas, se relacionam, bem como sobre a importância de estabelecer a necessária ligação entre tais realidades.

Palavras-chave: Ensino de História da África/ Experiências de Ensino / Currículos / Ensino Médio / Expansão do Ensino Superior.

ABSTRACT: The purpose of this paper is to reflect about two experiments involving the teaching of African History. On the one hand, a new federal university, created in an area of strong ideological appreciation of the European migrant culture, where the discipline "African history" appears as mandatory in the curriculum. On the other, the experience at a public school in a suburban district of Porto Alegre city where, through a reform in the curriculum, they implemented a program that focuses on the history of Africa and african-Brazilian culture in secondary education. The authors sought, through their practices, reflect on these experiences, seemingly diverse, relate, and on the importance of establishing the necessary link between such realities. **Keywords:** History teaching/ Educational experiences/ Resumes/ Secondary Education/ Expansion of Higher Education.

1 Este texto é uma versão substancialmente modificada e ampliada do trabalho intitulado "O giz e o chicote: reflexões sobre currículo e prática de ensino de História da África", apresentado pelos autores durante o XXVIII Simpósio Nacional de História, em julho de 2015. Incorporamos aqui críticas e sugestões, motivo pelo qual agradecemos aos participantes do Simpósio Temático 114: "Reeducação das relações étnico-raciais e ensino de História: diálogos possíveis, relações necessárias", coordenado na ocasião pelo professor Lourival dos Santos, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

2 Professora da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul desde 2002. Licenciada em História pela UFRGS (1998). Especialista em História Contemporânea pela FAPA (1998) e especialista em História Africana e Afro-Brasileira pela mesma instituição (2010). E-mail: [vgarbinatto@yahoo.com]

3 Professor da Universidade da Fronteira Sul, campus Erechim. Doutor em História pela UFRGS (2009). E-mail: [gwfraga@terra.com.br].

Introdução

O objetivo deste texto é promover uma reflexão acerca do ensino de História da África a partir de duas realidades aparentemente distantes entre si: a prática de um educador que ministra a disciplina de História da África no município de Erechim, região do Alto Uruguai gaúcho, em uma universidade surgida com o processo de expansão do ensino superior; e a prática de uma educadora em uma escola estadual de um bairro periférico de Porto Alegre, cuja ênfase do trabalho se encontra no ensino de História da África e da cultura afrobrasileira. Através de conversas informais, os autores perceberam que suas realidades, embora espacialmente distantes e diversas quanto ao público, ao tipo de trabalho e aos fins imediatos, possuem importantes pontos de complementação, especialmente no que diz respeito aos objetivos últimos de seus afazeres docentes. Nestas conversas, os autores passaram a se questionar ainda se a socialização das experiências desenvolvidas na sala de aula do ensino médio em Porto Alegre pela educadora não poderia conferir um maior significado na formação dos futuros professores no interior do Rio Grande do Sul, o que os levaria a "juntar as pontas" (o ensino básico e o ensino superior) ao socializar uma experiência significativa de ensino de História da África e da cultura afrobrasileira junto a acadêmicos em uma região marcada por uma forte ideologia de valorização do migrante europeu.

Assim, nossa reflexão também visa oferecer uma comparação acerca dos diferentes impactos derivados da aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08, seja no "chão de escola", na atividade cotidiana com os educandos de nível fundamental e médio, seja no outro extremo, em um curso de licenciatura que tem por objetivo formar os novos professores que, ao iniciar sua docência, se deparam com a necessidade de aplicar o texto legal em seu trabalho diário.

As questões que suleiam nossas reflexões perpassam, evidentemente, pelos currículos de História da África. Entendemos que nos mais diversos níveis de ensino, as questões que envolvem a formação dos currículos trazem consigo escolhas que perpassam visões de mundo e seleções de conteúdos, reproduzindo em última instância estas perspectivas. Assim, seja ao trabalhar com o público majoritariamente afrodescendente de uma escola pública da capital gaúcha, seja ao trabalhar com o público majoritariamente eurodescendente de uma universidade no norte do estado, uma questão de fundo se coloca: como pensar a atividade docente, ao trabalhar a História da África, de forma que tal ensino promova conhecimentos que ultrapassem as visões consolidadas acerca das sociedades africanas ao longo do tempo e que desembocam, em última instância, na reprodução de alguns dos tantos preconceitos que permeiam a sociedade brasileira? Passemos a nossas reflexões.

1. Currículo de História: visão global

Se o estabelecimento dos currículos escolares envolve perspectivas ideológicas e relações do poder, podemos verificar, através de uma pesquisa preliminar dos currículos de história e sociologia do ensino médio⁴, que ocorreram ampliações de temas a serem

4 Cfe: GARBINATTO, Valeska. **O ensino de História e Sociologia e as relações com os Parâmetros Curriculares Nacionais**. Monografia de conclusão de curso de Especialização em Supervisão Educacional/Faculdades Porto Alegrenses (FAPA). Porto Alegre: mimeo, 2005. Nesta pesquisa além de analisar o que era proposto pelos PCNs, também foram entrevistados professores da rede pública de ensino como forma de verificar a aplicabilidade dos ditos parâmetros.

abordados ao longo dos três anos de escolaridade. A história das mulheres e a história dos movimentos sociais ganharam mais espaço, não só como temas transversais, mas como parte das discussões de sala de aula. No entanto, ainda é um tabu a ser vencido a discussão de questões relativas à identidade negra, sua constituição e sua demanda como participação da política pedagógica nas escolas.

Tomemos como exemplo o caso da Escola Estadual Elpídio Ferreira Paes, instituição da rede estadual de ensino fundamental e médio localizada na zona sul da capital gaúcha. No currículo da disciplina de História do ensino médio, até 2005, História da África não era contemplada como um conteúdo programático passível de ser analisado e compreendido ao longo de três anos. A pesquisa realizada naquele ano, envolvendo entrevistas com os professores da área de Ciências Humanas, apontou que a resposta para tal situação fundamentava-se na existência de “África” como um tema transversal que apareceria em situações-chaves, tais como: as navegações ibéricas ao longo do Atlântico; a importação do braço africano para as lavouras de cana-de-açúcar ou no ciclo do ouro (todos no Brasil Colonial) e na transição do período colonial para o imperial no Brasil do século XIX, estes sim conteúdos programáticos considerados importantes. A luta abolicionista, o Movimento Negro Brasileiro e as questões relacionadas ao trinômio Brasil-África-Europa eram vistas como coadjuvantes da pesquisa e da produção de algum conhecimento escolar.

