KARLA ANDREZZA VIEIRA VARGAS

VOZES, CORPOS E SABERES DO MACIÇO:
MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE VIDA DAS POPULAÇÕES DE ORIGEM AFRICANA EM TERRITÓRIOS DO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ/FLORIANÓPOLIS

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) como requisito parcial de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof.ª Drª. Nucia Alexandra Silva de Oliveira

FLORIANÓPOLIS, SC
2016

V297v Vargas, Karla Andrezza Vieira
Vozes, Corpos e Saberes do Maciço: Memórias e Histórias de vida das populações de origem africana em territórios do Maciço do Morro da Cruz/Florianópolis / Karla Andrezza Vieira Vargas. Florianópolis. – 2016.
121 f. il. ; 21 cm

Orientadora: Nucia Alexandra Silva de Oliveira
Bibliografia: p. 101-109.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa do Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2016.

1. Ensino de História. 2. Educação Étnico-Racial. I. Oliveira, Nucia Alexandra Silva de. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em História. III. Título.

KARLA ANDREZZA VIEIRA VARGAS

VOZES, CORPOS E SABERES DO MACIÇO: MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE VIDA DAS POPULAÇÕES DE ORIGEM AFRICANA EM TERRITÓRIOS DO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ/FLORIANÓPOLIS

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre/a, no curso de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Banca julgadora:

Orientador/a: _____
Doutora Núcia Alexandra Silva de Oliveira
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro: _____
Doutor Amilcar Araujo Pereira
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Membro: _____
Doutora Claudia Mortari
Universidade do Estado de Santa Catarina

Florianópolis, 16 de agosto de 2016.

Aos/as estudantes da Escola de Educação Básica Padre Anchieta pelas contribuições em minha formação humana, militante e docente.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão a todos e a todas que estiveram comigo nesta caminhada.

Agradeço a meus pais, que sempre oportunizaram meus estudos e que depositaram em mim a responsabilidade de transgredir as histórias que sempre proferiram a respeito de nós, homens e mulheres, que carregamos em nossos corpos a insígnia da cor. Devo este empoderamento a vocês: pai e mãe.

A meus irmãos Cória e Francisco, bem como minha cunhada Priscila, deixo meu agradecimento carinhoso, por compreenderem meus momentos de ausência e reclusão nestes dois últimos anos.

A Juan, que me acolheu em seus pequenos bracinhos; que acariciou meus cabelos e que acarinhou minha face, agradeço. Você é o sorriso mais bonito e esperançoso. A mudança virá meu pequeno! Amo-te.

Agradeço ainda a Richard José, parceiro amoroso e companheiro de luta. Recebi de ti importantes conselhos e contribuições. Obrigada por secar minhas lágrimas e vivenciar comigo esta História. Quem subiu as ladeiras do Maciço, como você, compreende a significância de tudo.

Não poderia deixar de referenciar Daniele, Fernanda, Luana e Milene, amigas admiráveis, que marcaram a escrita do presente texto. Afastamo-nos fisicamente apenas.

Minha gratidão aos/as estudantes da Escola de Educação Básica Padre Anchieta por mobilizarem esta pesquisa e por me colocarem diariamente em desafio. Busco ser sempre uma professora melhor por vocês. Neste viés, não poderia deixar de mencionar os professores e professoras que fazem da sala de aula um espaço de esperança. Eu só aprendi com vocês: Amarildo, Daniela, Fabrícia, Loreni, Lorran, Luciana, Mary, Nair, Patrícia, Rejane, Taísa e Sinivaldo.

Valéria Florentino, professora de História Negra, eu divido contigo esta conquista.

Agradeço ainda aos colegas do curso de mestrado pelo companheirismo e aprendizado. Este momento é nosso!

Aos funcionários e ao corpo docente, extremamente qualificado, do programa de pós- graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina, deixo meus cumprimentos. Christian dos Santos Souza, meus agradecimentos por seu excelente e simpático atendimento junto à secretaria. Agradeço especialmente ao professor Dr. Rogério Rosa pelas excelentes aulas ministradas; à professora Dra. Luciana Rossato por ter estado comigo lado a lado em boa parte do caminho; à professora Dra. Cristiani Bereta da Silva pelas importantes orientações e esclarecimentos durante os seminários de pesquisa; à professora Dra. Claudia Mortari pelas imensas contribuições realizadas tanto em classe, quanto na banca de qualificação identificando as limitações e apontando as possibilidades deste trabalho.

À orientadora, professora Dra. Nucia Alexandra Silva de Oliveira, minha gratidão pela leitura e acompanhamento sistemático da pesquisa e da escrita desta dissertação. Foram correções minuciosas, vários encontros e muitas trocas de e-mails. Você trabalhou comigo, acalmou-me e mostrou as potencialidades destas reflexões para a História como disciplina escolar. Obrigada por tudo! Foi realmente um prazer lhe ter por perto.

À Fundação CAPES, agradeço o apoio dispensado através da bolsa de estudos disponibilizada em todo o curso de mestrado.

Por último e não menos importante, meus reais agradecimentos a: Alisson Pereira, Amália Rosa, Daldomar Roberto Vieira, Geraldino Alves, Linda Inês Flores, Lucina Hilário, Maria de Lourdes Fraga, Sílvio dos Santos, Solange Adão e Walmor Matias Machado pelos depoimentos e por dividirem comigo suas memórias e histórias de vida, inscritas

nos territórios do Maciço do Morro da Cruz/Florianópolis. Já não sou mais a mesma.

“No mundo há muito para aprender com aqueles outros que a modernidade tornou invisíveis”.

Nelson Maldonado - Torres (2009, p. 376).

RESUMO

VARGAS, Karla Andrezza Vieira. **Vozes, Corpos e Saberes do Maciço**: Memórias e Histórias de vida das populações de origem africana em territórios do Maciço do Morro da Cruz/Florianópolis. 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

Este trabalho tem por objetivo apresentar reflexões a partir das vozes, corpos e saberes das populações de origem africana, em territórios do Maciço do Morro da Cruz, Florianópolis, ancoradas em perspectivas epistemológicas decoloniais. As motivações para o desenvolvimento dessa escrita iniciaram a partir de experiências pedagógicas em unidades de ensino delineadas pela geografia do Maciço. O Território constituído em pelo menos vinte e uma comunidades, possuí aproximadamente trinta mil moradores e moradoras, em sua maioria de origem africana e em situação de vulnerabilidade social. A compreensão de que este enredo deveria ser mobilizado pelo ensino de História, com vistas a superar visões racialistas e colonizadas é uma das contribuições da pesquisa: pensar a História Local a partir da memória de sujeitos vistos como subalternizados. Foram coletados dez depoimentos, entre eles temos jovens, adultos, idosos, homens e mulheres que carregam a insígnia da cor e que protagonizam saberes. A compreensão teórica partiu essencialmente dos estudos de Aníbal Quijano (2012), Antonieta Antonacci (2013), Catherine Walsh (2009), Gayatri Spivak (2010), Mario Rufer (2011), Ramón Grosfoguel (2008) e Walter Mignolo (2003). O texto está estruturado em dois capítulos: no primeiro, as discussões estão tangenciadas pelas reflexões acerca do ensino de História e a Educação Étnico-Racial e no segundo, apresenta-se o

Maciço do Morro da Cruz como território e cenário potente para o registro das narrativas das populações de origem africana inscritas neste espaço. A partir das investigações, identificou-se que currículos escolares baseados em concepções eurocêntricas perpetuam práticas colonizadas e nesta esteia, o ensino da História e da cultura africana e afro-brasileira apresenta limitações que necessitam ser superadas. Assim, lidar com territórios e narrativas fora da geopolítica colonial e moderna, contribui para repensar os debates acerca das relações étnico-raciais na escola. Vale dizer que a partir desse material, foi elaborado um livro de memórias e histórias de vida das populações de origem africana dos territórios do Maciço, como projeto de intervenção didática a ser utilizado por professores, professoras e estudantes em unidades de ensino básico, atendendo as demandas do Mestrado Profissional em Ensino de História

Palavras-chave: Ensino de História. Educação Étnico-Racial. Maciço do Morro da Cruz. Memória e Decolonialidade.

ABSTRACT

VARGAS, Karla Andrezza Vieira. **Vozes, Corpos e Saberes do Maciço**: Memórias e Histórias de vida das populações de origem africana em territórios do Maciço do Morro da Cruz/Florianópolis. 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

The objective of this paper is to present reflections from the voices, bodies and knowledges of the populations of African origin in territories of the Maciço do Morro da Cruz, Florianópolis, anchored in the epistemological decolonial. The motivations for the development of this writing started from pedagogical experiences in the educational units delineated by the geography of the Maciço. The territory consists in at least twenty-one communities, has approximately 30,000 inhabitants, mostly of African origin and in situation of social vulnerability. The comprehension that this plot should be mobilized by the teaching of history, with a view to overcome the visions racialists and colonized is one of the contributions of research: Rethink Local History from the memory of subjects seen as subalternized. We collected ten personal testimony, among them we have young people, adults, the elderly, men and women who bear the insignia of color and that play knowledges. The theoretical understanding was essentially the studies of Anibal Quijano (2012), Antoinette Antonacci (2013), Catherine Walsh (2009), Gayatri Spivak (2010), Mario Rufer (2011), Ramón Grosfoguel (2008) and Walter Mignolo (2003). The text is structured into two sections: the first discussions are affected by reflections on the teaching of history and education Racial Ethnic and in the second, the presents itself the Morro da Cruz as territory and

powerful scenario for the record of the narratives of the populations of African origin entered in this space. From the investigations identified that school curriculum based on Eurocentric concepts that perpetuates pedagogical practices colonized and this is the teaching of history and of African culture and afro-brazilian has limitations that need to be overcome. Thus, dealing with territories and narratives outside of geopolitics colonial and modern, contributes to rethink the discussions on the ethnic-racial relations in the school. It is worth mentioning, that from this material, was drawn up a book of memories and life stories of people of African origin of the territories of the Maciço, as intervention project for the didactics to be used by teachers, professors and students in basic education, given the demands of the Professional Master's in teaching history.

Keywords: Teaching of history. Education Ethnic-Racial. Maciço do Morro da Cruz. Memory and Decoloniality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa aéreo do Maciço do Morro da Cruz..... 65

Figura 2 - Representação cartográfica dos territórios do Maciço do Morro da Cruz 65

Figura 3 - Representação cartográfica das unidades de ensino integrantes da Comissão de Educação do FMMC 71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil dos/as entrevistados/as. Dados compilados a partir de questionário investigativo aplicado em unidades de ensino do Maciço do Morro da Cruz/Florianópolis. Investigação por amostragem 45

Tabela 2 - Primeira Sistematização das respostas dos/as entrevistados/as. Dados compilados a partir de questionário investigativo aplicado em unidades de ensino do Maciço do Morro da Cruz/Florianópolis. Investigação por amostragem ..48

Tabela 3 - Segunda Sistematização das respostas dos/as entrevistados/as. Dados compilados a partir de questionário investigativo, aplicado em unidades de ensino do Maciço do Morro da Cruz/Florianópolis. Investigação por amostragem ..49

Tabela 4 - Terceira Sistematização das respostas dos/as entrevistados/as. Dados compilados a partir de questionário investigativo aplicado em unidades de ensino do Maciço do Morro da Cruz/Florianópolis. Investigação por amostragem ..50

Tabela 5 - Quarta Sistematização das respostas dos/as entrevistados/as. Dados compilados a partir de questionário investigativo aplicado em unidades de ensino do Maciço do Morro da Cruz/Florianópolis. Investigação por amostragem ..52

Tabela 6 - Quinta Sistematização das respostas dos/as entrevistados/as. Dados compilados a partir de questionário investigativo aplicado em unidades de ensino do Maciço do Morro da Cruz/Florianópolis. Investigação por amostragem ..52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CFMMC	Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz
E. E. B.	Escola de Educação Básica
E R E	Educação Étnico-Racial
FMMC	Fórum do Maciço do Morro da Cruz
LEH	Laboratório de Ensino de História
MMC	Maciço do Morro da Cruz
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFHISTÓRIA	Mestrado Profissional em Ensino de História
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
SC	Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 19

2 ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: LIMITES, POSSIBILIDADES E DESAFIOS..31

2.1 ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL 31

2.2 IDENTIFICANDO DISCURSOS RACIALIZADOS E PENSAMENTOS EUROCENTRADOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....40

2.3 UMA SAÍDA DECOLONIAL.....53

3 POR ENTRE BECOS E LADEIRAS, MEMÓRIAS E NOVAS NARRATIVAS PARA OS TERRITÓRIOS DO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ/FLORIANÓPOLIS...63

3.1 O MACIÇO DO MORRO DA CRUZ COMO TERRITÓRIO.....63

3.2 A MEMÓRIA COMO CONHECIMENTO.....72

3.3 AS MEMÓRIAS DAS POPULAÇÕES DE ORIGEM AFRICANA: NOVAS NARRATIVAS PARA TERRITÓRIOS DO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ.....78

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO 93

REFERÊNCIAS.....101

APÊNDICES 111

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO DESTINADO AOS/AS ESTUDANTES 111

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO DESTINADO AOS/AS PROFESSORES/AS GESTORES/AS: 112

APÊNDICE C: CIRCULAR ENVIADAS AS UNIDADES DE ENSINO DA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA/ GRANDE FLORIANÓPOLIS 115

APÊNDICE D: ORIENTAÇÕES PARA PRODUÇÃO DE ENTREVISTAS NO MÉTODO DA HISTÓRIA ORAL – POPULAÇÕES DE ORIGEM AFRICANA DOS TERRITÓRIOS DO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ 117

APÊNDICE E: ROTEIRO PRA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DESTINADO AOS/AS POPULAÇÕES DE ORIGEM AFRICANA DOS TERRITÓRIOS DO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ 118

APÊNDICE F: PARECER CONCLUSIVO DO COMITÊ DE ÉTICA/UDESC 120

1 INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo apresentar reflexões a partir das vozes, corpos e saberes das populações de origem africana[1] em territórios do Maciço do Morro da Cruz/Florianópolis, ancorado em perspectivas epistemológicas decoloniais[2] para pensar as relações entre o ensino de História e as relações étnico-raciais na escola. A partir de memórias expressadas em corpos marcados pela insígnia da cor, espera-se que outros olhares sejam incorporados ao ensino através de outras geografias e outros espaços de enunciação. A compreensão de que este enredo deva ser mobilizado no chão da escola, pôs-me a querer investir na escrita desta dissertação ateniente às proposições do Mestrado Profissional em Ensino de História da UDESC.

O Mestrado Profissional em Ensino de História da UDESC (Profhistória), programa de pós-graduação stricto sensu, com oferta simultânea nacional, estruturado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), tem por objetivo promover e ampliar a formação docente em História, para que professores e professoras possam qualificar suas práticas; desenvolver pesquisas no campo do ensino e,

[1]O emprego do termo consiste em superar discursos fundados em uma categoria racial, colonial e negativa atribuída historicamente aos "negros". Durante o projeto colonial/moderno em que se estabeleceu a Europa como centro, como um sistema/mundo, os "negros" foram concebidos como raças inferiores, capazes de produções culturais também descritas como inferiores. Optei, assim, por utilizar, neste trabalho, o termo populações de origem africana.

[2]A opção de colonial se "desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento" (MIGNOLO, 2008). A desvinculação epistêmica, não significa necessariamente o abandono do instrumental epistemológico que já foi construído por todo o mundo, mas uma substituição ou justaposição da geopolítica do conhecimento eurocêntrico predominante pela geopolítica de outras possíveis subjetividades, línguas, conceitos políticos, econômicos, artes, religiões, etc.

especialmente, contribuir para o aprendizado histórico na Educação Básica. Solicita-se que, ao final do curso, seja apresentado um projeto de intervenção didática. Neste sentido, proponho a organização de uma coletânea de textos, recrutando as memórias das populações de origem africana como suporte material a ser utilizado em unidades escolares.

As motivações para o desenvolvimento deste trabalho tocam-me a pele. Sou negra[3] e fruto de uma formação escolar anterior aos marcos legais para o ensino da temática acerca da História e da cultura africana afro-brasileira. As aulas de História eram difíceis para mim. A professora ensinava-nos sobre escravidão e tudo era torturante. Moradora da comunidade do Alto Ribeirão (sul da ilha de Santa Catarina) eu era a única estudante negra da sala e uma das poucas da escola. Assim, aquele conteúdo gritava em meus ouvidos: "negro escravo, negro mercadoria, negra é a mão da limpeza...". Não foram raras às vezes em que fui alvo de comentários racistas. O que estava em pauta era a textura do meu cabelo, meu tom de pele e a espessura dos meus lábios - um preconceito impregnado no cotidiano e naturalizado pela escola.

Discursos de subalternização perpassaram minha formação inicial e minha escolha profissional esteve atravessada por isso. Cursar História fora, antes de tudo, uma escolha política e estou certa disso. Sob o desejo por compreender as questões que tangenciam minha comunidade, ingressei, em 1997, no curso de Licenciatura e Bacharelado em

[3] Aqui me apoio em Frantz Fanon (2010) para explicar que a identificação de minha negritude é antes de tudo uma resposta ao insulto branco em relação à humanidade. "Essa negritude lançada contra o desprezo do branco se revelou, em certos setores, como o único fator capaz de derrubar interdições e maldições" (FANON, 2010, p. 246). Todavia, tal contraposição, historicamente necessária, precisa ser compreendida no presente para além da preservação de uma determinada cultura. É importante movimentar os significados de diferentes culturas a fins de superar a colonialidade (do ser, do saber e do poder) e no processo de luta conquistar a emancipação.

História na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Então, estava novamente diante de um debate eurocêntrico e a discussão que tanto me inquietava continuava silenciada, invisível. Não fugi a minhas intenções iniciais, continuava aspirando ouvir as vozes das populações de origem africana na História e o meu trabalho de conclusão de curso tentou registrá-las. Busquei superar os debates acerca de uma inexpressividade numérica destas populações a despeito de um processo de imigração europeia no estado de Santa Catarina. Na antiga Ilha de Desterro, perduravam as reflexões de uma presença das populações de origem africana reduzida, justificada por uma economia fora dos ditames colonialistas. Desterro não se colocava produtivamente como uma capital importante no cenário nacional, os documentos denotavam uma economia subsistente e, portanto, não necessitava de muitos braços para o trabalho. A historiografia tradicional de Florianópolis destacava o trabalho e a cultura do homem açoriano. Apesar de estarmos diante de um processo de rupturas epistemológicas na historiografia, o qual deu passagem ao movimento da História Cultural, as populações de origem africana eram sempre pensadas sob a ótica da escravidão e do tráfico negreiro. Interessava-me (re)significar tais questões. Assim, em dezembro do ano 2000, defendi a monografia submetida ao título "Interpretando os silêncios: uma história das relações de trabalho em Desterro/Florianópolis" (1885-1895), sob a orientação da Professora Doutora Beatriz Galloti Mamigonian.

Com o certificado em mãos, prestei concurso para a rede pública estadual de ensino e, desde então, atuo como professora no ensino fundamental e médio. Concomitantemente, por dez anos (2001-2011), trabalhei na modalidade de Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de São José. O município vizinho a Florianópolis possuía uma área industrial em expansão, o que provocava uma marcha de migrantes desejosa por oportunidade de trabalho.

Pessoas oriundas, especialmente, do oeste do estado de Santa Catarina e do interior do estado do Paraná. Grande parte dessa população ocupava as áreas periféricas do município de São José. Ergueram-se, então, vários loteamentos receptores desses grupos. Assim, a cidade que se constitui como açoriana, viu-se transformada pelo elemento estrangeiro. Todavia, interessava aos administradores da cidade, aos industriais e comerciários esta nova leva de trabalhadores e trabalhadoras. Foram nos espaços de migrantes, periféricos e empobrecidos, que o município instituiu o programa de Educação de Jovens e Adultos, visando qualificar a mão de obra para atender as demandas do mercado local. Percorri vários bairros e lecionei em várias comunidades desprovidas de saneamento básico, de assistência à saúde, vivendo no subemprego, por entre o tráfico de drogas e a violência armada. A escola era, para muitos, um espaço de esperança.

Com o ensino de jovens e adultos aprendi mais do que ensinei. Eu era mais jovem que a maioria dos/as estudantes e eles/as me cuidavam e olhavam-me com admiração. Eu sabia o tamanho da minha responsabilidade. Participei por duas vezes da coordenação da proposta curricular para o ensino de História para o núcleo de jovens e adultos (2004 e 2009). As discussões sobre a proposta curricular congregavam professores e professoras da rede municipal de São José. Nós buscávamos construir uma prática docente que valorizasse as experiências dos/as estudantes. Delimitamos então, os conteúdos, os conceitos, bem como os referenciais teóricos e metodológicos para o ensino de jovens e adultos. Eu realmente acreditava em uma História engajada. A Educação de Jovens e Adultos parecia ser um instrumento fundamental para a inserção de sujeitos no mundo das letras, das palavras e das possibilidades. Eu compartilhava tais projetos. Consegui ver alguns estudantes chegarem aos bancos universitários. Todavia, parecia que o horizonte já estava fechado para a grande

maioria: população de origem africana, pobre e proveniente das periferias de São José.

Em 2001 fui incorporando minhas ações docentes aos debates que circunscreviam o movimento negro. Nesse período, realizei algumas pesquisas junto ao grupo de multiculturalismo da Universidade do Estado de Santa Catarina, coordenado pelo Professor Dr. Paulino Francisco de Jesus Cardoso[4]. Em 2005 atuei no Núcleo de Estudos Afrodescendentes (NEAD), estruturado pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Em 2009, concluí o curso de especialização em Gestão Escolar e Metodologia do Ensino Interdisciplinar, analisando os caminhos para a incorporação da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) na educação básica e sua contribuição para a constituição de identidades positivas.

Havia um novo cenário no Brasil de 2003 (e não posso me furtar em discutir este movimento) no que tangia a questão das populações africanas e afro-brasileiras na História. O Ministério da Educação, junto à Secretaria de Educação Continuada de Alfabetização e Diversidade (SECAD), em março de 2003, ao instituir o referido documento, alterou a LDB e estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Entre o mobiliário, estavam postos os processos históricos de luta, resistência e insubmissão destes

[4] Vale destacar aqui, as importantes contribuições de militantes, pesquisadores e pesquisadoras catarinenses no processo de inserção das populações de origem africana na história e na cultura do estado. Pode-se destacar os trabalhos da professora Ilka Boaventura Leite (UFSC), Joana Célia dos Passos (UFSC) e do professor Paulino Francisco de Jesus Cardoso (UDESC) como materiais de referência para pensar a questão étnico-racial na pesquisa e em intervenções pedagógicas. Não há dúvidas de que a escrita desta dissertação é também fruto destas leituras. O grupo catarinense conferiu e confere um significativo papel na construção da visibilidade da História e da cultura africana e afro-brasileira tanto no espaço acadêmico quanto no espaço da Educação Básica.

agentes sociais, conferindo aportes para a constituição de uma política também de reconhecimento e de valorização de uma cultura. Tais pressupostos apontaram para a criação de condições de convivência e sociabilidade no espaço escolar, à medida que os estudantes passariam/passam a não serem discriminados por sua ancestralidade nem desencorajados a analisar aspectos referentes à sua comunidade. Neste viés, o Estado recoloca a temática racial com o objetivo de promover uma alteração positiva na realidade vivenciada pelas populações de origem africana, buscando reverter danos e feitos de séculos de preconceito, de opressão e de racismo. Esse processo decorreu da ação militante negra no Brasil, e, portanto, constituiu o arcabouço teórico promovedor do ordenamento jurídico ao qual estamos submetidos. As identidades tornavam-se fundamentais e urgentes na perspectiva do ensino de História. Minha prática docente esteve amplamente marcada por este debate nos espaços em que lecionei.

Atuei em várias unidades de ensino ao longo de minha trajetória profissional, mas foi na Escola de Educação Básica Padre Anchieta em que solidifiquei meu trabalho. Sou professora efetiva e lotada na referida escola desde 03/04/2001. Escola que, apesar de situada na Agronômica, um bairro de classe média alta da cidade, atende cerca de 850 estudantes oriundos predominantemente das comunidades do Morro do 25, Morro do Horácio, Morro Santa Vitória e Vila Santa Rosa: integrantes do complexo território do Maciço do Morro da Cruz.

Pelos caminhos do Maciço do Morro da Cruz pude revisitar minhas práticas e repensar as propostas para o ensino de História[5]. A centralidade não estaria mais no inventário de

[5] Por dez anos, associei-me à Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz. Entre 2011 e 2012, realizei, junto à coordenação, encaminhamentos para as unidades de ensino pertencentes à referida

conteúdos descriminados em um "currículo oficial". Assim, era necessário desenvolver possibilidades de intervenções didáticas mais concretas as experiências do vivido. Evidentemente tais avaliações estavam acompanhadas pelos movimentos de renovação no campo da historiografia e do ensino de História. Nos últimos anos, vimos os materiais didáticos apresentando novas temáticas, inserindo documentos, refletindo sobre processos descontínuos na História, assumindo novas linguagens e múltiplas narrativas, articulando os saberes significativos à construção de identidades. Assim, busquei explorar novas perspectivas em minhas dinâmicas em classe.

Minha incursão no mestrado profissional está relacionada a todas as experiências por mim vivenciadas e aqui registradas. Todavia, fora na disciplina de Ensino de História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira, ministrada pela Professora Doutora Cláudia Mortari, que pude compreender que precisamos avançar nas discussões para Educação das Relações Étnico-Raciais na escola. Ao longo da disciplina fui sendo desafiada a questionar os limites preconizados pelos marcos legais para o ensino da temática. Será que a legislação 10.639/03 não está orientada por referenciais coloniais? Será que precisamos da inserção de conteúdos em um currículo construído em bases eurocêntricas? Será que o ensino de História é responsável pela construção de uma identidade positivada? Se, ao pensarmos na perspectiva de uma educação para relações étnico-raciais, estamos conscientes da inserção de brancos e não brancos neste debate? Sem negar a importância inaugurada pelos marcos legais, sem negligenciar tudo que construí ao longo da minha formação e da minha atuação docente, pretendo atravessar este caminho. Alimento-me aqui e me desafio agora, a olhar para as vivências das populações de origem africana em territórios do Maciço do Morro da Cruz

---

Comissão. No segundo capítulo deste trabalho, discorrerei um pouco sobre a importância da CE/MMC.

com vistas a questionar lugares de poder e de saber que seguiram normativas eurocentradas.

É importante destacar que para desenvolver esse texto, busquei não apenas referenciais teóricos, mas especialmente era de meu interesse estabelecer diálogos com os saberes dos/as estudantes e de meus colegas profissionais da Educação Básica. Nesse sentido, decidi ouvir primeiro o que meus estudantes tinham a dizer. Junto às turmas de sexto ano da Escola de Educação Básica Padre Anchieta/Florianópolis e através da elaboração de uma sequência didática referente à memória local, identifiquei concepções carregadas de representações negativas, violentas e preconceituosas acerca dos territórios do Maciço do Morro da Cruz. Entre as falas, a mais recorrente consistia em afirmar que "*lugar de negro é no morro*". Os primeiros trilhos foram difíceis. Por que meus estudantes pensam assim? Que experiências escolares e de vida estão representadas em tal afirmação? O que a escola pode/deve fazer para enfrentar esses estereótipos? São perguntas que reverberam e quem está no processo de ensino sabe. As fontes para o enfrentamento desta visão são poucas, assim como as narrativas existentes são racializadas – afinal são frutos de um currículo construído a partir de conceitos eurocêntricos e brancos. Percebendo tais questões, coloquei-me na tarefa de investigar como o ensino de História pode contribuir com novos discursos.

Outra parte significativa do trabalho foi conversar com diferentes profissionais da educação: professores, professoras, equipe pedagógica e gestores de algumas unidades de ensino inscritas pela territorialidade do Maciço (E.E.B. Hilda Theodoro, E.E.B. Jurema Cavallazzi e E.E.B. Padre Anchieta). A partir da aplicação de um questionário investigativo, verificou-se a existência de uma imensa lacuna entre a escola,

o local e as discussões étnico-raciais[6]. Os dados apontaram especialmente para a necessidade de suportes pedagógicos que contemplassem este debate. Assim, coloquei-me na estrada.

De posse do material coletado, busquei a partir da metodologia da História oral ir aos testemunhos dos moradores e moradoras de origem africana do Morro do 25, Morro do Horácio, Morro Santa Vitória, Morro do Mocotó, Morro da Queimada, Morro da Caieira e Monte Serrat, no sentido de elaborar narrativas que rompessem com discursos hegemônicos historicamente postos. Dialoguei com dez depoentes que versaram sobre suas impressões acerca do Maciço[7]. O contato com os entrevistados/as deu-se por intermédio de lideranças comunitárias e por indicação de gestores/as escolares. Trata-se de homens, mulheres, jovens e adultos que se puseram a discorrer sobre suas memórias. Subi o morro, portando um gravador e um pequeno caderno com registros de uma entrevista semiestruturada e cheguei às "fontes". Fontes vivas que me puseram em marcha. Ao mesmo tempo em que as categorias de análise elucidaram o caminho, algumas vezes percebi que os testemunhos falavam por si. Registro esta positiva experiência: conhecer tal cenário e tomar um chá regado a muita conversa foi especialmente enriquecedor para a pesquisa e para minha prática docente.

---

[6] O modelo do questionário investigativo destinado aos profissionais das unidades de ensino mapeadas para este estudo encontra-se nos apêndices (APÊNDICE B). As discussões referentes aos dados da pesquisa encontram-se no primeiro capítulo da dissertação (item 2.2).

[7] As entrevistas estão pautadas pelas orientações e metodologias da História Oral (APÊNDICE D) e amparadas por um roteiro semiestruturado para iniciar o diálogo com as populações de origem africana dos territórios do MMC (APÊNDICE E). Vale dizer que: este trabalho foi submetido e obteve parecer favorável junto ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina – CEPSH/UDESC (APÊNDICE F).

Narrar o Maciço do Morro da Cruz pressupõe a evocação de uma História Local, a fim de perceber as múltiplas realidades existentes. Através do local, pretendem-se estabelecer vínculos, relações, aproximações, tensões e conflitos com as esferas nacionais e globais na perspectiva da produção do conhecimento e do ensino. Longe de quadros homogêneos e generalizações, vê-se História em espaços diversos. Para a dinâmica pedagógica, a História Local é terreno propício para que estudantes signifiquem os processos históricos, lidem com as temporalidades e percebam a construção das narrativas. É imperativo que o ensino de História esteja alinhado à vivência e à experiência dos sujeitos. Assim, espera-se que o material de intervenção didática a ser utilizado por estudantes, professores e professoras da Educação Básica, assuma tal potência.

Para a escrita da História Local, escolho como fonte a memória. A perspectiva adotada para o desenvolvimento desta pesquisa consiste em compreender a memória das populações de origem africana como algo que responde aos estudos estruturados em bases coloniais. A compreensão da memória/corpo é descrita no sentido de ampliar as reflexões acerca da temática étnico-racial. Para tal, me aproprio especialmente do texto *Memórias ancoradas em corpos negros* da professora e pesquisadora Antonieta Antonacci (2013). Para a autora, o corpo também guarda uma memória e isso precisa ser dimensionado.

Para a escrita deste material, mobilizarei algumas categorias para historicizar o conteúdo, realizar a análise documental e amparar as proposições didáticas sinalizadas na coletânea de textos a ser dividida com docentes da Educação Básica. Ao verificar os limites deixados pelos marcos legais para o ensino da temática étnico-racial na escola, ponho-me a dialogar com Edourd Glissant (2005), Frantz Fanon, Homi Bhabha (2005) e Stuart Hall (2011) para transgredirmos discursos racializados. Lia Vainer Schucman (2014) ajuda-nos

a refletir sobre as implicações de tais discursos ao propor questionamentos acerca da branquitude. Para discutir certas incongruências entre ensino de História e Diretrizes Curriculares (2004), recrutarei Júnia Sales Pereira (2011), bem como, Hebe Mattos e Martha Abreu (2006). Na perspectiva de apresentar outras possibilidades para pensar o ensino de História e a Educação Étnico-Racial, para além de epistemologias eurocentradas, ancorarei reflexões a partir da decolonialidade de saberes com Aníbal Quijano (2012), Antonieta Antonacci (2013), Catherine Walsh (2009), Gayatri Spivak (2010), Mario Rufer (2011), Ramón Grosfoguel (2008) e Walter Mignolo (2003).

Assim, no primeiro capítulo intitulado: *Ensino de História e Educação Étnico Racial – Limites, possibilidades e desafios*, buscarei analisar, criticamente, os marcos legais, especialmente a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares para o ensino da temática africana e afro-brasileira (2004). Apresentarei importância de reflexões decoloniais no processo de construção da pesquisa e das ações pedagógicas. Estes elementos orientarão o trabalho e subsidiarão a construção do material de intervenção didática. Estruturado em subtemas, o capítulo registrará inicialmente os caminhos trilhados pelo ensino da História e a questão da Educação Étnico-Racial na escola. No segundo momento, discorrerei sobre como as falas dos discentes e profissionais de unidades de ensino circunscritas pela territorialidade do Maciço do Morro da Cruz, revelam a presença de discursos racializados e eurocentrados nos espaços da escola. Para encerrar o capítulo, "*uma saída decolonial*" será concebida como possibilidade para a superação de epistemologias, pedagogias e experiências colonizadas.

O segundo capítulo: *Por entre becos e ladeiras, memórias e novas narrativas para os territórios do Maciço do Morro da Cruz/Florianópolis*, abrangerá o MMC como cenário potente para pensar a História local e para dar visibilidade a

espaços considerados por muitos como marginais. Discutirei ainda os processos de construção de uma territorialidade conferida ao Maciço do Morro da Cruz (primeiro subtema). Deste modo, pensar a memória como fonte e conhecimento potente transgride ao que se produziu em relação aos territórios em questão (segundo subtema). Apresentarei os sujeitos da pesquisa e suas memórias transcritas no chão do Maciço: seu Silvio, dona Amália, seu Daldomar, seu Geraldino, Solange, Maria de Lourdes, Walmor, Luciana, Alisson e Linda Inês serão os protagonistas para a construção de outras narrativas para o Maciço do Morro da Cruz (terceiro subtema).

Ao final, espera-se que as reflexões descritas nas páginas que se seguirão possam ampliar as discussões acerca do ensino de História e da temática étnico-racial na escola a partir dos estudos decoloniais. Espera-se que as narrativas construídas para o Maciço do Morro da Cruz possam assumir novos significados e que as memórias das populações de origem africana sejam as vozes para novas enunciações.

2 ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: LIMITES, POSSIBILIDADES E DESAFIOS

O presente capítulo tem por objetivo apresentar algumas considerações acerca das limitações encontradas na atividade do ensino de História, no que se refere à temática da educação para as relações étnico-raciais na escola. No primeiro momento, teço um breve panorama sobre a trajetória do ensino de História no Brasil e suas matrizes eurocêntricas. Analiso criticamente os marcos legais (Lei Nº 10639/03 e Diretrizes Curriculares – 2004) para o ensino da História e da cultura africana e afro-brasileira. Através de um trabalho investigativo, realizado com estudantes, professores, professoras, equipe pedagógica, gestores e gestoras de unidades escolares circunscritas pela territorialidade do Maciço do Morro da Cruz/Florianópolis, identifiquei discursos racializados e visões colonialistas transcritas através do currículo e das experiências dos sujeitos em questão. Assim, sugiro o desafio de lançar ao ensino de História proposições decoloniais na perspectiva de contribuir para ampliar o debate das relações étnico-raciais no espaço escolar.

2.1 ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

> A verdade é que nós somos sempre, não uma, mas várias pessoas (...). O segredo é permitir que as escolhas que a vida nos impõe não nos obriguem a matar a nossa diversidade interior (COUTO, 2011, p. 80).

Não é novo para nós o fato de que a História, como disciplina escolar, ancorou seu conteúdo em uma perspectiva eurocêntrica. Para tanto, basta revisitarmos os currículos escolares e os materiais didáticos e assim, constarmos que os

temas de estudo partem de marcos europeus, para pensarmos a História do mundo, tais como: a queda do império romano, a revolução francesa, as "grandes guerras"... Se quisermos saber da História do Brasil, irremediavelmente, iniciamos a leitura a partir da temática da expansão comercial marítima europeia. Sabe-se, contudo, que tais cânones inviabilizaram narrativas, culturas, grupos sociais, lugares e embora as novas demandas (sindicais, feministas e afro-indígenas, por exemplo) tenham solicitado outro registro, os valores curriculares ainda garantem uma centralidade de discurso. Estaríamos ainda a olhar a partir do lado de cima do Equador?

Uma breve consideração a respeito da trajetória do ensino de História no Brasil para ajudar na compreensão do postulado anteriormente. Movimentos políticos com protagonistas brancos, cristãos e masculinos, inscritos em uma concepção de tempo linear serviram como fundamentos para a construção da História como disciplina escolar. Pesquisadores e pesquisadoras do ensino de História, como Circe Maria Fernandes Bittencourt (2007), Katia Abud (2004) e Thais Nivia de Lima Fonseca (2006), registram em seus trabalhos o papel do Estado como agente mobilizador e promotor da construção de uma História oficial para o país, especialmente nos primeiros anos da República. Discursos nacionalistas, patrióticos e ideais de civilidade deveriam ser questões de primeira ordem. O pensamento liberal definiu o papel da educação e o ensino de História fora recrutado para conferir a densidade política e formativa dos sujeitos. Sob este prisma, a disciplina de História teve como responsabilidade participar do processo de construção de uma identidade nacional para o país. E, como se sabe, este movimento acabou por invisibilizar manifestações plurais de organização social, produtiva e também aquelas no campo da cultura.

Segundo o exposto, a construção da História como disciplina estabelece um forte diálogo com o Estado e com a produção acadêmica. O Estado como tratou Circe Maria

Fernandes Bittencourt (2007), ao considerar a disciplina de História como peça fundamental para a formação política dos estudantes, imprimiu um nacionalismo com vistas a conferir uma identidade nacional, uma brasilidade. Os discursos proferidos nas escolas secundárias pautaram-se em estudos referentes à unidade territorial, à centralização política e administrativa, bem como à unidade cultural. Sobre este aspecto, a produção historiográfica denotava a questão da mestiçagem para invisibilizar as manifestações plurais no campo da cultura. Assim, constituía-se o mito da democracia racial nos primeiros anos da República[8].

Pensando ainda no campo da identidade, Bittencourt (2007), tece reflexões sobre o ensino de História no final do século XX. A autora afirma que o movimento de globalização infere neste debate. A História como disciplina escolar precisa estar atenta à questão da alteridade, respeitar os regionalismos e compreender as pautas sociais. Diferentes culturas trazem à tona a construção de identidades:

> A introdução da História da África e da cultura afro-brasileira insere-se nesta condição contemporânea do papel da História escolar, tendo como pressuposto a construção de identidades sociais e de uma redefinição de uma identidade nacional (BITTENCOURTT, 2007, p. 50).

Quando preconizamos as relações étnico-raciais, precisamos ultrapassar os discursos de supremacia de uma cultura em relação à outra, afinal, a escola é um território múltiplo e disso estamos certos. Não se trata de hierarquizar os sujeitos e os processos históricos. Não se trata de

[8] Para saber mais sobre a questão do mito da democracia racial no Brasil, ver: PEREIRA, Amilcar Araújo. "Por uma autentica democracia racial": os movimentos negros na escola e nos currículos de história. *Revista História Hoje*, Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p.111-128, 2012.

supervalorizar uma identidade. Precisamos pôr em questão todas as identidades. O ensino de História precisa superar a ideia de construção de uma identidade nacional durante muito tempo preconizada. Em nome do estado brasileiro culturas foram sendo invisibilizadas e outras foram tomadas como hegemônicas. O que se pretende, portanto, é considerar a pluralidade cultural na atividade sempre viva de ensinar e aprender História. Falo de culturas em diálogo que podem colocar e retirar máscaras e revisitar imagens refletidas em espelhos.

A História como disciplina escolar deve ampliar seu aparato e contemplar reflexões identitárias híbridas, posto que a identidade refere-se a um modo de ser no mundo e com os outros. É um aspecto importante das redes de relações culturais dos grupos, construídos sócio e historicamente. Implica em um olhar sobre si mesmo, a partir da relação com o outro. Com Homi Bhabha (2005) encorajamo-nos a pensar em movimentos culturais de fronteira, em identidades concebidas "entre os lugares". Para Bhabha, o "entre lugar", consiste em um terreno de subjetivação e de elaboração de novos significados e outras identidades.

O cenário, portanto, é de articulação e não de hierarquização ou totalização cultural. O escritor, poeta e ensaísta da Martinica Édouard Glissant (2005) percebe tal relação em uma perspectiva crítica ao movimento colonialista, desmontando cânones eurocentrados. As antigas representações negativas empregadas aos sujeitos subalternizados historicamente, podem ser constantemente discutidas e desestabilizadas. Para o autor, as identidades estão em relação:

> [...] a poética da Relação não é uma poética do magma, do indiferenciado, do neutro. Para que haja relação é preciso que haja duas ou várias identidades ou entidades donas de si e que aceitem transformar-se ao permutar com o outro (GLISSANT, 2005, p. 52).

Contribuindo para o debate, aciono Stuart Hall (2011) que, ao refletir sobre a problemática das identidades na pós-modernidade, imprime a noção de flexibilização do conceito. Para o autor, a construção da identidade não é fixa, permanente. Ela se forma e transforma-se em relação às formas pelas quais somos atravessados pelos sistemas culturais e políticos que nos circunscrevem. Trata-se de uma percepção que movimenta constantemente os sujeitos a elaborarem e reelaborarem seus quadros de identificação. A escola e o ensino de História podem assumir tal perspectiva. Eis uma importante transgressão em relação aos marcos legais para o ensino da temática africana e afro-brasileira.

A Lei nº 10.639/03 é um marco na educação das relações étnico-raciais no Brasil. É importante recuperá-la no interior destas investigações e a partir dela questionar seus limites, verificar as possibilidades no campo e superar os desafios acerca do debate étnico-racial na escola. A legislação proeminente percorre uma pauta de políticas afirmativas com vistas a implementar um conjunto de medidas e ações que visam corrigir determinadas injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social. O Ministério da Educação, junto à Secretaria de Educação Continuada de Alfabetização e Diversidade (SECAD), em março de 2003, ao instituir o referido documento, alterou a LDB e estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio:

> A publicação da Lei nº 10.639/2003 ocorreu num contexto educacional abrangente, marcado pelas transformações advindas da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 1996, em que se afirmaram modificações educacionais importantes, como a flexibilização curricular, a consciência do valor da inclusão e da diversidade na educação, e a reafirmação da autonomia docente. Ela é também tributária de um movimento disperso e fragmentário que

> vinha ocorrendo nos governos estaduais e municipais no Brasil, com vistas à reparação de danos e à ampliação dos canais de participação cidadã de populações sub-representadas, e à defesa do seu direito à história e à cultura. Ela veio, ainda, na esteira do complexo processo de democratização do país, acompanha da de uma consciência de desigualdades históricas perpetradas contra populações e pessoas afrodescendentes. Seu conteúdo e as transformações dela decorrentes produzem uma tensão entre a ampliação dos direitos de cidadania no país e a crescente compreensão da necessidade de enfrentamento do racismo, em suas diversas faces e nas diferentes esferas da vida social, sobretudo no âmbito da escola (PEREIRA, 2008, p. 22).

Para Petronilha Beatriz Silva (2005), a Lei nº 10.639/03 trata de reconhecimento. O reconhecimento de sujeitos plurais cuja divulgação dos processos históricos de luta, de resistência e insubmissão, fazem-se e se fizeram em contraposição a uma imagem de incapacidade cognitiva tão propagada, inclusive em livros didáticos. Para autora, uma política de reconhecimento aponta para a criação de condições de convivência e sociabilidade no espaço escolar, em que estudantes não sejam discriminados em função de sua ancestralidade nem desencorajados a estudar as questões que dizem respeito a sua comunidade.

As Diretrizes Curriculares para o ensino da temática (BRASIL, 2004) propõem a instrumentalização de uma reorganização curricular, contemplando a inclusão dos novos temas, a pesquisa de novos conceitos e propiciando outras leituras para conteúdos antigos. Vislumbra-se a construção de alternativas que ressignifiquem o modo de ver, ser e compreender o universo das populações africanas e afro-brasileiras em unidades de ensino. Nesta esteia, a História como disciplina amplamente recrutada, deve investir nos

estudos das “grandes civilizações de África”, nos processos de resistência escrava, nas revoltas negras – como a Revolta da Chibata – nas narrativas heroicas e outros aspectos que busquem positivar a imagem do continente africano, bem como, o passado das populações de origem africana no Brasil.

Vale considerar que os marcos legais decorrem da ação política dos movimentos sociais que nas últimas décadas buscaram forçosamente organizar suas bases a partir de um repertório linguístico consciente de sua etnicidade e memória. No seio do movimento negro estão às lutas por uma estrutura independente que se coloca como contrária à “indústria da criminalidade”. Lutas que põe fim a discriminação étnica nas relações de trabalho, que questionam a violência racial nos meios de comunicação, que se opõem a manipulação política da cultura negra e a exploração social, sexual e econômica da mulher negra. O movimento negro solidariza-se à luta internacional de todos os oprimidos. No plasma do sistema capitalista, no interno da sociedade de classes, existem especificidades reais como a dos trabalhadores e trabalhadoras negras (questões pontuais referentes às populações indígenas merecem reflexões nesse sentido). Assim, o aparato educacional deve estar orientado para os interesses do povo negro e de todos os excluídos, na perspectiva de reparar séculos de escravidão, submissão e violência (BARBOSA; SILVA, 1997).

As reflexões expostas até aqui imprimem um espaço de enunciação de um movimento social: o movimento negro. Há uma negritude impressa no documento das Diretrizes Curriculares. Desse modo, os documentos estão marcados, situados em uma arena de disputa e precisam ser compreendidos nesta dimensão. Sem negar a sua importância para a agenda pública e sua força política, devemos estar cientes de seus riscos ao oferecer quadros essencializadores fundamentados no conceito de raça, na identidade racial e na polarização das “raças”. (APPIAH, 1997, p. 245). Há

limitações, portanto. Compreende-se que o ensino de História não deva incorrer nestas armadilhas:

> Sabemos que, há algumas décadas, o ensino de história vem sendo alvo de severas críticas, destacando-se a necessidade de ultrapassar uma abordagem pautada pela memorização acrítica de datas, acontecimentos, nomes de personagens e seus "grandes feitos", a serem celebrados a partir de um calendário cívico ou comemorativo. Tais questões devem ser levadas em consideração ao examinarmos algumas das "Determinações" apresentadas pelas Diretrizes Curriculares..., referentes tanto ao estudo de datas consideradas "significativas", quanto à apresentação de uma listagem de nomes de personagens negros, africanos e afro - descendentes, que devem ser estudados, como exemplos da atuação de negros em diferentes áreas. Seriam tais indicações uma reedição do chamado "ensino tradicional", trocando-se apenas as datas e os personagens, sem alterar sua lógica e concepção? Que papel cumprem – ou ainda podem cumprir – as datas cívicas e/ou comemorativas e o estudo de personagens históricos? Em que medida, tais orientações podem contribuir para a cristalização de antigas abordagens e estratégias há muito presentes no ensino de história, e nas práticas escolares, em geral? (SANTOS, 2011, p. 85).

Hebe Mattos e Martha Abreu (2006) buscam dar respostas nada ingênuas para as questões anteriormente problematizadas. A partir da análise dos PCNs e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, as autoras discorrem sobre as implicações de se memorizar fatos, mitificar personagens e difundir estudos a partir de datas comemorativas. A saída seria historicizar os processos, fazendo uma leitura crítica do que se estabelece;

expurgando a névoa e limpando o pó do mobiliário que se coloca diante de nós.

Neste viés, cabe ainda, questionar e analisar a identidade racial branca. A temática da branquitude deve ser enfrentada. Há que se problematizar este lugar de fala, de discurso, de status e de poder. Lia Vainer Schucman (2014) chama-nos atenção para o fato de que:

> O branco não é apenas favorecido nessa estrutura racializada, mas é também produtor ativo dessa estrutura, através dos mecanismos mais diretos de discriminação e da produção de um discurso que propaga a democracia racial e o branqueamento. Esses mecanismos de produção de desigualdades raciais foram construídos de tal forma que asseguram aos brancos a ocupação de posições mais altas na hierarquia social, sem que isso fosse encarado como privilégio (SCHCMAN, 2014, p. 27).

Assim, precisamos reconhecer a branquitude no debate das relações étnico-raciais. Atravessamos uma década desde a implementação da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares (2004) e compreendemos a importância de revisitá-las na perspectiva de romper com as homogeneizações existentes. Vimos tanto no campo da produção historiográfica, quanto no campo do ensino de História a ampliação deste enredo. Ao buscar novas fontes, novas memórias, novos sujeitos e novas narrativas, uma série de pesquisas e experiências pedagógicas alimentaram as discussões étnicas e raciais no Brasil. Agora, outros aportes teóricos que desafiem o pensar a História hoje sem reproduções e estereotipias são necessários.

Assim, compreende-se que dar um passo além do que preconizam a Lei nº10.639/03 e as Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2004) torna-se extremamente significativo. Certamente, uma discussão acerca das relações étnico-raciais,

do preconceito e de suas manifestações na sociedade brasileira (a despeito do assassinato da juventude negra em áreas consideradas de alta vulnerabilidade), e em particular a escola, precisa ser realizada. Todavia, a inserção de conteúdos como ferramentas possíveis para a ampliação do tema não esgotam a questão. Concebe-se, então, os conteúdos como arquétipos, construções e não como representações de uma verdade estanque. É preciso ter cautela e evitar que a presença africana e afrodescendente esteja simplesmente veiculada a datas comemorativas ou em organizações de eventos para recuperar uma determinada realidade social.

Para o ensino de História especificamente, seguir sem crítica as orientações curriculares pode inferir sobre o que se espera da atuação docente e daquilo que esperamos que nossos/as estudantes se apropriem. Será que a legislação 10.639/03 não está orientada por referenciais coloniais? Será que precisamos da inserção de conteúdos em um currículo construído em bases eurocêntricas? Será que o ensino de História é responsável pela construção de uma identidade positivada? Se pensarmos na perspectiva de uma educação para relações étnico-raciais, estaremos conscientes da inserção de brancos e não brancos nesta dimensão?

2.2 IDENTIFICANDO DISCURSOS RACIALIZADOS E PENSAMENTOS EUROCENTRADOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Entre limites e possiblidades, a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e as Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2004) trouxeram para nossos horizontes certos desafios e o maior deles, talvez, seja enfrentar a colonialidade do currículo escolar. Não se trata da inclusão de conteúdos – ainda que realizemos a crítica interna destes documentos. Não se trata apenas de discursar sobre lógicas racialistas. Trata-se de uma nova proposta curricular, para além de referenciais

eurocentrados. O presente estudo, realizado com estudantes de uma unidade de ensino da rede estadual de Santa Catarina na cidade de Florianópolis, demonstra as implicações de um saber colonizado. Relatos de gestores, equipe pedagógica, professores e professoras da educação básica (Florianópolis) revelam discursos racializados, racistas e carregados de estereótipos ao serem interpelados acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Descrevo nas próximas linhas tais experiências.

Compreendo as ações didáticas como abertas às experiências humanas. Os/as estudantes são sujeitos sociais e suas vivências devem ser contempladas no processo de ensino aprendizagem. Precisamos ouvir a voz desses sujeitos e analisar os lugares de enunciação de suas concepções a respeito da História, do mundo e da vida no mundo. Sob esta perspectiva, conhecer o território do qual emergem seus discursos torna-se fundamental para a atividade de ensino (OTTO, 2012).

Os caminhos desta investigação estão pautados nos conhecimentos prévios dos/as estudantes da E.E.B. Padre Anchieta. Atuei com as turmas de 6º ano do ensino fundamental, por serem grupos que estão iniciando suas reflexões junto ao/a professor/a de História na escola básica. Desse modo, os/as estudantes foram introduzidos/as ao debate da História como disciplina escolar e ao exercício do fazer historiográfico. Nessa fase, percorremos os elementos conceituais da História, discutimos o trabalho do/a historiador/a, apresentamos as diversas fontes para a construção do pensamento histórico, refletimos sobre o tempo histórico, entre outros instrumentos considerados estruturantes para a compreensão da História. No campo das categorias aplicadas ao ensino de História para crianças e adolescentes das turmas de 6ºano do ensino fundamental concentramos nosso estudo a partir da memória, do espaço, do tempo e das

relações de poder engendradas nos discursos constitutivos a respeito da História do Maciço do Morro da Cruz[9].

Utilizei um questionário investigativo - APÊNDICE A - para coletar os primeiros dados. No tópico chamado chuva de ideias, solicitei que os estudantes descrevessem o que sabiam a respeito do Maciço do Morro da Cruz. Em sua maioria identificaram de modo recorrente a violência, o tráfico de drogas e a presença das populações de origem africana. Poucos documentos trouxeram elementos positivos acerca dos territórios em questão. Quando indagados sobre as fontes utilizadas para assumirem tais representações, a totalidade registrou a influência da mídia, em especial os programas policiais diários de televisão da cidade de Florianópolis. Abordados sobre a relação Maciço do Morro da Cruz e a presença das populações de origem africana, os grupos não demonstraram saber as origens desta relação; todavia, fora recorrente a resposta: "Lugar de negro é no morro"[10]. Sobre a questão do preconceito, a maioria respondeu que sofre preconceito por dizer ser morador/a do Maciço. Em relação ao papel da escola no processo de pensar um ensino que dimensione este contexto, poucos afirmaram perceber tal preocupação. Como o ensino de História poderia contribuir para rever as concepções acima descritas? Os/as estudantes não manifestaram muita profundidade nesta questão, mas fora quase consensual a importância de se historicizar os territórios do Maciço. Foi um bom início de conversa.

Em outro momento, a partir da análise de uma notícia policial, fui engendrando o diálogo com os/as estudantes. A reportagem televisiva trazia como manchete a ação da polícia

[9] Sobre os conceitos essenciais da disciplina de História estabelecidos para o 6ºano do ensino fundamental. Ver a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (2014).

[10] Foram aplicados 57 questionários investigativos como exercício de planejamento escolar no corrente ano. Em 53 questionários, confirmava-se a ideia de que lugar de negro é no morro (APÊNDICE A).

no Morro do Mocotó/Florianópolis[11]. Fomos questionando as narrativas apresentadas pela matéria. Arguimos sobre a imagem que as mídias constroem sobre os territórios do Maciço. Questões problematizadas: A presença do poder policial e do tráfico é uma constante em todos os territórios do Maciço? As personagens em fuga pertencem a qual grupo étnico-racial? Será que o discurso enunciado é o único cabível? É possível narrarmos outra História para os territórios aqui refletidos? O debate demonstrou que os sujeitos escolares oriundos destes territórios manifestam outras experiências nestes espaços: "Professora, nós estudamos, nossos pais trabalham, participamos de festas, soltamos pipa, temos encontros na igreja"[12].

O terceiro momento da investigação pautou-se pela análise do documentário *Maciço*[13]. Optei por este material por se tratar de uma representação sensível a respeito dos territórios do Maciço do Morro da Cruz. E é, justamente, a partir deste universo complexo, contrastante e muitas vezes invisível, que o documentário procura evidenciar as histórias de vida e a produção da vida material de seus/suas moradores/as[14]. O material procura discutir que não é mais possível negar a cidade que se encontra à margem, não é mais possível apresentar narrativas homogeneizantes para territórios tão díspares, não é mais possível ocultar o embate das políticas públicas em questão e as políticas públicas almejadas pelos

[11]Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SgR9W2ISrhI>. Acesso em: 27 de março de 2015.

[12]Registro do debate na turma 60 da E.E.B. Padre Anchieta. Junho de 2015. Arquivo próprio e disponível para consulta.

[13]O documentário fora dirigido e produzido por Pedro MC. As entrevistas foram conduzidas pela historiadora Karen Cristine Rechia. Primeira exibição: março de 2009.

[14]Documentário na íntegra: <https://www.youtube.com/watch?v=ObiWF_agFE>. Acesso em: 30 de março de 2015.

trabalhadores e trabalhadoras do Maciço do Morro da Cruz. Sobre outros balizares o Maciço enuncia-se.

Ao apresentar as narrativas construídas acerca dos territórios do Maciço do Morro da Cruz o grupo pode refletir sobre as dimensões referentes à evidência histórica. A evidência, aquilo que nos parece pronto e muitas vezes necessário à pesquisa histórica, deve ser concebida como uma construção histórica. Nesta perspectiva, pensamos a arqueologia do fato e do acontecimento histórico como construto da narrativa. O conjunto de práticas discursivas são arquétipos elaborados em determinadas condições históricas, por indivíduos que se percebem como objetos e sujeitos do movimento destas construções. Pensar a questão da narrativa e da construção do fato histórico, por este viés, significa refletir sobre as linhas de tensão e de conflito, sobre as imposições e rompimentos – exteriores e interiores. Trata-se de um eixo de investigação histórica. A escolha implica em perceber as múltiplas estruturas e conexões que engendram um discurso.

Assim, o papel do historiador é, também, atravessar esta poeira e a atividade do ensino de História deve contribuir para tal reflexão. Desse modo, podemos recrutar os estudos de Rüsen (2001) para lidarmos com os conceitos operativos próprios do fazer História: A construção da narrativa, análise documental, a compreensão temporal são elementos caros ao campo da Didática da História. Construir junto aos/as estudantes o processo de investigação histórica pode contribuir para dar complexidade à consciência humana, que para nós é uma consciência que se lê no tempo, na experiência do tempo, com vistas a operar sobre as questões da vida prática.

Dando um passo além, é permitido dizer que as falas dos/as estudantes e a reflexão de se fazer e ensinar História conduziram as investigações. Há um saber escolar que não pode ser pormenorizado. A escola é também espaço de enunciação e de investigação científica. Nós temos o que dizer e podemos experimentar construir e difundir conhecimento.

Podemos questionar os discursos eruditos. Podemos interpretar o mundo. Podemos ser parte da História. Podemos deslocar olhares e construir caminhos por uma geografia fora de ditames eurocentrados.

Com os depoimentos dos professores e professoras de História, equipe pedagógica, bem como gestores e gestoras das unidades de ensino da E.E.B. Hilda Theodoro, E.E.B. Jurema Cavallazzi e E.E.B. Padre Anchieta verificou-se a imensa lacuna existente no que tange as discussões étnico-raciais na escola e, especialmente, a falta de diálogo entre ensino e questões locais. Seria possível alinhar estas reflexões? Seria possível propor um suporte material que oportunizasse este debate?

A seguir apresento o material que sintetiza o perfil dos/as entrevistados/as e suas falas[15] (Tabela 1):

Tabela 1 - Perfil dos/as entrevistados/as. Dados compilados a partir de questionário investigativo aplicado em unidades de ensino do Maciço do Morro da Cruz/Florianópolis. Investigação por amostragem

Perfil do/as entrevistados/as	
Função	**Número**
Docentes de História	04
Coordenador/a pedagógico/a	01
Supervisor/a pedagógico/a	01
Gestores/as	02
Vínculo	**Número**
ACT – Admitidos em caráter temporário	02
Efetivos/as	06

[15] A escolha destas unidades de ensino deve-se ao fato de terem inaugurado, ainda que timidamente, o debate étnico-racial na escola nos idos tempos da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz. O diálogo com os docentes e gestores das unidades em questão partiu da aplicação de um questionário investigativo (APÊNDICE B), devidamente aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Carga horária	Número
10 horas	00
20 horas	01
30 horas	00
40 horas	07

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Antes de analisar tais dados, vale dizer que os mesmos foram coletados a partir da aplicação de questionário investigativo - realizado e aprovado a partir da legislação vigente a respeito da ética em pesquisa com seres humanos (APÊNDICE B). Os/as depoentes, cientes do trabalho, assinaram termo de consentimento livre e esclarecido, conforme orientações da Universidade do Estado de Santa Catarina. Os roteiros foram respondidos na presença da pesquisadora. Devidamente agendadas com os/as docentes e gestores, as entrevistas aconteceram no espaço escolar. É importante no contexto desse trabalho registrar as dificuldades para a realização desta etapa de construção da pesquisa: de início as negativas de muitos profissionais para participar da investigação; poucos desejaram contribuir para o trabalho, alegando falta de tempo; outros revelaram um profundo silenciamento quando interpelados sobre as intenções de um trabalho, abordando as relações étnico-raciais. Também houve problemas "técnicos", como buscar um local adequado para a aplicação do questionário; bem como a inacessibilidade de alguns gestores para conceder a realização da investigação em algumas unidades de ensino. Antes mesmo da condução das entrevistas, algumas respostas para perguntas não feitas vieram à superfície. O silêncio também tem som. Por que ainda encontramos dificuldades para a implementação de discussões e reflexões acerca de questões relacionadas ao ensino da temática africana e afro-brasileira na escola? Júnia Sales Pereira, em Diálogos sobre o Exercício da Docência – recepção

das leis 10.639/03 e 11.645/08, tece considerações a respeito de práticas racistas repercutidas no espaço escolar. Para a autora:

> O racismo é uma prática aprendida e vivenciada socialmente, com repercussões no cotidiano escolar. Ele pode se expressar, na escola, no Projeto Político Pedagógico, na prática de seleção e abordagem de conteúdos, nas hierarquias profissionais afirmadas em diferentes instâncias da experiência escolar, até mesmo na aparentemente neutralidade conferida às diferentes disposições dos corpos em sala de aula, e pode estar presente nas brincadeiras e conversas informais dos alunos e professores. Não custa dizer que o racismo pode ser expresso também por meio da invisibilidade (PEREIRA, 2011, p. 153).

Analisando as respostas dadas aos questionários, percebi que invisibilidade e silêncios também estiveram expressos quando os/as entrevistados/as foram arguidos a respeito de um trabalho articulado entre escola e território do Maciço (observe a tabela 2). No texto do questionário investigativo, os/as depoentes pouco apontaram para a necessidade desse diálogo, mesmo aqueles profissionais efetivos e com mais de dez anos de atuação na instituição – o que sugere uma identidade com o lugar, uma pertença em relação à escola em que atua[16].

[16] É sabido que uma das problemáticas em relação ao ensino da rede estadual de Santa Catarina consiste em organizar seu quadro funcional. A maioria do corpo docente é composta por professores/as admitidos/as em caráter temporário - o que, em muitas vezes, pode contribuir para explicar a pouca relação com a escola em que atua e, especialmente, com os territórios aos quais a unidade de ensino está circunscrita. Seria algo intencionalmente posto?

Tabela 2 - Primeira Sistematização das respostas dos/as entrevistados/as. Dados compilados a partir de questionário investigativo aplicado em unidades de ensino do Maciço do Morro da Cruz/Florianópolis. Investigação por amostragem

É possível verificar um trabalho articulado entre escola e território do Maciço?	**Número**
Sim	02
Não	06

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

No que diz respeito à temática étnico-racial na escola, os/as pesquisados/as discorreram sobre os trabalhos estruturados no campo da cultura: oficinas de *abaomy* e de penteados afro, rodas de capoeira... E lá estavam registradas as atividades socializadas no Dia da Consciência Negra, expressões que objetivam a construção de uma identidade positivada no espaço escolar. O que se percebe são conteúdos alicerçados em uma perspectiva essencializada de uma cultura em detrimento de um lugar para a História da cultura africana e afro-brasileira no currículo educacional (a tabela 3 sistematiza algumas respostas nesta direção). Os relatos registram a sazonalidade do debate e os equívocos interpretativos gerados pelos marcos legais no cotidiano da escola[17]. Anteriormente, foram identificadas as limitações existentes nos documentos - como o das Diretrizes Curriculares - e registrou-se que precisamos dar um passo além. Todavia, vale considerar que há uma distância entre texto e prática pedagógica. Logo, a legislação e o modo como é recebida estão em patamares distintos no universo escolar: "A recepção é terreno de autonomias. Neste campo, haverá usos diferenciados também,

[17] Sobre isso ver: VARGAS, Karla Andrezza Vieira. Por que existe o Dia da Consciência Negra? In: *Questões Crônicas no Ensino de História.* Mestrado Profissional em Ensino de História, UDESC, 2015, p. 44-48.

renovadas e mutáveis interpretações" (PEREIRA, 2011, p. 149).

Tabela 3 - Segunda Sistematização das respostas dos/as entrevistados/as. Dados compilados a partir de questionário investigativo, aplicado em unidades de ensino do Maciço do Morro da Cruz/Florianópolis. Investigação por amostragem

A escola desenvolve ações referentes à temática étnico-racial?	**Número**
Sim	03
Não	05
As ações desenvolvidas são realizações:	**Número**
De toda escola	01
De um pequeno grupo	07
As ações desenvolvidas compõem	**Número**
O currículo escolar	01
Organização de eventos – Dia da Consciência Negra	07
Período de implementação das ações na escola:	**Número**
Anterior a 2003	00
Posterior a 2003	08

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Sobre os suportes materiais, os/as entrevistados/as pontuaram a inexistência de discussões relativas aos territórios do Maciço do Morro da Cruz/Florianópolis. A respeito da temática étnico-racial, os depoimentos deixaram evidente a presença de livros didáticos, paradidáticos, literatura e filmes versados especialmente em aspectos relativos à cultura africana e afro-brasileira na escola (os dados apresentados foram elementos motivadores para a elaboração do projeto de intervenção didática a partir das memórias e histórias de vida das populações de origem africana em territórios do Maciço do Morro da Cruz). Veja a tabela a seguir:

Tabela 4 - Terceira Sistematização das respostas dos/as entrevistados/as. Dados compilados a partir de questionário investigativo aplicado em unidades de ensino do Maciço do Morro da Cruz/Florianópolis. Investigação por amostragem

Sobre a existência de suportes materiais na escola a respeito dos territórios do Maciço do Morro da Cruz	**Número**
Existe	00
Inexiste	08
Sobre a existência de suportes materiais na escola a respeito da cultura africana e afro-brasileira:	**Número**
Existe	08
Inexiste	00

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Através dos questionários investigativos, identificou-se que, após a implementação da legislação de 2003 e a partir das orientações preconizadas nas Diretrizes Curriculares (2004), as bibliotecas das unidades de ensino, aqui em questão, receberam via Ministério de Educação, inúmeros títulos. Sobre a crescente oferta de suportes materiais a respeito do ensino da temática étnico-racial, Júnia Sales Pereira (2011) adverte:

> Quanto a essa questão, contudo, há que se ponderar que a oferta de livros didáticos e paradidáticos que contemplam a abordagem da Lei 10.639/03 não está sempre acompanhada de revisões contemporâneas para supressão de abordagens racistas ou estereotipadas das culturas; conforme constatam pesquisadores do campo, em alguma medida ainda permanece a invisibilidade do negro, a branquidade normativa, a subalternização/sub-representação de pessoas e populações negras e/ou a distorção representativa das culturas e identidades negras, além de silenciamentos quanto à contribuição

> negra na história do Brasil (PEREIRA, 2011, p. 153).

Outro aspecto problematizado a partir do material compilado através das falas de gestores, equipe pedagógica, professores e professoras da rede estadual de ensino (Florianópolis) refere-se ao processo de formação continuada. Os/as entrevistados/as pontuaram que os órgãos estaduais de fomento não proporcionam desde 2010 cursos de capacitação na área da Educação Étnico-Racial. Quando falamos em processo de formação, não devemos compreender como algo verticalizado, mas como algo na esfera relacional, que provoque diálogos entre diferentes sujeitos em diferentes espaços de atuação. Nesse sentido, não basta que docentes recebam cursos eventuais ou palestras sobre o tema. É importante que o Estado garanta espaços de formação que reflitam sobre a construção do currículo e sobre práticas pedagógicas que estejam organizadas em bases eurocentradas, colonizadas e colonizadoras.

Os relatos revelaram a existência de um distanciamento entre escola e gerência de educação - por meio de CIS (comunicações internas realizadas via e-mail) as deliberações são repassadas às unidades escolares[18].

Assim, cumpra-se a lei, sem apoio pedagógico, sem recurso financeiro, sem formação contínua. Seria uma intencionalidade? É possível pensar em um racismo institucional? Paulino Francisco de Jesus Cardoso registra as limitações de uma discussão étnico-racial na escola sem a compreensão da existência do racismo institucional:

---

[18] Podemos confirmar os relatos a partir do documento enviado para as unidades de ensino por parte da Gerência de Educação da Grande Florianópolis no último ano (APÊNDICE C). O texto apresenta as disposições legais para a implementação do ensino da História e da cultura africana e afro-brasileira na escola e registra a importância do debate articulado as celebrações referentes ao Dia da Consciência Negra.

Tabela 5 - Quarta Sistematização das respostas dos/as entrevistados/as. Dados compilados a partir de questionário investigativo aplicado em unidades de ensino do Maciço do Morro da Cruz/Florianópolis. Investigação por amostragem

Número de profissionais que receberam curso de formação na área das relações étnico-raciais:	**Número**
Receberam formação	02
Não receberam formação	06
Período de formação na área:	**Número**
Anterior ao ano de 2010[19]	02
Após o ano de 2010	06

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Tabela 6 - Quinta Sistematização das respostas dos/as entrevistados/as. Dados compilados a partir de questionário investigativo aplicado em unidades de ensino do Maciço do Morro da Cruz/Florianópolis. Investigação por amostragem

Avaliação da atuação da Secretaria de Educação na área das relações étnico-raciais	**Número**
Ótima	00
Boa	00
Regular	01
Ruim	07

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

> Não se trata apenas de desconhecimento de materiais pedagógicos ou experiências exitosas, mas de um racismo institucional presente em

[19] Na parte destinada ao registro dissertativo do questionário investigativo, um entrevistado mencionou que os cursos na área ocorreram até ano de 2010, o que pode ser explicado segundo o depoente, pela mudança de gestão. O período de formação continuada, a respeito da temática étnico-racial, perdurou enquanto o grupo de estudos afrodescendentes da Secretaria de Educação foi atuante. Em 2010, a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, não estava mais dispensando os/as docentes das atividades de sala de aula para os encontros mensais de capacitação.

> todos os sistemas de ensino que tornam as escolas instrumentos de colonização mental e de reprodução de hierarquias sociais que mantém a população não branca brasileira na condição de trabalhadores dependentes desde o século XVI (CARDOSO, 2013, p. 122).

Assim, o lidar com as falas daqueles que estão no chão da escola conduz a refletir sobre as implicações de uma prática e de um pensamento colonial no espaço escolar. É importante a realização de uma crítica ao conteúdo curricular calcado em bases eurocentradas e o ensino de História pode contribuir para este debate. Um debate de interesse branco e não branco, que esteja umbilicalmente permeado pelas vivências de estudantes, docentes e gestores da educação básica - é importante ultrapassar os muros das universidades, assim como é fundante assumir os marcos legais como algo construído e historicamente marcado (sem desconsiderar a centralidade na inauguração de uma discussão a respeito da Educação Étnico-Racial no Brasil), mas é essencial pensar este processo inscrito nas experiências dos sujeitos. Esses são importantes elementos, não somente para a realização do fazer pedagógico e da pesquisa histórica, mas também, especialmente, como um movimento de autorreflexão, que questiona práticas, conteúdos, métodos e narrativas acerca dos estudos étnico-raciais. Portanto, as falas descritas até aqui, podem servir inclusive para uma metarreflexão, na perspectiva de colocarmos em questão nossas escolhas teóricas e epistemológicas.

2.3 UMA SAÍDA DECOLONIAL

O rompimento com as estruturas que se colocaram como base, tanto para a historiografia, quanto para a História ensinada, mostra-se como um bom início de conversa para as questões pontuadas no item anterior. Para Antonieta Antonacci

(2013), é preciso pensar em decolonizar não só a epistemologia, os conteúdos e os conceitos, mas, sobretudo o pensamento. Assim, é preciso olhar para os conhecimentos produzidos fora da geopolítica moderna e colonial. Nesta cadência e em diferentes abordagens, acredita-se ser possível romper com a universalidade dos saberes. Não estamos mais na periferia: subalternos podem falar e estamos em resistência, ouvindo a América Latina, as Áfricas e a Índia para compreender não só o histórico processo de dominação colonial, mas, sobretudo para lidar com novas experiências e novos cenários, e assim, buscar corporeidade, movimento e uma vida sujeita a novos saberes e em relação a estes. Boaventura Santos (2004, p.788) convida-nos a "aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul".

O argentino Walter Mignolo reitera a construção de bases epistemológicas no "Terceiro Mundo":

> A pós-colonialidade é tanto um discurso crítico que traz para o primeiro plano o lado colonial do sistema mundial moderno e a colonialidade do poder embutida na própria modernidade, quanto um discurso que altera a proporção entre locais geoistóricos (ou histórias locais) e a produção de conhecimentos. O reordenamento da geopolítica do conhecimento manifesta-se em duas direções diferentes, mas complementares: 1. a crítica da subalternização na perspectiva dos estudos subalternos; 2. a emergência do pensamento liminar como uma nova modalidade epistemológica na interseção da tradição ocidental e a diversidade das categorias suprimidas sob o ocidentalismo; o orientalismo (como objetificação do lócus do enunciado enquanto 'alteridade') e estudos de área (como objetificação do "Terceiro Mundo", enquanto produtor de culturas, mas não de saber) (MIGNOLO, 2003, p. 136-137).

Considerando o que fora supracitado, é importante situar as reflexões acerca da decolonialidade - a partir das análises despertadas por estudos culturais organizados por pesquisadores e pesquisadoras que buscaram questionar a campanha colonialista europeia nos continentes africano, asiático e americano. Walter Mignolo, por exemplo, inaugurou os debates referentes à colonialidade do conhecimento e em conjunto com outros intelectuais latino-americanos e contribuiu para trazer à superfície saberes produzidos fora da geopolítica europeia/moderna/colonial.

Com Alberto Quijano, sociólogo peruano, a partir de uma leitura a respeito da colonialidade, pode-se realizar uma importante discussão sobre a questão do poder. O conceito de colonialidade de poder implica em perceber que, a partir de projetos de dominação ocorridos nas Américas, os europeus buscaram reprimir as formas de organização política e econômica de sujeitos que foram subalternizados por este processo histórico. A colonialidade de poder pode ser explicada a partir do que estabeleceu como sendo Estado, do que se explorou enquanto trabalho para que fossem atendidas as demandas capitalistas, do que se postulou a respeito da Europa ser o centro do mundo e também aquilo que classificou e dividiu seres humanos: a construção de fundamentos racialistas.

Desse modo, a colonialidade determinou lugares, estabeleceu papéis e empregou estratégias de controle e dominação. Compreender a questão racial e o conceito de raça na conjuntura colonial torna-se fundante para a transgressão em relação aos marcos legais; para o ensino da temática africana e afro-brasileira; para as nossas práticas pedagógicas e para as pesquisas no campo. Sobre a construção da ideia de raça Aníbal Quijano (2005) registra:

> Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior

> constituição da Europa como nova *identidade* depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela a elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal (QUIJANO, 2005, p. 118).

Assim, o que temos é um processo de construção mental significado, expressado, construído, experenciado em práticas colonialistas modernas. Desse modo, o racismo é um ingrediente da colonialidade de poder. Europeus construíram uma hierarquização em relação às raças para justificar, por exemplo, a dominação nas Américas no século XVI e que serviram para subsidiar discursos de uma missão civilizadora, durante a campanha imperialista nas Áfricas. Para Quijano (2005) a colonialidade de poder colonizou o saber e o ser de sujeitos historicamente colocados em situação de inferioridade:

> A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa significou para esse mundo uma (nova) configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva [...] Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento. (QUIJANO, 2005, p. 121).

Sobre o exposto, vale conferir que o sentido da colonialidade de poder alinha-se a questões também de ordem subjetiva, posto que a relação dominação – subordinação ultrapassa a dimensão entre Estado e povo. A colonialidade de poder tem inferências na vivência cotidiana e na formação das pessoas. A estrutura é complexa e requer reflexões sobre a colonialidade do ser. Conforme apontou Quijano (2005), fatores de identificação e classificação social, construídos a partir de instrumentais de exploração, interferiram no processo de construção da subjetividade dos sujeitos, com efeitos nos modos de ser, de pensar e de agir no mundo. Assim, para populações indígenas e de origem africana, o estar no mundo implicava na apropriação dos valores impostos pelos colonizadores europeus, afastando-se de elementos culturais, sociais, políticos, linguísticos que faziam parte de sua existência.

Além disso, a hegemonia europeia, durante a formação do mundo colonial, hierarquizou também os saberes. Retoma-se Walter Mignolo (2003) para dizer que a produção de conhecimento moderna seguiu padrões europeus e ao mesmo tempo criou barreiras para que novos saberes organizados em novos espaços, pudessem contribuir para olhar o mundo. Há um mundo para além da Europa. Existem epistemologias que ocupam novos lugares de enunciação. Mignolo (2003) propõe então, uma crítica ao modelo de produção de saber eurocentrada.

Para o sociólogo porto riquenho, Ramón Grosfoguel (2008), atravessar epistemologias calcadas em referenciais eurocêntricos requer considerar os apontamentos tidos como subalternos frente aos projetos da modernidade para que, assim, seja possível ultrapassar as relações de dominação, pobreza e opressão que se perpetuaram ao longo da História. Para o autor, a colonialidade no mundo contemporâneo enfrenta ainda outros agentes como o capitalismo norte

americano e as periferias globais precisam ser compreendidas no agora sobre esta dimensão:

> A expressão "colonialidade do poder" designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da "colonialidade global" imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial, do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial (GROSFOGUEL, 2008, p. 126).

Os traços da colonialidade encontram-se presentes na contemporaneidade. Do ponto de vista dos projetos globais, das pesquisas acadêmicas - de outros tantos espaços - e mesmo do universo escolar, o que se vê recorrentemente é expressão colonizada da vida. Na perspectiva de uma educação para as relações étnico-raciais, eis um ponto incongruente. Se preconizarmos a valorização de uma diversidade na escola, precisaremos assumir uma postura coerente, no sentido de não exaltarmos uma ou outra cultura, de não privilegiarmos alguns territórios de poder, de não configurarmos o conhecimento como algo estruturado em bases etnocêntricas e capitalistas. Compreender que certas práticas ainda são colonizadas pode contribuir para uma postura crítica diante de discursos historicamente hegemônicos.

Esta reflexão delata o currículo escolar, denuncia conteúdos, questiona as produções didáticas e os suportes materiais; oferecendo aberturas para novas memórias, novas

narrativas e novos espaços de enunciação. Esse entendimento constitui-se como um importante caminho a ser trilhado na desconstrução do currículo e na decolonização do referido documento. Assim, a incorporação de epistemologias decoloniais no espaço escolar, segundo Catherine Walsh (2007) requer:

> una atención política y ética a nuestras proprias prácticas y lugares de enunciación com relación a estas historias y epistemologias, a las intervenciones que podemos emprender para construir y generar conciencias políticas, metodologías descolonizadoras y pedagogias críticas. Para confrontar la hegemonia y colonialidad del pensamiento occidental, es necesario, además, enfrentar y hacer visible nuestras próprias subjetividades y prácticas, incluyendo nuestras prácticas pedagógicas (WALSH, 2007, p. 33).

O discurso supracitado chama atenção para a inserção de novas práticas a partir de pedagogias críticas em relação a saberes colonizados empregados no universo escolar. É preciso, contudo, enfrentar as dificuldades existentes, especialmente aquelas relacionadas aos parâmetros curriculares. Sabe-se que os currículos escolares foram, ao longo da História do ensino de História, instrumentos organizados por uma determinada política do Estado brasileiro (como descrito anteriormente), mas a pauta foi se reconfigurando nas últimas décadas e, com a lei nº10. 639/03 percebe-se, pois, a força de uma mudança a respeito de uma discussão étnico-racial. Todavia, torna-se impreterível dar um passo além. A Base Nacional Comum Curricular[20], trouxe para

[20] Oriunda da legislação educacional mais recente com a inserção na Lei 13.005/2014, que estabelece o Plano Nacional da Educação, a Base Nacional Curricular Comum traz como proposta o estabelecimento de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada modalidade da

o debate importantes reflexões a respeito de um currículo comum para o ensino de História; entre as proposições, encontram-se alterações dos eixos de produção do conhecimento, bem como o destaque para os estudos de populações ameríndias e africanas.

A conjuntura nos solicita a mudança e através de "marcos epistemológicos que pluralizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimentos totalitários, únicos e universais" (WALSH, 2009, p. 25) pode-se construir um caminho. O nigeriano Chinua Achebe nos ensina que:

> A nova literatura africana, assim como a velha, está ciente das possibilidades de que dispõe para celebrar a humanidade no nosso continente. Também está ciente de que nosso mundo contemporâneo interage cada vez mais estreitamente com os diversos mundos dos outros. (...) Se o encontro das histórias separadas terá lugar em um grande e harmonioso espaço ou será eivada de amargura e hostilidade, tudo vai depender de aprendermos a reconhecer a presença um do outro e de estarmos prontos para conceder respeito humano a todos os povos (ACHEBE, 2012, p.15).

Correspondendo ao trabalho da indiana Gayatri Spiavak (2010); sim, subalternos podem falar e por um novo currículo, podem gritar. Não basta reconhecer as lutas no campo das ideias é preciso atuação (FANON, 2008). Nesta direção, os materiais pedagógicos empregados na atividade do ensino de

---

educação básica. O ministério de Educação organizou um processo de elaboração da BNCC, que inclui a disciplina de História desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Uma equipe de especialistas em História foi constituída e o documento da disciplina foi colocado a público para democratizar o debate.

História devem assegurar as histórias de vida vivida, dos povos que nos antecederam, histórias que privilegiam a socialização dos saberes, histórias que façam pensar, que abrandam impulsos instintivos, que mobilizem diversos conhecimentos e que funcionem como um antídoto contra a insipidez

3 POR ENTRE BECOS E LADEIRAS, MEMÓRIAS E NOVAS NARRATIVAS PARA OS TERRITÓRIOS DO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ/FLORIANÓPOLIS

Neste capítulo, apresento o Maciço do Morro da Cruz como cenário potente para o desenvolvimento de pesquisas ancoradas em perspectivas decoloniais. No primeiro momento, discorro sobre os movimentos de construção de uma territorialidade a partir de processos históricos e das relações que os moradores e moradoras do Maciço estabelecem com o lugar. Através das memórias das populações de origem africana busca-se ressignificar o território. São vozes de jovens, idosos, homens e mulheres que, ao falarem de si, revelaram universos plurais a partir de temas nem sempre óbvios para pensar os territórios em questão. São corpos a subir e descer a ladeira, a cantar, a dançar, a brincar. São saberes que possuem legitimidade e podem contribuir para o ensino de História na perspectiva das relações étnico-raciais na escola. A compreensão da memória está amparada especialmente, pelo trabalho *Memórias ancoradas em corpos negros* de Antonieta Antonacci (2013).

3.1 O MACIÇO DO MORRO DA CRUZ COMO TERRITÓRIO

O Maciço do Morro da Cruz, situado no município de Florianópolis, distribui-se em, pelo menos, vinte e uma comunidades. Esse conjunto possui aproximadamente trinta mil habitantes e, em sua maioria, moradores de encostas de alta declividade, caracterizadas como área de preservação permanente. A ocupação desses morros deu-se inicialmente por populações libertas de origem africana e, posteriormente, pelas populações pobres que foram expulsas das áreas centrais da

cidade, em função do movimento sanitarista[21] ocorrido nas primeiras décadas do século XX. A partir da década de 1970, o Maciço recebeu muitos trabalhadores advindos do meio rural, atraídos pelas possibilidades de uma nova vida na capital, uma capital em emergência econômica[22]. Conhecida como uma região que se encontra submetida a uma situação de alto risco social, o Maciço do Morro da Cruz enfrenta, ainda, sérios problemas em relação à falta de água, à moradia, ao saneamento básico, à educação, aos espaços de lazer e ao transporte.

Para Elaine Tomás e Luiz Fernando Scheibe (2015), o Maciço foi-se territorializando. Os autores registram historicamente este movimento em cinco períodos. Marcam as primeiras experiências de ocupação no século XVIII como lugar de refúgio, um espaço considerado marginal. O início do século XX, com os ventos republicanos, higienistas e "progressistas" representou o segundo período de ocupação do Maciço – movimento mais expressivo no Mont Serrat.

---

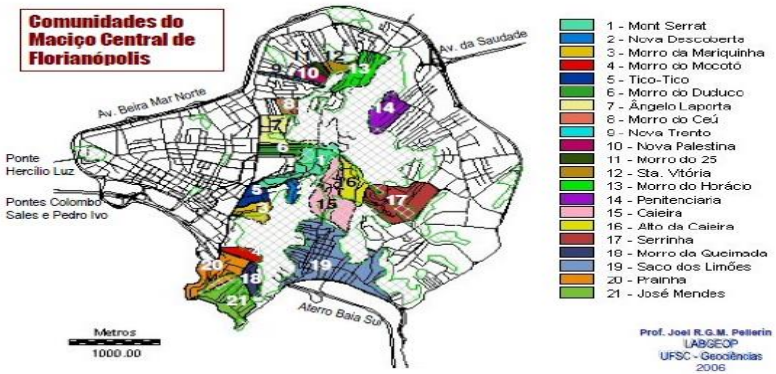
[21] A cidade de Florianópolis atravessou o século XX, buscando atingir um *status* de cidade moderna. Higiene, ordem e disciplina compunham a imagem que a cidade desejava atingir. O alinhamento de praças e avenidas marcava o novo cenário. Construções como a de prédios públicos e habitações da elite florianopolitana, registravam as mudanças. Florianópolis pretendia acompanhar as transformações ocorridas nos grandes centros do país, como Rio de Janeiro e São Paulo. Para saber mais ver: ARAÚJO, Hermetes Reis de. *A invenção do litoral*: reformas urbanas e reajustamento social em Florianópolis na Primeira República. Dissertação de Mestrado em História. São Paulo. PUC, 1989. É importante considerar que os corpos também foram atravessados pelo discurso da modernidade e muito deles foram excluídos desse processo de transformações. Sobre isso ver: NECKEL, Roselane. *A República em Santa Catarina*: modernidade e exclusão (1889-1920). Florianópolis: EDUFSC, 2003.

[22] Sobre isso ver: DANTAS, Jéferson. Espaço Social e Formação Docente: a experiência da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz na cidade de Florianópolis. *Percursos*. Florianópolis, v.11, n.01, p. 43-63, jan./jul.2010.

Figura 1 - Mapa aéreo do Maciço do Morro da Cruz

Fonte: Mauro Vaz. Disponível em: <www.deolhonailha.com.br>. Acesso em 15 de novembro de 2015).

Figura 2 - Representação cartográfica dos territórios do Maciço do Morro da Cruz



Fonte: LabGeop - UFSC. Disponível em: <http://laam.ufsc.br>. Acesso em 15 de novembro de 2015.

Com a construção da Ponte Hercílio Luz (1920) pode-se verificar o terceiro período constituindo-se e o Morro do Bode, o Morro do Mocotó e o Morro da Queimada como receptores de muitos trabalhadores e trabalhadoras que compuseram mão de obra importante para o movimento de urbanização da cidade que, nas décadas de 40 e 50, passara a crescer significativamente – quarto período de ocupação. Sobre isso, os autores demonstram incisão ao dissertarem que a:

> [...] construção de uma nova territorialidade, inicia nos anos 40 e 50 do século passado, quando as curvas de urbanização passam a crescer expressivamente em relação a uma quase estagnação da população rural, trazendo vários fluxos de migrantes para a capital. Essa população buscava trabalho principalmente na construção civil, durante o período de expansão da atividade em Florianópolis, principalmente ao longo da década de 1960. Grande parte da população migrante chegava à capital sem opção de terra barata para morar, passando a procurar os morros. Um segundo fluxo migratório importante ocorreu um pouco mais tarde, já nos anos 1980. O Morro da Cruz seria um dos escassos lugares onde uma família pobre poderia encontrar uma área, ocupar um terreno, comprar uma "posse" ou alugar uma casa, em uma área localizada próxima ao centro de Florianópolis (TOMÁS; SCHEIBE, 2015, p. 170).

Em meados do ano 2000, o Maciço do Morro da Cruz assumiu outros contornos (quinto marco sinalizado). A paisagem muda quando silêncios são interrompidos. Moradores e moradoras, sujeitos de sua fala e organizados/as politicamente instituíram o Fórum das Comunidades do Maciço do Morro da Cruz, elaborando um plano de lutas para a constituição de direitos sociais. O Fórum, em suas diversas

comissões (meio ambiente, educação, segurança...) pôs em desafio as políticas públicas para a cidade:

> Neste contexto de discussões do Fórum do Maciço do Morro da Cruz, consolidou-se o apoio das principais lideranças das comunidades a duas propostas, oficializadas pela Secretaria Municipal de Habitação e Saneamento Ambiental (SMHSA) e pelo Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis (IPUF), que se transformaram em leis, pela Câmara Municipal e Prefeitura: a implementação de Zonas Especiais de Interesse Social – ZEIS - nas áreas já ocupadas - lei complementar Nº 207 de 28 de dezembro de 2005, e a criação e implementação de um parque municipal abrangendo toda a área remanescente, não ocupada - lei Nº 6893 de 08 de dezembro de 2005 (TOMÁS; SHEIBE, 2015, p. 166).

Vale registrar que o processo de territorialização pode insurgir no campo da tensão e do conflito, mas também pode encontrar terreno na negociação e no diálogo entre todos os grupos envolvidos. Longe de estabelecer quadros hegemônicos e polarizados, é preciso pensar que, em muitas oportunidades, as estratégias dialógicas entre locais, governo e outros autores compuseram o enredo. Assim, entram em cena:

> Os técnicos da Secretaria Municipal de habitação e Saneamento Ambiental (SMhSA) da Prefeitura Municipal de Florianópolis, os da Caixa Econômica Federal, os das diversas empresas de consultoria, contratadas para elaboração de estudos e projetos de Desenvolvimento Institucional (DIs), visando captar investimentos para obras estruturais no Maciço (TOMÁS; SCHEIBE, 2015, p. 166).

Respeitando as dimensões geográficas, políticas e temporais, considera-se o trabalho de Alfredo Almeida (2004), como importante para pensarmos outros padrões de relação política em processos de territorialização. Para o autor, é preciso incorporar "outros fatores que concorrem para relativizar as divisões político-administrativas e a maneira convencional de organização e encaminhamento de demandas aos poderes públicos" (ALMEIDA, 2004, p. 09). Sobre este aspecto, pode-se refletir teoricamente sobre o chão do Maciço do Morro da Cruz ao inscrever, por exemplo, novos agentes e novas disputas, entre diferentes forças sociais.

Com as obras do PAC - Programa de Aceleração do Crescimento - em 2007, as autoridades municipais definitivamente subiram o morro e junto às associações de moradores reconfiguraram o território do Maciço[23]. O projeto contemplava:

> Melhoria das condições de vida, inclusão social (saúde, educação, habitação e assistência social) e implantação de infraestrutura. Dos investimentos previstos, tiveram enfoque maior aqueles destinados basicamente às obras de infraestrutura e urbanização (água e esgoto, rede elétrica, transporte vertical, habitação). A área de abrangência do projeto é de 2.151.000 m², sendo que, deste total, 656.964 m² correspondem à área ocupada, e 1.494.036 m² à área do parque. Com relação às obras, os números previstos foram os seguintes: instalação de 26 mil metros de rede de esgoto; 24 mil metros de rede de abastecimento de água; ampliação de 11 mil metros da rede de

[23] Para saber mais a respeito das relações entre o PAC e o Maciço do Morro da Cruz, ver: MARTINS, Mariana Correa. *Relações com o Espaço*: um estudo de caso sobre a implantação das obras do PAC na comunidade do Alto da Caeira do Saco dos Limões. 2009. 104 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Ciências Sociais. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, 2009 a, Florianópolis.

> energia elétrica; 55 mil metros quadrados de pavimentação nova; 800 mil metros quadrados de recuperação de pavimentos; remoção e reassentamento de 438 habitações. O projeto antevia ainda a instalação do transporte por cremalheiras ou bondinhos nas comunidades do Morro do Céu, Rua José Boiteux e na Rua Treze de Maio, no Mocotó (TOMÁS; SCEIBE, 20015, p. 174-175).

É fundamental considerar as relações entre a ocupação do Maciço do Morro da Cruz e os conflitos socioambientais existentes, que por sua vez, ganham maior visibilidade nas últimas décadas deste século. Trata-se de um processo de ocupação em "encostas íngremes e em áreas de nascentes onde a vegetação encontrava-se ainda preservada ou em estado de regeneração – sucessão natural ecológica" (TOMÁS; SCHEIBE, 2015, p. 167). Tais espaços suplantaram vegetações para construções de moradias e, desse modo, compreende-se a questão do Maciço como algo que desestabiliza as discussões mais comuns acerca do ambientalismo. Entre a visão romântica de uma natureza que precisa ser preservada e uma concepção de proteção dos sujeitos que vivem em situações de risco e desse modo devem ser realocados, tem-se a defesa da criação de parques ambientais.

Em Ecologia dos Pobres, Joan Martinez Alier (2010) revela que existem interesses muito específicos e nada ingênuos por detrás de uma defesa incólume sobre a constituição de parques ambientais. Para o autor, ecologia e desenvolvimento econômico são "facetas de uma mesma moeda" e, nesta esteia, a expulsão dos locais torna-se uma premissa. Ao retomar o olhar para o Maciço, reflito sobre esta nova dimensão que se aplica a este território. Verifico também que as obras do PAC, estão: atravessadas por uma determinada conjuntura política, permeadas pelos debates sustentáveis da última década e ainda, plasmadas por uma economia

capitalista, a qual não está para beneficiar a classe trabalhadora.

Enquanto espaço socialmente construído a partir das experiências dos sujeitos, o Fórum do Maciço do Morro da Cruz reivindica sua legitimidade, marca as suas fronteiras, registra as suas demandas inscritas pela força dos movimentos sociais[24]. Entre conflitos, tensões e negociações, lá de "baixo", vê-se um território. De invisível a visível, o Maciço constitui-se como espaço possível e de esperança[25].

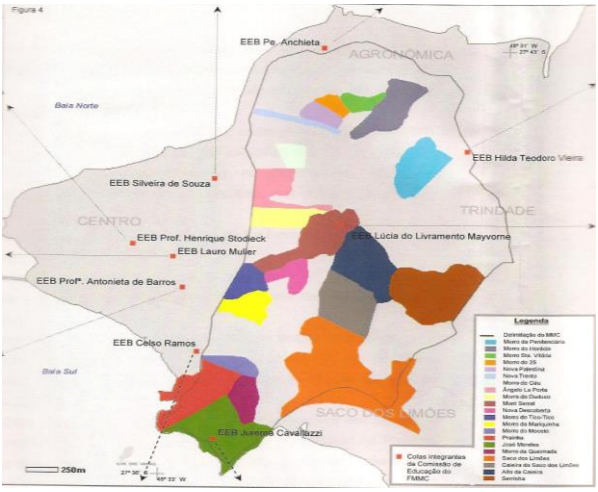
Pode-se recuperar as tentativas políticas e pedagógicas inauguradas pela Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz neste debate. Em 2001, a referida Comissão, constituía uma importante representação de unidades de ensino que objetivavam discussões acerca de políticas públicas para os territórios dos morros do Maciço. No campo educacional, o que se aprofundava era a questão da violência e de seus efeitos na aprendizagem de crianças e jovens ocupantes destes territórios. Buscava-se a maior presença do Estado nestes espaços e a construção laços identitários entre as escolas estaduais associadas à CE/FMMC – E.E.B. Padre Anchieta, E.E.B. Jurema Cavallazzi, E.E.B. Hilda Theodoro Vieira, E.E.B. Henrique Stodieck, E.E.B. Lauro Müller, E.E.B. Silveira de Souza (entregue ao município), E.E.B. Antonieta de Barros (fechada), E.E.B. Celso Ramos (entregue ao município) e E.E.B. Lúcia do Livramento Mayvorne (em 2013 passou a ser administrada pela Congregação Marista). Procurava-se, em síntese: conhecer os processos migratórios regionais da

[24] Para uma definição didática a respeito do conceito de território, assistir a vídeo aula do antropólogo Gerardo Damonte, professor da PUC-Peru. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NexhmBmZmc8>. Acesso em 18 de dezembro de 2015.

[25] Sobre isso ler: DANTAS, Jéferson. *Espaços coletivos de esperança*: a experiência política e pedagógica da Comissão de Educação do Maciço do Morro da Cruz em Florianópolis/SC. 2012.377 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

população que habitava o Maciço; identificar os problemas comuns que passavam a unificar a Comissão de Educação; compreender a escola como espaço da comunidade; repensar as práticas pedagógicas docentes em formação continuada e em serviço; combater coletivamente a evasão e a multirrepetência; defender uma gestão democrática e participativa por meio de eleição direta para gestores e defender um ensino de qualidade para as escolas associadas à Comissão (DANTAS, 2012).

Figura 3 - Representação cartográfica das unidades de ensino integrantes da Comissão de Educação do FMMC



Fonte: Dantas (2012, p. 183).

Os dez anos de sobrevivência da Comissão de Educação do FMMC - mesmo com a força política que agregou - pouco tocaram na temática das relações étnico-raciais na escola. Embora houvesse o aparelhamento do ordenamento jurídico preconizado pela Lei 10.639/03, o cenário apresentava sérias dificuldades. Os problemas tangenciavam o currículo escolar com bases eurocêntricas, a escassez de suportes materiais que estabelecessem o debate da diversidade étnico-racial, a

pulverização dos espaços de formação, a inobservância da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina acerca da temática e entre tantos outros fatores, ousamos dizer que o racismo introjetado foi e acredita-se que ainda tem sido o fator que silenciou e muitas vezes estigmatizou o debate. Negar a presença de diferentes etnias no universo da escola em detrimento de uma hegemonia branca, historicamente construída, deixaram marcas visíveis em unidades de ensino do Maciço do Morro da Cruz. Desvantagens em situações de ensino aprendizagem, intimidação dos sujeitos por possuírem características marcadamente diferentes (textura de cabelo, cor de pele, espessura dos lábios etc...), repetência e abandono escolar, ao longo dos últimos anos, tem se materializado nos espaços aqui problematizados contribuindo, por exemplo, para o genocídio de jovens de origem africana. (ALBUQUERQUE; VIEIRA, 2013, p. 123-147).

Para nós professores e professoras do ensino de História, fica-nos a reflexão acerca dos dados anteriormente postulados. Como podemos avançar neste debate? Seria possível estabelecer um diálogo entre escola e território do Maciço? Como as populações de origem africana podem exercer protagonismo na difusão de uma História Local? De que modo os/as estudantes podem se reconhecer neste processo? O que se coloca agora para nós é o desafio de pôr em suspensão uma determinada concepção de mundo e de produção de conhecimento. O cenário convida. Os sujeitos têm fala. É preciso conferir legitimidade a isto.

3.2 A MEMÓRIA COMO CONHECIMENTO

> *Eu me lembro dos bailes, a gente ia com a melhor roupa, dançava bolero e só negro podia entrar.* (SOUZA, 2015).

Toda pessoa possui uma memória e essa memória tem um valor. A memória é uma constituição coletiva que se

ressignifica na experiência dos sujeitos seja no ato de rememorar ou de esquecer (ALBERTI, 2005). Sabe-se não ser possível recuperar a totalidade do passado, nenhum historiador ou historiadora conseguiria tal façanha. Sabe-se que diante da atividade de recordar, pode-se transformar o passado e acomodá-lo as questões pertinentes ao presente. Um presente que nos pede uma revisitação ao passado. Um presente que nos solicita um fôlego novo, uma reorientação temporal. O passado não está fechado para nós e há muito o ensino de História vem incorporando este movimento.

Sabe-se que os referenciais teóricos para os estudos a respeito da memória foram constituídos em bases epistemológicas europeias. A colonialidade (como dito no capítulo anterior) impõe uma geopolítica, uma produção de conhecimento e também a concepção de uma memória e de valorização de uma memória, a partir de uma perspectiva moderna/europeia/branca/ocidental/cristã. Há um "sujeito teórico" (SPIVAK, 2010) para a compreensão da memória como fonte e como produção de sentido.

A memória oficial e legitimada por dinâmicas eurocentradas e quadros hegemônicos de representação do ser e estar no mundo, serviu no século XV e XVI (durante a expansão comercial marítima europeia) e em outros períodos históricos, como o agora, para subalternizar narrativas não brancas. Em relação aos estudos sobre memória, deve-se estar atento ao empoderamento de uma sociedade sobre a outra, fundamentando análises e construindo discursos em estruturas raciais[26]. Assim, é importante dizer que certas memórias serviram ao longo dos processos históricos como instrumentos de dominação para o colonizador. Em uma luta que se pôs como desigual, a memória dos dominadores sobrepuseram-se a

[26] A construção do conceito de raça fora discutida a partir de uma lógica moderna e suas implicações no capítulo anterior.

memória dos dominados (HARTOG, 2012). Adestrou-se a memória, o tempo, a História.

As memórias tomadas como universais, traduzem "efeitos de verdade". Nesse sentido, é importante sair dos espaços de enunciação coloniais, para perceber a existência de uma ordenação e uma violenta hierarquização da memória. A memória colonial e colonizada foi e ainda é perene em muitas pesquisas acadêmicas e experiências pedagógicas. Desse modo, é preciso sair do lugar, deslocar o olhar e ressignificar a cena para compreendermos os "efeitos de poder" (RUFER, 2010, p. 21-22). Assim, justificam-se as escolhas e, sem expulgar os marcos teóricos tradicionais para a compreensão de um trabalho em História acerca da memória, optou-se por lidar com as falas dos sujeitos da pesquisa (populações de origem africana dos territórios do Maciço do Morro da Cruz/Florianópolis) como conhecimento legítimo e possível, no sentido de analisar e discutir os interesses específicos construídos no interior de uma concepção de sociedade branca/moderna/colonial.

A compreensão da memória, a partir de veredas decoloniais, solicita a ampliação do enredo. As concepções clássicas a respeito do trato da memória em História, discussões acerca das fronteiras entre esses lugares de saber e o estabelecimento da memória como fonte, reflexões sobre memória individual e coletiva não alcançam os movimentos empregados neste estudo, que agora desejo dividir[27]. A

[27] Registro meu respeito aos importantes trabalhos no campo da memória de: Peter Burke (2000) que mobiliza historiadores e historiadoras a se interessarem pela memória, como fonte histórica e como fenômeno histórico; Jacques Le Goff (1994), que impõe as pesquisas sobre memória coletiva como algo que liberte homens e mulheres da servidão; Michael Pollak (1992), que aponta a memória como um elemento constituidor das identidades; Pierre Nora, que nos recorda que a memória é "carregada por grupos vivos... aberta à dialética da lembrança e do esquecimento" (NORA, 1993, p. 13). São contribuições para o estudo da memória e suas relações com a História, todavia e por uma questão política, escolho proposições

pesquisadora e professora Maria Antonieta Antonacci (2013), pode elucidar esta questão. Segundo a autora, é preciso ultrapassar as leituras que encontraram litígio em epistemologias hegemônicas. Ao tratar de memórias de populações de origem africana, Antonacci (2013) lembra-nos que estamos pensando em outros espaços, outros sujeitos e outros corpos de memória:

> Memórias ancoradas em experiências dos que só têm no corpo e em suas formas de comunicação heranças de seus antepassados e marcas de suas histórias. Em contínuos desterros, sem construídas séries documentais, vivendo e transmitindo heranças em performances, recursos linguísticos e artísticos, povos africanos pluralizam nosso alcance de acervos históricos, monumentos e patrimônios audiovisuais, situando a necessária arqueologia de saberes orais, a ser enunciada e valorizada (ANTONACCI, 2013, p. 17).

Temos um bonito, sensível e importante texto para questionarmos a dicotomia mente e corpo tão postulada pela razão cartesiana. Não é possível negar o corpo, sua existência e concretude. As narrativas das mulheres, homens, jovens e adultos de origem africana que protagonizam este trabalho, conferem movimento, gesto e fala. Assim, de forma ousada, voltemos nosso olhar para fora dos fundamentos europeus, brancos e masculinos considerados universais. É preciso pensar em novos caminhos para recuperar memórias inscritas e vivas nos corpos e por meio destes corpos.

É importante dizer que o corpo tem memória e isso também precisa ser significado. A leitura dos corpos de populações de origem africana podem desafiar verdades e

---

mais alargadas para a tarefa de lidar com memórias de populações de origem africana. Tais memórias não encontraram lugar no que há muito se postulou, por isso a insistência em matrizes decoloniais.

superar visões cristalizadas que buscavam e buscam identificar estes sujeitos como sustentáculo de economias coloniais e colonizadoras, no passado e mesmo agora. Identificações associadas a um corpo como máquina firmaram certos modelos e inseriram certos corpos em determinados lugares. A compreensão de que é notável a importância de ouvir a voz que emana do corpo, nos coloca em suspensão. Para Antonacci (2013), é preciso de antemão silenciar a nós mesmos e a nossos preconceitos. É chegada a hora de emanciparmos nossa mentalidade colonial e fazermos o mesmo questionamento de Gayatri Spivak (2010), "pode um subalterno falar?".

Assim, sem categorizar (a memória) de antemão, fez-se necessário compreender a orientação temporal, os valores sociais, o mundo do trabalho, os aspectos educacionais, os laços familiares e de solidariedade, as interpretações dos passados que são presentes nos territórios em análise. Sem buscar uma unidade nos depoimentos, as histórias de vida foram registradas e inseridas em uma perspectiva étnico-racial ao ensino de História.

Compreende-se, então, a memória ancorada em corpos marcados pela insígnia da cor (ANTONACCI, 2013) a partir de uma perspectiva decolonial. As lembranças de Seu Silvio, 84 anos, alfaiate aposentado, morador do Morro do 25, significam a pesquisa pela resistência na fala. Foi a memória reelaborada na experiência dos sujeitos que reportou a querer ouvir outros testemunhos. Entre estas vozes, encontram-se a da estudante Linda Inês Flores (20 anos) no Morro do Macaco, da professora Solange Adão (54 anos) no Morro do Mocotó e do vigilante/músico Walmor Matias Machado no Morro do Horácio (45 anos)[28]. Estes sujeitos atravessados pelo chão do

[28] Estes foram os primeiros depoimentos trabalhados na pesquisa e encontram-se assim como os demais, preservados em via digital. Foram esclarecidos os objetivos da pesquisa e cientes, assinaram termo de consentimento livre e esclarecido (documentação ateniente ao Comitê de Ética com Pesquisa em Seres Humanos/UDESC).

Maciço configuram o teor deste trabalho. Como conhecimento e fonte, como verbo e som, a memória assume potencialidade. Ao puxar o fio do primeiro verso, a cantiga reemerge (MATTOS; ABREU, 2011).

Pelo viés da memória, chegamos à História Local. O lugar, o Maciço, torna-se o ponto de partida para a produção de conhecimentos sobre o passado; é o cenário para a construção dos processos interpretativos sobre as formas como os sujeitos percebem-se historicamente em seus modos de ser e de viver. O trabalho com a História Local permite romper com roteiros institucionalizados e muitas vezes homogeneizantes acerca da produção do conhecimento histórico. Interessa-me pensar em movimentos de uma história diversa dentro de um contexto regional e mesmo nacional. Nessa direção:

> O estudo da localidade ou da história regional contribui para uma compreensão múltipla da História, pelo menos em dois sentidos: na possibilidade de se ver mais de um eixo histórico na história local e na possibilidade de micro histórias, pertencentes a alguma outra história que as englobe e ao mesmo tempo, reconheça suas particularidades (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 139).

Através do local pretende-se estabelecer vínculos, relações, aproximações, tensões e conflitos com a esferas nacionais e globais na perspectiva da produção do conhecimento e do ensino. Para a dinâmica pedagógica a História Local é terreno propício para que estudantes signifiquem os processos históricos lidem com as temporalidades e percebam a construção das narrativas. É imperativo que o ensino de História esteja alinhado a vivência e a experiência dos sujeitos.

Dar vida às experiências dos sujeitos e inscrevê-las na História ensinada podem contribuir para a constituição de múltiplas relações entre os interlocutores da pesquisa. Relações

de pertença ao que é local; relações de protagonismo nos processos de ensino e de aprendizagem, bem como relações de orientação temporal se fazem pertinentes. O presente que nos foi colocado não pode ser assumido como herança, as trajetórias de cada sujeito não estão necessariamente ordenadas e o tempo não está escrito em linearidade. O passado não está fechado. Precisamos ampliar este discurso, interpretando e revisitando o passado. As memórias das populações de origem africana podem acionar este dispositivo.

3.3 AS MEMÓRIAS DAS POPULAÇÕES DE ORIGEM AFRICANA: NOVAS NARRATIVAS PARA TERRITÓRIOS DO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ

Sem roteiros institucionalizados e percorrendo outros territórios que compreendem o Maciço do Morro da Cruz, fui a campo para lidar com as lembranças de Seu Silvio (84 anos, alfaiate aposentado morador do Morro do 25), de Daldomar Roberto Vieira, popularmente conhecido como "Mazinho do Trombone" (75 anos, músico do Morro da Queimada), de Dona Amália Rosa (71 anos, doméstica aposentada do Morro da Queimada), do Seu Geraldino (69 anos, motorista aposentado do Monte Serrat), de Solange Adão (54 anos, professora, para tratar sobre o Morro do Mocotó)[29], de Maria de Lourdes (51 anos, aderecista do Morro do Mocotó), de Walmor Matias Machado (45 anos, vigilante e músico do Morro do Horácio), Luciana Hilário (35 anos, cabelereira do Morro do Caieira), Alisson Pereira (27 anos, desempregado, Morro do 25) e de Linda Inês Flores (21 anos, estudante do Morro Santa Vitória).

[29] Solange Adão trabalhou por muitos anos na Escola de Educação Básica Celso Ramos (Bairro Prainha/Florianópolis) como professora e posteriormente como gestora escolar. Por ter uma considerável vivência no território do Mocotó, julguei seu relato importante para a composição da pesquisa.

A metodologia da História Oral amparou a construção do trabalho, a organização da coleta de dados e o rigor sugerido para a produção da fonte. Optar pela História Oral para o desenvolvimento da pesquisa não foi uma questão de ordem metodológica apenas, foi uma escolha intencionalmente refletida, na perspectiva de lançar a História e ao ensino de História saberes construídos, os que privilegiem falas em espaços dantes considerados "marginalizados". Protagonistas de um enredo que entendo merecer ter visibilidade, a História Oral contempla a dimensão política desta investigação. Subi o morro munida de um gravador e um pequeno roteiro com algumas questões prévias para iniciar as entrevistas[30]. O restante do percurso, mesmo com curvas, desvios e fissuras, deixei para eles e elas (jovens, adultos, idosos de origem africana dos territórios do Maciço do Morro da Cruz), a voz.

Através da História de vida de Seu Silvio é possível verificar a construção de uma territorialidade para o Maciço:

> Meu pai era pescador e minha mãe era doméstica. Eu nasci aqui no 25 e as coisas eram diferentes. Lá em cima era tudo mato, não tinha luz, não tinha água, não tinha calçamento. Eu estudava na escola Padre Anchieta quando era aqui perto da igreja São Luís. Eu e meus irmãos aprontávamos muito na infância. Na escola cheguei a ficar no quarto escuro.
> Quando jovem fui cuidar de minha formação. A gente precisava trabalhar. Sou alfaiate aposentado. Trabalhei muitos anos na Penitenciária do Estado. Eu gostava do que fazia e as pessoas também gostavam da minha arte. Diziam que eu era muito caprichoso.

[30] Em anexo apresento as orientações para a produção de entrevistas a partir da metodologia da História Oral (APÊNDICE D), bem como o roteiro com algumas questões prévias para iniciar o trabalho (APÊNDICE E), devidamente apreciado pelo Comitê de Ética/UDESC.

> Tenho boas recordações daquele tempo, especialmente de quando nos reuníamos no clube. O Clube do 25 era um ponto de encontro, de festas e de grandes bailes. Foi fundado no dia 25 de dezembro de 1933 era só para pretos e os brancos não podiam entrar. Lá em baixo tinha o Concórdia e a gente não ia não. Na verdade, o Clube de 25 era nosso lugar. Eu me sentia bem (SANTOS, 2016)**.**

A fala rememorada de Seu Silvio contribui para uma ampliação nos estudos acerca do Maciço do Morro da Cruz. Narra a ocupação do Morro do 25 (bairro Agronômica), relatando o processo de crescimento urbano e as possibilidades de trabalho ofertadas pela presença da Penitenciária do Estado na região. Descreve uma paisagem alterada pela presença de migrantes e registra as dificuldades estruturais. O depoimento de Seu Silvio desloca os estudos mais genéricos a respeito do Maciço. Há uma complexidade nisso, posto que as experiências dos sujeitos em questão não são as mesmas. É possível compreender uma organização dos grupos locais a partir dos espaços de sociabilidade, de festas, diversão. Vale dizer, que se trata de um território majoritariamente marcado pela presença das populações de origem africana e, portanto, é preciso abarcar uma dimensão étnico-racial neste debate. Há uma vida no 25 e Seu Silvio mostra-nos que se pode encontrar resistência no cotidiano:

> Cheguei a ocupar a administração do clube e por várias vezes fui presidente. Em 1967 fui até São Paulo para trazer uma luz negra e artigos para decorar o espaço. Trouxe também uma vitrola de última geração. Começamos também a fazer o som mecânico. Naquela época havia muito marinheiro e eles vinham dançar aqui. Às 16 horas começava o baile. Dançávamos muito bolero e valsa. A polícia vigiava e tudo era bem organizado.

> O Clube do 25 era muito famoso pelos carnavais e os tradicionais concursos das rainhas e princesas. Durante muitos anos cultivamos campeonatos esportivos e tínhamos escolinha de futebol. Éramos uma verdadeira família conhecida por toda Florianópolis. Foi em função do clube que o morro recebeu esse nome. A grande ocupação veio bem depois e a vida da comunidade começava a mudar. Olhando pela janela a paisagem já não é mais a mesma e a tranquilidade nas ruas também não. O Clube hoje encontra-se fechado e abandonado. Foi em meados dos anos oitenta que se deu a derrocada: Eu tenho as chaves e vou lá quase todos os dias (SANTOS, 2016).

As memórias de Seu Silvio contribuem ainda, para reflexões acerca de temas pouco explorados pelo ensino de História. Temas como infância, bailes e festas podem representar respostas às proposições curriculares ancoradas em saberes colonizados. Narrativas construídas a partir das experiências do cotidiano podem ampliar os estudos decoloniais. Assim, é preciso subir a ladeira para compreender as vivências individuais, locais e cotidianas. O relato da estudante Linda Inês Flores demonstra a construção de laços de solidariedade e de subsistência que se formam e fortalecem no chão do Maciço:

> Da escola para o Santa Vitória tem sido minha vida. Vou driblando os problemas do tráfico e os confrontos com a polícia. Vou driblando as dificuldades de acesso à comunidade, o ônibus não chega até lá. Falta água e no verão é bem difícil. O saneamento é bem precário. As casas são improvisadas e quando venta muitas vão para o chão. Eu moro bem lá em cima e mesmo com todas as dificuldades as pessoas se ajudam. Tem festa também. Aos finais de semana a vizinhança se reúne. As crianças soltam pipa e

> jogam bola. A gente se respeita (FLORES, 2016).

Linda Inês revela as dificuldades encontradas pela precariedade do território do qual é moradora. O depoimento revela a ausência do poder político em Santa Vitória. Parece que as obras do PAC por lá não passaram. Dadas às péssimas condições de saneamento básico e de moradia, narradas por Linda Inês, testemunha ocular desse enredo. Assim, compreendo que as lutas que anteriormente unificaram e gestaram o Fórum do Maciço do Morro da Cruz, não findaram. Na verdade, as lutas apresentam-se fragmentadas e difusas. O cotidiano da estudante não é de resignação, ele é resistente. Resistência cotidiana não revelada pela mídia e nem reconhecida pelo Estado. Concordo com as proposições de James Scott (2002) ao dissertar sobre um silêncio intencional e cúmplice entre mídia e Estado[31].

Vejo este material como potência não somente para ressignificar os discursos acerca do Maciço do Morro da Cruz, mas também como algo mobilizador para o aprendizado histórico em sala de aula. Outro elemento que merece atenção no relato da depoente consiste em apresentar perspectivas de estudo a partir da temática da branquitude:

> Meus estudos foram interrompidos por conta de que muito cedo tive que trabalhar. Trabalhei dois anos como babá de duas crianças. Eu tinha quinze anos e morava na casa da família. Limpava, cozinhava e ajudava com os meninos. Não recebia salário. O combinado era que o dinheiro fosse entregue para minha mãe. Às

[31] O texto de James Scott confere reflexões sobre as formas de resistência camponesa. Embora trate aqui de um processo urbano, com características específicas, compreendo as contribuições teóricas do autor. Ao revisar algumas teorias clássicas sobre o campesinato, Scott deixa a importante reflexão sobre uma luta mais vital expressada nas experiências cotidianas consideradas mais prosaicas.

> vezes, eu levava semanas para ir em casa. Eu era bem tratada, mas sentia falta do meu cantinho (FLORES, 2016).

Ao narrar sobre o mundo do trabalho, a depoente revela a existência de certos papéis sociais ainda conferidos às populações de origem africana na atualidade. É importante questionar os lugares de privilégio das populações brancas. A menina de origem africana trabalhava e não era remunerada. O lugar de Linda Inês era subalterno. Além disso, vale destacar que a depoente parece assimilar esse pensamento colonizado. Veja, ela pouco questiona o fato de estar assumindo esse papel. Como dito no primeiro capítulo dessa pesquisa, a colonialidade de poder implica em uma colonialidade do ser.

É preciso chamar atenção para maiores reflexões a esse respeito. Pesquisas desenvolvidas a partir de movimentos decoloniais convidam ir a campo. Análises baseadas apenas em registros considerados oficiais acabam por não contemplar novas narrativas, novos saberes e novos corpos. Mais uma subida ao morro e tem-se Walmor:

> Sou músico (...) e posso dizer que a minha percussão me abriu muitas possibilidades e me trouxe até aqui. Por ela fugi dos aliciamentos dos becos por onde passei. Com ela subo e desço o Horácio. No meio do caminho testemunhei o processo de revitalização da comunidade. Em 2000 com as obras do PAC vi a pavimentação das ruas, o início da politica de saneamento básico e a reestruturação da escolinha municipal. Acompanhei a reivindicação da associação de moradores. Muita coisa melhorou, mas a comunidade não para de crescer e nem todos usufruem de tais mudanças. São muitos baianos e gora os haitianos estão ocupando o Horácio (MACHADO, 2016).

Diferentemente de Linda Inês, Walmor viu no Morro do Horácio o PAC chegar. Ao narrar suas lembranças por entre os becos e vielas, trouxe à superfície conflitos presentes na geografia do Maciço, como por exemplo, as inferências do narcotráfico no cotidiano das pessoas. Para resistir havia a música e com seu Daldomar, o "Mazinho do Trombone" também foi possível encontrar este entrelaçamento: *Se não fosse o trombone eu e minha família não teríamos chegado até aqui* (VIEIRA, 2016). De menino a homem, Walmor vivenciou a territorialização do Maciço do Morro da Cruz e chama atenção agora para as novas demandas. Há um novo processo de ocupação. São muitos migrantes a ocupar o Horácio. Advindos especialmente da Bahia e, mais recentemente, do Haiti o som se transforma e uma nova canção precisa ser ouvida.

Encontrei nos relatos de Alisson, uma territorialidade inscrita pelas situações de violência, racismo e opressão. Alisson, 27 anos, desempregado e morador do Morro do 25 é filho do abandono:

> Estudei até a sexta série e depois de muitas repetências, desisti da escola. Morava com minha avó, meus pais estavam presos e eu sem muitas expectativas procurei um caminho para a sobrevivência. Entrei no tráfico, ganhei dinheiro. Tinha roupa e tênis de marca. Namorava as "minas" mais bonitas da comunidade. Não era o chefão, mas as pessoas me respeitavam. Eu devia ter uns 14 anos quando vivi esta experiência. Aos 18, já estava preso. Vi alguns irmãos morrerem. Eu nem sei como sobrevivi à cadeia. Eu não sei como vou sobreviver fora dela. Sou negro, desempregado e ex-presidiário (PEREIRA, 2016).

A fala de Alisson apresenta - é bem verdade - um Maciço circunscrito pelas "tentações do tráfico" e de uma vida

possível com o tráfico. Sem estigmatizar o estigmatizado, sem vitimizar a vítima, digo que Alisson está entre as estatísticas mais cruéis a respeito das questões relacionadas à juventude negra das áreas determinadas como periferias no Brasil. Trata-se de uma verdadeira chacina étnica que precisa ser denunciada e combatida. As pesquisas no campo não podem fugir a este debate. Magali da Silva Almeida em *Desumanização da população negra*: genocídio como princípio tácito do capitalismo (2014), realiza uma importante discussão a respeito da limpeza étnica que tem sido realizada no Brasil ao longo da História. Amparada em dados estatísticos que comprovam o aumento da mortalidade da juventude pobre e negra, bem como a diminuição da mortalidade da população jovem e branca, Almeida convida-nos, ainda, a refletir sobre as contradições entre as políticas de ações afirmativas impressas nos últimos anos e a incongruência dos dados postulados. Uma possível saída para tal seja a compreensão de que:

> Em uma sociedade "racializada" e fortemente marcada pela tradição colonial, o racismo opera, dentre outras formas, para destituir sua vítima da condição humana. Esse exercício diário transforma as pessoas em seres incapazes de reconhecer a dor do outro. O negro é inferior pela sua condição de ex-escravo, cabendo-lhe as migalhas do produto do trabalho, embora tenha, por mais de 300 anos, trabalhado forçadamente sem receber nada por isso. Assim operou a ideologia dominante na colonização, que ainda está presente no imaginário social (ALMEIDA, 2014, p. 150).

A escola – espaço de atuação e de pesquisa – tem contribuído para a perpetuação destes discursos coloniais e racializados (fato abordado no capítulo anterior). Alisson não encontrou um horizonte de expectativas no espaço escolar e precisamos destacar esta menção. Ao mesmo tempo, não

podemos tecer quadros generalizantes ao tratarmos de um terreno tão plural quanto é o chão da escola. Com Solange Adão, é possível verificar intencionalidades pedagógicas carregadas de uma prática em diálogo com a juventude de origem africana, Maciço do Morro da Cruz e escola:

> Não fui muito compreendida pelos meus colegas. Mas eu precisava dizer a eles que nossos alunos lá em cima eram importantes. Eram princesas. Eram aderecistas. Eram cantores. Eram crianças com sonhos, com projetos de vida e a escola precisava ouvir isso.
> O cotidiano no Mocotó era alegre. Quando chegavam as festividades juninas a rua inteira era decorada, tinha fogueira, pau de sebo e quadrilha. Alguns velórios também viraram festa. Lembro-me do velório do Tranca a Rua em que atravessamos a noite a cantar muito samba. As peixadas e os churrascos por entre os becos também eram comuns. Era um lugar com muita vida (ADÃO, 2016).

A Professora Solange registra do seu lugar de fala – mulher, negra[32], arte educadora e militante – suas experiências junto ao território do Mocotó. Nesse espaço, buscou operar sobre práticas racistas incorporadas pela escola. Vale dizer que antes mesmo da implementação dos marcos legais para o ensino da temática africana e afro-brasileira na escola, a depoente, apropriada de sua identidade, atuou com militância sobre as questões pertinentes "a sua comunidade" e entre as estratégias encontramos como conteúdo a vivência e o cotidiano das crianças do Morro do Mocotó. Solange relata o dia a dia atravessado pelas festas, pelo carnaval e pela solidariedade entre os moradores e moradoras. A depoente não deixa de lado os problemas enfrentados, mas busca enaltecer aquilo que na sua concepção melhor explica aquela

[32] Auto identificação da depoente.

territorialidade: a vida vivida com certa autonomia em cada ladeira do Mocotó:

> Não fecho os olhos para as situações de violência eu mesma já visitei alguns na penitenciária. O início dos anos 90 foram muito difíceis. Os conflitos estavam acirrados e a escola era receptora disso também. Enquanto eu abria as portas da escola para a comunidade, alguns professores escolheram ir embora.
> Como gestora, decidi fazer matrícula sentada em uma pedra no alto do morro, lá na Boca do Vento. Conseguimos garantir o supletivo no período noturno. Aos poucos fomos movimentando a escola, organizando projetos e trazendo os ensaios da Protegidos para a Celso Ramos. Registramos nossas memórias em um pequeno livro. Avançamos e recuamos. Fazer o Mocotó descer não parecia agradar ao Estado, nem a especulação imobiliária. Anos mais tarde a escola fechou. Nem todos foram para o Instituo Estadual de Educação, nem todos continuaram seus estudos. Quem desejar saber mais, que suba agora a ladeira (ADÃO, 2016).

No Morro do Mocotó encontrei a aderecista Maria de Lourdes. Os depoimentos de Solange Adão aparecem confirmados não só na fala, mas na corporeidade e na estética de Maria. A depoente descreveu experiências muito positivas dentro do universo do Mocotó. A tradição do carnaval, a subsistência através do carnaval e a força que a escola de samba "Protegidos da Princesa" possuiu em sua vida[33]. Com Maria de Lourdes pode-se pensar questões referentes à

[33] Para saber mais sobre as influências das escolas de samba e do carnaval ler: BEZERRA, Frederico Freire de Lima. *O Samba Enredo em Florianópolis*: Perspectivas históricas e a produção de sambas enredo entre membros da "Protegidos da Princesa". 2010.212f. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós Graduação em Música. Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

corporeidade. Corpo marcado pela insígnia da cor que pode ser compreendido para além da dimensão máquina. Deslocando olhares é possível identificar um corpo que guarda uma memória.

> Sou nascida e criada no Mocotó. Sou filha da costureira Alzira e do pedreiro João. Meus pais frequentavam antes mesmo de eu nascer a "Protegidos", assim tive minha vida sempre muito ligada ao carnaval. Toda comunidade se movimenta, mal acabou um desfile e já estamos pensando no próximo. Eu trabalho com adereços e além de fazer por amor a minha escola, faço também para obter uma renda. Ganho um salário mínimo e preciso ajudar meus filhos e netos. Fui abandonada por meu marido com quatro crianças, não foi fácil. Levei a vida na faxina, limpando diariamente alguns apartamentos aqui do centro da cidade. Quando os tamborins começam a esquentar como dizia meu bom pai, a vida da gente dá uma boa melhorada, sobra alegria e não falta comida nas panelas. O som da panela cheia é bom demais! (FRAGA, 2016).

A cada depoimento uma fala resistente. O carnaval para Maria revela um pouco esta concepção. Basta olhar para a depoente e ver também no seu cabelo, plástica e gesto de resistência. Em Luciana o que vi também não foi diferente. Luciana balançava as suas tranças a cada pergunta feita e arguida sobre o Morro da Caieira deixava evidente a sua pertença ao local e a valorização de uma estética considerada afro:

> Muita gente sobe o Caieira para fazer o cabelo comigo. Me especializei em tratar de cabelos como os meus e mostrar a beleza que temos. Vejo como isso tem crescido muito. O mercado está bom para nós agora. Quando criança vivia

> com o cabelo preso, achava feio. Hoje eu vejo é muita beleza! (HILÁRIO, 2016).

Longe de entrar no mérito da indústria cosmética, ou na comercialização de uma estética dita afro (crescente na última década) ou ainda, de discutir aqui todas as questões apontadas pelo Movimento Negro Organizado para a constituição de um empoderamento feminino, através da vestimenta e do cabelo, por exemplo, registro a decolonialidade no que Luciana nos diz. Gosto dos escritos de Antonieta Antonacci (2013), já referenciada em outro momento, e pontuar que o corpo fala. É preciso compreender que Maria de Lourdes e Luciana são personagens que nos colocam a pensar em rompimentos de uma colonização também estética. A beleza é uma construção e o binarismo moderno definiu os brancos como sendo belos e os não brancos como sendo feios. Se preconizarmos avançar no debate para as relações étnico-raciais na escola, a partir de uma leitura decolonial, deveremos discutir esses corpos.

Assim, o que se recruta a partir das narrativas inscritas na territorialidade do Maciço relaciona-se com o que os sujeitos dizem sobre si e não, com o que o "estrangeiro" diz sobre ele. Eis um potente debate a contribuir nas implicações para um trabalho, tendo como fonte primeira à memória das populações de origem africana. Tanto para a pesquisa histórica, quanto para o ensino de História, este "giro" necessita ser dado. É chegada a hora de destacar os conhecimentos produzidos fora da geopolítica moderna e colonial. O haitiano Michel-Rolph Trouillot (2001) chama-nos a olhar para o local como uma perspectiva de resistência a projetos ditados por determinadas economias, corpos e saberes. Quando ouvi seu Geraldino narrar a sua fantástica e corajosa decida do Mont Serrat com seu carrinho de rolimã, percebi que estes elementos podem contemplar o currículo escolar e que as práticas cotidianas devem servir a História como disciplina, de matéria palpável, importante, necessária e legítima em sala de aula:

> A gente brincava de bolinhas de gude na rua. Eu adorava soltar pipa até anoitecer. Naquele tempo a gente podia ficar na rua até tarde. Agora está mais difícil. Na minha casa não tinha televisão, então depois do trabalho e da escola a gente improvisava a brincadeira. Nós tínhamos um carrinho de rolimã feito pelas mãos de meu tio Francisco. Eu descia o morro todo sem medo. Meu tio dizia: Dino você vai ser um bom motorista (ALVES, 2016).

Dona Amália, traz também para o cenário do Maciço os brinquedos e brincadeiras de sua mocidade e registra as mudanças em relação às experiências vivenciadas por seus netos na atualidade:

> Hoje meus netos quase não brincam na rua, vivem presos assistindo televisão ou jogando no computador. Quando eu era criança as brincadeiras eram outras. Eu reunia minhas amigas e a gente brincava de roda, de boneca de pano e de cozinhadinho. A mãe ficava brava, pois precisávamos de alguns produtos para fazermos as comidinhas. A gente pegava ovos, batatas, pão e o que mais tivesse nos armários. Cada amiga levava um pouquinho do que podia. A Maria era responsável pelo suco de limão, ela catava tudo no pé que tinha no quintal de casa. A gente cozinhava de verdade, tinha fogo e tudo. Era só juntar uns tijolos, pegar umas madeirinhas e pronto. Era tudo regado a cantoria, a mais comum no nosso tempo era a ratoeira. Eu ainda sei os versos que decorei (ROSA, 2016).

A partir do relato acima é possível tecer considerações a respeito das identidades. Ao mencionar a ratoeira, uma tradição cultural concebida como de origem açoriana, Dona Amália aponta para identidades em movimento, abertas. Nesse sentido, retomo o trabalho de Stuart Hall (2011), ao afirmar que a

identidade forma-se e transforma-se em relação às formas pelas quais somos atravessados pelos sistemas culturais e políticos que nos circunscrevem. Trata-se de uma percepção que movimenta constantemente os sujeitos a elaborarem e reelaborarem seus quadros de identificação.

Por tudo, o Maciço solicita uma mobilização pedagógica. Os espaços em questão merecem pesquisa sem roteiros fixados ou engessados. Os espaços em questão requerem uma historicidade que suplante os debates estereotipados. Olhar para os processos de ocupação, compreender a lógica da construção de uma territorialidade, verificar os laços de solidariedade, ser apresentada aos festejos, sentir a musicalidade, ver a dimensão estética nos corpos que sobem e descem as ladeiras, ouvir as histórias de infância a partir dos brinquedos e brincadeiras, significaram o Maciço do Morro da Cruz. Dar vida ao texto através das memórias de mulheres, homens, jovens, adultos e idosos conferiram o teor desse trabalho. Vi a pluralidade existente, o cotidiano presente e a resistência eloquente. Agora é preciso descer o morro e se apropriar da nova paisagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

As reflexões registradas nesse trabalho contribuíram para a organização de uma coletânea de memórias a partir das vozes das populações de origem africana dos territórios do Maciço do Morro da Cruz/Florianópolis. Trata-se de um material didático a ser utilizado por professores e professoras da Educação Básica que desejam imprimir em sala de aula a temática das relações étnico-raciais na escola a partir de epistemologias decoloniais. Aqui, discorro sobre como estruturei o suporte pedagógico, como percebo suas potencialidades para a atividade de ensino, apresento as dificuldades ao longo do percurso de construção material e sugiro perspectivas para além da proposição de intervenção didática.

Vozes, Corpos e Saberes do Maciço, título que nomeia a obra, está organizado da seguinte maneira: 1º - introdução, 2º - parte destinada a reflexões, sugestões e possibilidades ao trabalho docente, 3º - a coletânea de textos, 4º - Algumas palavras (para concluir/encerrar), 5º - um pequeno vocábulo e 6º - as referências que compuseram o enredo do livro. Na parte introdutória, *Caminhos trilhados: a história de um livro de memórias,* divido com o/a leitor/a, minha trajetória como professora negra atuante em unidades de ensino delineadas pelos territórios do Maciço do Morro da Cruz, registrando minha incursão no Mestrado Profissional em Ensino de História. Além disso, busco explicar o processo de desenvolvimento do trabalho, as motivações para a pesquisa, a opção pela decolonialidade do saber e como as memórias das pessoas que carregam em seus corpos a insígnia da cor podem superar currículos eurocentrados e práticas colonizadas.

Ainda sobre a estruturação do material didático, na parte destinada aos/as docentes, intitulada *Caminhos Possíveis: considerações, reflexões e alternativas pedagógicas para os/as*

docentes, aponto algumas orientações para o uso da coletânea de textos em sala de aula. Não indico receitas ou atividades prontas, por conceber que professores e professoras, no chão da escola, possam junto a seu grupo construir seus próprios caminhos, alargando percursos através de abordagens decoloniais. Para esse momento do trabalho, escolhi estabelecer um diálogo com os colegas profissionais da Educação Básica, a partir dos seguintes eixos temáticos: *Ensino de História e Educação Étnico-Racial, Territorialidade e ocupação* e *Memórias e histórias de vida.* Ao final de cada tema, deixo algumas sugestões de leituras, documentários, músicas e poesia na perspectiva de contribuir para ampliação do repertório.

Memórias e histórias de vida das populações de origem africana em territórios do Maciço do Morro da Cruz/Florianópolis é a parte em que o/a leitor/a pode encontrar as narrativas das populações de origem africana inscritas pela territorialidade do Maciço. São vozes de jovens, idosos, homens e mulheres que ao falarem de si, revelam universos plurais a partir de temas nem sempre óbvios para pensar os territórios em questão. São oito títulos: *Um lugar chamado 25; Lá de cima a vida não é tão ruim! Ouça a música; Minha escola; Quem é que sobe a Ladeira; É carnaval no Mocotó; O Cabelo de Luciana e Brinquedos e Brincadeiras.* Saberes estes que possuem legitimidade e podem contribuir para o ensino de História na perspectiva das relações étnico-raciais na escola. Na tessitura, ilustrações que estabelecem diálogo com o escrito e provocam reflexões para além do texto[34]. Aqui, estudantes em diferentes períodos de escolarização podem fazer uso do material.

[34] As ilustrações foram elaboradas pela Professora de Artes Visuais da rede estadual de Santa Catarina Patrícia Alves. Negra e militante assumiu o compromisso de olhar para os territórios do Maciço e dialogar com as memórias das populações de origem africana que protagonizam a obra.

Os elementos pós-textuais, contam com uma breve consideração, algumas poucas palavras sobre as expectativas em relação ao emprego da proposição didática; um pequeno vocábulo, para registrar o significado de alguns termos que emanam das narrativas e que podem não ser de conhecimento do/a leitor/a; bem como, apresento as referências que ofereceram importantes contribuições para a construção do livro de memórias.

Percebo o livro de memórias com as narrativas das populações de origem africana em territórios do Maciço do Morro da Cruz/Florianópolis, como um suporte pedagógico importante por alguns motivos, dentre os quais a sua potencialidade para exercer em sala de aula um trabalho a partir da História Local. A compreensão do local, não só como espaço geográfico, mas como lugar de enunciação é uma das questões que amparou, mobilizou e justificou a pesquisa em relação ao Maciço. O cenário ganha visibilidade e a partir de outros olhares, o território antes concebido como "marginal", passa a assumir uma dimensão ampliada quando questionamos as visões colonizadas a respeito dessa territorialidade.

Outra contribuição da obra consiste em apresentar protagonistas de origem africana para as histórias organizadas na coletânea. Apesar da implementação dos marcos legais para as relações étnico-raciais na escola, o que identifiquei a partir dos discursos racializados apresentados por meus estudantes (movimento que mobilizou as investigações para o desenvolvimento desse material) é que ainda precisamos avançar nesse debate. Com a pesquisa realizada com os trabalhadores e trabalhadoras em educação de unidades pertencentes ao Maciço, verifiquei que apesar de algumas iniciativas, as escolas ainda estão longe de romperem com estereotipias construídas para as populações não brancas. Quando falo das personagens desse trabalho, estou falando de pessoas que carregam em seus corpos uma memória que precisa ser compreendida, historicizada e não folclorizada. Não

há dúvidas de que, a partir da implementação da Lei Nº 10.639/03, as discussões em relação às populações de origem africana encontraram terreno. Como dito ao longo dessa dissertação, é fundamental analisar criticamente a legislação para compreendermos os limites existentes e, o maior deles está na constituição dos currículos escolares centrados em bases europeias.

Sabe-se que os currículos escolares estão profundamente marcados por uma determinada intencionalidade e que os conteúdos fixados podem inferir sobre a formação dos sujeitos envolvidos no processo de escolarização. Assim, é preciso destacar que:

> Currículos escolares são produtos de escolhas teóricas e metodológicas, fruto de uma seleção. Os currículos nunca são neutros. Expressam disputas políticas, consensos, aproximações, esquecimentos, estão em permanente reconstrução (SCHIMITT, 2015, p. 113).

A leitura de que as orientações curriculares são construções políticas e históricas pode contribuir para uma análise crítica do seu significado. A constituição da História como disciplina (século XIX), esteve marcada por certos objetivos em determinados períodos. De lá para cá o que se viu foi uma ampla interferência do Estado no ensino e na aprendizagem dos/as estudantes, controle social, invisibilidade de determinados grupos étnicos, destaque para eventos políticos e modos de produção econômica. Observando as permanências, verifica-se a existência de concepções racialistas e eurocêntricas nos documentos curriculares. Por outro lado, é importante registrar as modificações ocorridas. As mudanças no currículo escolar devem-se em grande parte as lutas e demandas solicitadas pelos movimentos sociais e por resistências constituídas no corpo da escola. Basta trazer novamente o depoimento da professora Solange Adão, para

confirmar que o currículo é mais do que um conjunto de conteúdos, procedimentos e métodos determinados. Ele é também experiência e prática pedagógica: “O início dos anos 90 foram muito difíceis. Os conflitos estavam acirrados e a escola era receptora disso também. Enquanto eu abria as portas da escola para a comunidade, alguns professores escolheram ir embora” (ADÃO, 2016).

Algumas iniciativas como as da referida professora/depoente, apontam para a construção de alternativas curriculares insubordinadas. Assim, as memórias daqueles que carregam em sua pele a insígnia da cor, podem assumir outro lugar. A concepção da memória como conhecimento ultrapassa o que as clássicas epistemologias definiram. Quando aciono Seu Silvio, Linda Inês, Alisson, Walmor, Daldomar, Solange, Luciana, Geraldino, Maria de Lourdes e Amália, convoco saberes fora da geopolítica determinada pelo pensamento eurocentrado. Quando trago para a superfície temas como as brincadeiras de infância, registro que esses sujeitos podem apresentar novas histórias. Não são as narrativas sobre um corpo/máquina que estão a conduzir o trabalho, mas as experiências de pessoas que foram subalternizadas em função de um projeto colonizador que necessita ser desnudado.

Desse modo, ao ensino de História cabe a apropriação de uma paisagem decolonial. Como estabelecer um diálogo entre a História como disciplina escolar e a Educação para as Relações Étnico-Raciais se não atravessarmos o currículo existente? Assim, vejo potência na coletânea de memórias das populações de origem africana em territórios do Maciço do Morro da Cruz, por apontar caminhos no sentido de propor rupturas epistemológicas e curriculares. Trata-se de outra lógica que precisa ser incorporada por estudantes, docentes, gestores, gestoras, secretarias de ensino e universidades.

Romper com a colonialidade no espaço escolar é uma importante questão que pode ser melhor compreendida através dos estudos de Catherine Walsh (2005). A autora busca trazer

para a esfera pedagógica as epistemologias decoloniais. Assim, aponta a interculturalidade como resposta aos saberes construídos pela colonialidade:

> O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro - um pensamento crítico de/desde outro modo -, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (WALSH, 2005, p. 25).

Para haver mudança é preciso formação contínua e isso é um desafio que precisa estar em pauta. Não basta que a transformação esteja no campo das ideias, ela precisa encontrar lugar na prática cotidiana. O que escolheremos? Eu escolhi para o livro em que organizo as memórias e as histórias de vida das populações de origem africana delineadas pelo Maciço, a realização de um enfrentamento em relação ao pensamento colonizado.

A colonialidade de saberes, de poderes e de nossa existência, requer muito trabalho e especialmente mobilização política. Sou professora, negra e estou nesta fronteira. Vivencio a precarização do ensino público diariamente: a fragilidade e mesmo a inexistência dos cursos de formação continuada a respeito da temática étnico-racial na escola acaba por comprometer o fazer pedagógico; a alta jornada magisterial muitas vezes nos coloca em posição de transmissores de um determinado conhecimento; o baixo salário que deforma o papel docente, que desqualifica profissionais da educação pública e que nos adoece; salas de aula que excedem o número

de estudantes; bem como, a escassez de funcionários/as em unidades de ensino da rede estadual que acabam por aumentar as nossas demandas. São muitas as dificuldades e eu as reconheço. Estar no chão da escola é tarefa para poucos. É preciso militância pedagógica.

A respeito de tudo e na perspectiva de pensar em novos projetos, novas pesquisas, mas especialmente para um revisitar de práticas em sala de aula, aciono novamente as proposições interculturais defendidas por Catherine Walsh (2007). Ela nos ensina que:

> A interculturalidade crítica [...] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. [...], é um projeto de existência, de vida. (WALSH, 2007, p. 8).

Desse modo, compreendo a importância em decolonizar também a visão a respeito de nosso lugar de enunciação, para assim, ultrapassar aquilo que sempre pensaram e proferiram sobre nós professores e professoras da Educação Básica.

Por fim, espero você leitor/a dessa dissertação, para um novo encontro. Quiçá possamos conversar mais e melhor a partir do livro com o registro das memórias e histórias de vida das populações de origem africana em territórios do Maciço do Morro da Cruz/Florianópolis.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia. Currículos de história e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

ACHEBE, Chinua. **A educação de uma Criança sob o Protetorado Britânico**: ensaios. Tradução Esa Mara Lando. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ADÃO, Solange. **Entrevista concedida a Karla Andrezza Vieira Vargas**. Florianópolis, 08 de mar. de 2016. Duração 58 min. 43 seg. Entrevista.

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2005.

ALBUQUERQUE, Rute; VIEIRA, Karla Andrezza. Afrobetização e Educação das Relações Étnico Raciais na Escola. In: MARCASSA, Luciana Pedrosa; PINTO, Fábio Machado; DANTAS, Jéferson Silveira. **Formação Continuada e Politização Docente**: Escola e universidade na luta pela educação no Maciço do Morro da Cruz – Florianópolis. Florianópolis: Editora Insular, 2013.

ALIER, Joan Martínez. As Relações entre a Ecologia Política e a Economia Ecológica. In: ALIER, Joan Martínez. **O Ecologismo dos Pobres**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

ALMEIDA, Alfredo Wagner. Terras Tradicionalmente ocupadas: processos de Territorialização, e Movimentos Sociais. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**. v. 6, n. 1, maio de 2004.

ALMEIDA, Magali da Silva. Desumanização da população negra: genocídio como princípio tácito do capitalismo **Em Pauta**. Rio de Janeiro, n. 34, v. 12, p. 131- 154, 2º Semestre de 2014.

ALVES, Geraldino. **Entrevista concedida a Karla Andrezza Vieira Vargas**. Florianópolis, 05 de mar. de 2016. Duração 56 min. 07seg. Entrevista.

ANTONACCI, Antonieta. **Memórias ancoradas em corpos negros**. São Paulo: EDUC, 2013.

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai**: A África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ARAÚJO, Hermetes Reis de. **A invenção do litoral: reformas urbanas e reajustamento social em Florianópolis na Primeira República**. 1989. 215 f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.

BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **O pensamento negro em educação no Brasil**: expressões do movimento negro. São Carlos: UFSCar, 1997.

BEZERRA, Frederico Freire de Lima. **O Samba Enredo em Florianópolis**: Perspectivas históricas e a produção de sambas enredo entre membros da "Protegidos da Princesa". 2010. 212f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós Graduação em Música, Centro de Artes, Florianópolis, 2010.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

BITTENCOURT, Circe. Identidades e ensino de história no Brasil. In: CARRETERO, Mario et al. (Org.) **O Ensino da História e Memória Coletiva**. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação/SECAD/Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial-SEPPIR. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n° 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília, DF, 2003.

BURKE, Peter. **Variedades de História Cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CARDOSO, Paulino Francisco de Jesus. Luta antirracista na educação: O movimento de pesquisadores negros e pesquisadoras negras – anotações de viagem. **Revista da ABPN**. v. 5, n. 11, p. 119-130, jul./out. 2013.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DANTAS, Jéferson. **Espaços coletivos de esperança***:* a experiência política e pedagógica da Comissão de Educação do Maciço do Morro da Cruz em Florianópolis/SC. 2012. 377 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, 2012, Florianópolis.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Juíz de Fora. Editora UFJF, 2010.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FLORES, Linda Inês. **Entrevista concedida a Karla Andrezza Vieira Vargas**. Florianópolis, dia 04 de mar. de 2016. Duração 53 min. 02 seg. Entrevista.

FONSECA. Thais Nivia de Lima e. **História e Ensino de História**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FRAGA, Maria de Lourdes. **Entrevista concedida a Karla Andrezza Vieira Vargas**. Florianópolis, dia 03 de mar. de 2016. Duração 50 min. 32 seg. Entrevista.

GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

GROSFOGUEL, R. **El Giro Decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 47-61.

GROSFOGUEL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 115-147, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós–modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2011.

HARTOG, François. **Regimes de Historicidade**: Presentismo e Experiências do Tempo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

HILÁRIO, Luciana. **Entrevista concedida a Karla Andrezza Vieira Vargas**. Florianópolis, dia 02 de mar. de 2016. Duração 46 min. 31 seg. Entrevista.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

MACHADO, Walmor Matias. **Entrevista concedida a Karla Andrezza Vieira Vargas**. Florianópolis, dia 03 de mar. de 2016. Duração 49 min. 13 seg. Entrevista.

MATTOS, Hebe Maria; ABREU, Martha. Subsídios para uma leitura crítica dos PCNs e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas. In: BARROS, José Márcio et al. **Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2006.

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha (Orgs.). **Passados presentes**. Rio de Janeiro: Laboratório de História Oral e Imagem, Universidade Federal Fluminense (LABHOI/UFF), 2005-2011. Coletânea de quatro DVDs. Apoio: Editora da UFF; FAPERJ; CNPq; Petrobras.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

NECKEL, Roselane. **A República em Santa Catarina**: modernidade e exclusão (1889-1920). Florianópolis: EDUFSC, 2003.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: A Problemática dos Lugares. Tradução: Yara Aun Khoury. In: **Projeto História n. 10**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento de História. São Paulo, 1993.

OTTO, Clarícia. **Nos rastros da memória**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012.

PEREIRA, Alisson. **Entrevista concedida a Karla Andrezza Vieira Vargas**. Florianópolis, dia 01 de mar. de 2016. Duração 66 min. 08 seg. Entrevista.

PEREIRA, Amilcar Araújo. "Por uma autentica democracia racial!": os movimentos negros na escola e nos currículos de história. **Revista História Hoje**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 111-128, 2012.

PEREIRA, Júnia Sales. Diálogos sobre o Exercício da Docência: recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 147-172, jan./abr., 2011.

PEREIRA, Nilton; SEFFNER, Fernando. O que o pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**. Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.1 13-128, dez., 2008.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992.

ROSA, Amália. **Entrevista concedida a Karla Andrezza Vieira Vargas**. Florianópolis, dia 01 de mar. de 2016. Duração 43 min. 04 seg. Entrevista.

RUFER, M. La memoria de los otros: Subalternidad, poscolonialismo y regímenes verdad. **Revista de Estudos AntiUtilitaristas e PosColoniais**, v. 1, n. 1, p. 13-43, 2011.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**: teoria da história. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina**. Florianópolis: SED, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHIMITT, Jaqueline Zarbato. Currículo e Ensino de História: diálogos sobre prática de ensino e o processo de formação de professores (as). **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v. 2, p. 104-117, jan./jun. 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHUCMAN. Lia Vainer. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo"**: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. São Paulo: Ed. Annablume, 2014.

SCOTT, James C. Exploração normal, resistência normal. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 5, p. 217-243, July 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz. **Parecer da Lei 10.639/03**. Brasília, MEC. 2005.

SILVEIRA. Éder da Silva. História Oral e Memória: pensando um perfil de historiador etnográfico. **Revista História & Cultura**. v. 6, n. 12, p. 35-44, jul./dez., 2007.

SOUZA, Silvio de. **Entrevista concedida a Karla Andrezza Vieira Vargas**. Florianópolis, dia 29 de fev. de 2016. Duração 49 min. 17 seg. Entrevista.

SPIVAK, Gayatri. **Pode um subalterno falar**? Belo Horizonte: UFMG, 2010.

TOMÁS, Elaine Dorighello; SCHEIBE, Luiz Fernando. O Maciço do Morro da Cruz (MMC) em Florianópolis (SC): de não território a território do PAC. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 49, n. 1, p. 165-180, jan./jun., 2015.

TROUILLOT, Michel-Rolph. "Antropología del estado em la época de la globalización: encuentros cercanos del tipo engañoso". In: TROUILLOT, Michel-Rolph. **Transformaciones globales**: La antropología y el mundo moderno. Colombia: Universidad del Cauca; Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes, 2011. p. 149-174.

VIEIRA, Daldomar Roberto. **Entrevista concedida a Karla Andrezza Vieira Vargas**. Florianópolis, dia 29 de fev. de 2016. Duração 45 min. 38 seg. Entrevista.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y Colonialidad del Poder. Un Pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. In. CASTRO-GÓMEZ, S.;

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**:

entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WALSH, Catherine. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, Catherine. Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. **Reflexiones latinoamericanas**. Quito: Ediciones Abya-yala, p. 13-35, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO DESTINADO AOS/AS ESTUDANTES

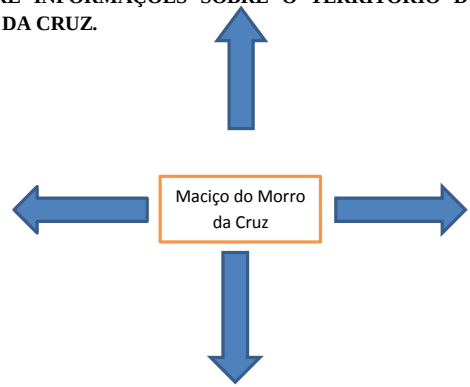
E.E.B. PADRE ANCHIETA

DISCIPLINA: HISTÓRIA

PROFESSORA: KARLA ANDREZZA VIEIRA VARGAS

TURMA:

1 REGISTRE INFORMAÇÕES SOBRE O TERRITÓRIO DO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ.



2 QUAIS AS FONTES UTILIZADAS PARA O PREENCHIMENTO DOS DADOS ACIMA?

_____
_____

3 A MAIORIA DA POPULAÇÃO QUE COMPÕE O MACIÇO DO MORRO DA CRUZ É DE ORIGEM AFRICANA. QUE ELEMENTOS HISTÓRICOS PODEM NOS AJUDAR A COMPREENDER ESTA RELAÇÃO?

_____
_____

4 VOCÊ SOFREU OU SOFRE PRECONCEITO POR PERTENCER AO MORRO DO MACIÇO?

_____
_____

5 A ESCOLA BUSCA LIDAR COM AS QUESTÕES PERTINENTES AO TERRITÓRIO DO MACIÇO?

_____
_____

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO DESTINADO AOS/AS PROFESSORES/AS GESTORES/AS:

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED
Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA
Mestranda: Karla Andrezza Vieira Vargas

QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO DESTINADO AOS/AS PROFESSORES/AS GESTORES/AS:

As questões abaixo relacionadas referem-se à pesquisa: Ensino de História e Educação das Relações Étnico - Raciais: Registro de memórias das populações de origem africana em territórios do Maciço do Morro da Cruz/Florianópolis[35]. Sua colaboração será de extrema importância para que possamos desenvolver este estudo.

Perfil da/o entrevistado:

- Formação acadêmica:
- Qual sua raça/cor?
  ( ) Branca ( ) Preta ( ) Parda ( ) Amarela ( ) Indígena
- Qual sua função na instituição escolar?
- Tempo de serviço na instituição?
- Tipo de contratação?
- Carga Horária?

[35] Na ocasião da submissão da pesquisa ao Comitê de Ética, o título provisório do trabalho era Ensino de História e Educação das Relações Étnico - Raciais: registro de memórias das populações de origem africana em territórios do Maciço do Morro da Cruz/Florianópolis.

1- A instituição em que você trabalha já desenvolveu e/ou está desenvolvendo trabalhos relacionados à temática étnico - racial?
( ) Sim ( ) Não

2- Se sim, estes trabalhos foram e/ou são:
( ) Específicos de uma equipe
( ) De toda a unidade de ensino

Em que ano as ações foram iniciadas?
R:

3- **Existe uma parceria com:** (múltipla escolha)
( ) Comunidade
( ) Universidade
( ) Movimento Negro
( ) Grupos de valorização afro

Como se dá essa relação?
R:

4- Os profissionais da instituição participaram e/ou estão participando de cursos de formação continuada que contemplem as discussões sobre relações étnico raciais?
( ) Sim ( ) Não

Se sim, quais profissionais participaram? (Múltipla escolha)
( ) Professores/as ( ) Equipe pedagógica
( ) Equipe diretiva ( ) Equipe de serviços gerais

Essas formações foram promovidas pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina?
( ) Sim ( ) Não

Qual local e período?
R:

5- Existem obras literárias na instituição que contemplem a cultura africana e afro– brasileira?
( ) Sim ( ) Não

Se sim, você pode listar quais? (Caso o acervo seja extenso, cite 3).
R:

6- **Sobre os materiais, a instituição conta com:** (Múltipla escolha)
( ) Paradidáticos que contemplem a cultura africana e afro-brasileira
( ) Filmes e documentários que abordem a temática
( ) Outros, quais?

7- A instituição enfrentou e/ou enfrenta problemas que influenciam na implementação de ações voltadas para a promoção da igualdade racial?
R:.

8- Como você avalia a atuação da Gerência Regional de Educação Básica, no que tange à promoção da igualdade racial?
( ) Ótima ( ) Boa ( ) Regular ( ) Ruim

Comentários (Opcional):

Desde já agradecemos a sua colaboração!

APÊNDICE C: CIRCULAR ENVIADAS AS UNIDADES DE ENSINO DA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA/ GRANDE FLORIANÓPOLIS

SECRETARIA DE ESTADO DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL DA GRANDE FLORIANÓPOLIS

GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO

SUPERVISÃO DE EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL

RUA: WANDERLEI JÚNIOR, 202 - CAMPINAS – SÃO JOSÉ – SC CEP: 88101-010

FONE: 36656618 FAX: 36656619

	Nº334/2015/SEBP
DE: Supervisão de Educação Básica e Profissional	**DATA: 24/09/2015**
PARA: Unidades Escolares	
ASSUNTO: Lei Nº 10.639 de 09/01/2003 da História e Cultura Afro-Brasileira	

Prezado Diretor, Professores e Coordenadores Pedagógicos,

A Lei Nº 10.639 de 09/01/2003 estabelece a ***obrigatoriedade*** da temática da História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, a saber:

> *Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.*
>
> *§ 1º O conteúdo programático a que se refere*

*o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil.*

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

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

A Lei Nº 12.519 de 10/11/2011, institui a data de falecimento do líder negro Zumbi dos Palmares como Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, assim, referendando a premissa legal, os calendários escolares da Rede Estadual de Ensino contemplam as comemorações pertinentes à referida data.

Diante da legitimação e legalidade postas, reiteramos a necessidade da discussão da temática, aliada a práticas que materializem a reflexão e sensibilização dos estudantes da Educação Básica, para com a promoção da elevação da consciência crítica acerca da força da negritude brasileira enquanto elemento constitutivo da cultura nacional.

Pensamos que a alteração do quadro, que historicamente marginaliza a população negra, dar-se-á através de espaços que permitam o conhecimento e o contato com o acervo histórico e cultural da África e sua participação na constituição de nossa nação. Assim, propomos o pensar coletivo de ações que encaminhem movimentos que dêem visibilidade a estas discussões. Estes movimentos necessitam ser partilhados entre os membros da comunidade escolar no dia 20 de novembro próximo.

Atenciosamente,

Júlio Cesar da Silva
Supervisor da Educação Básica e Profissional

APÊNDICE D: ORIENTAÇÕES PARA PRODUÇÃO DE ENTREVISTAS NO MÉTODO DA HISTÓRIA ORAL – POPULAÇÕES DE ORIGEM AFRICANA DOS TERRITÓRIOS DO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ

a. Respeitar os princípios éticos e de objetividade da pesquisa.
b. Não se apropriar da entrevista somente como coleta de dados, mas também como objeto de estudo.
c. A entrevista compreensiva não possui uma estrutura rígida. Daremos vazões a perguntas mais abertas e flexíveis.
d. Reservar um tempo relativamente longo para as entrevistas.
e. Adotar um diário de campo onde possam ser feitas as anotações das reações, impressões e posturas dos/as entrevistados, bem como registrar as dificuldades em se obter as informações, o que provocou as lembranças e novidades em relação ao conteúdo.
f. Buscar fazer uso de elementos que evoquem a memória dos/as entrevistados/as: recortes de jornais, fotografias e objetos.
g. Elaborar fichas que organizem e orientem as futuras fontes orais.
h. No início da entrevista, gravar informações como: Nome, data, local e finalidade do trabalho.
i. Providenciar termo de consentimento e declaração para a abdicação dos direitos autorais dos/as depoentes devidamente assinados[36].

[36] Estes passos foram adaptados do trabalho de SILVEIRA. Éder da Silva. História Oral e Memória: pensando um perfil de historiador etnográfico. *Revista História & Cultura*. V.6, n12, p 35-44, jul/dez,2007.

APÊNDICE E: ROTEIRO PRA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DESTINADO AOS/AS POPULAÇÕES DE ORIGEM AFRICANA DOS TERRITÓRIOS DO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED
Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória
Mestranda: Karla Andrezza Vieira Vargas

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DESTINADA AOS MORADORES

DOS TERRITÓRIOS DO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ/FPOLIS:

As questões abaixo relacionadas referem-se à pesquisa: Ensino de História e Educação das Relações Étnico - Raciais: Registro de memórias das populações de origem africana em territórios do Maciço do Morro da Cruz/Florianópolis. Sua colaboração será de extrema importância para que possamos desenvolver este estudo.

Dados gerais do entrevistado:

1. Nome

2. Endereço

3. Idade

4. Escolarização

5. Profissão

6. Qual sua raça/cor?

( ) Branca ( ) Preta ( ) Parda ( ) Amarela ( ) Indígena

1. Há quanto tempo mora na região do Maciço do Morro da Cruz?
2. Quais os aspectos positivos e negativos do

Morro do Maciço?
3. Como você vê o crescimento desse território?
4. Descreve o cotidiano do Maciço.
5. Você percebe o Maciço como um território composto por populações de origem africana? O que isso pode explicar? Você sofreu ou sofre racismo?
6. Aponte as redes de solidariedade, os espaços de sociabilidade e de lazer.
7. Quais os lugares de memória o Maciço guarda?
8. Qual a sua lembrança mais positiva?
9. Quais são suas experiências enquanto morador/a do Maciço?
10. Fale sobre suas expectativas para o futuro.

APÊNDICE F: PARECER CONCLUSIVO DO COMITÊ DE ÉTICA/UDESC

Considerações Finais a critério do CEP[37]:

O Colegiado APROVA o Projeto de Pesquisa e informa que, qualquer alteração necessária ao planejamento e desenvolvimento do Protocolo Aprovado ou cronograma final, seja comunicada ao CEPSH via Plataforma Brasil na forma de EMENDA, para análise sendo que para a execução deverá ser aguardada aprovação final do CEPSH. A ocorrência de situações adversas durante a execução da pesquisa deverá ser comunicada imediatamente ao CEPSH via Plataforma Brasil, na forma de NOTIFICAÇÃO. Em não havendo alterações ao Protocolo Aprovado e/ou situações adversas durante a execução, deverá ser encaminhado RELATÓRIO FINAL ao CEPSH via Plataforma Brasil até 60 dias da data final definida no cronograma, para análise e aprovação.

Lembramos ainda, que o participante da pesquisa ou seu representante legal, quando for o caso, bem como o pesquisador responsável, deverão rubricar todas as folhas do

[37] É possível conferir, no site da Plataforma Brasil, o parecer favorável para o desenvolvimento da pesquisa. Número: 1.429.191.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 29 de Fevereiro de 2016.

Bernadette Kreutz Erdtmann

(Coordenador)