



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
UNIRIO - CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
Programa de Pós-Graduação em História

UNIRIO
história

CECILIA SILVA GUIMARÃES

**HISTÓRIA DA ÁFRICA NO ENSINO
SUPERIOR: A FORMAÇÃO DOS
PROFESSORES DE HISTÓRIA E A
PRÁTICA DOCENTE**

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

S Silva Guimarães, Cecilia
História da África no Ensino Superior: a formação
dos professores de História e a prática docente /
Cecilia Silva Guimarães. -- Rio de Janeiro, 2018.
202

Orientador: Keila Grinberg.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em História, 2018.

1. . I. Grinberg, Keila, orient. II. Título.

Cecilia Silva Guimarães

**História da África no Ensino Superior:
A formação dos professores de História e a prática docente**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito para obtenção do título de Doutora em História.

Aprovada em 17 de dezembro de 2018

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Keila Grinberg – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Orientadora

Prof. Dr. Marcelo de Souza Magalhães – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Examinador Interno

Prof.^a Dr.^a Martha Campos Abreu – Universidade Federal Fluminense / Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Examinadora Interna

Prof.^a Dr.^a Mônica Lima e Souza – Universidade Federal do Rio de Janeiro
Examinadora Externa

Prof.^a Dr.^a Ynaê Lopes dos Santos – CPDOC/FGV Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil / Fundação Getúlio Vargas
Examinadora Externa

Cecilia Silva Guimarães

História da África no Ensino Superior:

A formação dos professores de História

e a prática docente

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em História

Linha de Pesquisa: Patrimônio, Ensino de História e Historiografia

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Keila Grinberg

Programa de Pós-Graduação em História
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro - 2018

*Ao Reynaldo (in memorian) e à Caetana,
que com seus incontáveis exemplos
me ensinaram a ver e viver o mundo.
Às professoras e aos professores que
seguem acreditando numa Educação
significativa e libertária.*

Agradecimentos

*Porque a vida, a vida, a vida, a vida só é possível reinventada.*¹

Em todos os momentos importantes da minha vida sou tomada, ainda mais, por uma imensa saudade do meu pai. Sempre penso em tudo que podíamos ter feito juntos, em tudo que ele gostava e que aprendi a gostar adulta. É pai, estou dando mais um passo nessa longa caminhada que é viver! Obrigada por ser uma das maiores referências de vida e amor.

A presença constante da minha mãe, Caetana, foi o motor do meu crescimento. Sem ela para acreditar nas minhas vitórias, me estimular e ajudar a cuidar dos meus filhos enquanto eu terminava o Ensino Médio e entrava na Faculdade nada disso seria possível. Mãe, muito obrigada!

Aos meus filhos, Lucas, Felipe e Guilherme, agradeço a compreensão e apoio em todas as vezes que precisei dizer “tenho que escrever a tese”. Obrigada por serem um dos maiores estímulos para que eu perseguisse meu crescimento profissional.

Aos meus irmãos, Claudio e Fernando, e minhas cunhadas, Sônia e Sara, exemplos de determinação e persistência, minha gratidão por acreditarem e me apoiarem ao longo deste caminho.

Ao poeta da minha vida, meu companheiro de todas as horas, aquele que anda ao meu lado, compartilhando intempéries, choros, afetos, amor, amizades, mundos, sonhos, poesias, sambas, rocks e cervejas, obrigada! Alex, obrigada por poetizar minha vida!

Ao longo da vida conhecemos muitas pessoas. Umás apenas passam por nós, outras permanecem mesmo que a distância física aconteça. São estas que sempre estão presentes que possibilitam a leveza do seguir em frente, que alimentam a vontade de estar juntas, que aprendemos a amar. Aos amigos e família que a UFF me deu, Camila, Vanessa, Letícia, Lincoln, Rodrigo, Aline e meus sobrinhos Bento e Benício, meu sempre muito obrigada! À Anita, Daniel, Elaine, Leandro, Matheus, Monique, Stephanie, Tatiane, Tereza, Viviane, Zé Conceição, amizades que conquistei ao longo da caminhada e que estiveram ao meu lado em diversos momentos, dividindo os problemas da vida e as cervejas por este mundo a fora, muito obrigada! Muito obrigada por tornarem o caminho menos pesado e mais colorido!

