



X COLÓQUIO INTERNACIONAL

"Educação e Contemporaneidade"

22 a 24 de Setembro de 2016

São Cristóvão/SE - Brasil



ISSN: 1982-3657

Semeando Ancestralidade em Escolas Quilombolas no Mato Grosso do Sul

LOURIVAL DOS SANTOS

MARIA APARECIDA LIMA DOS SANTOS

EIXO: 2. EDUCAÇÃO, INTERVENÇÕES SOCIAIS E POLÍTICAS AFIRMATIVAS

Resumo: Nosso estudo propõe-se a compreender a História do negro do Mato Grosso do Sul, como colonizador das terras do então sul do Mato Grosso e não apenas como mero coadjuvante do projeto colonizador "branco", segundo duas perspectivas: a primeira e mais previsível, trata-se de enfatizar aspectos sociais, culturais e econômicos das comunidades Furnas de Dionísio (Jaraguari) e Tia Eva (Campo Grande), nestas professores e estudantes da UFMS participam do dia a dia dessas comunidades e das escolas, a fim de estudar os processos, a cultura e as instituições escolares, por meio de uma etnografia escolar e de história oral de vida de quilombolas, que são guardiões das memórias dessas comunidades.. A segunda trata de convidar e agregar as equipes escolares e as comunidades para rever o projeto pedagógico das escolas estaduais situados nas duas comunidades, para que estas atendam às necessidades e sejam propulsoras de produção de conhecimentos e saberes das comunidades, com o intuito de planejar estratégias e materiais didáticos adequados na abordagem da história do negro na região, em África e no Brasil. Pretendemos transformar as escolas das comunidades em verdadeiras escolas quilombolas, tal como está preconizado no 'Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana'.

O projeto conta com o apoio financeiro da FUNDECT (Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do estado de Mato Grosso do Sul); Secretaria Estadual de Educação de MS (SED) e de pesquisadoras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). **Palavras Chaves:** Educação Quilombola,;

Educação Étnico-racial; História Oral de Vida de Quilombolas **Abstract:** Our study aims to understand the history of black people at Mato Grosso do Sul State, as pioneers at south of Mato Grosso State lands and not just as mere assistants of the “white” colonizing project. To do that, we use two perspectives: the first and most predictable, it is to emphasize social, cultural and economic aspects from the two communities: Furnas do Dionísio (at Jaraguari city) and Tia Eva (at Campo Grande city, the capital from the State). We are observing the day to day of these communities and their schools in order to study the processes, culture and educational institutions through a school ethnography and oral history from the Maroons, who are the memories’ guardians of these communities. Our second perspective is to invite and add school teams and communities to review the pedagogical projects of public schools located at both communities. We intend to transform ordinary schools into Maroons’ community schools Maroons, as were invoked in the official public document called 'National Plan for Implementation of the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and the Teaching of Afro-Brazilian African Culture'. The project has the financial support of FUNDECT (Foundation to Support the Development of Education, Science and Technology of the State of Mato Grosso do Sul); State Department of Education MS (SED) and researchers from the State University from Mato Grosso do Sul (UEMS) and the Federal University of Grande Dourados (UFGD). **Key words:** Maroons Education; Ethnic-racial education; Oral History of Maroon People Life

Superando fronteiras disciplinares: uma discussão necessária Para concebermos bases teóricas mínimas que nos fizessem pensar a gênese e as possibilidades dessa pesquisa, iniciamos com entrevistas de História Oral de Vida em seis comunidades quilombolas do estado de Mato Grosso do Sul, a saber: Furnas de Dionísio, Furnas de São Sebastião da Boa Sorte, Furnas de São Miguel (Maracaju), Tia Eva (Campo Grande), Picadinha (Dourados), Buritis (Campo Grande). O estágio de produção dessas entrevistas é variado. Em Furnas de Dionísio, temos três entrevistas transcritas, em tia Eva, três entrevistas transcritas, em Furnas de São Miguel temos oito entrevistas já autorizados, pois temos concentrados nossa pesquisa no último ano, nesta comunidade. Essas entrevistas foram obtidas em dois projetos de pesquisa em que nossa equipe se envolveu desde 2010. Tecemos a seguir os resultados desse núcleo documental, acrescido de informações contidas em nosso caderno de campo e cruzamento com bibliografia específica a problemáticas centrais até aqui exploradas. Foi por intermédio desse campo que, a pedido de professores de algumas dessas comunidades, chegamos até às escolas que atendem as mesmas e ao desafio de adequá-las as demandas de sujeitos emergentes – os quilombolas, outrora denominados de ‘comunidades negras rurais. Discutiremos as problemáticas identitárias que nortearam os primeiros passos de nossa investigação até o desafio de transformar as escolas dessas comunidades em campos de investigação na busca de novos caminhos de produção e

transmissão de conhecimentos e saberes. **O negro no sul do Mato Grosso.** As comunidades negras que aportaram no sul do Mato Grosso, a partir do final do século XIX vieram com proposta distinta do colono branco para a ocupação do cerrado sul americano. Sabemos que a colonização dentro de padrões europeus de civilização, serviu para atender o mercado externo, seguindo a lógica do capitalismo de desenvolvimento desigual e dependente. A erva mate, o gado, a extração de carvão foram historicamente as molas desse desenvolvimento nessa região. Essas atividades econômicas se caracterizavam pela exploração da mão de obra local e o atendimento do mercado externo. Sabemos bem dos resultados desse tipo de exploração: degradação do meio ambiente, exploração da mão de obra e alta concentração de renda. Com as comunidades negras foi diferente. Vindos especialmente do sul de Goiás e de Minas Gerais (movimento identificado por Caio Prado Júnior [PRADO JÚNIOR, 2004, pp. 203-204]), o que conseguimos apurar a partir das entrevistas de História Oral de Vida que fizemos nessas comunidades é que os fundadores dessas comunidades chegaram ao então sul do mato grosso com pecúlio próprio. Recursos modestos, provavelmente obtidos em suas terras de origem, por meio de exploração de lavouras a partir de contratos de meação ou ainda como empregados na região que chamamos hoje de Mato Grosso do Sul. Muitos homens empregaram-se no exército e, em que pesem os baixos soldos, temos que considerar que os gastos também eram pequenos. Somem-se a esses fatores, as políticas de colonização do centro oeste encetadas pelo governo Vargas. Lembremos que as terras eram relativamente baratas se comparadas aos centros dinâmicos da economia de então. O impulso que trouxe os negros a essas terras é o mesmo que trouxe o colono gaúcho, ou o japonês: a possibilidade de explorar propriedade própria, deixando de trabalhar como empregados em suas fazendas de origem ou, até mesmo vendendo propriedades menores de maior valor por hectare em seus estados de origem. Mas as 'terras de negros' tinham características próprias. Com menos dinheiro que seus concorrentes, adquiriram terras em fúrnas. Entre as comunidades que pesquisamos, três delas estão localizadas em 'fúrnas': Dionísio, São Sebastião da Boa Sorte e São Miguel. No dicionário Houaiss [HOUAISS, 2013] encontramos a seguinte definição para o termo:

