

## **COLÉGIO PEDRO II**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Programa de Pós-Graduação em Educação das Relações  
Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá)

Viviane Nazário Santos

### **PRÁTICAS POSSÍVEIS:**

Lei 10.639/03 e a conformação de propostas pedagógicas para  
uma educação transformadora através do ensino de História

Rio de Janeiro  
2019



Viviane Nazário Santos

**PRÁTICAS POSSÍVEIS:**

Lei 10.639/03 e a conformação de propostas pedagógicas para uma educação transformadora através do ensino de História

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá), ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico.

Orientador: Professor. Dr. Osmar Soares da Silva Filho

Rio de Janeiro

2019

**COLÉGIO PEDRO II**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**  
**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**  
**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

S237 Santos, Viviane Nazário

Práticas possíveis: lei 10.639/03 e a conformação de propostas pedagógicas para uma educação transformadora através do ensino de história / Viviane Nazário Santos. - Rio de Janeiro, 2019.

54 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá)) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Osmar Soares da Silva Filho.

1. Relações étnico-raciais – Estudo e ensino. 2. Legislação. 3. Educação decolonial. 4. Práticas pedagógicas. I. Silva Filho, Osmar Soares da. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 305.8

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

Viviane Nazário Santos

**PRÁTICAS POSSÍVEIS:**

Lei 10.639/03 e a conformação de propostas pedagógicas para uma educação transformadora através do ensino de História

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá), ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico.

Aprovado em: 07 de janeiro de 2020.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Professor Dr. Osmar Soares da Silva Filho  
Colégio Pedro II  
Orientador

---

Professora Dra. Alline Torres Dias da Crus  
Colégio Pedro II

---

Professora Dra. Adriana Gomes  
Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO) / SEEDUC/RJ

*À minha amada mãe Luzia.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aqui aos meus ancestrais que me deram a oportunidade de ressignificar a minha existência.

Agradeço a todo o corpo docente da Pós-graduação Ererebá pelo trabalho singular na luta contra o racismo.

Agradeço imensamente hoje, amanhã e sempre a minha família e base estrutural de vida: minha mãe Luzia, meu pai Jesus, minha vó Oneida, meus irmãos Aline e Marcos Vinícius por estarem comigo ao longo de toda minha trajetória acadêmica e profissional.

Agradeço a minha querida e amada tia Benedita que, mesmo distante fisicamente, sempre me transmitiu a sua positividade e alegria.

Agradeço ao suporte médico conferido por essa especial e doce equipe formada pelas doutoras Paula e Simone que, incansavelmente, me auxiliam na busca constante pelo bem-estar emocional.

Agradeço a minha irmã de alma e coração Alexia, parceira e amiga, que a pós-graduação me deu de presente para toda a jornada da vida.

Agradeço aos meus amores: Vanessa Meneguci e ao meu aluno Igor (quase filho) por compartilharem comigo toda a energia positiva que precisei.

Agradeço aos meus amigos docentes que fazem parte da minha trajetória profissional e me ajudam sempre na luta diária do trabalho: Luciana Liz, Jorge Antônio e Marta Rocha.

E por último, mas não menos importante, agradeço a todos os meus alunos da rede pública estadual de educação. Relação onde aprendo e ensino através de uma troca mútua de carinho e conhecimento.

*“Não se luta contra o racismo apenas com retórica e leis repressivas, não somente com políticas macrossociais ou universalistas, mas também, e, sobretudo, com políticas focadas ou específicas em benefício das vítimas do racismo numa sociedade onde este é ainda vivo.”*

*(Kabengele Munanga, 2000)*

## RESUMO

SANTOS, Viviane Nazário. PRÁTICAS POSSÍVEIS: Lei 10.639/03 e a conformação de propostas pedagógicas para uma educação transformadora através do ensino de História. 2019. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá)) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2019.

O presente trabalho tem como objetivo fazer um levantamento de práticas pedagógicas que efetivamente viabilizam a construção de um programa escolar, na disciplina de História, voltado para perscrutar a identidade dos educandos, trazer visibilidade aos grupos esquecidos pela historiografia abordando campos epistêmicos não convencionais e opostos à historiografia hegemônica. Ancorado a lei 10.639/03, que versa sobre o ensino da História, cultura afro-brasileira e africana nos bancos escolares de todo Brasil, busca-se realizar nesta monografia uma verificação onde o referencial teórico parte de uma perspectiva decolonial para a construção de fazeres pedagógicos transformadores, humanista e plural.

**Palavras-chave:** Lei 10.639, Práticas pedagógicas, Educação decolonial.

## ABSTRACT

SANTOS, Viviane Nazário. POSSIBLE PRACTICES: Law 10.639/03 and the conformation of pedagogical proposals for a transformative education through the teaching of History. 2019. 53 f. Course Conclusion Work (Specialization in Education of Ethnic-Racial Relations in Basic Education (Ererebá)) – Colégio Pedro II, Dean of Graduate Studies, Research, Extension and Culture, Rio de Janeiro, 2019.

The present work aims to make a survey of pedagogical practices that effectively enable the construction of a school program in the discipline of History, aimed at examining the identity of learners, bringing visibility to groups forgotten by historiography addressing unconventional epistemic fields and opposed to hegemonic historiography. Anchored to Law 10.639 / 03, which deals with the teaching of History, Afro-Brazilian and African culture in school benches throughout Brazil, this monograph seeks to carry out a verification where the theoretical framework starts from a decolonial perspective for the construction of works. transformative, humanistic and pluralistic pedagogical

**Keywords:** Law 10.639, Pedagogical Practices, Decolonial Education.

## RESUMEN

SANTOS, Viviane Nazário. POSIBLES PRÁCTICAS: Ley 10.639 / 03 y la conformación de propuestas pedagógicas para una educación transformadora a través de la enseñanza de la Historia. 2019. 53 f. Trabajo de Conclusión del Curso (Especialización en Educación de Relaciones Étnico-Raciales en Educación Básica (Ererebá)) - Colégio Pedro II, Decano de Estudios de Posgrado, Investigación, Extensión y Cultura, Río de Janeiro, 2019.

El presente trabajo tiene como objetivo estudiar prácticas pedagógicas que permitan efectivamente la construcción de un programa escolar, en la disciplina de la Historia, orientado a mirar a la identidad de los estudiantes, dando visibilidad a los grupos olvidados por la historiografía abordando campos epistémicos no convencionales y opuestos a la historiografía hegemónica. Ley anclada 10.639/03, que se ocupa de la enseñanza de la historia, la cultura afrobrasileña y africana en los bancos escolares de todo Brasil, se busca una verificación en esta monografía donde el marco teórico parte de una perspectiva decolonial para la construcción de trabajo pedagógico transformador, humanista y plural.

**Palabras clave:** Ley 10.639, Prácticas pedagógicas, Educación decolonial.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Currículo Mínimo de História para o 7º ano do ensino fundamental (SEEDUC/RJ) .....	33
Fotografia 1 – Mural 01: Cabelos crespos e representatividade.....	36
Fotografia 2 – Mural 02: Cabelos crespos e representatividade.....	36
Fotografia 3 – Atividade: a escola e as religiosidades de matriz africana (01) .....	39
Fotografia 4 – Atividade: a escola e as religiosidades de matriz africana (02) .....	39
Fotografia 5 – Oficina “cores na pele” (01) .....	43
Fotografia 6 – Oficina “cores na pele” (02) .....	43

## LISTA DE TABELAS

Gráfico 1 - Relevância das apresentações com a temática sobre as religiosidades de matriz africana.....	40
---	----

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: A LEI 10.639/03 E O IRREMEDIÁVEL LUGAR-COMUM DA DENÚNCIA.....	14
2. A HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA RECENTE, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	18
2.1 A visibilidade hoje conferida aos grupos esquecidos pela historiografia .....	22
3. A LEI 10.639/03 E O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NOS BANCOS ESCOLARES DE TODO BRASIL.....	27
4. PROPOSTAS PEDAGÓGICAS E A AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE DOS EDUCANDOS.....	31
4.1 Atividade - Cabelos crespos e representatividade.....	32
4.2 Atividade - A escola e as religiosidades de matriz africana.....	37
4.3 Oficina “cores na pele”: pinturas faciais africanas.....	40
5. RELEVÂNCIA E LEVANTAMENTO DE DADOS.....	44
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	49
APÊNDICE – QUESTIONÁRIO DESENVOLVIDO PARA ATIVIDADE: A ESCOLA E AS RELIGIOSIDADES DE MATRIZ AFRICANA.....	52
ANEXO - LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.....	53

## **1. INTRODUÇÃO: A LEI 10.639/03 E O IRREMEDIÁVEL LUGAR-COMUM DA DENÚNCIA**

A proposta para esse trabalho monográfico foi conferida após algumas inquietações que permearam a minha mente, tanto no âmbito social quanto cidadã, quanto no âmbito profissional na gestão de educadora<sup>1</sup>, profissão essa que significa e ressignifica a minha existência. Foram muitos os caminhos e desdobramentos que pensados e encaminhados para uma reflexão mais profunda e, conseqüentemente, com a ajuda do meu orientador, Dr. Osmar Soares da Silva Filho, nos levaram a identificar as potenciais práticas pedagógicas que podem evidenciar caminhos não convencionais buscando uma educação mais democrática e humana.

O curso de pós-graduação Ererebá, viabilizado pelo Colégio Pedro II, deu a oportunidade aos profissionais da educação, de várias disciplinas, uma formação abrangente através da multidisciplinariedade conferida no ensino de História das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas na educação básica. Dessa maneira, os problemas educacionais contemporâneos juntos aos desafios levantados através do Ensino das Relações Étnico-Raciais, surgem como ponto de partida para a nossa investigação e pesquisa.

Dentro do cenário educacional atual existe uma movimentação que salienta e expressa a necessidade de ações afirmativas<sup>2</sup> em benefício das populações negras e indígenas. Essas políticas educacionais, que visa estabelecer a igualdade de maneira paliativa, ancorando-se no passado histórico brasileiro para reivindicar a indispensabilidade de ações compensatórias, são as formas mais comuns de perceber a arguição de denúncias levantadas por muitos estudiosos para argumentar sobre as desigualdades educacionais que não podem ser dissociadas da construção histórica do racismo na sociedade brasileira. Ainda nesse sentido, a criação da Lei de número 10.639 no ano de 2003 abriu espaço para o debate político-educacional para a singular denúncia que cerca os bancos escolares de todo Brasil: o espaço conferido ao ensino de História e

---

<sup>1</sup> Professora licenciada em História pela UFRRJ (2013) e professora concursada da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (2016).

<sup>2</sup> A expressão “ação afirmativa” foi criada pelo presidente dos Estados Unidos J. F. Kennedy, em 1963, significando “um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate da discriminação de raça, gênero etc., bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado”. In: DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas no Brasil: o início de uma reparação histórica. Revista Brasileira de Educação, n.29, ago. 2005, p. 166.

Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio<sup>3</sup>. A obrigatoriedade sistemática desses conteúdos movimentou algumas comunidades escolares, segmentos sociais, grupos políticos e vários ativistas na exposição de denúncias aonde se debate múltiplos entraves que vão desde a formação deficitária dos docentes no que tange as questões indígenas e afro-brasileiras; as dificuldades de “enquadramento” dos temas nas diferentes disciplinas; e até o próprio preconceito estrutural que a lei busca combater.