Mesmo na seleção de livros que é oferecida a cada três anos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) encontramos dificuldade em conciliar textos atualizados com as discussões e pesquisas acadêmicas, ou mesmo em encontrar livros didáticos para o ensino médio que apresentem mais de três capítulos que contemplem a Lei 10.639/03. A África e os reinos africanos antes da era cristã ou durante o período medieval europeu poucas e raras vezes são mencionados. A África tem um destaque significativo quando se trata dos livros didáticos de geografia, com referências, além das paisagens e riquezas naturais, aos problemas de organização política e às famosas “guerras tribais”.

A própria lei 10.639/03, e depois a lei 11.645/08, eram vistas como excessivo processo de legislação sobre o currículo das Ciências Humanas. Nas palavras de um professor entrevistado, a exigência destes temas inviabilizaria a preparação para o vestibular ou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), além da alegada falta de recursos pedagógicos e cursos preparatórios específicos para desenvolver estes temas em sala de aula⁵.

Uma década depois, existem cursos em níveis de especialização, mestrado e doutorado com professores para orientar pesquisas; publicações online e impressas; livros infantis e infantojuvenis; escritores africanos de ficção e não ficção que nos chegam quase que diariamente. Tecnicamente, não há mais a tão propalada dificuldade em desenvolver o tema da afrodescendência e das relações étnico-raciais no Brasil. Então porque vemos ainda a resistência?

Ao pensar este texto, procuramos centrar a discussão nas possibilidades que a dinâmica escolar e universitária oferecem para que a inserção da questão racial e das diferenças sociais se faça nos currículos e nas futuras práticas docentes. É importante ressaltar de antemão que tanto possibilidades como impossibilidades são frutos de uma realidade

5 Idem.

maior que a escolar. A escola e a universidade são reflexos e produtos do jogo de poderes que as realidades sócio-históricas nos apontam e fazem vivenciar. Como não pode deixar de ser, a escolha daquilo que deva ser ensinado ou não é parte desta situação.

Como selecionamos os conteúdos? O que são os conteúdos? Como organizamos um semestre ou um ano letivo com base nestes conteúdos? São questões nada simples de serem respondidas. E não o são justamente por serem mediadas pelos conflitos sociais e políticos que as constituem. Ao mesmo tempo, há questões cognitivas, aqui denominadas amplamente como sendo as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, sob supervisão e orientação de seus professores.

Em linhas gerais o currículo (ou os currículos) são compostos de uma seleção de conteúdos, de conhecimentos e de práticas que podem ser aferidas e executadas em determinados prazos, com objetivos a serem alcançados, permitindo uma análise de resultados. Para além dessas linhas gerais, há que se compreender que o currículo é um fenômeno histórico, resultado de forças sociais em luta, vinculado portanto a um projeto político de formação de homens e de sociedade.

Tanto o currículo quanto a escola e a universidade como instituições são fenômenos que se constituíram a partir destas lutas sociais e históricas. Para que existem as escolas ou o processo de escolarização? Quais os objetivos da Educação Básica em um projeto de Nação? E da Educação Superior? Por certo que a existência destes elementos visa à integração nacional e à construção de uma identidade que supere as diferenças. Isso seria lógico de ser dito até a metade dos anos de 1970. Mas, e, atualmente, após tantas décadas de discussões acerca das funções e das possibilidades da escola e da educação, da emergência das novas identidades (ou a emergência das identidades sufocadas), das reviravoltas políticas e culturais que se abateram sobre as identidades nacionais hegemônicas?

Os pareceres sobre a Educação Básica no Brasil e as leis 10.639/03 e 11.645/08 trazem uma nova perspectiva para um projeto de identidade nacional neste novo milênio. Ao mesmo tempo, trazem para "dentro da sala de aula" os conflitos emergentes da conciliação entre um conhecimento universal e a necessidade da afirmação e valorização de identidades específicas subalternizadas e marginalizadas dentro do processo histórico de constituição da sociedade brasileira. Conforme a resolução número 4/2010 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em seu artigo décimo primeiro, "a escola de Educação Básica é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstituindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do país".⁶ Podemos lembrar ainda dos "Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica", documento emitido pela Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação, que afirma que "a escola pode contribuir para que os alunos tanto construam identidades plurais, menos fechadas em círculos

6 Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n. 4/2010*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 9 jul. 2010b. p. 4. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_04_14.pdf. Acesso em 03/08/2015.

restritos de referência, quanto pode contribuir para a formação de indivíduos mais compreensivos, tolerantes e solidários”.⁷

Passemos agora ao nosso primeiro caso de análise: o currículo e a prática que envolvem a disciplina de História da África no curso de licenciatura em História da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Erechim.

2 – A história da África na expansão do ensino superior: o caso da UFFS/Erechim.

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) foi criada a partir da lei 12.029 de 15 de setembro de 2009, tendo iniciado suas atividades letivas no primeiro semestre de 2010 em cinco campi espalhados pelos três estados da região sul (Cerro Largo e Erechim, no Rio Grande do Sul; Chapecó, em Santa Catarina; Laranjeiras do Sul e Realeza no Paraná). Posteriormente, mais um campi foi criado no estado do Rio Grande do Sul, no município de Passo Fundo, voltado para as áreas médicas. Destes, dois campi possuem um curso de licenciatura em História (Erechim e Chapecó). Há ainda, atrelado ao campus Erechim, um curso de licenciatura em História desenvolvido em regime de alternância dentro das normas do edital do Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA), em convênio com o Movimento Sem Terra (MST), com aulas na Escola Josué de Castro, no município de Veranópolis, na região da serra gaúcha.

Na estruturação inicial de seus currículos, a UFFS privilegiou a ideia de um ensino humanista e abrangente, trabalhando com a ideia de três “domínios”: o domínio específico, abrangendo as disciplinas inerentes à formação de cada área do conhecimento; um domínio conexo, agrupando as disciplinas que se apresentavam em uma zona limítrofe entre cursos diversos, mas que não poderiam ser consideradas como exclusivas de uma determinada área do saber (como “Didática Geral” ou “Política Educacional e Legislação do Ensino no Brasil”); e um domínio comum, onde um conjunto determinado de disciplinas integrava os Projetos Pedagógicos de todos os cursos de graduação oferecidos pela instituição (como “Matemática Instrumental”; “Leitura e Produção Textual”; “Direitos e Cidadania” ou “História da Fronteira Sul”).⁸ Feita esta mui breve contextualização da instituição, centremos agora nosso foco no curso de Licenciatura em História desenvolvido no campus Erechim e, mais especificamente, em nosso objeto de análise: a disciplina de História da África e seu contexto.

A cidade de Erechim localiza-se entre o norte e o nordeste do Rio Grande do Sul, na região conhecida como “Alto Uruguai”. Segundo o censo de 2010, a cidade contava, no começo da década, com noventa e seis mil habitantes, com uma projeção de mais de cem mil habitantes em 2014. É um polo industrial e comercial na região, estando cercada por um cinturão de municípios de pequeno porte. Em sua historiografia oficial, valoriza principalmente uma migração de origem europeia e mista, com destaque para italianos, alemães, poloneses e judeus. Contudo, algumas informações devem ser aqui consideradas.

7 BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Subsídios para diretrizes curriculares nacionais específicas da educação básica*. Brasília, MEC, 2009, p. 60. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidios_dcn.pdf. Acesso em 03/08/2015.

8 Cfe: PEREIRA, Thiago Ingrassia. *Classes populares na universidade pública brasileira e suas contradições: a experiência do Alto Uruguai gaúcho*. Curitiba: CRV, 2015, p 115-6.

Em primeiro lugar, a região nordeste do Alto Uruguai gaúcho apresenta uma expressiva concentração de populações indígenas, notadamente kaingangos (mas também guaranis) que transitam cotidianamente pelas suas cidades. Há também recentes migrações africanas envolvendo especialmente senegaleses atraídos pela possibilidade de trabalho na indústria local, bem como de haitianos vindos pelas mesmas motivações. Por fim, há, evidentemente, uma população afrobrasileira significativa, consolidada na região e no município. Ainda assim, o discurso de valorização do migrante europeu, cercado de características positivas, vinculando-o ao trabalho e ao desenvolvimento se apresenta como hegemônico, não sendo poucos aqueles que se identificam informalmente como “europeus” (italianos, alemães ou poloneses), ainda que sejam já uma quarta ou quinta geração no Brasil, e que faz do não europeu ou de seus descendentes o outro a partir do qual se afirma esta identidade.

Dentro deste cenário, a presença de uma disciplina de História da África na grade curricular, ainda que prevendo municiar o formando de um conjunto de conhecimentos que o habilite a cumprir os ditames legais, é, antes de tudo, um elemento que desencadeia estranhamentos em muitos alunos que trazem consigo uma percepção acerca do continente africano produzida sobre notícias da imprensa e sobre um senso comum que o vê e retrata como a grande região de miséria e fome do mundo. Não raro, muitos dos educandos chegam na primeira aula de História da África com a percepção de que, em seu período pré-colonial, o continente seria algo próximo a uma grande floresta, com pequenos grupos selvagens vivendo da caça e guerreando entre si, sendo o Egito uma região muito mais ligada à história europeia que propriamente ao continente africano, ou apenas a honrosa exceção a confirmar a regra de uma terra historicamente fadada ao atraso.

Nos primeiros dois anos de funcionamento, o curso de História da UFFS/ Erechim seguia um Plano Pedagógico que alocava a disciplina de História da África no quarto semestre de um total de dez, ao lado de disciplinas como Teoria e Metodologia da História I, História Moderna e História do Brasil I. Em sua ementa, a disciplina previa os seguintes tópicos a serem abordados: “*Estruturas sócio-políticas e culturais da África do século XVI ao XXI. Processos de constituição dos sistemas coloniais e de descolonização. Abordagens historiográficas e suas perspectivas teóricas e de prática de ensino*”. Já como objetivos, o PPC propunha: “*Estudar os processos históricos do continente africano, com ênfase nas relações internacionais estabelecidas a partir do século XVI, contemplando propostas de ensino e de pesquisa*”. É nítido que tal proposta prevista para a disciplina conectava por um lado os conhecimentos relativos ao continente africano a outras disciplinas do semestre, articulando-a com conteúdos como as grandes navegações e os primórdios da escravidão no Brasil, o que ensejava certo diálogo curricular. Por outro lado, tanto a ementa quanto os objetivos propostos eram visivelmente castradores no que se refere aos conhecimentos intrínsecos ao continente africano, bastando notar que a ementa determinava uma história que se iniciava a partir do século XVI, ignorando por completo toda a História pré-colonial africana. Por fim, a “*ênfase nas relações internacionais estabelecidas a partir do século XVI*”, a nosso ver, ignora a possibilidade de um estudo da África a partir da própria História do continente africano.

Obviamente, ao realizarmos tal crítica a este primeiro projeto de disciplina de História da África, não estamos a defender a produção do conhecimento historiográfico

em “caixinhas”, onde as disciplinas não possam dialogar entre si. Trata-se, antes, de reconhecer que: a) as ditas “relações internacionais” que envolvem o continente africano a partir do século XVI tradicionalmente encontram espaço em outras disciplinas, o que geraria uma superposição de conteúdos; b) que tal abordagem, no fundo, se constitui em uma história da colonização do continente africano, partindo normalmente do ponto de vista do colonizador, o que apenas corrobora a perspectiva de que a África seja um continente condenado a um papel coadjuvante na História; c) que o recorte proposto não apenas ignorava a existência da rica história pré-colonial africana, mas – o que é pior – negava aos licenciandos a possibilidade de tomar conhecimento da complexa organização política e social que existia na África em tal período e, por fim; d) ao sonegar estes conhecimentos dos licenciandos, a disciplina tornava-se insuficiente para que estes viessem a cumprir, em sala de aula, o disposto nas leis 10.639/03 e 11.645/08.⁹