" Fúrna

substantivo feminino (sXV)

1 cavidade profunda na encosta de uma rocha, floresta etc.; caverna, gruta, cova

< o homem primitivo transformava f. em habitações grupais >

2 p.ext. subterrâneo de uma edificação

3 p.ext. B N.E. lugar isolado, escondido, escuro

4 *PR m.q. carijo* Ora, esses “lugares escondidos” que serviram de abrigo a essas comunidades negras obviamente não interessavam ao projeto capitalista agrário do colono branco. Para lá foram os negros repetindo a estratégia ancestral de povos africanos: buscar novas terras quando lhes era negada a possibilidade de sobrevivência digna. Foi assim com os bantus da África sul-saariana, em processo que se iniciou a cerca de três mil anos fazendo com que se expandissem por quase toda África ao sul do deserto do Saara. Note-se que não se trata de fuga pura e simples, que pode ser interpretada como ato de covardia, como renúncia a luta. Ao contrário, trata-se de uma expansão. Toda expansão de grupos humanos pressupõe a disseminação de novos modos de vida que dizem respeito a forma de produzir, a formas de ler o mundo, enfim a uma expansão cultural e econômica. Em outras palavras, estamos falando de uma “diáspora africana”, termo muito usado entre intelectuais estadunidenses e europeus. Essa expansão não incomodou a expansão de lógica capitalista do gaúcho, do japonês ou do libanês. Tratava-se de terras isoladas, de grotões. Dessa maneira, a história encomendada pelas famílias de colonos brancos obviamente não contemplou a história desses grupos. Permanecerem enfiados até o final do século XX. Aliados do acesso às escolas brancas, esses negros jamais estiveram em condições de questionar a história oficial. Quando chegaram aos bancos escolares a história já estava escrita: chegaram como escravos, não possuíam terras, não tiveram produção própria. Atualmente, identificamos outros processos que modificaram a dinâmica história do relacionamento dessas comunidades negras rurais com as comunidades circundantes. A primeira diz respeito à reconfiguração das forças sociais no Brasil a partir da democratização do país retomada em finais dos anos de 1970 e culminada com a constituição ‘cidadã’ de 1988. A atual constituição, em suas disposições transitórias, dispõe que é dever do Estado demarcar terras de remanescentes quilombolas. Abriu-se então brecha para que essas comunidades regularizassem, nos marcos legais oficiais, a propriedade de suas terras. Desde então, muita polêmica se seguiu para definir o que era ou deixava de ser quilombola. Não entrarei em detalhes sobre essa polêmica, limitando-me a dizer que essas comunidades, aliadas ao movimento negro em âmbito nacional abraçaram essa denominação como forma de regularizar a posse ou retomar terras que lhes foram usurpadas, muitas vezes ao arrepio da lei [ARRUTI, 2006]. Na atual fase de desenvolvimento da região centro oeste essa reconfiguração de identidades enseja a escrita de novas histórias, a invenção de novas tradições e a reforma do currículo escolar. **Origem da população negra no sul do Mato Grosso: colonizadores negros e embate de**

projetos civilizatórios. Estavam, portanto, os negros do então sul do estado do Mato Grosso, no final do XIX, início do XX na condição de colonizadores e perderam essa condição para os brancos vindos do sul e do sudeste, bem como japoneses e libaneses, com mais vantagens sociais para se adaptarem às formas capitalistas de propriedade. Além da cor da pele, esses imigrantes chegaram aqui com a vantagem de terem intenção de se tornarem proprietários, o que não aconteceu com os africanos obrigados ao trabalho forçado. Estaríamos, portanto, entre um projeto capitalista moderno vindo do sul (produção para o mercado) e um projeto mais tradicional (produção para consumo interno) oriundo de Minas Gerais e de Goiás, e, em última instância do nordeste brasileiro. Gilberto Freyre em nota de rodapé de *Casa Grande e Senzala*, lembra que o viajante alemão Max Schimdt esteve no sul do estado do então Mato Grosso no início do século XX. Diferente de outros viajantes da época, quase sempre voltados para as populações indígenas, Schimdt registrou os negros na região. A obra, em alemão, está no museu Barbero, em Assunção do Paraguai e constitui registro importante da presença negra no estado. Nesse trecho de sua obra, Freyre salienta que os negros importados da África para essa região dominavam técnicas de criação de gado. A disputa pelo “vazio” do centro oeste brasileiro situa-se no embate entre tradição e modernidade expresso nas formas de organização do trabalho: trabalho comunitário (as ‘surpresas’ relatadas em entrevista, por Seu Carlito do Quilombo de São Sebastião da Boa Sorte) e o trabalho voltado para o atendimento do mercado de produtos agrícolas e da pecuária, como é o caso do Quilombo da Picadinha, em Dourados ou da produção de frutas e hortaliças, como ocorre em Furnas de São Miguel, em Maracaju. Em Picadinha, o embate chegou ao auge no evento descrito nas quatro entrevistas que fizemos e celebrado como verdadeiro mito fundador pela comunidade: o dia em que os fazendeiros correram da polícia federal. Claro está que o patriarca fundador da comunidade da Picadinha – Seu Dezidério - adquiriu as terras em momento histórico de expansão para o centro oeste, estimulado pelo governo Vargas. A falta de tradição (e talvez o baixo letramento dos descendentes) em lidar com as demandas legais para a formalização da posse de terras fez que os herdeiros de Dezidério tivessem seus direitos usurpados pelos fazendeiros por meio de advogados responsáveis pelo inventário, melhores treinados nas artimanhas das leis. Por muito tempo, após essas usurpações, negros e negras dessas comunidades quilombolas permaneceram tratados como escravos, com especial crueldade para as mulheres como relatado na entrevista com Dona Eugênia, no quilombo São Miguel. Outro tema constante nas entrevistas é o deslocamento das famílias do campo para a cidade e

