

## Por um ensino de História antirracista: formação de professores/as e descolonização curricular

### For an anti-racist History teaching: training teacher and curricular decolonization

Fabio Araújo<sup>1</sup>  
Melina Kleinert Perussatto<sup>2</sup>  
Taíse Staudt<sup>3</sup>

#### Resumo

O artigo registra uma experiência de formação de professores/as ocorrida em uma disciplina optativa de um curso de Licenciatura em História, trazendo ganhos e desafios de um ensino de história antirracista. Visa contribuir para a descolonização curricular e a implementação dos marcos legais em torno do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena e da educação das relações etnicorraciais no Brasil. A disciplina ancorou-se em ganhos e desafios da perspectiva interseccional para a pesquisa, escrita e ensino de história, com ênfase sobre o campo do pós-abolição e as produções intelectuais negras. Após algumas questões introdutórias, o artigo discorre sobre inflexões epistemológicas, apresenta propostas pedagógicas e finaliza com reflexões sobre a descolonização curricular em cursos de formação de professores/as.

**Palavras-chave:** Formação de professores/as; ensino de história antirracista; descolonização curricular

#### Abstract

The article records a training teacher experience that occurred in an optional course in a History degree, bringing gains and defiance from an anti-racist History teaching. It aims to contribute to a curricular decolonization and the legal frameworks implementation around the teaching of African History and culture, Afro-Brazilian and indigenous and education of ethnic-racial relations in Brazil. The course was anchored in the gains and defiance from the intersectional perspective to the History research, writing and teaching, with emphasis on post-abolition and the Negro intellectual productions. After some introductory questions, the article discusses about epistemological inflections, presents pedagogical proposals and ends with reflections about the curricular decolonization in training teacher courses.

**Keywords:** Training teacher; anti-racist History teaching; curricular decolonization

### Ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira, Indígena e a Educação das Relações Etnicorraciais na formação de professores e professoras

O presente artigo, escrito a seis mãos, surgiu do desejo de registrar e compartilhar uma experiência de formação de professores e professoras, ocorrida em uma disciplina optativa do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Em formato de seminário temático, os temas desenvolvidos no componente curricular se estabeleceram sobre um tripé conceitual constituído por raça, classe e gênero. O planejamento

<sup>1</sup> Mestre em História pela Universidade Federal da Fronteira Sul. E-mail: fabio.echoi@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pós-doutorada na Unisinos. E-mail: melinaperussatto@gmail.com

<sup>3</sup> Graduada em História Universidade Federal da Fronteira Sul. Campus Chapecó. E-mail: taisesta@gmail.com

teve como objetivo criar um espaço de reflexão e debate em torno do campo de estudos sobre o pós-abolição e sobre a perspectiva interseccional, articulando pesquisa, escrita e ensino de história. Seu caráter abrangente e horizontal viabilizou construções coletivas, como o presente artigo. Mais do que relatar e compartilhar uma experiência, pretendemos apresentar possibilidades de descolonização curricular conforme previsto nos marcos legais para a promoção da Educação das Relações Etnicorraciais e do Ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena.

Em sua elaboração, o componente curricular amparou-se na aplicabilidade da Lei n. 10.639/2003, que alterou a Lei n. 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Por meio do acréscimo do artigo 26A, a Lei 10.639/03 tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira em todos os níveis e estabelecimentos de educação básica do país. Seus dois parágrafos ressaltam a centralidade das áreas de Literatura, Artes e História do Brasil no desenvolvimento do conteúdo programático, que versa sobre 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” (BRASIL, 2003).

Desta forma, a estruturação da disciplina optativa atentou para a resolução e o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 2004, que regulamentaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira Africana (BRASIL, 2004a; BRASIL, 2004b). O primeiro artigo da resolução prevê a observação das Diretrizes por todas as instituições de ensino, especialmente aquelas voltadas à formação inicial e continuada de professores. Tendo em vista que esses marcos legais são frutos de lutas históricas do Movimento Negro e foram concebidos como ações afirmativas, não se trata apenas da inclusão de conteúdos nos currículos; trata-se fundamentalmente da construção de uma educação antirracista e de outras narrativas sobre a história e a cultura negra de forma transversal e continuada em todo o currículo escolar, ainda que sobre as três áreas mencionadas – História, Artes e Literaturas – recaia especial compromisso com sua aplicabilidade.

Ao falarmos em lutas sociais, é importante dizer que a universidade onde ocorreu a experiência que será exposta surgiu como demanda dos movimentos sociais da região em que se situa. Em conjunto com órgãos públicos e Organizações Não-Governamentais (ONG's), formou-se no ano de 2005 o movimento Pró-Universidade Federal. O objetivo foi o de descentralizar das capitais os espaços educacionais, de pesquisa e de produção de

conhecimento. No ano de 2007, houve retorno positivo do governo federal para a implantação de uma universidade pública, gratuita e democrática com cinco campi na região. As atividades iniciaram no ano de 2010 e o ingresso é baseado em políticas de inclusão social, utilizando o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como única nota avaliativa. Há cotas para estudantes pretos/pardos, de baixa renda (oriundos de escola pública), processos especiais para o ingresso de indígenas e, atualmente, de imigrantes haitianos. Os estudantes provenientes de escolas públicas compõem mais de 90% do corpo discente da universidade. Desse modo, a Universidade Federal da Fronteira Sul vem proporcionando possibilidades a populações e famílias que antes não tinham acesso ao ensino superior gratuito, constituindo-se referência regional, estadual e nacional na formação em diferentes áreas, principalmente nas licenciaturas (TREVISOL, 2015).

Tais enfrentamentos e demandas encontram historicidade e urgências, uma vez que a instituição se localiza em uma região do país marcada pela violência física e simbólica contra as populações negras e indígenas. Os discursos de branquidade que se tornaram predominantes nas construções identitárias e narrativas históricas da região invisibilizam ou estereotipam tais presenças (LEITE, 1996; NÖTZOLD e BRIGHENTI, 2011). Mais do que apontar as relações de poder em meio às quais as tensões etnicorraciais se atualizam e produzem efeitos devastadores sobre a população não-branca, problematizamos o papel da universidade e dos cursos de licenciatura na construção de narrativas outras acerca da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena e seus posicionamentos frente a essas urgências. Em particular, como o curso de História, uma das áreas apontadas como centrais na aplicabilidade dos marcos legais, pode concorrer para a tal descolonização curricular e para a educação das relações etnicorraciais? Sobre o último ponto, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, professora emérita da Universidade Federal de São Carlos e relatora do parecer referente às Diretrizes, nos diz que:

A educação das relações etnicorraciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos etnicorraciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (SILVA, 2007, p. 490).

Ressaltamos, nesse sentido, a importância da Lei n. 11.645/2008, que trouxe uma alteração ao mencionado artigo 26A da LDBEN/96. Por meio desta legislação, o ensino de história e cultura indígena somou-se à obrigatoriedade de ensino de história e cultura africana e afro-brasileira contida na Lei 10.639/03. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) reforçaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, acrescentando a importância do ensino da história e cultura indígena em cursos de formação de professores. Apesar de a disciplina não ter se debruçado sobre este último marco legal, as conexões tecidas entre experiências, lutas e epistemologias negras e indígenas foram feitas ao longo dos seminários, viabilizando importantes interlocuções, desafios e possibilidades para empreendimentos futuros.

Escrito pela professora ministrante e por dois estudantes, o presente artigo foi organizado em duas partes. Na primeira, apresentamos um relato acerca desta experiência de formação de professores e professoras, recuperando alguns conceitos trabalhados ao longo da disciplina, como *racialização*, *epistemicídio*, *interseccionalidade*, *decolonialidade* e *escrivência*. Na segunda parte, traremos duas propostas de ensino para a educação básica, que foram resultado da experiência da disciplina, uma voltada ao ensino de história negra e outra à história indígena, buscando oferecer subsídios para a aplicabilidade da Lei 11.645/08. Finalizamos com algumas considerações acerca da experiência e dos ganhos e desafios da descolonização curricular nos cursos de formação de professores e professoras.

### **Inflexões epistêmicas e reflexões em torno de uma experiência de formação de professores e professoras de História**

Organizada no formato de seminário temático, a disciplina optativa teve como principal objetivo criar um espaço de reflexão e debate em torno do campo de estudos sobre o pós-abolição e da perspectiva interseccional, articulando pesquisa, escrita e ensino de história. Além da leitura e da discussão de textos sobre o tema, buscamos construir propostas para o ensino de história, especialmente na educação básica, seja por se tratar de um curso de licenciatura, seja pelo fato de o campo do pós-abolição estar vinculado à educação das relações etnicorraciais, ou ainda, pela perspectiva interseccional tecida pelo feminismo negro pressupor a práxis e o compromisso com a justiça social (COLLINS, 2017).

Inicialmente, discutimos na disciplina a conformação do campo de estudos do pós-abolição a partir de balanços historiográficos (RIOS; MATTOS, 2004) e teses recentemente defendidas (PINTO, 2014; ROSA, 2014; WEIMER, 2015; SILVA, 2017). Chamou atenção o protagonismo de historiadoras negras e historiadores negros na constituição do campo do pós-abolição, conformando uma agenda que aponta os limites do eurocentrismo historiográfico e as potencialidades da adoção da produção intelectual negra como matriz epistêmica. Assim, em diálogo com as reflexões de Nilma Lino Gomes (2012) acerca da descolonização dos currículos escolares a partir do protagonismo negro e decorrentes inflexões epistêmicas, passamos a apresentar alguns dos estudos discutidos ao longo dos seminários e que embasam as propostas a serem apresentadas na segunda parte do artigo.

O primeiro trabalho que analisamos foi a tese de doutorado em história de Marcus Vinícius de Freitas Rosa (2014), recentemente publicada em livro (2019). Ao se dedicar ao cenário porto-alegrense dos anos imediatamente posteriores à Abolição, particularmente às relações entre trabalhadores pobres (brancos e negros), suas condições de moradia, de trabalho e de lazer, Rosa discutiu a ideia de raça e como era operada nas relações sociais entre os populares. Amparado no conceito de raça como produto de uma construção social, de um processo, nos trouxe o debate em torno da *racialização* (ALBUQUERQUE, 2009; WEIMER, 2015; SILVA, 2017). Nas palavras de Rosa:

Como todo o processo de formação de identidades, a raça foi construída a partir do estabelecimento de diferenças e oposições multilaterais, motivo pelo qual tomá-la como uma construção cultural constantemente sujeita à mudança, enquanto critério organizador das interações e identidades sociais, equivale a compreendê-la como *processo* e como *relação*. Eis o que neste estudo se compreende por *racialização* (ROSA, 2014, p. 23; grifos originais).

Ao afirmar a raça como resultado da *racialização*, Rosa (2014) nos ajuda a pensar em seu caráter dinâmico. Isto é, como construção sociocultural, a raça está invariavelmente sujeita às possibilidades de alterações quando observados o tempo e o espaço em que é utilizada. Para ilustrar esta sentença o autor recorda que a noção de raça não era algo novo no cenário porto-alegrense do pós-abolição. Recorre ao exemplo, precedente, da Europa, para lembrar que tanto os judeus quanto os mouros eram excluídos em uma fronteira que se manifestava a partir da noção de raça. Reflexão importante que escapa dessa afirmação é que, diferentemente do que se convencionou pensar a partir do século XVIII e, especialmente, no século XIX, a noção de raça no exemplo citado não se associava imediatamente à cor da pele. A fronteira racial construída e imposta aos judeus e mouros nos limites europeus era orientada por uma ideia de

raça que considerava, em primeira instância, o aspecto religioso. Nesse caso, a exclusão através do acionamento do objeto raça era destinada aos não cristãos.

Desse modo, Rosa (2014) nos diz que o racismo enquanto prática discriminatória orientada por coordenadas biológicas, que pressupunham hierarquização de povos biologicamente superiores, corresponde a um paradigma gestado no universo acadêmico no século XIX. Logo, entendendo que a construção da ideia de raça e de hierarquização de povos por critérios biológicos se deu no cenário acadêmico, ou seja, na esteira de produção de conhecimento científico, nos deslocamos em direção a outro conceito que foi objeto de provocações e reflexões durante os encontros da disciplina: *epistemicídio*. O conceito de epistemicídio debatido foi aquele definido por Aparecida Sueli Carneiro em sua tese de doutorado, defendida na área da Filosofia da Educação. Boaventura Souza Santos, citado por Carneiro, nos diz que o epistemicídio é um “dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial”, sobretudo ao negar a “legitimidade das formas de conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento” (CARNEIRO, 2005, p. 96).

Nesse viés, segundo Carneiro (2005), a negação do conhecimento produzido pelos povos dominados foi e é um dos instrumentos mais poderosos para o exercício da dominação – que se pretendeu e inegavelmente foi – racial no contexto brasileiro. Esse foi um dos conceitos que mais se assentaram ao longo da disciplina tendo em vista os debates fomentados e explorados pela turma. Houve momentos em que, nos exercícios de memória instigados pelas discussões em sala, repetidas vezes, os acadêmicos e as acadêmicas, sobretudo os acadêmicos negros e acadêmicas negras, recorreram sem sucesso a um referencial negro nas suas trajetórias estudantis. Alguns dos relatos compartilhados apontaram a inexistência do contato com um referencial teórico negro, tampouco com um professor ou uma professora negra que pudesse oferecer outra perspectiva sobre o tempo e a temporalidade, sobre o espaço e o território, que permitisse aos alunos negros afirmar suas ancestralidades na escola básica, apartados de um olhar inquisidor ou desdenhoso.

Nessa perspectiva, é válido citar, por exemplo, o trabalho do filósofo Renato Noguera que, embora não trabalhe o conceito de epistemicídio, discute o racismo epistêmico. Em seu texto, Noguera (2012, p. 66) dedicou-se a refletir sobre o termo “denegrir” que, de acordo com o autor, significa literalmente “tornar-se negro(a), isto é, enegrecer”. Em sua empreitada reflexiva, articulou contribuições da mitologia egípcia com um mapeamento etimológico - que considerou aspectos gregos, latinos e semitas - a partir de uma revisão de produções de

autores(as) negros(as), para afirmar que denegrir, isto é, enegrecer, significa “revitalizar a existência”. Assim, inúmeros debates poderiam resultar não necessariamente do exemplo precedente mas da perspectiva exemplar. Contudo, é necessário, assim como ocorreu em algumas ocasiões durante a disciplina, deslocar o debate para a esteira de referencial outro, neste caso, o referencial constituído por autores(as) negros(as). Não obstante, é imprescindível apontarmos uma possibilidade a ser explorada pela disciplina em oportunidades futuras: a inclusão de referenciais indígenas ou referências que tratem dessa temática.

Admitindo que a pluralidade de perspectivas enriquece o debate em sala de aula, seja na academia, seja no ensino básico e, por consequência, favorece o processo de aprendizagem, é necessário pensar sobre essas diferentes perspectivas. Assim, em sua obra “O que é lugar de fala?”, a filósofa Djamila Ribeiro nos ajuda a pensar sobre novas perspectivas e, especialmente, sobre a necessidade de se deslocar por novos caminhos epistemológicos ao afirmar que “pensar a partir de novas premissas é necessário para se desestabilizar verdades” (RIBEIRO, 2017, p. 24). Desestabilizar verdades consolidadas em um cenário erigido nos alicerces da cultura ocidental e europeia pode significar pensar e/ou observar, a realidade com lentes que não sejam binárias, que não façam chocar ideias e noções de certo e errado, bem e mal, céu e inferno.

Nessa esteira, os conceitos de *decolonialidade* e *interseccionalidade* perpassaram a experiência da disciplina optativa. O pensamento decolonial esteve presente principalmente nas entrelinhas, na forma de realização da disciplina, sobretudo ao desviarmos das bibliografias e epistemologias europeias, colonizadoras, que definem a história a partir de suas perspectivas e interesses de exploração e dominação. Desse modo, a valorização das experiências, culturas e epistemologias decoloniais durante a experiência da disciplina foram expressas, por exemplo, na seleção das referências: foram lidas apenas obras de autoras e autores americanas e americanos (latinos, centrais, caribenhos ou nortenhos), com predomínio da autoria de mulheres negras e *escrevivências* da população negra no pós-abolição. Para muitos estudantes foi o primeiro contato com uma perspectiva decolonial. Tendo em vista que a produção do conhecimento está ancorada em relações de poder, que definem e, mais do que isso, legitimam o poder de falar, definir e de ser ouvida e (re)conhecida, a optativa constitui-se como uma instigante possibilidade de rompimento com o eurocentrismo epistêmico, com o racismo epistêmico, com o epistemicídio.

Assim, o conceito de *interseccionalidade* tornou-se também central nas discussões da disciplina e no rompimento do eurocentrismo epistêmico. A interseccionalidade, como nos explica Carla Akotirene, é uma sensibilidade analítica que objetiva proporcionar um

instrumento teórico-metodológico que percebe as estruturas do racismo, capitalismo e do cisheteropatriarcado de forma relacional e entrecruzada, uma vez que todos são estruturas de opressão, que se cruzam e se sobrepõem atingindo de diferentes maneiras pessoas e grupos. A interseccionalidade é um instrumento analítico criado e pensado por mulheres negras diariamente atingidas, de formas diversas, por estruturas violentas e neocoloniais de opressão (AKOTIRENE, 2019).

Em termos práticos, durante a disciplina realizamos as leituras e análises de maneira interseccional, ou seja, as discussões não foram focadas em uma exclusiva forma de opressão, ou em um grupo oprimido, mas sim nas estruturas de poder, dominação e opressão historicamente estabelecidas e seu impacto sobre grupos e, conseqüentemente, indivíduos de forma entrecruzada. O exercício de pensar interseccionalmente demanda uma sensibilização, uma empatia, uma quebra de paradigmas estabelecidos, nos levando a adentrar em feridas profundas. Necessitamos nos desprender de um olhar colonizador ocidental estabelecido como universal para podermos ajustar o olhar. Segundo Akotirene:

A única cosmovisão a usar apenas os olhos é a ocidental e esses olhos nos dizem que somos pessoas de cor, que somos Outros. A concepção de mundo que interessa ao feminismo negro se utiliza de todos os sentidos. E repito, não socorre as vítimas do colonialismo moderno prestando atenção à cor da pele, ao gênero, à sexualidade, genital ou língua nativa. Considera isto, sim, humanidades. Orixá ilustra bem nossa base ética civilizacional: o corpo se relaciona com alteridade, baseado na memória, informação ancestral do espírito, e não pela marcação morfofisiológica, anatômica, fenotípica (AKOTIRENE, 2019, p. 24-25).

Estas reflexões deságuam no conceito de *escrevivências*, da literata Conceição Evaristo (2012), também central dentre as reflexões realizadas na experiência da disciplina aqui relatada. Evaristo escreve romances, poemas e contos inspirados em suas experiências cotidianas, em suas observações, mas também nas vivências e memórias dos seus. A autora exprime em sua escrita os sentimentos de multidões, as experiências diárias da população negra no Brasil, sobretudo das mulheres negras, personagens principais nas suas narrativas, e revela alegrias, dores, sentimentos e vozes. Enfim, por meio das *escrevivências* de Evaristo, assim como de Carolina Maria de Jesus (2014), Maria Firmina dos Reis (2018) e tantas outras autoras e autores vislumbramos possibilidades de romper com “o perigo de uma história única” (ADICHIE, 2019). Em sentido convergente ao dito por Carneiro (2005) sobre o epistemicídio e por Noguera (2012) sobre o racismo epistêmico, a literata nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2019, p. 40-41) nos diz que: “As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também ser podem ser usadas para empoderar e humanizar.



Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada”.

### **Ensino de história, descolonização curricular e propostas para a educação básica**

Nilma Lino Gomes (2012) ressalta a centralidade da descolonização curricular para a efetiva promoção da educação das relações etnicorraciais no Brasil, com especial ênfase nos cursos de formação de professores e professoras. Como já dissemos, não se trata da mera inclusão de conteúdo, mas de uma “mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política” (GOMES, p. 106). A inflexão epistemológica sobre a qual temos insistido neste artigo, segundo a autora, se localiza em “um campo de tensões e relações de poder”. Por isso, “a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo” (GOMES, p. 106-107). Ademais, uma vez que “O legado da luta do povo negro no Brasil atinge a todos independentemente de sexo, raça, classe social e idade”, tal inflexão possui um inerente caráter civilizatório (GOMES, 2012, p. 103).

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, em sentido convergente, postula que a superação do modelo educacional e curricular eurocêntrico em uma sociedade multicultural, como é a brasileira, necessita de uma “desintoxicação semântica”, conforme postulado pelo senegalês Leopold Sédar Senghor, redefinindo termos e conceitos (SILVA, 2007, p. 501). Dentre as dificuldades notadas na implementação dos marcos legais, segundo Silva, reside a ignorância sobre as “experiências de ser, viver, pensar e realizar de índios, de descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos”. Para tal superação, torna-se imprescindível se atentar para como e por meio do que os estudantes aprendem: “entre povos indígenas, quilombolas e habitantes de outros territórios negros, veremos que não é somente com a inteligência que se tem acesso a conhecimentos”. Conforme Silva, na interação e convivência com esses estudantes, notaremos que “é com o corpo inteiro – o físico, a inteligência, os sentimentos, as emoções, a espiritualidade – que ensinamos e aprendemos, que descobrimos o mundo”. Na convivência, portanto, perceberemos que “pessoas espezinhadas, economicamente despossuídas, culturalmente desvalorizadas, mesmo vivendo situações de opressão, são capazes de reconstruir positivamente seus jeito de ser, viver, pensar, apoiados em valores que são próprios de seu pertencimento etnicorracial” (SILVA, 2007, p. 501).

Na linha do que foi dito por Kabengele Munanga (2005) na apresentação ao livro *Superando o racismo na escola*, que reúne diversos artigos com tal finalidade, salientamos que o racismo não se localiza apenas no nível da razão, mas também na afetividade e na

emocionalidade. Por conta disso, a abordagem “da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra”, mas a todos os estudantes, uma vez que também “tiveram suas estruturas psíquicas afetadas” por meio de “uma educação envenenada pelos preconceitos”. Por consequência, tal memória coletiva não pertencente somente à população negra, pois “a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional” (MUNANGA, 2005, p. 16).

O ensino de história aliado às concepções antirracistas e decoloniais viabiliza uma maior aproximação com a realidade dos estudantes, bem como uma transformação do conhecimento, do saber, ainda fortemente arraigado na metodologia epistêmica eurocêntrica ocidental. Por isso concordamos com Júnior e Souza quando abordam sobre a necessidade de rompimento “com as amarras do eurocentrismo que produziram concepções distorcidas e estereotipadas sobre a história e a cultura dos africanos, dos afro-brasileiros e dos indígenas no Brasil”. Aliando o ensino de história com os estudos decoloniais, segundo os autores, é possível “mobilizar os sujeitos (estudantes e professores), além de seus saberes e ações, para a construção de um novo sentido para a história”. Mais uma vez, cabe ao professor “a tarefa de fazer com que os estudantes compreendam o processo histórico de construção das diferenças em relação ao ‘outro’, sua história, sua cultura e sua identidade” (JÚNIOR; SOUSA, 2017. p. 74).

As propostas apresentadas a seguir, citando mais vez Munanga (2005, p. 19), “vão servir apenas como exemplos e como modelos limitados, para que cada um, de acordo com as peculiaridades de sua região, de sua cidade, de sua escola, de sua classe, etc., possa descobrir caminhos apropriados”. Para o antropólogo, o professor enquanto “um ator único em um cenário único” deve considerar que a despeito “de o conteúdo da mensagem ser o mesmo para todas as classes, ele precisa adaptar sua encenação ao espírito de cada classe, senão será prejudicada a comunicação e a mensagem não será igualmente transmitida e entendida por todos” (MUNANGA, 2015, p. 19). Atendendo às sensibilidades e utilizando outros sentidos, nos propomos a manejar a interseccionalidade em nossa relação com a História e o Ensino. Apresentaremos duas propostas didáticas que foram desenvolvidas na disciplina, sendo importante ressaltar que não foram executadas, apenas elaboradas como exercício de construir propostas de ensino para a educação básica, contemplando as temáticas pensadas com o componente curricular e relativas às Leis 10.639/03 e 11.645/08.

A primeira proposta didática que apresentamos se intitula “Fontes históricas: reflexões sobre gênero, raça e classe no pós-abolição e uma aproximação com a construção da história”. Tem como base um dos temas debatidos na disciplina, relacionado aos processos de mobilidade de sujeitos ou famílias negras em território brasileiro antes ou após a Abolição. As dinâmicas de mobilidade utilizadas, os locais de destino, os significados de mover-se: tudo isso informa sobre como a liberdade se colocou para uma população que sofreu com a escravização e as diversas interdições à liberdade (CHALHOUB, 2010; WEIMER, 2015; PINTO, 2018) no sistema de dominação que marcou mais de trezentos anos da História do Brasil.

As discussões foram realizadas na confluência de diferentes fontes e referenciais bibliográficos: contos, romances, jornais, ilustrações, documentários e produções acadêmicas. Pretendeu-se avizinhar-se das experiências de mobilidades definidas pelos sujeitos junto com seus significados, quando suas possibilidades de mobilidades anteriores foram baseadas na violência e desumanização do sistema vigente. O conto “Ideias de Canário” de Machado de Assis (1997), escritor negro, que atuou com veemência no processo de abolição da escravatura no Brasil (PINTO, 2018), nos conduziu por processos de mobilidade e sentidos de liberdade, assim como as *escrevivências* de Conceição Evaristo (2017). No romance *Ponciá Vicêncio*, a literata narra a experiência de uma família negra brasileira nas décadas seguintes à abolição. Filha de pai que nasceu livre, e de avô liberto, a geração de Ponciá foi a primeira a enfrentar os perigos da cidade:

Os pais, os avós, os bisavós sempre trabalhando nas terras dos senhores. A cana, o café, toda a lavoura, o gado, as terras, tudo tinha dono, os brancos. Os negros eram donos da miséria, da fome, do sofrimento, da revolta suicida. Alguns saíam da roça, fugiam para a cidade, com a vida a se fartar de miséria, e com o coração a sobrar esperança. Ela mesma, havia chegado à cidade com o coração crente em sucessos e eis no que deu. Um barraco no morro. Um ir e vir para a casas das patroas. Umas sobras de roupa e de alimento para compensar um salário que não bastava (EVARISTO, 2017, p. 70).

A perspectiva interseccional viabilizou perceber nessa *escrevivência* os efeitos das estruturas sobre a liberdade negra, seja na mobilidade espacial ou na conformação do espaço urbano brasileiro. Por meio dos dramas de Ponciá Vicêncio e sua família, Evaristo explicita o modo como raça, gênero e classe se interseccionam e produzem efeitos sobre as experiências negras no pós-abolição, dentre as quais reside ainda a negação epistêmica. Por isso, a primeira proposta didática busca evidenciar a produção intelectual negra na confluência da necessidade de se explicitar a importância do conhecimento crítico diante dos ataques à educação brasileira na contemporaneidade. Para tanto, pretende-se demonstrar, por meio da análise de fontes, que o conhecimento histórico não é neutro, tampouco meramente ideológico, e que os estudantes

são sujeitos históricos, passíveis de produzirem conhecimento histórico crítico. Desse modo, por meio de um debate, pretende-se romper com a ideia da história única e promover a produção de conhecimento histórico crítico e descolonizado.

A atividade foi prevista para cinco aulas e pode ser desenvolvida como oficina ou intervenção pedagógica, abrangendo uma ou mais turmas. É direcionada ao Ensino Médio, preferencialmente para o terceiro ano porque pode incentivá-los a escolhas profissionais e prepará-los para exames vestibulares ou o ENEM. Foi dividida em alguns momentos. Sugere-se que os estudantes sejam levados a um espaço externo ao da sala de aula, preferencialmente dispostos em círculo, buscando assim contemplar e discutir sobre valores civilizatórios (SANT'ANNA, 2005). Em seguida, a atividade pode ser apresentada, seguida de uma breve explicação sobre o que são fontes históricas e como são utilizadas na pesquisa histórica. Após esse momento, os estudantes podem ser divididos em cinco grupos (a depender do número de participantes) e cada grupo receber uma fonte. O tema apresentado nas fontes refere-se ao pós-abolição no Brasil e os estudantes terão que identificar se e como gênero, raça e classe estão presentes nas fontes.

Sugere-se a utilização de fontes variadas no intuito de instigar os estudantes a perceber que a História não é baseada apenas em documentos oficiais ou bibliografia. Em conformidade com a realidade da escola, é possível acessar diversas fontes digitais que podem ser impressas e utilizadas no formato físico ou então pelo computador ou projetor. Dentre os exemplos de fontes, referimos algumas: jornais da imprensa negra (PINTO, 2010; O DIREITO, 2015; IMPRENSA, 2019; NEGRITOS, 2019); um conto ou texto de autoria negra (ASSIS, 1997; EVARISTO, 2017; JESUS, 2014; REIS, 2018); fotografias do cotidiano, de espaços de trabalho e moradia, bem como de sociabilidades e religiosidades (XAVIER; BOHRER, 2018), músicas (FRANÇA, 2017; MONTEMEZZO, 2018), documentários (MEMÓRIAS, 2005), dentre outras. Recebidas as fontes e tarefas, é desejável que os estudantes tenham livre acesso à internet, biblioteca e instrumentos de pesquisa para construir uma argumentação. Espera-se que demonstrem como refletiram sobre o pós-abolição no Brasil a partir das fontes históricas e dos demais materiais de pesquisa.

Encerrado o tempo, cada grupo pode apresentar sua fonte para o restante da turma, bem como a pesquisa que deu sustentação à argumentação. Após a apresentação os estudantes-ouvintes terão a oportunidade de contestar ou criticar a argumentação e os estudantes-apresentadores terão direito de resposta. Questionamentos e defesas deverão estar embasados e o grupo-apresentador poderá alterar sua argumentação, se considerar pertinente. Como não se

trata de uma atividade competitiva, a professora poderá apontar ao fim da atividade o(s) grupo(s) que conseguir(am) manter ou reelaborar sua argumentação de maneira mais coerente e solicitar que auxiliem os demais na reelaboração de seus argumentos. Como culminância, podem ser elaborados materiais visuais como cartazes, e uma mostra das pesquisas no formato de roda de conversa. A atividade viabiliza não apenas a compreensão do trabalho dos historiadores e historiadoras, mas também o entendimento pelos estudantes de sua existência como sujeitos históricos e, portanto, de suas responsabilidades com a construção do conhecimento histórico crítico.

A segunda proposta que apresentamos intitula-se “Um prato de entrada à História Indígena: desconstruindo estereótipos através do paladar. A influência indígena nos hábitos e práticas alimentares da região”. Para introduzi-la convém lembrar que em 2003 foi prevista a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos níveis do ensino fundamental e médio, por meio da Lei 11.639/03, e apenas cinco anos depois é que a temática da História e Cultura indígena nos ensinos médio e fundamental foi contemplada com a promulgação da Lei 11.645/08. Para além do avanço que a inclusão dessa temática trouxe, impuseram-se também desafios aos professores, sobretudo aos não indígenas. Para citar apenas um exemplo desses desafios, podemos indagar: qual metodologia empregar e como abordar esse conteúdo em sala de aula?

Como destaca Adriana Alves (2015, p. 47), é preciso superar as manifestações escolares apenas no dia dezanove de abril, pois lembrar os indígenas apenas nessa data, “fazendo um cocar de cartolina e pintando o rosto dos alunos com guache, ou apresentar, a cosmogonia de alguns povos indígenas às crianças, através da leitura de lendas que revelem sua visão de mundo e o seu estar com a natureza”, pode resultar na prática e consequente reforço de imagens já estereotipadas. É necessário, portanto, pensarmos estratégias para desconstruirmos imagens distorcidas e cristalizadas no imaginário coletivo a respeito dos indígenas.

Orientando-nos pela preocupação precedente e buscando romper com a imagem romantizada do indígena isolado na floresta, elaboramos uma proposta didática que busque, inicialmente, mostrar as influências da cultura indígena presentes no cotidiano dos alunos. Para tal empreitada, consideramos os hábitos e práticas alimentares como eixo principal dessa proposta. Salientamos, contudo, que outros tantos eixos poderiam ser escolhidos para introduzir o tema da História Indígena para os alunos, mas decidimos ter como ponto de partida algo mais concreto e próximo da realidade dos estudantes. Alimentar-se, além de ser uma função biológica, é um processo que envolve práticas e técnicas variadas, Cristiane Tonezer *et al.*

(2018) afirmam que o ato de se alimentar não define apenas a história do alimento, mas também a história de quem o consome. Para as autoras, o alimento e o seu manejo indicam diferenças entre povos, seus hábitos, costumes e o seu modo de viver. E quando pensamos no contato entre diferentes povos, podemos pensar no conseqüente contato entre diferentes hábitos alimentares e diferentes práticas, técnicas e domínios de alimentos.

Essa proposta foi pensada a partir do e para o cenário regional. Sobre as diferentes populações que mantiveram contato e interagiram - de diferentes formas e em específicos contextos - no cenário e, por consequência, estiveram sujeitos às possibilidades de aproximações e trocas concernentes aos hábitos e práticas alimentares, Renilda Vicenzi (2008) sublinha as etnias italiana, alemã, polonesa e cabocla. Mas, além desses contingentes citados, populações indígenas já ocupavam esse território, com destaque para o povo indígena Kaingang. Claudia Parellada (2006) nos ajuda a compreender melhor os hábitos e práticas alimentares dos Kaingang, ao afirmar que os Kaingang mantinham roças, cujo manejo incluía a prática da coivara, onde plantavam milho, feijão, abóbora e mandioca, entre outras culturas. A autora avança na referência de itens cultivados pelos Kaingang e afirma ainda que:

A grande quantidade de pinheiros e araucária, palmeiras e árvores que fornecem frutas, como a pitanga, jabuticaba, guabiroba e araçá, foi originada pelo manejo ambiental dos índios. Ainda existe grande diversidade de plantas medicinais cujos benefícios ainda estamos aprendendo. Esse saber vem da cultura indígena. Muitas variedades de milho, feijão, abóbora, mandioca e amendoim já eram cultivados pelos povos nativos (PARELLADA, 2006, p. 35-36).

Com base na breve contextualização precedente, pensamos numa proposta didática com caráter introdutório ao ensino da História Indígena a partir de elementos concretos, nesse caso os alimentos, e de um referencial regional - os Kaingang da região - que permita ao aluno uma facilidade maior para visualizar as aproximações e as influências da cultura indígena no seu cotidiano. E, assim, começar a desconstruir a imagem do indígena isolado na floresta, ou do indígena como agente passivo, tão somente um receptáculo da influência da cultura não indígena.

Portanto, pelo seu caráter introdutório, essa proposta foi pensada para uma aula, na qual os alunos poderão perceber os hábitos e as práticas alimentares enquanto elementos capazes de indicar os costumes e o modo de viver de uma população. Assentado esse entendimento, os alunos deverão lembrar os alimentos e/ou pratos que são mais comuns nos hábitos alimentares presentes na região. Com base nos elementos lembrados, os alunos poderão visualizar, assim esperamos, a influência indígena nas práticas alimentares cotidianas da sociedade não indígena regional. A partir dessa percepção, os alunos deverão ser questionados se essa influência

indígena reduziu-se apenas ao terreno da culinária. Então, espera-se estabelecer um ponto de partida para abordar a História Indígena através da possibilidade de investigação do passado na tentativa de identificar outros aspectos da influência indígena na sociedade não indígena regional. Com isso, pretende-se apresentar os indígenas como atores e autores da sua História, desconstruindo a imagem de sujeitos passivos, afirmando-os como protagonistas.

### **Formação de professores e professoras de História e descolonização curricular: possibilidades, ganhos e desafios**

Longe de oferecermos respostas às questões e desafios apresentados, por meio dessa escrita a seis mãos esperamos ter oferecido caminhos possíveis para a descolonização curricular, para o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena e para a promoção da educação das relações etnicorraciais em cursos de formação de professores e professoras e na educação básica. Neste processo, a inflexão epistêmica torna-se fundamental, decorrendo daí a importância das leituras e discussões ocorridas durante a disciplina optativa. A despeito da significativa trajetória de conceitos como *racialização*, *epistemicídio*, *escrivência*, *interseccionalidade* e *decolonialidade*, muitos ainda eram ignorados pelos docentes em formação e, não por acaso, surtiram forte impacto em suas reflexões.

Para se ter uma ideia, além das propostas aqui apresentadas, outros temas foram abordados nos trabalhos finais, que consistiam na elaboração de um texto reflexivo em torno do tema da disciplina e de uma proposta pedagógica. Na confluência das intersecções de gênero, raça e classe, alguns dos temas abordados foram: moradia e racialização; literatura, intelectualidade e poder a partir de Maria Firmina dos Reis e Carolina Maria de Jesus; cor, liberdade e cidadania; e representatividade negra. Algumas reflexões se dirigiram diretamente à aplicabilidade dos marcos legais referidos no artigo, tais como o uso da produção de Carolina Maria de Jesus como recurso pedagógico para os anos iniciais do ensino fundamental; estratégias de promoção de uma educação antirracista no espaço escolar; reflexões em torno da historicidade das lutas que culminaram na elaboração e aprovação dos marcos legais. Destacou-se, ainda, nas propostas pedagógicas o esforço de articulação dos temas e autorias discutidas no componente curricular com os conteúdos curriculares da educação básica, especialmente História do Brasil imperial e republicano. O uso de recursos diversos, como literatura, música, fotografias e documentários, vai ao encontro do apontamento de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007, p. 501) anteriormente exposto: para além do modelo de processo educativo que

valoriza apenas uma forma de conhecimento, é preciso considerar que o ensinar e o aprender envolvem “o corpo inteiro – o físico, a inteligência, os sentimentos, as emoções, a espiritualidade”.

Se por um lado o caráter optativo da disciplina e o vínculo provisório da docente ministrante evidenciam os limites na continuidade e disseminação de propostas e possibilidades de descolonização curricular, por outro a viabilização de tal seminário temático sugere a preocupação do colegiado do curso de Licenciatura em História com a aplicabilidade dos marcos legais mencionados ao longo do artigo. No Projeto Pedagógico do Curso, de 2013, há componentes curriculares obrigatórios que contemplam temas, conteúdos e/ou referências sobre História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, tais como História Antiga, História do Brasil I, II e III, História da América I e II, História da África, História Indígena e Arqueologia Pré-Histórica. Dentre as ementas de componentes curriculares optativos estão “História e Cultura afro-brasileira”, bem como “História e Literatura” e “História e Ciências” que contemplam em suas ementas, respectivamente, a produção literária e científica na África, Ásia e América Latina. Por fim, ainda que não mencionados no PPC, espera-se que os demais componentes, dentre os quais Teoria e Metodologia da História, Teoria e Metodologia do Ensino de História e Estágios Curriculares Supervisionados, considerem os marcos legais na elaboração dos respectivos planos de ensino (referência ao PPC foi suprimida para preservar o anonimato).

Segundo as reflexões realizadas pelos estudantes que cursaram a disciplina, tanto em sala de aula quanto nos trabalhos reflexivos de produção textual e proposta didática, foi possível perceber a relevância do contato com os conceitos trabalhados e com as leituras realizadas para a sua formação como futuros professores e formadores de conhecimento histórico crítico. A atualidade emergente dos debates colocados em questão, juntamente com um rico acervo literário e bibliográfico debatido em sala de aula, aproximou os estudantes de uma produção de conhecimento atual e de grande necessidade, produzida em grande maioria por mulheres negras, quebrando a estrutura eurocêntrica ocidental masculina branca a que a academia está geralmente condicionada, possibilitando identificações e motivações para maiores rompimentos futuros, seja em pesquisas acadêmicas ou em sala de aula.

O componente curricular optativo abriu horizontes de possibilidades para cada estudante matriculado na disciplina, gerou espanto, emoções e a sensação de descobrimento e de esperança quanto ao futuro, considerando a atual situação em que se encontra a educação no Brasil e o descrédito crescente dado à profissão de professores e historiadores. O Ensino de



História deve ser um instrumento de colaboração para o rompimento das condições historicamente estabelecidas para a população negra, indígena e pobre no Brasil e a experiência relatada aqui proporcionou um sentimento de que é possível e que estamos andando para uma educação inclusiva e transformadora. Assim como Júnior e Souza (2017), notamos significativos avanços na “construção de um projeto educacional que tenha como foco a construção de relações etnicorraciais positivas da perspectiva de combate às práticas racistas, discriminatórias e excludentes no meio educacional e escolar”; e que considerando “o saber escolar na sua dimensão cultural”, espaço produtor de significados, torna-se imprescindível “estabelecer diálogos horizontais entre saberes e sujeitos” (JÚNIOR; SOUSA, 2017. p. 77).

Registramos, nesse sentido, o trabalho realizado pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) da instituição. Na confluência das leituras e debates realizados durante a disciplina optativa, no primeiro semestre de 2019, teve início os “Diálogos Interseccionais”. Com periodicidade mensal, a atividade foi desdobrada em dois momentos: grupo de estudos de livros da Coleção Feminismos Plurais (RIBEIRO, 2019; ALMEIDA, 2019; AKOTIRENE, 2019) às quartas-feiras e seminário aberto à comunidade sob a coordenação dos estudantes aos sábados. Além disso, ainda em 2019, no Dia Internacional da Mulher, houve uma roda de conversa com uma mulher indígena, uma mulher negra e uma mulher camponesa, e em novembro de 2018 diversas atividades foram promovidas, como encenação teatral, oficina, roda de conversa e palestras. Registramos ainda iniciativas anteriores, como os “Encontros com o Haiti” organizado pelo Grupo de Estudos Educação e Decolonialidade em parceria com estudantes haitianos, vinculado ao NEABI, com a discussão de livros de autores haitianos (LAFERRIÈRE, 2011; ROUMAIN, 2004); o evento “A questão indígena na Conjuntura Atual”, em parceria com o Programa de Acesso e Permanência de Povos Indígenas (PIN) e estudantes indígenas; e o CineAfro, em parceria com estudantes negros e negras.

Tendo em vista as possibilidades e ganhos do manejo da perspectiva interseccional na descolonização curricular e, conseqüentemente, na educação das relações etnicorraciais e de um ensino de história antirracista, a reflexão de uma das principais intelectuais do feminismo negro se torna oportuna. Em uma crítica à maneira como a interseccionalidade vem sendo manejada nos circuitos acadêmicos, a socióloga estadunidense Patricia Hill Collins nos lembra que: “A promessa inicial do feminismo negro e a ideia de interseccionalidade que a acompanhou consistia em promover políticas emancipatórias para as pessoas que aspiravam a construção de uma sociedade mais justa”. Por isso devemos nos questionar sobre as perdas registradas “quando os projetos interseccionais contemporâneos de conhecimento falham em

incorporar um *ethos* de justiça social”, ou seja, “o que se pode obter se nos esforçarmos para desenvolver projetos interseccionais de conhecimento mais robustos, que tenham a justiça social em seu cerne” (COLLINS, 2017, p. 15).

Assim, apesar das possibilidades e ganhos registrados a partir da disciplina optativa, no processo de descolonização curricular e de articulação de projetos e produções interseccionais com a justiça social, ainda há diversos desafios a serem enfrentados. Aílton Krenak (2019), por exemplo, nos provoca com “ideias para adiar o fim do mundo”, sendo uma delas inspirada na maneira como seus antepassados resistiram ao violento processo colonial e à imposição de uma ideia homogeneizadora de civilização, de humanidade. A partir de saberes indígenas, o autor ressalta a centralidade da diversidade na forma como vivemos e nos relacionamos uns com os outros, incluindo nossa relação com o meio natural. Uma vez que a destruição ambiental vem devastando de forma irreversível não apenas a natureza, mas também mundos, “adiar o fim do mundo” significa, segundo Krenak, “sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim” (KRENAK, p. 27). Em sentido semelhante, e inspirada em Alice Walker, Adichie (2019, p. 41) nos diz, enfim, que “quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre nenhum lugar, reavemos uma espécie de paraíso”.

## Referências bibliográficas

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 44 p.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra. *O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ALMEIDA, Sílvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALVES, Adriana de Carvalho. Ensino de História e Cultura Indígena: trabalhando com conceitos, desconstruindo estereótipos. *Revista Espaço Acadêmico*, n 168, ano XIV, mai., 2015.
- AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 150 p.
- ASSIS, Machado. Ideias de canário. In: *Páginas Recolhidas*. São Paulo: Globo, 1997.
- CHALHOUB, Sidney. Precariedade estrutural: o problema da liberdade no Brasil escravista (século XIX). *História Social*. Campinas, v. 19, p. 33-69, 2010.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

- BRASIL. Lei n.º10.639, de 09 de janeiro de 2003.
- BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer CNE/CP 3/2004, homologação publicada no DOU 19/05/2004, Seção 1, p. 19, 2004a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana Resolução CNE/CP 1/2004, publicada no DOU 22/06/2004, Seção 1, p. 11, 2004b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- COLLINS, Patricia Hill Collins. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. *Parágrafo*, v.5, n.1, p. 6-17, jan./jun., 2017.
- EVARISTO, Conceição. *Ponciá Vicêncio*. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.
- EVARISTO, Conceição. Da grafia desenho de minha mãe um dos lugares do nascimento da minha escrita. Disponível em: <http://nossaescrevivencia.blogspot.com.br/2012/08/da-grafia-desenho-de-minha-mae-um-dos.html>. Acesso em: 10 de julho de 2019.
- FRANÇA, Xênia. Pra que me chamas? Independente, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZEpV3C1JO60>. Acesso em: 10 de julho de 2019.
- GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr., 2012.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- IMPRESA negra paulista: periódicos de 1903 a 1963. Disponível em: <http://biton.uspnet.usp.br/impresanegra/> Acesso em 20 de agosto de 2019.
- LAFERRIÈRE, Dany. *País sem chapéu*. São Paulo: Editora 34, 2011. 240 p.
- LEITE, Ilka Boaventura (Org.). *Negros no Sul do Brasil: invisibilidade e territorialidade*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996.
- JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de Despejo*: diário de uma favelada. 10 ed. São Paulo: Ática, 2014.
- MEMÓRIAS do cativo. Coordenação Geral e Roteiro: Hebe Mattos; Direção e Montagem: Guilherme Fernandez e Isabel Castro; Direção Acadêmica: Hebe Mattos e Martha Abreu, com a colaboração de Carlos Eduardo Costa, Fernanda Thomaz e Thiago Campos Pessoa, 2005.
- MONTEMEZZO, Laura Ferrari. *Um galho na árvore da música negra: movimento Hip Hop e Rap no ensino de história e nas relações étnico-raciais da educação básica*. 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Ensino de História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/189298/001085544.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 nov. 2018.
- MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (org). *Superando o Racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.
- NEGRITOS, imprensa negra no Recife e em Salvador, 2019. Disponível em <<http://negritos.com.br/>> Acesso em 20 de agosto de 2019.

- NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n. 18, p. 62-73, mai.-out./2012.
- NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; BRIGHENTI, Clovis Antonio. Movimento indígena brasileiro na década de 1970: construção de bases para rompimento da invisibilidade étnica e social. In: SCHERER-WARREN, I; LÜCHMANN, L.H. (Org.). *Movimentos sociais e participação: abordagens e experiência no Brasil e na América latina*. Florianópolis: Editora UFSC, 2011.
- O DIREITO às memórias negras: preservando o patrimônio afro-brasileiro nas coleções do jornal *O Exemplo/RS (1892-1930)*, 2016. Disponível em: <<http://culturadigital.br/jornaloexemplo/>> Acesso em 20 de agosto de 2019.
- PARELLADA, Cláudia Inês et al. *Vida indígena no Paraná: memória, presença, horizontes*. Curitiba: Provopar Ação Social/Pr, 2006.
- PINTO, Ana Flávia Magalhães. *Escritos de liberdade: literatos negros, racismo e cidadania no Brasil oitocentista*. Campinas: Editora da Unicamp, 2018.
- PINTO, Ana Flávia Magalhães. *Fortes laços em linhas rotas: literatos negros, racismo e cidadania na segunda metade do século XIX*. 326 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
- PINTO, Ana Flávia Magalhães. *Imprensa negra no Brasil do século XIX*. São Paulo: Selo Negro, 2010.
- REIS, Maria Firmina dos. *Úrsula e outras obras*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018.
- RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.
- RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- RIOS, Ana Lugão; MATTOS, Hebe Maria. O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas. *Topoi*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 8, p. 170-198, jan./jun. 2004.
- ROUMAIN, Jacques. *Gobernadores del rocío y otros textos*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 2004.
- ROSA, Marcus Vinícius de Freitas. *Além da invisibilidade: história social do racismo em Porto Alegre durante o pós-Abolição (1884-1918)*. Porto Alegre: Editora da EST, 2018.
- ROSA, Marcus Vinícius de Freitas. *Além da invisibilidade: História social do racismo em Porto Alegre durante o pós-Abolição (1884-1918)*. 2014. 312 f. Tese (Doutorado em História), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
- SANT'ANNA, Wânia. *Marco conceitual do projeto "A cor da cultura"*, 2005. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/oprojeto>. Acesso em: 10 de julho de 2019.
- SILVA, Fernanda Oliveira da. *As lutas políticas nos clubes negros: culturas negras, racialização e cidadania na fronteira Brasil-Uruguaí no pós-abolição (1870-1960)*. 279 f. Tese (Doutorado em História) – UFRGS, Porto Alegre, 2018.
- SILVA, Petronilha. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, n. 63, v. 3, p. 489-506, set./dez., 2007.
- SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; SOUSA, José Josberto Montenegro. O ensino de história e a educação para relações étnico-raciais: diálogos com os estudos descoloniais. *Revista Grifos*, [s.l.], v. 25, n. 41, p.57-80, 3 mar. 2017. *Revista Grifos*.
- TONEZER, Cristiane; AMARAL, Marta Nichelle; CERVINI, Simone Fátima M; MARTINAZZO, Maria Regina. Identidade gastronômica: patrimônio imaterial do Oeste catarinense. *Geografares; Revista do PPG em Geografia do Departamento de Geografia da UFES*, p. 238 – 262, jan-jun, 2018.
- TREVISOL, Joviles Vitório. O ensino superior público na Mesorregião Fronteira Sul: a implantação da UFFS. In: RADIN, J.C; VALENTINI, D.J; ZARTH, P.A. (Orgs). *História da Fronteira Sul*. Porto Alegre: Letra&Vida; Chapecó-SC, UFFS, 2015.

VICENZI, Renilda. *Mito e história na colonização do oeste catarinense*. Chapecó: Argos, 2008.

WEIMER, Rodrigo de Azevedo. *Felisberta e sua gente: consciência histórica e racialização em uma família negra no pós-emancipação rio-grandense*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

XAVIER, Regina Célia Lima; BOHRER, Felipe Rodrigues. *Africanos, afrodescendentes: imagens de Porto Alegre [e-Book]*. São Leopoldo: Editora Oikos, 2018. 318p.

Recebido em 30/08/2019.

Aceito em 10/10/2019.