É nesse sentido em que nos propomos em trabalhar e pesquisar sobre as práticas pedagógicas entrelaçadas à lei de número 10.639/03. Entendemos que, irremediavelmente, todas as vezes que se inicia qualquer reflexão sobre tal contexto político-educacional, como sugerem Luiz Alberto Oliveira (2000) e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2000), o ponto de partida é o irremediável lugar-comum da denúncia. Como indicado por esses pesquisadores, entendemos que advogar por direitos da raça negra metodicamente é atrelar-se ao passado. “Em outros termos, o presente com todas as suas injustiças e mazelas, se afigura como única dimensão histórica do problema, o passado quando aparece, serve apenas para confirmar tudo aquilo que o presente nos comunica tão vivamente” (SILVA; GONÇALVES, 2000, p. 134).

Inferimos que não podemos separar as desigualdades educacionais, vivenciadas pela população afro-brasileira da construção histórica do racismo. Um pouco mais do que isso, afirmamos que ambos se entrelaçam e dificilmente se dissociam. Quando os conteúdos educacionais são construídos dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) intrinsecamente temos a reprodução do preconceito epistêmico como um dos maiores problemas sociais no espaço escolar. A pesquisadora Aline Batista de Paula (2018) sugere de maneira singular que a construção de uma educação antirracista está pautada e voltada para a constante disputa política de determinado padrão hegemônico:

Os espaços educacionais são estratégicos para a manutenção de uma determinada hegemonia, principalmente por sua natureza ideológica. Esses atributos que fazem com que todos os níveis educacionais se transformem em arenas de disputas sejam elas econômicas, culturais ou ainda raciais (PAULA, 2018, p. 6).

---

<sup>3</sup> BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação no Brasil, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, obrigatoriedade da temática “História da África e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 10 jan. 2018.

Como ilustra Josep Fontana (1998), quando a história de um determinado seguimento é colocada em voga para contestação, percebe-se que a finalidade das investigações está entrelaçada a questões políticas bem mais amplas. A construção da História está diretamente ligada a uma função social que, sem sombra de dúvidas, não consegue se dissociar de questões políticas<sup>4</sup>.

Ainda é muito comum perceber que a história que viabiliza a construção da memória do legado da população negra em nosso país foi construída diante da invisibilidade do protagonismo negro. Ainda nesse sentido, entende-se que a historiografia está, ou esteve, servindo aos interesses das elites culturais dominantes.

O objetivo dessa monografia é, portanto, enveredar por caminhos epistêmicos que viabilizem a produção de propostas pedagógicas que possam frutificar novas possibilidades para combater as desigualdades raciais e o racismo, consequentemente, fazer efetiva e palpável a obrigatoriedade estabelecida pela lei 10.639/03. Considerando a produção acadêmica já disponível sobre o fazer historiográfico junto a uma educação de referência contra-hegemônica e decolonial, pretendemos aqui apresentar uma trajetória que possa coadunar na exposição de práticas pedagógicas, dentro do ensino da disciplina de História, em prol de uma educação antirracista e valorização do resgate da identidade humanizada do povo negro brasileiro.

O primeiro capítulo do presente trabalho pretende esclarecer, em uma breve análise, como as práticas pedagógicas encontram-se de acordo com a produção historiográfica recente. Identificando assim como as linhas acadêmicas dentro da escrita da História convergem com as experiências cotidianas das mais variadas salas de aula de nosso país. Em seguida, temos um subcapítulo que apresenta, de maneira compendiosa, a visibilidade que hoje a historiografia brasileira confere aos grupos esquecidos e marginalizados. Dessa maneira, encontra-se em identificar como a historiografia<sup>5</sup> deixou a margem alguns grupos sociais e não conferiu aos mesmos a visibilidade de seus protagonistas. Levando em consideração que a historiografia recente já avançou bastante, fruto do ativismo de vários movimentos sociais, indicamos os caminhos que hoje permeiam a valorização das identidades que por muito tempo foram omitidas.

---

<sup>4</sup> Cf. FONTANA I LAZARO, Josep. História: análise do passado e projeto social. Tradução: Luiz Roncari. Bauru, SP: EDUSC, 1998, p. 15.

<sup>5</sup> Palavra de origem grega (ιστοριογραφία), pode ser traduzida como grafia (escrita, -γραφία) da história (ιστορία). In: CORDEIRO, Cecília Siqueira. História e história da historiografia: alguns apontamentos. In: XXVIII Simpósio Nacional de História - Anpuh, 2015, Florianópolis - SC. XXVIII Simpósio Nacional de História. Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios, 2015, p. 01.

Ainda nesse sentido, apresentamos no segundo capítulo como a lei 10.639/03 está comprometida, de maneira gradual e sistêmica, em diminuir e dimensionar os efeitos da construção da sociedade desigual e racista em que vivemos. Iremos articular nessa sessão como os bancos escolares já apresentam percursos para uma educação intercultural crítica no campo de ação da produção do conhecimento.

No terceiro capítulo iremos apresentar práticas pedagógicas já realizadas no contexto escolar, que articuladas à implementação da lei anteriormente citada, valorizam a identidade dos discentes; promovem o crescimento do aluno como ser crítico bem como o respeito às diferenças de qualquer gênero; oferecem aos alunos conhecimentos que lhes permitam buscar a superação do racismo e preconceito e, conseqüentemente, estimular o respeito através de práticas que sejam significativas e transformadoras.

Encerramos esse trabalho monográfico apresentando os resultados alcançados através das práticas pedagógicas aqui dimensionadas. Para isso, contamos com a exposição de relatos registrados pelos discentes balizados para a construção dessa tarefa acadêmica.

Por fim, avaliamos e procuramos apresentar as conclusões retiradas na construção de toda essa pesquisa aqui exposta como alternativa para uma educação transformadora, decolonial e antirracista.

## 2. A HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA RECENTE, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

O termo historiografia é cotidiano para os professores de História e imprescindível para os acadêmicos da área. Para a pesquisa aqui realizada, entendemos que esse termo compreende a definição “escrita da história”. Percebemos que a historiografia se conforma na relação entre a descrição conferida aos acontecimentos junto ao esquadramento das mais diversas perspectivas do registro da História.

O fazer historiográfico é um trabalho detalhista, minucioso e rigoroso. Como evidencia a historiadora Cecília Siqueira Cordeiro (2015):

Neste sentido, historiografia seria a construção narrativa dos resultados da pesquisa histórica, realizada a partir do controle metódico de investigação empírica e de crítica documental. É ela que dá forma e feitiço histórico aos elementos empíricos (objetivos) da pesquisa, inserindo-os na vida prática, atribuindo-lhes sentidos e significados (CORDEIRO, 2015, p. 2).

A historiografia é o ponto de partida para qualquer professor de História realizar seu trabalho dentro de qualquer instituição de ensino, escolhendo em suas propostas pedagógicas, na inferência de habilidades e conteúdos sugeridos pelos currículos escolares, caminhos e abordagens a serem seguidas. O docente escolhe a linha historiográfica que acolhe seus pressupostos ideológicos, que geralmente são construídos em sua formação durante a licenciatura, agregando seu posicionamento ideológico à escolha dos caminhos e práticas realizadas em sala de aula. O posicionamento no ato da escolha da linha historiográfica a ser desenvolvida evidencia com clareza a disposição política adotada pelo professor e, seguindo essa lógica, determinam quais são os objetivos do ensino da História e como os mesmos convergem no papel do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem da disciplina.

A historiografia recente está cada vez mais preocupada em romper com a historiografia brasileira dos séculos XIX e XX, que é “marcada pela monumentalidade dos feitos atribuídos a heróis nacionais e um ensino tradicional sem espaço para discussões, reflexões e promoção da autonomia do pensamento” (AZEVEDO; STAMATTO, 2010, p. 704). O fazer historiográfico contemporâneo se aproxima da viragem reflexiva dos historiadores para um fazer autônomo de seu labor e pressupostos de pesquisa e metodologia. Como sugere a historiadora Maria da Glória Oliveira (2013):

Na busca por desfazer a identificação do conhecimento do passado com o exercício de rememoração, a história da história, afinada às demandas dessa nova “etapa epistemológica” da disciplina, passou a se orientar por uma série de indagações acerca dos procedimentos e categorias conceituais que tornam possível a sua elaboração, bem como das mediações sociais de sua difusão (OLIVEIRA, 2013, p. 275).

A busca por conferir sentido aos fatos que conformam e viabilizam a construção das narrativas históricas é tarefa incansável para os historiadores. Suas construções e constatações nos levam até determinada perspectiva, dessa maneira, essas mesmas percepções modelam a construção de uma determinada linha historiográfica. A historiografia brasileira contemporânea está indiscutivelmente associada à construção da história das ideologias, como salientam as pesquisadoras Maria da Glória de Oliveira (2016) e Rebeca Gontijo (2016): foi na década de 1970 que novas formulações germinaram nos novos paradigmas da historiografia brasileira contemporânea<sup>6</sup>. As historiadoras propõem:

De acordo com Guilherme Mota, não se tratava de uma história da cultura brasileira, nem de uma história intelectual tradicional, preocupada com o arrolamento sistemático dos principais pensadores com indicação de suas respectivas influências. A proposta era apresentar uma história da consciência social no Brasil, por meio de uma “história das ideologias”, feita a partir da crítica das interpretações a propósito da chamada cultura brasileira. Em outras palavras, seu objetivo era compreender os pressupostos ideológicos que fundamentavam as interpretações de cunho histórico sobre a cultura brasileira (OLIVEIRA; GONTIJO, 2016, p. 19).

Podemos dizer que a historiografia brasileira também esteve marcada pela inferência da teoria marxista. Boa parte dos trabalhos recentes que visaram estabelecer a escrita crítica da história nacional trouxeram, durante a maior parte do século XX, a influência das considerações dessa teoria. A historiadora Marlene Cainelli (2012) esclarece como a teoria marxista convergiu com a prática do ensino da História:

Das mudanças historiográficas que produziram alguma interferência na seleção de conteúdos no ensino fundamental e médio, a história marxista foi a que causou maior impacto principalmente na forma de abordagem dos velhos conteúdos políticos. A teoria marxista modificou a forma de composição dos conteúdos ao pressupor como objetivo para o ensino de História a constituição de cidadãos com capacidade de crítica do social. Este entendimento de um ensino de História centrado na formação de cidadãos não modificou sensivelmente os conteúdos ensinados que ainda recaíam sobre a história política a partir deste momento vista pela ótica das classes sociais (CAINELLI, 2012, p. 168).

---

<sup>6</sup> Cf. R. IHGB, Rio de Janeiro, a. 177 (472): 13-37, jul./set. 2016.

Podemos considerar que a teoria marxista pautou inúmeros trabalhos de diversos historiadores brasileiros<sup>7</sup>. Esses trabalhos demonstram as escolhas ideológicas que permeiam o trabalho do historiador como categoria de análise, teoria e metodologia epistêmica. Consideramos que as transformações ocorridas no Brasil durante todo o século XX representaram uma mudança substancial na produção historiográfica, que se consolidou em fazer interpretações da formação social brasileira ancorando-se na orientação marxista. Podemos destacar os trabalhos Caio Prado Junior, Nelson Werneck Sodré e Fernando Henrique Cardoso. Esses intelectuais representam uma virada sociológica no campo de análise historiográfica para pensar o Brasil e a sua conformação social. Lemos (2009) explicita essa questão:

Os três autores foram representativos de diferentes vertentes de interpretação de nossa formação histórica. Utilizaram-se para suas análises, em maior ou menor medida, do referencial teórico e metodológico marxista, consolidaram-se enquanto cânones interpretativos de nossa realidade. São, sem dúvida, referenciais teóricos que continuam a iluminar o trabalho de historiadores e cientistas sociais nos dias de hoje e a incitar a reflexão a respeito de que Nação queremos ou podemos ser (LEMOS, 2009, p. 71).