vice-versa, especialmente após a titulação das terras. Seu Otacílio, de Chácara Buriti, repetidas vezes falou que a família dele “trabalhava para os outros”, como ocorreu em entrevistas feitas em quase todas as comunidades. Importante notar a redução da condição de proprietários para empregados, expropriados da terra. Os entrevistados dizem ter sofrido muito na roça (pela falta de recursos para explorar a terra) e a experiência na cidade também não traz boas recordações. Outra questão importante identificada nas entrevistas e nas visitas às comunidades foi constatar que a sociabilidade em torno do catolicismo popular manteve as comunidades unidas, enquanto isoladas. Desassistidas pelo clero católico, mantiveram a reza do terço e as festas de São Sebastião como formas de confraternização. Os bailes promovidos em memória dos santos católicos foram importantes momentos de socialização nas comunidades. A conversão a Igrejas evangélicas provocou interdições às danças e à música, consideradas profanas e mudaram o cenário de interação comunitária. O catolicismo permitiu formas coletivas de associação, posteriormente substituídas por uma visão mais individualizada das igrejas evangélicas, sobretudo em São Miguel, Picadinha e Buritis. Ao mesmo tempo, os encontros promovidos no âmbito das igrejas evangélicas, ensejam novas formas de interação comunitária: afastam o alcoolismo, promovem o trabalho individual e a autonomia das comunidades. A sacralização do espaço não depende de uma autoridade externa, como a dos padres e bispos católicos. Os pastores evangélicos são membros das comunidades investidos de poder pelas novas igrejas e tem seu poder legitimado pela comunidade e acabam investidos por um poder espiritual menos hierárquico e externo que o católico.

Processos de (re)definição identitária na reivindicação de direitos junto ao estado nacional

Como nos ensinam Arruti (2006) e Santos (2003), os termos quilombo e quilombola passaram (passam) por um processo de ressemantização. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiros de Mato Grosso do Sul (IHGB/MS) apresentou parecer em 2008, baseado em pretensa documentação histórica, afirmando não existir quilombos ou remanescentes dos mesmos no estado, considerando que a região não esteve envolvida nos ciclos econômicos que usaram o escravismo como modo de produção. A colonização efetiva do estado, posterior a esses ciclos, teria livrado a região da escravidão, tendo a mesma sido insignificante e, quando muito ocorrida quando o processo de emancipação dos escravos, já ia bem adiantado no Brasil. O critério é obviamente “arqueológico” e age com a definição – negativa – que o colonizador atribuiu à expressão 'quilombo'. Cabem ainda investigações ao redor da possibilidade de escravos fugitivos a caminho da Bolívia e do Paraguai (países que aboliram a

escravidão antes do Brasil) terem criados comunidades em terras hoje conhecidas como Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Arruti debate a ressemantização do termo, acompanhando Sansone no conceito de etnização ao invés de etnicidade. Para o autor, que acompanha a tendência do pensamento antropológico contemporâneo, a identificação de indivíduos e de grupos estaria muito mais ligada à um processo do que a uma 'origem' ancestral fixada no tempo e no espaço. Manuela Carneiro da Cunha demonstrou isso muito bem, décadas atrás, ao analisar a identificação dos iorubas em diferentes contextos na África e no Brasil, passando-se por católicos, muçulmanos, protestantes ou candomblecistas, conforme suas necessidades econômicas e políticas de momento [CUNHA, 1986]. Para Sansone, os processos de criação de identidades étnicas devem ser entendidos no contexto da globalização que causam um movimento paradoxal: ao mesmo tempo em que nunca se falou tanto em identidade e etnicidade, nunca as formas de expressar diferenças foram tão parecidas. É como se existissem, a disposição no mercado global, diferentes formas e símbolos disponíveis de identificação, prontos para serem incorporados e acionados quando for conveniente para esses grupos [SANSONE, 2007, p. 14]. Nos casos que encontramos nas comunidades negras em Mato Grosso do Sul, trata-se de um embate político de projetos em esferas globais, nacionais e locais. Na instância global ocorre o acionamento de afirmação de identidades, onde o clamor pelo direito às diferenças serve muitas vezes mais como 'slogan' para venda de mercadorias, do que, propriamente pela conquista de direitos. No cenário nacional brasileiro, temos um forte movimento questionador de nossa identidade mestiça por parte de grupos organizados no movimento negro (para não falar dos indígenas) e, ao mesmo tempo, permanece a forte crença popular no mito da miscigenação. Como nos lembra Sansone, a identificação racial ou étnica nunca foi suficiente para mobilizar brasileiros na busca por seus direitos. Essa mudança de perspectiva alterou a agenda da produção intelectual brasileira, que de legitimadores da unidade nacional, passamos a porta vozes dos direitos das minorias. As comunidades que serão alvos de nossa pesquisa foram constituídas nas franjas da civilização branca europeia, em terras outrora fora da dinâmica do processo capitalista. Na medida em que as demandas por alimentos (pecuária e agricultura) dos grandes centros empurraram o projeto modernizador para essas paragens, essas comunidades saíram do seu isolamento e se veem diante do desafio de se diferenciarem para sobreviver. Lá onde morre a comunidade, nasce a identidade. A demanda da construção da identidade não é própria das comunidades tradicionais, mas é externa a elas. Vem dos processos de globalização em suas instâncias econômicas, políticas e culturais.

