

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ENSINO DE HISTÓRIA: SABERES E PRÁTICAS.

Odair de Souza¹

Resumo: Esta comunicação pauta-se numa pesquisa em desenvolvimento no programa de mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Federal de Santa Catarina (Profhistória-UFSC). A pesquisa pretende investigar por meio de entrevista como os docentes de História da Escola Luiz Carlos Luiz, no município de Garopaba, 19ª GERED – Laguna – SC como trabalham as temáticas História e cultura africana e afro-brasileiras vinculadas a Educação para as Relações Étnico-raciais bem como sua adesão as propostas da decolonialidade e interculturalidade. Para isso, nos pautamos na decolonialidade como uma possibilidade epistemológica radical para o rompimento com os saberes eurocêntricos e na interculturalidade como proposta pedagógica. A partir destes estudos focalizarmos saberes “Outros” como o dos quilombolas e afro-brasileiros. Neste sentido, dialogaremos com pensadores como Walter Dignolo, Anibal Quijano, Katherine Walsh, Maldonado Torres, Ramon Grosfoguel, entre outros.

Palavras-Chave: Interculturalidade. Decolonialidade. Educação para as relações étnico-raciais. Ensino de história.

INTRODUÇÃO

A obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em sala de aula já tem mais de 14 anos. A lei 10.639/2003, modificada pela lei 11.645/2008, menciona textualmente que

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, **torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira** e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados **no âmbito de todo o currículo escolar**, em especial nas áreas de **educação artística e de literatura e história brasileira**. (*Grifo nosso*)

¹ Bacharel e licenciado em História pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Especialista em Gênero e Diversidade na Escola (GDE-UFSC) e em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e Mestrando em Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória-UFSC). E-mail: professorodair2014@gmail.com

No entanto, essa obrigatoriedade legal parece passar despercebida por boa parte dos professores/as, gestores públicos e estabelecimentos de ensino privados e públicos desse país afora.

Diversos trabalhos publicados em seminários, congressos e revistas como os de Denise Maria de Souza Bispo e Luis Gustavo Santos da Silva (2008), da arte-educadora Maria Eugênia Brêttas Veiga (2011) e do historiador Franciel Coelho Luz de Amorim (2013) nos fazem refletir sobre essas possibilidades e desafios e apontam as dificuldades para a implementação da lei nos estabelecimentos de ensino. Importante lembrar que os estudos de história e culturas africanas e afro-brasileiras não são exclusividade do componente curricular de História, mas como cita a lei deve ser ministrado no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. Desde a promulgação da lei, os educadores deste país já percebiam as dificuldades que teriam para implementá-la nas unidades de ensino.

Algumas teses, como as de Oliveira (2010), Santos (2010), Xavier (2013), Borges (2014) ao investigar as possibilidades de implementação da lei 10.639/2003, bem como as recomendações indicadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira tem demonstrado as principais dificuldades para se implementar os estudos de histórias e culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula e entre tantos outros fatores podemos citar: um currículo escolar de história marcadamente eurocêntrico, livros didáticos com a maioria dos temas privilegiando o estudo da Europa e outros temas oriundos dela – como iluminismo, revolução francesa, revolução gloriosa, sistema feudal, igreja na idade média e outros mais, dedicando poucas páginas e/ ou capítulos à história e culturas africanas e afro-brasileiras ou simplesmente inserindo boxes de complementação; falta de tempo dos professores devido a: carga horária excessiva, sem formação em história e cultura africana e afro-brasileira na graduação, não oferecimentos de formação continuada por parte dos órgãos públicos, entre outras problemáticas enfrentadas pelo professor em seu cotidiano.

A possibilidade de implementação da lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e afro-brasileira deve ser contemplado no ambiente escolar com muita seriedade e permanentemente em diálogo com o currículo escolar. Não poderá ser trabalhada somente em

datas específicas como Semana da Consciência Negra, Dia de Combate ao Racismo, etc, mas permear todo o currículo em todos os bimestres letivos. Até porque os documentos oficiais encaminham as responsabilidades de todos os órgãos públicos. As Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais, doravante Diretrizes, menciona que

os sistemas de ensino e os Estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior **procurarão providenciar apoio sistemático aos professores para a elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino cujo foco seja a Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-raciais** (*grifo nosso*) [...], inclusão em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis – estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de estudos – de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua execução, visando ao combate do racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e respeito das histórias e culturas afro-brasileiras e africanas. (BRASIL, 2005, p. 23),

Outros documentos de orientações do MEC (Ministério da Educação e da Cultura) como o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, menciona no item 3.4, “ações do governo municipal” que as principais atividades do sistema municipal de ensino são, entre outros,

Instituir nas Secretarias Municipais de Educação equipes técnicas para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo as relações étnicorraciais, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários para o atendimento das recomendações propostas neste plano. (BRASIL, 2013, p. 32)

No capítulo, atribuições das instituições de Ensino, no item 5.1 – da Rede Pública e Particular de Ensino, recomenda às instituições entre outras coisas

garantir no planejamento do curso dos professores a existência da temática das relações étnico-raciais de acordo com sua área de conhecimento e o parecer CNE/CP nº 03/2004 [...] Reformular ou formular junto a comunidade escolar o projeto político pedagógico adequando seu currículo ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, [...] estimular estudos sobre educação das relações étnico-raciais e história e cultura africana e afro-brasileira, proporcionando condições para que professores/as, gestores/as, funcionários/as de apoio participem de atividades de formação continuada e/ou formem grupos de estudos sobre a temática. (BRASIL, 2013, p. 38)

A temática da história e cultura afro-brasileira e africana não pode e não deve ser trabalhada esporadicamente ou em data específicas, mas sim durante todo o ano e permeando

todo o currículo escolar. Porém, como vimos parece que tudo isto está sendo menosprezado por boa parte das secretarias de educação, escolas e professores. Além disso, cursos de formação, grupos de estudos, projetos coletivos para discutir esses temas do currículo, presume-se terem sido ignorados pelos órgãos públicos governamentais ou pelos/as gestores/as das escolas, gerando assim o que chamamos de racismo institucional. Podemos entender que

o conceito de Racismo Institucional foi definido pelos ativistas integrantes do grupo Panteras Negras, Stokely Carmichael e Charles Hamilton em 1967, para especificar como se manifesta o racismo nas estruturas de organização da sociedade e nas instituições. Para os autores, trata-se da falha coletiva de uma organização em prover um serviço apropriado e profissional as pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica. (QUERINO, p.11, s/d).

Pelos documentos acima estudados percebe-se o quanto é importante os estudos de história e cultura africana e afro-brasileira, bem como a educação para as relações étnico-raciais na educação básica.

O Estado de Santa Catarina no intuito de incentivar e fortalecer – pelo menos na teoria – a inserção e a implementação da Lei 10.639/2003 nas salas de aula e a educação para as relações étnico-raciais, reformulou em 2014 a Proposta Curricular, passando a chamar-se “Proposta Curricular de Santa Catarina – Formação Integral na Educação Básica”. Em um dos capítulos intitulado “Educação Básica e formação integral, no item 1.2.2, questiona: de que diversidades estamos falando? E dá como respostas uma série de diversidades a serem contemplados nas escolas e nas salas de aula como educação para as relações de gênero, educação para a diversidade sexual, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação para as relações étnico-raciais (PC/SC, 2014, p. 66).

Ao citar a relevância da educação para as relações étnico-raciais na sala de aula menciona que “marcadamente, as políticas de educação das relações étnico-raciais resultam da educação dos movimentos negros e indígenas e assinalam a educação como espaço efetivo para combater através de novos conteúdos, desigualdades raciais referentes a racismo” (PC/SC, 2014, p. 66)

Assim, a versão 2014 da Proposta Curricular de Santa Catarina reitera a necessidade de trabalharmos a educação para as relações étnico-raciais nas salas de aula, desfocados dos conteúdos eurocêntricos e etnocêntricos, privilegiando uma educação plural, aberta,

heterogênea, desconstruindo com isso os modelos de aulas, de escola e de educação assumidos como únicos.

A mesma proposta ainda menciona que “a abertura da proposta para a educação das relações étnico-raciais para os currículos encaminha novos saberes, novas formas de ensinar e novos comportamentos para aqueles a quem se darão essa nova forma de aprender” (PC/SC, 2014, p. 69). Portanto, “propõe ela três princípios para a educação das relações étnico-raciais: a busca de uma consciência política e histórica da diversidade; o fortalecimento da identidade e de direitos; ações educativas de combate ao racismo e as discriminações”. (PC/SC, 2014, p. 67).

Convida, portanto, professores e professoras a reorientar seus currículos e planos de ensino para adequar-se as novas matrizes curriculares e a valorizar os conteúdos de base africana, ou seja, histórias e culturas afro-brasileiras em seus planejamentos.

Porém, mesmo com documentos oficiais tanto a nível federal, estadual e municipal, ainda reconhecemos que a educação para as relações étnico-raciais e a introdução do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em sala de aula não é nada fácil. E este é um desafio proposto a todos os professores/as que têm um compromisso com uma educação pautado pela diversidade e pela alteridade. Mas o que será uma educação para a diversidade. Gomes (2008, p.17) nos ajuda a pensar sobre isso ao afirmar que

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo nos aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura assim o nomeamos e identificamos.

Assim, pensar a diversidade é aspirar a alteridade, ou seja, se colocar no lugar do Outro. Essa diversidade quando percebida, analisada, entendida, praticada e estudada por educadores/as em cada escola, em cada sala de aula desse país, poderá conduzir todos e todas a uma educação mais humana, solidária e justa. Porém, só podemos entender as diversidades quando nos dermos conta das diferenças. É ela que nos permite olhar o Outro de maneira

diferente de nós, de nossos padrões e nossa visão de mundo. A diferença segundo Gomes (2003, p.71)

São construídas culturalmente, tornando-se então empiricamente observáveis e; as diferenças também são construídas ao longo de processos históricos, nas relações sociais e nas relações de poder. Muitas vezes, os grupos humanos tornam o outro diferente para fazê-lo inimigo, para dominá-lo.

A partir do olhar às diferenças é que a diversidade aparece e junto com ela o reconhecimento, o combate as injustiças sociais, raciais, de gênero e de sexo, o respeito e a valorização do outro em todos os aspectos: culturais, políticos, sociais, religiosos, etc.

Educar e ensinar na perspectiva da diversidade é orientar-se por um currículo não eurocentrado. Mas como tem sido as nossas aulas de história? Será que tem privilegiado a diversidade enquanto um componente essencial das sociedades humanas em todos os aspectos.

As dificuldades para se estudar história e cultura africana e afro-brasileira são muitas e maiores ainda quando não se têm essas temáticas nos cursos de graduação das faculdades ou quando não se tem cursos de formação continuada, imputando ao professor a necessidade de auto-formação nas suas poucas horas de descanso. Vê-se assim, mais um exemplo de omissão dos órgãos governamentais nas diferentes esferas para com a formação de professores nestes temas – educação para as relações étnico-raciais, história e cultura africana e afro-brasileira.

Todas essas dificuldades de se implementar amplamente as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais na educação básica – além das questões estruturais das escolas – falta de recursos materiais e humanos – também está atrelado a um projeto de poder. Projeto este iniciado no século XVI na Europa e que persiste até os dias de hoje. Este projeto de poder denominado por alguns pesquisadores de colonialidade do poder atravessa séculos e chega até nós e traduz-se em supervalorizar a cultura europeia branca, heterossexual, cristã e masculina e inferiorizar e subalternizar outros povos, em especial os indígenas e africanos.

A DECOLONIALIDADE COMO PRINCÍPIO EPISTEMOLÓGICO

É possível pensar o ensino para a educação para as relações étnico-raciais para além da matriz colonial europeia e subverter essa epistemologia por outra, que considere todos os povos e populações subalternizadas por esse pensamento hegemônico ao longo dos séculos?



Segundo o grupo de pesquisadores latino-americanos denominados Modernidade/Colonialidade: sim. É possível. Segundo esse grupo a sociedade mundial e latino-americana, em especial, se estruturaram sob o domínio da matriz colonial militar, econômico, político, cultural e, sobretudo, epistemológica européia e isso já dura mais de 500 anos. Essa matriz colonial epistemológica inviabiliza culturas, inferioriza seres humanos, e subalterniza as populações do sul do hemisfério. Paim, (2016, p. 142) corrobora essa tese, pois para ele

nosso país, como muitos outros, dos continentes americanos, asiático, africano e Oceania, foi colonizado por povos de origem européia. Colonizadores que além das ações de exploração econômica, exploraram e destruíram os saberes e fazeres de milhares de povos em todas as terras fora da Europa. Todos os sistemas de pensamento e de ação dos povos colonizados foram destruídos, em nome do que os colonizadores oriundos do velho continente denominaram civilização. Constituíram sistemas políticos, jurídicos, ideológicos, religiosos e culturais que justificaram todas as atrocidades cometidas e impregnaram de inúmeros desqualificativos tudo o que era próprio dos povos originários, muitos deles milenares que passaram a ser nominados como bárbaros, incivilizados, pagãos, incultos, ou outros tantos adjetivos de cunho depreciativo.

Um dos pensadores desse grupo que tem elaborado sobre a colonialidade do poder é Anibal Quijano. Para ele, os europeus ao conquistarem a América, fazem-na não somente do ponto de vista militar, mas também conquistam e introjetam subjetividades nas populações dominadas. Quijano afirma que “a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específico do padrão mundial do poder capitalista. Funda-se numa imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular desse padrão de poder. (QUIJANO, 2007, p.93).

Esta colonialidade do poder mundial ao se impor, subalterniza, invisibiliza povos e culturas, saberes e epistemes. Oliveira (2013, p. 50) considera que

O colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se então a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação e esquecimento de processos históricos não europeus. Essa operação pode-se realizar sob várias formas como pela sedução pela cultura colonialista e o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura realizando uma verdadeira aspiração pela cultura européia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva

somente do europeu, mas também daqueles do conjunto dos educados sob sua hegemonia.

Esta citação, um pouco prolongada, propõe refletirmos como essa colonialidade nos invade, nos atinge de maneira brutal, pois nos força a acreditar que o único modelo de pensamento válido é o europeu. Portanto, desta perspectiva esta descartada os conhecimentos e saberes dos povos indígenas, dos povos afro-brasileiros, dos quilombolas, ciganos, povos do campo, ribeirinhos, entre outros. Isto nos atinge em cheio: educadores e educadoras, gestores, estudantes que emergimos nesta colonialidade e entendemos que não podemos ter pensamentos outros, para além das epistemes eurocêntricas. Dessa maneira, a colonialidade do poder traz em seu bojo a colonialidade do saber. Ou seja, esta colonialidade do saber fundada pela cultura e o mundo acadêmico europeu perpassa todas as instituições do mundo acadêmico latino-americano, chega às escolas e sistemas educativos de todos os países. Sobre esta colonialidade do saber, temos que subverter, pois segundo Oliveira

A colonialidade do saber operou a inferioridade de grupos humanos não europeus do ponto de vista da divisão da divisão racial do trabalho. Do salário, da produção cultural e dos conhecimentos. Por isso, Quijano fala da colonialidade do saber entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeu que nega o legado intelectual e histórico dos povos indígenas e africanos, por exemplo, reduzindo-os por sua vez a categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a uma outra raça. (OLIVEIRA, 2012, p. 54)

Para além, da colonialidade do poder, do saber, a colonialidade também impôs a colonialidade do ser, onde os povos subalternizados impregnaram de tal forma a episteme europeu que parece difícil radicalizar e romper com essas formas de conhecimento. Os autores que trabalham essa categoria conceitual como Mignolo (2003b) e Nelson Maldonado-Torres (2007a) dizem que estas relações entre poder e conhecimento leva-nos a colonialidade do ser.

Oliveira (2012, p. 59) exemplifica dizendo que em outros termos a colonialidade do ser para esses autores se refere a experiência vivida da colonização e seus impactos na linguagem, que responde sobre a necessidade de se explicitar sobre os efeitos da colonialidade na experiência de vida e não somente na vida dos colonizados.

Estas colonialidades (do poder, do ser, da natureza e do saber) estudadas por esse grupo de pesquisadores latino-americanos impactou e impacta todos nós, pois fomos, somos e

continuamos violentados por essas colonialidades em todos os espaços: educativos, midiáticos, redes sociais, livros, revistas, igreja, etc.

Na educação, sobretudo, que é o enfoque desse texto e na educação das relações étnico-raciais, apesar de vislumbramos alguns avanços no trato com as diferenças, com as diversidades e com princípios epistemológicos diferentes do europeizado, ainda mesmo assim precisamos avançar muito. Nossos currículos, nossos planos de ensino, nossas aulas compartimentadas ainda privilegiam um tipo de estudantes, um tipo de enquadramento curricular que embora tentamos fugir, muitas vezes, nos sentimos pressionados por essa matriz colonial eurocêntrica autoritária. Quantos conhecimentos ainda faltam nas nossas universidades, nos cursos de formação, na mídia impressa e falada, nos livros didáticos sobre as epistemes dos indígenas, dos quilombolas, dos afro-brasileiros? Quantos conhecimentos ainda precisamos adquirir para nos descolonizarmos efetivamente dessa matriz européia? Nossos currículos, nossos planejamentos e planos de ensino têm que passar por uma revisão geral que incorpore elementos outros, de outros povos, de outros saberes, de outros pensamentos.

Neste sentido, as leis 10.639/2003 e a 11.645/2008, bem como as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e culturas africanas e afro-brasileira tem que obrigatoriamente ser incorporadas as nossas práticas pedagógicas, não como mais um documento curricular oficial a ser vinculados a nosso currículos, mas como um documento político que nos faz refletir sobre novos saberes, histórias e culturas do nosso povo, da nossa gente, das nossas Américas e das nossas Áfricas para além da européia. Essas leis e diretrizes precisam ser urgentemente visibilizadas/implementadas de fato e não silenciadas.

Na tentativa de aplicar os pressupostos oriundos das diretrizes alguns docentes se enveredam por um caminho completamente isolado e compartimentado, focando a história e cultura africana e afro-brasileira em capítulos de livros didáticos. Outros professores tentam se contrapor ao que os livros apresentam.

Muitos professores/professoras estudam a história e cultura africana afirmando que muitas coisas que se estudam de “lá”, ou seja, parece que pouco se vislumbra que a história da África está umbilicalmente ligada à história brasileira. Que somos o que somos devido às

interações culturais entre africanos, afro-brasileiros e indígenas. Mas, muitas vezes, damos nossas aulas de História da África como se tudo acontecesse “lá” e que nada se relaciona com o aqui. Assim, ficamos deslumbrados com o que veio e/ ou vem da Europa, sobretudo os conhecimentos inclusos nos livros didáticos, ao currículo oficial, às nossas aulas e as nossas práticas. Porém, parece que pouco refletimos sobre nossa própria existência histórica. Existência histórica essa invisibilizada pela colonialidade do nosso ser.

A INTERCULTURALIDADE COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO

Ainda que soframos os resquícios da colonialidade do poder, do saber, da natureza e do ser, podemos introduzir muitas possibilidades dos estudos de histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, bem como a educação para as relações étnico-raciais em sala de aula rompendo com paradigmas e modelos eurocentrados de conhecimento bem como as metodologias e práticas tradicionalmente aceitas nos meios educacionais. Temos que romper com práticas disciplinares, livros didáticos como texto central de nossas aulas, padronização das salas de aula e dos horários e “inventar” junto com /e para os estudantes aulas mais dinâmicas e criativas como: projetos interdisciplinares, envolvendo no ensino fundamental final os componentes curriculares de história, geografia, língua portuguesa, entre outras e no ensino médio, história, sociologia e filosofia, entre outras; debates em sala de aula sobre temas como racismo – na mídia falada e escrita; seminários de apresentação com alguns temas contemporâneos como racismo em campos de futebol, cotas nas universidades, racismo na televisão; produção de textos dissertativos sobre o tema para exposição no mural da escola; produção de vídeos com entrevistas com as pessoas da comunidade ou da escola para depoimentos sobre racismo na sua vida ou na vida de outros, confecção de *blogs* ou *facebook* para postar as produções dos estudantes entre outros.

Tais procedimentos didático-metodológicos poderão vir acompanhados de um rompimento com as epistemologias eurocentradas se adotarmos os referenciais teóricos da interculturalidade crítica, que “opõe-se ao sistema político e econômico neoliberal e considera a educação intercultural como direito e meio para contribuir com a transformação da condição subalterna das minorias”. (SILVA; FERREIRA; DA SILVA, 2013, p.258). Essa proposta intercultural se vincula necessariamente a uma educação intercultural na qual

O cerne da educação intercultural crítica parte do diálogo crítico entre grupos socioculturais, no qual as culturas se articulam, mas não se

subordinam. Essa educação nasce na luta dos grupos considerados minorias que reivindicam novas formas de cidadania, de democracia e de valorização de suas epistemologias. A educação intercultural crítica não se restringe a incluir novos temas ao currículo ou mudar as formas de ensinar. Essa educação coloca em xeque as clássicas pedagogias escolares eurocentradas e abre um intenso diálogo com as pedagogias dos movimentos sociais. (SILVA; FERREIRA; DA SILVA, 2013, p.258)

Com isso, acreditamos dar um passo a mais no ensino de História e cultura africana e afro-brasileira vinculados à educação para as relações étnico-raciais numa proposta de educação que se encaminhe para a promoção de uma sociedade mais justa, menos desigual, solidificando assim os encaminhamentos propostos nos documentos oficiais.

As impossibilidades da implementação das diretrizes curriculares em sala de aula já foram demonstradas em várias pesquisas abordadas no início do capítulo, porém, alguns passos estão sendo dados neste caminho e outros continuarão a ser percorridos independentes dos obstáculos que venhamos a ter. Por isso, algumas pistas se oferecem ao leitor para fundamentar suas aulas e pensar metodologias e práticas para além do livro didático.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Franciel Coelho Luz de. O ensino de História da África e da cultura afro-brasileira: desafios e possibilidades. **Historien**. Revista Acadêmica. (Petrolina). Ano 4, nº 9. Jul/dez. 2013. p. 232 – 241.

BISPO, Denise Maria de Souza & SILVA, Luiz Gustavo Santos. Ensino de História da África e da cultura afro-brasileira: desafios e possibilidades. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. UFS, v. 1, p. 13 – 20. Jul/dez. 2008

BORGES, Jorgeval Andrade. **A vez da África?** O ensino de história africana em escolas públicas da Bahia. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, Bahia, 2014. 316 f.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira**. Brasília: DF, Junho/2005.

BRASIL, **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília, SECAD, 2006, 231 p.

BRASIL, **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECADI, 2013. 104 p.

COLLET, Célia, PALADINO, Mariana, RUSSO, Kelly. **Quebrando preconceitos**: subsídios para o ensino das culturas e história dos povos indígenas. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, LACED, 2014, 110 p.

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade étnico-racial. In: RAMOS, Marise Nogueira, ADÃO, Jorge Manoel e BARROS, Graciete Maria Nascimento (Coords). **Diversidade na Educação**: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003, 170 p.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete, PAGEL, Sandra Denise. **Indagações sobre o currículo – diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008. 48 p.

LIMA, Pablo Luiz de Oliveira. (Coord.). **Fontes e reflexões para o ensino de história indígena e afro-brasileira: uma contribuição da área de História do PIBID/FAE/UFMG**. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2012, 134 p.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos africanos na escola**: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012. 320 p.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos africanos na escola**: as perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010. 281 f.

PAIM, Elison Antônio. Para além das leis: o ensino de culturas e histórias africanas, afrodescendentes e indígenas como decolonização do ensino da história. In: MOLINA, Ana Heloisa, FERREIRA, Carlos Augusto Lima (Org.). **Entre textos e contextos**: caminhos do ensino de História. Curitiba: editora CRV, 2016. 526 p.

QUERINO, Ana Carolina, LOPES, Fernanda, OLIVEIRA, Guacira Cesar, et all. **Guia do enfrentamento do racismo institucional**. GELEDÉS - Instituto da Mulher Negra, s/d, 37 p.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad de l poder y clasificación social. In: CASTRO GOMES, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs). **El giro decolonial**: reflexiones para una

diversidad epistêmica mas allá del capitalismo global. Bogotá: Universidade Javeriana – Instituto Pensar/Universidade Central – IESCO/Siglo del Hombres editores, 2007, p. 93 – 126.

SANTOS, Lorene dos. **Saberes e práticas em redes de trocas:** a temática africana e afro-brasileira em questão. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2010. 334 f.

SILVA, Janssen Felipe da; FERREIRA, Michele Guerreiro; DA SILVA, Delma Josefa. Educação das relações étnico-raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica. In: **Revista eletrônica da educação**. vol. 7. nº 1. Maio/2013.

PAULA, Benjamim Xavier de. **A educação para as relações étnico-raciais e o estudo da história e cultura da África e afro-brasileira:** formação, saberes e práticas educativas. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Educação – FACED. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2013. 327 f.

VEIGA, Maria Eugênia Brettas. Possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na EM Infante D. Henrique: um estudo de caso. **XI Congresso Luso Afro-brasileiro de Ciências Sociais. Diversidades e desigualdades.** Universidade Federal da Bahia. Salvador, 07 – 10 de agosto de 2011.