



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS DE CHAPECÓ
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

LUIZ FERNANDO KAVALERSKI

**O ENSINO DAS CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS E INDÍGENAS:
UMA ANÁLISE DA LEI 11.645/08 E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A
DECOLONIZAÇÃO**

**CHAPECÓ
2017**

LUIZ FERNANDO KAVALERSKI

**O ENSINO DAS CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS E INDÍGENAS
UMA ANÁLISE DA LEI 11.645/08 E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A
DECOLONIZAÇÃO**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em História da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito para obtenção do título de licenciado em História.

Orientador: Prof.Me. Everton Bandeira Martins

CHAPECÓ

2017

PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas

Kavalerski, Luiz Fernando

O ensino das culturas Afro-brasileiras e Indígenas:
Uma análise da lei 11.645/08 e suas contribuições para a
decolonização/ Luiz Fernando Kavalerski. -- 2017.
50 f.

Orientador: Everton Bandeira Martins.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Licenciatura em História , Chapecó, SC, 2017.

1. Culturas Afro-brasileiras e Indígenas. 2.
Decolonialismo. 3. Lei 11.645/08. 4. Lei 10.639/03. 5.
Ensino de História. I. Martins, Everton Bandeira,
orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III.
Título.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

**ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

Aos cinco dias do mês de dezembro de dois mil e dezessete, às dezenove horas nas dependências do Campus Chapecó da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), reuniu-se a banca avaliadora da monografia apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em História constituída pelos professores: **Prof. Everton Bandeira Martins (Orientador)**, **Prof. Samira Peruchi Moretto (Avaliadora)** e **Prof. Vanessa dos Santos Moura (Avaliadora)**. O Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em História - Licenciatura – elaborado pelo acadêmico **Luiz Fernando Kavalerski** sob o título: *O ENSINO DAS CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS E INDÍGENAS: UMA ANÁLISE DA LEI 11.645/08 E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A DECOLONIZAÇÃO*, obteve a média final 8,5 sendo considerado APROVADO.

Chapecó - SC, 05 de dezembro de 2017.

Prof. Everton Bandeira Martins- Orientador

Prof. Samira Peruchi Moretto – Avaliadora 1

Prof. Vanessa dos Santos Moura - Avaliadora 2

*Em memória da amiga e historiadora Julia
Cristina Ramos Lopes.*

RESUMO

Apresenta os debates e trajetórias legislativas que permeiam as alterações do artigo 26-A. O estudo parte da LDB/96, acompanhando os trâmites legislativos até Lei 11.645/08. Esclarece os impactos provocados pela Lei 11.645/08 no currículo escolar, uma vez que, é apontada como agente descolonizadora dos currículos. Aponta novas perspectivas para o Ensino de História nas escolas públicas e privadas, pautando-se nas concepções decolonialistas. Compreende a origem do conceito “decolonialismo”, assim como a expansão geográfica destes estudos. Apresenta o imaginário eurocêntrico estereotipado, pelos quais se negligenciava e marginalizava as populações Afro-brasileiras e Indígenas. Discute as questões que permeiam as políticas de afirmação identitária e reconhecimento cultural. Compreende o multiculturalismo presente nas escolas, apontando novas possibilidades de ensino a partir de abertura política proporcionada pela Lei 11.645/08. Analisa as contribuições da Lei 11.645/08 para a descolonização do currículo escolar. Apresenta o cenário de abertura ao debate acerca das contribuições culturais, econômicas e sociais das populações Afro-brasileiras e Indígenas para a formação do estado brasileiro.

Palavras-Chave: Culturas Afro-brasileiras e Indígenas. Decolonialismo. Lei 11.645/08. Lei 10.639/03. Ensino de História.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar los debates y trayectorias legislativas que subyacen las modificaciones del artículo 26-A. El estudio parte de la LDB / 96, acompañando los trámites legales hasta la Ley 11.645 / 08. Esclarece los impactos provocados por la Ley 11.645 / 08 en el currículo escolar, una vez que, es apuntada como agente descolonizadora de los currículos. Sugiere nuevas perspectivas para la enseñanza de historia en las escuelas públicas y privadas, pautándose en las concepciones “decolonialistas”. Comprende el origen del concepto "decolonialismo", así como, la expansión geográfica de estos estudios. Exhibe el imaginario eurocéntrico estereotipado, por los cuales se descuidaba y marginaba las poblaciones afro-brasileñas e indígenas. Concibe el multiculturalismo presente en las escuelas, destacando nuevas posibilidades de enseñanza a partir de una apertura política proporcionada por la Ley 11.645 / 08. Analiza las contribuciones de la Ley 11.645 / 08 para la descolonización del currículo escolar. Expone el escenario del principio de un debate acerca de las cooperaciones culturales, económicas y sociales de las poblaciones afrobrasileñas e indígenas para la formación del estado brasileño.

Palabras clave: Culturas Afro-brasileñas e indígenas. decolonialismo. Ley 11.645/08. Ley 10.639/03. Enseñanza de historia.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 DA LDB/96 A LEI 11.645/08: ENTENDENDO OS TRAMITES LEGISLATIVOS DO ARTIGO N° 26-A	12
2.1 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB/96): OS CAMINHOS PERCORRIDOS ATÉ A PRIMEIRA ALTERAÇÃO DO ARTIGO N° 26-A.....	13
2.2 FORMANDO IDENTIDADES: REFLEXOS DA LEI 11.645/08 NA DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR.....	20
3 DIÁLOGOS DECOLONIAIS: REPENSANDO O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DA LÓGICA DESCOLONIAL	29
3.1 OS ESTUDOS DECOLONIAIS NA AMÉRICA LATINA: NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	30
3.2 DESCOLONIZANDO O CURRÍCULO ESCOLAR: UM ROMPIMENTO NOS CONTEÚDOS E ESTEREÓTIPOS EUROCÊNTRICOS.....	34
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	46

1 INTRODUÇÃO

Em uma perspectiva contemporânea envolvida diretamente com o cotidiano escolar, percebemos a área da pesquisa em Educação em sua importância nacional com maior interesse, e logo entendemos que a busca seria apontada para esta direção, pressupondo abordar algo que envolvesse tal temática. Pensando nas problemáticas em torno do Ensino de História e sua prática nas escolas, articulamos várias possibilidades para um tema de pesquisa. Tendo mais clareza em torno das possíveis temáticas, procuramos analisar a viabilidade de efetivar uma pesquisa satisfatória dentro das limitações que se estabelecem em nossa atual realidade. Foi então, que ao nos depararmos com alguns estudos legislativos (principalmente os ligados a Lei 11.645/08¹ e a Lei 9.394/96²) é que percebemos o direcionamento que gostaríamos de dar à pesquisa. Nesse sentido, e entendendo a importância da contribuição cultural das matrizes Afro-brasileiras e Indígenas para o processo de construção da história brasileira é que iniciamos este trabalho.

A atual pesquisa foi planejada com a construção de dois capítulos. O primeiro será subdividido por duas discussões. Na primeira etapa a construção do texto girou em torno do entendimento da tramitação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 no Congresso Nacional, onde o foco era contemplar e discutir a primeira menção ao ensino das culturas Afro-brasileira e Indígenas nas escolas. Com o avanço da pesquisa chegamos então a Lei 10.639/03³, onde uma primeira alteração do artigo nº 26-A é proposta pela legislação, e com isso notamos o progressivo avanço até a Lei 11.645/08, a qual será discutida na segunda etapa do primeiro capítulo e sobre a qual iremos retomar adiante. Na construção desta primeira etapa, o diálogo com as fontes surge em um sentido analítico, onde a ideia é mostrar ao leitor por quais

¹ Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena" Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> acesso em: 28 jun. 2017.

²Promulgada em 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> acesso em: 13 nov. 2017.

³Altera 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. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> acesso em: 13 nov. 2017.

caminhos a legislação passou até nos ser apresentada em sua redação atual. A preocupação em mostrar todo esse caminho percorrido pela Lei surgiu da necessidade em entender e apontar a influência do processo decolonial⁴ na maturação do tramite legislativo do qual a Lei 11.645/08 é resultado e ainda as contribuições da Lei para a descolonização do currículo escolar.

Na segunda etapa, ainda em nosso primeiro capítulo, a pesquisa aponta a Lei 11.645/08 como resultado de toda a tramitação legislativa evidenciada no texto anterior. A discussão proposta neste subcapítulo é analisar a Lei 11.645/08, partindo da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e chegando a 2008 com sua versão final, apresentando ainda ao leitor um conjunto de conceitos dos quais os estudos decoloniais fazem uso. Temos assim, a delimitação temporal da pesquisa, entretanto, analisando apenas a legislação anteriormente já referida. Essa discussão está proposta pensando em situar o leitor com o tema geral da pesquisa, dando um gatilho para o início do segundo capítulo onde adentramos nos estudos decoloniais propriamente.

Na busca por sanar este questionamento, demos início ao estudo das temáticas que envolvem o ensino das culturas Afro-brasileiras e Indígenas e os conceitos que as circundam. Nesta etapa, o trato que se deu a pesquisa foi no sentido de mostrar ao leitor em que medida a Lei 11.645/08 esta proposta, tendo em vista que o resultado deste tramite legislativo que vem da LDB/96, podemos perceber os percalços pelos quais os movimentos sociais passaram até a redação atual da Lei.

Nesta altura temos o primeiro capítulo fechado, com a revisão historiográfica dos tramites legislativos da LDB/96 até 2008 com a Lei 11.645/08. Para dar continuidade a pesquisa buscamos entender os aspectos historiográficos dos estudos decoloniais e sua influência nos processos de tramitação legislativos de 1996 a 2008, com a forma atual da Lei. É nesse sentido que damos início ao nosso

⁴Conceito que designa práticas de subversão ao modelo colonial. Busca dar visibilidade as culturas historicamente subalternizadas, legitimando suas contribuições culturais, sociais, políticas, econômicas para o processo de formação da nação onde vivem. Este conceito será abordado com maior detalhamento ao longo do segundo capítulo, o qual pensamos a partir das ideias de Eugenia Marques, Valeria Calderoni, Joaze Bernardino Costa e Ramón Grosfoguel (vide referências bibliográficas), principalmente, mas que no momento é apresentada como parte da problemática da pesquisa em um bloco geral.

segundo capítulo, onde convidamos o leitor a conhecer os estudos decoloniais e suas contribuições para com a Lei 11.645/08, que após ser aprovada, agirá como catalisadora no processo de descolonização dos currículos escolares.

O segundo capítulo foi pensado também em duas etapas, sendo a primeira delas evidenciando quais caminhos historiográficos os estudos decoloniais tomaram⁵ até que se iniciassem suas atividades de pesquisa na América Latina. Para isso, organizamos uma escrita de cunho analítico, visando esclarecer alguns conceitos que percebemos como inerentes aos estudos decoloniais. Ao longo desta primeira etapa, buscamos em linhas gerais, compreender a origem do termo “decolonial” ou “descolonial”⁶, tendo em vista uma posterior ampliação do debate, dialogando com a Lei 11.645/08.

Durante o processo de redação da primeira etapa deste segundo capítulo, nos deparamos com alguns conceitos que ampliam e dão sustento basilar ao estudo da decolonialidade. Ao leitor, deixamos claras as limitações de abrangência desta pesquisa, pressupondo assim, que não temos todas as respostas no que tange a temática dos estudos decoloniais. A presente proposta trata-se de uma discussão de folego menos abrangente, direcionada para o campo das novas matrizes curriculares previstas na Lei 11.645/08. Tendo em vista a segunda etapa de escrita do segundo capítulo, procuramos avançar buscando as influências existentes entre os estudos decoloniais e os novos currículos pedagógicos.

A segunda etapa, do segundo capítulo, propõe entender a escola como um espaço social multicultural, preenchido por diversidades culturais e étnicas. Ao passo em que construímos este entendimento, adentramos na análise dos estereótipos eurocêntricos reproduzidos através do discurso da negligência, pautado na afirmação da superioridade racial frente aos subalternos. Desta forma, buscamos fechar a discussão do capítulo apontando ao leitor em que medida a descolonização do currículo escolar faz-se necessária, e os desafios apresentados ao docente dentro desta perspectiva.

⁵ Aqui estamos pensando geograficamente e especificamente no trato dos estudos decoloniais que englobam o ensino das culturas Afro-brasileiras e Indígenas, uma vez que pensar em algumas vertentes dos estudos decoloniais desviaria o objetivo central da pesquisa.

⁶ Conforme apontam as autoras Eugenia Marques e Valeria Calderoni na obra “*Os deslocamentos epistêmicos trazidos pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008: possibilidades de subversão à colonialidade do currículo escolar*”, vide referências bibliográficas.

Em nosso primeiro capítulo, entendemos como base teórica viabilizadora da pesquisa os (as) autores (as) Andréia Ramal (1997), quando apresenta o contexto histórico da tramitação legislativa da LDB/96, bem como o cenário político vivenciado em tal período; Elisabeth Borges (2010), quando aborda as temáticas relacionadas ao cenário educacional brasileiro, estabelecendo relações com a legislação, e problematizando a inclusão das temáticas Afro-brasileiras e Indígenas no currículo escolar; Carla Pinsky (2013), ao pensarmos sobre os PCNs de História, assim como o debate em torno das identidades; Melina Pinotti (2016), quando debatemos as políticas de igualdades raciais e Wilma Coelho e Carlos da Silva (2015), quando debatemos sobre o preconceito racial.

Em nosso segundo capítulo, buscamos base teórica nos (as) autores (as) Eugenia Marques e Valeria Calderoni (2016), quando apresentam as características do colonizador europeu, bem como quando estabelecem reflexões em torno da descolonização do currículo escolar; Joaze Costa e Ramón Grosfoguel (2016) quando pensamos sobre as origens do conceito decolonialismo e os conceitos que o permeiam; Juliana Oliveira e Trayce Goulart (2012) quando refletem sobre a implementação da Lei 11.645 nas escolas, e ainda, Maria Bergamaschi (2007) quando reflete sobre a educação escolar indígena. Entendemos que estes autores nos proporcionam amparo e subsídios para a construção de um debate rico, fruto do sentimento de um amadurecimento intelectual.

2 DA LDB/96 A LEI 11.645/08: ENTENDENDO OS TRÂMITES LEGISLATIVOS DO ARTIGO N° 26-A

Neste capítulo a abordagem será efetivada em duas etapas. Na primeira delas discutiremos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e seu contexto de criação perante os trâmites legislativos. A LDB/96 é destacada aqui em sua importância para o estudo da História das culturas Afro-brasileiras e Indígenas. A abordagem será direcionada para o seu contexto histórico em relação com as posteriores etapas do trabalho. Desde 1988, com o surgimento da nova constituição⁷ já se discutia a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no entanto é apenas oito anos mais tarde que a Lei 9.394/96 é aprovada. À luz da recém promulgada LDB/96, podemos observar em seu artigo 26, parágrafo quarto⁸ o surgimento da discussão da inclusão das temáticas de matriz indígena, africana e europeia, o que nos dá margem para início do debate em torno da inclusão de tais temáticas no cotidiano escolar.

Para continuação deste debate, apontamos a Lei 10.639/03⁹, que com o passar de sete anos é primeira alteração proposta para o artigo 26-A da LDB/96. A alteração vem propor a obrigatoriedade do estudo das culturas Afro-brasileiras em todos os âmbitos dos currículos escolares. Desta forma, é notado um grande avanço na conquista do Movimento Negro¹⁰ brasileiro em afirmar o direito à discussão sobre tais culturas nas escolas, revelando a contribuição da matriz africana para a formação da diversidade cultural brasileira.

Inicialmente, tratamos das questões raciais, compreendidas como fundamentais para a ampliação do debate em sentido afirmativo, das culturas historicamente negligenciadas.

⁷ Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> acesso em: 14 nov. 2017.

⁸ “§4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.” Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> acesso em: 28 jun. 2017.

⁹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> acesso em: 28 jun. 2017.

¹⁰ Pode ser melhor entendido a partir da leitura de Petrônio Domingues em seu artigo “*Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos*”, vide referências bibliográficas.

A segunda etapa propõe, ainda, analisar a inclusão da obrigatoriedade do ensino da História das culturas Afro-brasileiras e Indígenas nas instituições de ensino das redes públicas e privadas. A garantia deste direito destaca novamente a busca dos Movimentos Sociais por um espaço no processo da construção histórica cultural brasileira, que como veremos é legítimo e incontestável.

Desta forma, marcamos a divisão do capítulo em dois momentos de discussão, que vão analisar a tramitação legislativa de 1996 a 2008. O primeiro apresenta ao leitor a LDB/96 e ainda a Lei 10.639/03, ou seja, as antigas redações da legislação vigente. Já o segundo, apresenta a Lei 11.645/08, que modifica e amplia as legislações apresentadas anteriormente.

2.1 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB/96): OS CAMINHOS PERCORRIDOS ATÉ A PRIMEIRA ALTERAÇÃO DO ARTIGO N° 26-A

Perceber as relações fundamentadas no contexto social e histórico brasileiro é essencial para que ocorra um melhor entendimento das desigualdades raciais e étnicas. A base deste sistema articula-se por meio de estereótipos historicamente produzidos. Compreender a complexa formação social necessariamente implica em levar em conta os patamares de inserção social. Nesse sentido, quando surge na LDB/96, em seu capítulo II da Educação Básica – seção I – das disposições gerais no artigo 26º - parágrafo 4º: “O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”, a questão das desigualdades históricas e exclusões inaugura um novo capítulo no cenário das lutas sociais por espaços de direito. Segundo Querino Santos e Véra Machado (2008):

A Constituição de 1988 representa um marco para a construção de uma sociedade inclusiva. As mudanças na Constituição política são reflexos da correlação de forças entre grupos que disputam o poder, neste, os movimentos sociais - negros e indígenas em especial- ganham relevância por assumirem a luta contra a opressão recebida em virtude de suas

diferenças étnico-raciais e culturais. (SILVÉRIO, 2003, *Apud* SANTOS; MACHADO, 2008, p. 01).

Temos então, mudanças no cenário histórico que refletem o que Silvério (2003) nos chama a atenção. Grupos sociais que até então se encontravam excluídos de políticas direcionadas à inclusão, e que ao longo da década de 1970 executam ações através da mobilização de negros, índios, mulheres, assim passando a intensificar seus movimentos ao longo da década de 1980, adquirindo fôlego com as políticas afirmativas que se iniciam com a Constituição de 1988.

Este momento impar, no sentido da conquista por direitos no Brasil, marcado pela promulgação da Constituição/88, ganha destaque e importância dentro da temática aqui abordada em seus Artigos 205 ao 216¹¹, e ainda, 231/232¹², quando discute sobre os direitos a educação e do acesso ao patrimônio cultural nacional, e inclui os direitos das populações indígenas, os quais não eram contemplados na redação da Constituição de 1967¹³. A ampliação destes debates, afirmados no texto constituinte, fortalecem a luta dos Movimentos Sociais e possibilitam a continuidade das discussões, a qual direcionaremos no sentido da LDB/96.

Para melhor entendermos os processos de tramitação da LDB/96 pelo Congresso Nacional, recorreremos a Andreia Ramal (1997), que nos esclarece detalhes do tramite legislativo e entende que a Lei 9.394/96, ao longo de seus 92 artigos¹⁴, veio para: "Esta lei procura libertar os educadores brasileiros para ousarem experimentar e inovar" (RIBEIRO, s/d, *apud*, RAMAL, 1997, p. 01).

Segundo os estudos de Ramal (1997), percebemos que no ano de 1988, o processo de tramitação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), corria no Congresso. O relator era Jorge Hage (PDT-BA), e o projeto fora apresentado pelo Deputado Federal Otávio Elizio (PSDB/MG). Após passar por 1.263 emendas, o texto seria aprovado na Câmara dos Deputados em 13 de setembro de 1993, indo para a avaliação do Senado reduzido, contendo 298 artigos. O relator no Senado Federal, Cid Sabóia (PMDB/CE), dá seu parecer e a Comissão

¹¹ Sobre os direitos a educação e a cultura.

¹² Sobre os direitos das populações Indígenas.

¹³ Constituição da República Federativa do Brasil de 24 de Janeiro de 1967. Aprovada na Câmara dos Deputados sob a presidência de João Baptista Ramos, e no Senado Federal, sob a presidência de Auro Moura Andrade.

¹⁴ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Composta por 92 artigos está disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> acesso em: 13 nov. 2017.

de Educação do Senado aprova o então Projeto de Lei 101/93 no dia 20 de novembro de 1994. O processo recebe então um substitutivo do senador Darcy Ribeiro, sob a alegação de que havia inconstitucionalidade em inúmeros artigos. O Presidente do Senado, José Sarney, resolve retomar a tramitação dos três projetos: o antigo PL 101/93 da Câmara, o parecer de Cid Sabóia aprovado pela Comissão de Educação e o substitutivo de Darcy Ribeiro. Este último é designado para atuar como relator. Ao apreciar as emendas do PL 101/93, Ribeiro notoriamente toma como referência seu próprio projeto e as suas concepções de Educação. Contando com uma espécie de consenso entre os senadores, o substitutivo Darcy Ribeiro, que contém 92 artigos, foi aprovado no dia 14 de fevereiro de 1996 no plenário do Senado, conforme o Parecer nº 30/96, de autoria de Darcy Ribeiro. A Lei 9.394/96 é promulgada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República com data de 20 de dezembro de 1996, e publicada no Diário Oficial em 23 de dezembro de 1996 (RAMAL, 1997, p. 5-21).

De acordo com Elisabeth Borges (2010):

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica é um momento histórico que objetiva não apenas mudar um foco etnocêntrico, marcadamente de raiz europeia para um africano, mas sim ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nessa perspectiva cabe às escolas incluir, no contexto dos estudos, atividades que abordem diariamente as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das raízes africanas e europeias. O artigo 26, acrescido na Lei nº 9.394/1996, provoca bem mais do que a inclusão de novos conteúdos; exige que sejam repensadas relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para a aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (p.72).

A inserção da História e Cultura Afro-brasileiras nos currículos escolares propiciou um repensar acerca das relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, formas e procedimentos de ensino, além de oferecer autonomia para os estabelecimentos de educação no sentido da elaboração dos projetos pedagógicos. Então, partindo das reflexões de Borges (2010), percebemos a necessidade em projetar mentalidades para além dos currículos de ensino. Os moldes educacionais forjados a partir da visão eurocêntrica negligenciavam a participação das populações Afro-brasileiras e Indígenas no processo de construção do Brasil, e as alterações na LDB/96 contribuíram para a emergência do debate e das abordagens acerca de nossa formação histórica.

O ensino da História da África, das Culturas Afro-brasileiras e Indígenas, contempla a essência do sentido histórico e da própria educação enquanto forjadores de identidades, valores, crítica, alteridade, pluralidades culturais. A necessidade de organizar um novo olhar sobre a História e as culturas Afro-brasileiras e Indígenas originou a aprovação de leis que vieram a colaborar com o debate, as quais perpassam por um longo processo de construção social e político, o qual destaca entre suas conquistas, a possibilidade da descolonização do currículo escolar.

No que tange à questão da Educação e do Ensino de História, é necessário acompanhar o que foi repensado e elaborado em relação à pluralidade do contexto no qual estamos inseridos. O Ensino de História nessa perspectiva altera o foco para uma gama de possibilidades, a pluralidade de pensamento que possa abranger os distintos sujeitos do Século XXI. Milton Santos (2001) nos alertava sobre uma “Outra Globalização Possível”, não a que nos mostra o mundo como fábula, mas, sobretudo a que avance em quesitos como a promoção da igualdade, da justiça e da inclusão social.

O tema pluralidades culturais relaciona-se com questões que exigem ação tanto por parte da comunidade escolar quanto pela sociedade civil como um todo. O processo de reflexão proposto ao incluir de maneira mais abrangente o estudo da História e cultura das populações Afro-brasileiras e Indígenas pode oferecer de acordo com Fernando Seffner (2010):

A realização de aprendizagens significativas para os alunos, entendidas aqui como aprendizagens de conteúdos, conceitos, métodos e tradições que lhes sirvam para entender de modo mais denso o mundo em que vivem. Em vez de denso, poder-se-ia mesmo dizer que temos como objetivo que os alunos tenham uma compreensão crítica do mundo em que vivem (p. 213).

Buscando analisar possibilidades para uma compreensão crítica, recorreremos a Carla Pinsky (2013) em artigo publicado na obra “Novos Temas Nas Aulas de História”, quando nos adverte em sentido dos temas mais valorizados nas propostas curriculares, apontando a importância dos PCNs¹⁵ quando diz respeito ao debate sobre a temática da igualdade:

15 Conforme apontado pelos autores Everton Martins, Cinara Velasquez, Vanessa Moura e Jorge Cunha (2011): “Como objetivos gerais dos PCNs, destacamos: [...]“proporcionar a noção de

Ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal [...] As culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimento etc. A diferença entre culturas é fruto da singularidade desses processos em cada grupo social (PINSKY, 2013, p.121).

Deste modo, entendemos a importância do papel que desempenha o profissional docente como difusor de conhecimentos, como agente que instiga e possibilita novos olhares para temas polêmicos, os quais em alguns casos surgem ao debate subentendidos como verdades absolutas e imutáveis, mas que podem ser questionados e debatidos em sala de aula, fortalecendo assim, as bases de formação crítica do sujeito. Salientamos que o cuidado na escolha de materiais didáticos pedagógicos, assim como a contínua formação dos profissionais docentes são essenciais para que este cenário seja uma realidade constante.

A análise aqui realizada procurou compreender o processo histórico de constituição da LDB/96. Adentraremos agora no estudo dos processos de transição legislativa, buscando compreender a primeira alteração no artigo nº 26-A da LDB/96 proposta pela Lei 10.639/03.

Para início desta análise usamos a obra “O Espetáculo Das Raças”, em que Lilia Schwarcz (1993) ressalta qual era a visão do Brasil, através do olhar de artistas que costumavam acompanhar expedições científicas. Nesta perspectiva, Schwarcz nos revela que era desta forma que, em 1868, Louis Algassiz retornava aos Estados Unidos da América, carregando consigo a seguinte visão do Brasil:

Que qualquer um que duvide dos males da mistura de raças, e inclua por mal-entendida filantropia, a botar abaixo todas as barreiras que as separam, venha ao Brasil. Não poderá negar a deterioração decorrente da amálgama das raças mais geral aqui do que em qualquer outro país do mundo, e que vai apagando rapidamente as melhores qualidades do branco, do negro e

identidade nacional”, “combater qualquer discriminação baseada em diferenças” (p.564), e ainda “Tendo em vista que os PCNs são documentos elaborados em conjunto e com objetivos de ampliar e não engessar as possibilidades do trabalho dos professores, repercutem os ideais em voga no que tange a inserir, desde os anos iniciais, os educandos como sujeitos históricos. [...] Além de incentivar a busca por uma maior interdisciplinaridade, também propõem temas transversais que podem ser tratados em todas as séries e por todas as disciplinas, como, por exemplo, a ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural” (p. 564).

do índio, deixando um tipo indefinido, híbrido, deficiente em energia física e mental (ALGASSIZ, 1868, *apud*, SCHWARCZ, 1993, p.13).

A visão da população brasileira explicitada por Algassiz(1868) nos é apresentada por um texto genérico, sem percebermos a presença de um método de análise científico. No entanto, não é fruto do “achismo” a disseminação das ideias racistas que se instalaram na sociedade brasileira ao longo dos anos, não podemos esquecer das diversas pesquisas que buscavam comprovar a superioridade de uma raça ou etnia. Tendo em vista tal cenário, percebemos as formas pelas quais se difundiam as negligências para com as populações Afro-brasileiras e Indígenas, ideias quais sustentam a continuidade na noção de uma identidade cultural dominante quando posta frente às populações subalternas. Neste contexto, percebemos que as políticas afirmadas pelo artigo nº 26-A, contém um caráter impreterível quando se tratando da descolonização do currículo escolar em favor de novas proposições, uma vez que, como evidenciamos anteriormente, este debate vem sendo discutido em um tramite legislativo lento, mas felizmente, por insistência dos Movimentos Sociais, também gradual.

Desta forma, marcamos aqui uma correlação existente a tramitação legislativa lenta e gradual, firmada nas exigências e demandas dos Movimentos Sociais, para com as bases conceituais do decolonialismo, uma vez que como reflexo da promulgação da Lei, percebemos a descolonização do currículo escolar. Tal noção advém do caráter subversivo apresentado pelos Movimentos Sociais quando se tratando da busca por uma ressignificação histórica das culturas negligenciadas, provoca uma derrubada das bases conceituais eurocêntricas, e com isso, evidencia um caráter decolonial.

Ao seguirmos as variadas definições de outros artistas encontramos inúmeras definições que categorizavam a população brasileira como uma espécie viciada, deformada, feia, o que para muitos dava conta de explicar o atraso da nação. Séculos nos afastam dessas categorizações eurocêntricas, todavia de acordo com Sueli Comare Juliana Ruaro (2010), “Estudos demonstram que a educação básica brasileira ainda é marcada pela desigualdade, e uma das marcas mais expressiva dessa desigualdade está relacionada ao aspecto racial”(p. 02).

A Lei 10.639/03 propôs novas diretrizes curriculares para o estudo da História e culturas Afro-brasileiras e africanas. Partindo dessa concepção, seguimos as

análises de José Barros (2008), ao nos advertir sobre o fato de que surge um aprofundamento em relação às perspectivas conceituais que englobam as dificuldades envolvidas nas dinâmicas culturais quando analisadas sob os símbolos da diversidade. De acordo com Barros (2008): “A Diversidade Cultural é cultural e não natural, ou seja, resulta das trocas entre sujeitos, grupos sociais e instituições a partir de suas diferenças, mas também de suas desigualdades, tensões e conflitos” (p. 18).

A reflexão sobre o Ensino de História dentro dessa ótica envolve desafios e práticas cotidianas que permeiam a questão da diversidade. Deste modo, o professor de História surge como figura de fundamental importância, uma vez que sendo ele o condutor das discussões em sala de aula, também é responsável pela construção de debates afirmativos e saudáveis, revendo o sentido das identidades dentro de um contexto amplo, dotando de significados as contribuições culturais de matrizes africanas para a construção da história identitária brasileira, conduzindo seus alunos a debater sobre as diversidades. Para tanto, vejamos o que define Elisabeth Borges (2010), no trecho a seguir:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica é um momento histórico que objetiva não apenas mudar um foco etnocêntrico, marcadamente de raiz europeia para um africano, mas sim ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira (p.72).

A inclusão curricular proposta pela Lei 10.639/03 vem como resultado do esforço praticado pelo Movimento Negro¹⁶, que procura dar legitimidade às contribuições culturais de matriz Africana no processo de construção da história do Brasil, ao passo que, à escola, enquanto instituição, fica delegada a tarefa de ter “[...] a responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira” (BORGES, 2010, p. 74) e ainda “fiscalizar que em seu interior alunos negros deixem de sofrer os continuados atos de racismo de que são vítimas” (Idem).

Como resultado da aprovação da Lei 10.639/03, temos um fortalecimento do Movimento Negro no Brasil. É nesse cenário de ampliação do debate afirmativo em

¹⁶DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07>> acesso em: 10.11.2017. Para aqueles que buscam maiores detalhes sobre o Movimento Negro no Brasil, também fica como sugestão de leitura a obra organizada por Verana Alberti e Amílcar Araujo Pereira: “*Histórias do movimento negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC*”, vide referências bibliográficas.

sentido da valorização e resgate das culturas de matriz africana que entendemos a seguinte citação:

[...] a aprovação da lei 10.639/03 propiciou uma abertura política e fortaleceu a luta do movimento negro, que tratou de criar uma nova secretaria para tratar de assuntos referentes às questões raciais. As ações afirmativas reivindicadas pelo movimento negro integraram-se à estrutura do poder executivo com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (PINOTTI, 2016, p. 09).

A afirmação apresentada por Melina Pinotti (2016) no trecho a cima, revela em que medida se deu a ampliação das conquistas por direitos realizada pelo Movimento Negro. Visando a amplitude do debate e continuidade no resgate historiográfico, buscamos visualizar o trajeto da gradativa ampliação e modificação do trâmite legislativo referente à legislação Afro-brasileira e Indígena. Nesse sentido, percebemos o texto presente na Lei 11.645/08 como a continuidade de um debate afirmativo em favor das culturas negligenciadas pela historiografia eurocêntrica. É neste passo, que buscamos dar uma profundidade a discussão, adentrando em nosso próximo subcapítulo, em que buscaremos trazer a Lei 11.645/08 em sua importância dentro do cenário de conquistas alcançadas pelos Movimentos Negros e Indígenas.

2.2 FORMANDO IDENTIDADES: REFLEXOS DA LEI 11.645/08 NA DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR

Neste subtítulo, daremos início ao debate em torno da Lei 11.645/08, que após a tramitação legislativa vinda da LDB/96 é alterada em 2008. Com o novo texto, vemos que a importância dada à história das populações negligenciadas se amplia, abarcando também as populações indígenas, as quais não eram contempladas pela Lei 10.639/03. Para tanto, esclareceremos alguns conceitos já adentrando neste novo subtítulo.

De acordo com o dicionário Aurélio (2008-2017)¹⁷, o termo “Raça”, significa: “Grupo de indivíduos cujos caracteres biológicos são constantes e se conservam pela geração: Raça branca, raça amarela, raça negra, raça vermelha”. Ainda de acordo com o dicionário Aurélio, o termo “Sub-Raça”, significa: “Raça derivada de uma raça principal”. Podemos ainda atentar para o significado de “Mestiçar”: “Cruzar ou cruzar-se uma raça com outra; Diz-se do ou o indivíduo proveniente de pais de raças diferentes; Cruzar ou cruzar-se uma raça com outra.; Cruzar-se”.

Iniciamos intencionalmente com a conceitualização dos termos acima, pois a pesquisa aqui realizada encontra-se relacionada à categorização pertinente aos termos acima citados. Muito já foi escrito, inúmeras foram e serão as abordagens em torno do tema aqui delimitado. Ainda que mesmo após séculos de pesquisas, a questão racial continua sendo um tema pertinente ao debate. As teorias raciais europeias, mesmo chegando tardiamente no Brasil, encontrando aqui um terreno fértil e amplo. As teorias racistas forjadas no Século XIX com objetivo de fundamentar a existência do discurso da superioridade colaboraram para que as relações desiguais e a marginalização de determinados grupos, aqui entendidos na forma das matrizes africanas e indígenas, conforme visa o enfoque deste trabalho, estivesse pautada por uma cientificidade. Falamos aqui sobre a questão racial e seus desdobramentos bem como a necessidade de desconstrução de estereótipos que ainda hoje se fazem presentes em meio ao tecido social, pois são esses discursos que insistem em aprofundar suas raízes em plena contemporaneidade.

Ao pesquisarmos sobre a questão do branqueamento e a visão etnocêntrica no Brasil, recorreremos a pesquisadora Lilia Schwarcz (1993) quando aborda a visão de certos viajantes europeus em relação ao processo de miscigenação e ao branqueamento possível. Também nos apresenta a tese do diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro¹⁸, convidado a participar do “I Congresso Internacional das Raças”¹⁹, realizado em julho de 1911. A Tese apresentada – “Sur les métis au Brésil” – que segundo a estudiosa, era “clara e direta”: “o Brasil mestiço de hoje tem no branqueamento em um século sua perspectiva, saída e solução” (LACERDA,

¹⁷ Dicionário online, disponível para acesso gratuito a partir do ano de 2008. Vide referências bibliográficas.

¹⁸ No ano de 1911, o cargo de diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro era ocupado por João Baptista de Lacerda. Para aprofundar, sugerimos a leitura de Schwarcz, 2011.

¹⁹ Ocorreu na Universidade de Londres em entre 26 e 29 de Julho de 1911. Para aprofundar, sugerimos a leitura de Souza; Santos, 2012.

1911, *Apud* SCHWARCZ, 1993), de modo que tornam-se claras as projeções esperadas pelo processo de miscigenação no Brasil durante o século seguinte.

Para compreender é preciso conhecer, é preciso despir-se de sentimentos de superioridade, e é fundamental que sigamos o que Michel de Montaigne (2000) idealizou, ao sugerir que evitemos as paixões, nesse sentido talvez a explicação para a permanência de visões marcadamente preconceituosas, elitistas e eurocêntricas, esteja de fato no desconhecer apaixonadamente, ou seja, ter a crença em uma verdade já estabelecida, imutável e suficientemente satisfatória, mas infelizmente em alguns casos, rasa e superficial.

Buscando entender as origens do preconceito, recorremos a Wilma Coelho e Carlos da Silva (2015), que no trecho a seguir nos advertem:

O preconceito parte do desconhecimento, do estranhamento e da hostilidade. É uma crença prévia sobre algo ou alguém, especialmente vinculado a uma ideia de inferioridade. O preconceito é um conceito apressado, cultivado da opinião, antes de compreender o outro na sua alteridade (p.688).

Conforme evidenciado, o exercício em conhecer a realidade do outro é uma das formas possíveis para se superar o preconceito. É em busca desse sentido que a luta dos Movimentos Negros e Indígenas partem. É do reflexo destas lutas que a Lei 11.645/08 se constitui, descolonizando os currículos eurocêntricos, no intuito de desenhar um caminho claro acerca das contribuições destas culturas para a formação da sociedade brasileira.

Desta forma, vale destacar as contribuições que a legislação apresenta para o que “Estado brasileiro considera, hoje, necessário e adequado transmitir aos alunos” (FONSECA, 2007, *Apud* BORGES, 2010). A fim de ampliarmos este debate, pensamos em dois momentos. Em primeiro, tenhamos claro o esforço dos Movimentos Negros e Indígenas, que lutam em busca de legitimidade para com suas contribuições no sentido da construção cultural e social brasileira. Em segundo, cabe destacar a função do Estado como agente oficial, que constitui e torna obrigatório o uso de suas leis. Dado este cenário, temos de um lado a pressão exercida pelos movimentos sociais, enquanto do outro temos o Estado brasileiro, do qual se espera uma contra partida. Em reação a este cenário, surge a Lei 11.645/08, que contribui de forma afirmativa em favor da valorização das culturas Afro-

brasileiras e Indígenas, bem como no processo de descolonização dos currículos escolares. No que tange às contribuições da Lei para com o sistema educacional brasileiro, vejamos a citação que segue:

O sistema educacional brasileiro não contempla nossa herança cultural, formada a partir das heranças culturais europeias, indígenas e africanas. Os livros didáticos apresentam uma visão eurocêntrica da História de nosso país, perpetuando estereótipos e preconceitos. A aprovação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, substituída, em 2008, pela Lei 11.645/08, que inclui também o ensino de História e Cultura Indígena, vem sanar uma dívida social e uma lacuna, a ausência em nossa história desta diversidade cultural (BORGES, 2010, p. 76).

Encontramos a reprodução de discursos que categorizam, segregam, delimitam, e justamente aqui reside a importância de políticas afirmativas e a participação de todos que fazem parte do contexto escolar. Não bastam que leis sejam criadas e institucionalizadas com objetivo de reverter o cenário das desigualdades e preconceitos, para tanto, é necessário que as mentalidades incorporem novos ares e oxigenem ultrapassadas maneiras de ver o outro.

Desta forma, destacamos a importância do estudo das culturas Afro-brasileiras e Indígenas nas escolas. Na intenção de enriquecer este debate, buscamos amparo na justificativa apresentada ao projeto de Lei nº 433, proposto em 2003, mais sancionado apenas em 2008 na forma da Lei 11.645, quando a deputada Fátima Bezerra (2003) apresenta as seguintes afirmações:

É expressiva a presença de elementos da cultura e modos de vida indígenas no dia-a-dia dos brasileiros embora convivamos historicamente com a invisibilidade dos valores tradicionais da cultura indígena. São exemplos desta presença a nomenclatura de lugares, pessoas, plantas e animais; a culinária brasileira deve muito à cultura indígena; a medicina popular teve origem no recurso à chás, infusões e emplastros feitos de plantas medicinais nativas; a rede, que compõe o imaginário de um cenário idílico do nordeste brasileiro; o folclore brasileiro é composto por muitas danças, canções e lendas originadas da cultura indígena; o rico artesanato produzido pelos diversos grupos indígenas para além de sua utilização prática expressam sua cosmologia e visão de mundo (p. 02).

Conforme exposto, percebemos os vestígios deixados pelas comunidades indígenas e suas contribuições culturais para formação da sociedade brasileira. As afirmações feitas por Bezerra trazem com abrangência os aspectos e particularidades da linguagem, das tradições, dos conhecimentos sobre a fauna e a flora, bem como seus usos na medicina popular, salientando os diversificados aspectos da cultura indígena dos quais a sociedade brasileira contemporânea

recorre em seu cotidiano, e que por conseqüente, merece o devido reconhecimento em suas raízes.

Com pressuposto firmado em tais bases, temos maior clareza quanto às afirmações que estruturam, sustentam, justificam e dão continuidade ao processo de tramitação da Lei 11.645/08, quando reconhece como legítima as contribuições das comunidades indígenas na formação social e cultural do Brasil. Neste sentido, recorreremos novamente a Bezerra (2003), quando na continuidade de seu texto afirma:

A riqueza desta herança decorre da heterogeneidade que caracteriza sociedades indígenas e esta pequena amostra revela o grau de intercessão entre as culturas e como o elemento indígena foi fundamental para a formação social brasileira. Infelizmente a presença desses elementos na nossa cultura vem sendo historicamente ignorada. As novas gerações não têm acesso a essas informações, especialmente através da escola. Contudo, tal como aconteceu com outras minorias étnicas em outras partes do planeta, a cultura indígena resistiu e apesar de todas as dificuldades sobreviveu. Passados 500 anos é uma cultura presente e parte integrante da nossa identidade cultural, o que reclama de nós a adoção de medidas que levem à divulgação de sua rica diversidade, resgatando assim esta dívida histórica, via sua integração efetiva nos currículos escolares (p. 02).

Conforme percebemos, as contribuições das populações indígenas para a formação da sociedade brasileira são inúmeras, destacando assim, que ao desconsiderar-se tais contribuições, criou-se uma dívida histórica. Evidenciados tais fatos, compreendemos os sentidos e apontamentos que devem ser abordados na promoção inclusiva das temáticas das culturas indígenas, as quais por certo merecem espaço no currículo escolar.

Nesse sentido, ações afirmativas se fazem necessárias no cotidiano das salas de aula, sendo a Lei 11.645/08 o agente que catalisa o debate no cotidiano escolar. Isso ocorre uma vez que a partir da construção de um imaginário de valorização das culturas Afro-brasileiras e Indígenas é que traremos à tona a importância destas para a construção da história cultural brasileira. Assim temos o texto da Lei 11.645/08:

Art. 1º

O art. 26-A da Lei no 9.394, da LEI Nº 11.645, DE 10/03/2008 e 20/12/1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira²⁰.

Após a leitura deste trecho, podemos perceber em que medida está posta a abrangência da Lei quando entendemos sua importância dentro do cenário das políticas nacionais de ensino, uma vez que através dela, visa-se dar um sentido identitário às populações historicamente negligenciadas aos olhos da história nacional, quebrando paradigmas eurocentrados e produzindo a descolonização do currículo escolar. Neste sentido, entendemos que:

O que esta Lei altera no conteúdo programático da educação básica é a inclusão dos diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir dos dois grupos étnicos: africana e indígena. A lei enfatiza o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional. Resgata assim as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BORGES, 2010, p. 76).

Quando a Lei 11.645 foi aprovada em março de 2008, as distintas etnias indígenas já haviam vivenciado séculos de esquecimento e negligência, de domínio e predomínio de uma visão embasada nos preceitos europeus do que era ou não de valor cultural. Seus direitos, sua diversidade sempre foram uma espécie de incômodo e problema. “A população indígena foi um dos principais elementos na formação da sociedade brasileira. No começo do século XVI a população indígena chegava a 5 milhões de indivíduos. Atualmente, os dados mais otimistas disponíveis falam de apenas 325.652 índios” (BEZERRA, 2003, p. 01-2). Tal índice revela que mesmo diante da tragédia que reduziu as populações nativas, ou que as empurraram cada vez mais para dentro do território, sempre existiram as estratégias de resistência, e o surgimento da Lei 11.645/08 foi um reflexo de muita luta.

²⁰ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> acesso em: 28 jun. 2017.

Fato é que a Constituição de 1988 reconheceu o direito dos indígenas às suas terras e à cidadania²¹, esse avanço foi possível graças ao espírito de proteção as minorias expresso em toda a Carta Magna. Obviamente nos últimos anos temos vivenciado constantes ataques a diversas etnias indígenas em todo território brasileiro, acompanhamos a expansão do agronegócio e das tentativas de retirada de direitos conquistados por esses povos ao longo de séculos de embate²².

Segundo Comar e Ruaro (2010).“A Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008, publicada no diário oficial em 11 de março de 2008, trata da mesma orientação incluindo a temática indígena e também altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, até então modificada pela Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003”, e “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 Indígena” (Idem). A alteração referida tornou obrigatório o ensino da História e da cultura Afro-brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e ensino médio tanto público quanto privados. Deste modo, temos a trajetória legislativa traçada, nos cabe agora refletir em que medida as Leis contribuem para com o sistema educacional brasileiro.

Partindo do pressuposto de que a Lei 11.645/08 surge como ferramenta de combate ao preconceito e o racismo, podemos entender que buscou-se constituir uma nova maneira de pensar a História. O panorama deste cenário reflete diretamente no sistema educacional brasileiro, uma vez que é também nas escolas, local onde este debate se amplia. Deste modo, entendemos que:

Considera-se as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, não apenas como instrumentos de orientação para o combate à discriminação, pois elas são também leis afirmativas, reconhecem a escola como lugar de formar cidadãos, e afirmam a relevância da mesma promover a valorização das matrizes culturais brasileiras (COMAR; RUARO, 2010, p. 4-5).

As escolas, entendidas como espaços de acolhimento às diversidades culturais, trazem aos profissionais docentes o desafio em buscar a promoção de

²¹ Em seu capítulo VIII, trata sobre as questões indígenas nos artigos nº 231 e 232, evidenciando em seu artigo nº 231, dos parágrafos 1º ao 7º os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam.

²² COHN, Clarice. Culturas em transformação: os índios e a civilização. **São Paulo em Perspectiva**, 15(2) 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v15n2/8575.pdf>> acesso em: 28 jun. 2017.

debates saudáveis, dando visibilidade aos conteúdos propostos na redação da Lei em sentido afirmativo, ressignificando as identidades negligenciadas, direcionando seus alunos para uma reflexão ampla, levando em conta as contribuições culturais das matrizes Afro-brasileiras e Indígenas no processo de construção da história brasileira.

No primeiro momento deste capítulo, discutimos a LDB/96 com a intenção de mostrar ao leitor em que sentido, durante a década de 90, eram pensadas e construídas as direções para o currículo escolar brasileiro. A premissa por uma sociedade menos racista, construída em bases afirmativas de valorização as diversidades culturais nacionais, aponta para o artigo 26-A, onde ficam evidenciados os conteúdos programáticos aos quais se refere o artigo.

Em decorrência das exigências do Movimento Negro no Brasil, sete anos após a redação da LDB/96, o artigo 26-A é alterado pela Lei 10.639/03, dando ênfase as contribuições culturais de matriz Africana e Afro-brasileira para a construção social, econômica e política do Brasil. Deste modo, temos até aqui o panorama da trajetória legislativa que antecede a redação atual da Lei 11.645, proposta e alterada no ano de 2008.

Percebemos, deste modo, a Lei 11.645/08 como resultado de uma abertura lenta e gradual dos debates afirmativos, os quais contemplam as discussões em torno das questões identitárias, de raça, de racismo e subalternização das populações brasileiras que historicamente foram negligenciadas e empurradas às margens de nossa sociedade.

Neste sentido, entendemos que a ampliação deste debate é necessária para que cada vez mais surjam materiais de contribuição ao fomento desta temática. Entendemos ainda que, desta forma, o sistema educacional brasileiro terá maiores condições enfrentar desafios no processo de formação de sujeitos críticos, conhecedores de sua própria história e da história social, econômica, política e cultural do Brasil.

Para tanto, buscamos entender, através das contribuições apresentadas pelos estudos decolonialistas, como se construiu o discurso contrário à razão

eurocêntrica colonialista. Desta forma, adentremos em nosso segundo capítulo a fim de ampliar esta discussão.

3 DIÁLOGOS DECOLONIAIS: REPENSANDO O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DA LÓGICA DESCOLONIAL

Assim como exposto no primeiro capítulo do presente texto, a tramitação da Lei 11.645/08 ocorre em sentido de afirmar as contribuições das culturas Afro-brasileiras e Indígenas para o processo de construção da história cultural do Brasil, desta forma, descolonizando os currículos escolares. A resistência em repensar sobre estes temas está exposta no próprio processo de alteração da Lei, que chegou em sua redação atual, mais ampla e com cunho obrigatório, apenas doze anos após a LDB/96, quando a temática teve a sua primeira aparição, entendida no artigo nº 26-A.

Deste modo, propomos analisar os estudos decoloniais quando contemplam a ampliação dos debates que permeiam a Lei 11.645/08. Para isso, dividimos o segundo capítulo em duas etapas. Na primeira, buscamos discorrer a cerca da origem do termo decolonial, uma vez que é a partir desta linha de pesquisa que realizaremos nossa análise. Ainda na primeira etapa, traremos as possibilidades de descolonização do currículo escolar, partindo das ideias de Eugenia Marques e Valeria Calderoni (2016).

Durante a segunda etapa, procuramos dar abrangência ao debate das contribuições dos estudos decoloniais para o currículo escolar, tendo como perspectiva o multiculturalismo presente nas escolas. Assim, iniciaremos a discussão trazendo as maneiras pelas quais os estereótipos sociais ligados à imagem das populações Afro-brasileiras e Indígenas são construídos, uma vez que o racismo ainda é recorrente em nossa sociedade. Para fechar o capítulo, propomos debater acerca das desigualdades, buscando evidenciar as dificuldades enfrentadas pelas populações Afro-brasileiras e Indígenas em um país construído em bases ideológicas eurocêntricas, e ainda, apontar algumas perspectivas possíveis no sentido de repensarmos o currículo escolar partindo das bases descolonizadoras afirmadas na Lei 11.645/08.

3.1 OS ESTUDOS DECOLONIAIS NA AMÉRICA LATINA: NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

O decolonial pode ser definido, segundo Marques; Calderoni (2016) como “Decolonialidade são entendidos pelos autores pós-colonialistas como sinônimos. A orientação decolonial proposta por Walsh, busca questionar, rever as “estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade” (p. 313), ou ainda, nas palavras de Costa e Grosfoguel (2016):

[...] podemos afirmar que o decolonial como rede de pesquisadores que busca sistematizar conceitos e categorias interpretativas tem uma existência bastante recente. Todavia, isso responde de maneira muito parcial à nossa pergunta, uma vez que reduziria a decolonialidade a um projeto acadêmico. Para além disso, a decolonialidade consiste também numa prática de oposição e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492 (p. 16-7).

A abertura das discussões e debates marcados pela Lei 11.645/08, contemplam as exigências e necessidades das comunidades Afro-brasileiras e Indígenas, quando no sentido de evidenciar suas contribuições culturais para a formação do povo brasileiro. A linha dos estudos decoloniais, emergente a partir do “Grupo de Estudos da Subalternidade do Sul da Ásia, liderado, na década de 1980, pelo historiador Ranajit Guha.” (COSTA; GROSGOQUEL, 2016, p. 16), apresentava como proposta de pesquisa “desmantelar a razão colonial e nacionalista na Índia, restituindo aos sujeitos subalternos sua condição de sujeitos plurais e descentrados.” (Idem).

No entanto, é apenas duas décadas mais tarde “que se constituiu na virada do milênio uma rede de investigação de intelectuais latino-americanos em torno da decolonialidade”(COSTA; GROSGOQUEL, 2016, p. 16). Nesse sentido, percebemos que, a partir de tais estudos, temos as contribuições necessárias para o início do debate acerca do des-colonial²³, assim como sugerem MARQUES; CALDERONI (2016):

É importante compreender essa perspectiva de ser, poder e viver (QUIJANO, 2005), nas relações, analisando como ela é apresentada e legitimada pela cultura colonizadora. Ela precisa ser revista, ou seja, precisamos “ler os testemunhos às avessas”, como nos provoca a pensar

²³Conceito trabalhado por Eugenia Marques e Valeria Calderoni na obra “Os deslocamentos epistêmicos trazidos pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008: possibilidades de subversão à colonialidade do currículo escolar”, vide referências bibliográficas.

Walter Benjamin, ou como nos alerta Bhabha (2003), revermos a diferença não mais a partir de um único referencial, não mais considerando ou partindo de uma classificação hierarquizada, construída pelo único modelo cultural/colonial (p. 303-4).

O trecho acima evidencia a necessidade por uma reconstrução historiográfica que valorize as culturas Afro-brasileiras e Indígenas, garantindo a sua legitimidade no processo de construção da história cultural brasileira. Do fomento a esta necessidade de reconstrução histórica, contando com o empenho mantido pelos movimentos Afro-brasileiros e Indígenas, bem como com as recentes contribuições acadêmicas no campo dos estudos decoloniais, é que percebemos como reflexo a sanção da Lei 11.645/08 em toda sua amplitude.

As propostas para se repensar a construção da história cultural brasileira ligam-se com o amadurecimento das pesquisas de âmbito decolonial na América Latina, que apesar de recentes, gradativamente ganham força e expressividade no cenário acadêmico.

Pensar e discutir tal temática perpassa tanto pelo processo de transmigração, “ou seja, trazidos a força de seu lugar de origem” (OLIVEIRA; GOULART, 2012, p. 573), quanto pela descontinuidade territorial imposta as populações indígenas, que desde a invasão Lusa recebe a carga de imposições culturais forçosas. Tais processos são retratos históricos recorrentes se pensarmos o período colonial no Brasil. Para tanto, vejamos no que diz o texto das pesquisadoras Eugenia Marques e Valeria Calderoni (2016) no trecho a seguir:

Esses processos coloniais implantados em países como o nosso passaram por uma fase de perversão colonizadora, pois ignoraram todas as possibilidades de outras lógicas, culturas, saberes e conhecimentos. Promoveram a subalternização dos povos colonizados, que influenciaram negativamente a constituição de identidades na representação generalizada de estereótipos dos diferentes grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira. A veemência ideológica desses processos naturalizou o imaginário do invasor europeu e neutralizou as outras possibilidades epistêmicas e os processos históricos do não ocidental (p. 303).

Percebemos assim o retrato da construção cultural truculenta e díspar da qual o Brasil é resultado. O colonizador, com seu senso de civilidade, adentrou as terras brasileiras desmantelando ao longo dos séculos, qualquer sentido de identidade que não remetesse aos costumes europeizados. O início dos estudos decoloniais e posteriormente a sanção da Lei 11.645/08, assumem um papel de resgate da história cultural dos povos subalternizados durante a imposição do colonato.

Garantem ainda a produção de materiais de qualidade para a ampla difusão das ideias afirmativas que permeiam as questões identitárias.

Sendo o decolonialismo entendido como fruto da “reação”, ou do “questionamento” aos paradigmas impostos pela ordem colonial, percebemos a potencialidade existente em praticar abordagens históricas por novos vieses. Assim, partindo do pressuposto da perspectiva decolonial, e lembrando a abertura política possibilitada através da Lei 11.645/08, é possível ressignificar a construção historiográfica por um viés descolonizador²⁴, levando o debate ao currículo escolar, e ainda contribuindo de maneira afirmativa no fomento da ressignificação identitária das comunidades negligenciadas pelos colonizadores.

Nessa perspectiva trazemos à tona a figura do colonizador europeu, que ao invadir o continente Latino Americano, traz consigo todas as mazelas pelas quais as populações indígenas e também as de matriz Africana serão subjugadas durante o processo colonizatório. A noção de modernidade civilizada²⁵, em conjunto com a ideia de uma superioridade racial, apresenta todas as condições necessárias para o sustento deste imaginário, em que “[...] o outro (sem religião certa, sem escrita, sem história, sem desenvolvimento, sem democracia) foi visto como atrasado em relação a Europa”, e ainda “Esse primeiro grande discurso que inventa, classifica e subalterniza o outro é também a primeira fronteira do nascente sistema mundo moderno/colonial” (COSTA; GROSGUÉL, 2016, p. 17-8).

Para que sejamos capazes e entender amplamente o projeto decolonialista, precisamos identificar, em um primeiro momento, o imaginário eurocêntrico, uma vez que advém de seus frutos o resultado dos massacres as tribos indígenas e da transmigração e escravização das populações negras africanas. Todo esse processo perpassa ao pensamento de fronteira, conforme nos revelam Costa e Grosfoguel (2016) ao afirmar que os “[...]sujeitos coloniais que estão nas fronteiras – físicas e imaginárias – da modernidade não eram e não são seres passivos. Eles podem tanto se integrar ao desenho global das histórias locais que estão sendo

²⁴MARQUES, Eugenia Portela Siqueira; CALDERONI, Valeria A. M. de Oliveira. Os deslocamentos epistêmicos trazidos pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008: possibilidades de subversão à colonialidade do currículo escolar. **OPIS (On-line)**, Catalão-GO, v. 16, n. 2, p. 299-315, jul./dez. 2016.

²⁵ COSTA, Joaze Bernardino; GROSGUÉL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016.

forjadas como podem rejeitá-las.” (p. 18), ou seja, uma nova construção historiográfica precisa ser articulada, com conceitos e bases metodológicas bem estruturadas, para que a afirmação das identidades Afro-brasileiras e Indígenas e suas contribuições para a formação do Brasil não torne a ser contestada. Acerca das relações que se estabelecem entre os colonizadores e os colonizados, vemos ainda que “É nessas fronteiras, marcadas pela diferença colonial, que atua a colonialidade do poder, bem como é dessas fronteiras que pode emergir o pensamento de fronteira como projeto decolonial.” (COSTA; GROSFOGUEL, 2016, p. 18).

Nesse sentido, tendo em conta o pensamento de fronteira, temos maior clareza dos parâmetros que estabelecem os estudos decoloniais. Partindo de um pressuposto contrário as produções que buscam uma visão eurocêntrica dos acontecimentos históricos, percebemos que:

Na perspectiva do projeto decolonial, as fronteiras não são somente este espaço onde as diferenças são reinventadas, são também *loci* enunciativos de onde são formulados conhecimentos a partir das perspectivas, cosmovisões ou experiências dos sujeitos subalternos. O que está implícito nessa afirmação é uma conexão entre o lugar e o pensamento. (COSTA; GROSFOGUEL, 2016, p. 19)

Os estudos decoloniais, emergentes por uma necessidade de resgatar e afirmar a participação legítima das culturas negadas pelo colonizador, para fins de pesquisa, pode ser estabelecido em distintos vieses. Entretanto, entendendo as limitações de abrangência desta pesquisa, e atualmente não percebendo todas as respostas necessárias para fomento da temática, buscamos nas palavras das pesquisadoras Marques e Calderoni (2016), um direcionamento e reflexão ligados ao exercício da docência quando apontam:

[...] cabe destacar que as legislações n.º 10.636/2003 e n.º 11.645/2008 contribuem para a visibilização da cultura dos povos colonizados e fundamentam outra epistemologia para a possível descolonização do currículo escolar, como também para a alteridade desses povos frente à sociedade ocidental. Essas legislações trazem os princípios de descolonização como uma alternativa para a “(des) aprendizagem, invenção e ação” (FANON, 1963 apud WALSH, 2009, p. 35), para estabelecer a mudança ou a transformação social. (p. 312).

Nesta perspectiva, entendemos que os estudos decoloniais, aplicados como ferramenta de mudança e transformação sociais (MARQUES; CALDERONI, 2016), perpassam por uma sala de aula, e precisam, para isso, da aceitação e do preparo dos docentes em lidar com tais temas. É nesse sentido, e ainda pensando nas

maneiras como o decolonialismo influenciou o currículo escolar, que buscamos dar continuidade à discussão proposta por este trabalho em nosso próximo título.

3.2DESCOLONIZANDO O CURRÍCULO ESCOLAR: UM ROMPIMENTO NOS CONTEÚDOS E ESTEREÓTIPOS EUROCÊNTRICOS

O cotidiano escolar contemporâneo é formado a partir de uma pluralidade cultural advinda do processo de formação social brasileiro, composto por uma multiplicidade de povos e etnias, que após o processo de globalização, migraram para distintas regiões do globo²⁶. Este cenário educacional passou a tornar-se possível no Brasil, apenas a partir da década de 1960 como salienta Elisabeth Borges (2010): “A partir da década de 1960, vivenciamos o processo de universalização do direito à educação escolar e a ampliação ao acesso à escola pública no Brasil” (p.80). Como fruto desta perspectiva, entendemos as expressões multiculturais existentes na composição social das escolas brasileiras, logo que a inserção obrigatória no espaço escolar, dentro da idade prevista em lei²⁷, encaminha distintos sujeitos para preencher suas cadeiras.

Deste modo, destacamos a importância em promover nas escolas brasileiras, os debates sobre identidade, contribuindo de maneira afirmativa na desconstrução das perspectivas racistas baseadas nas diferenças raciais. Com isso, acreditamos na possibilidade em constituir espaços coletivos saudáveis, uma vez que, reconhecendo o aspecto multicultural das escolas, precisamos debater, entender, conhecer e respeitar as diferenças. Neste sentido, buscamos enriquecer a discussão nas palavras de Antônio Moreira (2001), quando afirma:

²⁶Conforme sugere Ana Canen (2000) “O reconhecimento do caráter multicultural de grande parte das sociedades leva à constatação da pluralidade de identidades culturais que tomam parte na constituição histórico-social da cidadania, nas mais diversas localidades” (p. 136). Podemos sugerir ainda a leitura do artigo “Redes em processo migratórios” de Oswaldo Truzzi (1999) e “Fora de foco: diversidade e identidades étnicas no Brasil” de Simon Schwartzman (1999) vide referências bibliográficas, uma vez que não adentraremos na discussão destes conceitos.

²⁷Lei 9.394, prevê em seu título III, Art. 4º - “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade...” Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> acesso em: 30.10.2017.

Pode-se promover a educação multicultural para desenvolver sensibilidade para a pluralidade de valores e universos culturais, decorrente do maior intercâmbio cultural no interior de cada sociedade e entre diferentes sociedades. Pode-se também empregá-la para resgatar valores culturais ameaçados, visando-se garantir a pluralidade cultural. Pode-se, ainda, buscar reduzir os preconceitos e as discriminações (Canen, 1998). Pode-se, com o auxílio da educação multicultural, destacar a responsabilidade de todos no esforço por tornar o mundo menos opressivo e injusto (p.66).

Neste sentido, entendemos que as relações existentes entre aquilo que Moreira (2001) define como multiculturalismo²⁸ para com a Lei 11.645/08, estão dadas no pressuposto de que a Lei age como precursora dos debates sobre diversidade cultural nas escolas. Baseado em tais afirmações, compreendemos os desafios que se apresentam ao profissional docente, uma vez que carece estar munido de argumentos que contraponham as visões generalistas, deturpadas e falsas a respeito das populações de matriz africana e indígenas, quando busca desconstruir os imaginários pautados na subalternização.

Frente a isto, propomos um estudo analítico, seguindo as ideias de Elisabeth Borges (2010), Anselmo Colares; Marco Gomes; Maria Colares (2010) e Juliana Oliveira; Trayce Goulart (2012) quando nos apresentam as distintas formas pelas quais os discursos negligentes se mantem frente às populações Afro-brasileiras e Indígenas.

O início da construção de um imaginário de repúdio aos povos indígenas, assim como o da inferiorização de outras culturas e povos que não apresentem os trejeitos europeizados de beleza ou civilidade, está marcado em nossa sociedade por um padrão estético, conforme sugere Borges (2010):

A cultura e o padrão estético negro, africano e indígena convivem no Brasil de maneira tensa com o padrão estético e cultural branco europeu. Embora a população brasileira seja composta de 45% de população negra, segundo o IBGE, convivemos com ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Predomina aqui um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da nossa cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras que são a africana, a indígena e a asiática. (p.01).

²⁸Conceito que será desconstruído, quando Moreira (2001) afirma “Sustenta-se ser necessária uma palavra mais apropriada que multiculturalismo para nomear o processo de criação/significação da diversidade cultural por uma educação igualitária. Afirma-se que o termo multiculturalismo induziria a imaginar uma sociedade construída como um mosaico, formada por culturas diferentes, cada uma delas estática. A expressão interculturalismo, por sua vez, sugeriria uma interrelação dinâmica entre as culturas, com reacomodações e ajustes constantes” (p. 74), ao passo em que será reafirmado através da provocação “Não será a concepção de inter/multiculturalismo que adotarmos mais importante que o prefixo a ser empregado?” (MOREIRA, 2001, p. 74).

Dada tais condições, temos em contraponto a conjectura social, que se constrói de maneira pluralitária e na qual se percebem distintas formas culturais, bem como a subjugação de algumas frente a outras. Entender que as populações de matrizes africanas e indígenas enfrentaram um cenário de negligências, marcado pela exploração e descaso, torna claro os indícios de uma dívida histórica, e nos remete a Lei 11.645/08, quando prevê a obrigatoriedade do ensino das culturas Afro-brasileiras e Indígenas nas escolas da rede pública e privada, tendo em sua base afirmativa o reconhecimento e difusão das práticas culturais e bases históricas nas quais tais culturas construíram-se, e ainda, das suas contribuições para com a formação cultural do Brasil. Dentro de um contexto de negações e desprivilégios, percebemos através da reportagem exposta pela revista *Veja* em abril de 2004, as maneiras pelas quais os imaginários racistas se perpetuam:

Sem fé, lei ou rei: A Funai fez das reservas indígenas áreas de preservação de sua própria burocracia e agora enfrenta acusações de corrupção. Com o primitivismo característico do homem europeu culto e nobre do século XVI, o cronista português Pero de Magalhães Gândavo diagnosticou o que a seu ver seria a mácula original do caráter do silvícola brasileiro. Depois de uma viagem ao Brasil em 1570, ele escreveu que os índios não podiam ser mesmo grande coisa, pois na língua deles "não se acham F, nem L, nem R, coisa digna de espanto, porque assim não têm Fé, nem Lei, nem Rei". A confusão mental de Gândavo, que não via ordem ou justiça possíveis em uma sociedade estranha se ela não reproduzisse fielmente os vocábulos de seu próprio idioma, não difere muito da imagem que seus contemporâneos tiveram dos índios. Cinco séculos depois, essa imagem praticamente se inverteu. Os índios são idolatrados. No Brasil do século XXI, todo dia é dia de índio. Os selvagens são vistos como defensores da floresta e guardiães de culturas e línguas que precisam ser preservadas a todo custo (*Revista Veja*, 2004, *apud* COLARES; GOMES; COLARES, 2010, p. 198, 199).

A passagem exposta no texto de Gândavo (1570), evidência os distanciamentos culturais existentes entre a sociedade indígena brasileira para com a europeia em meados do século XVI. Esse mesmo estranhamento cultural foi posteriormente utilizado na subjugação, escravização e massacre das tribos indígenas em nome de um imaginário progressista. A ausência de um rei, da crença em um único deus e das leis (europeias de civilidade) foram as principais responsáveis, como percebemos no trecho acima, para a construção de inúmeros estereótipos pejorativos agregados aos povos indígenas. As marcas da exploração e desrespeito encravadas forçosamente são sentidas pelas populações indígenas até a contemporaneidade, em que percebemos o quão fácil é publicar em um periódico que "todo dia é dia de índio", trazendo discursos que beiram ao xenofobismo, sendo que, apenas um sujeito com raízes indígenas, poderia dizer qual é seu sentimento

ao ver seu povo diariamente sendo marginalizado por uma sociedade alheia. Ironicamente, difícil é ver todos os dias a matéria de um indígena no jornal.

No que tange às populações indígenas, temos ainda um imaginário ou entendimento construído em torno da visão de estas serem culturas do passado, sendo legítimos apenas aqueles que ainda permanecem nas matas, vivendo da pesca e caça de subsistência, conforme sugerem Oliveira e Goulart (2012):

Os indígenas são, em geral, vistos como uma sociedade do passado. Para muitos educadores os verdadeiros indígenas são aqueles que possuem algumas características específicas - tais como andar nu, caçar, fazer pinturas no corpo-que compuseram historicamente a identidade construída por e/ou sobre estes. Os indivíduos pertencentes a uma comunidade indígena, para esses professores, não teriam sequer o direito à historicidade, à mudança, ao desejo de ocupar outros espaços que não a aldeia. Tal é o caso de indígenas que hoje ocupam vagas em universidades. Apesar de seu caráter de conquista empreendida pelos povos indígenas, a inclusão universitária é vista como aculturação pela população que ignora sua história, sua luta e suas contribuições a toda a sociedade brasileira (p. 570-1).

Conforme indicam, ainda é presente em nossa sociedade um imaginário sustentado pela crença de que as populações indígenas inserem-se apenas nos entornos da floresta e não em grandes cidades com padrões europeizados. Tal construção ideológica perpassa por um discurso xenofóbico, amplamente utilizado pelos invasores portugueses quando marginalizavam e escravizavam as populações indígenas em seu processo colonizador/civilizatório.

Em entrevista cedida a Maria Bergamaschi (2007), o indígena Alexandre Acosta (2004), da aldeia Cantagalo, afirma em que medida as desigualdades sociais assolam as comunidades indígenas e por quais maneiras a vontade dos descendentes de europeus vem sendo imposta forçosamente às populações indígenas do Brasil quando diz:

Antes não precisava de escola nem de posto de saúde. Hoje temos escola e posto de saúde (...). Hoje nós precisamos de escola porque muitas vezes as coisas dos brancos são decididas no papel escrito. Muitos de nós não sabemos ler nem escrever. Talvez por isso a escola seja um caminho que possa manejar todos esses conhecimentos além da escrita e, também, para buscar os nossos direitos (...). Hoje eu preciso de escola porque eu penso para o futuro dos meus filhos. Quando eles crescerem não quero que eles fiquem que nem eu, sem saber falar e sem entender. Isso eu não quero para eles. Por isso, quero que tenha uma escola dentro da aldeia, para ensinar a ler e escrever e para defender os direitos da comunidade e defender os mais velhos. (Alexandre Acosta, 60 anos. Depoimento gravado na aldeia Cantagalo, no dia 28 jan. 2004. Tradução Marcos Moreira) (BERGAMASCHI, 2007, p. 206)

Dado tal cenário, nos fica evidente as barreiras culturais impostas às sociedades Afro-brasileiras e Indígenas ao longo da História da construção social brasileira, e ainda, entoam as negações pelas quais tais etnias passam cotidianamente em nossa sociedade. Sendo assim, nos cabe ressaltar novamente a importância da discussão das leis anteriormente já abordadas neste trabalho, para que assim haja a continuidade do debate afirmativo em torno da inserção de tais matrizes curriculares no cotidiano escolar.

A entrevista dada por Acosta (2004) além de revelar os aspectos das dificuldades enfrentadas cotidianamente pelos povos indígenas em se tratar da língua portuguesa, também nos evidencia o quanto o colonialismo foi perverso em suas imposições a tais etnias. É fruto deste e também de outros contextos que vão se articulando as produções decoloniais. Como vemos no trecho a cima, o povo Guarani da aldeia Cantagalo tem consciência da realidade na qual atualmente se insere, deixando assim a noção de que as políticas afirmadas na Lei 11.645/08 devem continuar em discussão, visando tanto a continuidade do processo de reconstrução da História nacional como a ampliação do debate que busca entender as dificuldades e necessidades das populações indígenas, que historicamente foram negligenciadas e subalternizadas pela invasão colonizadora dos europeus.

Seguindo nesta linha, recorreremos novamente às pesquisadoras Juliana Oliveira (2012) e Treyce Goulart (2012) quando nos apresentam o resultado de análises em livros didáticos utilizados por escolas da rede pública do Rio Grande do Sul, nos quais apontam sobre os cuidados necessários em se trabalhar com o uso de determinadas imagens referentes às culturas Afro-brasileiras e Indígenas em sala de aula. Como resultado da análise imagética feita pelas autoras verificou-se o seguinte trecho:

A figura acima nos apresenta o indígena sob uma forma decadente e estagnada no tempo, como se pertencesse a um outro período histórico, anterior e primitivo. O discurso que nos chega é o de que os indígenas permaneceram alheios às mudanças estruturais inerentes a todos os agrupamentos humanos e que já não existem uma vez que os verbos denotam uma forma de vida ancestral, passada. (OLIVEIRA; GOULART, 2012, p. 574)

Para tanto, é tarefa do professor de História estar atento aos tipos de abordagens que se pretende dar ao iniciar tais discussões, uma vez que ao estar trabalhando com imagens do livro didático “elas podem ser compreendidas enquanto

pejorativas ou positivas e contribuir para a informação, formação e deformação de opiniões por parte dos receptores destas.” (OLIVEIRA; GOULART, 2012).

A pesquisa e a docência em História nos possibilitam o uso de práticas e métodos abrangentes, mas também bastante específicos. Para desconstruir a visão anacrônica apresentada na citação acima, o historiador em consciência de seu ofício, tem de recorrer a novas ferramentas e ainda a novos modelos de pensar a história. A linha das pesquisas decoloniais aparece nesse sentido como uma nova possibilidade de entender os fatos históricos, apontando em direção a uma sociedade reflexiva, mais consciente de sua própria formação cultural. Ainda nesse sentido, pensamos sobre a modernização, também, dos meios digitais e a nova possibilidade de escolha de imagens para uso em sala de aula, que podem ser selecionadas com maior atenção e em maior gama de variedades, por diversificados sítios eletrônicos.

Neste sentido, conforme afirmado na Lei 11.645/08, a obrigatoriedade do ensino das temáticas da História e Cultura Afro-Brasileiras e Indígenas, promove o debate sobre as diferenças, incluindo no currículo escolar o reconhecimento às culturas historicamente negligenciadas e promove, além das novas possibilidades de abordagens na disciplina de História, uma descolonização no currículo escolar.

Para refletirmos em torno da proposta relatada pela Lei, faz-se necessário estabelecer um paralelo entre as necessidades apresentadas pelas populações Afro-brasileiras e Indígenas, vitimadas durante o processo de colonização do Brasil, e o imaginário construído em torno da subalternização destes povos. Como amparo a tal discussão, apresentamos o seguinte trecho:

Ao representar o negro e o indígena enquanto inertes e passivos aos processos históricos, os educadores permitem que seja perpetuada uma opinião negativa das contribuições desses povos à constituição do Brasil. Dessa forma, são deformados os valores tanto de alunos negros quanto dos não negros. Aos primeiros marca-se a desvalorização de sua cultura, de seus valores e características físicas, o que gera a instantânea vontade de distanciar-se destes. Quanto ao segundo grupo de educandos, nesses é gerada a relação entre negritude e desesperança, pobreza, preguiça. Quando tratamos sobre comunidades indígenas em uma sala de aula de estudantes não-indígenas e utiliza-se a imagem citada acima, deforma-se a opinião dos educandos. Gera-se a perspectiva de que os indígenas mantem as mesmas práticas culturais desde a invasão lusa, assim como se fomenta a ideia de que existiram no passado (OLIVEIRA; GOULART, 2012, p. 574).

Com base no exposto, compreendemos a necessidade existente em desconstruir estereótipos, levando novas discussões para o currículo escolar. A base para realização deste debate está dada a partir da lógica decolonial, quando

esta desafia os valores firmados pelo colonizador, remodelando os acontecimentos históricos a partir do relato das experiências vivenciadas pelos povos negligenciados, afirmando suas contribuições para a construção cultural brasileira, frente a isso, compreendemos a Lei 11.645/08 como agente catalisador da descolonização dos currículos escolares, bem como da ampliação dos debates afirmativos.

A fim de conduzirmos esta discussão para seu momento final, remetemos um novo trecho reflexivo de Moreira (2001), quando afirma:

[...] que os conteúdos selecionados nas diversas disciplinas concorram para desestabilizar a lógica eurocêntrica, cristã, masculina, branca e heterossexual que até agora informou o processo e para confrontá-la com outras lógicas, com outras formas de ver e entender o mundo (p. 76).

Deste modo, reafirmamos a importância marcada através da aprovação da Lei 11.645/08, quando da ampliação dos debates em sentido escolar, bem como marco de conquista das populações historicamente subalternas no Brasil. A legislação referida, abre novas possibilidades para a construção do conhecimento, descolonizando os currículos por meio da ruptura com os discursos hegemônicos, produzindo assim, sujeitos críticos e conhecedores da história de formação de seu país. Para tanto, assim como sugere Moreira (2001):

A intenção é, assim, desnaturalizar os critérios usados para justificar a superioridade de certos indivíduos e grupos em relação a outros. Não se trata, é importante tornar claro, de simplesmente substituir saberes e valores dos grupos dominantes por saberes e valores dos grupos subalternizados. Não se trata de aderir ao “enfoque Robin Hood” no currículo (McCarthy, 1998), segundo o qual se rouba de um para dar a outro. É no encontro, no atrito, entre as vozes hegemônicas e as vozes dos sujeitos oprimidos que reside a possibilidade de crítica e desconstrução das representações vigentes das relações sociais e dos grupos culturais, bem como de sua substituição por imagens e representações alternativas que expressem novas representações do mundo em que vivemos, dos grupos com que convivemos e das relações que estabelecemos (p. 76).

Neste sentido, fica subentendido que a proposta de descolonização dos currículos escolares é uma tarefa árdua, que precisa ser pensada e organizada a fim de produzir debates saudáveis, comprometidos em conduzir e reproduzir sentidos afirmativos, reflexões que permeiem as questões étnicas, culturais, identitárias, apontando cenários e possibilidades para a construção de uma sociedade mais justa, menos racista, consciente de sua história e dos processos de formação de seu povo.

Conforme percebemos, a partir da descolonização curricular proposta pela Lei 11.645/08, fica sob encargo do docente o compromisso em selecionar materiais de qualidade, visando a ampliação dos debates afirmativos, confrontando os ideologismos impostos durante o processo colonizatório, uma vez que “na América portuguesa (e conseqüentemente no Brasil que se constituía após a independência), não houve lugar para o negro e o índio.” (COLARES; GOMES; COLARES, 2010, p. 199). Trazer a tona este debate e buscar ressignificá-lo, é dar sustento às diretrizes firmadas na Lei, é credibilizar e legitima-lo sentido das identidades negligenciadas durante a invasão e domínio dos portugueses.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa investigação buscamos analisar as alterações na LDB/96 propostas pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08 as quais na nossa visão veem a contribuir para a descolonização do currículo escolar. Firmados neste sentido, direcionamos os esforços da pesquisa em uma revisão historiográfica das tramitações legislativas, compreendidas inicialmente na forma do Artigo número 26 da LDB/96 e suas posteriores alterações.

Desta forma, percebemos que durante a década de 1980, intensificam-se as lutas dos movimentos sociais, tendo como resultado de seus esforços a conquistas por direitos, firmados na Constituição/88. Este cenário possibilita a abertura para novos debates, dos quais resultam as alterações no artigo 26 da LDB/96, entendidos como consequência de tramites legislativos lentos e graduais. Nesta perspectiva, pressupomos a resistência apresentada em debater novas abordagens historiográficas para a história nacional frente aos discursos hegemônicos e eurocêntricos, afinal, as alterações legislativas arrastam-se por mais de doze anos no Congresso Nacional para que então possamos dispor de sua versão atual.

O discurso eurocêntrico hegemônico está fortemente enraizado no Brasil, as legislações aqui abordadas e entendidas como conquistas por direitos de reconhecimento da história cultural das populações ditas subalternas, trazem novas perspectivas para a construção historiográfica. Tal abordagem foi efetivada por meio da perspectiva decolonial, conceito que designa práticas de subversão ao modelo colonial. Busca dar visibilidade as culturas historicamente subalternizadas, legitimando suas contribuições culturais, sociais, políticas, econômicas para o processo de formação da nação onde vivem.

Estudar as tramitações legislativas nos fez perceber ainda, que a inclusão da obrigatoriedade do ensino da História das culturas Indígenas nas escolas é citado apenas em 2008, uma vez que no parágrafo 4º do artigo 26 da LDB/96, é apenas mencionado, sem caráter obrigatório. Atentos a este aspectos, recorreremos as Constituições brasileiras antecedentes a de 1988, visando menções aos direitos das populações Indígenas. Foram sete o número de Constituições anteriores, e em

nenhuma delas encontramos textos especificamente voltados para tais populações. Em 1988 temos os artigos 231 e 232 que tratam especificamente dos direitos desta minoria, e ainda, doze anos depois, o artigo 26-A, que inclui a obrigatoriedade do ensino da História de tais culturas no currículo escolar. Este cenário revela a constante prática do esquecimento e descaso frente aos direitos das populações Indígenas, aspecto que indica a presença de uma dívida histórica para com estas etnias, afinal, muitas foram suas contribuições no processo de formação do Brasil.

Conforme regulamenta a Lei nº 11.645 de 2008, percebemos que o estudo da História nacional nas escolas da rede pública e privada não pode ser construído de maneira seletiva. Deste modo, o Ensino da História das culturas Afro-brasileiras e Indígenas marca e torna obrigatório, um novo modo de entender os fatos históricos a partir da perspectiva decolonial, em que a participação e as contribuições culturais das populações historicamente subalternizadas são problematizadas, criando novos vieses e percepções quanto à formação social brasileira.

As abordagens e direcionamentos apresentados nesta pesquisa estão marcados em um recorte temporal específico, revelando assim nossa delimitação de abrangência. Partindo deste pressuposto, reconhecemos debates que ainda precisam de maior amadurecimento. Percebemos também, que a linha das pesquisas decoloniais na América Latina é recente, deste modo, apontando a viabilidade em consubstanciar novas contribuições para com a temática.

Com estes estudos, investigamos legislações que implicam em mudanças diretas no cotidiano escolar. Neste sentido, utilizamos o conceito do decolonialismo como fio condutor da pesquisa, acreditando que desta maneira estamos contribuindo para que os debates em torno da temática se ampliem. Nossas contribuições revelam trajetórias de lutas e conquistas por direitos, de maneira a garantir as possibilidades em ressignificar e legitimar identidades, as quais como vimos, fazem parte da construção social de nosso país e que precisam ser entendidas no exercício das relações de alteridade.

Apresentamos ao leitor, conceitos que ampliam as possibilidades para o Ensino da História das culturas Afro-brasileira e Indígenas, entendendo como principal viés desta abordagem o decolonialismo. Salientamos ainda, a importância

marcada na conquista da promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, com as quais fomentamos a escrita deste texto.

Os dados que apresentamos, revelam as novas possibilidades para o estudo da história cultural da América Latina, uma vez que a tomamos como recorte espacial da nossa pesquisa. Na escrita do texto, optamos em não utilizar autores europeus ao tecer nossa crítica sobre o eurocentrismo. Pautamos as ideias majoritariamente em trabalhos de pesquisadores Latinos Americanos, pressupondo que nesta ótica, a pesquisa saísse do lugar comum. Salientamos o interesse em novas leituras sobre o tema, sem distinções quando a nacionalidade dos pesquisadores.

Com base no exposto, buscamos nas reflexões que seguem, soluções provisórias à temática proposta. Inicialmente, pensamos que os debates afirmativos baseados no reconhecimento das contribuições das culturas Afro-brasileiras e Indígenas para o processo de formação histórica do Brasil, são pautas dos Movimentos Sociais, e por tanto, os tramites legislativos são assegurados e posteriormente sancionados, como consequência dos estímulos proporcionados por estes grupos. Neste contexto, entendemos que a Lei 11.645/08, surge como agente que catalisa a progressiva descolonização dos currículos, uma vez que posterior a sua promulgação, percebemos que o debate se amplia, levando as contribuições históricas, culturais, econômicas e sociais destes grupos étnicos, ao currículo escolar. Deste modo, pensamos ainda, que após a aprovação da Lei 11.645/08, surgem progressivamente novos projetos e pesquisas²⁹ a partir dos quais, ampliam-se as possibilidades de debate, bem como a de descolonização dos currículos escolares.

As possibilidades em reproduzir um novo currículo escolar, pautado em análises e debates que reproduzam e propagem o projeto decolonial, transpassam ao espaço escolar, desta forma, acreditamos que a qualificação docente através de

²⁹SANTOS, Anderson Cleomar. Lei 11.645/08: a formação do licenciando em música na perspectiva da diversidade cultural e suas práticas pedagógicas musicais. *Psicologia da música e educação musical: interfaces, perspectivas e ações pedagógicas*. p. 1-6, Feira de Santana, 9 a 11 de março de 2016.

SARTESCHI, Rosangela. A lei 11.645/08 e o Ensino de Literatura Afro-brasileira em perspectiva: Cuti e sua poética do confronto. *XI CONLAB*, p. 1-16, Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Citamos aqui os autores Anderson Santos (2016) e Rosangela Sarteschi (2011) apenas como exemplo, através dos quais, evidenciamos as variadas dimensões e proporções de descolonização dos currículos possibilitadas pela Lei 11.645/08.

jornadas de estudo, ou ainda a ampliação das possibilidades de acesso a materiais que permeiam o tema, contribuem de maneira substancial para a continuidade da descolonização do currículo escolar.

Considera-se como elemento de fundamental e impreterível importância a tarefa do professor de História como difusor das temáticas acima citadas e ainda como agente crítico da construção historiográfica. As temáticas relativas ao estudo da História e das culturas Afro-brasileiras e Indígenas são fundamentais para a compreensão da realidade cultural na qual o aluno se insere, trazendo a tona a importância desses temas. Para isso, a gradativa abertura do debate afirmativo, a progressiva descolonização dos currículos, a difusão do conhecimento multicultural e as discussões nas escolas e universidades mostram-se fundamentais.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar Araujo. **Histórias do movimento negro no Brasil**: depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.

ASSIS, Machado de. **Obra Completa**. Rio de Janeiro : Nova Aguilar 1994.
BARROS, José Márcio. **Diversidade Cultural** : da proteção à promoção. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2008.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias guarani. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 197-213, maio/ago. 2007.

BORGES, Elisabeth Maria de Fátima. A Inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nos Currículos da Educação Básica. **R. Mest. Hist.**, Vassouras, v. 12, n. 1, p. 71-84, jan./jun., 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organização de Alexandre de Moraes. 16.ed. São Paulo: Atlas, 2000.

BRASIL. **Lei 10.639/2003 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008**. Altera a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Projeto de lei N° 433, de 2003. **Comissão de Educação, Cultura e Desporto**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Autora: Deputada Mariângela Duarte; Relatora: Deputada Fátima Bezerra. Sala da Comissão, em 01 de julho de 2003.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, nº 111, p. 135-149, Rio de Janeiro, dezembro/2000.

COELHO, Wilma N. B.; SILVA, Carlos A. F. Preconceito, discriminação e sociabilidades na escola. **Revista Educere et Educare, Revista de Educação**. Vol.10 Número 20 jul./dez .2015 p. 687 – 705.

COHN, Clarice. Culturas em transformação: os índios e a civilização. **São Paulo em Perspectiva**, 15(2), p. 36-42, 2001. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/spp/v15n2/8575.pdf>> acesso em: 28 jun. 2017.

COLARES, Anselmo Alencar; GOMES, Marco Antonio de Oliveira; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. História e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas: uma reflexão necessária. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p.197-213, jun.2010.

COMAR, Sueli Ribeiro; RUARO, Juliana Cristina. As leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08: os limites e as perspectivas de uma legislação. II Simposio Nacional da Educação, XXI Semana de Pedagogia. **Infância Sociedade e Educação**, Cascavel, 13 a 15 de Outubro de 2010.

COSTA, Joaze Bernardino; GROSFUGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31, Número 1, p. 15-24, Janeiro/Abril 2016.

COUTINHO, Maria A. da Gama Cabral. **Carlos Lacerda e o projeto de educação nacional**. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo01/Maria%20Angelica%20da%20Gama%20Cabral%20Coutinho%20-%20Texto.pdf>> acesso em: 28 jun. 2017.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, vol. 12, núm. 23, p. 100-122, Niterói, julho, 2007.

GERMANO, José Wellington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Dicionário Aurélio de Português Online**. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/>> acesso em: 13.11.2017.

MARQUES, Eugenia Portela Siqueira; CALDERONI, Valeria A. M. de Oliveira. Os deslocamentos epistêmicos trazidos pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008: possibilidades de subversão à colonialidade do currículo escolar. **OP SIS (On-line)**, Catalão-GO, v. 16, n. 2, p. 299-315, jul./dez. 2016.

MARTINS, Everton Bandeira et al. Reavaliando o Ensino de História nos anos iniciais da educação básica a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. **Travessias (UNIOESTE. Online)**, ed. XII, v. 5, p. 562-575, 2011.

MONTAIGNE, Michel de. **Ensaio**. Edição em três volumes. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista brasileira de educação**, nº 18, p. 65-81, Rio de Janeiro, set/out/nov/dez. 2001.

OLIVEIRA, Juliana Pires; GOULART, Trayce Ellen. História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em Sala de Aula: a Implementação da Lei 11.645/08 nas Escolas. **Aedos** n. 11 vol. 4 - Set. 2012.

PINOTTI, Melina Lima. O movimento negro e a configuração da lei 10.639/03. XIII Encontro regional de história. História e democracia: possibilidades do saber histórico. **Anais eletrônicos**, Coxim-MS – 08 à 11 de nov. 2016. Disponível em: <http://www.encontro2016.ms.anpuh.org/resources/anais/47/1477018313_ARQUIVO_artigoCompleto.pdf> acesso em: 28 jun. 2017.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos temas nas aulas de História**. 2. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

RAMAL, Andrea Cecilia. A nova LDB: destaques, avanços e problemas. Salvador: **Revista de Educação CEAP**, ano 5, n.º. 17, p. 05 – 21, junho de 1997.

SANTOS, Anderson Cleomar. Lei 11.645/08: a formação do licenciando em música na perspectiva da diversidade cultural e suas práticas pedagógicas musicais. **Psicologia da música e educação musical: interfaces, perspectivas e ações pedagógicas**. p. 1-6, Feira de Santana, 9 a 11 de março de 2016.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6ª ed. Rio de Janeiro – São Paulo: Editora Record, 2001.

SANTOS, Querino dos Santos; MACHADO, Vera L. C. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios. **Ensaio: aval.pol públ.Educ.** vol.16, no.58, Rio de Janeiro, Jan./Mar. 2008.

SARTESCHI, Rosângela. A lei 11.645/08 e o Ensino de Literatura Afro-brasileira em perspectiva: Cuti e sua poética do confronto. **XI CONLAB**, p, 1-16, Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 45 set./dez. 2010.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Previsões são sempre traiçoeiras: João Baptista de Lacerda e seu Brasil branco. **Hist. cienc. saúde-Manguinhos**, vol.18 no.1 Rio de Janeiro Mar. 2011.

SCHWARTZMAN, Simon. A política da Igreja e a educação: o sentido de um pacto. Trabalho realizado no Centro de Pesquisa e Documentação em História contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas. Publicado em **Religião e Sociedade**, 13/1, p. 108-127, março 1986.

SCHWARTZMAN, Simon. Fora de foco: diversidade e identidades étnicas no Brasil. **Novos Estudos**, N.º 55, p. 83-96, novembro de 1999.

SEFFNER, Fernando. Saberes da Docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do Ensino de História. In: **Ensino de História e desafios Contemporâneos**. Porto Alegre: ANPUH-RS/EST/Exclamação, p.213-229, 2010.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de; SANTOS, Ricardo Ventura. O Congresso Universal de Raças, Londres, 1911: contextos, temas e debates. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, v. 7, n. 3, p. 745-760, set.-dez. 2012.

TRUZZI, Oswaldo, Redes em processos migratórios. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 20, n. 1, p. 199-218, junho de 2008.