[BAUMAN, 2005]. As comunidades agora devem sair do lugar onde viviam “enfurnados” e disputar com outros grupos suas possibilidades de existência. Assumir uma identidade étnica ou cultural significa habilitar-se para competir por recursos em agências nacionais e internacionais de fomento ao desenvolvimento. Acreditamos que o estabelecimento de narrativas de História Oral de Vida contribua para o entendimento do processo de etnização desses grupos e de como os mesmos se situam diante das demandas dos interesses de grupos econômicos e da curiosidade de nós, intelectuais. A trajetória dos negros em nosso estado, resumida acima precisa não apenas ser pesquisada em pormenores nas comunidades quilombolas, mas também ensinada nas escolas do estado e pensamos, não haver lugar melhor para começar do que nas escolas situadas nessas comunidades. Dessa maneira a escola deixa de ser reprodutora de conteúdos externos a ela, mas passa a ser produtora de conhecimento, contemplando a comunidade. **A interdisciplinaridade necessária** Estamos diante de uma pesquisa interdisciplinar que envolve História Oral; observação etnográfica; e metodologias de ensino e aprendizagem para readequação dos currículos escolares. O cenário de nossa ação, considera que os sistemas escolares difundiram, através da escola, a fábula das três raças que é repetida à exaustão por e para brasileiros a várias gerações. Segundo essa fábula, a sociedade brasileira teria sido formada pela contribuição harmônica de brancos, negros e índios. Quase sempre esse processo de formação de nosso país é alardeado, direta ou indiretamente como harmonioso. Já na mais tenra idade, na educação infantil e no ensino fundamental essa noção é difundida pelos educadores. Falar de “raça negra” no sentido político do termo, tal como usado pelo movimento negro no Brasil contemporâneo, que considera pretos e pardos como componentes da raça “negra” ainda é um tabu para muitos brasileiro(a)s. Do ponto de vista biológico, assume-se que existe apenas uma raça que é a humana. Entretanto, do ponto de vista sociológico, as pessoas ainda se diferenciam em termos de diferenças fenotípicas, como cor da pele, formato de olhos, nariz e boca, tipo de cabelo, entre outras características físicas. Para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) os termos usados nos recenseamentos referem-se à cor e não à raça, usando-se as opções de *preto* e *pardo* para os afrodescendentes ou negros. O próprio IBGE publicou em 2011, trabalho intitulado: “*Características étnicorraciais da população: um estudo de categorias de classificação de cor ou raça 2008*”. O estudo ainda não foi fartamente analisado por especialistas, mas permite questionamentos sobre as atuais categorias usadas pelo IBGE para definição de cor nos recenseamentos. A denominação preferida nos estados selecionados pelo estudo foi

“moreno e suas variações com 49% das preferências dos entrevistados. Como se pode notar, a controvérsia entre os brasileiros também é partilhada por especialistas. É comum vermos escolas celebrarem o dia do índio, pintando o rosto de crianças e enfeitando-os com adereços que lembram penas, cocares, tangas. Celebra-se um índio ideal, sem história, muito distante da realidade concreta das várias etnias que subsistem em nosso território. Muitas vezes, essas celebrações só fazem perpetuar o preconceito com relação aos povos indígenas. Com relação ao negro também não há muita diferença. O enredo básico é que foram trazidos da África como escravos, sofreram muito e que agora só dependem do esforço de si próprios para melhorarem de vida. Normalmente, brasileiros são capazes de citar muitos mais nomes de “celebridades” negras dos Estados Unidos do que do Brasil e é muito fácil irritar um brasileiro quando apontamos atitudes racistas do mesmo. Comportamento definido por Florestan Fernandes (FERNANDES, 2007) como *preconceito de ter preconceito*. Dessa forma, a percepção que temos de nossa história é de um colonizador branco ativo que toma a iniciativa da empreitada civilizadora e que enfrenta a resistência de índios perigosos e de negros rebeldes, preguiçosos e indolentes. É notável a reação de brasileiros ao constatarem a presença de negros em cargos de chefia. Não raro, nos surpreendem e os mesmos viram destaque na imprensa quando em profissões que gozam de prestígio social, como juízes ou médicos. Similarmente ao que ocorre com os índios, a semana da consciência negra nas escolas reserva aos negros destaque em atividades como dança, capoeira e roupas coloridas, com meninos sem camisa e pés descalços, crianças e adolescentes celebram um não declarado primitivismo da raça negra. Todos se confraternizam indicando a presença de algum negro ou negra na família, quando não lembram amigos. Membros da classe média, por vezes, não deixam de mencionar a empregada doméstica ou diarista que é “quase da família”. Similarmente ao que ocorre com os indígenas, despimos o negro da complexidade histórica que o cerca, resumindo-o a condição de escravo ou ex-escravo. Daí a importância de estudos que desmistifiquem a participação do negro na obra de ocupação de nosso território. Tal esforço já foi iniciado a tempos. Gilberto Freyre, em *Casa Grande e Senzala* (1933) já discorre longamente sobre o elemento negro, como civilizador da colônia portuguesa na América, ainda que caudatário do colonizador branco [FREYRE, 2000]. Ainda no período colonial rebeliões de escravos estremeceram as estruturas da economia agroexportadora, os quilombos foram organizações constantes de questionamento do sistema. No século XX, já no contexto do pós-abolição assistimos à organização dos negros em movimentos e