Após dois anos de funcionamento, surgiu a possibilidade de alterarmos o Projeto Pedagógico do curso, promovendo mudanças que, na visão do corpo docente, viessem a qualificá-lo. Dentro da nova organização, a disciplina de História da África passou a ser alocada no terceiro semestre de um total de nove, antecedendo outras áreas como História Moderna e História do Brasil, e estando ao lado de História Medieval. Assim, por um lado, rompemos com a ideia de que o estudo desta disciplina esteja articulado com as “relações internacionais” que ocorreram a partir do século XVI, propondo, antes, que a disciplina ganhe certa autonomia. Construiu-se também uma nova ementa para a disciplina, que agora prevê como conteúdos básicos: “*Estruturas sócio-políticas e culturais da África. Organizações políticas e dinâmicas econômicas do período pré-colonial. O comércio com o oriente e a expansão do islamismo. Processos de constituição dos sistemas coloniais e reflexos do comércio escravocrata. A África na Revolução Industrial. A descolonização. A África na nova ordem mundial. Abordagens historiográficas e suas perspectivas teóricas e de prática de ensino*”. Em articulação com este projeto, os objetivos foram assim definidos: “*Oferecer um panorama da historicidade do continente africano, destacando o caráter específico de sua historicidade. Compreender os processos históricos que conduzem às dinâmicas contemporâneas da sociedade africana. Capacitar os discentes para sua futura atuação em sala de aula, tendo em vista o disposto na lei 11.645/2008*”.

Evidentemente, esta realocação da disciplina na grade curricular, bem como o alargamento dos conteúdos programáticos, trazem consigo algumas questões a serem enfrentadas. Primeiramente, há que se considerar a necessidade de adiantar alguns conceitos, tais como os de “mercantilismo”, “imperialismo” ou de “globalização”. Tal necessidade, ao contrário do que possa parecer, não tem se apresentado como um problema, uma vez que os educandos, não sendo “tábula rasa”, trazem consigo boas noções de tais conceitos. Em segundo lugar, a existência de apenas uma disciplina obrigatória de História da África faz com que não possamos fazer mais do que abrir algumas “janelas” para os conteúdos programáticos. Ainda assim, a possibilidade de trabalhar com os conteúdos de África pré-

⁹ Se for permitida uma pequena digressão pessoal, o autor destas linhas gostaria de confessar que, por birra, resolveu fazer um pequeno ato de subversão e abordou exclusivamente a África pré-colonial na primeira ocasião em que a disciplina foi ministrada, no segundo semestre de 2011. No ano seguinte, já se propôs a uma abordagem mais ampla do continente, sem contudo deixar de oferecer um generoso espaço para a História da África antes do século XVI.

colonial ou com os caminhos que conduzem à construção da lógica “escravo igual a negro”¹⁰ tem sido fundamentais para que a disciplina cumpra com dois objetivos. O primeiro, apresentar para os educandos a existência de uma África anterior à colonização, o que para muitos tem sido uma descoberta. Com efeito, nomes como Ashanti, Monomotapa, Songai, ou mesmo o significado histórico de reinos como os de Gana ou Mali tem gerado surpresas ao negar a ideia de que a África em seu período colonial não seria mais do que uma “cadeia alimentar em movimento” (a zebra, seguida pelo caçador, seguido por um leão). Ao mesmo tempo, a percepção de que a África, antes da implementação das políticas mercantilistas que transformavam pessoas em mercadorias, desenvolvia por si só significativas relações comerciais e culturais com o mundo bizantino, com a Península Arábica – com grande destaque para a penetração do islamismo a partir da costa mediterrânea –, com a Índia e, inclusive, com a China, tem levado os educandos à constatação de que o continente outrora considerado com pouca ou nenhuma história própria é, na verdade, um universo cuja historicidade tem sido sistematicamente negada por uma matriz eurocêntrica. E isto, sem dúvida, significa preparar melhor os licenciandos para seu futuro desempenho como educadores.

Há, contudo, uma segunda importância na constituição de uma História da África com vida própria, e que está diretamente atrelada à configuração do município de Erechim e seus arredores anteriormente apresentada. Com efeito, tal forma de trabalhar a História da África se constitui, em nosso contexto, em verdadeiro contraponto à força da ideologia local, centrada no migrante europeu enquanto motor do desenvolvimento e que vê na operosidade e na engenhosidade atributos exclusivamente seus. Ou, em palavras menos sutis, tal linha de pensamento atribui aos grupos sociais que não se enquadram no protótipo do “europeu” os sinais negativos dos caracteres que distinguem os dominantes. Assim, aos “outros” são reservadas as características de falta de operosidade, preguiça, e toda a extensa lista de adjetivos que desde o século XVI é citada para desqualificar aqueles que não se enquadram entre os afortunados na sociedade brasileira. E a estes, sabemos, a negação da historicidade tem sido uma importante estratégia para sua manutenção em uma posição socialmente subordinada.

Embora tal raciocínio possa parecer um tanto simplório, cabe lembrar que o papel de mero coadjuvante reservado a História da África ao longo dos tempos, associado à carga de preconceitos inerentes a uma sociedade estruturada sobre quatro séculos de escravidão, fomentou um quadro de desconhecimento e ignorância que apenas recentemente vem sendo enfrentado. Não surpreende, desta forma, que por vezes os questionamentos levantados em sala de aula apontem para a culpabilização dos próprios africanos pela escravidão, pelo colonialismo e pela pobreza. Some-se aqui o fato de que boa parte das informações – quando não todas – que recebemos acerca da África provém de uma imprensa que costuma lembrar deste continente apenas para noticiar epidemias, massacres, exotismo, miséria ou fundamentalismos que não os nossos. O conjunto de informações com os quais os educandos aportam em aula acerca da África conduz, portanto, a uma

10 A expressão (originalmente o título de um capítulo) é retirada de: COSTA E SILVA, Alberto da. *A manilha e o libambo: a África e a escravidão de 1500 a 1700*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

visão unicamente negativa. E a distância desta para o preconceito, sabemos, costuma ser pequena.

Trabalhar com História da África em tal cenário, portanto, significa, também, assumir a tarefa de enfrentar os preconceitos e propor aos educandos que eles próprios enfrentem seus pré-conceitos. Apenas assim será possível com que o objeto da segunda parte deste trabalho (o educador recém-formado) consiga se comunicar de forma eficaz com o objeto da primeira parte (o aluno do ensino fundamental e médio), fazendo da educação uma relação horizontal e construtiva para todos os envolvidos.

Neste cenário de valorização da cultura de matriz europeia, a implantação de uma instituição pública que propõe um novo olhar para os diversos atores sociais da região tem já colhido alguns frutos, em que pese sua trajetória ainda curta. Recentemente, o curso de licenciatura em História teve a oportunidade de formar a primeira turma, constituída por catorze alunos que concluíram a licenciatura dentro do tempo previsto. Destes, ao menos três alunos desenvolveram trabalhos de conclusão de curso que envolvesse diretamente questões identitárias: dois tratando da presença indígena na região (um sob o viés arqueológico, outro buscando compreender a ausência de referências indígenas no museu de um município caracterizado por forte migração polonesa); outro, buscando reconstruir, apesar da escassa documentação disponível, a trajetória de um clube associativo formado por negros em Erechim, na primeira metade do século XX¹¹. Ao mesmo tempo, ao menos dois trabalhos foram concluídos em uma turma de especialização em Educação Integral, abordando a aplicação da legislação pertinente ao ensino de História da África e da cultura afro-brasileira¹², além de mais um trabalho de conclusão no curso de Licenciatura em Pedagogia, enfocando os processos de aprendizagem de língua portuguesa, destinados aos migrantes senegaleses que buscam trabalho na região.¹³

Outro resultado positivo que podemos citar no que se refere ao reconhecimento e à valorização da cultura afrobrasileira na região a partir da implantação da UFFS é a constituição do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), grupo interdisciplinar formado a partir da constatação da necessidade de uma maior atuação ao lado de tais segmentos, propondo-se não somente ao fomento de estudos, mas também ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão que se configurem como parcerias efetivas na busca de reconhecimento e cidadania.¹⁴

Os trabalhos acima citados e a constituição do NEABI se configuram como exemplos de iniciativas que visam se contrapor a uma invisibilidade social historicamente construída que legitima o discurso hegemônico de uma história oficial na região do Alto

11 DONIN, Graziela Vitória. **Povoamento Guarani no Alto Vale do Rio Uruguai – Marcelino Ramos – RS**. Erechim: Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em História/UFFS, 2014. BENKA, Altair Antônio. **A construção da memória: entre presenças e esquecimentos no museu João Modtkowski – Áurea/RS**. Erechim: Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em História/UFFS, 2014. SANTOS, Fernanda Pomorski dos. **Esporte Clube Treze de Maio: associativismo negro em Erechim**. Erechim: Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em História/UFFS, 2014.

12 CIMEK, Cristiane Paula. **Educação e normatização**. Erechim: Trabalho de Conclusão de Especialização em Educação Integral/UFFS, 2014. VEIGA, Luciana da. **A Lei 10.639/03 e sua aplicação na ampliação da jornada escolar**. Erechim: Trabalho de Conclusão de Especialização em Educação Integral/UFFS, 2014.

13 PINHEIRO, Vânia de Aguiar. **Senegaleses em Erechim: identidade e processos educativos**. Erechim: Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia/UFFS, 2014.

14 O grupo é coordenado pelo antropólogo Paulo Ricardo Müller.

Uruguaí gaúcho. É neste sentido que a disciplina de História da África, dentro do contexto apresentado, deve ser entendida: uma ferramenta para que os futuros educadores, formados por uma instituição surgida das demandas dos movimentos sociais, atuem não apenas de forma a cumprir nominalmente as disposições legais, mas que tenham a História da África como instrumento na construção de uma educação efetivamente cidadã, promotora de uma sociedade mais justa e equilibrada e, ao mesmo tempo, que reconheça na assunção da identidade do outro não um elemento deslegitimador de uma identidade dominante, mas sim um fator de enriquecimento social através da valorização da diversidade. Se assim não for, cremos que dificilmente as duas pontas que compõem este trabalho – a escola e a universidade – se encontrarão, fazendo da educação de forma geral e do ensino de História de forma específica não mais do que um promotor da manutenção de estruturas tão antigas quanto injustas.

Em que pese estas considerações, é necessário dizer que desde a primeira vez em que a disciplina de História da África foi ofertada, houve uma questão que perpassou nossa prática: a necessidade de aproximar os alunos de experiências que fossem significativas, fosse relativamente à História da África, fosse em relação ao Ensino de sua História. A solução encontrada foi estabelecer parcerias que promovessem, ao menos uma vez durante o semestre, palestras ou exposições de relatos de experiências que dialogassem com o conteúdo, mas também com as expectativas dos futuros educadores, com os sentidos comuns trazidos pelos alunos, ou ainda que fossem capazes de provocar um saudável estranhamento. Pensando na História da África de forma geral, tivemos a oportunidade de receber um migrante gambiano residente na cidade, bem como de ouvir o relato de um professor da instituição que recentemente transitara por Angola em virtude de seus estudos de doutorado. E, especificamente ao ensino de História da África, tivemos a oportunidade de receber a professora Valeska Garbinatto, que relatou sua experiência no ensino de História da África e da cultura afrobrasileira na escola onde trabalha, na periferia de Porto Alegre. Colocávamos assim em prática nossa ideia de “juntar as pontas”, aproximando o chão de escola com a formação de professores em duas realidades geográfica e socialmente distintas. Passemos assim ao nosso segundo caso de análise: o currículo de História e a abordagem da História da África na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Elpídio Ferreira Paes, em Porto Alegre.

3 – O ensino de História da África na Escola Elpídio Ferreira Paes.

O foco desta análise são os currículos de História e Sociologia em uma escola da rede pública da capital gaúcha. Obviamente, a escolha por este caminho já revela um entendimento do currículo enquanto elemento organizador do trabalho pedagógico, entendendo aqui que este é um conjunto de ações como: o debate, a pesquisa, a seleção de temas (assuntos, conteúdos ou conhecimentos), os procedimentos, os recursos empregados, a aplicação e a avaliação de resultados.

Aquele que organiza o currículo o faz de um determinado ponto e a partir deste o projeta com vistas a um alguém, seu alvo (ou objeto) desta ação organizativa. Qualquer teoria pedagógica ou processo educacional centra-se na perspectiva de alteração, modificação, transformação e/ou construção da identidade de sujeitos históricos e sociais, o que

implica na aprendizagem de saberes, conhecimentos, habilidades, competências, valores e regras de convívio que auxiliem nesta possibilidade concreta. Ou seja: alguém altera a visão que outro alguém tem de si mesmo e/ou da realidade¹⁵.

