

APRENDIZAGEM HISTÓRICA:

Entre conceitos e aplicabilidades

Washington Tourinho Júnior
Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo
(Organizadores)



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



Atena
Editora
Ano 2022

APRENDIZAGEM HISTÓRICA:

Entre conceitos e aplicabilidades

Washington Tourinho Júnior
Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo
(Organizadores)



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



Atena
Editora
Ano 2022

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-Não-Derivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^o Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^o Dr^a Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^o Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^o Dr^a Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^o Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^o Dr^a Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^o Dr^a Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^o Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^o Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^o Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^o Dr^a Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



Aprendizagem histórica: entre conceitos e aplicabilidades

Diagramação: Daphynny Pamplona
Correção: Yaidy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Washington Tourinho Júnior
Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A654 Aprendizagem histórica: entre conceitos e aplicabilidades /
Organizador Washington Tourinho Júnior, Telma
Bonifácio dos Santos Reinaldo. – Ponta Grossa - PR:
Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0066-0

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.660220104>

1. História geral – Estudo e ensino. 2. Aprendizagem
histórica. I. Tourinho Júnior, Washington (Organizador). II.
Reinaldo, Telma Bonifácio dos Santos (Organizadora). III.
Título.

CDD 907

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



EPÍGRAFE

O saber se vai buscar
E é preciso sempre ler
Não perca oportunidade
Esse livro é pra você.

Júlia Constança

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 1

CAPÍTULO 1..... 11

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA COMO CIÊNCIA DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA:
REFLEXÕES DE ESTUDIOSOS DO CAMPO

Sandra Regina Rodrigues dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6602201041>

CAPÍTULO 2..... 31

AS ESCOLAS HISTÓRICAS E SUA INFLUÊNCIA NA ESCRITA DA HISTÓRIA E DOS
LIVROS DIDÁTICOS

Júlia Constança Pereira Camêlo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6602201042>

CAPÍTULO 3..... 47

FRAGMENTAÇÃO, SUPERFICIALIZAÇÃO E CONTROLE: OS MANUAIS DOS
PROFESSORES E A APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Washington Tourinho Júnior

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6602201043>

CAPÍTULO 4..... 68

APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS HUMANAS: DESAFIOS
E DESDOBRAMENTOS DE UMA NOVA PROPOSTA CURRICULAR DOCENTE EM
BACABAL-MA

Maria José dos Santos

Viviane de Oliveira Barbosa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6602201044>

CAPÍTULO 5..... 87

APRENDIZAGEM HIGIÊNICA SÃ E PATRIÓTICA: UMA ANÁLISE DO CONGRESSO
PEDAGÓGICO DE 1920 EM SÃO LUÍS - MA

Mary Angélica Costa Tourinho

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6602201045>





CAPÍTULO 6..... 103

NEGAÇÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS HUMANOS DA POPULAÇÃO NEGRA:
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Marcelo Pagliosa Carvalho

Tanielle Cristina dos Anjos Abreu

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6602201046>

CAPÍTULO 7	127
PROJETO FOCO ACADÊMICO – EIXO ENSINO (UFMA): EXPERIÊNCIAS NO CAMPO DA HISTÓRIA	
Marize Helena de Campos Adriana Regina Oliveira Coelho	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6602201047	
CAPÍTULO 8	151
EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E PRÁTICAS DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR O PARFOR/HISTÓRIA NO MUNICÍPIO DE URBANO SANTOS-MARANHÃO	
Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6602201048	
CAPÍTULO 9	172
MESTRES OUVINTES: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PAPEL DO “HISTORIADOR” A PARTIR DO POEMA DRUMMONIANO	
Rogério de Carvalho Veras Larissa Aryane Lima Araujo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6602201049	
CAPÍTULO 10	180
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA ÁREA ITAQUI BACANGA (MA), CONSCIENTIZAR PARA PRESERVAR	
Antonia da Silva Mota Flaviomiro Silva Mendonça	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.66022010410	
SOBRE OS AUTORES	198
SOBRE OS ORGANIZADORES	202

INTRODUÇÃO

APRENDIZAGEM HISTÓRICA: ENTRE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo

Washington Tourinho Júnior

Durante boa parte do século XX as discussões acerca do ensino de História ocorriam, em sua maioria, no campo da psicologia e da pedagogia a partir de referenciais da ciência histórica. Conceitos como: consciência histórica, didática da História, metodologia do ensino da História e processo ensino/aprendizagem, geralmente encontravam na psicologia e na pedagogia os seus espaços de discussão e ambientação, ficando o campo do conhecimento histórico relegado à posição de coadjuvante na construção das epistemologias e das metodologias relativas a tais conceitos, uma vez que as teorias que embasavam tais discussões estavam situadas em um dos dois campos, ou seja, os conceitos que davam estrutura e organicidade a estas discussões eram oriundos das teorias de autores como: Piaget, Skinner e Vigotski, (ligados ao campo da psicologia da educação) ou às análises de Bourdieu, Passeron, Alain Choppin e André Chervel (ligados ao campo da sociologia da educação). Aos referenciais oriundos da ciência histórica cabia a função de instrumento de espacialização teórica, cujo objetivo seria o de dar especificidade e identidade às discussões direcionadas ao ensino de História. Esta perspectiva dominou o campo de formação profissional da História até as últimas décadas do século XX. Noções como aprendizagem, didática e ensino eram apresentadas apenas em seus aspectos mais gerais e serviam de referência teórica e prática para todas as disciplinas da área de ensino (História, Geografia, Matemática, etc.). Um bom exemplo pode ser notado na forma como a disciplina didática era ministrada nos cursos de formação de professores, concebidos nesta modalidade como educadores

Ela (a didática) é ensinada, dentro dos currículos, separadamente das disciplinas profissionalizantes, quer seja nas licenciaturas em geral, quer seja nos cursos de pedagogia. Na prática do planejamento, execução e avaliação do ensino, superior ou médio, ela é apresentada como se fosse um conjunto de mecanismos assépticos e isolados de como fazer alguma coisa. (...) Mesmo existindo nos currículos disciplinas que discutiam os fundamentos da prática educacional, na maior parte das vezes, para não dizer sempre, ficam situadas como conteúdos a serem apreendidos isoladamente e não como posicionamentos a serem levados em consideração na prática diuturna do pesquisador. (LUCKESI, 2001, p 31)

A didática e, em decorrência, a noção de aprendizagem, conforme nos mostra Luckesi, são apresentadas como entes universais cuja aplicabilidade e conhecimento

independem da área onde são aplicadas provocando um descompasso entre a teoria e a prática profissional de ensino, mais precisamente, e no nosso caso, o professor de História. Convém lembrar que nas décadas de 80 e 90 do século XX a configuração dos cursos de formação gravitava em torno da cisão ensino/pesquisa ou, mais precisamente licenciado/bacharel.

Na primeira década do século XXI, estas discussões sofrem uma inversão. Tomando como ponto de partida, não mais os campos da Psicologia e da Pedagogia, mas os referenciais da Ciência Histórica, os conceitos acima mencionados passam a apontar para um novo paradigma nas discussões referentes ao ensino de História e a aprendizagem histórica. Segundo Maria Auxiliadora Schimidt o último quartel da década de 1990 e os primeiros anos deste século viram multiplicar-se os estudos referentes ao ensino de História e a aprendizagem histórica a partir dos referenciais da própria disciplina

No Brasil, as pesquisas sobre ensino e aprendizagem da História adquiriram grande impulso nas últimas décadas, o que pode ser observado pela expansão das linhas de pesquisa e pelo aumento da produção e da publicação nessa área. Esse boom pode ser também observado em outros países e tem provocado o aparecimento de domínios específicos na área do ensino de História, como o chamado campo da Educação Histórica que se desenvolveu em países como Inglaterra, Alemanha, Estados Unidos, Portugal e também no Brasil. (SCHIMIDT, 2014, p 42).

O crescimento das pesquisas no campo do ensino e aprendizagem histórica no Brasil segue uma tendência iniciada na Europa de reposicionamento das discussões sobre a didática da História a partir da noção de Educação Histórica, Cultura Histórica e Consciência Histórica. Estes três conceitos, observados sempre no plano relacional, tornar-se-ão centrais no desenvolvimento de teorias e metodologias específicas do campo da História.

As investigações e reflexões que têm ocorrido no âmbito do domínio teórico da Educação Histórica circunscrevem-se nas questões relacionadas aos estudos da consciência histórica como objeto e objetivo da didática da História, tendo como foco principal a aprendizagem histórica. Nesse sentido, a consciência histórica passa a ser uma categoria que serve para a autoexplicação da História como disciplina escolar, para a sua identificação como uma matéria específica e com uma metodologia própria (SCHIMIDT, 2014, p 42).

A Educação Histórica, vista como campo amplo de estudo funciona como meio para a formação da Consciência Histórica e para o entendimento dos modos de ensinar os temas e assuntos pertinentes à disciplina História. Segundo Barca (2001, p 13) a Educação Histórica constrói-se no momento em que assumimos o Ensino de História como uma disciplina com fundamentação teórica própria, constituindo-se como teoria e aplicação à educação de princípios decorrentes da cognição histórica. A cognição histórica, por sua vez, consiste em um processo de aprendizado e elaboração do conhecimento altamente especializado

fundamental na formulação da Consciência Histórica. É a partir da Consciência Histórica que a Cultura Histórica se constrói, ou seja a Cultura Histórica consiste na aplicação prática da Consciência Histórica. É neste plano relacional que Educação Histórica, Consciência Histórica e Cultura Histórica atuam para a construção do conhecimento Histórico

A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro. Se os historiadores vierem a perceber a conexão essencial entre as três dimensões do tempo na estrutura da consciência histórica, eles podem evitar o preconceito acadêmico amplamente aceito de que a história lida unicamente com o passado: não há nada a se fazer com os problemas do presente e ainda menos com os do futuro. (RÜSEN, 2011, pp36, 37).

Como vemos, Rüsen nos traz a necessidade de reorganizarmos os parâmetros epistemológicos que alicerçam o conhecimento Histórico apontando para a necessidade de reorganização de dois outros conceitos o de Didática da História e o de Aprendizagem Histórica. Ensinar História, para além da mera explicação do passado consiste, a partir desta reconfiguração conceitual, na adoção de um conjunto de desafios que conduzam o alunos a experienciar o seu tempo a partir da observação do tempo do outro, entendendo o seu lugar no tempo e criando perspectivas de futuro (RÜSEN, 2016). O pensamento histórico passa a ser concebido como um movimento mental extremamente dinâmico. A História, observada nesta perspectiva, deixa de ser entendida como um estudo cumulativo e linear, onde o entendimento do passado encerrava-se em si próprio. A História não é o passado. É a construção de um sentido na inter-relação do presente com o passado, repleto de significados (RÜSEN, 2016, p19).

A didática da História e a aprendizagem histórica assumiriam, a partir de então um protagonismo nos cursos de formação de professores de História. Tal protagonismo partiria da concepção da didática da História enquanto uma disciplina mediadora, ou seja uma disciplina que faria a mediação entre a teoria da História e as disciplinas ligadas a área de ensino de História. Para além da concepção da didática da História como um conjunto de métodos assépticos o que se impõe agora é a observação desta disciplina como um instrumento de construção do conhecimento histórico e como um vasto campo de pesquisa.

Assim, a didática coloca-se dentro dos parâmetros da metodização e da teorização da História, deixando de ser uma disciplina isolada no contexto do debate. A relação didática da História e da ciência histórica permite que a primeira torne relevante não apenas a pesquisa medial, mas sim, as categorias históricas que compõem a própria teorização da História. (CAIMI et al, 1999, pp 19-20).

A didática, enquanto disciplina e campo de pesquisa, incorpora ao seu campo epistemológico conceitos e métodos da ciência histórica atuando como um conjunto de

abordagens formalizadas direcionadas especificamente para o ensino da História na educação básica. Entendida como uma disciplina que possui em seu escopo elementos de pesquisa da vida prática, quer do profissional, quer do aluno da educação básica a didática da história constrói uma identidade vinculada “humbilicalmente” com a teoria da História, ou seja pesquisar, discutir e aplicar a didaticamente princípios educacionais no ensino de História só se torna possível se observados os princípios epistemológicos básicos da ciência histórica. A didática passa a desempenhar um papel importante na escrita e na compreensão histórica. (RÜSEN, 2011).

A didática da História se situa nesta relação direta com a ciência da história, na medida que se concebe como ciência do aprendizado histórico e não como ciência da transmissão do conhecimento histórico produzido pela ciência da história. (RÜSEN, 2012, p 16).

Ou seja, a didática da história assume o papel de ciência do aprendizado histórico e a aprendizagem histórica, por sua vez, é concebida como o processo de formação da identidade e orientação históricas mediante as operações da consciência histórica (RÜSEN, 2012, p16). A aprendizagem histórica desenvolve-se na relação entre teoria histórica e vivência prática dos alunos, concretizando-se através de um conjunto de conceitos e competências históricas que se a apresentam no tempo. A aprendizagem histórica, liberada das amarras conceituais advindas da psicologia da aprendizagem, mas sem romper com elas, desenvolve-se enquanto um conjunto de operações mentais cognitivas determinados curricularmente pelo ensino de História. A aprendizagem histórica passa a agregar dois elementos inovadores (se assim podemos conceber): A experiência temporal e a localização espacial e teórica.

A experiência temporal consiste na observação do tempo em suas múltiplas dimensões: 1) O tempo passado ou do outro, aquele que é composto pelo conjunto de informações e análises que dá vida a ciência da história, as informações do passado, concebido aqui como um conjunto memorial e seletivo; 2) O tempo presente, o tempo do meu presente, aquele no qual eu me incluo e que constrói a minha localização espacial e a minha identificação primária. É neste tempo que as tensões e inquietações se colocam, é neste tempo que se apresentam duas noções estruturantes da teoria da história, a noção de verdade e de memória; 3) A relação dinâmica entre o passado e o presente produzindo as expectativas e ideias de futuro. Neste ponto observamos a construção de uma relação dinâmica entre memória, verdade, experiência e identidade. A observação dessas dimensões temporais são seguidas das noções de percepção, interpretação e motivação, fazendo com que a aprendizagem histórica articule constantemente conhecimento e experiência. A Narrativa histórica, a partir da noção de aprendizagem histórica, apresenta-se pois, como um processo mental, comucativamente realizado, no qual este contexto é criado, de forma que a experiência do passado torne-se a interpretação do presente e a

expectativa do futuro (RÜSEN, 2012, p75).

A localização espacial e teórica, pensada a partir da didática da história e da aprendizagem histórica situa-se na concepção de especialização do profissional ligado a área de ensino de História. Nesta perspectiva entende-se que para além da formação do profissional de História, existe a formação do professor de história. O profissional de História, neste sentido, seria o indivíduo formado na academia com funções gerais vinculado a análise dos princípios e fundamentos que perpassam todo tipo de conhecimento histórico, executando as suas atribuições a partir de um conjunto conceitual e metodológico advindo da teoria da História e da relação das mesmas com as disciplinas afins, numa interdisciplinaridade dinâmica e constante. O professor de História seria o profissional que, para além dos conhecimento dos princípios e fundamentos que perpassam a teoria da história, aplicaria estes princípios didaticamente, ou seja adotando a didática da História como campo de desenvolvimento de suas pesquisas e interpretações, concebendo a aprendizagem histórica como uma necessidade humana básica e intergeracional que se processa na relação entre professores e alunos.

A aprendizagem histórica consiste pois, em um processo que se estrutura através da ação desenvolvida no campo da didática da história de responsabilidade de professores profissionais, que formados enquanto historiadores profissionais especializam-se no campo da Educação Histórica, como idealizadores e operacionalizadores de conceitos e métodos ligados à didática da História, fundamentais para a formação da consciência histórica do aluno. Segundo Rüsen:

A relação da sociologia da cultura histórica com a Didática da História tem como resultado a aprendizagem. As disciplinas acadêmicas são respostas institucionalizadas para necessidades sociais. Os estudos históricos são uma resposta às questões sobre o tempo. Qual a questão respondida pela Didática da História? Nós precisamos de professores profissionais. Não só historiadores profissionais em sala de aula. O ponto de partida é a profissionalização de professores de história. Contamos com brilhantes teóricos do desenvolvimento da consciência moderna. Mas não existe nada parecido com o desenvolvimento da consciência histórica (2016, p 21).

A aprendizagem histórica, desenvolvida por professores profissionais, propicia ao aluno a ampliação do campo da experiência histórica através da noção das diversas dimensões temporais e do desenvolvimento da habilidade de compreender o passado como um construto memorial seletivo fundamental para a compreensão dos aspectos formativos e identitários do presente. Ao compreender e compreender-se no presente, o aluno será capaz de articular estas dimensões temporais seletivas de forma dinâmica e criativa articulando compreensão do mundo e de sua própria identidade. É através destes mecanismos, tanto epistemológicos, quanto metodológicos que o professor propicia ao aluno a possibilidade de Construir a habilidade de conformar as aspirações de cada um a

partir de uma ideia empiricamente plausível de mudança temporal (RÜSEN, 2016).

O estudo das conceitualizações e experiências ligadas à aprendizagem histórica, sob essa nova ótica, torna-se de vital importância para a renovação das discussões a respeito do ensino de História. É com este objetivo que a os professores do Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória) da Universidade Federal do Maranhão apresentam aos leitores o Livro **“Aprendizagem Histórica: Entre Conceitos e Experiências”**. Esta coletânea tem por objetivo apresentar as diversas formas de operacionalização do processo de aprendizagem histórica levada a cabo por alunos e professores do Mestrado, e as discussões apresentadas o âmbito da disciplina didática da História, com destaque para os conceitos e metodologias que embasam as ações articuladas entre professores e alunos da educação básica.

No primeiro capítulo intitulado “Didática da História como Ciência da Aprendizagem Histórica: reflexões de estudiosos de campo” Sandra Regina Rodrigues dos Santos faz uma extensa apresentação das discussões e análises realizadas por intelectuais brasileiros sobre três conceitos basilares da obra de Jörn Rüsen: Educação Histórica, Consciência Histórica e Didática da História, com destaques para as contribuições de Maria Auxiliadora Schimidt, Luís Fernando Cerri, Oldimar Cardoso e Estevam Rezende Martins. Através da análise destes autores e da apresentação das práticas de leitura que os mesmos utilizam ao apropriarem-se dos conceitos Rusenianos, Sandra Regina demonstra como as estratégias da aprendizagem, uma vez ancoradas nestas referências conceituais, atuam tanto no campo da educação formal, mais especificamente no Ensino de História, quanto no campo da educação informal, possibilitando a formação da consciência histórica do aluno.

No segundo capítulo, intitulado “As escolas Históricas e suas Influências na Escrita da História e dos Livros Didáticos”, Julia Constança Pereira Camelo, faz uma relação entre o referencial teórico construído a partir do Positivismo, do Materialismo Histórico e da Escola dos Annales e a forma de operacionalização dos mesmos na escrita da História e no ensino de História, com destaque para a escrita didática da História, ou seja aquela apresentada nos livros didáticos. Partindo da concepção de escola Histórica a autora apresenta os elementos que caracterizam uma escola histórica e as formas de ação conjunta que se apresenta nas mesmas, a partir deste ponto nomina as Escolas que servirão de referência, mais precisamente as escolas citadas acima, apontando as características mais gerais da cada escola analisada. Feito este exercício Júlia passa a buscar os elementos destas escolas presentes na escrita didática da História, apontando as diversas formas de operacionalização dos conceitos e as diversas estratégias encontradas pelos professores/autores para afirmar a sua escrita enquanto uma escrita didática que possibilite o processo de aprendizagem histórica do aluno. Este exercício consiste em uma análise fundamental do metamorfoseamento da escrita de referência, além de apontar as diversas m apropriações realizadas no âmbito da escrita didática.

No capítulo terceiro intitulado “Fragmentação, Superficialização e Controle: os manuais dos professores e a aprendizagem histórica”, Washington Tourinho Júnior define a relação entre os Manuais dos Professores, parte integrante dos Livros Didáticos utilizados pelos alunos e o processo de aprendizagem histórica. Constituídos com o objetivo de “facilitar e organizar” o trabalho realizado pelo professor dentro da sala de aula os manuais dos Professores vem assumindo um papel cada vez mais central na referência teórica do professor de História e, por conseguinte na relação ensino/aprendizagem. Transformados em um espaço de apresentação de conceitos, métodos, estratégias, temas e fontes ligados a teoria da História e à didática da História estes manuais passam a trazer no seu texto conceitos fundamentais para a aprendizagem histórica, apresentando autores de referência e fragmentos textuais, além de “sugestões” didáticas para o professor. Ao apresentar-se como um espaço de ampliação do conhecimento Os manuais dos Professores, estabelecem uma relação cada vez mais imbricada com os professores, impactando diretamente na aprendizagem dos alunos e fragmentando o processo de aprendizagem histórica.

No quarto Capítulo Maria José dos Santos e Viviane Oliveira Barbosa, demonstram como o curso de Licenciatura em Ciências Humanas, específico para a formação de professores elaborou e operacionalizou um processo de aprendizagem interdisciplinar analisando o Projeto Pedagógico Curricular do referido curso. Sob o título “Aprendizagem Histórica na Licenciatura em Ciências Humanas: desafios e desdobramentos de uma nova proposta curricular docente em Bacabal-MA” as autoras fazem uma análise do processo de implementação do curso de Licenciatura em Ciências Humanas destacando as propostas de aprendizagem e as experiências vividas pelo corpo docente e discente no primeiro triênio de atuação do curso (2010-2013). Ao analisarem as formas de operacionalização das diretrizes curriculares do curso, as autoras apontam para os desafios enfrentados pelos docentes na implementação do PPC do curso na cidade de Bacabal, uma cidade de porte médio do estado do Maranhão, com uma população de 100.014 habitantes (de acordo com o censo de 2010, época da implantação do curso). Tal implementação, de acordo com as autoras repercute até hoje na cidade e nos municípios vizinhos, principalmente se levarmos em conta a trajetória profissional dos egressos do curso e a construção de um novo olhar para os cursos de licenciatura na região. Com destaque para a atuação e o planejamento coletivo realizado a cada semestre, Maria José e Viviane demonstram como a implementação do PPC do curso de forma dialogada e estrategicamente estruturada possibilitou o desenvolvimento do processo de aprendizagem histórica através da atuação marcante de professores profissionais junto ao corpo discente de forma direta e aos alunos da educação básica de forma indireta.

No quinto capítulo, Mary Angélica Costa Tourinho analisa como a aprendizagem cumpriu, no decorrer da História do Brasil republicano, a função de construção do ideário de modernidade, nacionalidade e patriotismo. Intitulado “Aprendizagem Higiênica, São e

Patriótica: uma análise do congresso pedagógico de 1920 em São Luís – MA”, o capítulo aborda as discussões sobre aprendizagem que aconteceram durante o Congresso Pedagógico realizado no Maranhão na década de 1920. Apoiado no ideário positivista o 1º Congresso Pedagógico do Maranhão discutiu ideias e princípios educacionais ancorados nos conceitos de modernização, civilidade, urbanismo, nacionalidade e patriotismo. A perspectiva de uma aprendizagem que pudesse dar conta destes conceitos apresentava-se sob a forma de uma educação técnico-científica que tinham por finalidade o desenvolvimento de sentimentos de civismo e patriotismo fundamentais para a “formação dos futuros cidadãos da república”. O conceito de aprendizagem, de matiz iluminista e positivista, teria por função a construção do cidadão ordeiro e patriota, através de um processo de modernização das instituições educacionais que passariam a funcionar em sintonia com as teorias aplicadas no continente europeu. Ao analisar as discussões ocorridas no Congresso Pedagógico Mary Angélica demonstra a relação entre aprendizagem e formação cidadã, próprio de uma república em processo de afirmação.

No sexto capítulo Marcelo Pagliosa Carvalho e Tanielle Cristina dos Anjos Abreu analisam o papel do racismo na educação brasileira e por conseguinte no processo de aprendizagem do aluno, apontado aqui como um processo desigual e excludente. Sob o título “Negação Histórica dos Direitos Humanos da População Negra: Políticas Públicas para uma educação Antirracista” os autores apontam o papel desempenhado pelo racismo na manutenção das desigualdades estruturais da sociedade brasileira com destaque para a educação histórica. Marcelo e Tanielle apontam o racismo como um elemento estruturante na formulação do discurso pedagógico nacional, atuando como um elemento proliferador de diferenças no campo educacional e operacionalizador de uma aprendizagem histórica descaracterizadora do sujeito enquanto ser social diverso e altérico. Analisando princípios estabelecidos na Constituição Federal e as premissas estabelecidas na carta de direitos da ONU, os autores propõem todo um conjunto de práticas e estratégias que promovam uma inversão das políticas públicas no campo da educação buscando a construção de uma consciência histórica de acordo com a multiplicidade formativa da sociedade brasileira, em especial a população negra. Para tanto, apontam para a construção de uma aprendizagem histórica que rompa com o caráter excludente, patriarcal e racista da sociedade brasileira.

No sétimo capítulo intitulado “Projeto foco acadêmico – Eixo ensino (UFMA): Experiências no campo da História”, Marize Helena de Campos e Adriana Regina Oliveira Coelho apresentam uma experiência de trabalho com foco na Didática da História e na aprendizagem histórica. Analisando o papel desempenhado pelo projeto foco acadêmico, que consiste em um projeto de assistência estudantil que objetiva manter o aluno vinculado ao curso por meio de concessão de bolsas de estudo e trabalho, possibilitando ao mesmo o desenvolvimento de atividades nas áreas de pesquisa e extensão, as autoras descrevem as ações desenvolvidas no âmbito do subprojeto “brinquedos que contam história: elementos

para um ensino-aprendizagem humano, criativo e dialogal. Partindo da historização da assistência estudantil no âmbito da educação nacional e da UFMA, Marize e Adriana, apontam o papel histórico desempenhado pela assistência estudantil e o impacto destes projetos na comunidade em que são aplicados. Do ponto de vista da aprendizagem histórica demonstram como a utilização de aspectos lúdicos, desde que obedecendo critérios epistemológicos e metodológicos da disciplina de referência (História) e do campo da pedagogia, tornam-se instrumentos fundamentais na formação da consciência histórica, através da adoção de uma didática da História e da operacionalização da aprendizagem histórica, campos fundamentais para a valorização do ensino de História e para a formação de uma cultura histórica.

No oitavo capítulo, intitulado “Experiências Formativas e Práticas Docentes no Ensino Superior: O PAFOR/História no município de Urbano Santos – Maranhão”, Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo aponta o papel desempenhado pelo Programa de Formação de Professores na especialização dos profissionais ligados a área de ensino de História. Com o objetivo de possibilitar aos professores atuantes na educação básica dos diversos municípios brasileiros, o PAFOR apresenta-se como um instrumento fundamental na profissionalização e especialização de professores ligados a área de História na educação básica. Como destaque neste capítulo a autora apresenta a readaptação do programa durante o período pandêmico e como, mesmo durante o fechamento temporário das universidades o PAFOR continuou cumprindo a tarefa de formar professores profissionais que possam atuar ativamente no campo da educação histórica possibilitando a formação de uma consciência histórica a partir da utilização da didática da história e da construção do processo de aprendizagem histórica, mesmo em meio a pandemia de COVID 19.

No nono capítulo os autores Rogério de Carvalho Veras e Larissa Aryane Lima Araújo analisam o uso de métodos interdisciplinares como forma de valorização do ensino de História e de aplicação de uma didática da História. Intitulado “Mestres Ouvintes: Concepções acerca do papel do “Historiador” a partir do poema Drummoniano” o capítulo aponta para o papel da interdisciplinaridade na construção do conhecimento histórico. Tomando por base o poema “Historiador” de Carlos Drummond de Andrade, os autores constroem um conjunto analítico tomando como referência o poema citado para, a partir dele, discutir aspectos fundamentais para a História como: o significado do Historiador para a sociedade, os aspectos fundantes da disciplina História e principalmente qual trabalho deve ser desenvolvido por este profissional do conhecimento. Partindo das interpretações feitas por Anibal Quijano, Henrique Dussel e Erick Hobsbawm, os autores, a partir do poema citado, tentam responder estas questões e suscitar um debate central na sociedade contemporânea, cabe ao historiador atender as demandas do grande capital, ou entranhar-se nos debates e demandas que se apresentam no campo da diversidade e da Colonialidade?

No décimo capítulo os autores Antônia da Silva Mota e Flaviomiro Silva Mendonça apresentam um exemplo de educação patrimonial como meio para a construção da consciência histórica do aluno. Com o título “Educação Patrimonial na Área Itaqui-Bacanga MA: Conscientizar para preservar”, os autores demonstram como a interdisciplinaridade consiste em uma ferramenta indispensável para a didática da História e, por conseguinte, para a aprendizagem histórica. O capítulo remete a um projeto de educação patrimonial desenvolvido em uma escola comunitária do bairro Itaqui-Bacanga. Conhecido pela extensa dimensão territorial e pelo elevado contingente populacional o Bairro/objeto foi transformado em um campo de educação interdisciplinar que agregava ao mesmo tempo a educação patrimonial e a educação histórica. Partindo da História do Bairro e da apresentação da sua configuração sociocultural os autores utilizam-se da didática da História para formação da consciência histórica dos alunos envolvidos, através do despertar do sentimento de pertença e da valorização do patrimônio material e imaterial do bairro, elevando sobremaneira a autoestima dos alunos. Ao buscar na Educação Patrimonial os mecanismos para a aprendizagem histórica os autores apontam o papel fundamental da associação de conceitos e metodologias sem a perda da identidade disciplinar.

REFERÊNCIAS

- BARCA, Isabel. Educação Histórica, Uma Nova Área de Investigação. In **História. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**. Vol. 2. 2001. P 13-21. Disponível em <https://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/5126>. Acesso em 21/10/2001
- CAIMI, Eloísa Flávia Et. Al (org). **O livro didático e o Currículo de História em transição**. Passo Fundo. EDUPF. 1999.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da Didática na Formação do Educador. In CANDAU, Vera Maria (org). **A Didática em Questão**. 20ª ed. Petrópolis. Vozes. 2001. pp 25-34.
- RÜSEN, Jörn. A Função da Didática da História: A Relação entre a didática da História e a Meta-História. In SCHIMIDT, Maria Auxiliadora e MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen, Contribuições para uma Teoria da Didática da História**. Curitiba. W.A. Editores LTDA. 2016. pp 13-42.
- _____. **Aprendizagem Histórica: Fundamentos e paradigmas**. Trad. Peter Host Rautmann, Caio da Costa Pereira, Daniel Martineschen e Sibebe Paulino. Curitiba. W.A. Editores LTDA. 2012.
- _____. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In SCHIMIDT, Maria Auxiliadora et. al. (org). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba. Ed. UFPR. 2011. pp 23-40.
- SCHIMIDT, Maria Auxiliadora dos Santos. Cultura Histórica, Ensino e Aprendizagem de História: questões e possibilidades. In OLIVEIRA, Carla Mary S e MARIANO, Serioja Rodrigues Cordeiro (orgs). **Cultura Histórica e Ensino de História**. João Pessoa. Ed. UFPB. 2014. pp 39-64.

NEGAÇÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS HUMANOS DA POPULAÇÃO NEGRA: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Data de aceite: 03/01/2022

Marcelo Pagliosa Carvalho

Doutor em Educação USP
Professor Associado da UFMA
Professor do Profhistória/UFMA

Tanielle Cristina dos Anjos Abreu

Mestre em Políticas Públicas UFMA

INTRODUÇÃO

A história brasileira é constituída por todos os tipos de violências, de exclusões sociais, econômicas e políticas de grande parte da população e pela manutenção dos privilégios dos grupos dominantes. Como decorrência, temos índices altíssimos de desigualdades raciais, sociais e de gênero, que repercutem, por exemplo, em atendimentos educacionais e oportunidades de trabalho também assimétricos. Toda essa estrutura díspar foi construída no decorrer de séculos, em uma sociedade marcada por um histórico patriarcal e racista. Marcas que deixaram feridas, que produzem novas dores no presente e que, caso não sejam eliminadas, deixam como perspectivas uma continuidade de opressão.

A permanência de violações dos direitos humanos em nosso país deve ser analisada em

sintonia com o estudo das práticas e situações de racismo. Não há como dissociar a luta emancipatória dos direitos humanos sem levar em consideração a complexidade das relações raciais e de suas enormes assimetrias em várias áreas da sociedade.

Tal associação entre a luta por direitos humanos e o combate ao racismo está no radar do movimento social negro brasileiro desde, pelo menos, a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), que, ainda durante o período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), recorria a órgãos internacionais de direitos humanos para denunciar a violência policial e buscar apoio para condenar o Estado brasileiro por violações aos direitos humanos de negros e negras (SANTOS, 2013). Um dos casos mais famosos, já no período democrático, foi a denúncia, à Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH/OEA), do assassinato do jovem negro Wallace Almeida, membro do Exército brasileiro, por policiais militares¹.

O ordenamento jurídico nacional, cuja Carta Magna é a base principal, dispõe sobre a importância dos direitos humanos e do combate ao racismo. Logo em seu Preâmbulo, a Constituição Federal de 1988 institui o Estado Democrático de Direito, que deverá assegurar, dentre outros pontos, o exercício dos direitos

¹ Sobre esse assunto, consultar Relatório nº 26 (2009), Caso nº 12.440, da própria CIDH, que admitiu o mérito e teceu conclusões a respeito. Disponível em: <https://cidh.oas.org/annualrep/2009port/Brasil12440port.htm>. Acesso em 10 maio de 2021.

sociais e individuais, o bem-estar e a igualdade enquanto valores supremos do país. Ainda em seus Princípios Fundamentais, Art. 1º, declara a dignidade da pessoa humana (inciso III) e afiança que todo poder emana do povo, bem como afirma como objetivo fundamental do país, em seu Art. 3º, (inciso III) a erradicação da pobreza, a redução das desigualdades sociais e regionais e (inciso IV) a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Em consonância com tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário, em seu Art. 4º, ressalta que as relações internacionais brasileiras são regidas, dentre outras questões, pela prevalência dos direitos humanos e pelo repúdio ao racismo.

Na sequência, seu Art. 5º, sobretudo em seus dez primeiros incisos, praticamente repete e ratifica alguns preceitos dispostos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU – 1948), como o de que ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante. É nesse mesmo Art. 5º que aparece uma das disposições legais mais importantes no que se relaciona ao combate ao racismo, fruto de muita luta do movimento social negro desse país para criminalizar praticantes de tal barbárie: “XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei” (BRASIL, 1988). De modo paradoxal, porém, tal disposição, apesar da força da lei maior brasileira, na prática, poucas vezes foi utilizada para punir crimes de racismo, quer pelo subterfúgio de atenuação do crime – via qualificação enquanto crime de injúria, cuja punição é muito mais amena –, quer por negligência de quem deveria realizar a autuação de acordo com o que dispõe a nossa Constituição Federal. Outro Artigo de destaque é 6º, que trata diretamente dos direitos sociais: educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados. Direitos que estão diretamente ligados às condições básicas de vida da pessoa humana e que têm sido, histórica e frequentemente, negados à população negra no Brasil.

É importante ressaltar que teóricas(os) da área dos direitos humanos (BENEVIDES, 2000; BOTO, 2005; HUNT, 2009, entre outras/os) consideram os direitos sociais como parte dos direitos humanos – mais precisamente, como fazendo parte da segunda geração temporal destes –, que englobaria também os direitos civis e políticos (primeira geração – séculos XVIII e XIX), econômicos e culturais (segunda geração – século XX), direitos coletivos da humanidade, como o direito à paz, ao desenvolvimento, à autodeterminação dos povos, ao patrimônio científico, tecnológico e cultural da humanidade, ao meio ambiente ecologicamente preservado, ao respeito de sua identidade na diversidade (terceira geração – segunda metade do século XX e início de XXI). O direito da humanidade à democracia, segundo Boto (2005), pode ser considerado enquanto uma quarta geração de direitos humanos a se conquistar.

Outras legislações nacionais são referências para os direitos humanos e o combate

ao racismo, dentre elas: o Programa Nacional de Direitos Humanos (BRASIL; SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2010) o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010) e a Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), que obriga os currículos escolares brasileiros a inserirem a História e a Cultura Africana. No plano internacional, destaque para a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Declaração e Programa de Ação de Viena – II Conferência Mundial sobre Direitos Humanos (ONU, 1993) e a Declaração de Durban e Plano de Ação - III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (ONU, 2001).

Considerando a Constituição Federal que rege o país e as legislações recentemente promulgadas sobre a questão racial fica nítido que a defesa dos direitos humanos da população negra e o combate a todas as formas de discriminação e de violência devem constituir os compromissos principais de um Estado Democrático de Direito e das organizações que os compõem. Um país democrático tem como premissa básica promover o bem-estar de todas as cidadãs e de todos os cidadãos, sem distinção, e não se eximir da responsabilidade de combater as desigualdades históricas que atravessam e estruturam a sociedade, sobretudo aquelas nas quais os negros e as negras continuam sendo alvos. Por conseguinte, deve ser objetivo do Estado brasileiro (e dos respectivos governantes de plantão) combater as desigualdades por meio de políticas públicas que contribuam para a reversão desse histórico de violações de todo tipo de direitos humanos, que vitimam sobretudo essa população.

A educação escolar é um direito humano fundamental, garantida na Constituição Federal de 1988 e em legislações específicas da área. Deve ser entendida enquanto um patrimônio da sociedade, um instrumento essencial para o desenvolvimento social, cultural, econômico e político do país e condição necessária para a garantia dos direitos básicos de cidadania, de democracia e da liberdade pessoal. Uma educação que sirva ao conjunto da sociedade, isto é, uma educação de boa qualidade social. Nesses termos, a construção de uma educação antirracista precisa ser realizada de acordo com a própria discussão e defesa dos direitos humanos. As políticas públicas educacionais devem ser instadas a eliminar o racismo em todas as suas variáveis objetivas e subjetivas.

Conforme afirma Gomes (2019), as relações de raça, de gênero e de diversidade sexual estão presentes em diversos espaços sociais: na família, na escola, nas demais instituições, nos meios de comunicação, na política, assim como na vida social e cultural. Em todos esses espaços podem ser questionadas, subvertidas e emancipadas. As diferentes desigualdades se sobrepõem e são combatidas mediante 1) ações antirracistas e emancipatórias que mirem as relações de poder constituídas desde o tempo da colonização, que se metamorfoseiam no contexto do capitalismo e das injustiças globais, e 2) desconstrução de práticas conservadoras e autoritárias.

O racismo está presente, segundo Almeida (2019), em três âmbitos: nas ações individuais; nas diversas instituições que compõem o Estado; e na estrutura política e econômica. No caso das políticas públicas educacionais, o Estado brasileiro, por meio de seus três poderes – Executivo, Legislativo e Judiciário – e dos sujeitos que as gestam dentro de cada um deles, pode colaborar para a reversão das assimetrias raciais historicamente estruturadas no país, pode simplesmente se eximir em relação à adoção de ações que transformem o quadro de exclusão da população negra ou, ainda mais grave, pode desenvolver medidas que aprofundem tais assimetrias, contribuindo para a manutenção e a expansão dos privilégios para poucos e, conseqüentemente, para a exclusão da maioria da população.

Após esta Introdução, demonstraremos e analisaremos números que comprovam as assimetrias raciais presentes na sociedade brasileira. Em seguida, trabalharemos com a trajetória das políticas públicas federais para o combate ao racismo e a garantia dos direitos humanos, dividindo-a em dois períodos: 1) governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016) e 2) gestões de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-em andamento), cuja ênfase será mostrar o desmonte dessas políticas ocorrido nas duas últimas gestões. Perscrutaremos também a história da educação da população negra, sobretudo aspectos concernentes às reivindicações históricas do movimento negro brasileiro por uma educação antirracista.

ASSIMETRIAS RACIAIS NO BRASIL: UMA VERGONHA HISTÓRICA

A edificação e a aprovação de leis pelo Estado brasileiro, a partir de 2003, visando incluir a população negra brasileira em direitos humanos antes não atendidos, marcaram uma mudança de rota histórica e necessária para a adoção de políticas antirracistas. Tais políticas objetivavam a superação das desigualdades étnico-raciais ainda persistentes no país, como se pode observar nos seguintes dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019 (PNAD Contínua – IBGE, 2019):

1) a média de anos de estudo das pessoas negras de 25 anos ou mais de idade, em 2019, era de 8,6, enquanto a da população branca era de 10,4 anos;

2) entre as pessoas de cor branca, de 25 anos ou mais de idade, 57% tinham concluído o ensino médio no país, enquanto essa proporção foi de 41,8% entre a população negra (pretos ou pardos);

3) entre as pessoas de 15 anos ou mais de idade, a taxa de analfabetismo dos pretos e pardos era 5,3 pontos percentuais maior que a dos brancos: respectivamente, 8,9% e 3,6%;

4) para o grupo de 11 a 14 anos de idade, a taxa ajustada de frequência escolar líquida no Brasil foi de 87,5%, porém, a diferença por cor ou raça também se destaca: entre

as pessoas de cor branca, 90,4% estavam na idade/etapa adequada e, entre as de cor preta ou parda, essa taxa era de 85,8%;

5) a taxa de escolarização das pessoas de 15 a 17 anos era de 89,2%, sendo que a taxa de frequência líquida alcançava 71,4%, sendo que o recorte por cor ou raça, mostrava que 79,6% das pessoas brancas de 15 a 17 anos estavam frequentando o ensino médio, entretanto, essa taxa abaixava para 66,7% no caso das pessoas pretas ou pardas;

6) entre as pessoas de cor branca de 11 a 14 anos, 90,4% estavam frequentando os anos finais do ensino fundamental na idade/etapa adequada e, entre as de cor preta ou parda, essa taxa foi de 85,8%;

Constata-se, portanto, que a desigualdade racial continua presente nos indicadores educacionais brasileiros, a despeito de a população negra ter tido um aumento de sua escolarização nos últimos anos. Outra desigualdade racial no atendimento educacional pode ser verificada nos números de pessoas de 18 a 24 anos de idade que estavam estudando. No recorte cor ou raça, 37,9% das pessoas brancas nessa faixa etária estavam estudando, sendo 29,7% no ensino superior, ao passo que a taxa de escolarização das pessoas de cor preta ou parda era de 28,8%, com apenas 16,1% cursando uma graduação. De forma adicional, 6,0% dos jovens brancos nessa faixa etária já tinham um diploma de graduação, enquanto, entre os pretos e pardos, o índice era de 2,8% (PNAD Contínua – IBGE, 2019). É importante mencionar que o aguardado era que esses(as) jovens estivessem frequentando o ensino superior, caso completassem a educação escolar básica na idade esperada. Mas, como o atraso e a evasão escolar se fazem presentes no ensino fundamental e no ensino médio, o país deixa de assegurar oportunidades adequadas para seus(suas) jovens – muitos(as) deles(as) já não frequentavam mais uma unidade educacional e alguns(mas) ainda estavam frequentando anos escolares da educação básica obrigatória.

Vale destacar que já na educação infantil, etapa inicial do processo escolar, a assimetria começa a ser constatada: por exemplo, a escolarização de crianças pretas ou pardas de 0 a 5 anos subiu de 49,1% (2016) para 53,0% (2018), ao passo que a de crianças brancas era de 55,8% nesse último ano citado (PNAD Contínua 2018 – IBGE, 2019a).

Em 2019, 95,8% das crianças de 6 a 10 anos estavam frequentando os anos iniciais do ensino fundamental, etapa escolar idealmente estabelecida para esta faixa etária. Ao analisar esse indicador por cor ou raça, essa taxa foi de 96,5% para as pessoas brancas e de 95,8% para as pessoas pretas ou pardas (IBGE, 2019). Ou seja, no ciclo inicial do ensino fundamental (primeiro ao quinto ano), o cenário de desigualdade diminuiu, uma vez que praticamente não havia diferença entre a proporção de crianças de 6 a 10 anos brancas e pretas ou pardas. Para muitos(as), isso poderia ser sinônimo de universalização do ensino fundamental ou mesmo da educação básica, acrescido de uma igualdade racial. Mas isso

é falso, afinal se trata apenas do começo do percurso, e o problema das desigualdades raciais perpassam todo o trajeto chegando até ao Ensino Superior.

Vamos a alguns números: a fatia de pessoas de 18 a 24 anos pretas ou pardas com menos de 11 anos de estudo e que não frequentavam escola caiu de 30,8% (2016) para 28,8% (2018), enquanto entre os brancos o percentual era de 17,4% (IBGE, 2019a). Tais dados são indicativos da enorme taxa de abandono escolar. Ou seja, o percentual de negros(as) que não completaram o ensino médio era pouco mais de 65% maior do que a de brancos. É imperioso mencionar que a Constituição Federal de 1988, desde a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009, afirma o dever do Estado brasileiro com o oferecimento, de maneira obrigatória e gratuita, da etapa educacional supracitada, ao trazer enquanto dever obrigatório do Estado o atendimento gratuito da educação básica na faixa etária de 4 a 17 anos de idade.

Em outras palavras, estamos muito distantes da propalada universalização da Educação Básica, sobretudo quando observamos os números relativos ao atendimento da população negra, cujas políticas públicas educacionais praticamente não se preocuparam em garantir condições de permanência aos(as) estudantes mais pobres, em sua maioria, negros(as). Como demonstrativo, entre os jovens de 18 a 24 anos que não estavam frequentando a escola por terem que trabalhar ou procurar trabalho, 61,8% eram negros. Em relação à taxa de conclusão do ensino médio, na faixa etária de 20 a 22 anos que concluíram o ensino médio, a da população negra era de 61,8%, ao passo que a dos brancos era 76,8%. Não obstante as mulheres apresentarem melhores indicadores educacionais que os homens de mesma cor ou raça, a taxa de conclusão do ensino médio dos homens brancos era superior à das mulheres negras: respectivamente, 72,0% e 67.6% (IBGE, 2019a).

No Ensino Superior, a assimetria permanece, ainda que as políticas públicas tenham garantido maior acesso à população negra, como no acesso por meio de cotas. Entre os jovens pretos ou pardos de 18 a 24 anos que estudavam, a proporção cursando Ensino Superior – etapa esperada para essa faixa etária – aumentou de 50,5% (2016) para 55,6% (2018). Entretanto, o percentual de atendimento no último ano continuava muito abaixo dos 78,8% de estudantes brancos da mesma faixa etária. Vale citar que, em 2018, os estudantes pretos ou pardos passaram a ser maioria nas instituições de ensino superior da rede pública (50,3%) – mesmo assim a sub-representação permanecia, uma vez que a população negra formava 55,9% da sociedade brasileira. Ainda na faixa etária de 18 a 24 anos, frequentando ou não instituição de ensino, a porcentagem de brancos que frequentava ou já havia concluído o Ensino Superior (36,1%) era quase o dobro do de jovens pretos ou pardos (18,3%). Quanto à taxa de ingresso no nível superior – isto é, o público que concluiu ao menos o ensino médio e que entrou no Ensino Superior, independentemente de tê-lo concluído ou não –, a assimetria também se destacava, pois a taxa de brancos era de

53,2%, enquanto a de pretos ou pardos era de 35,4% (IBGE, 2019a).

A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015 (PeNSE 2015 – IBGE; COORDENAÇÃO DE POPULAÇÃO E INDICADORES SOCIAIS, 2016) traz uma série de indicadores a respeito dos estudantes que frequentavam o 9º ano do ensino fundamental, que revelam que pretos ou pardos vivenciavam mais experiências violentas do que brancos. Quando perguntados se haviam estado envolvidos em briga na qual alguma pessoa usou arma de fogo, nos 30 dias anteriores à pesquisa, a resposta foi afirmativa para 4,9% dos estudantes brancos e para 6,2% dos pretos ou pardos. Quando a briga tinha uso de arma branca, os percentuais foram 7,0% e 8,4%, respectivamente. Além disso, 13,1% dos estudantes brancos e 15,1% dos pretos ou pardos haviam sido agredidos fisicamente por um adulto da família alguma vez, nos 30 dias anteriores à pesquisa.

Ainda segundo a PeNSE 2015, 13,1% dos estudantes brancos do 9º ano do ensino fundamental e 15,4% dos pretos ou pardos não compareceram à escola por falta de segurança no trajeto casa-escola ou na escola, nos 30 dias anteriores à pesquisa. Mais da metade dos alunos pretos ou pardos (53,9%) estudavam em estabelecimentos localizados em área de risco em termos de violência; entre os estudantes brancos, esse percentual foi de 45,7%. A diferença é mais acentuada quando comparados os estudantes de escolas privadas pretos ou pardos (40,7%) e brancos (29,5%).

Segundo estudos publicados pelo Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas (FGV Social), a partir de microdados da PNAD Contínua do IBGE (2021), no quarto trimestre de 2020, 25,5% dos jovens de 15 a 29 anos de idade não estavam estudando ou trabalhando no período – os chamados “nem-nem”. O recorte por raça mostra uma desigualdade entre negros (pretos: 29,1%; pardos: 28,4%) e brancos (21,2%), enquanto a seleção por sexo apresenta uma assimetria ainda maior: entre as mulheres, 31,2% eram “nem-nem”, ao passo que entre os homens esse índice diminuía para 19,7%. Quando a variável é o nível escolar, o grupo com maior proporção de “nem-nem” é aquele sem instrução (66,8%) – para efeitos comparativos, entre os jovens nessa mesma faixa etária com Ensino Superior completo, o percentual era de 20,2% (FGV SOCIAL; CENTRO DE POLÍTICAS SOCIAIS, 2021).

Dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) / Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE), constantes da Pesquisa Inserção da População Negra nos Mercados de Trabalho Metropolitanos (2017) – Sistema PED (Pesquisa de Emprego e Desemprego), assinalam que a população negra se mantém sobrerrepresentada entre os desempregados em todas as regiões pesquisadas. As mulheres negras seguem com as maiores taxas de desemprego nas regiões investigadas. Quanto aos demais grupos, a desigualdade é marcante quando se compara com a taxa dos homens brancos. Em São Paulo, por exemplo, a taxa de desemprego apresentava a seguinte disparidade: mulheres negras: 20,9%; homens negros: 18%; mulheres não negras:

16,6%; homens não negros: 13,9%. Essa pesquisa aponta, ainda, que merece destaque a maior proporção de homens negros na área da Construção e de mulheres negras nos Serviços Domésticos, inserções, geralmente, mais precárias e de menores rendimentos.

De acordo com dados da PNAD Contínua 2018 (IBGE, 2019a), o rendimento médio mensal das pessoas ocupadas brancas foi 73,9% superior ao das pretas ou pardas: respectivamente, R\$ 2.796 e R\$ 1.608. As razões de rendimentos por cor ou raça indicam que, em 2018, as pessoas negras (pretas ou pardas) receberam somente 57,5% dos rendimentos das pessoas brancas. A diferença fica ainda maior quando se comparam os rendimentos de homens brancos e de mulheres negras: elas auferem apenas 44,4% do que eles. Isto quer dizer que um homem branco ganha, em média, 2,25 vezes mais do que uma mulher negra. Os números demonstram que, após os homens brancos, segue em vantagem a mulher branca, com rendimentos maiores não só aos das mulheres negras, como também aos dos homens negros. As mulheres negras ganham apenas 58,6% do rendimento das mulheres brancas e, de modo semelhante, os homens negros, somente 74,1%. Os homens pretos ou pardos, por sua vez, possuem rendimentos superiores somente aos das mulheres dessa mesma raça/cor: 79,1%. Observa-se que tanto na população preta/parda como na população branca, os homens ganham mais do que as mulheres: 26,4% e 31,9%, respectivamente. Ou seja, são constatados dois formatos de discriminação salarial, uma por sexo e outra por raça/cor.

O básico do básico é ainda negado para a população negra, conforme se pode constatar novamente nos dados da PNAD Contínua 2018 (IBGE, 2019a): 42,8% dos(as) negros(as) viviam em residências sem esgotamento sanitário, enquanto o percentual entre a população negra era de 26,5%. Óbvio que tal situação é um absurdo que atinge ambos os grupos, entretanto, a quantidade de negros afetada era cerca de 60% maior do que a de brancos. Quadro parecido também era verificado no caso de moradores de residências sem abastecimento de água por rede lógica: 17,9% e 11,5%, respectivamente. Ou seja, o percentual de pretos e pardos sem esse direito essencial era pouco mais de 55% maior do que o de brancos.

Os números apresentados até aqui mostram que a discriminação por raça/cor ocupa lugar de destaque, isto porque abarca aspectos pertinentes às características do processo de formação brasileira, que originou significativas segmentações ao longo da história do país. Por conseguinte, existem maiores taxas de vulnerabilidade socioeconômica nos contingentes populacionais representados por pessoas negras e indígenas. Como bem afirma Rosemberg (2014, p, 751),

É necessário, pois, atentar para a sustentação das desigualdades raciais que são reproduzidas e geradas por políticas que, aparentemente, não têm recorte racial. No Brasil, em decorrência da associação pobreza-ser negro, as políticas que mantêm ou acentuam as desigualdades sociais, econômicas

e educacionais são também políticas racistas, pois vão manter e gerar desigualdades no acesso a bens públicos, afetando principalmente os negros.

Nesta parte, evidenciou-se como a negligência aos direitos humanos da população negra segue como uma constante em nosso país. Isto ressalta a indissociabilidade dos direitos humanos e do combate ao racismo e confirma a importância de nos apropriarmos de todos os princípios e bases jurídicas que dispomos para reivindicarmos uma sociedade pautada nas justiça social e racial.

A TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS FEDERAIS PARA O COMBATE AO RACISMO E A GARANTIA DOS DIREITOS HUMANOS

As políticas públicas educacionais voltadas à população negra e à inclusão das Histórias e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras nos currículos escolares brasileiros ganhou força a partir da aprovação da Lei nº 10.639/2003 e das legislações correlatas. Nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016) houve o desenvolvimento de uma série de importantes políticas que procuraram combater o cenário de exclusão educacional dessa população.

Tais políticas se tornaram um marco no debate sobre a temática étnico-racial no Brasil, uma vez que impulsionaram, por exemplo, a problematização do eurocentrismo nas práticas curriculares, o desenvolvimento de ações educativas de combate ao racismo e às discriminações, o fortalecimento das identidades e de direitos, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI-MEC) e a aprovação de ações afirmativas, na modalidade cotas, para ingresso de estudantes negros e negras no ensino superior brasileiro (CARVALHO; ABREU, 2020). O governo federal, nessas duas administrações, atuou no enfrentamento da desigualdade material ou substantiva, ao questionar e atacar a lógica da igualdade abstrata, sobretudo por se tratarem de direitos efetivos de sujeitos marginalizados historicamente, ainda que algumas ações pudessem ter sido mais incisivas, como pontuaram Carneiro (2011), Egrare (2004), entre outras(os).

As políticas públicas federais para a população negra, no período 2003-2016, abarcaram ações, programas ou projetos não somente relativas ao campo educacional – objeto de nossa análise nessa seção. Como exemplo, na área da Saúde Pública, uma ação de destaque foi a instituição, no Sistema Único de Saúde (SUS), da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, por meio da Portaria nº 992 de 13 de maio de 2009. Outro destaque foi a constituição do primeiro Estatuto da Igualdade Racial do país (Lei nº 12.288/2010).

No campo dos direitos humanos, também foram muitos avanços: a criação do Comitê de Educação em Direitos Humanos (2003); o Plano Nacional de Enfrentamento

ao Trabalho Infantil e Proteção ao Trabalhador Adolescente (2004); Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2005); a Política Nacional de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas (2006); o Decreto nº 6.230/2007, que estabeleceu o Compromisso pela Redução da Violência Contra Crianças e instituiu o Comitê Gestor de Políticas de Enfrentamento à Violência contra Criança e Adolescente; o já citado Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007); a Resolução CD/FNDE nº 15/2009, que estabeleceu orientações e diretrizes para a produção de materiais didáticos e paradidáticos voltados para a promoção, no contexto escolar, da educação em direitos humanos; a criação do Programa Minha Casa, Minha Vida (2009); o Decreto nº 6.861/2009, que dispôs sobre a Educação Escolar Indígena, definindo sua organização em territórios etnoeducacionais; o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3 -2010); o Plano Brasil Sem Miséria (2011); a Lei nº 7.611/2011, que instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite; o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (2011); a instituição da Comissão Nacional da Verdade, para apuração das violações aos direitos humanos e do terrorismo de Estado realizados durante o período 1964-1985 (2012); o Código Florestal (2012); a Lei de Acesso à Informação (2012); o Programa Mais Médicos (2013), que incentiva médicos brasileiros e estrangeiros a trabalhar no interior do país e em áreas carentes das periferias das grandes cidades.

Como se observa, mesmo sem entrar em detalhes sobre cada uma dessas legislações ou políticas públicas, o avanço nos direitos humanos foi enorme. Muitas dessas iniciativas foram inéditas no país. Ganharam, com isso, as crianças, as mulheres, os indígenas, a população encarcerada, entre outros grupos excluídos. Por óbvio, não brotaram apenas flores. A relação estatal com os movimentos sociais foi de parcerias em muitas dessas ações, porém, em muitas ocasiões, o governo sofreu críticas acerca de encaminhamentos ou políticas governamentais que prejudicavam parcelas vulneráveis da sociedade. A título de exemplo, o aumento da população encarcerada ocorrida no período, a continuidade no genocídio de pessoas negras e jovens em áreas quilombolas ou na periferia das grandes cidades – na maior parte das vezes, realizado por forças de repressão do próprio Estado (sobretudo pelas políticas militares estaduais) – e a construção da Usina Hidrelétrica de (“Problemas”) Belo Monte, entre outros casos. Ou seja, houve uma visível e elogiável melhoria no desenvolvimento de políticas pública ligadas aos direitos humanos, entretanto, algumas ações estatais do interregno sofreram oposições por parte da sociedade civil organizada.

Após Dilma Rousseff ter sido impedida de continuar o seu exercício na presidência (2016), o contexto mudou significativamente. Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-em andamento) não mostraram qualquer comprometimento em continuar com as políticas públicas inclusivas desenvolvidas por seus antecessores, ao contrário, trataram-nas com descaso, desatinos e desmontes. A SECADI-MEC foi extinta, ministérios importantes

para o desenvolvimento de ações educativas que visam combater o racismo, como o MEC e o Ministério dos Direitos Humanos (renomeado por Bolsonaro como Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, com o intuito de afagar seus correligionários mais conservadores) foram ocupadas por gestores cujas ineficiências administrativas e descompromissos saltam aos olhos, causando revolta nos movimentos sociais que lutam por políticas públicas antidiscriminatórias e por currículos mais inclusivos, como é o caso do movimento negro.

O Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos foi entregue à pastora evangélica Damares Alves, cujas posturas e ações assombram a cada dia, sendo mais um exemplo de nomeação contrária à defesa dos direitos que, pelo princípio do cargo que ocupa, deveria defender. Não focaremos em suas falas polêmicas, muitas delas proferidas antes mesmo de assumir o posto no Ministério, como o vídeo viralizado na internet no qual afirma ter visto Jesus em uma goiabeira, ou a menção, já nomeada, de que “menino veste azul e menina veste rosa”. Preferimos mostrar as ações realizadas – ou que poderiam ter sido realizadas – pelo Ministério durante a sua gestão. Um bom indício da falta de comprometimento com os direitos humanos pode ser observado, por exemplo, nos investimentos que deixaram de ser feitos na pasta. Em 2020, apesar de a ministra ter comemorado nas redes sociais que sua gestão havia empenhado 98% do orçamento daquele ano de pandemia, o total realmente gasto, de acordo com informações constantes no Portal da Transparência do Governo Federal, foi de apenas 53%, ou seja, pouco mais da metade do valor empenhado. Quando detalhamos esses gastos, verificamos que nenhum centavo foi gasto com o combate ao trabalho escravo, com políticas para o público LGBTQIA+ ou para a população em situação de rua; no caso de políticas para a igualdade racial, 80,4% do valor empenhado não foi gasto; quanto aos direitos das mulheres, o valor foi ainda menor: 97,3%. Não há, até o momento, qualquer política específica e relevante direcionada às populações negra ou indígena.

Durante a realização da reunião do Conselho de Direitos Humanos da ONU, em fevereiro de 2020, que contou inclusive com a presença de Damares Alves, os relatores da ONU apontaram uma série de denúncias efetivadas por organizações da sociedade civil brasileira (indígenas, ambientalistas, ativistas etc.) para a entidade e relataram descasos do governo brasileiro na área dos direitos humanos, como a falta de empenho no combate à fome, com destaque para o desmantelamento do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, as queimadas na Amazônia, os ataques, invasões e destruição de territórios indígenas, a falta de recursos financeiros alocados para políticas de direitos humanos e de um órgão de monitoramento independente, entre outros. Somente em 2019, foram 35 denúncias contra o Estado brasileiro nessa Organização em relação a violações na área dos direitos humanos ocorridas nesse primeiro ano de governo Bolsonaro.

Em novembro de 2020, a ONU cobrou explicações de Damares Alves e solicitou

detalhamento de ações sobre direitos das mulheres. Dentre outras questões, a entidade pediu informações acerca das medidas tomadas para 1) assegurar o acesso contínuo, em particular para meninas, ao aborto legal e seguro e 2) garantir às mulheres brasileiras, sobretudo em tempos de pandemia, o acesso ininterrupto aos métodos contraceptivos modernos para a prevenção de gravidezes não desejadas. Tais cobranças se devem ao fato de a ministra se posicionar contra essas medidas, sendo um dos casos mais emblemáticos o sucedido no início de agosto de 2020, quando Damares agiu para impedir um aborto legal em uma criança de 10 anos de idade, que engravidou após estupro. Enviados da ministra persuadiram conselheiros tutelares, equipes médias e chegaram até mesmo a vazarem o nome da vítima².

Outra medida fortemente criticada por entidades ligadas aos direitos humanos foi a tomada por Damares Alves, em fevereiro de 2021, que, arbitrariamente, excluiu a participação da sociedade civil do debate e avaliação da Política Nacional de Direitos Humanos. Mais de 200 organizações assinaram nota contra a Portaria nº 457, que criou grupo de trabalho para analisar a “formulação, desenho, governança, monitoramento e avaliação da Política Nacional de Direitos Humanos [PNDH-3]”, excluindo, porém, a participação da sociedade civil, ao estabelecer que apenas membros do Executivo poderiam participar³. Tal medida vai na contramão dos princípios do Estado Democrático de Direito, que estabelece a participação popular como estratégia fundamental da sociedade brasileira.

Até aqui, para o MEC, Bolsonaro nomeou gestores que não possuem qualquer compromisso ou competência para coordenar a política educacional do país. Vélez Rodriguez, Abraham Weintraub e Milton Ribeiro foram mais mencionados por polêmicas ou trapalhadas do que por tentarem inaugurar programas ou projetos com o mínimo de consistência. Em relação à área da educação para as relações raciais, nenhuma medida inclusiva sequer foi aventada, ao contrário, com a extinção da SECADI, a área ficou completamente desguarnecida. Mais ainda, na atual gestão do MEC, Milton Ribeiro nomeou Sandra Ramos, ligada ao movimento Escola sem Partido, para coordenadora geral de materiais didáticos. Uma das principais decisões tomada por ela foi o veto ao tema da diversidade no Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). A Secretaria de Alfabetização está sob comando de um olavista⁴ (Carlos Nadalim), é cada vez mais presente a presença de ultraconservadores e de militares em cargos de importância no MEC, o orçamento da pasta, sobretudo o voltado para o custeio das universidades federais, vem sofrendo forte redução, os recursos do Fundeb que deveriam ser repassados pelo

2 Sobre esse caso, indicamos a seguinte reportagem: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/09/ministra-damares-alves-agiu-para-impedir-aborto-de-crianca-de-10-anos.shtml>. Acesso em 10 de maio de 2021.

3 Para mais informações, sugerimos a denúncia realizada pelo Instituto de Defesa do Direito de Defesa (IDDD): <https://idd.org.br/mais-de-200-organizacoes-assinam-nota-contr-portaria-no457-da-ministra-damares-alves/>. Acesso em 26 mai. 2021.

4 O termo “olavista” se refere a apoiadores do astrólogo e influenciador digital Olavo de Carvalho, que exerce enorme ascendência ideológica no presidente Jair Bolsonaro e em seus seguidores.

Ministério aos estados e municípios são repassados seguidamente com cortes e erros grotescos⁵.

O movimento negro não consegue tampouco o mínimo de interlocução na proposição de políticas públicas para a área, até porque a maior parte dos canais de participação e consulta populares foram também eliminados. Com todo esse quadro, a Lei nº 10.639/2003 e suas correlatas, que objetivam combater o racismo e construir uma educação antirracista, ficam na dependência da aplicação por parte dos municípios e estados, uma vez que o governo federal não possui qualquer boa vontade ou reserva recursos financeiros e humanos para cumprir o que está na legislação.

Outro exemplo desse descalabro nas políticas públicas destinadas à população negra foi a nomeação de Sérgio Camargo para presidir a Fundação Cultural Palmares (FCP), órgão atualmente vinculado ao Ministério do Turismo – mas que já esteve atrelado ao Ministério da Cultura e ao Ministério da Cidadania. Fruto da mobilização política e cultural dos negros brasileiros, a FCP, desde 1988, vinha se destacando no combate ao racismo por meio de ações que visavam a valorização e o reconhecimento da história e da cultura da população afro-brasileira, a promoção, difusão e preservação dos valores culturais, históricos, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira.

A partir de meados da década de 1990, a FCP também teve papel fundamental ao promover os primeiros estudos histórico-antropológicos que objetivavam o reconhecimento de comunidades quilombolas no país. O Decreto presidencial nº 4.887/2003 conferiu à FCP a responsabilidade por emitir a certificação que inicia o processo de regularização desses territórios negros. Porém, a nomeação de Sérgio Camargo, mesmo sendo um homem negro, foi e continua sendo alvo de críticas do movimento negro e de pesquisadoras(es) negras(os) ou não negras(os), sobretudo por sua gestão dar início a um processo de desestruturação do órgão, bem como por gerar um retrocesso em defesa dos direitos da população negra brasileira e do reconhecimento das contribuições dessa população para a história nacional.

As demarcações caíram significativamente na gestão de Jair Bolsonaro, sobretudo após a nomeação de Camargo. Vamos aos números: em 2019, foram emitidas 70 documentações; em 2020, com Camargo o ano todo à frente da Fundação, foram expedidas 29 certificações; em 2021, até o período em que finalizámos este artigo, foram emitidas apenas seis documentações. Para efeitos comparativos, no período anterior a 2019, a FCP emitiu por ano, em média, 180 certificações. Cabe salientar que tais certificações cumprem o importante papel de dar prosseguimento à regularização desses quilombos, mas também são imprescindíveis para que tais comunidades obtenham outros direitos sociais previstos

⁵ Em relação às medidas desenvolvidas pelo ministro Milton Ribeiro no MEC, sugerimos a seguinte reportagem: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/05/16/milton-ribeiro-mec-mais-bolsonarista-weintraub.htm>.

na legislação nacional.

Sérgio Camargo, infelizmente, não é o único gestor do governo federal a defender temas controversos que atingem direitos fundamentais da população negra ou agir com modos, vamos dizer assim, surpreendentes – ou nada republicanos. Em janeiro de 2020, o ex-secretário de cultura Roberto Alvim foi demitido do cargo após realizar um discurso e uma performance em que imitava falas nazistas proferidas nas décadas de 1930 e 1940 por Joseph Goebbels, em um cenário que lembrava os utilizados pelo ex-ministro da Propaganda de Adolf Hitler. Vale dizer que a demissão só aconteceu depois de muita pressão de amplos setores da sociedade, e não por atitude voluntária de Bolsonaro. No Ministério da Justiça, o ex-ministro Sérgio Moro defendeu a aprovação de uma lei que garantisse excludente de ilicitude para as forças policiais ou de repressão, de acordo com o que continua argumentando o próprio presidente da República e outros ocupantes em cargos da sua administração. Tal defesa pode ser considerada um enorme ato de desumanidade ou de insensibilidade frente aos altíssimos números de violência ou mesmo de homicídios contra negras e negros desse país, em boa parte, realizados pelas próprias forças de repressão a quem se quer dar salvo conduto.

Essas medidas ou atitudes por parte de alguns(mas) dos responsáveis pelas políticas públicas federais, entretanto, sofreram críticas e resistências dos movimentos sociais organizados. A Coalizão Negra por Direitos, por exemplo, formada por 150 organizações e coletivos do movimento negro, propôs, em 2020, um pedido de impeachment contra Jair Bolsonaro, salientado que “seus crimes de responsabilidade” estavam intensificando a política de genocídio contra a população negra, seja devido a pautas como a de excludente de ilicitude, seja pelo descaso no combate à pandemia, que está vitimando sobretudo pessoas negras e pobres. A Conectas Direitos Humanos e a Comissão Arns, durante a realização da 46ª Sessão do Conselho Internacional de Direitos Humanos da ONU, apresentaram denúncia contra o presidente Bolsonaro destacando o descaso de sua administração frente à grave crise da pandemia de covid-19, que, segundo as entidades, vitimava desproporcionalmente a população negra e os indígenas.

Na (mais triste) realidade, a tríade composta por setores ligados à religiosidade fundamentalista, ao militarismo reacionário e ao ultraliberalismo radical passou a pautar as políticas públicas no Brasil na área educacional, mas também atacando iniciativas no âmbito dos direitos humanos e diversidade. Messianismo, milicianismo, neoliberalismo e o “agro-pop-tóxico” têm cadeiras cativas nos mecanismos que movem atualmente o Estado brasileiro. O resultado dessa mistura macabra é a descabida repulsa ao conhecimento, aos direitos humanos, às ciências e às políticas públicas que poderiam amplificar oportunidades para as camadas mais vulneráveis da população. A ordem é a continuidade ou até o aprofundamento da vergonhosa desigualdade social e racial do país e a manutenção do progresso dos mesmos de sempre. Dos mesmos de sempre.

A redução de programas e de políticas públicas realizada no período anterior à pandemia, como as reformas trabalhista e previdenciária e a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que congelou os gastos públicos da União (Executivo, Legislativo e Judiciário) por um período de vinte anos – tais investimentos só podem crescer conforme a inflação do ano anterior –, trouxe sérios prejuízos para as camadas mais pobres da população, deixando um grande contingente de pessoas em condições mais extremas de vulnerabilidade social⁶.

O desenvolvimento de políticas públicas frágeis, sem a estrutura adequada e desprovidas de recursos financeiros e humanos acabam por prejudicar a população mais pobre, em sua maioria, negra – moradora de periferias urbanas, áreas rurais e quilombos. Na próxima seção trabalharemos com algumas das reivindicações históricas que o movimento negro brasileiro realizou ou vem realizando para a construção de uma educação antirracista e em defesa dos direitos humanos das pessoas negras.

O MOVIMENTO NEGRO E A REIVINDICAÇÃO POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A inclusão das Histórias e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras nos currículos, quer na Educação Básica, quer no Ensino Superior, tem relação direta com a defesa da democracia e dos direitos humanos. Silva (2015, p. 163-164) ressalta a importância dessa inclusão curricular no fortalecimento da autoestima das pessoas negras.

Como explicar às crianças negras e também às não negras que os afrodescendentes são os únicos brasileiros, pelo menos a significativa maioria deles, que desconhecem precisamente de onde vieram seus antepassados? [...] Se essa situação constrange adultos, imagine-se o quanto interfere no fortalecimento da autoestima das crianças negras, também das outras, as não negras. Como ensinar que somos todos iguais, diante de tão forte desigualdade? Que cidadania poderão essas crianças construir?

No Brasil, a crítica ao currículo eurocêntrico foi um dos motivos principais que levou pesquisadores(as) e o movimento negro a exigir do Estado brasileiro leis que abarcassem a História e Cultura Africana e Afro-brasileira. A Lei nº 10.639/2003 é o maior sinônimo da conquista dessa luta empreendida por esses sujeitos, uma vez que obriga os currículos escolares a incluírem a História e a Cultura desses povos.

Os legados dos africanos e dos afro-brasileiros para a ciência e a cultura universais são, na maior parte dos casos, simplificados, desprezados, ridicularizados ou excluídos dos currículos escolares. As visões sobre a África no Brasil persistem carregadas de estereótipos, irrealismos e preconceitos. Essas percepções ressoam negativamente na produção de identidades do povo brasileiro, sobretudo da população negra, maioria no

⁶ Segundo estudo técnico da Consultoria de Orçamento da Câmara dos Deputados, apenas para a área educacional pública, a perda de recursos financeiros seria na ordem de mais de R\$ 25 bilhões por ano.

país.

A discriminação racial contra os(as) negros(as) é alicerçada no fato de que as práticas e/ou contribuições de seus ancestrais são abafadas, marginalizadas ou deturpadas (SERRANO, WALDMAN, 2007). A desigualdade nos indicadores educacionais e de renda entre brancos e negros e a discriminação racial presentes na sociedade brasileira são demonstrações do sistêmico, sistemático e sintomático processo de não valorização de todas as contribuições da população negra.

A História da África não pode ser ignorada, esquecida, tratada como de menor valor, afinal, as relações do Brasil com o continente africano são estruturais e estruturantes. O povo brasileiro só se (re)conhecerá de fato quando se entender enquanto parte importante da história dos povos africanos, com o reconhecimento dos contributos africanos em suas formações sociais, sem romantismos ou exotizações, tarefa distante de se cumprir. Oliva (2003) ressalta a importância desse reconhecimento e afirma que a História da África e a História do Brasil estão muito mais próximas do que alguns gostariam.

O trabalho político-pedagógico acerca da educação em direitos humanos e da educação para as relações étnico-raciais não pode ser feito de maneira simplória ou reduzido a momentos isolados do ano letivo, uma vez que envolve mudanças de mentalidades. Ou seja, necessita de uma árdua tarefa que abarca transformações de hábitos, crenças, atitudes, comportamentos e valores pré-concebidos em uma plataforma consagrada na falsidade de um pensamento eurocêntrico construído no período das atrocidades coloniais e ainda presente na contemporaneidade. Faz-se necessário, portanto, uma intervenção político-pedagógica permanente, compartilhada, de médio e longo prazos, global e imprescindível para assegurar uma reconstituição histórica justa. Em outras palavras, os currículos escolares (Educação Básica e Ensino Superior) precisam desse processo educativo democrático, em defesa da história e dos direitos humanos do povo africano e de suas diásporas.

Essa intervenção político-pedagógica colabora, ademais, na reparação de direitos humanos alijados à população negra brasileira – nesse caso, ao direito humano à educação, reconhecendo, valorizando e afirmando a história e a cultura dessa população –, com base nas afirmações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004, p. 11):

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações.

Sobre a obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira afirmada pela Lei nº 10.639/2003, é importante frisar, seguindo o que determinam essas Diretrizes (BRASIL, 2004, p. 17), que a sua relevância “[...] não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática”.

As políticas públicas educacionais devem contemplar a pedagogia de combate ao racismo e às discriminações e incentivar o desenvolvimento de novas perspectivas epistemológicas mais inclusivas e justas. Transformações culturais, pedagógicas, éticas e políticas nas relações étnico-raciais não se restringem à escola ou à universidade, no entanto, sem elas, o processo se torna muito mais difícil.

Sobretudo desde a segunda metade do século XX, o movimento negro e as(os) pesquisadoras(es) da área manifestaram que o campo educacional brasileiro ignorou os condicionamentos produzidos pela discriminação racial e a inserção e contribuições da população negra para o país (FONSECA; BARROS, 2016; PINTO, 1992, entre outras/os). Apenas nas duas últimas décadas do século passado o quadro começou a sofrer certa mudança:

Finalmente, as questões relativas à população negra foram incorporadas à educação brasileira. Isso se deu a partir de um longo processo de reivindicação construído pelos movimentos sociais criados pela população negra durante todo o século XX. A partir dos anos de 1980, estas reivindicações começaram a encontrar ressonância em diferentes segmentos da sociedade, possibilitando a construção de dispositivos pedagógicos e legais que estabeleceram diretrizes para o tratamento das questões étnico-raciais na educação. Portanto, podemos atribuir tal transformação à persistência e capacidade do movimento negro de vencer as resistências apresentadas por setores que desconsideravam o racismo como elemento estruturante da sociedade brasileira (FONSECA; BARROS, 2016, p. 11).

O questionamento dos processos histórico, social e cultural e a denúncia das injustiças sociais e raciais marcantes no Brasil são imprescindíveis para combater a invisibilidade epistemológica que persiste na ciência e para viabilizar uma educação antirracista. O inverso também é verdadeiro, ou seja, é de suma importância desenvolvermos uma educação antirracista, pois ela terá força para inquirir e mitigar a estrutura histórica e as instituições que produzem e reproduzem o racismo.

Construídas com base em relações étnico-raciais que historicamente discriminaram, dificultaram, impediram o acesso ou expulsaram enormes quantidades de negras(os) dos sistemas educacionais, as desigualdades sociais e raciais repercutem em desigualdades educacionais. Vale lembrar que o próprio Estado brasileiro, em certo período histórico, legislou a favor da proibição do acesso da população negra escrava à educação formal: o Decreto nº 1.331, de 1854, proibia que as escolas públicas fossem acessadas por escravos

e estabeleceu constrangimentos que atingiam particularmente a população negra livre.

O desenvolvimento de políticas públicas educacionais e de ações afirmativas que garantam a quebra do ciclo de exclusão e que assegure acesso e permanência com qualidade social para a população negra deve ser realizado urgentemente. Afinal, sem salvaguardar oportunidades de escolarização e dos demais direitos sociais para todas(os) não se aniquila o racismo estrutural e não se confirma de maneira permanente os direitos humanos em nosso país.

A literatura científica da área “educação e relações étnico-raciais” (FONSECA; BARROS, 2016; ROMÃO, 2005, entre outras/os) ressalta que foram muitos os obstáculos legais para a escolarização da população negra no decorrer da história brasileira, mas também salienta a luta de sujeitos negros – sobretudo por parte dos coletivos negros ou de familiares das crianças e jovens negros – na reivindicação, juntos aos poderes públicos, de acesso e permanência à escolarização. A constatação da ocorrência de ações educativas internas realizadas por tais coletivos é uma demonstração de que essa população valorizava os processos educativos e procurava encontrar formas para que elas/es mesmos ou suas/seus responsabilizadas/os tivessem o direito à educação garantido, a despeito de a legislação nacional já assegurar ou não isso no período (CRUZ, 2016; FONSECA, 2007; MULLER, 2014; VEIGA, 2010, entre outras).

A falta de um número mais expressivo de investigações que se dediquem ao entendimento das relações étnico-raciais, ao acesso e permanência da população negra nas unidades educacionais e às reivindicações históricas do movimento negro para a construção de uma educação brasileira antirracista é apontada por uma série de pesquisadoras(es) (GOMES; ARAÚJO, 2014; OLIVEIRA, 2004; ROSEMBERG, 2011, dentre outras/os). De acordo com Gomes (2018, p. 16-17), essa lacuna se configurava enquanto um importante prejuízo para a produção do conhecimento de um modo geral e, em particular, para a educação.

Pesquisadoras(es) da área destacam que a finalidade da Lei nº 10.639/2003 e de suas correlatas demanda algo mais extenso e relevante do que o simples acréscimo de conteúdos: o combate ao racismo e a conformação da memória histórica (COELHO; COELHO, 2018; MUNANGA, 2015). No fundo, trata-se de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política (ALMEIDA, 2019), que envolve um procedimento de desracialização e descolonização do currículo e a confecção de projetos educativos emancipatórios (GOMES, 2012).

É de suma importância que os cursos de formação inicial ou continuada de professoras(es) se apropriem dessas abordagens afirmativas desenvolvidas nas últimas décadas por pesquisadoras(es) negros(as) ou não negros(as) que procuraram construir uma história mais fidedigna acerca: 1) da luta da população negra por educação; 2) da presença de negros na educação brasileira, mesmo em tempos mais distantes, como

no século XIX ou início do XX; 3) da biografia de intelectuais ou docentes negras(os) que precisam ser referenciados; 4) das desigualdades educacionais, sociais, raciais e econômicas que continuam gerando exclusões (CARVALHO, 2020).

CONSIDERAÇÕES PROVISORIAMENTE FINAIS

Apesar dos avanços no plano legal e de iniciativas importantes no campo das políticas públicas para a população negra desenvolvidas pelo Estado brasileiro no período 2003-2016, muitos desafios permaneceram: acabar com o extermínio da população negra jovem e pobre efetivada por parte das forças de repressão de Estado; aplicar recursos financeiros suficientes para a aplicabilidade do combate ao racismo, como em ações que garantissem o cumprimento da Lei nº 10.639, do Estatuto da Igualdade Racial, do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, entre outros; a lentidão para o reconhecimento e titulação de milhares de territórios quilombolas espalhados pelo país; a confrontação com maior vigor às desigualdades de renda, educacionais, de acesso de negras e negros em cargos de chefia no mundo empresarial.

Se tais desafios não foram solucionados pelos governos progressistas, nos governos Temer e Bolsonaro tal quadro ficou ainda mais conturbado e grave. As políticas públicas voltadas aos direitos humanos e à população negra foram desmontadas e formou-se um deserto no que se relaciona ao enfrentamento por parte do governo federal para dirimir as mazelas que vitimam as pessoas mais vulneráveis e reduzir as assimetrias raciais vigentes no país. Verdade seja dita, houve mais do que isso, em especial no governo Bolsonaro: os gestores federais passaram “a combater o combate ao racismo”, como foi o caso exposto do presidente da FCP Sérgio Camargo; houve um aprofundamento da necropolítica⁷ estatal (política da morte) no que se relaciona às próprias tensões raciais, por exemplo, com a exaltação e o estímulo ao aumento de repressão policial – a defesa da excludente de ilicitude – e a crítica em relação ao desenvolvimento de políticas de ações afirmativas. É mister lembrar que Bolsonaro foi eleito e continua apoiado por grupos políticos conservadores e reacionários de extrema direita e fundamentalistas – sem esquecer ou menosprezar os correligionários de direita que se omitem diante de tantos descabros, talvez com o pensamento de que os fins justificam os meios...

É importante ressaltar que ninguém foi pego de surpresa, afinal, o próprio discurso de Bolsonaro, antes mesmo de assumir a presidência da República, era carregado de autoritarismo e racismo⁸. A manutenção do racismo institucional e estrutural, dos privilégios

⁷ Sobre o conceito de necropolítica, consultar Mbembe (2018).

⁸ Para exemplificar, durante evento para a comunidade judaica na Hebraica do Rio de Janeiro, em 05 de abril de 2017, Bolsonaro soltou os seguintes disparates: “Eu fui num quilombo [...]. O afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas. Não fazem nada. Eu acho que nem para procriador ele serve mais”. “Se eu chegar lá (na Presidência), não vai ter dinheiro pra ONG. Esses vagabundos vão ter que trabalhar. [...] não vai ter um centímetro demarcado para reserva indígena ou para quilombola”.

raciais para os mesmos de sempre (eurodescendentes, ricos etc) e da subjugação da população historicamente excluída (negros e indígenas), bem como a atenuação em relação a comportamentos individuais racistas e de desrespeito aos direitos humanos são características facilmente verificáveis em ações ou narrativas de quem está no poder executivo central do país. Nenhuma democracia pode aceitar isso. Nenhuma! Pois ela mesmo é corroída e pode se desmantelar quando os direitos humanos mais básicos são desrespeitados e atentados por quem está no poder.

O direito humano à educação persiste não garantido a grandes parcelas da população negra; no que tange ao mercado de trabalho, quando conseguem ingressar no mercado formal, essa população permanece excluída de cargos hierárquicos mais elevados nas empresas – concentrando-se, desse modo, em funções de baixa remuneração. Os espaços de poder na sociedade continuam praticamente reservados à população branca, sobretudo aos homens brancos, que se declaram heterossexuais e cristãos.

No campo educacional, precisa-se avançar com urgência em políticas públicas de combate ao racismo e à misoginia, com vistas à construção de uma educação antirracista e antipatriarcal. Tais políticas devem abarcar uma série de variáveis, tais como: formação de profissionais da educação (*inicial*, cuja responsabilidade fica a cargo sobretudo das universidades, e *continuada*, sob batuta dos diversos sistemas de ensino) que seja capaz de quebrar as lógicas de produção e reprodução de discriminações; desenvolvimento de um currículo crítico que contribua para esse enfrentamento das estruturas presentes também nas estruturas curriculares das instituições educacionais, quer seja no Ensino Superior, quer seja na Educação Básica – pode-se chamar esse processo de descolonização epistemológica do currículo; recursos financeiros que propiciem a construção de ações político-pedagógicas (projetos, programas e afins) que centrem esforços no combate às práticas discriminatórias internalizadas no universo escolar e mesmo extraescolar, em aspectos mais objetivos ou subjetivos, nos planos material e simbólico.

Tais ações colaborariam na batalha contra o racismo individual, institucional e estrutural persistente na sociedade brasileira, como por meio de políticas antirracistas em diversas áreas ou mesmo de punições instauradas no arcabouço legal para aqueles que tenham discriminado racialmente. As gestoras e os gestores públicos, em seus diversos níveis, podem combater a institucionalização do racismo em suas repartições ou instituições. Em um trabalho conjugado entre os três poderes, o racismo estrutural pode ser atacado em suas raízes. As políticas públicas desenvolvidas nas diversas áreas sociais serão fruto do enfrentamento às práticas racistas.

A democracia desse país não vai se consolidar enquanto não avançarmos no combate mais incisivo às desigualdades sociais e raciais. O mesmo se pode dizer dos direitos humanos: apenas no momento em que impedirmos as violações nos direitos básicos das brasileiras e dos brasileiros completaremos nosso ciclo democrático e

civilizatório. A cada desrespeito aos direitos humanos, voltamos algumas casas nesse ciclo; em oposição, a cada ação que busca eliminar as assimetrias raciais, avançamos e nos distanciamos da barbárie. Mais ainda, o arcabouço legal e a estrutura governamental e não-governamental que reforçam os direitos humanos podem ser canais valiosos para se banir o histórico de impunidade em relação ao racismo persistente em nosso país. Como lembra Santos (2013), o Plano Nacional dos Direitos Humanos de 1995 foi o primeiro documento governamental do Estado brasileiro a propor medidas a serem desenvolvidas no campo das ações afirmativas, especificamente no capítulo dedicado à população negra. Tal proposição abriu espaços de discussão que até aquele momento pareciam impossíveis e trouxe como consequência, nos anos seguintes, um avanço sobre esse tema das ações afirmativas, como atesta a adoção de cotas sociais e raciais para ingresso de estudantes no Ensino Superior federal.

Os mecanismos que retroalimentam a pobreza continuam na sociedade, prejudicando sobretudo a população negra e contribuindo para o aumento do desrespeito aos direitos humanos. Por isso, é urgente revertermos esse quadro de exclusão e opressões raciais, corrigirmos distorções sociais e raciais geradas por séculos de dominação e desenvolvermos políticas públicas mais inclusivas, justas, com qualidade social, bem orientadas e que estejam de acordo com os preceitos nacionais e internacionais de respeito aos direitos humanos.

Sem o respeito aos direitos humanos, não pode haver justiça e democracia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18/02/2000.

BOTO, Carlota. A Educação Escolar como Direito Humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação & Sociedade**, Campinas. vol. 26, n. 92, p. 777-798, Especial – Out. 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF, 05 de outubro de 1988.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC; SEPPPIR, 2004.

_____. **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016.

_____. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de dezembro de 2009.

_____. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003.

_____. **Lei nº 12.288**, de 20 de julho de 2010.

_____; COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**, 2007.

_____; DIEESE; SEADE. **Sistema PED** (Pesquisa de Emprego e Desemprego): Inserção da População Negra nos Mercados de Trabalho Metropolitanos. Brasília, nov. 2017.

_____; SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Programa Nacional de Direitos Humanos** (PNDH-3), 2010.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, Marcelo P. Estado da Arte sobre educação e relações étnico-raciais (2003-2014): História da Educação de crianças e jovens negros(as). **Revista História da Educação (Online)**, revista virtual da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação – Asphe, Porto Alegre, v. 24, p. 1-32, 2020.

_____; ABREU, Tanielle Cristina dos Anjos. Políticas públicas educacionais e a democratização do saber: Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros da UFMA. **Revista de Políticas Públicas**, revista virtual do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão, São Luís, vol. 24, nº 2, 2020.

COELHO, M. C., & COELHO, W. de N. B. As Licenciaturas em História e a Lei 10.639/03: percursos de formação para o trato com a diferença? **Educação em Revista**, revista virtual do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, v.34, e192224, 2018.

CRUZ, Mariléia dos Santos. A produção da invisibilidade intelectual do professor negro Nascimento Moraes na história literária maranhense, no início do século XX. **Revista Brasileira de História**: revista virtual da Associação Nacional de História – ANPUH. São Paulo, v. 36, 209-230, 2016.

EGRARE, Iradj. **O recorte de raça e no plano plurianual 2004-2007 com transversalidade de gênero e geração**. Brasília: CFMEA, 2004.

FONSECA, Marcus Vinicius. **Pretos pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX**. 2007. 256 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade São Paulo, São Paulo, 2007

_____; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

FGV SOCIAL; CENTRO DE POLÍTICAS SOCIAIS. **Juventudes, Educação e Trabalho**: Impactos da Pandemia nos Nem-Nem. Marcelo Neri (org.), Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://cps.fgv.br/destaques/fgv-social-lanca-pesquisa-juventudes-educacao-e-trabalho-impactos-da-pandemia-nos-nem-nem>. Acesso em 24 mai. 2021.

GOMES, Nilma. L. Libertando-se das amarras: reflexões sobre gênero, raça e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 2, p. 609-627, maio/ago. 2019

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, 98-109, 2012.

_____; ARAÚJO, M. de. Estudo teórico sobre Infância, Educação Infantil e Relações étnico-raciais: alguns pontos para pensar a Infância de 0 a 5 anos. In: COELHO, W. de N. B. [et al.] (orgs). **A Lei nº 10639/2003: pesquisas e debates**. São Paulo: Editora Livraria da Física. 2014, p 223-277.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** (PNAD Contínua), 2019.

_____. **Informativo Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 41, 2019a.

_____; COORDENAÇÃO DE POPULAÇÃO E INDICADORES SOCIAIS. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015 (PeNSE)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. A produção de sentidos sobre mulheres negras e o branqueamento do magistério no Rio de Janeiro na Primeira República. **Interfaces da Educação: revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)**: Paranaíba, v. 5, p. 68-81, 2014.

MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, revista virtual do Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo: São Paulo, n. 62, 2015, p. 20-31.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?** 2004. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). UFSCAR, São Carlos, 2004.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 25, n. 3, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Durban e Plano de Ação** - III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. 8 de setembro de 2001. Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf. Acesso em 10 maio de 2021.

_____. **Declaração e Programa de Ação de Viena**. 25 de junho de 1993. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Sistema-Global.-Declara%C3%A7%C3%B5es-e-Tratados-Internacionais-de-Prote%C3%A7%C3%A3o/declaracao-e-programa-de-acao-de-viena.html>

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>

PINTO, Regina Pahim. Raça e educação: uma articulação incipiente. In: **Cadernos de Pesquisa: revista da Fundação Carlos Chagas**. São Paulo, nº 80, p. 41-50, 1992.

ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Cadernos de pesquisa**: revista da Fundação Carlos Chagas. São Paulo, vol. 44, n. 153, p. 742-759, 2014.

_____. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, M. A. C. (org.) **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, UFSCAR, MEC, 2011.

SANTOS, Ivair Augusto dos. **Direitos humanos e as práticas de racismo**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições da Câmara, 2013.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. **Memória D'África**: a temática em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015.

VEIGA, Cynthia Greive. Conflitos e tensões na produção da inclusão escolar de crianças pobres, negras e mestiças, Brasil, século XIX. **Educação em Revista**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, v. 26, n.1, p. 263-286, 2010.

APRENDIZAGEM HISTÓRICA:

Entre conceitos e aplicabilidades

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 @atenaeditora

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



Atena
Editora
Ano 2022

APRENDIZAGEM HISTÓRICA:

Entre conceitos e aplicabilidades



www.atenaeditora.com.br



contato@atenaeditora.com.br



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



www.facebook.com/atenaeditora.com.br



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



Atena
Editora
Ano 2022