revoltas: a revolta da Chibata (1910), a Imprensa Negra, a frente negra brasileira (1931-37), o Teatro Experimental do Negro (1944-1961), o Movimento Negro Unificado (1978), Marcha Zumbi dos Palmares (1995), etc. Sobram eventos em que negros brasileiros foram protagonistas de mudanças importantes na construção da sociedade brasileira. Entretanto, a ideologia da superioridade branca, herança de nosso passado colonial, persiste através do mito da democracia racial e as estatísticas não se cansam de lembrar das desvantagens econômicas e sociais que afetam a maioria da população negra no Brasil. Adicione-se a isto tudo, o cotidiano de humilhações embutidas nas piadas sobre pretos e na desvalorização da estética negra, em especial relativa à textura de cabelo, formato do nariz etc. Desta forma, estamos trilhando por caminhos abertos por estudiosos como Pierre Verger, Roger Bastide, Peter Fry, Luís Felipe Alencastro entre outros, que se debruçaram no estudo da História e da cultura da diáspora africana no Brasil contribuindo para a descolonização de nossa maneira de pensar. Abandonamos a custo, no contexto dos estudos pós-coloniais, a perspectiva de pensar a história do Brasil a partir do protagonismo europeu. Essa "ideologia da miscigenação" já foi abalada por estudos sociológicos e antropológicos. Ao menos desde a década de 1950, estudos passaram a questionar esse mito. Antes deste questionamento, vários intelectuais, e não pretendo aqui afirmar que todos comungassem exatamente das mesmas opiniões ou intenções, manifestaram pontos de vista que seriam considerados preconceituosos nos dias de hoje. Entretanto, há que se considerar a partir de qual perspectiva de classe e para qual grupo social esses autores escreviam, sob pena de fazermos tabula rasa da história. Por preconceito ou por limitações inerentes ao seu momento histórico, esses pensadores nem sempre viram os negros como protagonistas de seu destino. Guardando as grandes diferenças entre suas obras, podemos apontar que comungaram, pelo menos durante um período se sua produção, dessa perspectiva depreciativa do negro, pensadores como: Sílvio Romero (1851-1914), Monteiro Lobato (1882-1948) Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906), Oliveira Vianna (1883-1951), Alfredo Ellis Júnior (1896-1974), Affonso Arinos de Mello Franco (1905-1990) Manoel Bomfim (1868-1932) Clodomir Vianna Moog (1906-1988) entre outros. O mulato Machado de Assis (1839-1908) merece menção à parte porque em suas obras ele mostrava um pessimismo com o homem universal e não especificamente com o negro brasileiro. Caio Prado Júnior (1907-1990), pode ser apontado como um dos marcos da mudança de postura crítica de nossos intelectuais que começaram a abandonar suas posturas preconceituosas. Ao definir o sentido da colonização: *a colônia existiu para enriquecer a metrópole*, Prado Junior atribuiu às

contingências econômicas a situação das classes populares durante o Brasil colonial com reflexos na sociedade contemporânea. Os desocupados livres da colônia seriam o resultado da falta de oportunidades de trabalho livre e não consequência da degeneração do homem híbrido (PRADO JUNIOR, 2004). Uma nova perspectiva surgiu com a chamada, posteriormente, escola paulista de sociologia com as obras de Fernando Henrique Cardoso e Octavio Ianni – *Cor e Mobilidade Social em Florianópolis*, 1960; Octavio Ianni – *As Metamorfoses do Escravo*, 1962; Fernando Henrique Cardoso – *Capitalismo e Escravidão*, 1962; Florestan Fernandes – *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*, 1965. Dentre esses, Florestan Fernandes (1920-1995) foi o mais ambicioso. O próprio autor classificou sua obra como um estudo de como o povo emergiu na história. Foi um antídoto à perspectiva de Gilberto Freyre e sua visão paternalista da elite branca. Autor fundamental dentro desta perspectiva, e por vezes ignorado, foi Oracy Nogueira (1917-1996) que também participou do célebre projeto, financiado pela UNESCO, a respeito das relações raciais no Brasil. Para Nogueira, no Brasil tínhamos preconceito de marca e nos EUA preconceito de origem [NOGUEIRA, 1985]. Tal conclusão resultou de seu trabalho de campo junto a comunidades da cidade de Itapetininga no interior de São Paulo. O preconceito de marca é diferente do preconceito de raça e irredutível ao de classe e também uma reformulação do preconceito de cor. Para Nogueira, nos Estados Unidos as pessoas são classificadas “racialmente” em função de sua origem, uma pessoa de pele branca pode ser estigmatizada por causa de sua descendência africana. No Brasil o que importa é a cor da pele. Quanto ao modo de atuar, o preconceito de marca determinaria, para Nogueira, uma preterição (discriminação), e o de origem, uma exclusão incondicional do grupo atingido. Nos EUA o mestiço não foi incorporado pelo grupo branco. Nogueira acreditava que no Brasil o negro poderia passar boa parte da vida sem sentir-se discriminado, enquanto nos EUA ele ficaria o tempo todo numa atitude afirmativa e defensiva de sua condição [NOGUEIRA, 1985, p. 87]. Para Antonio Sérgio Alfredo Guimarães os estudos de “relações raciais” no Brasil começaram com Donald Pierson (orientador de Oracy Nogueira) na década de 1940 atingindo seu ápice nas décadas de 1950 e 1960 [GUIMARÃES, 2004 p. 281] Guimarães afirmou que “há um consenso na literatura sobre as relações raciais no Brasil, de que a integração dos descendentes de africanos à sociedade brasileira deu-se principalmente pela via do ‘embranquecimento’” [IDEM, p. 271]. Os indivíduos negros, especialmente os intelectuais, foram assimilados e absorvidos às elites nacionais. O esforço pessoal e o aproveitamento de oportunidades possibilitaram que negros e mulatos como Aleijadinho, Luís Gama, José do

Patrocínio, Cruz e Souza, Lima Barreto, Mário de Andrade, entre outros, atingissem grande projeção no pensamento nacional. Guimarães argumenta que esse embranquecimento não é uma assimilação pura e simples aos padrões europeus. Os intelectuais negros denunciaram a pressão e a hipocrisia por parte dos círculos sociais que frequentavam. Alguns reivindicaram a nação como produto do trabalho negro em oposição à ociosidade do português que vinha à colônia com a pretensão de riqueza fácil. Intelectuais negros tentaram forjar e vulgarizar uma visão positiva da contribuição dos africanos para a construção nacional, desde a campanha abolicionista. No campo das lutas políticas, a partir de 1930, a atitude passiva do embranquecimento foi mais uma vez questionada em favor da mobilização política e do cultivo da identidade racial. Guimarães citou a imprensa negra de São Paulo em jornais, como, por exemplo, *Liberdade e Clarim* a partir dos anos 1920. Por essa época, foram criados movimentos, a exemplo da *Frente Negra Brasileira* que se transformou em partido político, extinto em 1937 com o advento do Estado Novo. O surgimento da *Frente Negra* pode ser explicado por um processo de etno-identificação crescente como reação a onda imigratória de europeus a partir da segunda metade do século XIX e pelo processo de politização das diferenças raciais durante o período entre guerras. Após a derrota do fascismo europeu, esse novo modo racial de se identificar como brasileiro se firmou como importante forma de integração do negro na sociedade, gerando movimentos sociais como o *Teatro Experimental do Negro*, no Rio de Janeiro (1944-64) e o *Movimento Negro Unificado* (1978). Esse novo modelo de identificação buscava diálogo e solidariedade coletiva por meio do pan-africanismo e do afrocentrismo francês e norte-americano; politizava-se a cultura, os interesses materiais e a identidade racial como elementos de contestação, integração e mobilidade social. Guimarães apontou alguns autores como Franklin Frazier e Charles Wagley que consideraram a integração dos negros pelo conflito uma variante regional isolada do sul do Brasil, resultado de influência dos imigrantes europeus e que a tendência do brasileiro para resolver a questão racial seria por meio da mestiçagem, tal como proposto por Gilberto Freyre e Arthur Ramos. Pondera, entretanto, que o desenvolvimento de tais movimentos, com ênfase na organização coletiva ao invés das estratégias individuais tradicionais (embranquecimento), seria fruto da modernização social, resultante do aumento da diversidade das estruturas sociais, uma vez que as novas camadas médias negras aspiravam por uma inclusão política e social mais rápida e abrangente. Dessa premissa deriva a hipótese de Guimarães para explicar a relativa demora de integração do negro na sociedade brasileira, se comparada com os EUA e a França,

onde os movimentos afirmativos iniciaram-se já no início do século XX. Para ele a relativa estagnação econômica entre 1888 e 1930 impediu o surgimento de uma classe média negra que se organizasse em movimentos reivindicatórios, hipótese implícita em alguns estudos da escola paulista de sociologia, especialmente em Roger Bastide e Florestan Fernandes [IBIDEM, p. 276] Guimarães apontou outro modelo de integração nacional que teria surgido a partir de 1970 por iniciativa de líderes da religião dos orixás, na Bahia e em outras partes do Brasil. A estratégia desses líderes consistiria em atrair membros da elite branca para os terreiros criando assim um cinturão de proteção social com autoridades estatais e intelectuais. Tal expediente aproximava-se do embranquecimento pelo fato dos aliados dos negros na busca por maior distinção serem brancos, entretanto, dessa vez, os valores culturais seriam majoritariamente africanos. Guimarães argumentou que a integração dos negros à nação brasileira foi imaginada de diferentes maneiras, por isso essa integração foi tão complexa. Para ele, se indagássemos diferentes grupos sobre o que seria o Brasil, alguns responderiam que o povo brasileiro optou por ser branco e que a nossa riqueza seria explicada pela influência benéfica da imigração europeia. Outros, como os militantes do Movimento Negro Unificado, nos anos 1980, diriam que é um país multi-racial, dominado por uma minoria branca que exploraria a maioria negra. Se perguntarmos o que é o brasileiro, intelectuais como Gilberto Freyre e Jorge Amado responderiam que ele é mestiço. Para Guerreiro Ramos, Abdias do Nascimento e Joel Rufino o povo brasileiro é negro. Mesmo os intelectuais negros não chegariam a um consenso se o Brasil é uma nação multi-racial, mestiça ou negra, concordando apenas que não se trata de uma nação branca. Em 1950, Guerreiro Ramos criou uma nova ontologia política para o negro no Brasil, afirmando que o povo brasileiro não seria apenas mestiço, mas negro, não no sentido de uma raça, mas de um **lugar** – lugar social instituído pela cor, pela cultura popular nacional, pela consciência da negritude e pela estética social negra. Para Guimarães, a chegada a essa nova perspectiva é tributária de uma longa tradição do pensamento social brasileiro negro que passou a tratar os africanos como colonizadores do Brasil e entender a cultura e os costumes africanos como base de nossa cultura popular [GUIMARÃES, 2004, p. 281]. Tanto na perspectiva da luta de classes propugnada pelo MNU (Movimento Negro Unificado) nos anos de 1980, de cunho anticapitalista, como na perspectiva dos ideais liberais e democráticos que privilegiam os direitos civis, *o negro é um lugar – o lugar do povo – que se opõe às elites ou as classes dominantes – os brancos*. Esse lugar pode ser ocupado não apenas pelos afrodescendentes, também os pobres e os intelectuais identificados

com as causas sociais dos antigos escravos podem reivindicar para si as prerrogativas da negritude. Casos emblemáticos foram o de Pierre Verger e Roger Bastide que se tornaram africanos no Brasil. Essa problemática foi recentemente explorada por Lívio Sansone que propõe a existência de uma negritude sem etnicidade [SANSONE, 2003]. Com observações de pesquisa de mais de 15 anos na Bahia, no Rio de Janeiro, no Suriname e na Holanda, Sansone debruçou-se sobre a questão da identidade étnica dos negros em Salvador, salientando a preocupação dos estudos raciais com o problema da pureza cultural, com a separação daquilo que seria “autêntico” por ser próximo de supostas raízes africanas, do que seria impuro por ser fruto de uma estratégia de assimilação, orquestradas pelas elites brancas. Para Sansone, não há contradição entre a criação de culturas negras e o desenvolvimento da modernidade [IDEM, p. 264].

Reeducação das Relações Étnico-raciais e Ensino Na última década, frente às demandas históricas apresentadas pelos movimentos sociais e àquelas impostas pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, tem ocorrido o adensamento dos questionamentos, por um lado, do que significa ensinar a partir desta problemática e, por outro, em torno do que e como ensinar na escola e em outras instâncias educativas. No caso específico dos cursos de licenciatura de ensino superior e das práticas docentes, vemos nascer uma série de indagações teórico-metodológicas que se colocam como desafios tanto para a produção acadêmica, como para as práticas de ensino/aprendizagem nas diferentes instituições que tomam para si a tarefa de ensinar conteúdos relativos à História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras, exacerbando a necessidade e a urgência de interlocuções não só de questões que dizem respeito a aspectos teóricos, mas de maneira integrada àquelas relacionadas ao *como* formar educadores no contexto dessas novas demandas. Frente a esse panorama, surgem diversos desafios tanto para a pesquisa acadêmica, quanto para as ações de formação docente em concomitância com a prática escolar nas instituições de ensino básico. Dentre eles, destacamos uma das diversas indagações que se colocaram durante o processo de planejamento e desenvolvimento das ações, a qual passamos a analisar:

- Ao abordar a educação étnico-racial, que relações são possíveis de serem tecidas entre o conhecimento histórico acadêmico e o conhecimento histórico escolar, este último compreendido em suas especificidades como construção epistemológica do saber escolar (LOPES, 1999; MONTEIRO, 2007; GABRIEL, 2003).