Quais os ensinamentos válidos? Que conhecimentos devem ser apreendidos e ensinados? Quem ensina e como? Quem aprende, aprende a ser e fazer o quê? Se partimos destas questões somos levados a perceber que a construção do currículo é a construção de uma possibilidade de representação e de uma significação para o social, para o identitário. Se na programação mais ampla nunca são mostrados aspectos das culturas africanas trazidas (ou não) em diáspora para o Brasil ou se o racismo não é visualizado como um conteúdo que pode ser objetivamente abordado, então como estamos estruturando (ou mantendo estruturado) nossos currículos de História e Sociologia?

Estão em jogo aqui regimes de verdade, entendimentos a respeito do que é válido ou inválido, visões de mundo, todos permeados por um entendimento tácito de culturas que podem ser percebidas como superiores ou mais importantes que outras. A própria ideia de linha de tempo histórica tão presente nos livros didáticos é uma seleção de eventos que contam a história da Humanidade pela perspectiva europeia e liberal do século XIX. A pergunta é pertinente: que espaço foi reservado para a África e os ameríndios neste empreendimento?¹⁶

Há diferenças e diferenças. Há hierarquias de diferenças entre as mais aceitáveis e as menos aceitáveis. Isso porque as diferenças são construídas social e historicamente, e sofrem a ação das relações de poder no interior da sociedade. A escola é um dos microcosmos onde estas relações de poder se manifestam, configuram e consolidam. Quem fala, quem silencia, quem avalia, quem ordena e hierarquiza, quem define o que aprender e como. São relações de poder baseadas em critérios que vão desde a posse do diploma, seu currículo profissional, à presença em um determinado cargo.

Nesse conjunto de diferenças hierarquizadas cabe perguntar onde nos colocamos (ou onde fomos colocados) e onde colocamos (ou foram colocados) nossos estudantes. Quem é o "nós" e quem é o "eles". Como estes núcleos identitários definem as fronteiras entre o processo de aprendizagem e que efeitos sociais multiplicam?

O reconhecimento das tensões existentes no interior do processo de constituição da identidade reflete em nossas práticas docentes e na seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos, nos projetos interdisciplinares, nos eventos a serem priorizados, na postura que assumimos diante de turmas diferentes de estudantes e diante das situações corriqueiras que uma escola e uma sala de aula apresentam.

Por outro lado existem também as exigências de reformas educacionais que priorizam a inserção destes estudantes em um mercado de trabalho igualmente marcado e constituído pelas hierarquias sociais, de saberes e de conhecimentos. Hierarquias e mercado que não serão transformados pela ação educacional empreendida nas escolas, nem pela ação programática de seus diferentes currículos por áreas de conhecimento.

15 Cfe: MOREIRA, Antônio F; CÂMARA, Michele. Identidade e Currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, Vozes, 2008.

16 JEWSLEWICKI, Bogumil e MUDIMBE, V.I. **África negra: a escrita da história**. Correio da Unesco. 1990. n.º 5

Isso posto, poderíamos dizer que não há soluções possíveis. A médio e curto prazo não existem mesmo. A longo prazo há a necessidade da reformulação dos currículos escolares como meta a ser alcançada independente da ação de uma política de governo. A necessidade existe e se faz urgente porque estamos diante de uma realidade social que nos impele a agir e a pensarmos nossas práticas.

Quando em 2005 iniciamos a reformulação curricular para as disciplinas de História e Sociologia no ensino médio na Escola Elpídio Ferreira Paes, a dificuldade maior era que os professores tivessem acesso a leituras que mediassem a discussão. Encontradas as leituras, a dificuldade imediata era que os professores lessem e, lendo, se posicionassem. Posicionando-se, assumissem compromissos a longo prazo para que as discussões virassem conteúdos de trabalho em níveis iguais aos conteúdos já existentes. Obviamente, a retirada de determinados assuntos se fez necessária. Em outros casos, foi a mudança de ótica e de direção do olhar que mudou o entendimento.

Na prática, tal reforma nos permitiu a seguinte construção curricular:

1º Ano – História: África como Berço da Humanidade – primeiros achados fósseis, processo de hominização, as primeiras comunidades caçadoras-coletoras, início da urbanização; Egito, Meroé, Axum, Etiópia, Povos Bérberes do Saara; Reinos da Antiguidade Oriental – Mesopotâmia, Fenícios e Hebreus.

1º Ano – Sociologia: Normalidade; Identidade; Cultura; Africanidade e Brasilidade; Povos Ameríndios no Brasil; Relações entre Antropologia-História-Política.

2º Ano – História: África – reinos de Oyó, Ifé, Golfo da Guiné, Camarões, Angola e Congo; Regiões como Costa do Ouro e Costa da Mina, Tráfico Transatlântico e Comércio Triangular.

2º Ano – Sociologia: Alteridade; Identidade; Cultura Hegemônica; Diversidade Cultural; Diversidade religiosa; Estado Nacional.

3º Ano – História: África no século XIX – Partilha; Imperialismo e Colonialismo; Pan-Africanismo; Independências e as relações com o mundo europeu.

3º Ano – Sociologia: Pan-Africanismo e Negritude; Direitos Civis; Panteras Negras; Racismo¹⁷.

A inserção e a visibilidade dada a estas temáticas transformadas em conteúdos com textos obrigatórios de leitura, com projetos de pesquisa e avaliações de aprendizagem conferiu ao currículo das disciplinas uma amplitude que até então não havia sido feita. Isso nos permitiu pensar e projetar ações pedagógicas que envolvessem mais a comunidade escolar e posteriormente fossem transformadas em projetos fixos dentro do calendário escolar. Tais ações manifestam-se, na prática, em três projetos desenvolvidos a partir de então.

O primeiro deles chama-se “Setembro Negro”, e teve sua primeira edição em 2005, envolvendo uma exposição na qual os estudantes deveriam museografar episódios da História do Rio Grande do Sul e personalidades afro-gaúchas e indígenas. Os Orixás; as charqueadas; as Missões e a Guerra Guaranítica; o Massacre de Porongos; Lupicínio Rodrigues; Paulo Paim; Daiane dos Santos ou as áreas quilombolas são alguns dos nomes ou temas trabalhados neste projeto. Ainda dentro desta experiência, tivemos, no ano de

17 Planos Anuais de História e Sociologia – Colégio Estadual Elpídio Ferreira Paes – Anos 2005 a 2013.

2010, a oportunidade de organizar palestras com professores especialistas sobre as temáticas afro-gaúchas que mais despertavam o interesse: as questões religiosas; a participação na construção cultural gaúcha e o já referido episódio do Massacre de Porongos. Em 2013, ocorreram as palestras sobre a religiosidade batuqueira e a feitura de um filho de santo; a representação negra no Movimento Tradicionalista Gaúcho; a mão de obra escravizada no Brasil colonial e imperial e uma visita à exposição permanente ao Museu Júlio de Castilhos para debate sobre as culturas ameríndia e africana no RS.

Um segundo projeto recai sobre a Semana da Consciência Negra, uma vez que incorporação do debate sobre as relações étnico-raciais implica necessariamente na alteração do calendário escolar com a inclusão do 20 de Novembro como data de reflexão. Nesse sentido, desde 2005 atividades culturais como peças; esquetes; palestras ou sessões de filmes sobre assuntos relevantes ao tema têm sido desenvolvidos durante as atividades pedagógicas da Semana da Consciência Negra. Em 2005 ocorreu uma festa em que poesias de autores negros e esquetes teatrais com a temática anti-racista foram apresentados, além da bateria da escola de samba Bambas da Orgia e uma roda de capoeira. Houve espaço para apresentação de pesquisas dos alunos trabalhadas nas disciplinas de História e Sociologia. Nos anos de 2006 a 2009, o foco foi a infância. Nesta proposta, as turmas de ensino médio, a partir da leitura dos livros sobre as histórias dos Orixás compilados por Reginaldo Prandi, bem como de contos africanos compilados por autores diversos, organizaram rodas de contação de histórias para as crianças do Currículo por Atividades (CAT), na sua maioria estudantes entre os 6 a 12 anos. Teatro de bonecos; música e dramatizações contavam as lendas acerca da criação do mundo e do homem; sobre as rainhas da água; sobre os animais como a aranha; o elefante; a tartaruga; as girafas; leões e ratos. A espreiteza; a astúcia; a criatividade; a sagacidade; a traição; o amor; a paixão; a angústia; a curiosidade e as múltiplas faces do Humano e do Divino se misturavam para ensinar que a África vive em todos nós.

Em 2011 e 2012, o modelo de feira retornou. Duas grandes mostras foram realizadas, embora a temática da Consciência Negra não tenha sido contemplada com datas específicas no calendário letivo. Em 2011, a organização privilegiou algumas Personalidades Negras importantes para a História. Ao todo foram 40 personalidades de épocas diferentes distribuídas em 7 salas. Já em 2012 o foco foi a uma “Feira das Nações Africanas de Língua Portuguesa e Brasil Africano”, momento em que as turmas de 2º ano organizaram duas grandes salas com estandes de comidas típicas, dados estatísticos, econômicos, políticos, sócio-históricos, imagens e cores.

Como não poderia deixar de ser, diante da revolução tecnológica e cultural, todos os eventos acabam por ir parar nas redes sociais (orkut, facebook, msn), desde a montagem até a desmontagem das feiras. As palestras acabam por ser divulgadas e a cada ano mais gente se junta ao projeto maior de combate ao racismo e à discriminação. A comunidade escolar anseia por momentos como estes, os pais participam prestigiando seus filhos, mas também na confecção daquilo que será exposto. Pode parecer utópico ou ingênuo. No entanto, são nestes momentos que podemos perceber que algumas pequenas iniciativas podem contribuir para que alunos e alunas se sintam retratados, representados, parte de uma luta maior.

O terceiro projeto é a “Hora do Conto para Turmas das Séries Iniciais da Educação Básica”. Retomado neste ano de 2013 a Hora do Conto estava inviabilizada devido ao fechamento da biblioteca e a falta de recursos humanos na escola. A ideia da Hora do Conto é proporcionar aos estudantes das séries iniciais um contato diferenciado com o mundo da literatura infantil, através da escolha de obras específicas que possam abordar, com o recurso da imaginação, os temas que afligem as crianças: medos; angústias; o faz de conta; o maravilhoso; o sobrenatural; a morte e a vida.

A escolha dos livros a serem trabalhados é uma decisão tomada em grupo por professores das turmas de Currículo por Atividades e por aquele professor que trabalhará com as crianças. A proposta de mesclarmos contos e histórias sobre as culturas africana e afro-brasileira veio a fortalecer as transformações no currículo escolar como um todo. Quem são os heróis negros que nossos estudantes conhecem? À quais mitos de criação do mundo, das coisas, dos homens eles têm acesso? Como eles percebem as culturas africanas, ameríndias e afro-brasileiras?

Para o primeiro semestre do ano de 2014 foram escolhidos: “Lila e o segredo da Chuva”; “O casamento da princesa”; “Bruna e a Galinha D’Angola”; “A verdadeira história do Saci-Pererê” e “Pretinha de Neve e os Sete Gigantes”. As histórias são ambientadas em locais diferentes como Quênia, Mali, Sudeste do Brasil e Marrocos. Às crianças, foram propostas ações de pesquisa sobre estes lugares: clima; população; cultura; trajes. As descobertas certamente os auxiliaram a começar a ver as relações entre África e Brasil de uma forma diferente e mais rica.

Para o segundo semestre de 2015 já temos como textos escolhidos: “Contos Africanos para Crianças Brasileiras”; “O Livro das Origens”; “Contos da Lua e da Beleza Perdida”; “Meninas Negras” e “Minha Mãe é Negra Sim!”.

É possível um tipo de trabalho diferenciado através dos contos afro-brasileiros e africanos. É através da sensibilização e da poesia contida nestas histórias que a infância vai descobrindo um mundo de valores que estiveram relegados a invisibilidade social e histórica, ao mesmo tempo as crianças vão se percebendo nesta nova visão de mundo.

Tais experiências exigiram não apenas a coragem de propor mudanças no currículo. Exigiu também um espírito negociador e pedagogicamente “aventureiro”, dado seu caráter de novidade temática dentro das áreas de História e Sociologia. O saldo da experiência, contudo, têm sido altamente positivo, uma vez que temos como resultado final um ensino rico de significados para os alunos da escola que, assim, vinculam o aprendizado com a formação/afirmação de suas próprias identidades. É esta experiência que levamos para a disciplina de História da África da UFFS/Campus Erechim, e com ela pretendemos contribuir para que os novos educadores percebam que mudanças não são apenas necessárias, mas também possíveis.

4 – Conclusão (ou melhor, “andamentos”)

Este texto se pretende um relato, ainda que breve, de algumas possibilidades de mudança dos currículos, entendendo que este instrumento, embora precioso e fundamental, não é o que define uma nova possibilidade de processo educacional.

Uma escola e uma universidade não são feitas apenas com currículos, é necessário pensarmos como os projetos político-pedagógicos podem ser o reflexo de um conjunto de discussões acerca de um projeto social mais amplo, assim como as leis, que, ainda que úteis e balizadoras, não podem ser aplicadas sem uma mediação dos movimentos sociais que as instauraram.

Os espaços educacionais são frutos da necessidade de construção de indivíduos dentro de um espectro social, de relações psicossociais, afetivas, políticas, econômicas, culturais. Estas relações têm historicidade, têm causas e consequências, têm implicações que vão além de seus muros e refletem na construção, ou na reafirmação de visões de mundo e de ideologias específicas como o racismo (não apenas direcionado aos negros), a discriminação de gênero, as perseguições políticas e religiosas.

Obviamente que a implementação de transformações no interior dos currículos de determinadas disciplinas não é um processo tranquilo e isento de tensões. Nem todos os professores da escola em que a autora deste texto atua se propõem a trabalhar desta forma. Em muitos casos temos dois currículos (se não mais) postos em atividade. Há pequenos boicotes às atividades propostas, há mesmo acusações de como o "racismo foi instaurado" onde não existia!

Estamos diante não apenas de um racismo institucionalizado, mas de instituições eivadas por contradições de caráter político e epistemológico. Na escola e na universidade se produzem saberes e conhecimentos, mas que tipo de conhecimento produzimos como instituição? Como as hierarquias sociais, políticas e epistemológicas que marcam a disputa por e entre os saberes se materializam em nosso cotidiano? Há ainda as disputas por prestígio entre as disciplinas que compõem os currículos escolares e universitários, disputas estas que são a materialização do prestígio social que possuem no mundo. Quem não sabe que matemática e língua portuguesa são mais importantes que História e sociologia? E o que dizer da universidade, que instaura seus trabalhos propondo para a História da África um currículo absolutamente tradicional, sem perceber que em seu contexto de atuação tal disciplina carrega um enorme potencial de transformação de mentalidades?

Não é nossa intenção remexer em uma discussão há muito balizada sobre o quanto a escola e a universidade refletem a desigualdade de tratamento entre os sujeitos sociais e têm servido à dominação e invisibilidade de muitos saberes e seres humanos¹⁸. No entanto, justamente por sabermos que esta discussão é muito antiga e bem fundamentada, que percebemos que após a lei 10.639/03 ela tornou-se ainda mais viva e retomou o centro dos questionamentos para os profissionais da educação. Pela primeira vez em anos o Estado Brasileiro assumiu o compromisso de expor o enfrentamento racial e a desconstrução do mito da democracia racial como tarefas diretamente vinculadas ao processo de escolarização e de transformação a partir da educação (de corpos, mentes, prazeres, sensibilidades). Isso não é pouca coisa nem mera ação retórica como diriam os mais céticos. No entanto, o Estado Brasileiro não está presente em todas as ações cotidianas, cabendo àqueles que estão nas linhas de frente tomarem a rédea da condução destas transformações cruciais, seja na escola, seja na universidade.

18 LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis. Ed. Vozes. 1997. MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomas Tadeu. (orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo. Cortez. 1994.

Referências:

- BENKA, A. A. 2014. A construção da memória: entre presenças e esquecimentos no museu João Modtkowski – Áurea/RS. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em História. Erechim. UFFS.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n. 4/2010*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 9 jul. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Subsídios para diretrizes curriculares nacionais específicas da educação básica. Brasília, MEC, 2009.
- CIMEK, C. P. 2014. Educação e normatização. Monografia de Conclusão de Especialização em Educação Integral. Erechim. UFFS.
- COSTA E SILVA, A. A manilha e o libambo: a África e a escravidão de 1500 a 1700. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
- DONIN, G. V. 2014. Povoamento Guarani no Alto Vale do Rio Uruguai – Marcelino Ramos – RS. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em História. Erechim. UFFS.
- GARBINATTO, V. 2005. O ensino de História e Sociologia e as relações com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Monografia de conclusão de curso de Especialização em Supervisão Educacional. Porto Alegre. Faculdades Porto Alegrenses (FAPA).
- JEWSLEWICKI, B.; MUDIMBE, V. I. África negra: a escrita da história. Correio da Unesco. 1990. nº 5
- LOURO, G. L. Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 1ª Edição. Petrópolis. Ed. Vozes. 1997.
- MOREIRA, A. F.; CÂMARA, M. Identidade e Currículo. In: Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, Vozes, 2008.
- MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (orgs.). Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo. Cortez. 1994.
- PEREIRA, T. I. Classes populares na universidade pública brasileira e suas contradições: a experiência do Alto Uruguai gaúcho. 1ª Edição. Curitiba: CRV, 2015.
- PINHEIRO, V. A. 2014. Senegaleses em Erechim: identidade e processos educativos. Erechim: Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia. Erechim.
- PLANOS ANUAIS DE HISTÓRIA E SOCIOLOGIA – Colégio Estadual Elpídio Ferreira Paes – Anos 2005 a 2013.
- SANTOS, F. P. 2014. Esporte Clube Treze de Maio: associativismo negro em Erechim. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em História. Erechim. UFFS.
- VEIGA, L. 2014. A Lei 10.639/03 e sua aplicação na ampliação da jornada escolar. Trabalho de Conclusão de Especialização em Educação Integral. Erechim. UFFS.