Vale ressaltar que o trabalho de Florestan Fernandes, em 1978, *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*, foi pioneiro para qualificar estudos sistemáticos sobre a população negra no período do pós-abolição. Muitos historiadores e estudiosos das ciências sociais serviram-se das justificativas marxista e aspirações sociológicas desse pesquisador para compor trabalhos, fundamentar e relacionar a inserção dos negros na sociedade brasileira.

Ainda nesse sentido, podemos destacar a grande influência do movimento dos *Annales*<sup>8</sup> na produção historiográfica brasileira recente. Movimento esse considerado revolucionário dentro do campo historiográfico, com gênese na França, durante a primeira metade do século XX. José D' Assunção Barros (2010) faz considerações

---

<sup>7</sup> Podemos citar como exemplo o trabalho da historiadora Emília Viotti da Costa que, em 1994, publicou na Revista Brasileira de História "A dialética invertida: 1960-1990". A pesquisa redigida por Viotti visava fazer um balanço da produção historiografia da segunda metade do século XX, na qual o ponto fundamental de investigação era o materialismo histórico proposto pela teoria marxista. Cf. COSTA, Emília Viotti da. A dialética invertida: 1960-1990. Revista Brasileira de História. Brasil: 1954-1964. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v.14, n.27, p.9-26, 1994.

<sup>8</sup> Cf. BURKE, Peter. A revolução francesa da historiografia: a Escola dos *Annales* (1929-1989). São Paulo: Ed. UNESP, 1992.

precisas sobre a monumentalidade do movimento dos Annales e sua abrangência paradigmática para além da Europa:

Para se firmar como corrente historiográfica dominante na França, e estender posteriormente sua influência a outros países da Europa e também da América, os fundadores e consolidadores dos Annales precisaram estabelecer uma arguta e impiedosa crítica da historiografia de seu tempo – particularmente daquela historiografia que epitetaram de História Historizante ou de História Eventual – buscando combater mais especialmente a Escola Metódica Francesa e certos setores mais conservadores do Historicismo. Os Annales, em busca de sua conquista territorial da História, precisavam enfrentar as tendências historiográficas então dominantes, mas também se afirmar contra uma força nova que começava a trazer métodos e aportes teóricos inovadores para o campo do conhecimento humano: as nascentes Ciências Sociais. É contra o pano de fundo deste duplo desafio que o movimento inicia a sua aventura historiográfica (BARROS, 2010, p. 5).

A perspectiva trazida pelos “ananlistas” apontou para a historiografia brasileira a possibilidade de promover a escrita da História ancorando-se na interdisciplinaridade e na incorporação de novas fontes de pesquisa: a considerar pela inovação sugerida no uso das fontes históricas, apresentando como tipos de fontes históricas os relatos orais, fontes materiais e documentos não oficiais. Tudo isso convergiu para produções acadêmicas que exemplificaram grandes modificações metodológicas considerando, principalmente, nas alternâncias quanto ao uso das fontes e a relação direta singular com as ciências sociais.

Podemos dizer que a historiografia brasileira recente sempre esteve permeada por diferentes influências que foram se modificando, através de avanços, na promoção do registro da escrita da História. E como a adesão de uma linha historiográfica agrega no fazer pedagógico de um docente? Como as práticas pedagógicas podem ser definidas? Esses questionamentos são complexos e podemos elencar aqui algumas possibilidades de breves reflexões para que sejam respondidas.

A historiografia é um posicionamento político. Logo, será através dela que o professor irá compor as estratégias do estudo e descrição da História. A escolha da linha historiográfica precede qualquer teoria a ser adotada para a confecção de uma aula, pois é através dessa escolha que se determina “a especificidade da relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento” (GONZALEZ, 2011, p. 138). A adesão a uma abordagem historiográfica no trabalho do docente de História irá modelar o seu fazer pedagógico desde a escolha do material didático a ser utilizado em suas aulas, na construção crítica da dinâmica da aula voltada para a realidade do estudante que irá receber os conteúdos e na promoção da autonomia do discente e o aprimoramento do estudante como pessoa humana.

As práticas pedagógicas podem ser definidas como “práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos” (FRANCO, 2016, p. 534). Nesse sentido, podemos dizer que as práticas pedagógicas ancoram todo um processo educacional onde sistematiza alguns elementos fundamentais:

As práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos. O professor, em sua prática pedagogicamente estruturada, deverá saber recolher, como ingredientes do ensino, essas aprendizagens de outras fontes, de outros mundos, de outras lógicas, para incorporá-las na qualidade de seu processo de ensino e na ampliação daquilo que se reputa necessário para o momento pedagógico do aluno (FRANCO, 2016, p. 547).

Consideramos que a formulação de práticas pedagógicas diversas viabiliza a construção de uma educação renovadora, pois compreende que o processo ensino-aprendizagem está além da conformação conteudista de uma metodologia tradicional. Isso descaracteriza a formação clássica da docência, tal qual o docente está apenas preocupado com a objetividade contida na responsabilidade inserida na relação ambígua refletida entre o sucesso ou fracasso escolar.

Entendendo que a escolha da linha historiográfica a ser seguida nas proposições do trabalho do professor e aliada a práticas pedagógicas que o mesmo escolher para balizar suas aulas, certamente, teremos caminhos para uma educação transformadora, crítica e humana. Nesse sentido, avaliamos que o ensino de História pode promover também no docente a consciência de agente de transformações sociais.

## **2.1 A visibilidade hoje conferida aos grupos esquecidos pela historiografia**

Como todo trabalho político, ideológico, narrativo e de rememoração, a historiografia contemporânea também foi responsável por segregar e invisibilizar grupos sociais. Hoje, como fruto de várias denúncias e reivindicações de diversos movimentos sociais, podemos destacar que a historiografia brasileira caminha a passos largos para desconstruir e conferir a visibilidade aos grupos marcados pela sentença da marginalidade. No cenário historiográfico atual podemos dizer que as minorias se tornam sujeitos de suas próprias histórias, protagonistas, interlocutores de suas narrativas e diálogos com a

sociedade. Nesta monografia, a proposta é elucidar o resgate dos discursos historiográficos conferidos aos negros afro-brasileiros<sup>9</sup>. Porém, não podemos deixar de destacar que vários segmentos foram silenciados pelo fazer historiográfico como, por exemplo, as mulheres, os indígenas, os homossexuais e outros.

A memória social e cultural do negro emancipado foi como que apagada. “Conseqüentemente, a desvalorização do negro como agente de sua história está relacionada ao fato de que a maior parte das explicações sobre a ‘herança’ da escravidão na constituição do racismo contemporâneo fez desaparecer uma parte da história”. (GOMES, 2003, p. 39). A articulação entre a produção historiográfica e a questão da inserção da população negra aos direitos da cidadania hoje são alvos de grandes pesquisas e estudos sistemáticos, frutos da desconstrução do racismo em nossa sociedade. Essas mesmas pesquisas hoje qualificam um acervo que promovem a visibilidade consistente aos afrodescendentes em relação às suas histórias.

Destacamos aqui uma produção historiográfica que rompe com o modelo eurocêntrico, engessado e pautado na branquitude<sup>10</sup>. Os trabalhos dos pesquisadores aqui elencados demonstram a preocupação historiográfica em colocar a população negra como protagonistas de suas próprias histórias, superando equívocos e generalizações antes produzidas. Os historiadores: Álvaro Pereira do Nascimento, Ana Lugão Rios, Cynthia Veiga Greive, Flávio dos Santos Gomes, Hebe Mattos, José D’ Assunção Barros, Lilia Moritz Schwarcz, Marcus Vinicius Fonseca, Petrônio Domingues e Sidney Chalhoub demonstram em seus trabalhos e pesquisas a preocupação conferida em elucidar o protagonismo do povo negro na construção social do Estado brasileiro. Torna-se importante destacar que esses historiadores rompem com o padrão hegemônico da historiografia pautado no eurocentrismo<sup>11</sup> e na colonialidade do conhecimento. A colonialidade do conhecimento se difere do colonialismo, como sugere Torres (2007):

---

<sup>9</sup> Qualitativo do indivíduo brasileiro de origem africana e de tudo o que lhe diga respeito. Cf. LOPES, Nei. Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana. São Paulo, Selo Negro, 2004, p.38.

<sup>10</sup> “A branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivo, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial ‘injusta’ e racismo”. Cf. CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrílica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud - Vol 8 - Nº 1 - enero-junio de 2010.

<sup>11</sup> “Existem diversas formas de caracterizar o chamado eurocentrismo. Por vezes, ele é visto como mero fenômeno etnocêntrico, comum aos povos em outras épocas históricas. Mas para a maioria dos autores que tratam atualmente da questão, o eurocentrismo deveria ser caracterizado, diferentemente, como etnocentrismo singular, entendido como uma ideologia, paradigma e/ou discurso”. Cf. BARBOSA, M. S. Eurocentrismo, história e história da África. Sankofa: História da África e dos estudos da Diáspora africana. NEACP-FFLCH-USP. No, 1, Vol. 1., 2009.

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (TORRES, 2007, p. 131 apud OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 18).

A ideia de colonialismo histórico incide diretamente na construção dos saberes, sendo, talvez, o mais difícil de criticar abertamente e desconstruir. Os pesquisadores Silva (2018), Baltar (2018) e Lourenço (2018) exemplificam de maneira clara o conceito:

Com o desenrolar dos séculos, o colonialismo se consolidou na América Latina de tal forma que, mesmo com a independência e formação de Estados nacionais, a lógica colonial permaneceu nas estruturas sociais, imbricada com a expansão e impacto do imperialismo e do capitalismo no subcontinente. Esta lógica, que foi construída no imaginário dos colonizados ao longo do tempo, se naturalizou na forma de uma colonização internalizada. O que resulta desse longo processo é claramente visível nos dias de hoje. Como exemplo temos a manutenção da colonialidade do poder e de uma dependência cultural (não apenas social e econômica), que implicam na hegemonia eurocêntrica como perspectiva de conhecimento (SILVA; BALTAR; LOURENÇO, 2018, p. 70).

O impacto do colonialismo relegou a muitos outros saberes um espaço de subalternidade. Como proposta, Boaventura Santos sugere a decolonialidade<sup>12</sup> do conhecimento que, para a construção deste trabalho monográfico, vislumbramos como um termo importante para as nossas análises. Sendo assim, compreendemos que existe um padrão de dominação eurocêntrico fundamentando parte desse campo do conhecimento e, por isso, a pertinência das questões apresentadas. Entendemos que parte do processo que deixou de evidenciar a presença negra na historiografia, fundamenta-se em uma questão epistemológica de cunho amplo. “A construção de um determinado conhecimento é, sem sombra de dúvidas, evidenciar como consequência um

---

<sup>12</sup> O termo é descrito como um caminho epistêmico diferenciado que reivindica a possibilidade de dar voz aos que foram subalternizados pela modernidade capitalista. In: OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial. Nuevamérica (Buenos Aires), v. 149, 2016, p. 35.

epistemicídio<sup>13</sup> maciço de uma riqueza imensa de experiências cognitivas diversas” (SANTOS, 2010, p. 61).

A educação decolonial pode ser definida como nos sugere Oliveira:

Decolonizar, significaria então, no campo da educação, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto não somente denunciativa – por isso o termo “DE” e não “DES” – onde o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais. DEcolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica. DEScolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento (OLIVEIRA, 2016, p.37).

Como sugere Luiz Fernandes de Oliveira, o encaminhamento para novas abordagens epistêmicas, como as conferidas pelos historiadores citados anteriormente, nos direciona ao entendimento que converge com um termo importante a ser associado à ótica decolonial: a interculturalidade crítica. Esse conceito compreende a reconstrução de um pensamento crítico, baseado no outro, trazendo um giro global e evidenciando as epistemologias do Sul<sup>14</sup>. Nesse sentido, a interculturalidade representa a construção de um novo espaço epistemológico que promove a interação e a ligação aos conhecimentos subalternizados ocidentais, questionado a hegemonia e a invisibilização de um grupo em detrimento do outro.

Existe hoje um movimento historiográfico que se solidifica na fomentação de uma pedagogia decolonial apensa a uma educação de base antirracista. Como sugerem os pesquisadores da área, Vera Maria Ferrão Candau e Luiz Fernandes de Oliveira:

[...] Do ponto de vista da construção do conhecimento histórico, fica evidente que novas interpretações, com base em pesquisas internacionais recém-publicadas, estão sendo propostas aos sistemas de ensino e principalmente aos docentes, no que tange à interpretação da história da humanidade e da

<sup>13</sup> O termo epistemicídio tem seu significado ligado à exclusão de outras formas de conhecimento que não as estabelecidas. Para melhor compreensão, Cf. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

<sup>14</sup> “A expressão Epistemologias do Sul é uma metáfora do sofrimento, da exclusão e do silenciamento de povos e culturas que, ao longo da História, foram dominados pelo capitalismo e colonialismo. Colonialismo, que imprimiu uma dinâmica histórica de dominação política e cultural submetendo à sua visão etnocêntrica o conhecimento do mundo, o sentido da vida e das práticas sociais. Afirmção, afinal, de uma única ontologia, de uma epistemologia, de uma ética, de um modelo antropológico, de um pensamento único e sua imposição universal”. Cf. TAVARES, Manuel. Epistemologias do Sul. Revista Lusófona de Educação, Lisboa, 2009.

constituição da nacionalidade brasileira. Essas propostas já estão presentes, inclusive, em publicações oficiais do Ministério da Educação e Cultura [...] (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 35).

O cenário que abraça a historiografia atual está localizado em grandes e complexas discussões que reivindicam o “lugar de fala”<sup>15</sup> dos grupos invisibilizados. As narrativas que antes eram apresentadas pela colonialidade de um padrão historiográfico hegemônico, hoje são campos de estudos de profissionais sérios e comprometidos com uma abordagem decolonial e intercultural crítica. Nesse sentido, podemos considerar que hoje a luta antirracista toma forma, rompe paradigmas e cria espaços que anteriormente não existiam.

---

<sup>15</sup> O conceito entendido para “lugar de fala” compreendido nesta monografia converge com a produção acadêmica desenvolvida por Djamila Ribeiro. “O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social.” Cf. RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Grupo Editorial Letramento: Justificando, 2017, p. 37.

### **3. A LEI 10.639/03 E O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NOS BANCOS ESCOLARES DE TODO BRASIL**

A lei 10.639/03 representa uma vitória. Ela consolida o caminho para a construção de uma luta antirracista no campo educacional. Um pouco mais que isso, ela é o pilar fundamental para a promoção de uma educação na sociedade brasileira que versa a diversificação racial, social, cultural e política nos currículos escolares brasileiros. Ela exalta em sua obrigatoriedade a valorização da cultura afro-brasileira e da História da África.

Com dezesseis anos de implementação, sancionada pelo então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, seu alcance é comemorado por diversos grupos e pelo Movimento Negro que percebem nessa lei o rompimento com o racismo estrutural que por muito tempo esteve embutido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Destacamos ainda que a consolidação da lei representa uma efeméride de cunho decolonial para toda a sociedade brasileira, pois altera de maneira significativa o a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Abdias do Nascimento (1978) nos mostra como o sistema educacional foi por muito tempo promotor de grandes desigualdades, principalmente, no que se refere às relações raciais. A normatização de um ensino voltado para os padrões europeus e norte-americanos silenciou o negro na educação brasileira durante muito tempo:

O sistema educacional [brasileiro] é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, como se se executasse o que havia predito a frase de Sílvio Romero constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características, do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. Tampouco na universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso. O modelo europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros (NASCIMENTO, 1978, p. 95).

Assim Nascimento (1978) nos faz pensar como a educação da população negra se conformou numa linha tênue entre a presença e a negação da identidade negra nas

instituições de ensino. Ele nos aponta que os padrões culturais hegemônicos estiveram presentes por muito tempo no ensino básico e nas universidades brasileiras. Era necessário ressignificar o currículo em sentido amplo para conferir que a História da África e cultura afro-brasileira fossem incorporados nos Parâmetros Curriculares de maneira efetiva, conferindo assim aos ambientes educacionais, acadêmicos, professores e alunos uma reorientação epistemológica da interpretação da História.

Ainda nesse sentido, o pesquisador Sales Augusto dos Santos (2005) acrescenta:

Portanto, ao perceberem a inferiorização dos negros, ou melhor, a produção e a reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro, os movimentos sociais negros (bem como os intelectuais negros militantes) passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, no que tange à educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira (SANTOS, 2005, p. 23).

Os movimentos sociais negros e alguns militantes foram essenciais na busca da sanção da lei 10.639/03. Essa mobilização foi fundamental para a busca de representação no campo educacional direcionado para essa ótica que considera um posicionamento político a obrigatoriedade da temática “História da África e Cultura Afro-brasileira”.

Apesar do avanço que a lei 10.639/03 representa na configuração do ensino em nossa sociedade, também identificamos pontos que precisam ser considerados em sua aplicabilidade. A efetiva promoção de uma educação democrática, antirracista e plural precisa perpassar pela qualificação dos docentes, reformulação de programas acadêmicos e a incorporação das Ciências Sociais nas discussões acerca das relações raciais em nosso país:

A legislação federal, segundo o nosso entendimento, é bem genérica e não se preocupa com a implementação adequada do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Ela não estabelece metas para implementação da lei, não se refere à necessidade de qualificar os professores dos ensinos fundamental e médio para ministrarem as disciplinas referentes à Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, menos ainda, o que é grave segundo nosso entendimento, à necessidade de as universidades reformularem os seus programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formarem professores aptos a ministrarem ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira. Ao que parece, a lei federal, indiretamente, joga a responsabilidade do ensino supracitado para os professores. Ou seja, vai depender da vontade e dos esforços destes para que o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira seja ministrado em sala de aula. Essa lei também não indica qual é o órgão responsável pela implementação adequada da mesma, bem como, em certo sentido, limita o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira às áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Aqui, pensamos que há um erro grave nessa lei, dado que as principais críticas às nossas relações raciais têm sido elaboradas principalmente no campo das ciências sociais e

mais recentemente na área de educação. A não consideração de que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira deveriam ser ministrados especialmente nas áreas de ciências sociais e de educação, parecem-nos um grande equívoco, pois, ao que tudo indica, são estas áreas que estão à frente da discussão das relações raciais brasileiras. Pensamos que tais limitações da lei podem inviabilizá-la, tornando-a inócua (SANTOS, 2005, p. 34).

Torna-se importante destacar que as relações raciais em nosso país foram por muito tempo permeadas pelo ‘mito da democracia racial’<sup>16</sup>. Romper com esse paradigma é uma constante para que a Educação da Relações Raciais sejam práticas efetivas nos estabelecimentos de ensino, básico e superior, como sugerem os principais estudiosos que se preocupam em estudar e abordar o alcance da lei. Nilma Lino Gomes (2005) argumenta como esse mito tem um alcance social ainda muito presente em nossa sociedade:

Essa imagem de “paraíso racial”, forjada ideologicamente, foi reforçada das formas mais variadas e tornou-se muito aceita pela população brasileira. Através de vários mecanismos ideológicos, políticos e simbólicos, ela foi introjetada (e ainda é) pelos negros, índios, brancos e outros grupos étnico-raciais brasileiros (GOMES, 2005, p. 59).

E ainda:

A escola tem um papel importante a cumprir nesse debate. Os (as) professores(as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores(as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso superar e romper com o mito da democracia racial. Mas a escola não precisa fazer isso sozinha! Atualmente, além da lei 10.639/03 e das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, existe uma produção mais consistente sobre a temática racial que deve ser incorporada como fonte de estudo individual e coletivo dos(as) educadores(as) (GOMES, 2005, p. 60).

---

<sup>16</sup> “No Brasil, vários grupos são historicamente marginalizados e seus membros excluídos do exercício da cidadania. A democracia racial brasileira, alardeada por anos, assevera a ideia de que as relações de raça seriam harmoniosas. Muitos defendem que o critério racial jamais foi relevante para definir as chances de qualquer pessoa no país. No entanto, a vergonha do brasileiro de demonstrar o próprio preconceito não significa que a discriminação racial não exista, e ainda dificulta o combate ao racismo, por inibir discussões abertas sobre o tema”. Cf. FERREIRA, Nara Torrecilha. *Como o acesso à educação desmonta o mito da democracia racial*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 27, n. 104, 2019, p.476.

Entendemos e confirmamos que a Lei 10.639/03 demonstra avanços consideráveis para a educação brasileira na luta diária contra o racismo. Todos os seus dispositivos legais compreendem que uma educação antirracista é possível, mesmo tendo consciência que ainda existem necessidades inerentes à implementação dessa mesma lei. Hoje os espaços escolares demonstram a diversificação social, cultural e política através dos currículos menos eurocêntricos e mais plurais.

A expressão mais significativa referente a Lei 10.639/03 que abordamos aqui e ratificamos através dessa pesquisa é a “compreensão integral do sujeito e no qual a diversidade humana seja substantivamente respeitada e valorizada” (CAVALLEIRO, 2005, p. 11).

#### 4. PROPOSTAS PEDAGÓGICAS E A AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE DOS EDUCANDOS

Iremos listar nesse trabalho monográfico a realização de três propostas pedagógicas realizadas na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ)<sup>17</sup> voltada para operativo da Lei 10.639/03, sensibilização e afirmação da identidade dos alunos que participaram das atividades aqui apresentadas. Torna-se importante destacar que as propostas pedagógicas que estão compondo esse trabalho foram realizadas em três escolas da Baixada Fluminense, em São João de Meriti, no Estado do Rio de Janeiro: Colégio Estadual Rubens Farrulla, Colégio Estadual Hilton Gama e Colégio Estadual Professora Francisca Jeremias da Silveira Menezes.

O colégio Estadual Rubens Farrulla dispõe à comunidade o segundo segmento do ensino fundamental e o ensino médio regular. Com turmas nos turnos da manhã e tarde, apresenta-se com um quantitativo de 1455 (mil quatrocentos e cinquenta e cinco) alunos<sup>18</sup>. Já o Colégio Estadual Hilton Gama oferece o ensino médio regular e concomitante com o curso técnico em enfermagem nos turnos da manhã, tarde e noite. A escola apresenta um total de 927 (novecentos e vinte e sete) alunos<sup>19</sup>. O colégio Estadual Professora Francisca Jeremias da Silveira Menezes apresenta-se por viabilizar o ensino médio regular nos turnos da manhã e tarde para 428 (quatrocentos e vinte e oito) alunos do município de São João de Meriti<sup>20</sup>.