A consciência do papel da disciplina escolar de constituir identidades dentro de um projeto

nacionalista, que exalta a nação e o patriotismo sem crítica ou consideração da diversidade não é algo novo, nem para os professores de da Educação Básica, nem para os pesquisadores do campo do ensino. Podemos afirmar que os docentes há pelo menos 20 anos antes da lei 10.639/2003 já vinham trabalhando na perspectiva de questionar uma histórica etnocêntrica, com a abordagem de novas concepções acerca dos processos históricos, do papel de diferentes sujeitos na História e de valorização da pluralidade cultural, denunciando o mito da passividade do brasileiro e da harmonia e integração das três “raças”. Diversas práticas escolares e materiais didáticos produzidos nas décadas de 1980 e 1990 ressaltaram as ideias de conflitos e silenciamentos de uma História dita oficial, elementos já abordados por pesquisas desde a década de 1970. Ressalte-se que as recentes formulações legais evidenciam mudanças no discurso e nas práticas do Estado brasileiro relativas às questões raciais em sintonia com o Estado Democrático de Direito instalado a partir de 1988 e com os esforços internacionais como a I conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, ocorrida em Durban, África do Sul que teve participação destacada de brasileiros em 2001. Tais conferências internacionais contra o racismo foram patrocinadas pela UNESCO com esta denominação em 1978, 1983, 2001 e 2009. No referente às relações raciais, Pereira (2008), pensando a formação de professores no campo do ensino de História, aponta que o desafio maior para os docentes de todas as disciplinas parece ser a compreensão de que o “racismo histórico brasileiro possa, por exemplo, promover ações docentes sustentadas e reflexivas, problematizadoras de situações vivenciadas no cotidiano escolar” (PEREIRA, 2008: 26). Some-se a isso o fato de que as leis e as demandas decorrentes e provocadas pelas mesmas também exacerbam a necessidade de se pensar mais profundamente sobre as finalidades do ensino e, no contexto das relações étnico-raciais, sobre a dimensão educativa das práticas pedagógicas, assim como as finalidades da própria escola em uma perspectiva crítica. Falar em reeducação, como afirmam os especialistas nas questões de educação étnico-racial, significa assim ressaltar que já ocorre uma educação das relações na escola e na sociedade em geral que precisa ser questionada. A abordagem das práticas e a crítica do que ocorre no ensino escolar na atualidade não pode mais ser realizada de maneira superficial e pautada em um “senso comum” que desconsidera as especificidades do ensinar no contexto da instituição escolar. Nesse sentido, Toledo (2012) destaca que a história ensinada na escola precisa ser pensada na perspectiva da disciplina escolar o que permite abordar os enfrentamentos na constituição da mesma como espaço de determinada concepção de História. (TOLEDO, 2012: 13). O conceito de cultura escolar possibilitou aos investigadores, ao tornar-se operacional para a pesquisa acadêmica, perceberem as características dos conhecimentos produzidos na escola. Assim, ao conceber a disciplina escolar no âmbito da cultura escolar, temos que ela resulta de uma dinâmica própria constituída no espaço da escola, a qual, por sua vez, está inserida na sociedade e, dentro dela, tem uma função definida. Moniot (1993) afirma que, para os alunos, as disciplinas

são “compartimentos de saber”, aparecendo-lhes como evidência natural, somando-se a isto ainda a crença de que a disciplina escolar seja um “eco” daquela da universidade, a partir da qual a instrução escolar se faz (MONIOT, 1993:22). No entanto, o autor ressalta que, a partir do saber escolar, esses argumentos têm sido refutados por outros que superam essas explicações sensivelmente, destacando que as matérias escolares são “uma fabricação específica e com missões próprias” (MONIOT, 1993: 23). As matérias escolares são efeitos da instituição, de suas lógicas, da força identificadora de seus representantes e seu ensino na escola precedeu aquele da existência da própria disciplina acadêmica. A escola no Brasil, como em outros países ocidentais, adaptou-se à necessidade de constituição do Estado Nacional, divulgando um ideário nacionalista que, em alguns momentos, beirou o ufanismo e, na maior parte do tempo, renegou a complexidade da composição da sociedade brasileira, desconsiderando a história dos grupos populares. No decorrer de todo o século XX, permaneceu como objetivo para o ensino a formação de um cidadão adaptado à ordem social e política vigente. No pós-1964, a concepção que enfatizava os fatos políticos e as biografias dos “brasileiros célebres”, incluindo-se entre eles agora as principais personagens do novo regime, foi mantida e aprofundada. Nesse contexto, estudos recentes no campo do ensino têm apontado que os métodos que se configuraram no século XIX tornaram-se fortes referências para as práticas de ensino e atravessaram praticamente todo o século XX, quase que intocados em seus princípios, com a permanência de práticas derivadas do método mnemônico indicando a perpetuação de uma visão da História como a narração e/ou explicação prontas. No pós-1980, a questão da memória também se tornou relevante no que se refere ao papel do ensino na constituição de identidades. Carretero, Rosa & González (2007) destacam as “guerras” nas duas últimas décadas em torno da memória em que as lutas pela construção de representações do passado e a projeção de futuros coletivos são constantes. Essas tendências têm, no final do século XX, se tornado cada vez mais contraditórias e difíceis de conciliar na prática escolar e os conflitos surgidos inserem-se em um processo global. Os autores destacam também que, ainda hoje, é forte a participação da cidadania, sentindo-se membro da comunidade nacional através de vivências individuais como a celebração das efemérides pátrias, as juras de lealdade à bandeira nacional, os cantos cotidianos a ela e demais símbolos nacionais etc. Estes aspectos marcam espaços de crise e colocam questões para o ensino que se encontra centrado na formação das identidades nacionais quando o Estado e identidades se fragmentam. A temática da identidade, central no que diz respeito à reeducação das relações étnico-raciais, e todas as contradições apontadas tornam-se, portanto, um eixo nodal quando se aborda o planejamento do ensino nas escolas. No que tange à sua relação com a educação, os conhecimentos científicos têm sido usados, frequentemente, para doutrinar. Assim, são apresentados de forma pronta e acabada. Para quebrar essa lógica, considera-se que a Didática deve considerar a natureza do tipo de conhecimento. Para isso, é necessário, por sua vez, que o

