



**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UNICEUB**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E SAÚDE – FACES**  
**PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA**

**JOSÉ ALVES DA SILVA FILHO**

**O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL E A LEI  
11.645/08: articulações e entrecruzamentos das  
histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e  
indígenas na educação básica**

**BRASÍLIA-DF**  
**2016**



**JOSÉ ALVES DA SILVA FILHO**

**O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL E A LEI  
11.645/08: articulações e entrecruzamentos das  
histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e  
indígenas na educação básica**

Relatório final de pesquisa de Iniciação Científica  
apresentado à Assessoria de Pós-Graduação e  
pesquisa pela Faculdade de Ciências da  
Educação e Saúde – FACES

Orientação: Nome do(a) professor(a) Dr. Leandro  
Santos Bulhões de Jesus

**BRASÍLIA-DF  
2016**

## **Resumo:**

Na chamada “cultura ocidental”, as Histórias sobre os povos indígenas e afro-brasileiros, assim como sobre o continente africano e seus povos são marcadas por invisibilidades, silenciamentos e encobrimentos. As críticas a tais narrativas têm contribuições específicas de acadêmicos/as e de integrantes de movimentos sociais que causaram/causam impactos tanto no ensino superior quanto no ensino básico. Em 2003, foi aprovada no Brasil a Lei 10.639 que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, alterada em 2008, pela 11.645, incluindo as histórias e culturas indígenas. Nesta pesquisa, interessou-nos além de compreender as histórias das lutas e conquistas dos coletivos negros e indígenas por uma educação de acordo com as suas demandas, problematizar as possibilidades de articulações das memórias destes grupos na geração de práticas pedagógicas que possam qualificar a educação das relações étnico-raciais no ensino de história da educação básica. Embora histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas nos informem sobre campos autônomos, amplos e dotados de especificidades que devem ser tratados em contextos particulares, pensamos que a discussão de temas (eixos norteadores) como experiências de migrações forçadas, escravidão, genocídios, epistemicídios, exclusões sociais, acúmulos de desigualdades, etc. podem ser explorados no ensino de história, de maneira articulada e entrecruzada, uma vez que estes povos e seus descendentes formaram a base da empresa colonial e compartilham experiências que desafiam o tempo. Tal sugestão ancora-se nas intenções de qualificar os debates sobre a educação das relações étnico-raciais; discutir a empatia entre os sujeitos destes coletivos e de explorar as possibilidades de compreensão de questões contemporâneas que tocam diretamente estes povos entre estratégias de luta contra o racismo e de buscas por caminhos de expressão e/ou elaboração de soberanias intelectual, política, cultural, econômica.

Palavras-Chave: Racismo; Lei 11.645/08; Ensino de História; Soberania Intelectual; Empatia

## SUMÁRIO

1. Introdução 4
  - Objetivos e metodologia
2. Desenvolvimento
  - Considerações preliminares 7
  - Educação e ensino de história: povos e narrativas entre disputas 13
  - Outras narrativas e identidades 16
3. Considerações finais 23
4. Referências Bibliográficas 24
  - Sites Consultados 25

## INTRODUÇÃO

Este relatório é resultado do projeto de iniciação científica intitulado “O impacto das teorias pós-coloniais no ensino e na pesquisa sobre a história da África nas universidades brasileiras (2003 – 2016)”, aprovado no PIC-UniCEUB Voluntário – 2016-2017. Neste trabalho, interessava-nos realizar uma pesquisa sobre a trajetória do ensino e da pesquisa sobre a História da África no Brasil, tendo como recorte a publicação da Lei 10.639 que, em 2003, alterou o artigo 26 A da Lei de Diretrizes e Bases, instituindo a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas instituições de ensino básico e superiores de todo o país. Do ano da sua publicação até 2016, tínhamos 13 anos como espaço-tempo para analisarmos as transformações ocorridas neste campo da História, especialmente atentos aos possíveis impactos que as consideradas teorias pós-coloniais exerceram no país, na área dos chamados estudos africanos.

Estas teorias chamadas “pós-coloniais” podem ser compreendidas como um conjunto de perspectivas que se pretendem contra-hegemônicas em relação ao histórico projeto de dominação eurocêntrica nos centros de produção, circulação e de distribuição dos saberes. Este recorte fazia e ainda faz todo sentido, uma vez que a História da África se configurou como um lócus de produção de sentidos relacionados às experiências externas ao continente, como é o caso das narrativas dos povos árabes, assim como dos povos europeus. Estes últimos, por meio de pseudociências, têm realizado desde o século XIX, sobretudo, interpretações das realidades africanas marcadas pelo racismo, altericídio, epistemicídio, encobrimentos, em todas as áreas do conhecimento, de modo que foram responsáveis pela construção do que o pensador congolês V. Mudimbe chamou de “biblioteca colonial”.

Interessava-nos, portanto, pensar de que maneira o *boom* que houve sobre pesquisas e ensinamentos sobre História da África no país dialogava ou não com as referidas perspectivas consideradas “contra-hegemônicas” ou pós-coloniais. Ao longo da pesquisa, enfrentamos uma grande dificuldade que foi compreender como as autoras e autores brasileiros concebiam esta dimensão teórico-metodológica de pensar o conhecimento fora dos muros eurocêtricos. Quais autores e autoras e de quais países efetivamente poderiam ser incluídos na chave “pós-colonial”? Cada vez

mais percebíamos, com a nossa pesquisa, que tal campo poderia compor – de forma paralela, contraditória, complementar ou transversal, etc. – outros campos, como: os estudos culturais; decoloniais; pós-modernos; subalternos; feminismo negro; mulherismo africana, etc. O trabalho tornou-se, então, inviável, como já tínhamos sinalizado no relatório parcial (enviado em março-2017), e nós precisamos fazer uma discussão profunda sobre quais rumos tomaríamos na pesquisa.

Ora, o estudo sobre as alterações do artigo 26 A da LDB, acerca da Lei 10.639/03, que era o centro da nossa pesquisa, trouxe-nos outras demandas, já que não poderíamos desconsiderar uma nova alteração que houve em 2008, quando foi incluída a obrigatoriedade também do ensino das histórias e culturas dos povos indígenas brasileiros nos centros de educação formal do Brasil. Para nós, estava claro que tínhamos um recorte e que não precisaríamos ampliar a escala da pesquisa, mas de repente encontramos um caminho.

Este caminho está associado a uma trajetória de realização de outras pesquisas coordenadas pelo coordenador deste projeto, o professor Leandro Bulhões, como o estudo da implementação da Lei 10.639/03 em todos os cursos de todos os *campi* da Universidade de Brasília (PIBIC-UnB 2015-2016); a discussão específica da Lei 10.639/09 no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da FUB-UnB (PIC UniCEUB 2015-2016); pesquisa sobre a obra do autor camaronês considerado pós-colonial chamado Achille Mbembe (PIBIC UnB 2016 – 2017), entre outras atividades ligadas ao Grupo de Estudos Africanos, Afro-brasileiros e Indígenas (GEAB-UniCEUB), o qual o professor Leandro Bulhões é líder. Demos conta que embora tratemos sempre o referencial da Lei 10.639/03, de alguma maneira desconsiderávamos a sua alteração em 2008, quando houve a inclusão das demandas dos povos indígenas.

Todas estas informações são importantes para justificar a alteração expressiva dos objetivos desta pesquisa. Porque se antes o nosso foco era História da África no ensino superior, decidimos depois por permanecer com o estudo da Lei 10.639/03, mas agora pensando nos seus desdobramentos com a inclusão das histórias e culturas indígenas. Passou a nos interessar, portanto, os possíveis caminhos de articulação das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas no ensino de história. Como esta proposta poderia ser executada no seu foco principal que é a educação básica?

Assim, “O Ensino de História no Brasil e a Lei 11.645/08: articulações e entrecruzamentos das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas na educação básica” é o título deste relatório que tenta pensar caminhos de implementação do artigo 26 A, que alterou as Leis de Diretrizes e Bases por meio dos dois marcos já aqui citados: o de 2003 e o de 2008. Os nossos objetivos foram: a) analisar a trajetória dos movimentos sociais negros e indígenas para a conquista de uma educação específica, voltada para suas realidades, identidades e memórias; b) problematizar as possibilidades de articulações das histórias e culturas de povos africanos, afro-brasileiros e indígenas no ensino básico; c) exercitar caminhos de sensibilização e de empatia entre os coletivos negros e indígenas.

Para a realização desta pesquisa foi necessário realizar levantamento bibliográfico sobre as lutas dos povos indígenas e negros brasileiros por uma educação considerada antirracista e calcada em princípios de inclusão, diversidades étnico-raciais e pluralismo epistêmico. Assim, o histórico das lutas e as conquistas destes coletivos formaram um lócus interpretativo das transformações que ocorreram depois da Constituição de 1988, que culminaram na Lei 10.639/03, depois alterada para Lei 11.645/08. A revisão bibliográfica do tema, atrelada a análise dos dispositivos legais que orientam a aplicação da Lei em sala de aula e as discussões presenciais dos agentes desta pesquisa, com o cruzamento de dados, constituíram a base teórico-metodológica que sustentou este trabalho.

## Considerações preliminares

Se a presença de pesquisadoras/es e professoras/es negros e negras nos espaços acadêmicos ainda está longe de ser considerada ideal, por dentro dos sentidos de igualdade racial, para as e os indígenas a questão ainda é mais gritante. Como desdobramentos de políticas afirmativas no Brasil, o ingresso de estudantes universitários não-brancos por meio de cotas raciais/sociais têm uma trajetória de longos debates, entraves e conquistas. A Universidade de Brasília foi a primeira universidade federal brasileira a adotar este sistema de ingresso, em 2003, e nos últimos 14 anos, tal medida passou por várias alterações.

Nos últimos anos, a formatação de um vestibular indígena (Já houve 05 vestibulares na UnB) também tem alterado a instituição, na medida em que à esta política, um conjunto de ações precisam estar associadas, como é o caso dos mecanismos de permanência e de assistência estudantil, entre outras especificidades dos e das estudantes indígenas.

No entanto, interessa para nós aqui pensarmos que a entrada de novos corpos num espaço que historicamente se configurou como um lócus específico das elites brancas brasileiras, gerou e gera outras expectativas. Ora, novos corpos na universidade criaram demandas relacionadas, como por exemplo, à necessária revisão das bases epistemológicas que sustentam os conhecimentos elaborados e circulados nas academias, já que foi e é preciso considerar que às ideia de diversidade e de inclusão relacionam-se as multiplicidades de formas de ver, experimentar e de compreender o mundo. A universidade, no entanto, está ancorada num jogo de heranças coloniais que serviram e ainda servem para legitimar os projetos de soberania da branquitude<sup>1</sup>, esta aqui entendida como um conjunto de estratégias que os povos brancos encontraram para se manter nos espaços de poder, prestígio e dinheiro nas sociedades que foram colonizadas pelos europeus nas experiências chamadas modernas, como é o caso do Brasil.

Se a entrada de estudantes indígenas, negros e negras na Universidade de Brasília tem se dado como resultado de lutas históricas dos movimentos sociais destes coletivos, o mesmo não se pode dizer em relação à entrada de professoras e professores. Em 2016, uma pesquisa revelou o que as experiências já indicavam:

---

<sup>1</sup> Para saber mais, ver Dossiê da Revista Brasileira de Pesquisadores Negros: <<https://www.abpn.org.br/branquidade-e-branquitude>>.

menos de 2% dos docentes da UnB são negros<sup>2</sup>. Isso quer dizer que quase 99% dos professores e professoras da instituição são brancos. Há docentes indígenas na Universidade de Brasília? Não. Como será que estes números refletem na Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal? Não sabemos.

Uma reflexão de Daiara Tukano<sup>3</sup>, professora indígena de ensino fundamental desta secretaria, chamou a nossa atenção para pensarmos nas ausências, silenciamentos e violências que estão por dentro destes números. De acordo com Daiara, em seu texto intitulado “Como é ser professora indígena em ‘escola de branco’”, tudo indica que ela é a única indígena professora em meio aos milhares de colegas. Seguem suas palavras:

Tenho orgulho de minha identidade indígena, a luta de nossos povos me constitui profundamente, e a cidade me desafia constantemente sobre quem eu sou, mas foi principalmente no ambiente institucional de meu trabalho que senti a necessidade de praticar a afirmação em todos os sentidos possíveis: me pinto com jenipapo, visto meus brincos e colares e me abro para a curiosidade de meus colegas professores e de meus alunos não indígenas.

Chegando na sala dos professores:

“- posso te fazer uma pergunta? Você é descendente de índio?

- sou indígena.

- nossa gente! Olha! Uma índia! (pegando no meu braço)

- isso é tatuagem? (pergunta um outro professor)

- não, é pintura de jenipapo.

- menina! Eu também tenho sangue indígena! Olha o brinco dela gente! E esse cabelo? (passando a mão no meu cabelo)

- você é de que tribo? (um terceiro professor)

- sou do povo tukano, do Amazonas.

- você mora na aldeia?

- não, moro aqui em Brasília mesmo.

- ah menina! Quando eu era criança vivia índio passando na fazenda de meu pai, mas nunca vi aqui na cidade. Seja bem vinda, professora!”

Chegando na sala de aula:

“- olá, boa tarde, me chamo Daiara e sou sua nova professora de artes.

- professora você é da índia? (levantando o dedo)

- eu sou brasileira mesmo.

- mas você é índia?

- sou indígena.

- ooh! Olha uma índia! (apontando com o dedo)

- professora, posso te fazer uma pergunta? (levantando o dedo) isso é tatuagem?

---

<sup>2</sup> Ver: <<http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2016/01/pioneira-em-cotas-raciais-unb-tem-menos-de-2-de-professores-negros.html>>.

<sup>3</sup> Ver: <<http://www.marcelodamico.com/2017/04/como-e-ser-professora-indigena-em.html>>.

- é tinta, sai com o banho.
- você mora na aldeia?
- eu moro aqui em Brasília mesmo...”<sup>4</sup>

Daiara explica que durante todo o ano letivo as questões continuam até toda a escola se acostumar com o fato de que há uma indígena naquele espaço. Suas experiências enquanto indígena que estudou e viveu muitos anos em Brasília a levaram a estudar a implementação Lei 11.645/08, no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília. Suas considerações acerca das relações entre professoras e professores negros muito nos ajudaram a pensar na escrita deste texto. Mais uma vez, em suas palavras:

Um dos maiores choques que tive foi me deparar com a dificuldade de especialistas na questão “étnico-racial”, na sua enorme maioria professores negros (até porque sou por enquanto a única professora indígena na rede pública de ensino do distrito federal que se tem notícia) em reconhecer a profundidade da sua ignorância sobre a questão indígena, e a sutileza da violência que eles mesmos acabam praticando como sujeitos de um paradigma estrutural da cultura brasileira: o racismo e discriminação contra os povos indígenas. Começando pelo fato de achar que as dez mil só trata de negros e a onze mil de indígenas, depois por achar que juntando os conceitos de etnia e raça com um hífen fica tudo sinônimo equivalente.<sup>5</sup>

Para Daiara Tukano, o termo “étnico-racial” gera muitos problemas porque as identidades negras e indígenas são muito diversas, bem como suas trajetórias. Usadas sem maiores considerações e problematizações, raça e etnia podem causar ainda mais confusões no contexto da sala de aula ou mesmo na geração de políticas educacionais voltadas para estes coletivos. Ela explica que

Cada povo pode se definir como etnia, ter sua língua, sua cosmovisão e cultura, mas raça é um conceito que vem ignorância cruel da colonialidade, e da qual somos vítimas de maneiras distintas também. Como indígena sei de minha linhagem familiar dentro de meu povo, mas muitos amigo negros não fazem ideia de que cantinho da África por exemplo eles carregam um pedaço... e quando explico que lá do outro lado do mar também tem muitos povos indígenas que vivem paradigmas semelhantes aos nossos, e que são massacrados por pessoas tão negras quanto de países negros, com governantes negros, acabo causando um certo mal estar, mas o exemplo serve para indicar que as relações identitárias entre etnia e raça são mais complexas, e o buraco fica mais embaixo.

---

<sup>4</sup> Ver: <http://www.marcelodamico.com/2017/04/como-e-ser-professora-indigena-em.html>.

<sup>5</sup> Ver: <http://www.marcelodamico.com/2017/04/como-e-ser-professora-indigena-em.html>.

Questões como estas colocadas por Daiara ajudaram a elucidar um conjunto de reflexões que já fazíamos enquanto pesquisadores e pesquisadoras interessadas nas discussões acerca da implementação “seja da Lei 10.639/03”, “seja da Lei 11.645/08”<sup>6</sup>. Especialmente, quando ela destaca a violência também perpetrada por nós, negras e negros. Ora, esta dimensão das experiências pode nos falar de ignorância ou desconhecimentos estrategicamente elaborados por dentro das complexas facetas do racismo<sup>7</sup>. Em conversas informais com estudantes indígenas na Universidade de Brasília também foi possível acessar histórias de aldeias indígenas que convivem com relações fortemente tensionadas pela presença negra, considerada inferior; bem como uma aversão imensa às marcas consideradas negroides em seus corpos, fruto de relações entre negros/as e indígenas do passado/presente, como o cabelo crespo ou cacheado, a pele mais escura ou o nariz mais largo. Acessamos também histórias de demonização das religiões de matrizes africanas<sup>8</sup>, entre outras. Que fenômeno é este dos cruzamentos de práticas racistas entre os povos negros e indígenas? Não é difícil localizar este acontecimento por dentro das heranças da colonização, marcada pela racialização absoluta dos nossos corpos, acompanhada dos incentivos à destruição e desafetos.

As provocações de Daiara levam-nos a pensar sobre as necessidades de rearticulações de memórias, afetividades e movimentos de empatia. Se em muitas dimensões: políticas, econômicas, culturais... o inimigo é o mesmo, que é o racismo e suas facetas, como indígenas e negras e negros podem pensar práticas de enfrentamento e de superação deste fato social, responsável pelas catástrofes e violências aos milhões sofridas por nossos ancestrais e ainda por nós? Ouçamos ainda Daiara:

---

<sup>6</sup> Estrategicamente separamos aqui as Leis porque é assim que elas ainda são tratadas na literatura, nos órgãos oficiais, etc.

<sup>7</sup> “Desconhecimentos estratégicos” é uma expressão utilizada pelo indígena antropólogo Felipe Tuxá, quando se refere às supostas “ignorâncias” que nós, povo brasileiro, temos em relação às questões indígenas. Ele argumenta, entre outras coisas, que, baseado nas suas experiências, percebeu que as inúmeras violências que as pessoas não indígenas lançam sobre eles, povos indígenas, são baseadas em argumentos de “não conhecimento” das realidades de seus povos. Embora isso seja verdade, que todos e todas nós sabemos muito pouco, essas práticas naturalizam e atualizam o racismo e os mecanismos de opressão – Palestra de Tuxá na “Semana indígena” da Universidade de Brasília, Mesa sobre Racismo Institucional, abril de 2017.

<sup>8</sup> Importante salientar que Daiara Tukano está se referindo a especialistas das questões raciais, em sua maioria negras e negros. E aqui demos exemplos de estudantes falando dos contextos das suas aldeias, em meio às suas experiências do cotidiano. São portanto, coisas diferentes, embora aqui nos sirva mais para problematizar o imaginário brasileiro do que gerar uma situação comparativa.

Perdi a conta de quantas vezes, por exemplo, expliquei a colegas “chegados” no assunto da racialidade sobre o “red face”, conceito de viés indígena equivalente ao “black face”: o famoso fantasiar de índio, ou fazer cocar de cartolina para tirar foto do “indiozinho” com bochechas pintadas de tinta guache no jardim de infância. Professores versados em Luther King, Malcolm X, Dandara e Zumbi dos Palmares, conseguem quando muito lembrar que um dia teve um deputado chamado Mário Juruna, mas não fazem ideia de sua história ou de qualquer outro que não esteja num romance de José de Alencar. Costumo dizer que vivemos numa sociedade daltônica que enxerga apenas preto e branco e ignora as outras cores, relações e histórias, e que esse daltonismo não é menos segregador e colonizador, pois, repito, os únicos originários desta terra somos os indígenas. Reitero o termo originário porque é a estrutura que define nossa identidade. É muito dolorido para uma pessoa que sofre racismo perceber que ela também pode praticá-lo, então me treino constantemente na doçura e na diplomacia para compartilhar com carinho essas reflexões<sup>9</sup>.

Seguindo as suas pistas, concordamos que a escuta cuidadosa pode ser um caminho. Caminho de abertura de perspectivas relacionais, de pesquisas, de construção de novas abordagens. Assim, interessa-nos pensar de que maneira o espaço da escola, no ensino básico, pode se configurar como uma possibilidade de exercitar tais questões, especialmente no ensino de História.

Ancorar esta discussão na história do ensino da História é importante na medida em que o fazemos problematizando a dimensão curricular, uma vez que implica na análise de práticas que se relacionam com o cotidiano escolar, imaginário social, as múltiplas formas de apropriação que podem acontecer pelas e pelos educadores e “outras instâncias de circulação e difusão de saberes, como os meios de comunicação de massa e artes” (FONSECA, 2017, p. 8).

As nossas presenças, negras e indígenas nos espaços de produção e circulação dos saberes são resultados de lutas por acesso a direitos que há décadas gerações anteriores às nossas têm experimentado. Acreditando, portanto, que a educação/escolarização pode ser um caminho importante para as conquistas das demandas dos nossos povos, embora não seja o único, fizemos neste texto um exercício de reflexões numa perspectiva articulada.

---

<sup>9</sup> Ver: <http://www.marcelodamico.com/2017/04/como-e-ser-professora-indigena-em.html>.

## EDUCAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA: POVOS E NARRATIVAS ENTRE DISPUTAS

Apesar de o Brasil ter uma história marcada pela discriminação racial e social, não se pode negar alguns avanços que aconteceram nos últimos anos, sobretudo no que diz respeito às políticas voltadas ao enfrentamento à discriminação e à promoção da igualdade racial, que rompem, de certa forma, o silêncio histórico que se manteve por tantos anos em relação às outras narrativas que disputam memórias, reconhecimentos, identidades e políticas públicas específicas em nosso país, como é caso dos povos negros e indígenas. Tais conquistas só podem ser entendidas por dentro das lutas destes coletivos.

É importante pontuar que a constituição de 1988 foi uma das principais iniciativas no sentido dos encaminhamentos das políticas públicas voltados para estes povos, uma vez que o documento “consignou o princípio da igualdade ou da não-discriminação, em seu artigo 5º, segundo o qual “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”; e os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor foram definidos pela Lei 7.716/1989”<sup>10</sup>. Percebe-se ainda que

Avanços significativos vieram ainda na esteira da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Decreto 4.886/03), com ações afirmativas voltadas para o equilíbrio das desigualdades associadas à raça e etnia, e com o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010), documento norteador da garantia e defesa dos direitos individuais, coletivos e difusos e de combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnico-racial e religiosa.<sup>11</sup>

Em nosso país, vivemos realidades contraditórias e desafiantes que exigem de nós, docentes, pesquisadoras e pesquisadores, militantes, coletivos, representantes da sociedade civil, bem como daquelas/es que nos representam nos órgãos competentes, reflexões, organizações e práticas que visem acabar com o acúmulo de desigualdades que as populações indígenas e negras enfrentam no cotidiano. Uma das ações que tem movimentado este país nos últimos 14 anos diz respeito à implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

---

<sup>10</sup> Ver: <<http://www.dedihc.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=96>>. Acessado em 22 de julho de 2015

<sup>11</sup> Idem.

Ao tecer um balanço da história do movimento negro no país, Elisa Nascimento (2008) explica que desde a década de 1940 que negros e negras punham em pauta a necessidade do estudo da história e da cultura africana e afro-brasileira. Entretanto, apenas em 2003 é que uma lei foi aprovada pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva, que instituiu a obrigatoriedade da presença desta temática específica nas salas de aula, sobretudo nas disciplinas de História, Literatura e Artes.

Assim, há catorze anos, a lei 10.639\03 foi promulgada e alterou o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394 96, e obriga todas as instituições de ensino básico do país, públicas e privadas, a trabalhar em sala de aula conteúdos da História da África e da cultura afro-brasileira. Desde então, as discussões acerca da importância de se trabalhar temáticas étnico-raciais nos processos de formação de estudantes passou a fazer parte do cotidiano educacional também das instituições de ensino superior. Estas demandas reclamam atenção dos ambientes de formação, de uma maneira geral, uma vez que se constata que os componentes curriculares são, quase que exclusivamente, assentados em perspectivas eurocêntricas de se conceber a produção dos conhecimentos (ARROYO, 2013). Uma das principais implicações deste processo é a dificuldade de se fazer da sala de aula um espaço privilegiado para pensar as diversidades e a problematização do mundo como lugar complexo, para além dos reducionismos e da limitação dos paradigmas ditos ocidentais.

De acordo com Sousa (2012), os principais desafios estão ligados à resistência de muitos/as educadores/as: por não conhecerem o assunto ou por não acharem importante, muitos/as profissionais da educação têm atendido às demandas oficiais apenas por meio da celebração do dia da consciência negra, por exemplo. Além disso, ainda carecem de qualificação e materiais didáticos apropriados. É o que conclui também Ulisses Mota (2014) em sua monografia sobre os limites e desafios da aplicação da referida lei no Distrito Federal. O autor explica também que muitos/as professores/as desejam ministrar tais conteúdos com mais propriedades, mas que existe uma certa preguiça na busca de materiais e novas metodologias.

Muitos artigos e alguns livros têm sido publicados nos últimos anos, fazendo uma avaliação da aplicabilidade da lei e o cenário continua preocupante, ao mesmo tempo em que também animador. As mudanças esperadas com a efetiva

implementação da lei estão calcadas nas expectativas de eliminação do racismo e na experimentação de uma sociedade mais justa e digna para todos e todas. Historicizar este processo é fundamental para compreendermos como o campo da educação configura-se como uma arena na qual os grupos brigam por direitos ou privilégios.

Para tratar da história da escolarização do povo negro no Brasil, Mariléia Cruz (2005, p. 22) faz um levantamento da bibliografia especializada e, em diálogo com as e os autores, aponta que estes trabalhos têm apresentado limitações, como: o próprio termo “educação” que geralmente está restrito aos sentidos de “escolarização da classe média”; critica a periodização baseada em fatos político-administrativos e destaca que as temáticas contempladas pelos estudos têm focado o Estado e as legislações de ensino, de modo que há uma ausência da abordagem da multiplicidade das realidades e experiências do povo brasileiro.

Assim, conclui a autora que se a História da Educação Brasileira tem invisibilizado parcelas da sociedade, portanto, tanto a disciplina quando este campo de pesquisa “têm sido veículo de continuísmo da reprodução do tratamento desigual relegado aos negros e índios nessa sociedade” (CRUZ, 2005, p. 22). Em suas palavras,

À margem desse processo têm sido esquecidos os temas e as fontes históricas que poderiam nos ensinar sobre as experiências educativas, escolares ou não, dos indígenas e dos afro-brasileiros. O estudo, por exemplo, da conquista da alfabetização por esse grupo; dos detalhes sobre a exclusão desses setores das instituições escolares oficiais; dos mecanismos criados para alcançar a escolarização oficial; da educação nos quilombos; da criação de escolas alternativas; da emergência de uma classe média negra escolarizada no Brasil; ou das vivências escolares nas primeiras escolas oficiais que aceitaram negros são temas que, além de terem sido desconsiderados nos relatos da história oficial da educação, estão sujeitos ao desaparecimento (CRUZ, 2005, p. 22-3).

A suposta carência de fontes seria a explicação para a falta de pesquisas nestas áreas. Entretanto, quando ampliamos as possibilidades tanto de fontes quanto de abordagens e de perguntas que podem ser feitas em relação à história da educação no Brasil, este cenário pode mudar (FONSECA, 2017). Noutras palavras, podemos dizer que quando nós, negros e indígenas, entramos no espaço como a universidade e que quando escrevemos sobre a história da nossa entrada, como uma demanda social dos nossos grupos, “numa relação de sujeito e objeto que

supera o caráter universalista e dogmático da ciência clássica” (CRUZ, 2005, p. 23), somos, ao mesmo tempo sujeito e objeto do conhecimento. Mais que isso, talvez superemos esta dicotomia, ao nos percebermos como “processo”.

Aliás, quando a questão é a história da educação, faz sentido analisar o próprio sentido desta palavra para não cair na armadilha de confundir com processo de escolarização colonial. Assim, no que diz respeito especialmente às comunidades quilombolas e indígenas, antes de tudo é preciso considerar que, como explica Bulhões (2016, p. 15), os sistemas educacionais fazem parte da história da humanidade e, portanto, são elementos presentes em toda as sociedades. Pensar em educação quilombola ou em educação indígena, significa situar processos educativos próprios de um povo que, diante de suas demandas e necessidades, elaboram seus mecanismos endógenos de construção e transmissão de conhecimentos. De acordo com o autor, tal fenômeno está relacionado às formas consideradas tradicionais de visão de mundo, então ligadas às especificidades culturais de determinados grupos. O antropólogo Gersem Baniwa (2006, p. 129) afirma ainda que “ao articular instituições, valores e práticas, em integração dinâmica com outros sistemas sociais, como a economia, a política, a religião, a moral, os sistemas educacionais têm como referência básica os projetos sociais (ideias, valores, sentimentos, hábitos etc.) que lhes cabem realizar em espaços e tempos sociais específicos”.

Desta maneira, a educação escolar indígena ou a educação escolar quilombola referem-se à presença da escola-instituição dos povos colonizadores. Esta diferenciação é necessária para compreendermos as diferentes frentes de lutas por educação dos povos negros e indígenas brasileiros, ora nos territórios chamados tradicionais, ora nos centros urbanos, disputando, em ambos os espaços, memórias, histórias, epistemes, corpos; capacidades de auto-gestão e de elaboração ou de expressão de suas soberanias intelectuais.

Mesmo assim, seja num destes projetos de educação ou no outro, questiona Baniwa (2006, p. 134):

como ou até que ponto a escola conhece, respeita e valoriza na sua prática político-pedagógica esse tipo de ação pedagógica tradicional? Ou ainda, como essas diferentes pedagogias se articulam ou se contrapõem na prática escolar? O que se percebe é que na maioria dos casos a escola continua ignorando e sufocando as pedagogias indígenas e, quando isto acontece, a escola está contribuindo para o

enfraquecimento ou o desaparecimento das culturas e dos próprios povos indígenas.

Diante do exposto, para quais grupos e interesses têm funcionado a escola? Quais desafios são lançados nesta instituição quando os grupos historicamente escravizados, estuprados, saqueados, invisibilizados, silenciados, objetificados e excluídos dos projetos de sociedade calcados em dignidade e direitos plenos entram pela porta da frente, na condição de estudantes, docentes, pesquisadoras e pesquisadores? Quais possíveis impactos nas identidades, memórias e interpretações sociais, na produção e contação de outras narrativas, com personagens, metodologias e abordagens outras?

## **OUTRAS NARRATIVAS E IDENTIDADES**

Para além das problemáticas relacionadas ao termo “étnico-racial”, como fora apontado por Daiara Tukano, autoras (ALVES, 2015; SOUSA, 2012) têm apresentado o quanto que as “questões étnico-raciais” são também permeadas de dúvidas, entraves e dilemas nos domínios da escola. Os diagnósticos sugerem dificuldades relacionadas ao processo de formação básica e continuada das e dos gestores e docentes e falta de diálogo entre as produções acadêmicas e a construção do currículo escolar.

Os desafios estão também ligados ao fato de que a implementação da Lei coloca em cheque novas configurações de se pensar as identidades brasileiras. Nas narrativas dos materiais didáticos e no imaginário popular não é difícil encontrarmos referências dos povos negros e indígenas tão apenas no âmbito do que Bulhões chama de “paradigma da contribuição”. Este paradigma presume que apenas os povos brancos foram responsáveis por todas as estruturas relevantes das sociedades colonizadas e que os outros povos apenas “contribuíram” com comidinhas, dancinhas e palavras. Pensamos que uma abordagem honesta e verdadeiramente emancipadora precisa tratar de revisões e inclusões epistemológicas. Isto é, é necessário, já que o espaço da legitimidade da produção científica é provinciano e reducionista, eurocentrado, não permitindo maiores

diálogos com outras formas de ler, experimentar e compreender as coisas do mundo (MBEMBE, 2014).

A Lei 11.645/08 é uma conquista dos movimentos sociais negros e indígenas e no texto da Lei encontram-se referências a respeito da importância do enfoque nas Lutas destes povos, como podemos ver a seguir:

Art. 1º O Art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996:  
Artigo 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.  
§ 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 currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.  
Artigo 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.  
Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República (BRASÍLIA, 2008).

Concordamos com Maria da Penha Silva (2011), quando ela chama atenção para o fato de que neste texto da Lei as questões indígenas ainda são tratadas de maneira superficial, sobretudo no que se refere aos níveis de ensino no qual serão estudados os conteúdos, já que são excluídos a Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos. Além disso, em suas palavras:

No § 1º encontramos expressões que estão ultrapassadas nas discussões atuais e podem trazer interpretações superficiais, panfletárias: “a luta dos negros e dos povos indígenas”, “resgatando”, “contribuições nas áreas sociais”, “formação da sociedade nacional”. Essas afirmações dão margem a interpretações deturpadas. A expressão “luta dos negros e dos povos indígenas” pode dar lugar a uma abordagem na qual esses povos foram e continuam sendo pensados apenas como vítimas permanentemente em lutas. Enquanto isso, devemos refletir que, além da luta e dos confrontos, ocorreram diferentes formas de mobilizações e interações dos povos indígenas e dos negros na História do Brasil, e não devemos esquecer que ocorreram e ainda ocorrem inter-relações sociopolíticas desses grupos, na convivência com os demais grupos sociais no Brasil (SILVA, 2011, p. 116).

A ideia de “resgatar” também é problemática na medida em que sugere um reencontro impossível com algo que supostamente ficou estático no passado. No campo dos estudos da memória e das oralidades, há muito tempo que esta palavra está em profundo desuso exatamente por isso. Ainda teríamos:

A afirmação “formação da sociedade nacional” reforça a ideia corrente de incorporação dos valores socioculturais desses indivíduos no contexto nacional remetendo-nos a “teoria da mestiçagem”, na qual os negros e os índios são vistos como um dos elementos apenas formadores na composição da sociedade brasileira. E quando é de interesse dos administradores dessa sociedade, esses elementos aparecem ou desaparecem oportunamente da cena nacional.

No que se referem às áreas que a Lei sugere que os temas sejam aplicados, “áreas de educação artística e de literatura e história brasileira” o problema é explícito: a indicação de áreas pode dar uma ideia de desobrigação das outras. Não por acaso, qualquer levantamento de bibliografias que tratem destes temas, logo encontramos materiais ligados à aplicação da Lei, principalmente na História. Isso pode estar ligado ao fato de que a questão é mais estruturante, relacionada às dificuldades de cruzamentos epistemológicos, uma vez que não se tratam apenas de reparações narrativas sobre as histórias e culturas destes povos, mas de uma abertura profunda e expressiva para pensar tais grupos como capazes de produzirem conhecimentos aplicáveis nos contextos escolares, numa relação simétrica com o chamado conhecimento ocidental.

Apesar da Lei 11.645/08 ser considerada uma novidade para as realidades escolares brasileiras, é importante destacar que a discussão sobre a inclusão destes sujeitos, suas histórias e culturas, além de remontarem às lutas dos movimentos, remontam também às discussões do século XIX, relativas à necessidade da produção das nossas narrativas historiográficas, na história da escrita e do ensino de História no Brasil. Assim, a dimensão cruzada das histórias e memórias dos povos negros e indígenas como componentes da memória nacional não é algo novo. Na considerada primeira produção de narrativa que se pretendia nacional, o historiador Von Martius aceitou o desafio lançado pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) quando quis, aos mandos do imperador Dom Pedro II, construir aquela que seria uma “genuína” história e cultura do Brasil.

Que povos eram aqueles que os Portuguezes acharam na terra de Sancta Cruz, quando esses aproveitaram e estenderam a descoberta de Cabral? D'onde vieram elles? Quaes as causas que os reduziram a esta dissolução moral e civil, que n'elles não reconhecemos senão ruínas de povos? A resposta a esta e outras muitas perguntas semelhantes deve indubitavelmente preceder no desenvolvimento de relações posteriores. Só depois de haver estabelecido um juízo certo sobre a natureza primitiva dos autochthonos Brasileiros, poder-se-á continuar a mostrar, como se formou o se estado moral e physico por suas relações com os imigrantes (...). (IHGB, 1845, p.385 apud ALVES, 2015, pag. 45).

No século XIX, experimentam-se os projetos de nacionalidade cujas repercussões podem ser percebidas na literatura, imprensa, Leis e IHGB, por exemplo. Um conjunto de dispositivos institucionais opera em nome da celebração de discursos fundadores que deveriam demarcar lugares sociais. Estes discursos ancoravam-se em ciências sociais que na época estavam em marcha.

Outro tema que também mereceu a atenção dos membros do IHGB foi a preocupação em elaborar estudos acerca dos indígenas, aos quais foram dedicados vários trabalhos; dentre eles, destacamos a contribuição do cônego Januário da Cunha Barbosa, que propunha a tese de que a maneira mais eficaz de civilizar os indígenas e integrá-los à sociedade brasileira era a Catequização (IHGB, 1840, p.3-4). (ALVES, 2015, p. 45).

Da mesma forma que a Lei 11.645/08 atualmente legitima um conjunto de lutas dos povos indígenas, o que reconhece o histórico e o presente de lutas e resistências, na mesma época em que Von Martius abordou a história indígena enquanto lugar de tutela e necessária intervenção dos brancos, as resistências indígenas às intervenções do Estado estavam na ordem do dia.

Sendo o germe da produção historiográfica brasileira fruto desse momento de contradição social inerente às discussões do século XIX, em que o governo partia para a ofensiva contra os povos indígenas (especialmente os botocudos), não há de causar estranhamento a adoção de posturas negativas em relação aos indígenas, tampouco a tentativa de se recuperar 'a imagem' que se tinha do indígena do passado, mostrada, sobretudo, nos romances indigenistas brasileiros do século XIX. A esse respeito, destacamos a presença dos indígenas da etnia guarani nos romances de José de Alencar – O Guarani e Iracema (ALVES, 2015, p. 46).

Portanto, é importante lembrar que a História é um campo de disputas e que as narrativas que construímos, acessamos ou invisibilizamos são resultados de tensões dos projetos de sociedade em marcha.

É por isso que as reflexões recaem sobre o currículo como um local de potencialidades; escolhas, tomadas de decisões e de criações e aperfeiçoamento de teorias e de abordagens. Como trabalhar com as questões indígenas e negras em sala de aula, para além da “pedagogia do evento”<sup>12</sup>? Em que momento? Como as e os educadores não indígenas abordam ou devem abordar? Como criar outros espaços e situações capazes de realizar abordagens, consideradas pelos e pelas indígenas, mais justas? Para o indígena estudante de doutorado Felipe Tuxá,

Para muitas pessoas o dia 19 de Abril representa uma celebração do passado e origem dessa nação, no qual é ressaltada a figura da ancestralidade sobre a qual boa parte da brasilidade repousa – o índio do descobrimento. Para nós indígenas é mais um dia no qual esperamos por uma resolução justa dos males trazidos pela colonização. Curiosamente, já fui parabenizado nesse dia: “Feliz Dia do Índio”, mas me pergunto o que há para ser parabenizado de fato? Enquanto as crianças não-indígenas estão brincando de serem índios nas escolas, revivendo a conquista das Américas e incorporando o índio do descobrimento; índios de carne e osso estão (sobre)vivendo em reservas minúsculas, muitas vezes envolvidos em conflitos fundiários, nos quais se encontram à mercê de verdadeiras milícias locais. A minha comunidade, povo indígena Tuxá, por exemplo, espera por mais de 25 anos o ressarcimento de nosso território inundado pela construção da Hidrelétrica Luiz Gonzaga, em Paulo Afonso, na Bahia. (...) Se há algo a ser comemorado, podemos celebrar durante o Abril Indígena, a participação desses povos nas arenas políticas de decisão; a luta cotidiana por reconhecimento; a inserção crescente na Academia, contribuindo para a produção científica sobre nós mesmos e nossos grupos, a partir de questões que nós consideramos fundamentais; a busca, portanto, pela nossa visibilidade e construção contínua enquanto sujeitos de nossa própria história<sup>13</sup>.

Em diálogo com Alves (2015), pensamos que o conhecimento da pluralidade das realidades e experiências dos povos indígenas na contemporaneidade pode ser um caminho para primeiramente discutirmos e superarmos a ideia do indígena enquanto uma alegoria social. Assim, a sala de aula pode ser um lugar com grandes potencialidades para esta abordagem e discutir conceitos revela-se como uma estratégia fundamental para a conscientização: “Bittencourt (2009, 195) alerta que, no processo de construção de conceitos, é importante que sejam estabelecidas relações entre o que a criança já sabe e o que é proposto externamente, através da

---

<sup>12</sup> Em tese defendida no Departamento de Antropologia da USP, Raquel Bakke chamou de “pedagogia do evento” uma situação na qual são desenvolvidas atividades relacionadas a datas específicas como o Dia da Consciência Negra ou celebrações em torno do dia 13 de maio, sem nenhum desdobramento posterior (SOUSA, 2012, p. 19). Podemos acrescentar também as temáticas indígenas e as questões de gênero.

<sup>13</sup> Ver: <<http://www.bvconsueloponde.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=98>>.

inferência pedagógica, de modo a se evitarem formas arbitrárias e apresentação de conceitos sem significados, os que acabam sendo, mecanicamente, repetidos (ALVES, 2015, p. 47).

A confecção do “cocar indígena” pouco revela sobre a cultura dos povos originários brasileiros, uma vez que não trata das singularidades da cultura; é um traço representativo apenas de algumas etnias. O conteúdo escolar deve ser capaz de promover a reflexão, fomentar a curiosidade e gerar o interesse por comparar o que existe de diferente e de igual entre as sociedades, sendo esse exercício de comparação das diferenças/semelhanças um dos objetivos primordiais no ensino de História. A esse respeito, as “Orientações Curriculares: proposição de expectativas de aprendizagem – História, Ensino Fundamental II” (SME, 2012) que a capacidade que o educando tem para “conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais” (SME, 2012, p.37) deve ser um dos norteadores do conhecimento de natureza e sociedade no Ensino Fundamental. Nesse sentido, a ampliação da temática indígena pode estar presente em diferentes momentos do processo educativo, perpassando todos os segmentos da educação formal. Isso implica afirmar que a tarefa do professor deve ser a de trazer ao repertório escolar amostras das práticas sociais e culturais dos grupos indígenas – que entendemos como descontextualizadas por ultrapassarem os limites do campo social onde se originaram – para atribuir novos sentidos a essas práticas, transformando-as em saberes escolares (ALVES, 2015, p. 48)

A autora dá outros exemplos que podem ser abordados em sala de aula, no ensino básico, como é o caso da recontextualização de práticas, a exemplo de pensar em rituais de passagens num jogo lá e cá, fazendo os e as estudantes perceberem que as sociedades, em suas pluralidades, têm seus rituais, inclusive as normativas. Citando o “Orientações Curriculares: proposição de expectativas de aprendizagem – Ensino Fundamental I”, chama a atenção também para as possibilidades de se trabalhar com a alimentação indígena: “O documento estabelece, como um dos objetivos, a identificação, por parte dos alunos, de hábitos alimentares de sua comunidade com outros grupos (sociedades indígenas), em diferentes ocasiões (SME, 2007, p. 89)” (ALVES, 2015, p. 49). Ainda cita as possibilidades de utilização de “lendas” indígenas. Do jeito que Alves sugere, no entanto, corre-se o risco de cair no citado “Paradigma da contribuição”. Pensamos que a grande dificuldade encontra-se exatamente no uso dos potenciais epistemológicos destes materiais para além dos distanciamentos e objetificações.

Alves ainda usa o termo em desuso “tribo”. Em seguida, sugere a utilização de crônicas escritas por indígenas; filmes, jornais que abordam os conflitos para potencializar a capacidade de análise crítica dos fatos por diferentes vertentes e para que as e os educandos qualifiquem a discussão sobre cultura ainda nos primeiros anos de escolarização.

Ao refletir sobre a aplicação do conceito Cultura no currículo escolar, Napolitano (2010) assevera que as contribuições podem ser percebidas quando analisamos os Parâmetros Curriculares Nacionais, que valorizam as discussões relacionadas à Pluralidade Cultural. Os PCNs definem o conceito de Pluralidade Cultural como sendo uma temática que se preocupa com o conhecimento e a valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, de modo que o aluno tenha a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (BRASIL, MEC) (ALVES, 2015, p. 51).

Uma das principais dificuldades é desconstruir a imagem da e do indígena enquanto figura suspensa do tempo, congelado nos estereótipos do que desde “os descobrimentos” informam sobre uma certa expectativa de como devem ser. Edson Silva (2012) aponta que o uso de mapas, exploração didática das línguas, fotografias podem ajudar neste processo de desconstrução. Intercâmbios entre estudantes e professores/as indígenas durante o calendário letivos das escolas num movimento lá e cá, com não indígenas também em escolas indígenas pode ser uma boa alternativa, se bem conduzido e articulado.

A efetivação dessa Lei, além de mudar antigas práticas pedagógicas preconceituosas, favorecerá novos olhares para a História e a Sociedade. Na nossa sociedade a escola tem papel privilegiado na formação humana, buscando responder às demandas sociais. Ainda que se levem em conta as dificuldades e os desafios presentes nos processos de ensino-aprendizagem, no fazer pedagógico, a escola é um lócus onde a efetivação da Lei possibilitará viabilizar “espaços que favoreçam o reconhecimento da diversidade e uma convivência respeitosa baseada no diálogo entre os diferentes atores sociopolíticos, oportunizando igualmente o acesso e a socialização dos múltiplos saberes”.<sup>6</sup> Assim, contribuirá para a formação de cidadãos críticos, possibilitando o reconhecimento das diferenças socioculturais existentes no Brasil, o reconhecimento dos direitos da sociodiversidade dos povos indígenas (SILVA, 2012, p. 221).

E sobre esta diversidade, explica Gerssem Baniwa que, na verdade, se trata de culturas e civilizações plurais e autônomas, compreendidas em suas diferenças e

não em supostas hierarquias; são “sistemas políticos, jurídicos, econômicos, enfim, de organizações sociais, econômicas e políticas construídas ao longo de milhares de anos, do mesmo modo que outras civilizações dos demais continentes europeu, asiático, africano e a Oceania (Baniwa, 2006, p.49).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Embora histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas nos informem sobre campos autônomos, amplos e dotados de especificidades que devem ser tratados em contextos particulares, pensamos a articulação e o entrecruzamento de alguns temas que envolvem estes coletivos pode ser uma estratégia importante para a problematização, o ensino e o aprendizado das Histórias e Culturas Africanas, Afro-brasileiras e Indígenas.

Vimos aqui o quanto que o uso de conceitos pode ser explorado em sala. Assim, temas como experiências de migrações forçadas, escravidão, genocídios, epistemicídios, exclusões sociais, acúmulos de desigualdades, etc. podem ser abordados nesta perspectiva, permitindo intercâmbios de ideias, corpos, temporalidades no ensino de história, uma vez que estes povos e seus descendentes formaram a base da empresa colonial e compartilham experiências que desafiam o tempo. A ideia aqui não é cair na armadilha de pensar estas histórias tão apenas relacionadas por meio da experiência do colonialismo, mas pensar que mais do que lutas e sofrimentos, indígenas e negros têm potenciais de desestruturar os esquemas opressores dos espaços de formação deste país, por meio da inclusão não apenas de seus corpos, mas também de suas epistemes.

Tal sugestão ancora-se nas intenções de qualificar os debates sobre a educação das relações étnico-raciais; discutir a empatia entre os sujeitos destes coletivos e de explorar as possibilidades de compreensão de questões contemporâneas que tocam diretamente estes povos entre estratégias de luta contra o racismo e de buscas por caminhos de expressão e/ou elaboração de soberanias intelectual, política, cultural, econômica.

## REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Adriana de C. Ensino de História e Cultura Indígena: trabalhando com conceitos, desconstruindo estereótipos. In: **Revista Espaço Acadêmico** – Nº 168 – Maio, 2015.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BANIWA, Gersem. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje** / Gersem dos Santos Luciano – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Brasília, MEC/SEF 1997/98.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. SEPPIR. INEP. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

BRASÍLIA, **Lei de Diretrizes e Bases**, 2008.

BULHÕES, Leandro S. **Questões raciais no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: os quilombolas kalunga e as questões identitárias**. Monografia defendida na Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (Faculdade de Educação – UnB e SEPPIR), 2016.

CRUZ, Marileia. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: **História da Educação do Negro e outras histórias**/Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

FONSECA, Thaís L. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MBEMBE, Achille. **Sair da grande noite: ensaios sobre a África descolonizada**. Lisboa: Pedagogo, 2014.

MOTA, Ulisses. **Ensino e aprendizado de História da África e da Cultura Afrobrasileira no DF: Desafios, limites e possibilidades de aplicação da lei 10.639/03**. Monografia apresentada ao curso de história do UniCEUB, aprovada em março de 2014.

NASCIMENTO, Elisa L. **Coleção Sankofa**. TOMO III Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, Edson. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. **Revista História Hoje**, v. 1, no 2, p. 213-223 – 2012.

SILVA, Maria da Penha. A temática indígena no currículo e a Lei 11.645/2008: mais um desafio à realidade escolar. In: **Revista Contexto**. Vol. 4, No 1-2, 2013.

SOUZA, Marina de Mello e. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África. In: **Revista História Hoje. Dossiê Ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira**, nº 1 • Biênio: Agosto de 2011 a Julho de 2012.

### **Sites Consultados**

<[Jhttp://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2016/01/pioneira-em-cotas-raciais-unb-tem-menos-de-2-de-professores-negros.html](http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2016/01/pioneira-em-cotas-raciais-unb-tem-menos-de-2-de-professores-negros.html)>.

<<http://www.marcelodamico.com/2017/04/como-e-ser-professora-indigena-em.html>>.

<<http://www.dedihc.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=96>>.

<<http://www.bvconsueloponde.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=98>>.