¹ MEIRELES, Cecília. Flor de Poemas. Rio de Janeiro, José Aguilar, 1972. p. 94

Aos meus alunos muita gratidão. Obrigada a todos que passaram pelas minhas aulas na Educação Básica e no Ensino Superior e me formaram a professora que sou hoje. Costumo repetir o quanto é importante afetarmos nossos alunos, mas esta não é uma ação unilateral, pois como professora, felizmente, também deixei-me afetar, apreendendo tantas questões importantes que só a sensibilidade, a inclusão, a empatia e a cumplicidade podem permitir.

Obrigada aos amigos que dividem a semana ao meu lado, acompanhando o dia-a-dia da sala de aula e suas consequências. Prof.^a Eloisa Souto, obrigada pelo apoio nas atividades docentes e na realização deste trabalho. Prof.^o Cesar Ornellas, obrigada por dividir as ansiedades dessa caminhada e pelas muitas conversas confortantes sobre a nossa produção de pesquisa. Meus agradecimentos ao Thiago, Livia e Chico, amizades que a caminhada pelos Estudos Africanos e pelos inúmeros trabalhos compartilhados possibilitaram.

Meus agradecimentos aos professores entrevistados ao longo da pesquisa, que foram fundamentais tanto neste contexto, quanto ao longo da minha formação na área dos estudos africanos. Prof.^a Mariza Soares, Prof.^a Mônica Lima, Prof. Marcelo Bittencourt, Prof. Edson Borges e Prof. Beluce Beluci, obrigada pelos ensinamentos e pela disponibilidade em contribuir com o presente trabalho. Obrigada aos professores, alunos do ProfHistória, que muito contribuíram respondendo o questionário de pesquisa sobre o Ensino de História da África.

Obrigada aos professores do PPGH – Programa de Pós-Graduação em História da UNIRIO pelas disciplinas e reflexões vivenciadas. Obrigada à Prof.^a Andrea Marzano pela possibilidade de realizar o estágio docência em suas aulas e ao Prof. Marcelo Magalhães pela presença em minha banca de Qualificação e agora Defesa da Tese. Reforço meus agradecimentos aos professores convidados para a Banca de Defesa da Tese, Prof.^a Martha Abreu, Prof.^a Ynaê Lopes dos Santos e Prof.^a Mônica Lima.

Meu agradecimento especial a minha orientadora, Prof.^a Keila Grinberg. Sem a sua orientação acadêmica, sua paciência, seu apoio, sua compreensão, eu jamais teria conseguido finalizar este trabalho. Acompanhando meu caminhar desde o Mestrado após, pelo menos, uma década, reafirmo toda a minha admiração por tudo o que esta professora e mulher representa.

Por fim, destaco que é preciso sempre agradecer, abraçar, expressar o quanto amamos aqueles que importam, afetam e lutam por um mundo melhor, porque:

a vida é um sopro
uma falta de ar
só pro tempo passar

Muitas histórias importam. Quando nós rejeitamos uma única história, quando percebemos que nunca há apenas uma história sobre nenhum lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso.

Chimamanda Adichie

Resumo

Após 15 anos de implementação da Lei 10.639/2003 percebemos os avanços alcançados em direção à sua execução, pois encontramos uma maior produção científica, mais materiais didáticos e paradidáticos; mais eventos, como congressos e seminários sobre o tema; mais debates; mais iniciativas pedagógicas sendo desenvolvidas e assim por diante. Contudo, várias questões sobre este processo, que ainda se encontra em andamento, precisam ser problematizadas. Uma das principais constatações sobre o Ensino da História da África e Afro-brasileira consiste na fragilidade da formação dos professores que atuam na Educação Básica. Partindo deste pressuposto, este trabalho tem como objetivo identificar a consolidação da História da África enquanto disciplina no Ensino Superior para posteriormente analisar a formação dos professores de História e, conseqüentemente, a atuação destes em sala de aula, no tocante ao proposto pela respectiva Lei.

Palavras-chave: Ensino – África – Docência – Lei 10.639

Abstract

After 15 years of implementation of Law 10.639/2003, we noticed the progress made towards its execution, as we found a greater scientific production, more didactic and paradidactic materials; more events, such as congresses and seminars on the subject; more debates; more pedagogical initiatives being developed and so on. However, several questions about this process, which are still ongoing, need to be addressed. One of the main findings about the Teaching of African and Afro-Brazilian History consists in the fragility of the training of teachers who work in Basic Education. Based on this assumption, this work aims to identify the consolidation of the History of Africa as a discipline in Higher Education to later analyze the formation of History teachers and, consequently, their performance in the classroom, as proposed by the respective Law.