conhecimento disciplinar não seja diluído no que se denomina Ciências Sociais, “mas que tal conhecimento se apresente configurado escolarmente de maneira coerente com a ciência social que o produziu” (PRATS, 2006: 194). Esse aspecto é importante na medida em que “existe o social como objeto de conhecimento, mas cada ciência oferece uma visão específica que é coerente com um método, também específico, de produzir este conhecimento” (PRATS, 2006: 193). Nossa experiência tem-se constituído em um grande desafio porque tratamos de constituir contextos em que os licenciandos de ciências humanas, educadores de escolas pública e a comunidade se “reeduquem” para reinventarem suas tradições e exercerem seu direito de escreverem sua própria versão da História.

Referências Bibliográficas: ALENCASTRO, Luiz Felipe de. O Trato dos Viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo, Cia das Letras, 2000. ANJOS, Rafael dos. Quilombos: geografia africana, cartografia étnica, territórios tradicionais. Brasília: Mapas Editora & Consultoria, 2009. ARAÚJO, Elaine Sampaio. “O Projeto Pedagógico como (des)encadeador do trabalho coletivo na escola”. *Educação: Teoria e Prática*. v.14, nº 26, jan-jun.-2006, p.95-111. ARRUTI, José Maurício. Mocambo: Antropologia e História do processo de formação quilombola. Bolso, 2008. BAUMAN, Zygmunt. Comunidade: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed, 2003. BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O que é disciplina escolar?*

In: Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009 (capítulo I – pp. 31 a 56). CASTILLO, Jesús Domínguez. *A solução de problemas nos Estudos Sociais*. In: Pozo, Juan Ignacio. A solução de problemas - aprender a resolver, resolver para aprender. Porto Alegre: Artmed, 1998 (pp. 103 a 139). CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2 (1990): 177-229. CHIAVENETO, Júlio J. História do Negro no Brasil: da Senzala a Guerra do Paraguai. São Paulo: Brasiliense, 1987. FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Salvador, EDUFBA. 2008 [1952]. FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al. *A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira*. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 1, p. 139-159, 2004. FRISCH, Michael. A shared authority: essays in the craft and meaning of oral and public history. New York, Sunny Press, 1990. GARCIA, M. F. ; LIMA, R. A. ; DABREU, J. V. V. . A desqualificação de crianças negras no ambiente escolar por meio de apelidos: o que o currículo, que nos (de)forma, tem a ver com isso?

. In: E-Geincos, 2013, Campina Grande. III E-Geincos: O Estado Brasileiro e a Igualdade de Direitos: Desafios para além das Ações afirmativas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. p. 29-38. GOMES, Nilma Lino. Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte. Autêntica: 2008. _____. “*Educação e identidade negra*”. *Aletria: alteridades em questão*, Belo Horizonte, 2, nº 3, 1989, p. 3-15. 2007. GONÇALVES, L. A. O. e SILVA, P. B. G. e. O

jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos. 4ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Centauro, 2004. HALL, Stuart. Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2008. HOBBSBAWN, Eric J.; RANGER, Terence (Orgs.). A invenção das tradições. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012. IGLÉSIAS, F.J.M. *Reflexiones sobre el uso de una metodologia investigativa en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en la adolescência*. In: Investigación en la Escuela, nº 2, 1987. LOPES, A. R. C. Conhecimento escolar: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999. LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. Uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis, Vozes, 1997. MEC. "Pressupostos do projeto pedagógico". In: Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, DF: 1994. p. 576-581.

Disponível em:

<http://>

ecivaldomatos.sites.uol.com

.br

/DidaticaFEUSP/04.PDF MEIHY, José Carlos Sebe Bom e HOLANDA. História Oral: como fazer, como pensar. 2ª ed. São Paulo, Contexto, 2007. MUNANGA, K. Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1999. _____.

Origem e História do Quilombo na África. Revista USP, São Paulo, (28) 56-63, fev/dez, 95-96.

PEREIRA, Júnia Sales. *Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária?*

Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-lei nº 10.639. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho 2008, p. 21-43. POLLAK, Michael. "Memória, Esquecimento, Silêncio" in Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

PORTELLI, Alessandro. 'Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na história oral', Projeto História, nº 15, Abril/97, pp. 13-50. PORTELLI, Alessandro.. "The text and voice". In: History Workshop Journal 1981 12(1):96-107, Oxford University Press, 1981. PRADO

JUNIOR, Caio. História Econômica do Brasil. São Paulo: Brasiliense, 2004. RIBEIRO (org.),

Deslocalizar a Europa. Lisboa, Cotovia, 209-230, 2005. SANTOS, Carlos Alexandre Barbosa Plínio

dos. Fiéis-Descendentes: Redes-Irmandades na pós-abolição entre as comunidades negras rurais sul-mato-grossenses. Brasília, Unb, 2014. SANTOS, Marcos Ferreira. *Ancestralidade e convivência*

no processo identitário: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku. In: Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada,

Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. SITO, Luanda. Aqui está a palavra deles: um

estudo sobre práticas de letramento em uma comunidade quilombola no litoral do Rio Grande do Sul. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, Campinas, 2010. SOUZA, Ana Lúcia Silva, CROSOL,

Camila (Coord.). *Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a*

implementação da Lei 10.639/03. São Paulo/Petrópolis: Ação Educativa, CEAfro e CEERT, 2007.
TORAL, André Amaral de. A participação dos negros Escravos na Guerra do Paraguai. Estudos Avançados, mai/Aug., 1995, vol. 9, nº 24, p. 287-296, VÁRIOS. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal n. 10.639/03*.

Disponível em:

<http://>

unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143283por.pdf

. VÁRIOS. Educação como exercício de diversidade. *Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. Coleção Educação para Todos. 476 p.* ZABALA, Antoni. A prática educativa: Como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Recebido em: 05/07/2016

Aprovado em: 06/07/2016

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: