

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

## LEI Nº 10.639/03 E O ENSINO DE HISTÓRIA EM ESCOLAS ESTADUAIS (GRANDE FLORIANÓPOLIS/SC, 2003 – 2020)

Karla Andrezza Vieira  
PPGH/UDESC  
[karlaandrezzavieira@gmail.com](mailto:karlaandrezzavieira@gmail.com)

**Resumo:** Este trabalho versa sobre as tensões referentes ao passado escravocrata/colonial/senhorial persistente ao presente e as demandas advindas com a Lei nº 10.639/03 em unidades de ensino da rede estadual de Santa Catarina/Grande Florianópolis, entre os anos de 2003 e 2020. A partir dos documentos curriculares, da narrativa de professores/as de História, sujeitos da pesquisa e de suas respectivas aulas, busca-se defender a tese de que o passado está presente em suas mais variadas camadas de tempo e, portanto, encontra-se permanentemente em conflito com as prerrogativas para o ensino da História e da cultura africana e afro-brasileira. As fontes recrutadas para análise, partem, portanto, das Propostas Curriculares publicadas antes e depois da sanção da Lei com vistas a ampliar o quadro de inteligibilidade do enredo; das entrevistas realizadas com os/as professores/as e suas experiências em torno da Lei; bem como as aulas de História consideradas como espaços de encontros, conflitos e possibilidades de insurreição. A pesquisa está em desenvolvimento e filia-se ao campo da História do Tempo Presente.

**Palavras-chave:** Lei Nº. 10.639/03. Ensino de História. Escolas Estaduais de Santa Catarina. História do Tempo Presente.

### Notas iniciais

A Lei nº 10.639 instituída pelo governo federal em janeiro de 2003, determinou a obrigatoriedade do ensino de temas referentes à História e a cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica. Considerada um importante dispositivo para a luta antirracista no Brasil, a referida Lei intenciona a reparação das marcas de um passado repleto de discriminação, dor e opressão vivenciado pelas populações de origem africana em nosso país. Trata-se, portanto, de uma política de ação afirmativa.

Vale dizer que as políticas de ações afirmativas, são oriundas de um processo que é também exógeno, no sentido de que diferentes grupos sociais acabam por reivindicar suas pautas e a tensionar o poder das instituições. A sanção da Lei nº 10.639/03 é, portanto, fruto desse processo. A Lei é decorrente da atuação do Movimento Negro, que

## **ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021**

nas últimas décadas do século XX buscou forçosamente organizar as suas bases a partir de um repertório linguístico consciente de sua etnicidade e memória (PEREIRA, 2012)<sup>1</sup>.

Além de estar tingida pelas ações do Movimento Negro, a publicação da Lei nº 10.639/03, é tributária de um quadro de mudanças insurgentes dadas pela conjuntura da redemocratização do país. A complexa, diversa e contraditória democracia que se colocava em fins dos anos de 1980 e nas décadas seguintes ampliaram os debates sobre a questão da cidadania no Brasil (PEREIRA, 2012). Os cidadãos apresentavam-se como diversos. A própria Constituição Federal de 1988, marcava isso em suas linhas (artigo 12 é um exemplo do reconhecimento da pluralidade étnica do povo brasileiro). No artigo 215 §1º descreve-se que “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”. No § 2º inscreve-se que “A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais” (BRASIL, 1988). Desse modo, as manifestações multiculturais visualizadas na Constituição são importantes indícios de que a implementação da Lei nº 10.639/03 é a expressão de um tempo de transformações históricas.

Transformações que incidiram sobre o campo do ensino e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394 de 1996, que por sua vez, não só apresentou os princípios e objetivos do ensino para o país, mas também inaugurou as discussões sobre a pluralidade cultural como eixo transversal aos currículos escolares do Ensino Fundamental. Através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) instituídos pelo Ministério de Educação (MEC) no ano de 1998, ficava latente que a formação dos sujeitos deveria passar pelo conhecimento, pela valorização e o respeito ao patrimônio sociocultural de grupos etnicamente distintos (BRASIL, 1998, p. 2). Para as historiadoras Hebe Mattos e Martha Abreu (2008), o documento trouxe, portanto, uma crítica ao conceito de cultura. A concepção de um modelo cultural uniforme deveria ser suplantada nas escolas por uma perspectiva multicultural formadora da identidade brasileira.

---

<sup>1</sup> Reconheço a pluralidade das organizações negras no Brasil. Tomo o Movimento Negro para essa escrita, no sentido de trazer para a superfície as pautas que são comuns às diferentes organizações. No cerne do debate está a luta pela inserção das populações de origem africana de maneira equânime em nossa sociedade.

## **ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021**

Seguindo as preposições de Hebe Mattos e Martha Abreu (2008), muito embora os PCNs destacassem a temática da pluralidade cultural, as questões específicas das populações de origem africana ficaram como que diluídas em seu texto, bem como nas práticas escolares. Em que pese a História como disciplina, a temática africana e afro-brasileira no documento, indicava a África como continente e lugar de origem do povo brasileiro e registrava a trajetória étnica de africanos no Brasil, a partir dos estudos referentes ao tráfico negreiro e ao processo de escravização desses sujeitos. Além disso, o conteúdo acerca dos movimentos de resistência das pessoas escravizadas era parte constitutiva do material (BRASIL, 1996).

Fato é que os PCNs abriram caminhos para uma crítica em relação às questões identitárias tratadas na história do Brasil e na história a ser ensinada nas escolas. Ainda que de modo tímido, por vezes equivocado e passível de distorções, tal documento colocava-se como ponto inicial para o próprio debate em torno da Lei nº 10.639/03. Para a implementação da Lei, tornava-se necessário reconstruir as bases da educação e de seu currículo no que tange ao ensino da História e da cultura africana e afro-brasileira. Nessa direção, o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) 003/2004, estabeleceu um conjunto de ações pedagógicas fundamentadas na diversidade, no combate ao racismo e as diferentes formas de discriminação que afligem particularmente a comunidade negra (CNE, 2004, p. 11).

Com a instituição dos marcos legais para o ensino da temática africana e afro-brasileira, houve também uma transformação no campo das pesquisas acadêmicas. A escrita da História esteve atinente a esse movimento. Um processo intimamente relacionado aos crescentes estudos sobre a memória coletiva e sobre o dever de memória. Segundo Michael Pollak (1992) a memória coletiva trata dos acontecimentos vivenciados e partilhados por um determinado grupo social. Para além dos aspectos subjetivos e específicos da memória como um recurso em que se acessa o passado, o autor sinaliza que a consciência da existência humana ocorre socialmente. Nessa direção, pode-se localizar as reflexões acerca das demandas da Lei nº 10.639/03, dadas as necessidades de identificação da comunidade negra.

A necessidade de identificar-se passa a ser um interesse do mundo contemporâneo. Vale mencionar que a construção identitária de um determinado grupo

## **ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021**

social, não ocorre de modo espontâneo. Significar e ressignificar os lugares de memória (monumentos, arquivos, rituais...), podem acionar lembranças e passados comuns, como tratou o pesquisador Pierre Nora (1993). Aqui, vê-se também uma aproximação com os documentos que nortearam a implantação do ensino da temática africana e afro-brasileira. Constituir-se negro passaria pela inserção de lugares de memória com enredos de interesse desse grupo e não só. O calendário negro, a monumentalização do herói Zumbi dos Palmares, o estudo das religiões de matriz africana na sala de aula, são alguns espaços de reconhecimento da memória das populações de origem africana que se inscrevem por exemplo no texto das Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2004). Embora, Nora (1993) escreva pensando a partir da França, suas questões podem ser emprestadas e reelaboradas para as pesquisas históricas referentes a memória coletiva do povo negro.

Os recentes enfrentamentos entre História e memória, trouxeram ainda a dimensão política da construção das narrativas dos sujeitos considerados subalternizados. Recupero novamente Michel Pollak (1989), agora para destacar a importância das “memórias subterrâneas” em contraposição a memória dita como oficial. A fala subterrânea, excluída, marginalizada e oprimida anteriormente, passa a conferir visibilidade e som, colocando-se em disputa com as outras memórias existentes no seu tempo. O campo da História, passa acolher, portanto, as reivindicações daqueles e daquelas que têm em seu corpo a marca da cor.

O dever de memória, como expressão de uma política reparadora por parte do Estado e da sociedade, àqueles/as que foram silenciados/as ao longo da História, buscou legitimidade na produção histórica. Para Paul Ricoeur (2007), a problemática das demandas sociais que impelem um dever de memória, devem ser postas a crítica histórica. Eis uma das etapas da operação historiográfica. Pesquisadores e pesquisadoras precisam estar à espreita evitando certas manipulações políticas em benefício de determinadas memórias. A questão para Ricoeur está situada sobre a atuação de historiadores/as na gestão de temas sensíveis. Entre a sedução do dever de memória e a justa memória deve estar o compromisso com as fontes, com a interpretação destas e a construção de uma narrativa metodologicamente consciente de todos os embates colocados no tempo presente.

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

A paisagem descrita até aqui, permite a localização de minha pesquisa, em desenvolvimento no âmbito do doutorado, acerca dos debates em torno do ensino de História e às questões que figuram a lei nº 10.639/03 em escolas públicas da rede estadual de Santa Catarina, circunscritas pela espacialidade da região metropolitana de Florianópolis, entre os anos de 2003 e 2020. O objetivo central dessa comunicação, consiste em apresentar o campo de tensões existentes entre às demandas da Lei e a persistência de um passado escravocrata/senhorial/colonial nos documentos curriculares, na formação docente e nas práticas pedagógicas dos professores/as em Santa Catarina.

## **Primeira tensão**

A primeira tensão incide sobre as prescrições curriculares. As Propostas Curriculares são documentações consideradas oficiais, pela sua instituição estatal. Tais documentos por carregarem as tintas do Estado, difundem intencionalidades políticas específicas. Como fontes, as Propostas Curriculares destacadas para essa narrativa, devem ser localizadas temporalmente e submetidas a crítica. A abordagem consiste em perceber os documentos como murmúrios do passado (nem sempre tão recuado) que na trama narrativa serão monumentalizados. Há algumas décadas, partilhamos das concepções difundidas pelo historiador Jacques Le Goff (1990), sobre os registros produzidos socialmente, providos de cultura e muitas subjetividades, que são selecionados por historiadores e historiadoras, para configurar uma inteligibilidade.

Selecionei 04 prescrições para esse estudo: a Proposta Curricular - Disciplinas Curriculares da Educação Básica, Formação Docente e Temas Multidisciplinares, publicada em 1998; a Proposta Curricular - Eixos Temáticos de 2005; a Proposta Curricular - Formação Integral da Educação Básica regulamentada em 2014 e o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense divulgado em 2019. É possível localizá-las no sítio da Secretaria de Educação (SED/SC)<sup>2</sup>. A exceção da documentação de 1998, as demais lidei com a sua forma impressa. Como docente da rede, tenho as mãos os textos e os guardo em acervo pessoal. Um movimento certamente distinto de leitura, de impressões e de abstrações.

---

<sup>2</sup>A documentação encontra-se disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/proposta-curricular-156>. Acesso em 15 de jan. 2020.

## **ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021**

O currículo é fonte para a historicização da temática étnico-racial e ao mesmo tempo a chave analítica para essa pesquisa. Do ponto de vista conceitual, as considerações acerca do currículo são amplas e bastante complexas. Alinho-me as concepções postuladas pelo teórico Ivor Goodson (1995, p.177) ao definir o currículo como o “curso aparente ou oficial de estudos, caracteristicamente constituído em nossa era por uma série de documentos que cobrem variados assuntos e diversos níveis”. A perspectiva do autor, amplia-se ao pontuar que tal produção estrutura-se também pela formulação das “metas e objetivos, conjuntos e roteiros, que, por assim dizer, constitui as normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado” (GOODSON, 1995, p. 177). Sendo o currículo um espaço organizador e selecionador da produção de conhecimento, é possível perceber conservadorismos e manutenções em relação aos conceitos e procedimentos a serem abordados no interior das disciplinas.

O currículo como elemento de uma tradição inventada, como algo construído socialmente, torna-se caro ao debate étnico-racial colocado a partir da Lei nº 10.639/03. As demandas advindas com a legislação tensionaram as prescrições curriculares. As controvérsias existentes entre os diferentes grupos, influenciaram e continuam a influenciar o curso das transformações sobre aquilo que deve ser, ou não, instrumentalizado no currículo e nas práticas escolares (GOODSON, 1997). O pesquisador Tomaz Tadeu da Silva (2010), contribui para a reflexão de que os currículos são construções sociais entremeadas por relações de poder. No caso das mudanças curriculares circunscritas pela Lei, é plausível observar a correlação de forças, inclusive teóricas associadas aos propósitos da comunidade negra. Para o professor e historiador Amílcar Araújo Pereira (2019) as discussões sobre o currículo, tornam-se centrais para a luta antirracista em nível transnacional. Sendo a prescrição um espaço de inscrição de saber, é pertinente contrapor perspectivas hegemônicas e hierarquizadas acerca do conhecimento. É, pois, para o Movimento Negro um território a ser pleiteado. Está, portanto, o currículo situado em uma arena de disputas entre as diferentes agências dos sujeitos que estão a reivindicar suas memórias e narrativas (LAVILLE, 1999). Assim, converge a esse estudo a aceção de que as tradições sofrem questionamentos e alterações em suas lógicas. Os pontos de verdade podem ser modificados de hora em hora devido as contingências sociais.

## **ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021**

Como instrumentos imbuídos de acepções políticas sempre meditadas pelo tempo, os documentos analisados deixaram algumas perturbações, no que concerne o ensino de História e a lei 10.639/03, que só podem ser entendidas na duração: as concepções teóricas, a tratativa da diversidade e a temática africana e afro-brasileira como objeto de estudo do ensino da História, foram as questões problematizadas no enredo. Sobre as concepções teóricas que comparecem aos contextos da produção curricular, registra-se que em 1998 e 2005, a perspectiva fundamenta-se no método e nos princípios do materialismo dialético. Nesse sentido, os aspectos cognitivos da aprendizagem apresentam-se como subjacentes à lógica histórica e social em que ocorre o desenvolvimento do pensamento humano. Não há, portanto, uma separação entre o aprender e as coisas do mundo material (natural e social). A teoria do desenvolvimento psicológico e intelectual dos sujeitos aplicada às documentações, é proveniente das reconfigurações políticas da década de 1990. A transição do Regime Militar para a democracia, expressa o sentido crítico que o campo educacional deveria incorporar à formação de crianças e jovens no país. Essa visão sobre o ensino perdurou por quase duas décadas em Santa Catarina, até a implementação da Proposta Curricular de 2014. O documento representa um divisor de águas nas prescrições curriculares, ao imprimir no âmbito da Educação Básica epistemologias multiculturais, dadas as contingências das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08. Um movimento que reverberou na produção do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, publicado no ano de 2019, com certas peculiaridades impelidas pela BNCC.

Quanto a tratativa da diversidade, as investidas teóricas aventadas para as prescrições curriculares oferecem algumas conformidades ao termo. A Proposta de 1998, filiada às convicções materialistas, significa a diversidade como um lugar disputado por classes sociais. A documentação congrega, ainda que de maneira tímida, as manifestações de diferentes grupos culturais que estão a compor o mapa do Estado. Aqui, sente-se as influências dos PCNs (BRASIL, 1998) que trouxeram oficialmente o debate da cultura como um elemento de visibilidade e problematização. Em 2005 os sujeitos da diversidade são os/as trabalhadores/as do campo e da cidade, os jovens do ensino noturno, bem como aqueles que possuem processos distintos de aprendizagem e precisam ser acolhidos em suas especificidades. A questão da pluralidade cultural não foi efetivamente trabalhada

## **ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021**

na espessura do texto. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004) estavam postas, mas não perturbaram a escrita da Proposta publicada em 2005. Em 2014 figura-se a diversidade como um princípio estruturante do percurso formativo. Preenchem a documentação as múltiplas discussões acerca das diferenças sociais, de gênero, de orientação sexual, de religião, de cunho nacional e étnico-racial entrecruzadas as relações de poder. Salta a prescrição orientações bastante expressivas no que tange a temática africana e afro-brasileira, lugar dessa investigação. Assim, Santa Catarina presta contas em termos documentais a Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2004). A versão de 2019 preserva a pauta da diversidade cultural com os atenuantes da BNCC, que por sua vez concentra a reflexão nas questões avaliativas, nas competências e habilidades para o século XXI.

A interposição da temática africana e afro-brasileira como objeto de estudo do ensino de História, indica a existência de orientações para a disciplina nas proposições de 1998 e 2019. No primeiro texto, a questão das populações de origem africana se coloca como mais um ingrediente do mosaico cultural existente no Estado. Nessa direção, a prescrição demanda para o Ensino Fundamental II, apenas nas primeiras séries, essa tarefa. Persiste ao currículo de História a divisão quadripartite europeia do conhecimento. Muito embora, o enredo construído aponte a crítica, a escrita não dá conta de grandes subversões. O investimento de 1998, foi mais dirigido ao trabalho do/a professor/a frente às ordenações fixadas na versão anterior. Confirma-se a história do negro no Brasil a partir do sistema escravista. Em 2019, os descritores ampliam-se, e o tema africano e afro-brasileiro ganha terreno dentro da ecologia dos saberes coloniais. Apesar dos espaços/tempos de elaboração das fontes sinalizadas, serem distintos, existem aproximações e uma delas está inclusive na firmeza do campo disciplinar. A Proposta de 2005, não tratou das singularidades dessa matéria. Em 2014, a História como disciplina esteve alinhada conceitualmente a área das Ciências Humanas, dentro da proposta integradora do currículo que se colocava. É por dentro da área de conhecimento que a História e seu ensino escolar devem se fazer sentir.

Os currículos estão envoltos por uma malha conservadora de difícil transposição. Trata-se da própria organicidade do ensino de História ancorada na colonialidade. As demandas impelidas pela Lei, tensionaram as prescrições curriculares de Santa Catarina

## **ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021**

e certos pontos tomados como verdades foram questionados e importunaram os sonhos mais injustos daqueles que insistem em subalternizar narrativas e corpos negros. É perene aos debates sobre o currículo os jogos de poder que estão postos à mesa. Todavia, existem “formas de poder visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras” (SILVA, 2010, p. 147). Nesse sentido, a leitura sobre as prescrições curriculares devem ser alargadas e constantemente submetidas a crítica. Os textos oficiais inculcam saberes e conferem status de validação. Nada é inocente. Assim, as narrativas do currículo que “contam histórias coloniais e fixam noções particulares sobre a questão da raça, fortalecem a exploração do capitalismo, a pobreza, o patriarcalismo, o racismo... e tramam as subjetividades” (GOMES, 2019, p. 228). Concordo com Henry Giroux (1997) sobre a existência de um espaço de emancipação e libertação curricular. É na escola que as prescrições se reelaboram. O normativo nem sempre é o vivido no processo de ensino - aprendizagem. Como professores e professoras de História lidam com essas demandas?

### **Segunda tensão**

A apreensão docente acerca da implementação da temática africana e afro-brasileira nas práticas pedagógicas, em escolas estaduais da região metropolitana de Florianópolis, é outro ponto de tensão aos ditames da Lei. As entrevistas aparecem no trabalho como resultantes de um processo de interação entre a pesquisadora e os/as depoentes. São as perguntas realizadas, que movimentam a fala dos sujeitos convocados a narrarem sobre a suas percepções acerca da pauta étnico-racial nas aulas de História no tempo presente. Assim, como uma operação dialógica, a fonte insurge e se forja. A discussão está amparada pela História Oral, essencialmente nas postulações de Verena Alberti (2009). As fontes orais não estão aqui para suprir as interdições da documentação escrita. As fontes orais se localizam na pesquisa pela sua própria organicidade e especificidade. Para além das respostas possíveis (carregadas de subjetividades) em relação ao tema de estudo, a tratativa a partir da oralidade instituiu uma identidade ao depoente.

A chave para tal apreensão pode estar na categoria de identidade narrativa. Para Paul Ricoeur (2010b) a identidade narrativa é própria da ação dos sujeitos inscritas no tempo. As experiências e percepções que os indivíduos possuem acerca de si e do mundo, conferem uma significação que ultrapassa a camada do pessoal. A consciência da

## ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

existência do eu só é possível em relação ao outro, sempre mediada pela linguagem. A identidade narrativa é um território de persuasão, repleto de pretensões e atributos morais, que precisam de hermenêutica. Professores/as na posição de narradores/as de suas histórias e projeções em relação à temática africana e afro-brasileira, traduzem essa perspectiva. Entre a narrativa docente e a narrativa da pesquisadora, há um exercício de metarreflexão.

São, portanto, os professores e as professoras de História atuantes em escolas da rede pública estadual de Santa Catarina da Grande Florianópolis, os sujeitos entrevistados e agentes da narrativa. Fabíola Falconi Vieira, Hudson Campos Neves, Joseana de Siqueira, Márcio Antônio Lacerda, Silvana Rosa Dionísio e Vitor Gasparetto da Silveira são os/as colaboradores/as da pesquisa. Cheguei até alguns por intermédio de gestores/as que acolheram as intenções da pesquisa e promoveram os encontros. Para outros o itinerário seguiu-se inversamente, foram os/as docentes conhecedores/as do trabalho que me puseram em contato com as suas escolas. Apresentei na ocasião o projeto que engendrava a tese, encaminhei o material e toda a documentação dos trâmites éticos da pesquisa. Foram muitas idas e vindas até o agendamento para a coleta dos depoimentos. 05 depoimentos foram coletados no mês de março de 2020, nas unidades de ensino às quais vinculam-se os/as professores/as e 01 entrevista foi conduzida por meio da plataforma *Google Meet* em dezembro do mesmo ano.

De posse de um roteiro prévio, mas ao mesmo tempo aberto e flexível, conduzi os trabalhos. As questões norteadoras estavam pautadas pelo espaço de experiência docente (identificação, formação inicial e vínculo institucional); pela questão do racismo no ambiente de ensino (sobre as percepções e tratativas); pelas ações de um currículo para a diversidade cultural (como movimentam a discussão em suas aulas? Quais as dificuldades?) e pelo horizonte de expectativas em relação ao ensino de História frente a luta antirracista demanda pela Lei nº 10.639/03. Os depoimentos foram gravados e no presente encontram-se em suporte digital. Mantive um caderno de campo, para registrar aquilo que a gravação não permitiu captar como os sentimentos, as expressões e os gestos dos/as entrevistados/as<sup>3</sup>.

### Quadro 1 - Sujeitos da narrativa 1.

---

<sup>3</sup> As análises dos depoimentos encontram-se em desenvolvimento.

## ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Nome	Idade	Identidade de Gênero	Identidade Étnico-Racial
Fabíola Falconi Vieira	31 anos	Feminino	Branca
Hudson Campos Neves	33 anos	Masculino	Branca
Joseana de Siqueira	47 anos	Feminino	Branca
Márcio Antônio Lacerda	49 anos	Masculino	Branca
Silvana Rosa Dionísio	46 anos	Feminino	Negra
Vitor Gasparetto da Silveira	24 anos	Masculino	Branca

Fonte: Elaboração da autora (2020).

Quadro 2 - Sujeitos da narrativa 2.

Entrevistados/as	Fabíola Falconi Vieira	Hudson Campos Neves	Joseana de Siqueira	Márcio Antônio Lacerda	Silvana Rosa Dionísio	Vitor Gasparetto da Silveira
Vínculo institucional	E.E.B. Laura Lima	E.E.B. Padre Anchieta	E.E.B. Dom Jaime Câmara	E.E.B. Padre Anchieta	E.E.B. Francisco Tolentino	E.E.B. Severo Honorato
Formação	Mestre em Ensino de História (UFSC) 2016	Mestre em História (UDESC) 2016	Licenciada em História (UNESC) 2000	Licenciado e Bacharel em História (UFSC) 1996	Licenciada e Bacharela em História (UFSC) 1999	Licenciado em História (UDESC) 2018
Tempo de atuação no magistério	10 anos	04 anos	24 anos	08 anos	20 anos	1 ano
Regime de trabalho	Efetivo/ 10 h	Efetivo/ 10 h	ACT/ 40 h	ACT/ 30 h	ACT/ 30 h	ACT/ 20 h

Fonte: Elaboração da autora (2020)<sup>4</sup>.

Após a execução das entrevistas (antes mesmo da historicização delas), o outro passo consistiu em organizar a sistemática de acompanhamento das aulas. Quais seriam os temas selecionados? Quais turmas seriam recrutadas? Qual a agenda a ser cumprida?

<sup>4</sup> A sigla ACT na rede estadual traduz-se por Admitido em Caráter Temporário.

## **ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021**

Foi um processo compartilhado com os/as professores/as. Definiu-se então, que o fator que mobilizaria a observação e os registros das aulas de História estaria no âmbito dos conteúdos. Desse modo, a partir dos planos de ensino dos/as docentes, aqueles oficialmente apresentados à supervisão escolar, firmamos o trabalho em quatro eixos: Eixo 1. África e “as primeiras” organizações sociais; Eixo 2. O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, tráfico negreiro e escravidão no Brasil Colonial; Eixo 3. Revoltas negras e a campanha abolicionista e Eixo 4. Imperialismo e Neocolonialismo em África. Os temas inventariados são pertinentes por transitarem no planejamento de todos os/as entrevistados/as, o que permite aproximações, comparações e afastamentos entre as aulas pensadas como fontes históricas<sup>5</sup>.

### **Terceira tensão**

Compartilho da concepção que aulas de História são como textos e devem ser lidos como uma “criação individual e coletiva a um só tempo” (MATTOS, 2007, p. 14). Professores/as em suas singularidades constroem sentidos no chão da sala de aula. Todavia, as significações transmutam ordenamentos a partir de encontros. Seriam eles emanados pelos livros didáticos, pelos saberes acadêmicos, pelos currículos...Seriam também eles advindos das experiências com os estudantes e colegas de profissão...Seriam aqueles que se fazem na relação com o mundo...os encontros renovam as práticas do ensino e se os/as professores/as possuem essa racionalidade “é que se torna possível a aula como texto” (MATTOS, 2007, p.14). Professores/as são autores/as de suas aulas e realizam cotidianamente operações historiográficas a partir de uma versão local de texto, do conhecimento específico que se desenvolve no ambiente escolar (PENNA, 2013).

A investida envolve então, uma atividade de imersão. Conhecer as unidades de ensino percorrer suas estruturas e condições materiais, circular pela sala dos/as professores/as, participar do recreio e ser um corpo atento a toda movimentação dos espaços em questão, faz parte da pesquisa. Faz parte também, a cordialidade junto aos sujeitos que me acolheram e estão a dividir comigo seu território. Por isso, antes de qualquer registro em torno dos eixos temáticos destacados para estudo e crítica documental, assisti algumas aulas para que os/as estudantes compreendessem os objetivos

---

<sup>5</sup> Devido ao contexto da pandemia acarretada pelo vírus COVID-19, os trabalhos nas unidades de ensino foram interrompidos. Registram-se aqui, esboços para as análises referentes às aulas de História.

## ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

de minha presença e o meu trabalho. Um processo característico de pesquisas do tipo etnográficas.

A etnografia é um esquema de pesquisa oriundo de métodos da ciência antropológica, que reúne as técnicas para a coleta de dados relacionados às dinâmicas de um determinado grupo social e a descrição das observações empregadas. Um exercício de “estar lá” e estar “aqui” como tratou Clifford Geertz (2005). Tomo como empréstimo o conceito de etnografia para aplicá-lo ao espaço da escola de maneira a qualificar o olhar investigativo sobre esse universo e a partir dele produzir conhecimentos. São ainda recentes e esparsos os estudos que promovam um aprofundamento acerca do ambiente cultural escolar e a professora Ana Maria Monteiro (2007), evidenciou isso na escrita de sua tese *Professores de História: Saberes e Práticas*. Não há receitas prontas para essa empreitada. Cada pesquisador/a em diálogo com outros trabalhos, escolhe seus instrumentos e estabelece seus percursos metodológicos. O meu estará em formato de diário de campo com as anotações das aulas de História segmentadas pelos eixos temáticos apontados anteriormente. Sem pretensões de neutralidade, a pesquisa encontra litígio na demarcação da fonte e na divulgação da sua elaboração, na pergunta que a ela é feita e nas categorias ao qual está submetida a crítica. A tessitura dessa narrativa histórica está comprometida com esse ordenamento.

Aulas de História estão sob constante tensão. A primeira está na base das prescrições do Ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira, que por um dever de memória disputam no currículo e nas práticas pedagógicas um lugar narrativo. A pesquisa busca refletir sobre o uso crítico da memória das vozes subalternas em sala de aula. Na direção do que postulou Paul Ricoeur (2007), cabe o questionamento sobre a gestão das políticas de justa memória nas aulas de História. A justa memória, traduz a concepção interpretativa, sempre resultante da operação historiadora. Melhor dizendo, a forma de se fazer justiça às memórias silenciadas está na própria historicização dos acontecimentos. Eis um atributo “moral” de quem pesquisa e ensina sobre História.

A segunda tensão está localizada na dimensão da cultura histórica, das percepções que estudantes possuem acerca do passado escravista/senhorial/colonial persistente em nossa sociedade. Uma categoria de análise sedimentada no reposicionamento da História na vida dos sujeitos, sobre a memória como um bem público. São os saberes históricos

## **ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021**

visíveis em monumentos, na literatura, no cinema, nas novelas, que circulam na internet...que atravessam a existência das pessoas. O conhecimento histórico ultrapassa, portanto, os limites acadêmicos e escolares. Nas proposições de Rüsen (1994, p. 20), as dimensões estéticas (produções culturais que tematizam a história), políticas (interesses de grupos que disputam memórias) e cognitivas (fundamentos da ciência) apresentam diferenciações, mas também “interpelações complexas”. É desse emaranhado que se constitui a racionalidade da cultura histórica. Nesse sentido, o pensamento histórico dos estudantes acerca de uma cultura extremamente racializada como a nossa, é confluyente a pesquisa não somente para compreendermos sobre o que sabem acerca do passado, sobre aquilo que interpretam no presente, mas especialmente para empreender uma leitura sobre as suas prospecções futuras.

Coloco o enfrentamento da colonialidade como o terceiro ponto de tensão a ser analisado nas aulas de História, algo que o próprio Rüsen (1994), reconheceu como um problema de sentido em sua teoria referente a cultura histórica. Os traços da colonialidade encontram-se presentes na contemporaneidade. Do ponto de vista dos projetos globais, das pesquisas acadêmicas - de outros tantos espaços - e mesmo do universo escolar, o que se vê recorrentemente é expressão colonizada da vida. Para Catherine Walsh (2009), torna-se fundamental a realização de um enfrentamento pedagógico a hegemonia da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), do saber e do ser (MIGNOLO, 2008). Pedagogias decoloniais e interculturais acionam um pensamento crítico do “outro”, realizado sobre outra lógica: a partir do Sul e com o Sul marchar para outras experiências epistemológicas, históricas e de ensino.

A colonialidade é algo também a ser enfrentado na narrativa da própria tese. Reconheço que os métodos de investigação e as categorias de análise são ocidentalizadas e por hora não consigo realizar subversões. A “desobediência epistêmica” (MIGNOLO, 2008), estará na sala de aula, mas propriamente nas aulas de História. E aí vê-se outra tensão, aquela que desestabiliza a própria matriz do pensamento acadêmico, que no presente deve ser imputada a reflexão. O trabalho estabelece aproximações com o campo da História do Tempo Presente (HTP), mas também indica possibilidades de diálogo com outras frentes, temas e epistemologias. Estou exatamente nessa fronteira.

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

## Referências

- ABREU, Martha & MATTOS, Hebe. *Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”*: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20.
- ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF. Senado Federal, 1998.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003. 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”*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 23 jan. 2019.
- BRASIL. Parecer CNE/CP nº 003/2004. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2004.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GOODSON, I. F. *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa, 1997.
- LAVILLE, Christian. *A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História*. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138. 1999.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 4.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!” leitores, autores, aulas como texto e ensino-aprendizagem em História. *Tempo* [online]. 2007, vol.11, n.21, p.5-16. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-77042006000200002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-77042006000200002&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 30 de jan. 2021.

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

MIGNOLO, Walter D. *Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. Cadernos de Letras da UFF, Niterói – RJ, n. 34, p. 287- 324, 2008.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro, Editora Mauad, 2007.

NORA, Pierre. Entre história e memória: a problemática dos lugares. *Revista Projeto História*. São Paulo, v. 10, p. 7-28, 1993.

PENNA, Fernando de Araújo. *Ensino de história: operação historiográfica escolar*. 2013, 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/tpenna.pdf>. Acesso em 12 de jan. 2021.

PEREIRA, Amílcar Araújo. “Por uma autêntica democracia racial!”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. In *Revista História Hoje*, ANPUH, v. 1, n. 1, 2012.

PEREIRA, Amílcar Araújo. Black Lives Matter nos currículos? Imprensa negra e antirracismo em perspectiva transnacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.49 n.172 p.122-143 abr./jun. 2019 Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/5589>. Acesso: em 30 de jan. 2021.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2010b. (v. 2: A configuração do tempo na narrativa de ficção).

RÜSEN, Jörn. *Que es la cultura historica? reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia*. Tradução de: SÁNCHEZ COSTA, F.; SCHUMACHER, Ib. Original In: FÜSSMANN, K.; GRÜTTER, H. T.; RÜSEN, J. (Eds.). *Historische faszination. geschichtskultur heute*. 1994, p. 3-26.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. *Proposta Curricular: disciplinas curriculares da educação básica, formação docente e temas multidisciplinares*. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 1998. 524 p. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/proposta-curricular-156/1998-158>. Acesso em: 15 de jan. 2021.

# ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação Ciência e Tecnologia.  
*Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos*. Florianópolis: IOESC,  
2005. 192 p.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. *Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica*. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2014. 192p.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense*. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019. 492 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.