As propostas aqui elencadas fazem parte de um trabalho gradual que entende que o ensino de História pode oferecer uma formação que também contemple a identidade dos educandos e venha a viabilizar a construção de uma identidade racial consciente. Como bem delimitado e de maneira brilhantemente redigido por Fátima Oliveira, podemos considerar assim:

Identidade racial/étnica é o sentimento de pertencimento a um grupo racial ou étnico, decorrente de construção social, cultural e política. Ou seja, tem a ver com a história de vida (socialização/educação) e a consciência adquirida diante das prescrições sociais raciais ou étnicas, racistas ou não, de uma dada cultura. Assumir a identidade racial negra em um país como o Brasil é um processo extremamente difícil e doloroso, considerando-se que os modelos "bons", "positivos" e de "sucesso" de identidades negras não são muitos e poucos divulgados e o respeito à diferença em meio à diversidade de identidades raciais/étnicas (OLIVEIRA, 2004, p. 57).

---

<sup>17</sup> SEEDUC/RJ - Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

<sup>18</sup> Fonte: Quadro de horários SEEDUC/RJ – 2019. Disponível em: <http://consultaqh.educacao.rj.gov.br/ConsultaQHIGestao.aspx>. Acesso em 01 de novembro de 2019.

<sup>19</sup> Idem.

<sup>20</sup> Ibidem.

Dentro de uma sociedade desigual como a nossa e marcada pelo racismo de maneira tão expressiva, acreditamos que novas práticas pedagógicas que contextualizem, através de uma perspectiva decolonial germinem na possibilidade de transformação social no seu sentido mais amplo e preciso. Na busca pela efetiva promoção de valores e conhecimentos epistêmicos decoloniais, as proposições aqui delineadas, convergem com olhar historiográfico que se posiciona em levantar as demandas dos grupos silenciados pelo fazer historiográfico eurocentrado e hegemônico.

#### **4.1 Atividade - Cabelos crespos e representatividade**

Atividade realizada no ano de 2018, no Colégio Estadual Rubens Farrulla, operou-se a possibilidade de aliar ao conteúdo do “Currículo Mínimo<sup>21</sup>” à perspectiva de autoafirmação dos discentes. Relacionando o conteúdo proposto e somado às habilidades e competências autodeterminadas, encontramos a oportunidade de falar sobre os cabelos crespos e sua representatividade. Desse modo, a primeira prática pedagógica aqui apresentada estabeleceu uma relação direta entre o conteúdo aprazado e o perfil dos estudantes. Conteúdo proposto para as turmas do sétimo ano do ensino fundamental, no terceiro bimestre, ‘*o encontro entre as culturas dos continentes africano e americano*’ são dimensionados para a ilustração da diversidade dos patrimônios etnoculturais, desenvolvimento de atitudes de respeito e tolerância às diversidades e diferenças culturais. Observa-se como a temática é dirigida para os professores da rede de maneira padronizada e normativa, pouco fundamentada em abraçar a diversidade epistemológica enraizada nos diversos tipos de conhecimento:

---

<sup>21</sup> O currículo Mínimo é um documento que foi criado pela SEEDUC/RJ, no ano de 2011, onde normatiza e padroniza os conteúdos a serem desenvolvidos para cada disciplina escolar. RIO DE JANEIRO. Conexão Escola. Currículo Básico. Disponível em: <<http://www.tj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820>>. Acesso em: 10 de outubro de 2019.

Imagem 1 – Currículo Mínimo de História para o 7º-ano do ensino fundamental

História		7º ANO / ENSINO FUNDAMENTAL
<b>3º Bimestre</b>		
<b>Conteúdo</b>	<b>EXPANSÃO MARÍTIMA</b>	
<b>Habilidades e Competências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar o Mercantilismo com a Expansão Marítima;</li> <li>- Relacionar a Expansão Marítima ao Renascimento identificando a importância da técnica e da tecnologia;</li> <li>- Correlacionar a Expansão Marítima à conquista de diversos povos e a apropriação de novos territórios.</li> </ul>	
<b>Conteúdo</b>	<b>O ENCONTRO DE CULTURAS: ÁFRICA E AMÉRICA</b>	
<b>Habilidades e Competências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar as sociedades africanas e americanas, valorizando a diversidade dos patrimônios etnoculturais;</li> <li>- Desenvolver atitudes de respeito e tolerância às diversidades e diferenças culturais.</li> </ul>	
<b>Conteúdo</b>	<b>A COLONIZAÇÃO EUROPEIA NA AMÉRICA: A AMÉRICA ESPANHOLA E A AMÉRICA INGLESA</b>	
<b>Habilidades e Competências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparar processos de formação socioeconômica, relacionando-os com seu contexto histórico e geográfico;</li> <li>- Identificar as diferentes relações de trabalho na América.</li> </ul>	

Fonte: RIO DE JANEIRO. Secretaria do Estado de Educação – SEEDUC. Currículo Mínimo de História. Rio de Janeiro. 2011. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820>>. Acesso em: 10 de outubro de 2019.

O conteúdo aqui expresso para o terceiro bimestre do sétimo ano do ensino fundamental proposto pela SEEDUC/RJ demonstra, de maneira clara, a ótica da historiografia eurocêntrica que se estabelece por evidenciar os padrões culturais dominantes e relegando aos demais a subalternidade. Evidentemente o colonialismo presente no currículo apresentado incide sobre a proposição de aulas e atividades pedagógicas. Torna-se necessário ressignificar esse currículo para fomentar abordagens decoloniais de bases epistêmicas que ressaltem o protagonismo dos que antes foram silenciados. Acreditamos que só assim poderemos construir aulas e atividades pedagógicas que promovam o protagonismo e ressaltem a identidade dos educandos.

Uma nova base epistêmica irá promover o que se pede no currículo: considerando as epistemologias do sul, caracterizando uma educação decolonial, investindo na promoção da diversidade e trazendo a visibilidade aos grupos e etnias africanas que serão abordados na composição das aulas para esse segmento do ensino fundamental. Percebe-

se que para essa tarefa também são necessários alguns elementos como, por exemplo, o trabalho consciente do professor e a busca pela sensibilização dos estudantes.

Dentro dessa temática foi proposta uma atividade lúdica aos alunos das turmas de sétimo ano do ensino fundamental do Colégio Estadual Rubens Farrulla. A metodologia da tarefa consistiu em duas fases correlacionadas. A primeira parte a ser desenvolvida foi uma pesquisa onde os alunos do ensino fundamental entrevistaram outros alunos, dentro da unidade escolar, de diferentes séries. As entrevistas que foram realizadas pretendiam identificar quais eram, dentro da unidade escolar, os alunos que percebiam em seus cabelos a valorização da beleza negra a representatividade expressa em seus cabelos. As informações foram coletadas e entregues ao professor.

A segunda fase do trabalho operou-se em uma busca fotográfica. Os alunos entrevistados foram fotografados pelos estudantes do sétimo ano. Logo em seguida, os discentes formularam um mural onde as fotografias relacionavam os cabelos crespos a ideia identificação, resistência e representatividade. Dessa maneira, concordamos com as pesquisadoras Dailza Araújo Lopes (2018) e Ângela Figueiredo (2018) que qualificam que o reconhecimento da sua identidade é, sem sombra de dúvidas, um posicionamento político que reconhece sua herança para além de padrões estéticos. Logo, torna-se importante enfatizar:

Os modos de relação da população negra com o cabelo crespo requerem uma reflexão muito mais que estética. É preciso adentrar em uma reflexão política, a qual permita questionar o que está posto e, o jeito com que se constituiu essa relação. Portanto, torna-se relevante apontar a forma como o cabelo crespo foi sendo, e é representado na pauta dos movimentos numa perspectiva de reconstruir outras narrativas repletas de outras histórias sobre nós, povo negro (LOPES; FIGUEIREDO, 2018, p. 05).

Entendendo que a ancestralidade nos indica os caminhos de quem somos e a hereditariedade de nosso povo, reportar a temática para a sensibilização identitária dos educandos busca a movimentação do conhecimento direcionado pela historiografia ao anseio da educação como ferramenta de transformação social/pessoal. Assim, essa atividade foi orientada aos alunos.

Os estudantes do sétimo ano do ensino fundamental fotografaram os alunos de todas as séries de escolaridade do colégio (estudantes esses que se dispuseram de maneira voluntária) relataram que reconheciam em seus cabelos traços da sua ancestralidade diaspórica. Com essas breves entrevistas foram apontados, de maneira pessoal, como a experimentação da identidade étnica é algo amplo e ao mesmo tempo complexo.

Nilma Lino Gomes (2003) nos esclarece que a formação da identidade negra também se estabelece na relação “entre si” e o olhar “do outro”:

A identidade negra é entendida como um processo construído historicamente em uma sociedade que padece de um racismo ambíguo e do mito da democracia racial. Como qualquer processo identitário, ela se constrói no contato com o outro, no contraste com o outro, na negociação, na troca, no conflito e no diálogo (GOMES, 2003, p. 169).

Dialogando com Gomes (2003) para a construção dessa atividade pedagógica, inferimos que o trabalho educativo se apresenta com “um olhar mais alargado sobre a educação como processo de humanização que inclua e incorpore os processos educativos não-escolares” (GOMES, 2002, p. 172).

O conteúdo abordado nessa atividade pedagógica estabelece uma relação com o currículo apresentado anteriormente por promover o estudo formal sobre a África dentro da sala de aula e, também, por apresentar os alunos a herança ancestral contidas em seus cabelos em uma atividade fora da sala de aula.

Para finalizar esse trabalho, os alunos produziram dois murais que ficaram expostos na escola durante dois meses, incluindo o período de comemoração da Consciência Negra<sup>22</sup>. Assim toda comunidade escolar teve acesso ao produto final dessa atividade pedagógica. Observe como o resultado foi apresentado pelos estudantes do sétimo ano do Colégio Estadual Rubens Farrulla nas imagens a seguir.

---

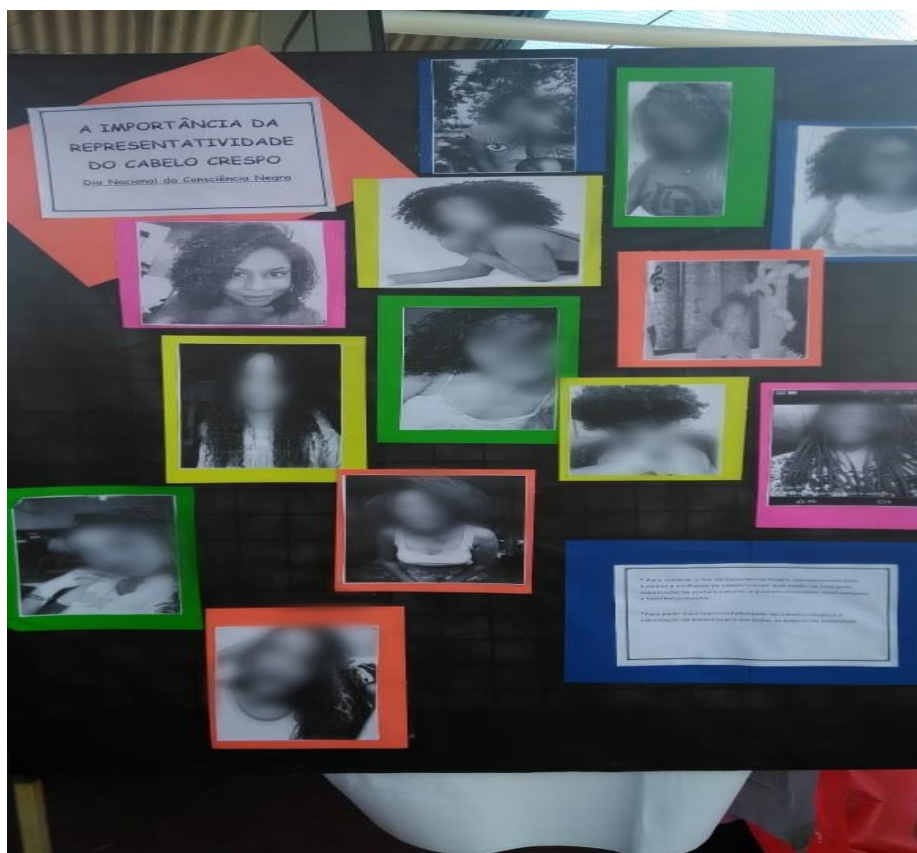
<sup>22</sup> A Lei número 10.639, de 9 de janeiro de 2003, estabelece no "Art. 79-B" que: O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. BRASIL. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003.

Fotografia 1 – Mural 01: Cabelos crespos e representatividade



Fonte: Acervo do Colégio Estadual Rubens Farrulla (SEEDUC/RJ - Secretaria de Estado de Educação).

Fotografia 2 – Mural 02: Cabelos crespos e representatividade



Fonte: Acervo do Colégio Estadual Rubens Farrulla (SEEDUC/RJ - Secretaria de Estado de Educação).

## 4.2 Atividade - A escola e as religiosidades de matriz africana

Em outubro do presente ano (2019), no Colégio Estadual Hilton Gama, foi solicitada pela orientação pedagógica do presente colégio a realização de uma feira-cultural multidisciplinar que constava no calendário escolar da instituição de ensino e do planejamento curricular do ano letivo. A promoção dessa feira seria gerida pelos professores que assim se disponibilizassem para realizar atividades diversas valorizando o conhecimento científico e interdisciplinar, estimulando o interesse pelo aprendizado e criando condições de socialização e valorização dos trabalhos produzidos pelos discentes. Nesse sentido, algumas temáticas foram sugeridas e, dentre elas, propostas de atividades pedagógicas que contemplassem a aplicabilidade da lei de número 10.639/03.

Entendendo que a construção da sociedade brasileira é desenhada pela ancestralidade de povos trazidos de África, em um processo doloroso de tráfico e cativo, abraçando experiências históricas que marcam a formação da identidade nacional, podemos indicar que as experiências religiosas transportadas com a ancestralidade africana hoje ainda representam resistência as tradições e valores trazidos da África.

A compreensão de que a escola ainda é um espaço que reforça estereótipos é conduzida por Sônia Oliveira Santos (2010):

A escola reforçou estereótipos, além de contribuir efetivamente na construção e disseminação de uma ideologia eurocentrista corroborando com o mito da inferioridade, omitindo os conteúdos relacionados à história do país relacionados à população negra e a contribuição do continente africano para a civilização humana e o seu desenvolvimento global. Analisando o currículo, a população afro-descendente e africana não aparece com sujeito mais como objeto do processo de escravização, com passado, sem presente e sem futuro (SANTOS, 2010, p. 6)

Nesse sentido, o espaço escolar ainda se encontra como reprodutor da desigualdade estrutural que conforma e amplia, em vários sentidos, a desigualdade estrutural em relação aos valores africanos e afro-diaspóricos.

A necessidade de abordar a religiosidade de matriz africana nas escolas é uma necessidade real, que reconhece a falta de formação de muitos docentes com o referido tema, a intolerância religiosa e os equívocos do senso comum. Assim sendo, concordamos com a colocação de Sônia Oliveira (2010) sobre a abordagem dessa temática nos espaços de escolarização:

A cultura africana hibridizou nosso país e está enraizado em nós e deve ser abordada no contexto e no cotidiano escolar, e é na escola que a construção e também a reconstrução da identidade do sujeito é formada dentro de uma proposta de educação plural que propõe a aplicabilidade da lei 10.639/03 e que através do seu parecer perpassa por todas as disciplinas do currículo escolar (SANTOS, 2010, p. 9).

Como forma de contemplar a o currículo escolar estabelecido para as turmas do segundo ano do ensino médio junto a dinâmica da feira-cultural, foi desenvolvida com as turmas 2004 e 2005/2019 uma atividade pedagógica que direcionou os alunos a um trabalho de pesquisa e apresentações. A metodologia de tal atividade esteve pautada em etapas e, sistematicamente, divisão de pequenos grupos para a formulação dos tópicos contidos na atividade. Na primeira etapa foi feita uma pesquisa, na segunda um levantamento das religiosidades de matriz africanas com mais expressão no Brasil e, por último, criou-se um estande onde aconteceram as apresentações dos estudantes participantes da atividade.

A religiosidades afro-brasileiras foram representadas através de apresentações sobre o Candomblé, Batuque, a Cabula, o Catimbó, a Umbanda, a Quimbanda e o Omolocô<sup>23</sup>. Para que o trabalho fosse apresentado e carregado de sentido e conhecimento, sem sombra de dúvidas, o trabalho de investigação sobre essas religiões tornou-se fundamental. Junto a essa prática pedagógica também foi necessário um trabalho de sensibilidade expressivo para combater as mais diversas práticas de intolerância religiosa. Como sugere Rodrigues (2018) sobre o estímulo a tolerância no ambiente escolar:

A intolerância religiosa é histórica nas relações sociais constituídas pela humanidade, os mais variados crimes e guerras foram cometidos por conta do não aceitar da crença de outros povos e grupos sociais. Em pleno século XXI, onde os direitos civis e sociais deveriam estar plenamente garantidos, ainda se apresenta a extrema necessidade de pensar e executar ações, principalmente de cunho educativo constantemente para que se estabeleça um tipo de sociabilidade em que os indivíduos adquiram conhecimento e desenvolvam respeito pelas expressões e crenças religiosas, principalmente no que se refere as expressões de matriz africana, que é um dos elementos distintivos da cultura negra ( RODRIGUES, 2018, p. 7) .

A proposta pedagógica sobre as religiosidades de matriz africana convergiu com um produto final que demonstrou a afirmação da religiosidade de alguns discentes e

---

<sup>23</sup> As religiosidades de matriz africana, no contexto do trabalho descrito, são apresentadas como herança ancestral na cultura afro-brasileira.

possibilitou uma exposição criativa e lúdica advinda por parte dos estudantes. Observe alguns registros das atividades.

Fotografia 3 – Atividade: a escola e as religiosidades de matriz africana (01)



Fonte: Acervo do Colégio Estadual Hilton Gama (SEEDUC/RJ - Secretaria de Estado de Educação).

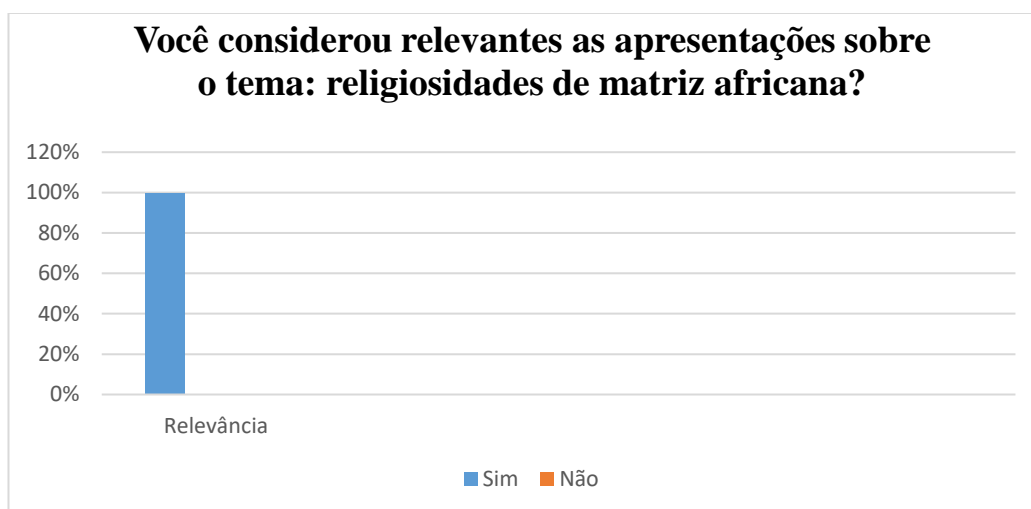
Fotografia 4 – Atividade: a escola e as religiosidades de matriz africana (02)



Fonte: Acervo do Colégio Estadual Hilton Gama (SEEDUC/RJ - Secretaria de Estado de Educação).

Avaliando esta prática pedagógica e como ela foi realizada para com os alunos do ensino médio, buscou-se avaliar a relevância da aplicabilidade da dinâmica através do olhar dos discentes. Através de um pequeno questionário conseguimos levantar estatísticas que endossam a expressão de tal trabalho. Um questionário<sup>24</sup> foi aplicado para 53 (cinquenta e três) estudantes que responderam sobre a relevância das apresentações com a temática sobre as religiosidades de matriz africana.

Gráfico 1 - Relevância das apresentações com a temática sobre as religiosidades de matriz africana



Com esse resultado podemos perceber como essa atividade foi significativa para o desenvolvimento dos estudantes. A formação estudantil foi contemplada por uma atividade lúdica, criativa, humana e comprometida em trabalhar uma formação cidadã e consciente. Entendemos que trabalhar as religiões de matriz afro-brasileira consiste em um trabalho amplo e profundo. Como estabelece o pesquisador Henrique Cunha (2009): “Falar com respeito não implica em aderi-las ou delas pactuar, apenas consiste em ser democrático e pluralista respeitando todas as formas de valores religiosos presentes na sociedade” (CUNHA JUNIOR, 2009, p. 97).

### 4.3 Oficina “cores na pele”: pinturas faciais africanas

<sup>24</sup> Após a realização da atividade pedagógica, um questionário foi entregue e respondido pelos alunos do C.E. Hilton Gama. Observe o Apêndice “QUESTIONÁRIO DESENVOLVIDO PARA ATIVIDADE: A ESCOLA E AS RELIGIOSIDADES DE MATRIZ AFRICANA” desta monografia.

A oficina “Cores na pele” também aconteceu no presente ano de 2019, no mês de novembro, no Colégio Estadual Professora Francisca Jeremias de Menezes. Essa prática pedagógica celebrou alguns dos valores ancestrais que nos foram herdados por algumas etnias de origem africana.

Objetivamente, essa proposta de oficina foi criada para esclarecer aos estudantes do ensino médio quais são as razões e objetivos de alguns grupos étnicos africanos produzirem em seus corpos pinturas de diferentes aspectos. Por ser um assunto pouco recorrente na historiografia, essa atividade em toda a sua totalidade, nos encaminhou para um processo complexo, difícil de elaboração e execução.

Como tarefa para as comemorações do dia da Consciência Negra, os alunos foram conduzidos a realizar uma pesquisa bem elaborada sobre os significados da arte corporal que caracterizam a estética das antigas sociedades tradicionais africanas. Pois bem, a amplitude dessa proposta pedagógica esteve em possibilitar uma nova perspectiva sobre a arte fora dos padrões europeus, ressignificando os olhares e descaracterizando estéticas que por muito tempo foram estereotipadas. Como situa o pesquisador Valdinei José Arboleya (2009), estudar a arte de matriz africana é conduzir o estudante para além de pesquisas rasas e esvaziadas de sentido:

Os caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03 foram fundamentais para a proposição de uma educação anti-racista autêntica e para a promoção do multiculturalismo crítico nas escolas, inclusive pelo viés do estudo das artes, entretanto, ainda é comum encontrar nas práticas escolares o agenciamento de uma educação anti-racista pautada num multiculturalismo conservador, voltado à promoção de atividades de desfiles de trajes típicos, preparo de comida típica, danças rituais ou construção de máscaras com material de refugo, sem que estas atividades reflitam sobre a realidade de suas condições étnico-culturais ( ARBOLEYA, 2009, p. 02).

Entendendo que toda prática pedagógica precisa ser elaborada para a produção de conhecimento, indicamos novas possibilidades de se entender a arte africana de caráter tradicional, agenciando os próprios educandos como promotores e críticos, que possam superar generalizações, reduções e preconceitos. Ainda nesse sentido, torna-se importante salientar que essa dinâmica pretende agregar os valores culturais africanos elencando fatores históricos, geográficos, temporais, econômicos e sociais. Arboleya (2009) indica a relevância de tal proposta:

A marcante dinamicidade e pluralidade cultural da civilização da África são, portanto, imagens que devem ser conservadas ao se analisar a arte africana, sua

história e seu fazer, abordando-a como produção embutida de sentidos e valores simbólicos agregados através do pertencimento e da identidade cultural (ARBOLEYA, 2009, p. 6).

A construção dessa prática pedagógica nos encaminha para o conceito de ‘Afrocentricidade’<sup>25</sup> que viabiliza a promoção da educação voltada para a diversidade étnico-racial. Conceito criado por Asante e brilhantemente conduzido por Renato Nogueira: “A Afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (NOGUEIRA, 2010, p. 2). Caminhando nesse sentido epistêmico e dialogando com o conceito apresentado, entendemos que o trabalho de investigação, pesquisa e debate conformaram um direcionamento fundamental para que os alunos envolvidos na oficina proposta realizassem o trabalho não apenas como simples narradores, mas, sim como também sujeitos e protagonistas da História.

A metodologia do trabalho foi construída em etapas que foram coordenadas durante três semanas. A primeira etapa foi realizada na busca do conhecimento prévio dos estudantes sobre o tema. Identificar identidades étnicas tradicionais africanas nas perspectivas de se conhecer reinos, cidades-estados, impérios e territórios étnicos da África pré-colonial. No segundo momento, a busca foi por investigar como as pinturas corporais integralizavam a identidade desses grupos diversos. A terceira parte do programa propôs trazer imagens de algumas pinturas faciais para sala de aula, onde os estudantes explicariam seus significados, suas representações dentro da coletividade, festejos, guerras e no espaço característico da religiosidade.

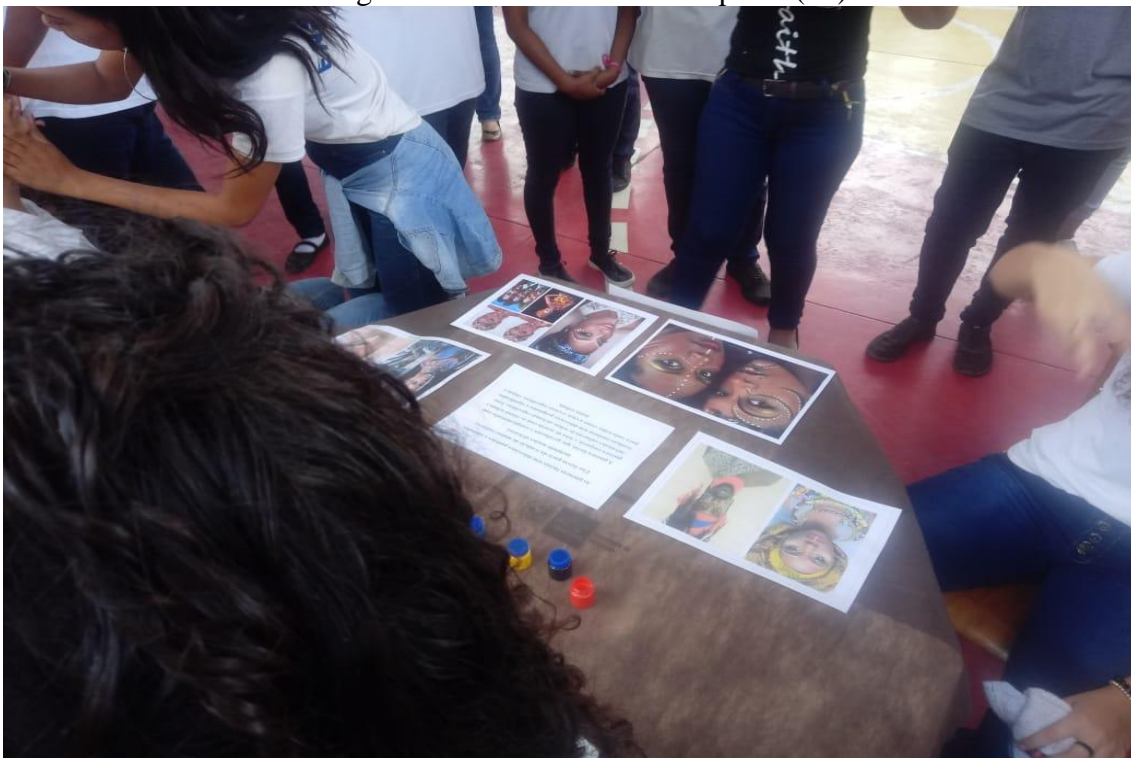
Entendendo e produzindo conhecimento de maneira crítica e ativa, os estudantes da turma 3001/2019, do Colégio Estadual Professora Francisca Jeremias da Silveira de Menezes, implementaram um momento festivo que possibilitou expor para toda a comunidade escolar o trabalho elaborado e executado durante as semanas que antecederam a culminância em celebração do dia da Consciência Negra.

Como resultado e produto final do trabalho realizado, podemos identificar nas fotografias a seguir a atuação e o empenho dos estudantes na realização da oficina.

---

<sup>25</sup> “Molefi Asante sistematizou o paradigma da Afrocentricidade na década de 1980, foi profícuo professor da Universidade de Temple que publicou pela primeira vez uma série de reflexões que passaram a proporcionar um novo solo epistêmico para investigações acadêmicas”. In: NOGUEIRA, Renato dos Santos Junior. Afrocentricidade e Educação: Os Princípios Gerais Para Um Currículo Afrocentrado. Revista África e Africanidades, 2010.

Fotografia 5 – Oficina “cores na pele” (01)



Fonte: Acervo do Colégio Estadual Professora Francisca Jeremias da Silveira de Menezes (SEEDUC/RJ - Secretaria de Estado de Educação)

Fotografia 6 – Oficina “cores na pele” (02)



Fonte: Acervo do Colégio Estadual Professora Francisca Jeremias da Silveira de Menezes (SEEDUC/RJ - Secretaria de Estado de Educação)

## 5. RELEVÂNCIA E LEVANTAMENTO DE DADOS

As práticas pedagógicas desenvolvidas e apresentadas nesse trabalho monográfico são processadas como formas de se trabalhar o conhecimento resgatando valores ancestrais e promovendo a educação para além dos muros das escolas. Consideramos tarefa importantíssima evidenciar os relatos dos estudantes que participaram das atividades pedagógicas anteriormente citadas e expostas nessa pesquisa. Dessa maneira, apresentamos alguns depoimentos dos educandos que participaram, de maneira ativa, no processo de construção e efetivação das práticas aqui elencadas.

### Colégio Estadual Hilton Gama - Atividade: A ESCOLA E AS RELIGIOSIDADES DE MATRIZ AFRICANA

São João de Meriti, 22 de novembro de 2019.

“Eu achei muito importante e seria mais interessante se esse projeto tivesse acontecido em outras escolas. Eu não sou de religião de matriz africana, mas se fosse, ficaria muito feliz em saber que um projeto como esse apresentou minha religião. Esse projeto me mostrou que essas religiões não são menos importantes que as outras.

Contemplou minha identidade racial sim, me mostrou que ser negro é entender nossas raízes. Queria muito ver esses projetos acontecendo em outros lugares”.

Maria Eduarda Honorato – 16 – segunda série do ensino médio.

São João de Meriti, 22 de novembro de 2019.

“Esse projeto abriu mais a minha mente sobre as religiosidades. Entendo que o preconceito hoje em dia ainda é muito grande, não só o preconceito, também a intolerância religiosa. Esse projeto fez com que as pessoas pensassem melhor como elas se posicionam em relação a religião do próximo. Eu literalmente amei, pois as pessoas receiam um pouco a cultura e as religiões de origem africana. Foi um trabalho voltado para a conscientização”.

Pedro Henrique Lago dos Santos – 17 anos – segunda série do ensino médio.

São João de Meriti, 19 de novembro de 2019.

“O trabalho sobre as religiões de matriz africana me ajudou a enxergar a vida com outros olhos. Me ajudou a ser quem eu sou hoje. Como mulher negra e que luta pela igualdade, eu me sinto satisfeita”.

Fernanda Victória R. Germano – 17 anos – segunda série do ensino médio.

São João de Meriti, 28 de outubro de 2019.

“Eu me vesti conforme o tema do projeto e fiquei muito ansiosa para que o dia do projeto chegasse logo. A turma se uniu e se dedicou, mais do que o normal, arrumamos tudo conforme o tema (religiões de matriz africana). Ficou tudo muito lindo! Apresentamos músicas e falamos sobre os orixás. Eu fiquei muito animada mesmo”.

Cailane Mendonça – 16 anos – segunda série do ensino médio.

Colégio Estadual Professora Francisca Jeremias da Silveira de Menezes -  
Atividade: OFICINA “CORES NA PELE”

São João de Meriti, 14 de novembro de 2019.

“A oficina foi muito importante. Antes dela acontecer eu não sabia que existiam significados para as pinturas corporais produzidas pelas diferentes tribos africanas. O mais legal foi reproduzir parte das pinturas faciais nos colegas. Foi um momento de descontração na escola, onde aprendemos muito sobre os diversos valores africanos”.

Felipe de Lima Soares – 18 anos – terceira série do ensino médio.

Esses depoimentos demonstram a receptividade por parte dos alunos para práticas pedagógicas voltadas para a efetivação da Lei 10.639/03. Esses trabalhos se tornam relevantes no momento em que os alunos produzem o conhecimento através de novas

abordagens epistêmicas, criando-se laços com as atividades, favorecendo-os em suas identidades e na formação do senso crítico capaz de avaliar e reavaliar conceitos.

A forma como essas entrevistas foram organizadas metodologicamente e aqui apresentadas dispõe uma pesquisa qualitativa, sendo assim, voltada para análise subjetiva do problema apresentado. Esse procedimento converge com a ideia de que os dados são propositalmente mais relevantes na síntese crítica dos depoimentos e não na busca por mensurar dados numericamente para a checagem das causas envolvidas na questão. “A entrevista dirigida em pesquisa é um tipo de comunicação entre um pesquisador que pretende colher informações sobre fenômenos e indivíduos que detenham essas informações e possam emití-las” (CHIZZOTTI, 1995, p.57).

Entendemos que o ensino de História é efetivamente concretizado quando existe uma relação direta entre a produção particular do conhecimento histórico junto as demandas da historiografia profissional. A junção desses elementos corrobora para práticas pedagógicas como as que foram apresentadas e aliadas a uma perspectiva decolonial, representam um horizonte diferenciado para a construção de uma educação transformadora.

A elaboração dessas pequenas entrevistas nos faz pensar também em como dar voz aos próprios estudantes. As respostas apresentadas nos fazem entender qual foi o lugar conferido a eles nas articulações desenvolvidas, na problemática apresentada e nas condições de protagonismos diante de suas próprias identidades.

A sensibilização alcançada nessas entrevistas demonstra o caráter singular instrumentalizado para todas as propostas aqui sistematizadas: abraçar o ensino da História dentro da lógica de uma educação decolonial.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de História por muito tempo esteve pautado em sistematizar os conteúdos normativos dos currículos escolares sem propositar grandes questionamentos no que tange a relação direta entre professores e alunos. Abrir espaço para o questionamento reflexivo e crítico, dentro dessa relação, é uma tarefa que aos poucos vem sendo construída por profissionais cada vez mais qualificados e comprometidos com a emergência de uma educação de qualidade para todos.

A construção de uma educação democrática hoje é pauta em vários debates, sensibilizando grupos e movimentos sociais, criando caminhos e espaços nas agendas parlamentares, frutificando denúncias sobre a invisibilidade dos grupos segregados e marginalizados pela historiografia conservadora e clássica. Todas essas reivindicações que movimentam essa problemática convergem com a criação da Lei 10.639/03.

A Lei 10.639/03 abriu caminhos e foi festejada por muitos como uma conquista emblemática para a educação nacional. Torna-se, então, obrigatório o Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira em todas as instituições de ensino, sejam elas privadas ou públicas e agregou ao calendário escolar o Dia da Consciência Negra. Mesmo entendendo que a lei foi um marco no que se refere a Educação das Relações Étnico-raciais, simultaneamente, críticas foram dirigidas à lei por sancionar obrigatoriedade dos conteúdos e por não qualificar adequadamente os profissionais da educação para seu exercício.

Compreendemos que a gênese de qualquer aula de História perpassa pela escolha política e ideológica no posicionamento do professor ao escolher a corrente historiográfica que mais lhe confere sentido. Desta maneira, as práticas pedagógicas podem ser desenvolvidas para o fortalecimento de ideais, valores e conceitos previamente definidos pelo professor. Práticas pedagógicas voltadas para o operativo da Lei 10.639/03 se estabelecem na postura por caminhos epistêmicos que contemplem a diversidade humana. Nutrir as aulas de História com uma perspectiva decolonial é o caminho mais abrangente para propor práticas que visem o protagonismo dos grupos renegados pela historiografia, enaltecer a identidade dos educandos, promover narrativas críticas e dotadas de sentido na relação entre docentes e discentes. A sensibilidade do professor é fundamental para a promoção de práticas pedagógicas que ultrapassem os limites da sala de aula.

Portanto, entendemos que a luta antirracista é possível sim e aliada as práticas pedagógicas, como as que foram sistematizadas nesse trabalho, podemos edificar caminhos para uma educação ousada e renovadora através do ensino de História. Entendemos que as considerações apresentadas nesse trabalho foram expostas de maneira breve e podem gerar mecanismos para trabalhos ulteriores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARBOLEYA, Valdinei José. Arte africana no currículo escolar: novos olhares e novas reflexões. *Revista África e Africanidades*, Rio de Janeiro, ano II, n. 7, nov. 2009.

AZEVEDO, Crislane Barbosa; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil. *Revista Antíteses*, Londrina, v. 3, p. 703-728, 2010.

BARBOSA, Muryatan Santana. Eurocentrismo, história e história da África. *Sankofa: História da África e dos estudos da Diáspora africana*, São Paulo, v. 1, p. 47-63, 2008.

BARROS, José D'Assunção. A Escola dos Annales: considerações sobre a História do Movimento. In: *História em Reflexão*, v. 4, n. 8, Dourados: jul./dez., p. 1-29, 2010.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Diário Oficial da União* de 10 de janeiro de 2003.

BURKE, Peter. A revolução francesa da historiografia: a Escola dos Annales (1929-1989). São Paulo: Ed. UNESP, 1992.

CAINELLE, Marlene. A Escrita da História e os Conteúdos Ensinados na Disciplina de História no Ensino Fundamental. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 26, n. 51, p. 163-184, jan./jun. 2012.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrílica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. *Rev. latinoam.cienc.soc.niñez juv*, Manizales, v. 8, n. 1, p. 607-630, janeiro de 2010. Disponível em <[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-715X2010000100028&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2010000100028&lng=en&nrm=iso)>. acesso em 22 de janeiro de 2019.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Introdução. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da Educação do Negro e outras Histórias*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 2 ed. São Paulo: Cortez. 1995.

CORDEIRO, Cecília Siqueira. História e história da historiografia: alguns apontamentos. In: XXVIII Simpósio Nacional de História - Anpuh, 2015, Florianópolis - SC. XXVIII Simpósio Nacional de História. Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios, 2015.

COSTA, Emília Viotti da. A dialética invertida: 1960-1990. *Revista Brasileira de História*. Brasil: 1954-1964. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v.14, n.27, p.9-26, 1994.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Candomblés: como abordar esta cultura na escola. *Revista espaço acadêmico*, Paraná, nº 2, p. 97-103, 2009.

DOMINGUES, Petrônio J. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. *Revista Brasileira de Educação*, p. 164-176, nº 29, ago 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S14132478200500020](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14132478200500020)

0013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 8 fev. 2010. FERNANDES, Florestan. A Integração do Negro na Sociedade de Classes. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1978. Vol. 1.

FERREIRA, Nara Torrecilha. Como o acesso à educação desmonta o mito da democracia racial. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 27, n. 104, 2019.

FONTANA I LAZARO, Josep. História: análise do passado e projeto social. Tradução: Luiz Roncari. Bauru, SP: EDUSC, 1998.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Rev. Bras. Estud. Pedagog., Brasília: v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 14/08/2019.

GOMES, Flávio dos Santos. Experiências Atlânticas: Ensaio e pesquisas sobre a escravidão e abolição no Brasil. Passo Fundo: Editora da UPF, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate Sobre Relações Raciais no Brasil: uma breve discussão. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). História da Educação do Negro e outras Histórias. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação, identidade negra e formação de professores/as. Um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. In: Educação e pesquisa. São Paulo, vol. 29, n 1, p.167-182, jan/jun, 2003.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Movimento Negro e educação. In: Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, nº15, set-dez 2000.

GONZALEZ, Jeferson Anibal. História, Historiografia e Educação: Pressupostos Teórico-Metodológicos. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.41, p. 136-145, mar201. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41/art10\\_41.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41/art10_41.pdf). Acesso em: 14/10/2019.

LEMOS, Alexandre Pereira. A formação histórica brasileira: perspectivas marxistas. Aedos: Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS (Online), v. 2, p. 52-72, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/10583/6222>. Acesso em 17 de maio 2019.

LOPES, Dailza Araújo; FIGUEIREDO, Ângela. Fios que tecem a história: o cabelo crespo entre antigas e novas formas de ativismo. Opará, v. 6, p. 1-17, 2018.

LOPES, Nei. Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana. São Paulo, Selo Negro, 2004.

NASCIMENTO, Abdias do. O Genocídio do Negro Brasileiro. Processo de um Racismo Mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NOGUEIRA, Renato dos Santos Junior. Afrocentricidade e Educação: Os Princípios Gerais Para Um Currículo Afrocentrado. Revista África e Africanidades, 2010. Disponível em:

[http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010\\_02.pdf](http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010_02.pdf). Acesso em 17 de maio de 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial. Nuevamérica, Buenos Aires, v. 149, 2016.

\_\_\_\_\_; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>. Acesso em 05 de julho 2019.

OLIVEIRA, Maria da Glória de. A história da historiografia brasileira e suas fontes. Ouro Preto/MG: EDUFOP, 2013.

\_\_\_\_\_; GONTIJO, Rebeca. Sobre a história da historiografia brasileira: um breve panorama. Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, v. 177, p. 13-37, 2016. Disponível em: [https://drive.google.com/open?id=0BydR8nHYLc\\_KNmRwZnJ2VXdsUlk](https://drive.google.com/open?id=0BydR8nHYLc_KNmRwZnJ2VXdsUlk). Acesso em 12 de novembro 2019.

PAULA, Aline Batista de. Educação, Racismo E Serviço Social: A Lei 10.639 Como Possibilidade de Construção de Uma Educação Antirracista. In: XVI Encontro Nacional de Pesquisadoras/res em Serviço Social, 2018, Vitória - ES. Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadoras/res em Serviço Social, 2018.

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Grupo Editorial Letramento: Justificando, 2017.

RIO DE JANEIRO. Secretaria do Estado de Educação – SEEDUC. Currículo Mínimo de História. Rio de Janeiro. 2011. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820>>. Acesso em: 10 de outubro de 2019.

RODRIGUES, Theresa Rachel Mendes da Silva. RELIGIOSIDADE AFRICANA E INTOLERANCIA: estimulando a tolerância no ambiente escolar. In: III Congresso Internacional De Educação Inclusiva, PB, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 Como Fruto da Luta Anti-racista do Movimento Negro. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). História da Educação do Negro e outras Histórias. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SANTOS, Sônia Oliveira. A Religiosidade de Matriz Africana e o Contexto Escolar. IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, v. 01, 2010.

SILVA, Fabrício pereira da; GONCALVES, Paula Baltar.; LOURENÇO, Beatriz. Colonialidade do saber, dependência epistêmica e os limites do conceito de democracia na américa latina. revista de estudos e pesquisas sobre as américas, v. 12, p. 68-87,2018.

**APÊNDICE – QUESTIONÁRIO DESENVOLVIDO PARA ATIVIDADE:  
A ESCOLA E AS RELIGIOSIDADES DE MATRIZ AFRICANA**

C.E. HILTON GAMA

QUESTIONÁRIO SOBRE A ATIVIDADE DA FEIRA CULTURAL - 2019  
A ESCOLA E AS RELIGIOSIDADES DE MATRIZ AFRICANA

Nome: Jéssica Kuffi S. do Silva Série 2º ano Turma 2004

1. Participou das atividades () sim ( ) não
2. Participou como espectador: ( ) sim () não
3. Você considerou relevantes as apresentações sobre o tema? () sim ( ) não
4. Como você definiria a relevância das propostas apresentadas?  
Foi mais uma forma de aprender e conhecer sobre as religiões.
5. Você considera que o tema pode acrescentar na sua formação estudantil?  
Explique.  
Sim, pois aprendi sobre as religiões, e parte do nosso passado tem haver com as religiões de matriz africanas, e foi um tema bem para aprender e super importante para conscientizar os alunos.
6. Apresente seus comentários sobre o projeto e como ele foi realizado na escola esse ano.  
Eu gostei muito da proposta de trabalho, e foi bom participar. Foi importante porque na escola eu vejo muitas pessoas aprenderem por ser de determinada religião e nesse trabalho nos mandamos um "cade" para os intolerantes religiosos. O trabalho foi bem organizado e de uma forma uniu a turma, todos foram participativos.

## ANEXO – LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003



Presidência da República  
Casa Civil  
Subchefia para Assuntos Jurídicos

**LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.**

[Mensagem de veto](#)

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

**"Art. 26-A.** Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

**"Art. 79-A.** (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

*Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque*