

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

GABRIEL DALAGNA DE OLIVEIRA

**RELAÇÕES ENTRE ENSINO DE HISTÓRIA, JUVENTUDES E ENSINO MÉDIO
NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Porto Alegre

2019

GABRIEL DALAGNA DE OLIVEIRA

RELAÇÕES ENTRE ENSINO DE HISTÓRIA, JUVENTUDES E ENSINO MÉDIO NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em História.

Orientadora: Prof. Dra. Carla Beatriz Meinerz

Porto Alegre

2019

AGRADEDIMENTOS

Não tenho como começar a presente escrita, sem primeiro agradecer ao meu pai e a minha mãe, por terem sempre me apoiado e me incentivado a estudar desde pequeno, mesmo que em muitos momentos eu tenha recusado, pensando que isto não era tão importante para mim. Eu sempre fui uma criança muito distraída e com dificuldades para me concentrar, porém eles nunca desistiram de mim e nunca deixaram de acreditar e, por isso, eu agradeço muito a eles. Agradeço também ao meu avô, Leônidas, que foi uma pessoa de extrema importância na minha vida, sempre me apoiando e acreditando nos meus sonhos, fazendo eu entender o mundo e valorizar as coisas que eu tinha. Apesar da distância, ele sempre continuou me apoiando e me incentivando a terminar o curso, mesmo com todos os percalços que eu tive durante estes anos na UFRGS.

Igualmente agradeço muito a minha namorada, Adriane, por ter me dado tanto apoio desde o meu segundo ano de graduação, quando nos conhecemos, sem ela eu não seria capaz de ter chegado ao fim deste curso e me formar. Senão fossem todas as vezes que ela me incentivou a ir à aula, a fazer meus trabalhos, ajudando a melhorar minha escrita, eu não estaria aqui escrevendo este Trabalho de Conclusão de Curso. *Adriane, por todo apoio, incentivo e ajuda que tu sempre me deste, eu te agradeço com todo o meu amor.*

Agradeço também aos meus gatos, Gael e Luna, por terem me dado tranquilidade ao ficarem do meu lado me dando ronrons nos momentos de estresse.

Não posso deixar de agradecer aos meus professores do ensino médio que me incentivaram a fazer o curso de história e a me tornar professor, mesmo com todos os lados negativos desta profissão no Brasil. Aos professores Mário Mendes e Ricardo Di Carlo, agradeço muito por terem feito eu me apaixonar ainda mais por história e por terem me incentivado a me tornar professor. Agradeço também ao professor Lucas Gorla, por ter me incentivado no caminho rumo à educação.

Durante o curso conheci diversas pessoas, algumas tornaram-se minhas amigas e me ajudaram muito durante a graduação. Gostaria de agradecer a todas elas, começando pela minha incrível madrinha de curso, Gabrielle Marques, por ter me doado todos os seus textos do primeiro e segundo semestre para me ajudar durante aquele primeiro ano, além de ter continuado me ajudando durante toda a graduação. E agradeço muito por ter sido minha amiga durante todo esse tempo. Ao meu grande amigo Mateus, por toda a amizade e companheirismo ao longo dessa jornada no curso de história. E agradeço ao meu amigo

Alexandre, por todos os momentos em que conversamos e nos divertimos durante os dois anos em que estudamos juntos. Gostaria de agradecer a um amigo que sempre me ajudou a ser uma pessoa mais feliz e que apesar da distância sempre me fez sentir melhor ao me alegrar. *Obrigado por tudo, Juan.*

Eu agradeço a todos os professores do curso de história da UFRGS, por terem participado da minha formação como educador, especialmente à professora Carla Beatriz Meinerz, por ter me mostrado como a prática da história, através do ensino de história, pode ser tão gratificante, ainda mais em um momento onde eu estava tão mal e tão desiludido com o curso. Agradeço também por ter me aceitado como seu orientando e por ter me incentivado a pesquisar sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, mostrando-me a importância que tal Projeto Político-Pedagógico tem para nossa educação. Para finalizar, gostaria de agradecer aos diretores (as) e professores (as) do Colégio Estadual Florinda Tubino Sampaio e do Colégio Estadual Paula Soares, por terem cedido seus espaços para a realização deste trabalho.

Dedico este trabalho a todos os meus alunos do Colégio Estadual Paula Soares.

RESUMO

Este trabalho analisa como o ensino de História de África e dos Afro-brasileiros contribui na construção de identidades positivadas de jovens negros do ensino médio, a partir de uma produção de dados realizada na cidade de Porto Alegre. No ano de 2004, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino das Histórias e das Culturas Africanas e Afro-Brasileiras que, fundamentadas em prerrogativas sobre o acesso e presença desigual da população negra, tantos nos espaços escolares, quanto nas narrativas históricas ali construídas, alinham obrigatoriamente qualquer prática de ensino no combate ao racismo. Destaca-se que a legislação se direciona a todos, não apenas aos negros, dada a branquitude e a dimensão relacional do projeto de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Como metodologia, optou-se pela abordagem qualitativa, com análise de conteúdo produzido em entrevistas, documentos e oficinas. A realização de entrevistas semiestruturadas aconteceu em duas escolas estaduais de Porto Alegre, uma de localização central e outra que atende alunos das regiões mais periféricas da cidade. Após as entrevistas, foram ministradas oficinas de história de África e dos Afro-brasileiros em ambas as escolas. Como base analítica, destacam-se autores (as) como Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Aníbal Quijano. Na qualidade de resultados finais, foi possível constatar, após a realização das entrevistas e oficinas, que o ensino de História de África e dos Afro-brasileiros, constitui-se como uma importante prática pedagógica para contribuir positivamente nos processos afirmativos e identitários de jovens negros no ensino médio.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais; Ensino de História; Descolonialidade; Políticas Públicas de Educação.

ABSTRACT

This paper analyzes how teaching the history of Africa and Afro-Brazilians contributes to the construction of positive identities of young black high school students, from a data production performed in the city of Porto Alegre. In 2004, the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of African and Afro-Brazilian Histories and Cultures were established. School spaces, as in the historical narratives built there, necessarily aligned any teaching practice in the fight against racism. It is noteworthy that the legislation is aimed at everyone, not just blacks, given the whiteness and relational dimension of the Ethnic-Racial Relations Education (ERER) project. As a methodology, the qualitative approach was chosen, with analysis of content produced in interviews, documents and workshops. Semi-structured interviews took place in two state schools in Porto Alegre, one centrally located and one that serves students from the most peripheral regions of the city. After the interviews, African and Afro-Brazilian history workshops were held at both schools. As an analytical base, authors such as Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva and Aníbal Quijano stand out. As final results, it was possible to verify, after the interviews and workshops, that the teaching of African and Afro-Brazilian History is an important pedagogical practice to contribute positively to the affirmative and identity processes of young black people. in high school.

Keywords: Ethnic-Racial Relations Teaching; History Teaching; Descolonialism; Public Educational Policy.

SUMÁRIO

HORIZONTE INICIAL	8
1. A DESCOLONIZAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA	14
1.1. O ensino de História na construção de identidades positivadas de jovens negros e negras.....	14
1.2. O combate ao racismo através do Projeto Político Pedagógico da Educação das Relações Étnico-Raciais.....	16
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS	18
2.1. Entrevistas com os(as) alunos(as).....	18
2.2 Entrevistas com os(as) professores(as).....	25
2.3 Oficinas nas escolas.....	31
2.4 Intercorrências.....	35
HORIZONTE FINAL.....	36
REFERÊNCIAS.....	38
APÊNDICE A- Questionário Alunos	41
APÊNDICE B – Questionário Professores.....	42
APÊNDICE C- Plano de Aula da Oficina	43
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Participante	44
ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Pais ou Responsáveis	47

HORIZONTE INICIAL

Este trabalho fundamenta a necessidade da construção de práticas pedagógicas descoloniais no ensino de história, a partir de uma pesquisa de abordagem qualitativa, produzindo dados através de entrevistas e oficinas com a participação de jovens do ensino médio de duas escolas públicas da cidade de Porto Alegre. A pesquisa utiliza-se de conceitos como identidade e representatividade, tendo como foco os jovens negros estudantes de escolas públicas porto-alegrenses. No ano de 2004, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino das Histórias e das Culturas Afro-Brasileiras que dentre diversas prerrogativas sobre o acesso integral da população negra às raízes de sua história, visa a identificação e autoafirmação dos estudantes negros a partir de um ensino pautada pelo combate ao racismo.

Até o evento da Lei 10.639/03, que se caracteriza como uma demanda social do movimento negro organizado e educador (GOMES, 2017), a história ensinada era hegemonicamente colonizada, eurocentrada e branca. Em 2003 houve a aprovação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História da África e dos Afro-brasileiros. Esta lei só foi possível graças a intensa mobilização do movimento negro, sendo uma das principais lideranças deste movimento pela criação e implementação desta Lei, a professora emérita da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que integrou a comissão e elaborou o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) para as Diretrizes Curriculares da proposta. Porém, após 14 anos da aprovação desta Lei, o ensino de história de África ainda não está nos planos político pedagógicos de muitas escolas. A Lei 10.639/03 foi criada com o intuito de se combater o racismo nas escolas. Para tal, optou-se pelo projeto de reeducar as relações Étnico-Raciais através do conhecimento e estudo das aprendizagens qualificadas sobre a história e cultura dos povos que vieram da África na diáspora realizada pelo Atlântico Negro, o que significa tratar da história e da cultura que produzem seus descendentes. Apesar de muita luta, esta Lei ainda não cumpriu plenamente o papel para o qual foi criada. Os motivos que explicam as formas como a Lei é ou não é implementada referem-se a questão de que após uma lei ser promulgada,

ela passa para a sua efetivação através dos órgãos responsáveis pela mesma, neste caso sendo o Ministério da Educação (MEC). Como afirma Nilma Lino Gomes: “Do papel para a vida social há uma grande distância a ser transposta, e o desencadeamento deste processo, tampouco seu completo enraizamento no chão das escolas públicas e privadas do País”. (GOMES, 2012, p.23). Também fora analisado o dossiê “As práticas pedagógicas de trabalho com relações Étnico-Raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa”, realizado pelos pesquisadores Nilma Lino Gomes e Rodrigo Ednilson de Jesus, que constataram que há diversas escolas nas quais se realizam projetos significativos que estão sendo desenvolvidos por coletivos de profissionais. No entanto, ainda há escolas onde a presença de história de África e dos Afro-brasileiros nos planos de ensino e no Projeto Político Pedagógico ocorre de forma inexpressiva e escassa. Isso ocorre devido a diversos fatores, sendo um deles por acreditar no mito da democracia racial e interpretar a lei 10.639/03 como uma imposição do Estado. Também há escolas em que as demandas da lei não são seguidas devido as formas autoritárias de gestão destas escolas, seu descompromisso com o público, desestímulo à carreira e à condição do/a docente, bem como visões políticas conservadoras de maneira geral.

Diante dessa obrigatoriedade legal, o papel dos educadores é fazer com que as diretrizes desta Lei sejam seguidas, já que elas possuem uma proposta de extrema importância para o nosso país. Esta Lei projeta uma educação antirracista, sendo esta uma forma de combater a branquitude, que segundo Ruth Frankenberg (2004, p. 312)¹, trata-se de um lugar de vantagem nas sociedades estruturadas na dominação racial. A Lei também proporciona a possibilidade da descolonização dos currículos, pelo fato de proporcionar o conhecimento qualificado de culturas que antes, muitas vezes, eram excluídas dos currículos. Essa inserção positivada de conhecimentos ocorre devido aos processos contra hegemônicos, que são provocados como um efeito colateral da globalização, e as lutas causadas por esse efeito se estenderam para o campo teórico e prático dos currículos (GOMES, 2012)².

A partir de tais questões, esta pesquisa caracteriza-se por tratar de uma problemática importante no campo da Educação e do Ensino de História, pois é

¹ FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquidade não-marcada. In: WARE, Vron (org.). Branquidade: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 307 –338.

² GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. Currículo sem Fronteiras, v. 12, p. 98-109, 2012;

necessário que haja cada vez mais produções científicas na área das relações Étnico-Raciais no ensino de história. Principalmente em um país como o Brasil, onde o racismo e o apagamento da história e cultura dos povos Afro-brasileiros ocorre de forma sistemática e estruturada na sociedade. Assim, faz-se necessário que tais questões sejam discutidas e pesquisadas no âmbito das licenciaturas, visto que a educação seria uma resposta transformadora para esta problemática.

A educação deve cumprir seu papel questionador e transformador, trazendo os elementos necessários para que as novas gerações desenvolvam uma visão mais crítica de sociedade. O ensino de história deve estar comprometido nesta perspectiva, despindo-se de suas concepções eurocêntricas e incorporando as raízes nativo-americanas e as raízes trazidas de África na diáspora. Tornando assim, o ensino de história descolonial e aproximando-se de todos alunos e alunas, em suas distintas ancestralidades, fazendo com que eles identifiquem suas trajetórias comunitárias e talvez desenvolvam interesse pelo ensino de história. Para tal, a utilização do conceito de descolonialidade de Aníbal Quijano (2005) e de descolonização dos currículos de Nilma Lino Gomes (2012) são fundamentais. Tais conceitos serão trabalhados no capítulo 1- A descolonização do ensino de história.

Este trabalho de conclusão de curso começou a tomar forma ainda durante o estágio obrigatório no ensino médio do curso de Licenciatura em História. Durante as observações do estágio, em uma turma de 2º ano do ensino médio, a professora de história responsável estava dando uma aula sobre a história da escravidão no Brasil colônia. Para isto, ela exibiu para os alunos um trailer que retratava a história de um filme sobre o tráfico negreiro. No momento da exibição do vídeo, um aluno do 1º ano entrou na sala para pedir um material para a professora e ao perceber que este vídeo estava sendo exibido na aula decidiu por juntar-se a turma. Após o término do vídeo, ele comentou com a professora que por ele ser negro se interessava muito sobre história de África e dos Afro-brasileiros. Devido a isso, relatou que havia comprado vários livros sobre o assunto para estudar por conta própria, já que ele afirmou que nunca havia estudado este conteúdo em aulas regulares. Este relato fora muito importante para o início desta pesquisa, pois a lei 10.639/03 indica que deve haver aulas sobre história de África e dos Afro-brasileiros a partir do ensino infantil, podendo ser realizada especialmente em Literatura, História e Artes. Portanto, de acordo com a Lei, este aluno deveria ter tido o direito de ter aulas sobre história de África e dos Afro-brasileiros.

O relato deste aluno sobre a sua privação ao acesso de conteúdos que já são garantidos por lei desde 2003, fora o estopim inicial para este trabalho. Isso revela o racismo que se perpetua pela negação, mesmo diante de uma obrigatoriedade legal. Tais conhecimentos na escola são de extrema importância, pois configuram uma política afirmativa no campo do currículo, comprometida com o combate ao racismo, não só para o ensino de história, mas na qualidade de projeto social para a vida de todos brasileiros, pois são parte fundamental da nossa história. A Lei 10.639/03 foi promulgada exatamente porque anteriormente tais conhecimentos eram pouco abordados na historiografia e no ensino de história, sendo praticados ou ensinados principalmente por iniciativa de professores(as) negros(as) e outros em minoria. Sendo um tema esquecido e invisibilizado por muitos, fazendo com que muitos alunos negros não tivessem acesso a ele no ensino regular e tivessem que buscar por este conteúdo fora das aulas regulares, assim como este aluno.

Para realizar esta pesquisa, foram utilizados fundamentalmente os conceitos: a educação das relações Étnico-Raciais e descolonialidade. O primeiro será utilizado para abordar questões referentes ao ensino de história e a educação, utilizando-o para abordar a questão da equidade racial e rompimento com a branquitude nas salas de aula, e a importância de um ensino de história da África e dos Afro-Brasileiros para reconhecimento dos alunos. Para isto, utilizou-se como referência os textos de Nilma Lino Gomes que enfatizam a necessidade de um ensino que valorize a questão étnico-racial, tomando como base a introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas Afro-brasileiras nos currículos das escolas públicas e particulares do ensino fundamental e médio. Gomes (2012) aborda que a partir da ampliação do direito à educação, a partir da universalização da educação básica e da democratização do ensino superior, cada vez mais chegam sujeitos que antes eram excluídos e invisibilizados desse mesmo âmbito escolar e não portavam acesso à produção científica. Portanto, esses sujeitos trazem consigo demandas que antes não eram pertinentes ao saber científico e acadêmico, assim questionando nossos currículos colonizadores e colonizados, exigindo um currículo que também os englobe.

Além do conceito referente à ERER, também se utilizou do conceito de descolonialidade de Aníbal Quijano (2005). Utilizando essa perspectiva para abordar raça, a desconstrução dos currículos tradicionais eurocêntricos de história e uma construção de história que vise estabelecer uma ligação estreita com nosso passado

nativo e com as raízes africanas presentes na América. Assim, inspirando-se em Walter Mignolo (2003), compreende-se a história ensinada como uma possibilidade para reconectar, à luz das experiências - vozes, idiomas e culturas dos colonizados. Tal compreensão nossa narrativa histórica continua ligada ao projeto colonizador, repassando o mesmo conhecimento e discurso hegemônico racista que determina padrões de história, civilização e conhecimento. Segundo Quijano (2005), continuamos ligados a essa dominação colonial, porém apenas substituindo um colonialismo externo por um interno, ligado as elites locais que continuavam a excluir os povos que não se enquadravam nesse padrão europeu de civilização que importamos, e até hoje perpetuamos este pensamento. Por isso, há a necessidade de descolonizarmos o ensino de história, para que haja a inserção do nosso povo na história, para que assim os alunos possam ter um conhecimento histórico que os remetam a sua ancestralidade contribuindo para a formação de suas identidades. Um exemplo disto se encontra em alguns livros didáticos, onde invés de utilizar a Lei 10.639/03 para utilizar a história de África de uma maneira distinta, como é um dos potenciais criados pela Lei, apenas encaixa este conteúdo dentro dos outros conteúdos, trabalhando, portanto, com a história de África de uma maneira eurocentrada. Um destes exemplos é a coleção de livros didáticos de história do ensino médio, “História Passado e Presente” da editora Ática, e escrito por Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi, publicado em 2016 e aprovado no PNL D 2017. Neste livro, verificamos a presença de alguns conteúdos sobre História de África, nos capítulos do 1º livro da coleção: “Reinos da África”; no 2º livro da coleção se encontram os capítulos: “ Africanos na América Portuguesa”, “ O fim da escravidão e do Império”; chegando no livro final da coleção, destinado ao 3º ano do Ensino Médio, temos a breve presença de África no subcapítulo quatro do capítulo 1 do livro, “ África em pedaços”, além de outra breve inserção de África no capítulo 8 “África, Ásia e América Latina: independência política”, onde aborda-se a independência dos países de África e o *apartheid* na África do Sul e, há no capítulo final do livro uma análise sobre as questões sociais do Brasil atual. Os autores argumentam nas páginas finais sobre os problemas que os Afro-brasileiros sofrem devido ao racismo, tais como menores salários do que os brancos e suas dificuldades de acesso à educação básica e aos serviços de saúde. É possível observar, ao analisar os capítulos desta coleção de livros, que há uma tentativa de apresentar uma história positivada sobre a África, porém, os autores somente acrescentaram histórias de reinos

antes não encontrados nos livros didáticos e, ao fazerem isso, procuraram apenas civilizações as quais apresentavam traços de civilização, definidos pelo padrão de civilização eurocêntrico. Devido a isto não apresentaram outras formas de viver com subjetividades e objetividades própria – africanas, que não essas com traços que espelham o projeto civilizador europeu. Os autores assimilaram implicitamente o estereótipo do homem branco no qual o africano precisa ser civilizado para ter identidade. Apesar desta coleção de livros inserir a história de África, ainda o faz de maneira eurocêntrica, apenas encaixando um capítulo extra, mas sem uma análise crítica além de apresentar a falta de uma maior abordagem sobre a história e cultura dos Afro-brasileiros. Atualmente, no Brasil, divulgam-se com maior intensidade algumas propostas que propõem narrativas afrocentradas, mas o presente estudo não terá condições de abordá-las com a profundidade necessária.

O objetivo desta pesquisa foi analisar como o ensino de história de África e dos Afro-brasileiros nas salas de aula do ensino médio impacta jovens na construção de suas identidades histórico-sociais, enfocando a experiência dos alunos (as) negros (as). Destaca-se que a legislação direciona-se a todos, não apenas aos negros, dada a branquitude e a dimensão relacional do projeto da EREER. Como forma de metodologia, optou-se pela abordagem qualitativa, com análise do conteúdo produzido através da realização de entrevistas semiestruturadas em duas escolas estaduais de Porto Alegre, uma de localização central e outra que atende alunos das regiões mais periféricas da cidade. Como análise documental, buscou-se uma breve revisão do livro didático utilizado na escola. Após as entrevistas, foram ministradas uma oficina de história de África e dos Afro-brasileiros em ambas as escolas. No capítulo, 2- Caminhos Metodológicos, será explicado o processo da realização desta pesquisa, assim como o método utilizado para a análise dos dados produzidos. A seguir serão apresentados os pressupostos teóricos que embasam a descolonização da história ensinada, tema desta investigação científica.

1. A DESCOLONIZAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA

1.1. O ensino de História na construção de identidades positivadas de jovens negros e negras

Os processos escolares de aprendizagem da história constroem subjetividades e contribuem nos movimentos de identificação dos jovens no ensino médio, interseccionando experiências de raça, classe e gênero. Porém, para que esses processos aconteçam a partir de um pressuposto de reconhecimento e valorização das diferenças, assim como de combate às desigualdades, atingindo a todos de forma equitativa, é preciso romper com práticas e narrativas colonizadas, na perspectiva de colonialidade do poder e do saber (QUIJANO, 2005). É preciso questionar o caráter colonizado do ensino de história. Essa problematização pode ser feita a partir da proposição da Lei 10.639/03, que abre essa possibilidade ao inserir as culturas Afro-brasileiras no currículo do ensino de história, ampliando curricularmente e de forma equitativa a presença de distintas culturas no ensino. Encontram-se fundamentos para essa problematização nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino das Histórias e das Culturas Afro-Brasileiras, que estabelecem como obrigatórios a divulgação e produção de conhecimentos e a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, seja esse pertencimento Afro-brasileiro, indígena, europeu ou asiático. Ou seja, que inclua todos os saberes e conhecimentos dessas culturas. A EREER, portanto, é concebida como uma política pública para a Educação, política de Estado que atinge diretamente o currículo do ensino de história, cuja estratégia é a inserção positivada das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, tendo como finalidade o combate ao racismo através do ensino escolar. Esse projeto político-pedagógico incide sobre a construção identitárias dos jovens estudantes.

A descolonização dos currículos é necessária para que haja essa construção identitária dos alunos em torno do ensino de história. Conhecimento da história e identidade são complementares, pois como afirma Pais (1999), se não temos consciência histórica do nosso passado, não perceberíamos quem somos. A identidade, como afirma Silva Júnior (2011), pode ser definida como:

A construção da identidade tem estreita relação com a cultura e a sociedade ela não é única e pode ser vista sob diversos aspectos. Pode-se pensar em identidade cultural, social, étnica, linguística, religiosa, entre outras. Todas essas estão estreitamente relacionadas ao ambiente em que o sujeito se encontra, sendo

influenciado diretamente por fatores ambientais e culturais (SILVA JÚNIOR, 2011, p.494).

Afirma-se que a escola, por ser uma instituição social e cultural e, por consequência, o ensino de história, por ser uma prática dentro dessa instituição, relacionam-se diretamente na construção da identidade dos sujeitos que ali constroem suas vidas cotidianas. Acerca da identidade juvenil, não será possível um aprofundamento nesse trabalho sobre tal categoria, mas destaca-se o pressuposto da existência de identidades múltiplas, por isso o termo juventudes no plural. Juventudes no plural é um termo que deseja apontar o fato de que existem muitas maneiras de viver o que a fase juvenil – aquela que a civilização eurocentrada declarou como experiência geracional, necessariamente interseccionadas pelas categorias raça, classe e gênero.

Portanto, para jovens negros e negras do ensino médio, é importante que haja uma representação de sua história, uma história positivada, através do ensino de história de África e dos Afro-brasileiros. Para que esta narrativa histórica ocorra de forma a positivar as suas identidades, é necessária uma forma de ensino de história de África e dos Afro-brasileiros que não seja apenas inserida de maneira a se encaixar no currículo. Gomes (2012) também ressalta a necessidade de mudanças nos currículos para que haja uma maior representação dos alunos, explicando porque houve a necessidade da introdução obrigatória do ensino de história de África e dos Afro-brasileiros nas escolas da educação básica. Tais mudanças de práticas significam uma possibilidade de descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos Afro-brasileiros. Quíjano (2005) defende que vivemos dentro de uma classificação social que foi desenvolvida através da ideia de raça, utilizada como uma forma de dominação colonial europeia. Portanto, ainda vivemos sob uma lógica de dominação da visão eurocêntrica e isso se reflete também no ensino de história.

Tomando como base a análise de Quíjano, é possível refletir sobre as consequências da eurocentricidade para as pessoas e populações que fogem ao padrão branco e europeu na perspectiva racializante do projeto colonial, resultando numa dificuldade de aceitação e, portanto, em uma não assimilação de uma identidade que é a do outro - branco. Não é possível ou aceitável que o Brasil, um país multiétnico e de maioria negra, viva sob essa dominação colonial eurocêntrica. Há de se construir uma narrativa conectada às raízes culturais e históricas, ressaltando a importância da história de África e dos Afro-brasileiros e da contribuição incomparável da população negra na história do Brasil. A narrativa promove

uma resignificação de nossa história, distanciando-se do eurocentrismo, que impede que haja essa construção positivada da identidade destes jovens.

1.2. O combate ao racismo através do Projeto Político Pedagógico da Educação das Relações Étnico-Raciais

A EREER se propõe a combater o racismo e isso somente foi possível devido a intensa mobilização do movimento negro por ações afirmativas que permitissem seus direitos democráticos. Essa luta do movimento negro se dá como uma tentativa de encontrar maneiras para a superação do racismo na sociedade de um modo geral e, na educação escolar, em específico (GOMES, 2008). Ao ler as resoluções propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, é possível ver o potencial que essa Lei tem na educação brasileira. Como podemos analisar a seguir:

(...) a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade; - a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las;- condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;- valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;- educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo;- o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais;- participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial (BRASIL, 2005, p.20).

Analisando estes trechos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, verifica-se que através da execução das resoluções propostas é possível construir um ensino pautado no combate ao racismo, promotor de um pensamento positivado e capaz de trazer importantes problematizações aos alunos(as). A EREER enseja que todos sejamos capazes de romper com a branquitude, a partir do

reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas” é que, como nação, conseguiremos romper com uma identidade e estética nacional forjada na falácia da superioridade racial de uma

branquitude que tem causado tanta dor e invisibilidade (MEINERZ e PEREIRA, 2018, p.177-178).

Para que isso se torne possível é necessário que haja a formação de professores capacitados a desenvolverem essa problemática em sala de aula. Havendo a necessidade de uma adequação dos currículos do ensino superior, inserindo Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Educação das Relações Étnico-Raciais em seus currículos. É necessária uma revisão dos currículos das universidades brasileiras, de maneira com que os mesmos também sejam descolonizados, não sendo essa uma questão somente necessária ao ensino básico. A importância da inclusão da EREER na formação dos professores está relativa ao fato de que os licenciandos consigam perceber os problemas presentes nos atuais currículos, que ainda se embasam, em uma visão racista, branca, hegemônica e eurocentrada, resultando na marginalização das histórias do povo negro. Também é necessário o apoio dos governos estaduais e municipais, através do investimento na formação contínua de professores e na readequação dos Planos Político-Pedagógicos das escolas públicas e particulares. A readequação dos Planos Político-Pedagógicos das escolas deve se pautar na descolonização dos currículos, para que haja uma educação que valorize e insira todas as histórias e culturas de maneira igualitária nos planos de ensino, como é proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A reformulação dos currículos deve ser feita através do diálogo dos gestores públicos, professores, coordenadores e diretores das escolas, com os movimentos negros e indígenas, para que se possa estabelecer uma conexão das experiências destes e com suas maneiras de contar suas histórias e de combater o racismo.

No próximo capítulo serão analisadas entrevistas com alunos e professores da rede estadual de Porto Alegre, de forma a verificar como a Lei.10.639/03 tem sido executada e como vem contribuindo na positivação das identidades de alunos(as) negros(as) a partir do reconhecimento de seu passado de uma forma positivada.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

2.1. Entrevistas com os(as) alunos(as)

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, ou seja, trata-se de uma produção de dados com pessoas e se utilizando de técnicas distintas de investigação na tradição da pesquisa em ciências humanas, assim como a realização de breve revisão bibliográfica e/ou documental (FONSECA, 2002). Para obtenção de dados foram feitas entrevistas semiestruturadas, caracterizadas por Manzini (1990/1991, p.154) em sua especificidade de concentração em um assunto sobre o qual é confeccionado um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer surgir informações de maneira mais aberta por parte do entrevistado e as respostas não estão condicionadas a um padrão de alternativas.

Os questionários continham sete questões a respeito de Ensino de História de África, racismo em ambiente escolar, identificação étnico-racial e sobre a Lei 10.639/03. O questionário completo está disponível no apêndice A. As entrevistas foram realizadas com o consentimento dos(as) entrevistados(as) através da utilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido disponível no anexo A. Para os alunos menores de idade, foi utilizado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido para Pais ou Responsáveis disponível no anexo B. Esta pesquisa está ligado ao projeto de extensão da UFRGS “Trajetórias da Educação das Relações Étnico-Raciais no Rio Grande do Sul: Ensino de História e recepção das Leis 10.639/03 e 11.645/08”, tendo já sido aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na qualidade de integrante da pesquisa registrada sob número 26676.

Como local para realização das entrevistas e, posteriormente, realização das oficinas foram escolhidas as escolas: Colégio Estadual Paula Soares e Colégio Estadual Florinda Tubino Sampaio. Esta escolha se deu devido ao fato de que no Colégio Estadual Paula Soares visou-se os alunos oriundos da região central da cidade e que frequentam a escola durante o período noturno. Já no Colégio Estadual Florinda Tubino Sampaio, optou-se por entrevistar os alunos que frequentam o período diurno e que são oriundos de diferentes bairros periféricos da cidade. As entrevistas foram realizadas primeiramente no Colégio Estadual Paula Soares, sendo selecionados seis alunos do ensino médio, que se auto declaravam como negros ou pardos. Este mesmo processo foi repetido quando foram realizadas as entrevistas no Colégio Estadual Florinda Tubino Sampaio.

As entrevistas ocorreram durante o horário de aula de cada escola, tendo como amostra seis alunos no Colégio Estadual Paula Soares e seis alunos no Colégio Estadual Florinda Tubino Sampaio. A produção dos dados das entrevistas foi realizada de forma individual com cada um dos alunos, tendo cuidado para que eles não conversassem entre si sobre o conteúdo das questões contidas no questionário para que não houvesse nenhuma interferência nos dados coletados. Durante a entrevista era explicado para o entrevistado que a sua participação era de caráter voluntário, podendo o mesmo desistir de sua participação a qualquer momento. Tomou-se precaução para que nenhum participante se sentisse constrangido ou julgado durante a aplicação das perguntas. Com o consentimento dos participantes as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Tais dados são confidenciais e apenas o pesquisador e sua orientadora tiveram acesso a eles, respeitando as condições éticas e confidências para realização de uma pesquisa científica.

Os documentos utilizados para análise foram os planos políticos pedagógicos do Colégio Estadual Florinda Tubino Sampaio e do Colégio Estadual Paula Soares. Estes documentos foram analisados através da análise documental, por se tratar de um método voltado para o conteúdo, em que está relacionado aos processos de condensação e representação do conteúdo por meio de linguagens documentais, com intuito de facilitar sua posterior recuperação e utilização. Os textos produzidos na oficina, o diário de campo e as entrevistas foram analisados a partir da análise de conteúdo (MORAES, 2011). Segundo Roque Moraes (2011), a análise de conteúdo é

(...)uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (MORAES, 2011, p.8).

Portanto, as produções dos alunos nas oficinas de história de África, as entrevistas dos alunos(as) e professores(as), assim como o diário de campo foram analisados sob essa ótica de metodologia de pesquisa. Podemos caracterizar as entrevistas como uma importante técnica para obtenção de informações de atores sociais como afirma Cruz Neto (1994). As entrevistas tiveram como objetivo a coleta de dados a partir de um roteiro de perguntas semiestruturadas, caracterizando-se como pesquisa qualitativa, método de investigação científica que reitera a análise em profundidade, a partir de dados não necessariamente produzidos em grande quantidade, reiterando seu caráter sempre subjetivo. O importante para este tipo de pesquisa é definir quais indivíduos sociais possuem uma vinculação mais significativa para o problema a ser pesquisado (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2007).

A partir destes critérios de análise metodológica, foi possível interpretar e analisar as entrevistas, assim como as oficinas e a inserção do diário de campo.

Através da análise de conteúdo, as entrevistas com os alunos foram dadas em 14 categorias, como demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 1- Agrupamento das categorias de respostas obtidas através das entrevistas.

A1	B1	C1	D1	E1	F1	G1
Não tiveram ensino de história de África e dos Afro-brasileiros.	Não sabiam sobre a obrigatoriedade do ensino de história de África e dos Afro-brasileiros.	Nunca ouviram falar sobre a lei 10.639/03.	Autodeclarados pardos(as) ou não souberam se identificar.	Não se sentem representados nas aulas de história e nos livros didáticos.	Não sofreram e não presenciaram casos de racismo no ambiente escolar.	Não sabem sobre sua ascendência.
A2	B2	C2	D2	E2	F2	G2
Tiveram ensino de história de África e dos Afro-brasileiros.	Sabiam sobre a obrigatoriedade do ensino de história de África e dos Afro-brasileiros.	Conheciam a lei 10.639/03.	Autodeclarados negros(as).	Se sentem representados nas aulas de história e nos livros didáticos.	Sofreram e ou presenciaram casos de racismo no ambiente escolar.	Sabe sobre sua ascendência.

Fonte: elaborado pelo autor.

Após a categorização dos resultados obtidos pelas entrevistas foi possível analisar cada categoria de acordo com as respostas dadas pelos entrevistados. Através disso, foi constatado a seguinte representação numérica de entrevistados em cada uma destas categorias, sendo essa a representação: A1- 2; A2- 10; B1- 10; B2- 2; C1- 8; C2- 4; D1- 2; D2- 10; E1- 3; E2- 9; F1- 9; F2- 10; G1- 9; G2- 3. A partir desta representação, foi feita a análise qualitativa desses números através da pergunta: *para dizer o quê?* A qual a análise de conteúdo define como sendo um estudo que se direciona para as características da mensagem a ser analisada, levando em conta seu valor informacional, suas palavras e argumentos (MORAES, Roque, 1999)³. A partir desta categorização das perguntas é possível interpretar o conteúdo das entrevistas. Quanto a primeira questão do questionário, é possível perceber que dos doze entrevistados (as), dez deles já tiveram aulas de história de África e dos Afro-

³ MORAES, Roque. Análise de conteúdo. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

brasileiros, tal fato demonstra que a Lei 10.639/03 está sendo aplicada em grande parte das escolas de Porto Alegre.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a obrigatoriedade da inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica se vê necessária por ser uma decisão política que visa trazer fortes repercussões pedagógicas, não só para os alunos(as), mas também na formação de professores. Assim, garantindo que os alunos e alunas negros(as) não tenham só acesso à escola, mas também a história e cultura de seu povo buscando reparar danos que se repetem há cinco séculos à sua identidade e a seus direitos. No entanto, isso não se restringe somente aos alunos(as) negros(as). Tal conteúdo diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que deve se educar cidadãos capazes de não reproduzir o racismo ideológico, combatendo a desigualdade racial, em conjunto também com a lei das cotas no ensino superior, Lei 12.711/12 e a lei das cotas em concursos públicos, Lei 12.990/14, para ter tal efeito. É nítido que a EREER só pode ter alguma eficácia se compreendida como política afirmativa que tem nas cotas raciais sua indissociabilidade. Entretanto, quanto ao conhecimento sobre a Lei 10.639/03, apenas dois entrevistados(as) possuíam conhecimento sobre a obrigatoriedade do Ensino de História de África e dos Afro-brasileiros, indicando que tal conhecimento não foi difundido satisfatoriamente para que chegasse ao conhecimento da maioria dos alunos(as). Visto que é importante que haja o conhecimento dos alunos(as), a respeito do seu direito ao acesso a este ensino.

Os entrevistados do Colégio Estadual Florinda Tubino Sampaio tiveram acesso ao conteúdo de história da África e dos Afro-brasileiros, no ano de 2019, devido a um projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da PUC-RS. Os entrevistados(as) de ambas as escolas que tinham conhecimento sobre a Lei, o tinham devido a pesquisas próprias, descobrindo sobre a Lei através de sites ligados ao movimento negro. Indicando que apesar de a Lei já estar em vigor há dezesseis anos, ainda há pouca divulgação sobre a Lei, sendo essa divulgação feita principalmente pelo movimento negro e em muitos casos por professores negros. A respeito da autodeclaração étnico-racial, apenas dois alunos(as) se declararam como pardos ou com alguma outra identidade étnica-racial, o único aluno(a) que não se identificou nem como pardo(a) e negro(a), se autodeclarou como moreno(a). Demonstrando uma tentativa de branqueamento que este aluno(a) internalizou, impossibilitando com que ele(a) se identificasse como negro(a) ou até mesmo pardo(a). Essa

tentativa de branqueamento pode ser explicada, com base nas afirmações de Domingues (2004):

o branqueamento é uma categoria analítica que vem sendo usada com mais de um sentido. Ora ele é visto como a interiorização dos modelos brancos pelo segmento negro, implicando a perda do seu ethos de matriz africana; ora é definido como o processo de “clareamento” concreto da cor da pele da população brasileira, registrado, sobretudo, pelos censos oficiais e previsões estatísticas do final do século XIX e início do século XX (DOMINGUES, 2004, p. 253).

Porém, apesar deste fator, a maioria dos entrevistados se identificaram como negros(as), incluindo dois entrevistados(as) que se identificaram como negros(as) de pele clara. Isso demonstra, por parte destes entrevistados(as), um conhecimento sobre suas identidades Étnico-Raciais. Os que não se identificavam com as aulas de história e com os livros didáticos afirmaram que não se identificavam pois faltavam representações tanto nas aulas, quanto nos livros didáticos, que os fizessem se sentir incluídos na história não apenas na qualidade de escravos.

Igualmente apontaram o fato de não haver um corpo docente mais representativo, com negros e brancos. Um jovem afirmou: "Só como escravo. Não passam nada que nos represente. E para eles, os professores brancos, o que passam sobre a gente não choca eles, a nossa dor. Nunca tive professores negros e não ter professores negros me falta representação, nem os funcionários são negros". Essa falta de representatividade no corpo docente, pode ser explicada devido ao fato de a Lei 12.711/12, que definiu as cotas, ainda ser recente. Com essa Lei a falta de representatividade tende a diminuir, visto que em 2019 o percentual de alunos negros nas universidades públicas chegou à 50,3%⁴. Outro fator que contribui para um futuro aumento de professores(as) negros(as), é a Lei. 12.990/14, a qual institui 20% de cotas públicas no âmbito da Administração Pública Federal para negros e pardos. Os alunos que se sentiam representados afirmaram, em sua maioria, que se sentiam representados pelo fato de haver aulas de história de África e dos Afro-brasileiros no ensino fundamental e ou médio. Essa representação é estabelecida como necessária, para a correta aplicação da Lei 10.639/03, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que afirma

(...)que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação

⁴ IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis (BRASIL, 2004 p.18).

Poucos alunos(as) relataram não terem sofrido e ou vivenciado situações de racismo no ambiente escolar. Um dos entrevistados(as) relatou sobre sua experiência a respeito disso, relacionando isso não como racismo. Vejamos: “Não, mas já vi gente sofrer bullying por ser muito negro, que só os dentes clareavam”. Essa confusão, presente na narrativa do entrevistado(a), é algo comum entre alunos, interpretar casos de racismo, não como racismo, mas como bullying. Não é possível tratar o racismo como bullying, pois o bullying é utilizado muitas vezes para suavizar casos de racismo, visto que bullying não é crime, enquanto o racismo, ou injúria racial é considerados crimes pela legislação penal brasileira.

A maioria dos alunos entrevistados declarou ter sofrido e ou vivenciado situações de racismo no ambiente escolar, o que demonstra que a escola, por estar inclusa na estrutura da sociedade brasileira, reproduz seus vícios, sendo um deles o racismo. Como abordado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que afirmam que o racismo não nasce na escola, porém, o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Portanto, uma das funções da Lei 10.639/03 é prevenir o racismo nas escolas através de sua proposta de educação antirracista, porém para que isso aconteça é preciso que a Lei seja executada plenamente para exercer esta função. Para atingir isso, são necessárias pedagogias de combate ao racismo e a discriminações.

Também é necessária uma formação qualificada de professores, para que sejam sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos Étnico-Raciais, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes e palavras preconceituosas.

A grande maioria dos entrevistados não sabia sua ascendência, porém alguns sabiam só da ramificação familiar que era branca, enquanto os de ramificação familiar negra não sabiam responder. Alguns ainda responderam que sua família era toda brasileira e ou com ascendência na experiência da escravidão. Através disto é possível constatar o apagamento da história dos Afro-brasileiros no Brasil. Um dos entrevistados relatou como ele se sentia a respeito disto. Vejamos: "Não faço noção disso, após a escravidão isso foi tudo apagado. Em certos pontos isso faz falta o cara fica pensando, que enquanto teus amigos brancos sabem todo o passado deles tu não sabe sobre teu passado". Através desta fala é possível notar a

desconexão deste entrevistado(a) com o seu passado familiar e como isso o traz tristeza pelo fato de ter o acesso à sua origem negado.

Os entrevistados(as) que sabiam sobre sua ascendência sabiam principalmente sobre a ramificação familiar constituída por brancos, enquanto na ramificação negra sabiam que seus bisavós e tataravós eram escravos, porém não sabiam de que região de África eles haviam sido trazidos à força. Um dos entrevistados relatou sobre os casos de racismo por ser de uma família com relacionamento interracial: "(...) meu pai sofreu bastante preconceito por ser negro pelos familiares italianos da minha mãe, os negros eram malvistas pelo meu avô que é italiano, as pessoas alemãs e italianas são muito preconceituosas com pessoas negras". O relato deste(a) entrevistado(a) infere sobre o que sofrem os negros e negras, que têm relacionamentos com pessoas brancas nas quais a família é de maioria branca ou totalmente composta por brancos. Nesse caso o racismo acontece devido ao fato dessas famílias não aceitarem o fato que terão seu fenótipo alterado passando a incluir a negritude, o que é considerado por eles um fenótipo "inferior". Um caso explícito conectado ao racismo ideológico, ao rejeitar qualquer presença negra em seu núcleo familiar

2.2 Entrevistas com os(as) professores(as)

Foram realizadas entrevistas com o professor(a) ministrante da disciplina de história de cada uma das escolas já citadas anteriormente. As entrevistas utilizaram como instrumento de pesquisa um questionário semiestruturado, assim como as entrevistas com os(as) alunos(as), que continha sete questões a respeito de como o(a) professor(a) realizava o ensino de história de África e dos Afro-brasileiros, como lidava com casos de racismo em sala de aula, o que sentiam sobre a quantidade de aulas propostas para o Ensino de História de África e dos Afro-brasileiros e se o mesmo já abordou temas como o racismo e educação das relações Étnico-Raciais em suas aulas. Assim como as entrevistas com os(as) alunos(as), estas entrevistas foram analisadas através da análise de conteúdo. O questionário completo está disponível no apêndice B. Através das entrevistas com os professores(as), foi possível analisar como eles(as) realizam o ensino de história de África e dos Afro-brasileiros, como eles(as) utilizam esse conteúdo de forma com que os alunos possam se sentir representados, suas soluções para mediar situações de racismo em sala de aula e sua aplicação da Educação das Relações Étnico-Raciais em suas aulas.

O(a) professor(a) do Colégio Estadual Florinda Tubino Sampaio, afirmou que não trabalha especificamente com o ensino de história de África dos Afro-brasileiros, mas aproveita as aulas de história do Brasil, para fazer uma conexão entre a escravidão e o racismo, retornando brevemente a história de África para explicar como surgiu o tráfico de escravos negros e sua relação com o Brasil colônia e Brasil Império. Quanto a história dos Afro-brasileiros, afirma utilizar também a história da escravidão para relacioná-la com o racismo estrutural presente na sociedade brasileira até hoje. Sua justificativa para não trabalhar mais especificamente com a história de África e dos Afro-brasileiros é a quantidade limitada de aulas reservadas ao ensino de história no ensino médio, sendo apenas duas aulas por semana. “É pouca”, respondeu o entrevistado(a) quando questionado(a) sobre o número de aulas propostas sobre história da África e dos Afro-Brasileiros, o(a) entrevistado(a) ainda acrescentou: “o número de horas aula de história já é muito pouco, duas horas por semana pra um conteúdo imenso”.

Porém, o(a) entrevistado(a) afirmou que no ano de 2019 houve uma oficina do PIBID com os alunos de sua turma, onde os alunos foram levados para realizar o Percurso do Negro, que pertence ao Museu de Percurso do Negro este museu se caracteriza como um projeto que

desde 2008 reconstrói a trajetória do povo negro na cidade de Porto Alegre, e que pretende dar visibilidade a espaços representativos deste segmento da população. Este museu difere da concepção tradicional de museu, pois trata-se de um museu a céu aberto e seus monumentos estão localizadas no decorrer de um percurso, em diversos pontos do Centro Histórico. Além desta oficina, o PIBID utilizou como ferramenta no auxílio de ensino de história de África e dos Afro-brasileiros o jogo pedagógico, “As viagens do Tambor”, o jogo de tabuleiro apresenta um percurso na cidade de Porto Alegre, que evidência, aos professores e aos estudantes, marcas da presença e pertencimento negro na capital gaúcha⁵. Ele(a) declarou que os alunos se sentiram muito representados pelo jogo, como descrito na seguinte citação: “(...) este ano a gente teve esse trabalho com algumas turmas, não deu pra levar todo mundo que incluía uma oficina que teve em sala de aula depois teve a saída pros territórios negros e depois ainda culminou com um jogo que o PIBID fez com tabuleiro, com questões a respeito da herança africana em Porto Alegre, dessa forma contemplou os alunos, eles ficaram bastante satisfeitos, foi uma das melhores saídas de campo que eu tive até hoje em 25 anos de sala de aula”.

Quanto a questão da representação étnico-racial dos alunos em suas aulas de história, reconheceu que ainda há uma baixa representação étnico-racial dos alunos em suas aulas, que há alguns alunos que podem se sentir representados, mas que isso ainda ocorre de forma muito limitada. E ele(a) tenta fazer com que eles se sintam representados dando voz para que os alunos emitam suas opiniões sobre os assuntos discutidos em sala de aula. Quando questionado(a) se aborda o racismo e a Educação das Relações Étnico-Raciais em sala de aula, ela declarou sempre abordar o racismo e a Educação das Relações Étnico-Raciais, confirmando também que já houveram situações de racismo que teve de lidar em sala de aula, e que lidou com isso demonstrando aos alunos a existência de uma postura racista, uma postura sem fundamentos e baseada em pensamentos históricos antiquados aprofundados no Brasil desde o período escravocrata. Vejamos: “Lidei com isso tentando demonstrar para os alunos que tem uma, vamos dizer assim postura racista, tentar mostrar para eles todo um papel que o negro desempenhou desde que chegou no Brasil, diante de todo aquele preconceito racial que existia naquela época e que se prolonga até agora e que não tem fundamento, até porque aquilo que começou na história do Brasil eram pensamentos de uma época, baseados em teorias que hoje são superadas”.

⁵ <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/projeto-de-extensao-territorios-negros-lanca-jogo-pedagogico>

O(a) professor(a) do Colégio Estadual Paula Soares trabalha com o ensino de História de África e dos afro-brasileiros. Ele(a) trabalha na escola com o livro didático que já foi analisado anteriormente no Horizonte Inicial, “História Passado e Presente”. O professor afirmou seguir os conteúdos de história de África e dos afro-brasileiros presentes neste livro didático. Vejamos: “Eu tento passar o que está no livro didático, algumas vezes é difícil conciliar com o tempo de aula reduzido que temos aqui no noturno, mas por saber que é um tema importante pra eles eu tento dar sempre esse conteúdo”. Afirmou também que os alunos aparentam mostrar bastante interesse nas aulas de história de África e dos Afro-brasileiros e que nunca houve algum pedido de aluno por mais aulas. Vejamos: “Pela reação deles, eles parecem se interessar. Aqui a gente tem uma rotatividade muito grande de alunos que vem para a aula, então uma semana vem os mesmos alunos, na outra vem alunos que não vieram na última semana, então se torna difícil de perceber se eles se interessam ou não, mas espero que sim”.

As aulas de história de África propostas por ele(a), são apenas duas aulas limitadas somente ao primeiro ano do ensino médio, durante o segundo ano e terceiro ano do ensino médio há somente uma aula sobre as independências africanas e sobre o *apartheid* na África do Sul. Apesar disso, ele(a) assegurou abordar em diversas aulas a história dos Afro-brasileiros, não só no contexto da escravidão, mas também os problemas trazidos pela maneira como foi abolida a escravidão no Brasil. Vejamos: “Como eu te falei antes a gente tem as aulas reduzidas aqui, então tu tens só o segundo e terceiro período que são cinquenta minutos mesmo, os outros são todos de trinta e cinco minutos. E isso causa uma dificuldade em conseguir fazer todo conteúdo a tempo, ainda mais com a rotatividade dos alunos, mas eu acho que temos bastante aulas deste conteúdo principalmente com a quantidade limitada de aulas que temos aqui”. No que se refere a representação étnica dos alunos, o entrevistado(a) pareceu não saber responder a esse questionamento, dando uma resposta um pouco vaga: “Não sei, essa é uma questão muito pessoal deles, espero que eles se sintam, porque quero que todos se sintam bem com as minhas aulas, sei que é difícil agradar a todos. Isso aí vai mais de uma questão pessoal mesmo”.

Sobre o racismo em sala de aula, o professor(a) reiterou o que havia respondido quanto ao ensino da história dos Afro-brasileiros, ao falar da estrutura racista criada pelo Brasil no pós-abolição e, da dificuldade de inserção do negro na sociedade brasileira. Porém, novamente tocou na falta de tempo de aula, devido a adequação do turno noturno às necessidades dos alunos trabalhadores e a dificuldade que eles teriam de chegar as dezoito

horas e trinta minutos e sair as vinte duas horas da noite. Vejamos: “Eu abordo bastante a questão do racismo, principalmente falando da falta de oportunidades que os negros tiveram após a abolição da escravidão e, a marginalização que eles sofreram e como isso resultou na nossa sociedade racista atual. Por falta de tempo eu não consigo abordar mais esse assunto, como eu sei que deveria, também não consigo entrar tanto nas relações Étnico-Raciais, isso é porque aqui a gente começa as aulas às 19:00h e não às 18:30h e, ainda terminamos a aula às 21:45h ai falta muito tempo de aula que é precioso”.

O entrevistado(a) disse ter necessitado mediar situações de racismo na escola apenas uma vez e, disse que isso se deve ao fato de a escola possuir alunos de classes sociais muito próximas e, que se conectam um com o outro. Vejamos: “Só uma vez” disse o entrevistado quando perguntado se havia mediado situações de racismo em sala de aula, “aqui temos alunos muito próximos, a maior parte do pessoal trabalha aqui no centro e vem estudar aqui porque fica perto do trabalho, então são todos trabalhadores e eles se unem muito por causa disso”.

Através destas entrevistas com os(as) professores das duas escolas, é possível associar diversas respostas que ambos tiveram às perguntas feitas nas entrevistas. Os dois afirmaram que uma de suas principais dificuldades para executar plenamente o ensino de história de África e dos Afro-brasileiros era a falta de tempo para tal, e a falta de conhecimento deles sobre o conteúdo. Oliveira (2012) constata que o problema do tempo e da necessidade de maior formação é algo comum entre professores, reiterando que o professor trabalha com os assuntos tratados de acordo com sua concepção e que ele deve ter tempo para poder trabalhar e atualizar seus conceitos, podendo assim trabalhar de maneira adequada com tais conteúdos.

A precarização da educação faz com que o professor se veja com cada vez menos recursos para trabalhar e com cargas horárias maiores para aumentar sua renda, tornando ainda mais difícil esta questão relativa ao tempo de estudo e planejamento das aulas, assim como da própria consecução das mesmas no cotidiano escolar. Analisando as resoluções da Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96), em acordo com a Resolução CNE/CP nº 01/2004, é possível verificar que uma das exigências trazidas para a adequada implementação da Lei é a atribuição aos sistemas de ensino da consecução de “condições materiais e financeiras”, assim como de prover as escolas, professores e alunos de materiais adequados à educação para as relações Étnico-Raciais. Nos últimos anos o que se tem verificado no Rio Grande do Sul é uma precarização do ensino estadual, e o mesmo ocorre no plano municipal. Desde o

final do governo estadual de Tarso Genro (PT)⁶ no final de seu mandato em 2014, houve esse movimento em torno da precarização do ensino gaúcho, intensificado durante o governo de José Ivo Sartori (2015 - 2018).

Devido a isso, é compreensível a falta de recursos que os professores encontram para poderem lecionar de maneira com que sejam cumpridos os requisitos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Entretanto, é importante ressaltar que, mesmo com as dificuldades impostas pela falta de recursos para a educação, ainda seria possível que esses professores promovessem um ensino mais amplo de história de África e dos Afro-brasileiros. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana estabelecem que os professores devem ter acesso a formação continuada presencial e a distância com base em estabelecer a estes professores uma formação sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana. Mesmo com o não cumprimento dessa demanda, ainda cabe a esses professores procurarem se desassociar do ensino colonializado, reestruturando seus planos de ensino. É possível verificar acomodação dos professores em evitar aprofundar reflexões e ações sobre os conteúdos relacionados ao ensino de História de África e dos Afro-brasileiros, utilizando desculpas como falta de tempo e outros temas aos quais devem dar maior importância, fortalecendo ainda o caráter eurocêntrico e colonizado dos currículos. Também cabe as escolas a incorporação da Educação das Relações Étnico-Raciais e ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana nos seus Planos Político-Pedagógicos.

É possível verificar através das entrevistas também um pensamento comum entre os(as) professores(as), aquele que afirma que tratar sobre a história dos Afro-brasileiros é somente abordar as questões ligadas à abolição da escravidão. O(a) professor(a) do Colégio Estadual Florinda Tubino Sampaio, entretanto, abordou diferenciadamente este tema, com alunos visitando o Museu de Percurso do Negro e realizando a atividade relacionada ao jogo “As Viagens do Tambor”, práticas que possibilitam um conhecimento baseado na resistência e no protagonismo da população negra na cidade. Porém, é importante ressaltar que tais

⁶ FINAMOR NETO, J. G. A precarização do trabalho docente na rede estadual de educação do Rio Grande do Sul: um estudo sobre a situação das professoras com contrato de trabalho temporário na zona norte de Porto Alegre. 2016. 189 f. Dissertação (Dissertação em Educação) - Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre.

atividades foram propostas pelos bolsistas do PIBID, que conseguiram demonstrar como é possível apesar da quantidade limitada de aulas, abordar mais os conteúdos relacionados a história dos Afro-brasileiros.

Os(as) professores demonstraram lidar bem com as situações de racismo em sala de aula, sem medo de abordar essa problemática em sala de aula. As entrevistas mostraram que ambos os(as) professores(as) demonstram conhecer bem as prerrogativas da Lei 10.639/03 e entender a importância que ela tem no combate ao racismo. Há um pensamento ainda bastante conteudista, muito conectado a uma história eurocêntrica por parte dos entrevistados, resultando em uma dificuldade dos dois de compreender como conectar a história de África e dos Afro-brasileiros ao ensino de história. Os dois apenas encaixaram este conteúdo dentro dos outros conteúdos, assim como ocorre nos livros didáticos, trabalhando com a história de África de uma maneira eurocentrada. No entanto, isso não ocorre por responsabilidade exclusiva destes professores ou de sua didática, mas pelo fato de ambos não terem acesso às formações continuadas que foram propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de extrema importância para a implementação da Lei. Para que desta maneira fosse possível a eles adquirir o conhecimento necessário para conectar a história de África com a história do Brasil. Portanto, pode-se dizer que é necessário que haja um maior investimento na educação, na carreira dos profissionais da educação e na sua formação para que estes possam executar as proposições da Lei, como estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

2.3 Oficinas nas escolas

Para a produção de dados foram programadas duas oficinas de história de África e dos Afro-brasileiros, uma no Colégio Estadual Paula Soares e a outra no Colégio Estadual Florinda Tubino Sampaio. O plano de aula das oficinas se encontra presente no quadro abaixo:

Quadro 2 - Programa das Oficinas

Objetivos	Método e conteúdo da Oficina	Material Utilizado
O objetivo desta oficina de história é trazer aos alunos um maior conhecimento sobre a história dos afro-brasileiros no Brasil, mais especificamente no estado do Rio Grande do Sul. Também focando em fazer com que eles reflitam sobre os impactos que a escravidão teve no nosso país e no nosso estado, além de poderem se conectar mais profundamente com essas histórias, assim compreendo o seu próprio passado histórico-social. A oficina servirá como material de análise para a pesquisa “Sankofa: relações entre ensino de história, juventudes e ensino médio na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais”.	Serão realizadas em duas aulas (cem minutos), utilizando a primeira parte do livro “Colonos de pele negra: histórias de africanos e de seus descendentes na formação do Rio Grande do Sul”, focando nos capítulos: “A cor parda e os indícios de uma difícil ascensão social” e “Entre a mulata Angélica e a parda Margarida: possíveis significados da mestiçagem no Brasil colonial”. Focando em analisar junto com a turma as narrativas presentes no livro, fazendo comparações com o presente a fim de induzir com que os alunos façam reflexões sobre o assunto discutido. No final da aula será realizada a atividade de reflexão presente nestes capítulos do livro.	Utilização do livro “Pessoas comuns, Histórias incríveis: a construção da liberdade na sociedade sul-rio-grandense” dos autores Fernanda Oliveira da Silva, Jardélia Rodrigues de Sá, Luciano da Costa Gomes, Marcus Vinícius de Freitas Rosa, Melina Kleinert Perussatto, Sarah Calvi Amaral Silva e Sherol dos Santos.

Fonte: elaborado pelo autor.

Primeiramente, a oficina ocorreu no Colégio Estadual Florinda Tubino Sampaio durante os períodos de história. A oficina foi realizada com os mesmos alunos(as) que foram entrevistados(as) e também contou com a presença dos demais alunos do segundo ano do ensino médio. Os materiais produzidos pelos alunos durante a oficina foram analisados através do método de análise de conteúdo, assim como os demais materiais coletados nesta pesquisa. Durante a oficina, os alunos contribuíram com o debate proposto através dos

capítulos “A cor parda e os indícios de uma difícil ascensão social” e “Entre a mulata Angélica e a parda Margarida: possíveis significados da mestiçagem no Brasil colonial” do livro “Pessoas comuns, histórias incríveis” (EST Editora, 2017). A maioria dos alunos demonstrou muito interesse pelas histórias relatadas nestes capítulos do livro e assim como proposto pela EREER, todos os alunos -independente de sua raça/etnia, debateram sobre as problemáticas trazidas pelo livro. A partir das questões apontadas pelos capítulos trabalhados na oficina, os alunos debateram sobre diversos assuntos. Entre eles: definições de etnia e raça no período escravista; as origens dos termos “pardo” e “mulato” e seus significados no Brasil colônia; e o papel dos descendentes libertos na fundação de cidades do Rio Grande do Sul. Estes são temas de extrema importância para refletir com os alunos sobre como os descendentes libertos negros também foram fundadores do Rio Grande do Sul e, portanto, importante influência na criação de nossa cultura. Deste modo, através da oficina foi possível abordar temáticas sensíveis e importantes para EREER. Como define Meinerz (2017):

o tema da Educação das Relações Étnico-Raciais exige uma interação com temas sensíveis e controversos, com eventos traumáticos como a escravidão, o genocídio dos povos originários e a desigualdade presente nas relações étnico-raciais. Ensinar História pode ser também ampliar as possibilidades de pensar a diferença, contribuindo na promoção de relações pautadas em valores como justiça social, ética e cidadania (MEINERZ, 2017, p. 75).

Utilizando como base a atividade proposta no final do capítulo -“Entre a mulata Angélica e a parda Margarida: possíveis significados da mestiçagem no Brasil colonial”, foi solicitado aos alunos que elaborassem um pequeno texto respondendo se as palavras utilizadas para definir categorias de mestiçagem como “café-com-leite”, “mulato” e “pardo” ainda carregavam o sentido de escala social, presente no Brasil colonial. Foram elaborados onze textos, escritos sem identificação pelos alunos, apenas contendo suas reflexões. As produções foram categorizadas segundo a proximidade dos argumentos utilizados pelos autores. É possível dividi-las em duas categorias, os que argumentaram que ainda há um sentido de escala social presente nestes termos e as respostas que negaram este sentido. Quanto a primeira categoria, dez alunos responderam que ainda existe este sentido na utilização destes termos. Com alguns alunos fazendo uma conexão entre este sentido social e o racismo que se faz presente também na utilização desses termos, como nas produções a seguir.

Aluno(a) 1: “Na minha visão, os “termos” de mestiçagem carregam sim o sentido de escala social que havia no passado colonial. Pois esses termos são usados pela sociedade até hoje, para tentar “embranquecer” pessoas negras, pardas etc. Naquela época esses termos

eram usados para saber e definir os negros em categorias “melhores e piores” negros aceitos na sociedade como os “pardos forros” e outros eram escravos e só. O termo mulato e pardo eram uma forma de saber quem tinha “pais brancos” com relações com escravas(os). E na minha opinião esses termos são totalmente racistas “mulato”, café com leite” (escrito por um dos alunos).

Aluno(a) 2: “Ainda existe esse sentido de “escala social” nessas colocações. O que essas palavras, querem dizer maioria das vezes, é que alguém negro não é negro, tratando a pele negra como inferior. Talvez, não por palavras como “pardo” ou “mulato”, mas sim por outras como “moreno” e etc”.

A partir da análise dessas respostas é possível verificar que ambos estudantes compreenderam bem o sentido dos capítulos do livro que foram trabalhados na oficina. O livro aborda ambas as palavras “pardo” e “mulato” como termos utilizados para fins racistas, sendo pardo uma maneira de filhos de negros com brancos esmaecerem sua cor para terem a possibilidade de anular de maneira simbólica a cor negra de suas peles, porque naquele contexto ela poderia remeter à escravidão (SILVA, *et al.*, 2017). Mulato, por sua vez, era uma expressão usada na América portuguesa para tentar marcar uma posição social inferior de um filho de homem branco e uma mulher negra (SILVA, *et al.*, 2017). Ambos os(as) alunos(as) identificaram essas caracterizações pejorativas relacionadas aos termos “pardo” e “mulato”, fazendo reflexões muito importantes a respeito do significado dessas palavras no Brasil atualmente. No qual pardo principalmente, se caracteriza como uma forma de colocar o negro como “outro” e assim, posicionar-se como branco, negando suas raízes. É importante que os alunos abordem esses temas para que possam ter a possibilidade de se identificarem como negros(as). Além disto há também a importância de se abordar essas questões para que todos compreendam a problemática racista envolvendo o uso destes termos. Sobre esta questão de identificação de sua cor e aceitação de sua cor, Oliveira (2011) percebeu que houve uma crescente aceitação da cor negra entre os alunos, com o ensino de história de África e dos Afro-brasileiros.

Na contrapartida categórica, apenas um aluno respondeu afirmando não haver mais um teor racista ligado a estes termos. Vejamos: “não, pois hoje em dia não existe tanto preconceito como antigamente. Claro que ainda existe, mas não tanto assim”. Pode-se dizer que para este aluno o racismo se perpetua apenas em formas explicitamente violentas, descartando as formas mais sutis e sofisticadas de operação deste mecanismo de opressão e

exclusão. Portanto, observa-se em seu discurso uma ligação entre o fim da escravidão negra no Brasil com a amenização do racismo. No entanto, mesmo após a abolição da escravatura, o Brasil permaneceu segregando os negros inferiorizando-os. Após a abolição os negros no Brasil continuaram sofrendo de maneira cotidiana, como afirma Nunes (2006):

A esperada cidadania após a abolição não aconteceu e, até hoje, é uma luta constante em uma sociedade em que a desigualdade racial é arraigada e as tentativas de apagar a memória da barbárie contra os escravos são permanentes, quer pela eliminação de documentos, quer pela disseminação do mito da democracia racial (NUNES, 2006, p.91).

É devido ao apagamento intencional da história dos Africanos e dos Afro-brasileiros no Brasil, que se faz ainda mais necessário o estudo deste conteúdo por parte de todos os alunos(as) da educação básica. Não apenas para reafirmar parte de nossa história, mas também de maneira a promover a identificação dos alunos(as) negros(as) com sua valorosa história, combatendo o racismo através da promoção do conhecimento das culturas Afro-brasileiras e sua importância na formação cultural e social do Brasil.

2.4 Intercorrências

A proposta metodológica desta pesquisa envolvia a realização de oficinas em duas escolas distintas, assim como explicitado no capítulo 2- Caminhos Metodológicos. No entanto, não foi possível a realização da oficina no Colégio Estadual Paula Soares devido a adesão da escola a greve estadual dos professores. A greve do magistério se deu por conta do pacote de reformas na educação propostos pelo governador do estado, Eduardo Leite (PSDB), projeto este que ataca ainda mais o professor que atua na rede estadual.

Apesar de a greve impactar na obtenção de dados desta pesquisa, que visava a comparação e análise dos dados que seriam obtidos a partir das oficinas em escolas de diferentes regiões da cidade de Porto Alegre, o movimento dos professores estaduais trouxe fatores que também conversam com a discussão trazida ao longo desta pesquisa. Como analisado anteriormente nas entrevistas com os(as) professores(as), a falta de recursos e investimento é um fator determinante que impedem o(a) professor(a) de poder executar melhor as propostas trazidas pela Lei 10.639/03. É necessário que haja uma maior valorização da carreira do magistério no Rio Grande do Sul, visto que o estado mantém o salário dos professores estagnados desde 2014⁷. Além dos baixos salários, o poder público tem diminuído cada vez mais os gastos na educação⁸, precarizando ainda mais as condições de trabalho dos professores e o acesso a um ensino de qualidade aos alunos.

Segunda dados do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS), a greve mobilizou mil quatrocentas e vinte oito escolas estaduais, de um total de duas mil e quinhentos. Destas, setecentos e vinte sete paralisaram suas atividades completamente enquanto setecentos e uma realizaram uma paralisação parcial. Sendo assim, um número expressivo de escolas estaduais aderiu a paralisação como forma de reivindicação da retirada do pacote de reformas do governador Eduardo Leite.

Dentro deste contexto, é importante que haja cada vez mais mobilização contra as reformas que ameaçam o caráter público de nossa educação, visto que há cada vez mais acenos e incentivos a educação privada. Diversos ataques aos professores foram realizados nos últimos anos, através de projetos de lei cerceando a liberdade dos professores a exemplo do Escola Sem Partido⁹, o qual visa proibir os professores de ensinarem diversos conteúdos

⁷ <https://www.cut.org.br/noticias/rs-salario-congelado-dos-professores-corroi-poder-de-compra-endivida-e-adoece-1ac2>.

⁸ Ibidem.

⁹ <https://g1.globo.com/educacao/noticia/entenda-a-polemica-em-torno-do-escola-sem-partido.ghtml>

e pretendem fiscalizar e ameaçar professores em sala de aula. Assim como os constantes ataques a memória de Paulo Freire, negando a sua importância para a educação brasileira.

Nos últimos anos é possível perceber um aumento da desvalorização da figura do professor, sendo os atrasos no pagamento de salários, e a falta de reajuste do piso salarial os exemplos mais explícitos dessa desvalorização e descaso. Desta forma, os professores do estado do Rio Grande do Sul, encontram-se em uma absoluta falta de esperanças, quanto ao seu futuro. Neste contexto a mobilização em torno da defesa da educação pública, da defesa a melhores salários e melhores condições de trabalho são lutas indispensáveis para que haja a valorização de nossa profissão. Os ataques a educação dificultam com que os professores possam realizar as propostas definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a ERER e para o Ensino das Histórias e das Culturas Afro-Brasileiras, visto que não dispõem dos recursos necessários para isto. Além de se sentirem acuados frente a esses ataques constantes que tornaram cada vez mais a profissão do professor uma das mais atacadas no nosso país.

**“O trabalhador se educa nas lutas, se politiza nos conflitos,
se torna sujeito de sua história, e rompe a alienação”**

Helder Molina, historiador e professor da Faculdade de Educação da UERJ

HORIZONTE FINAL

Ao fim desta pesquisa, é possível refletir sobre os caminhos percorridos desde o dia da primeira entrevista nas escolas até a análise dos dados produzidos através das entrevistas e da oficina. No início desta pesquisa, a hipótese era de que ainda não eram aplicadas propriamente as resoluções da Lei 10.639/03, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREER e para o Ensino das Histórias e das Culturas Afro-Brasileiras. O objetivo inicial foi analisar como o ensino de história de África e dos Afro-brasileiros nas salas de aula do ensino médio impacta jovens na construção de suas identidades histórico-sociais, enfocando a experiência dos alunos (as) negros (as).

A pesquisa de campo demonstrou que ainda existe um longo percurso para que as resoluções das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREER e para o Ensino das Histórias e das Culturas Afro-Brasileiras sejam executadas completamente. Desde a promulgação da Lei, em 2003, já houve uma grande mudança no ensino de história e essa mudança contribuiu para que essa geração de alunos que entrou na educação básica a partir da sua promulgação tivesse o direito de estudar a história de uma maneira mais ampla, ainda que não seja uma história descolonial. Porém, é importante ressaltar a necessidade de se descolonizar os currículos, visto que desta maneira se questionam as estruturas que constroem o mito da superioridade da ciência branca e europeia como “verdadeira” e “legítima”. Tal descolonização contribui para quebrar as práticas e os ideais colonizadores impostos no Brasil desde a chegada europeia, declaradamente aqueles que pressupõem uma pretensa superioridade branca, possibilitando assim a equidade racial no país.

Na análise com os alunos, verificou-se que grande parte dos entrevistados se identificam com o ensino de história e possuem uma identidade positivada como negros. Os alunos que não se identificaram com o ensino de história, foram justamente os que não tiveram ensino de história de África e dos Afro-brasileiros. Esse dado é importante na contribuição do debate sobre a necessidade do ensino de história de África e dos Afro-brasileiros. O dado demonstra que através do entendimento e reconhecimento de seu passado e a resignificação da sua cultura, esses alunos foram capazes de se desassociar das concepções impostas pela branquitude que, tentam desvalorizar as contribuições históricas e culturais do povo negro no Brasil.

É importante ressaltar que apesar dos aspectos positivos obtidos nesta pesquisa, ainda é necessário que haja uma maior formação dos professores quanto ao ensino de história de

África e dos Afro-brasileiros. Nas entrevistas com os professores, demonstrou-se a necessidade dessa formação, visto que ambos se sentiam sem preparo para abordar a história de África e dos Afro-brasileiros. Essa falta de formação dos professores quanto ao ensino de história de África e dos Afro-brasileiros, é identificada com maior clareza no nosso estado se for analisado os currículos das universidades do Rio Grande do Sul. Como analisa Meinerz (2017), ainda há pouca presença de obrigatoriedade das disciplinas de História de África e dos Afro-brasileiros nas universidades gaúchas. A UFRGS, somente incorporou como disciplinas obrigatórias História de África e dos Afro-brasileiros, na licenciatura em História, no ano de 2019, após a reforma curricular. Como afirma Meinerz (2017), “torna-se importante avaliar a Universidade Federal do Rio Grande do Sul nesse âmbito, ponderando que Instituições de Ensino Superior, a exemplo da Bahia, apresentam História da África como disciplina obrigatória no curso de História desde 1998” (2017, p.70).

Conclui-se que um dos principais problemas encontrados foi a dificuldade dos professores de conseguir incluir de maneira qualificada e prevista nas Diretrizes (2004) o ensino de história de África e dos Afro-brasileiros em seus planos de aula. Como abordado por Oliveira (2012), os professores têm uma forte contribuição na formação identitária dos alunos,

pois o professor, apesar de toda a era moderna e tecnológica pela qual passamos, continua sendo um espelho, uma referência e um formador de opinião para seus alunos. Sua influência é, sem dúvida, forte e fundamental na sala de aula, portanto o seu papel não deve ser colocado em segundo plano, quando se refere à formação identitária (OLIVEIRA, 2012, p.84).

Entretanto, há de se problematizar as dificuldades enfrentadas pelos professores para poderem realizar pesquisas próprias, que os possibilitem maior domínio destes temas, visto que enfrentam diversos problemas com os constantes ataques à educação e liberdade de cátedra. Também se vê como um problema a necessidade de formação por parte dos professores na Educação das Relações Étnico-Raciais, visto que esse Plano Político-Pedagógico é de caráter primordial para combater o racismo e, no rompimento com a branquitude. Portanto, para que haja uma aplicação adequada da Lei.10.639/03 e da EREER em sala de aula é necessária a maior capacitação dos professores, porém, para que isto ocorra são necessárias ações que se voltem para a valorização destes profissionais, assim como um maior investimento na educação.

“O colonialismo é uma ferida que nunca foi tratada. Dói sempre, por vezes infeta, e outras vezes sangra”. Grada Kilomba, artista, escritora e teórica.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. C. **O ser negro- a construção de subjetividades em afro-brasileiros**. 1^a. ed. Brasília: LGE, 2008. v. 1500.

BOLSANELLO, M. A. Darwinismo social, eugenia e racismo “científico”: sua repercussão na sociedade e na educação brasileiras. **Educar**, Curitiba, n.12, p.153-165. 1996.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, altera as Diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 9 ago. 2019.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". **Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial. **MEC/SEPPIR**. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004b. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf. Acessado em: 28. mai. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, p.37, out, 2004a. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171 Acessado em: 05. mai. 2019.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 51-66.

FINAMOR NETO, J. G. **A precarização do trabalho docente na rede estadual de educação do Rio Grande do Sul: um estudo sobre a situação das professoras com contrato de trabalho temporário na zona norte de Porto Alegre**. 2016. 189 f. Dissertação (Dissertação em Educação) - Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquidade não-marcada. In: WARE, Vron (org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 307 –338

GOMES, Luís Eduardo. **RS: Salário congelado dos professores corrói poder de compra, endivida e adoce.** Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/rs-salario-congelado-dos-professores-corroi-poder-de-compra-endivida-e-adoce-1ac2>. Acesso em: 15. de Dez. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial Por um projeto educativo emancipatório **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 15 de ago. 2019.

_____, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p. 98-109, 2012;

GOMES, Nilma Lino; JESUS, R. E.. As práticas pedagógicas de trabalho com relações Étnico-Raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista (Impresso)**, v. 47, p. 19-33, 2013;

GROSS, Laura. **Cpers garante que adesão à greve do Magistério cresceu.** Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/ensino/cpers-garante-que-ades%C3%A3o-%C3%A0-greve-do-magist%C3%A9rio-cresceu-1.381723>. Acesso em: 27 de Nov. 2019

GUIMARÃES, A. S. A. A recepção de fanon no Brasil e a identidade negra. *Novos Estudos – CEBRAP*, São Paulo, n. 81, p. 99-114, jul. 2008. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002008000200009>.

IBGE, **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**, 2018.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, E.J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais[...]**. Bauru: USC, 2004. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/manzinibauru2004.pdf>. Acesso em 16 de dez. 2019.

MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 170, p. 59-77, jan./mar. 2017.

MEINERZ, Carla; PEREIRA, P.N. Educação das relações étnico-raciais e superação da branquitude, **Identidade!**, São Leopoldo, v. 23 n. 1, p. 161-180, jan.-jul. 2018.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MINAYO, M. C. S. **O desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 26. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 9-29

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

OLIVEIRA, M. S. R. Ensino de História e Identidade Negra: importância dos livros didáticos e dos professores na educação de negros. Natal, **Historiæ**, Rio Grande, 3 (1): 75-89, 2012.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americana**, p. 227-278. Buenos Aires: Clacso, 2005;

SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, R. M. N. B. Racismo científico no Brasil: um retrato racial do Brasil pós-escravatura, **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 253-268, mar./abr. 2018

SANTOS, Sherol dos. **História da África e cultura afro-brasileira no currículo de história: propostas de trabalho**. 2016. 53 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SILVA JÚNIOR, A. F. DA. Ensino de história, identidades e consciência histórica de jovens estudantes. **Revista História & Perspectivas**, v. 24, n. 45, 14 dez. 2011.

SILVA, Fernando Oliveira (et al.). **Pessoas Comuns Histórias Incríveis: a construção da liberdade na sociedade sul-rio-grandense**, EST Editora, Porto Alegre, 2017.

UFRGS. **“Projeto de extensão Territórios Negros lança jogo pedagógico”**. 2018. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/projeto-de-extensao-territorios-negros-lanca-jogo-pedagogico>. Acesso em: 15 de dez. 2019.

VIEIRA, Daniela Machado. Percursos Negros em Porto Alegre: Resignificando espaços, reconstruindo geografias In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE GEOGRÁFOS, 08, 2014, Vitória. **Anais[...]**. Vitória: UFES, 2014 Disponível em: http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404663795_ARQUIVO_DanieleMVieira.CBG2014.pdf. Acesso em 18 de nov. 2019

APÊNDICE A- Questionário Alunos

Relações entre ensino de história, juventudes e ensino médio na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais

Meu nome é Gabriel Dalagna. Sou professor de história em formação inicial e, no momento, estou realizando uma pesquisa para meu Trabalho de Conclusão de Curso - Licenciatura em História na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob orientação da Professora Carla Beatriz Meinerz da Faculdade de Educação/UFRGS. As perguntas a seguir servem somente para fins de pesquisa, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Seu nome não precisa ser registrado, a não ser que você assim o queira. Nem você, nem seu professor, nem sua escola, estão sendo avaliados. Não há respostas certas ou erradas. Apenas seja sincero. Obrigado!

- 1) Você já estudou história da África, e ou história dos afro-brasileiros nas suas aulas de história? Como foi?
- 2) Você sabia que é obrigatório o ensino de história da África e dos afro-brasileiros nas escolas desde 2003? () Sim () Não
- 3) O que você sabe sobre essa obrigação legal?
- 4) Como você se autodeclara em termos raciais?
- 5) Você se sente representado etnicamente e racialmente nas aulas e nos livros de história?
- 6) Você já vivenciou situações de racismo em suas aulas ou na escola?
- 7) Você sabe qual é a sua ascendência? Se sim, qual(is)?

IDADE:

APÊNDICE B – Questionário Professores

Relações entre ensino de história, juventudes e ensino médio na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais

Meu nome é Gabriel Dalagna. Sou professor de história em formação inicial e, no momento, estou realizando uma pesquisa para meu Trabalho de Conclusão de Curso - Licenciatura em História na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob orientação da Professora Carla Beatriz Meinerz da Faculdade de Educação/UFRGS.

As perguntas a seguir servem somente para fins de pesquisa, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

- 1) Como você ensina História da África e dos Afro-Brasileiros em suas aulas no Ensino Médio?
- 2) Como os alunos reagem nas aulas de História da África e dos Afro-Brasileiros? Há pedidos de mais aulas sobre esses conhecimentos históricos?
- 3) O que você pensa sobre a quantidade de aulas que você propõe sobre História da África e dos Afro-Brasileiros?
- 4) Você acredita que os alunos se sentem representados etnicamente nas suas aulas de história? Como?
- 5) Você já abordou o tema do racismo e das relações étnico-raciais em suas aulas de história?
- 6) Você já mediou situações de racismo em suas aulas ou na escola?

APÊNDICE C- Plano de Aula da Oficina

Oficina de História da África e dos Afro-Brasileiros

Material: Utilização do livro “Pessoas comuns, Histórias incríveis: a construção da liberdade na sociedade sul-rio-grandense” de Fernanda Oliveira da Silva, Jardélia Rodrigues de Sá, Luciano da Costa Gomes, Marcus Vinícius de Freitas Rosa, Melina Kleinert Perussatto, Sarah Calvi Amaral Silva e Sherol dos Santos.

Conteúdo Programático: Será realizada em duas aulas (100 minutos), utilizando a primeira parte do livro “Colonos de pele negra: histórias de africanos e de seus descendentes na formação do Rio Grande do Sul”, focando nos capítulos: “A cor parda e os indícios de uma difícil ascensão social” e “Entre a mulata Angélica e a parda Margarida: possíveis significados da mestiçagem no Brasil colonial”.

Focando em analisar junto com a turma as narrativas presentes no livro e fazer comparações com o presente, e induzir que os alunos façam reflexões sobre o assunto discutido. No final da aula será realizada a atividade de reflexão presente no livro.

Objetivos: O objetivo desta oficina de história, é trazer aos alunos um maior conhecimento sobre a história dos afro-brasileiros no Brasil, mais especificamente no estado do Rio Grande do Sul. Também focando em fazer com que eles reflitam sobre os impactos que a escravidão teve no nosso país e no nosso estado, além de poderem se conectar mais profundamente com essas histórias, assim compreendo o seu próprio passado histórico-social. Assim como servirá como material de análise para a pesquisa “Sankofa: Ensino de história descolonial para construção de identidades em jovens do ensino médio”.

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Participante



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

COMISSÃO DE PESQUISA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARTICIPANTE

PESQUISA: Relações entre ensino de história, juventudes e ensino médio na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais

COORDENAÇÃO: Gabriel Dalagna de Oliveira

NATUREZA DA PESQUISA: Esta é uma pesquisa que tem como finalidade investigar que através do ensino de história da África e dos afro-brasileiros nas salas de aula do ensino médio, os alunos podem construir suas identidades histórico-sociais, como alunos negros(as). Este projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na qualidade de integrante da pesquisa registrada sob número 26676 – “Trajetórias Projeto de Pesquisa (26676): Trajetórias da educação das relações étnico-raciais no Rio Grande do Sul: ensino de História e recepção das leis 10.639/03 e 11645/08”.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão desta pesquisa em torno de 5 a 8 pessoas em Porto Alegre.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Ao participar deste estudo você preencherá um questionário junto com outros participantes que aceitem participar da pesquisa. É previsto em torno de meia-hora para o preenchimento do questionário. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida sem qualquer prejuízo. No entanto, solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa. Sempre que você queira mais informações sobre este estudo podem entrar em contato com a Profa. Carla Meinerz pelo fone (51) 3308. 3993.

SOBRE O QUESTIONÁRIO: Serão solicitadas algumas informações básicas e perguntas de múltipla escolha ou escolha simples sobre identidade étnica e racial, ensino de história da África e dos Afro-Brasileiros.

RISCOS E DESCONFORTO: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.

CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de tudo interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada entrevistado.

BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras pessoas ...

Av. Paulo Gama, s/n, sala 918, Centro Histórico, Porto Alegre, RS – Cep: 90046-900 – Fone: 3308.3098 – Contato: <compesq@ufrgs.br>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

COMISSÃO DE PESQUISA



PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, aceito participar desta pesquisa.

Nome do participante

Assinatura do participante

Local e data

Coordenador(a) da pesquisa

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a/o Prof(a). Carla Meinerz do Departamento de Ensino de História da Faculdade de Educação da UFRGS. Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito pelos telefones (51)3308. 3993. Maiores informações podem ser obtidas junto ao Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS (51) 3308.3738.

Av. Paulo Gama, s/n, sala 918, Centro Histórico, Porto Alegre, RS – Cep: 90046-900 – Fone: 3308.3098 – Contato:
<compesq@ufrgs.br>

ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Pais ou Responsáveis



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

COMISSÃO DE PESQUISA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PAIS OU RESPONSÁVEIS

PESQUISA: Relações entre ensino de história, juventudes e ensino médio na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais

COORDENAÇÃO: Gabriel Dalagna de Oliveira

NATUREZA DA PESQUISA: Você está sendo convidado a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar que através do ensino de história da África e dos afro-brasileiros nas salas de aula do ensino médio, os alunos podem construir suas identidades histórico-sociais, como alunos negros(as). Este projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na qualidade de integrante da pesquisa registrada sob número 26676 – “Trajetórias Projeto de Pesquisa (26676): Trajetórias da educação das relações étnico-raciais no Rio Grande do Sul: ensino de História e recepção das leis 10.639/03 e 11645/08”. **PARTICIPANTES DA PESQUISA:** Participarão desta pesquisa em torno de 5 a 8 pessoas em Porto Alegre. **ENVOLVIMENTO NA PESQUISA:** Ao participar deste estudo, seu(sua) filho(a) – ou criança ou adolescente sob sua responsabilidade – preencherá um questionário (descrever o que ele será convidado a fazer) na escola junto com outros alunos que aceitem participar da pesquisa. É previsto em torno de meia hora para o preenchimento do questionário. Você tem a liberdade de se recusar a autorizar o jovem a participar; e o jovem tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida sem qualquer prejuízo. No entanto solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa. Sempre que o Senhor/a Senhora e/ou o adolescente queiram mais informações sobre este estudo podem entrar em contato diretamente com a Profa. Carla Meinerz pelo número (51)3308.3993. **SOBRE O QUESTIONÁRIO:** Serão

solicitadas algumas informações básicas e perguntas de múltipla escolha ou escolha simples sobre identidade étnica e racial, ensino de história da África e dos Afro-Brasileiros. **RISCOS E DESCONFORTO:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade. **CONFIDENCIALIDADE:** Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais porque, acima de tudo, interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada jovem. **BENEFÍCIOS:** Ao participar desta pesquisa, o jovem não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outros jovens. **PAGAMENTO:** Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Av. Paulo Gama, s/n, sala 918, Centro Histórico, Porto Alegre, RS – Cep: 90046-900 – Fone: 3308.3098 – Contato: <compesq@ufrgs.br>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
COMISSÃO DE PESQUISA



Após esses esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que seu(sua) filho(a) – ou criança ou adolescente sob sua responsabilidade – participe desta pesquisa.

Para tanto, preencha os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, autorizo meu filho/minha filha – ou criança ou adolescente sob minha responsabilidade – a participar desta pesquisa.

Nome do adolescente

Nome do responsável

Assinatura do responsável

Local e data

Coordenador(a) da pesquisa

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A/O pesquisador(a) responsável por esta pesquisa é a/o Prof. Dra. Carla Meinerz do Departamento de Ensino de História da Faculdade de Educação da UFRGS. Caso queiram contatar a equipe, podem entrar em contato diretamente com Prof. Dra. Carla Meinerz pelo fone (51)3308.3993. Maiores informações podem ser obtidas com o Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS (51) 3308.3738.