Keywords: Teaching - Africa - Teaching - Law 10.639

Lista de abreviaturas

- ABE – Associação de Estudos Africanos
- AGB – Associação de Geógrafos Brasileiros
- ANPUH – Associação Nacional de História
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CEA – Centro de Estudos Africanos
- CEAA – Centro de Estudos Afro-Asiáticos
- CEAO – Centro de Estudos Afro-Orientais
- CECA – Centro de Estudos de Cultura Africana
- CEFET/RJ – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca.
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
- FNB – Frente Negra Brasileira
- FNFi – Faculdade Nacional de Filosofia
- IBEAA – Instituto Brasileiro de Estudos Afro-asiáticos
- IFCS – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais
- IFRJ – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia / Rio de Janeiro
- IPN – Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LEÁFRICA – Laboratório de Estudos Africanos do Instituto de História da UFRJ
- LEAFRO – Laboratório de Estudos Afro-brasileiros da UFRRJ
- LEDDDES/UERJ – Laboratório de Estudos das Diferenças e Desigualdades
- MNU – Movimento Negro Unificado
- MUCDR – Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial
- NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Faculdade de Educação da UERJ
- NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros do Colégio Pedro II
- NEAF – Núcleo de Estudos Africanos da UFF
- OIT – Organização Internacional do Trabalho
- OSPB – Organização Social e Política do Brasil

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PENESB – Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PÓSAFRO - Programa Multidisciplinar de Pós-graduação em Estudos Étnicos e Africanos

PROAFRO – Programa de Estudos e Debates dos Povos Africanos e Afro-Americanos

PROFHISTÓRIA – Mestrado Profissional em Ensino de História

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

UB – Universidade do Brasil

UDF – Universidade do Distrito Federal

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UHC – União dos Homens de Cor

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

UNILAB – Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira

USP – Universidade de São Paulo

TEN – Teatro Experimental do Negro

Lista de Gráficos e Tabelas

Tabela 1: BNCC – Componente Curricular História / 3ª versão	124
Gráfico 1: Idade.....	130
Gráfico 2: Formação no Ensino Superior em Instituição Pública ou Privada.....	130
Gráfico 3: Anos de atuação na Educação Básica.....	131
Gráfico 4: Anos de atuação na Rede Pública.....	131
Gráfico 5: Cursou História da África na Graduação.....	131
Gráfico 6: A formação na área de História da África foi satisfatória.....	133
Gráfico 7: Livros didáticos utilizados.....	144

Sumário

Introdução.....	11
Capítulo I: A História da África e do negro no Brasil.....	16
1.1 – A historiografia brasileira e a história do negro no Brasil.....	23
1.2 – A atuação dos movimentos sociais.....	33
1.3 – Legislação antirracista: caminhos que antecederam a implementação da Lei 10.639/2003.....	44
1.4 – Ano de 2003: o ensino de História da África e do negro no Brasil torna-se Lei.....	50
1.5 – A Lei nº 10.639 em debate.....	55
Capítulo II: A História do Ensino de História da África: os Centros de Estudo, o Ensino Superior e a Formação Continuada.....	64
2.1 – Os estudos na Bahia, São Paulo e Rio de Janeiro.....	68
2.2 – A História da África na Graduação (Rio de Janeiro).....	78
2.3 – A História da África nas décadas de 1980 e 1990.....	82
2.4 – Percorrendo os anos 2000.....	87
2.5 – A Formação Continuada e os estudos da História da África e das Relações Étnico-raciais no Brasil.....	94
Capítulo III: A formação e atuação dos professores de História como objeto da pesquisa.....	100
3.1 – A História do Ensino de História na Educação Básica.....	102
3.2 – A decolonialidade do Currículo de História e a Lei 10.639/2003.....	113
3.3 – Estudo de caso: formação e atuação de alunos do ProfHistória na Educação Básica.....	127
Considerações Finais.....	146
Referências bibliográficas.....	150
Anexos.....	162

Introdução

Ensinar história da África e história dos africanos e negros no Brasil é, sim, um instrumento na luta contra o racismo. E isso não faz as nossas aulas, as nossas pesquisas, os nossos trabalhos, algo menos acadêmico. Ao contrário. Nosso campo de estudo tem a profundidade e a consistência do trabalho de profissionais de História, junto ao compromisso na formação de pessoas e na construção de um conhecimento que contribua para a afirmação de valores mais humanos e mais solidários.²

Escrever a introdução desta pesquisa foi uma tarefa, ao mesmo tempo, nostálgica e prazerosa, pois o ímpeto de avançar na finalização do trabalho também me fez olhar para o que já foi percorrido. Ao refletir o caminho trilhado, observo que o tema escolhido faz parte da minha própria formação enquanto Historiadora e Professora de História. O interesse pela História Afro-brasileira era uma realidade ao ingressar na Universidade, contudo, foi a oportunidade de estudar disciplinas sobre a História da África, inicialmente ministradas por professores que militavam pela existência das mesmas no currículo e, posteriormente, por professores especialistas, que possibilitou meu ingresso e permanência nos Estudos Africanos por todos estes anos.

Para além de todas as questões teóricas apreendidas na Graduação em História, considero que foi o chão da sala de aula, na Educação Básica, que alimentou expressivamente o incômodo e a inquietação diante da marginalização da História da África e Afro-brasileira. Atuar na Escola reforçou a necessidade de sairmos da zona de conforto frente às diferentes formas de silenciamentos ou de manifestações preconceituosas presentes nas relações com os alunos, entre os alunos, com os demais professores e entre estes e os alunos. Tais reflexões aumentaram, significativamente, ao passo que, em um mesmo dia, da sala de aula do Ensino Fundamental II ou Ensino Médio, seguia para lecionar no Ensino Superior, ministrando disciplinas relacionadas à formação de professores de História e Pedagogos. O meu laboratório de pesquisas e vivências passou a ser cotidiano e visceral.

Relacionando as duas práticas no Magistério, compartilhadas com alunos/adolescentes e alunos/futuros docentes, cheguei ao tema proposto no presente trabalho, ou seja, analisar

² ABREU, Martha; FILHO, Silvio de Almeida Carvalho. Entrevista – Mônica Lima. In: Revista História Hoje, v. 1, nº 1, 2012. p. 136.

como a História da África se tornou uma disciplina autônoma e, portanto, ensinável no Ensino Superior, problematizando a formação dos professores de História e suas possíveis práticas pedagógicas, principalmente, à luz da implementação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o Ensino de História da África e Afro-brasileira na Educação Básica. Portanto, a partir do levantamento e estudo historiográfico concomitante à realização e análise das entrevistas com professores envolvidos nos dois processos – de inserção da disciplina História da África no currículo do Ensino Superior e de atuação na sala de aula na Educação Básica – busquei identificar tanto o cenário de desenvolvimento dos estudos africanos no Brasil, quanto a formação profissional e as intempéries enfrentadas por docentes de História, que atuam na Rede Pública de Ensino.

Foi no caminhar da pesquisa, das leituras e estudos que presenciei, tanto o crescimento dos debates sobre as relações étnico-raciais, quanto pude ser ainda mais afetada por eles. Neste contexto, reconhecendo a complexidade de abordar tais questões e buscando também compreender, enquanto uma professora branca, meu próprio papel diante e nesta realidade, destaco que problematizar o conceito de “branquitude” é fundamental para uma introdução frente aos debates que serão apresentados ao longo da tese.

Os Estudos Críticos da Branquitude, de acordo com Mônica Romitelli de Queiroz e Cláudia Miranda, tiveram início nos Estados Unidos, na década de 1990, marcados, principalmente, pelos estudos multidisciplinares sobre “ser branco”. O “poder” inerente à concepção de branquitude passou a ser analisado por acadêmicos e ativistas também do Reino Unido e da África do Sul. No Brasil, tais estudos surgiram em meados da mesma década, através dos trabalhos, por exemplo, de Iray Carone e Maria Aparecida Bento.³ O estudo tardio, ou ainda, a ausência da branquitude como tema de pesquisa durante tanto tempo, pode ser observado através da investigação de Lourenço Cardoso, que ao analisar 606 pesquisas datadas de 1957 a 2007, chegou à conclusão de que tais estudos no Brasil emergiram no início deste século.⁴

Segundo Lourenço Cardoso, a branquitude ou identidade branca é constantemente reconstruída de acordo com influências locais e globais. Contudo, independentemente de tais mudanças, “a branquitude permanece significando poder”, e como espaço de privilégios, seja

³ QUEIROZ, Mônica Romitelli de; MIRANDA, Cláudia. Contribuições dos Estudos Críticos da Branquitude para o Enfrentamento do Racismo na Educação Superior. In: 38ª Reunião Nacional da ANPEd, 01 a 05 de outubro de 2017. UFMA, São Luís/MA. pp. 05-07

⁴ CARDOSO, Lourenço. O branco-objeto: o movimento negro situando a branquitude. In: Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v.13, nº 1, jan-jun. 2011. p. 82.

no campo das ideias, subjetiva ou materialmente, contribui de forma direta para a manutenção do preconceito, da discriminação e do racismo. Ainda segundo Cardoso, “a branquitude procura se resguardar numa pretensa ideia de invisibilidade; ao agir assim, ser branco passa a ser considerado como padrão normativo e único do ser humano.”⁵

O fato de a identidade branca ser considerada uma norma contribui para que os brancos não reconheçam seus privilégios, assim como as próprias desigualdades sociais decorrentes de tais vantagens. Neste sentido, o problema do racismo é do “outro”, é do negro. Tal perspectiva afeta todos os indivíduos, pois como afirma Janaína Ribeiro Bueno Bastos, “não se pode ser verdadeiramente cidadão quando seu direito se estabelece como privilégio e se constrói à custa da manutenção do rebaixamento e desvantagem de outros.” Assim é necessário reconhecermos os privilégios da branquitude e assumirmos os efeitos do racismo provocados por ela.⁶

A dificuldade do brasileiro em se perceber enquanto branco privilegiado pode ser exemplificada, dentre inúmeros exemplos, pelos resultados de pesquisas como a realizada em 1988 e avaliada por Lilia Moritz Schwarcz, na qual 97% dos entrevistados verbalizaram que não tinham preconceito, ao mesmo tempo que, 98% disseram que conheciam pessoas que sofreram alguma discriminação racial. A contrariedade se confirma, no ano de 2003, em pesquisa realizada pela Fundação Perseu Abramo. Desta vez, os dados mostraram que 87% dos brasileiros acreditavam que havia racismo no Brasil, contudo apenas uma parcela muito pequena, 4%, admitia ser racista.⁷

Ante o exposto, é mister a urgência de que o branco reconheça seu próprio papel em relação ao racismo estrutural ainda enraizado na sociedade, compreendendo que mais do que não ser racista, pode e deve agir no combate ao racismo, contribuindo na luta por igualdade racial. Neste sentido, segundo a jornalista Rosane Borges, não devemos confundir “lugar de fala” com representação, pois um indivíduo branco jamais poderá representar um indivíduo negro, porém, de seu “lugar de fala” – mesmo carregado de privilégios – tem a responsabilidade de falar sobre racismo.⁸ Djamila Ribeiro destaca que “falar a partir de lugares é também romper

⁵ CARDOSO, op. cit., 2011, pp. 81-82.

⁶ BASTOS, Janaína Ribeiro Bueno. O lado branco do racismo: a gênese da identidade branca e a branquitude. In: Revista da ABPN, v.8, nº 19, mar/jun. 2016. p. 228

⁷ SCHUCMAN, Lia Wainer. Branquitude e poder: revisitando o “medo branco” no século XXI. In: Revista da ABPN, v. 6, n. 13, mar. – jun. 2014. p. 146

⁸ Gente Branca: o que os brancos de um país racista podem fazer pela igualdade além de não serem racistas? In: <https://tab.uol.com.br/branquitude#gente-branca>. Acesso em 19 de setembro de 2018. Reportagem do Projeto editorial interativo TAB, que tem como o objetivo levar ao leitor/internauta reportagens inéditas e provocadoras e foi lançado em 2014, pela Universo On Line (UOL).

com essa lógica de que somente os subalternos falem de suas localizações, fazendo com que aqueles inseridos na norma hegemônica sequer se pensem”. Não podemos deixar de mencionar que sobre a realidade da mulher negra, na obra “O que é lugar de fala?”, Ribeiro afirma que esta expressão significa mais do que o ato mecânico de falar, envolve rejeitar a historiografia tradicional e a organização dos saberes de acordo com uma suposta superioridade social branca.⁹

Romper com esta historiografia tradicional, para além das considerações de Ribeiro, pode ser entendida e estendida, no âmbito deste trabalho, sobre a perspectiva das propostas curriculares dos diferentes segmentos da Educação em nosso país. Trata-se, portanto, da necessidade de rompermos com a abordagem eurocêntrica que ainda se configura como a principal diretriz do currículo de História. Porque a implementação da Lei 10.639/2003 pode ser considerada como uma importante ferramenta para concretização de tais mudanças, e a partir do princípio de que esta não pode ser efetivada sem a ação, principalmente, dos docentes, compreendemos que o professor ao não normatizar a História branca e trazer a História da África e Afro-brasileira para suas aulas, contribui tanto para a implementação da Lei, quanto para o exercício cotidiano de entendimento do “lugar de fala” e do que cada um pode efetivamente fazer na luta contra o racismo, para além de não ser racista.

Após as considerações supracitadas, seguirei apresentando os capítulos elaborados no presente trabalho: Capítulo I: A História da África e do Negro no Brasil; Capítulo II: A História do Ensino de História da África: os Centros de Estudo, o Ensino Superior e a Formação Continuada; e Capítulo III: A formação e atuação dos professores de História como objeto da pesquisa.

No capítulo I, em “A História da África e do Negro no Brasil”, inicio com a abordagem sobre a historiografia brasileira e a produção da História do Negro no Brasil, definindo como recorte cronológico o século XX. Compreendendo a importância dos movimentos sociais, destaquei o papel desenvolvido pelo Movimento Negro diante das inúmeras problemáticas enfrentadas pela população negra. No âmbito de tais questões tornou-se necessário apontar as leis antirracistas que foram promulgadas ao longo do referido século e que antecederam a implementação da Lei 10.639/2003. Um breve debate historiográfico sobre a Lei fecha este primeiro capítulo.

⁹ RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de Fala? Belo Horizonte/MG, Letramento: Justificando, 2017. p. 64

“A História do Ensino de História da África: os Centros de Estudo, o Ensino Superior e a Formação Continuada”, desenvolvida no Capítulo II, traz a trajetória dos estudos africanos em diferentes momentos e contextos. Os Centros de Estudos configuram-se como os primeiros locais nos quais a História da África foi institucionalizada, sendo a partir deles inserida em algumas Universidades do país. Selecionando o Rio de Janeiro para aprofundar a percurso da consolidação da História da África enquanto disciplina integrante do currículo da Graduação em História, entrevistei personagens ativos deste processo. As questões desenvolvidas levaram-me a problematizar a formação continuada enquanto uma realidade pertinente aos estudos africanos.

A atuação docente, parte do que me moveu na realização desta pesquisa, tornou-se a próxima questão a ser investigada. Portanto, no terceiro capítulo, em “a formação e atuação dos professores de História como objeto da pesquisa”, defini como estudo de caso a análise da trajetória e atuação dos alunos recém-ingressos no ProfHistória – Mestrado Profissional em Ensino de História e que, enquanto professores, atuam na rede pública da Educação Básica. Antes de apresentar os resultados qualitativos e quantitativos dos questionários aplicados a este grupo, abordei a História do Ensino de História e a importância da decolonialidade do currículo na aplicação da Lei 10.639/2003.

Por fim, pensar o ensino de História da África e, conseqüentemente, de História Afro-Brasileira, trata-se de explorar um tema novo, mas ao mesmo tempo antigo. Novo porque em termos legais estamos falando apenas de quinze anos de implementação da Lei 10.639/2003. Antigo, pois mesmo sendo marginalizado por séculos, diz respeito à formação da nossa sociedade, da nossa história. Espero que este trabalho possa contribuir para as reflexões acerca da implementação da Lei, da formação docente e da importância da atuação dos professores na descolonização dos currículos e no combate ao preconceito, a discriminação e ao racismo.

Capítulo I: A História da África e do negro no Brasil

A história da África é importante para nós, brasileiros, porque ajuda a explicar-nos. Mas é importante também por seu valor próprio e porque nos faz melhor compreender o grande continente que fica em nossa fronteira leste e de onde proveio quase a metade de nossos antepassados. Ainda que disto não tenhamos consciência, o obá do Benim ou o angola a quiluanje estão mais próximos de nós do que os antigos reis da França para o Brasil.¹⁰

A concepção da África enquanto um continente composto por uma enorme savana a céu aberto, dominado apenas por miséria, guerras civis e doenças apresenta-se de forma significativa no imaginário coletivo. Ainda que tais percepções sofram alguma variação, os estereótipos sempre aparecem como ponto comum. Anderson Ribeiro Oliva enumera uma série de questões que suscitam a reflexão sobre as possíveis causas da constante (re)produção destas ideias: “Quantos de nós estudamos a África quando transitávamos nos bancos das escolas? Quantos tiveram a disciplina História da África nos cursos de História? Quantos livros, ou textos lemos sobre a questão?”¹¹ Ou seja, quais conhecimentos temos sobre a História da África e, conseqüentemente, sobre a História do Negro?

Os mecanismos simbólicos de exclusão da África e dos afrodescendentes remontam há muitos séculos, estando enraizados no pensamento ocidental. Para além dos preconceitos étnicos, registrava-se a inferiorização do próprio território e de maneira negativa ligavam-se pessoas, espaços e culturas. O continente estigmatizado como inferior e com um calor escaldante era considerado desapropriado para uma vida civilizada. Essas visões distorcidas alimentaram o imaginário dos homens ao longo de diferentes tempos e lugares. E por mais absurdo que pareça, em fins do século XX, surgiu a ideia reabilitacionista, que era a favor de uma reconquista da África para “salvar os africanos de si mesmos.”¹²

No Brasil, segundo Mônica Lima, apesar de uma renovação teórico-metodológica da História nos últimos anos do século XX, ainda encontramos, principalmente nos livros didáticos, um conteúdo que ignora a presença de índios e africanos na formação de nosso país. Basta pensarmos numa História da África abordada somente pela análise da escravidão

¹⁰ NOTA um rio chamado atlântico “A história da África e sua importância para o Brasil”, em *Um rio chamado Atlântico*, 1996.

¹¹ OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 25, nº03, 2003. p. 423.

¹² SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. Memória d’África A temática africana em sala de aula. São Paulo, Cortez, 2007. pp. 21-33

negra, pois durante muito tempo os próprios professores de História confundiam a história dos africanos com a história da escravidão. “A historiografia ocultou e ignorou a contribuição das sociedades e culturas africanas para a nossa formação social.” A negação dessa participação esteve associada a formas de controle e dominação ideológica, que visavam à construção da identidade brasileira eliminando os africanismos e aproximando-se do branqueamento da população.¹³

Observamos, seja no âmbito internacional ou no Brasil, o cenário tenso, disputado e complexo, no qual a História da África e dos afrodescendentes estiveram pautadas. E por mais estranho que pareça, uma História que remonta às origens do homem no planeta e um continente considerado o berço da civilização, ainda pode ser considerada algo novo. Sobre esta questão o historiador Alberto da Costa e Silva afirma:

Sendo antiga e ampla a bibliografia histórica sobre a África, a História da África é, contudo, uma disciplina nova. Nova porque só há algumas décadas se incorporou ao currículo das Universidades. E nova, pelos horizontes que nela se abriram, com audácia, imaginação e persistência, desde o início do século, mas sobretudo a partir da Segunda Guerra Mundial.¹⁴

De uma forma mais sistemática, os primeiros relatos sobre a História da África têm origem ainda na Antiguidade, quando o norte deste continente já mantinha contatos através do Mediterrâneo. Sobre a África ocidental temos poucos registros daqueles que viajaram pelo Saara, entretanto em relação à África oriental podemos contar com as informações difundidas a partir, principalmente, da navegação pelo Índico. Tais fontes precisam ser analisadas com a clareza de que não foram produzidas enquanto estudos metódicos, mas como relatos que podem ser tanto da observação direta do autor, quanto de informações que recolheu de outras personagens.¹⁵

Considerado um dos primeiros historiadores da África, Ibn Khaldun nasceu em Túnis em 1332 e dedicou parte de sua obra à temática africana. Não desenvolveu trabalhos apenas sobre o norte do continente, mas preocupou-se em descrever, por exemplo, o “Império” do

¹³ LIMA, op. cit., 2003, p. 02.

¹⁴ SILVA, Alberto da Costa e. Um Rio chamado Atlântico. A África no Brasil e o Brasil na África. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2003.

¹⁵ FAGE, J. D. A evolução da historiografia da África. IN: KI-ZERBO, J. (Editor) Coleção História Geral da África. Volume I: Metodologia e Pré-História da África. Brasília, UNESCO, Secad/Mec, 2010. pp 1-3.

Mali. Contemporâneo daquilo que escrevia, Ibn Khaldun recorreu à oralidade, o que acabou por tornar a sua obra essencial para entendermos a história deste “Império”.¹⁶

Um importante elemento para a promoção dos registros escritos sobre a África foi, indubitavelmente, a expansão do Islamismo. A união da escrita árabe com as fontes orais passou a ser utilizada como estratégia de conservação da história. Contudo, é importante destacar que os relatos em árabe não se limitaram apenas às regiões islamizadas.

No século XV, as navegações europeias ao longo da costa africana, e depois pelo Índico, representaram uma enorme vitória sobre as concepções medievais acerca do mar e do mundo. Esta iniciativa envolveu um processo de reconstrução do conhecimento humano com base na experimentação do mar e nas inovações das técnicas de navegação e cartográficas. A partir deste momento, a África abaixo do Saara passou a ser tema dos relatos e crônicas produzidos pelos europeus, seja por navegantes e missionários que pisaram no continente, ou por cronistas que coletaram tais informações para enaltecerem, por exemplo, um príncipe ou Rei.¹⁷ Estas fontes também precisam ser analisadas com cuidado, pois apresentam a observação e percepção de homens dos quatrocentos, imbuídos dos valores e comportamentos ocidentais.

A partir do século XVIII, periódicos e trabalhos monográficos de História e Geografia passaram a se dedicar ao continente africano.¹⁸ Em contrapartida, este também é o momento em que a Europa, após uma série de processos no campo do conhecimento, como o Renascimento, o Iluminismo e a revolução científica, enxerga-se como superior e exemplo de civilização, sublinhando que as demais sociedades não tinham histórias significativas para a humanidade. O eurocentrismo e o pouco conhecimento a respeito da África fizeram com que o continente fosse deixado de lado e continuasse a ser visto como inferior, bárbaro e doente.

No século XIX, as teorias racistas cunharam valores baseados em aspectos físicos, considerando a cor da pele um dos pontos fundamentais que imputavam aos africanos um nível inferior, destituindo-os do papel de agentes da história. Consequentemente, a África

¹⁶ FAGE, op. cit., 2010, pp. 3-4.

¹⁷ O relato de época “Crônica dos Feitos da Guiné” de autoria do cronista oficial da Coroa Portuguesa, Gomes Eanes Zurara (1410-1474), é uma das obras mais exploradas da expansão marítima portuguesa. O autor enaltece o infante D. Henrique e o contato com a Guiné, descrevendo quais seriam as ambições acerca da costa africana. ZURARA, Gomes Eanes. Crônicas dos Feitos de Guiné. Lisboa, Agência Geral das Colônias, 1949.

¹⁸ The Universal History, publicada na Inglaterra entre 1736 e 1765. Ensaio monográfico, como é o caso da Some Historical account of Guinea, de Benezet (1772) e das duas histórias do Daomé: Memórias do Reino de Bossa Ahadée, de Norris (1789) e History of Dahomey, de Dalzel (1793) In: FAGE, op. cit, 2010, p. 7

continuou excluída da História da humanidade como claramente afirma o filósofo alemão Friedrich Hegel:

A África não é uma parte da história do mundo. Não têm movimentos, progresso a mostrar, movimentos históricos propriamente dela. (...) Aquilo que entendemos precisamente pela África é o espírito a-histórico, o espírito não desenvolvido, ainda envolto em condições de natural e que deve ser aqui apresentado apenas no limiar da história do mundo.¹⁹

Seguindo esta lógica, à África restava apenas o papel de um continente carente de civilização, que ironicamente aguardava a “salvação” através de sua própria colonização. “No século XIX, a África tornou-se o cenário por definição dessa renovada ambição europeia de submeter o mundo às suas expectativas.”²⁰ Segundo P. D. Curtin, o fato da história africana ter sido desprezada pelo processo de colonização não era o único obstáculo a ser superado. Para o autor, o racismo difundido por este processo pode ser visto como um dos “flagelos mais difíceis de se extirpar.” As concepções racistas se espalharam através dos documentos oficiais ou de estudos científicos, bem como foram expressas em manuais escolares, meios de comunicação e propaganda e no dia-a-dia de africanos e não-africanos. Reverter este quadro não é tarefa fácil e “nessa batalha, o ensino científico da história dos povos constitui a arma estratégica decisiva”.²¹

Porque para os historiadores coloniais a África subsaariana não tinha contribuições históricas, os arqueólogos foram incumbidos de tal tarefa. Contudo, estes profissionais também estabeleciam que as fontes escritas deveriam ser essenciais para a compreensão da história de uma sociedade e estavam mais preocupados em buscar a origem do homem do que exatamente analisar a história destes abaixo do deserto do Saara.²²

O contato não só com a escrita árabe, mas também com os europeus, desencadeou uma produção, interesse e preocupação dos africanos em registrar, a partir da escrita, a própria história, até mesmo como resistência e defesa em relação às estratégias coloniais que buscavam anular e diminuir a importância da memória dos povos colonizados.²³ O jornal *Présence Africaine*, fundado por Alioune Diop em 1947, era um polo de atuação do

¹⁹ HEGEL, Friedrich. *Filosofia da História*. Brasília, Editora da UNB, 1995. p. 174.

²⁰ SERRANO; WALDMAN. *op. cit.*, 2007. p. 32

²¹ CURTIN, P. D. Tendências recentes das pesquisas históricas africanas e contribuição à história em geral. IN: KI-ZERBO, J. (Editor) *Coleção História Geral da África. Volume I: Metodologia e Pré-História da África*. Brasília, UNESCO, Secad/Mec, 2010. p. 40

²² FAGE, *op. cit.*, 2010, p.13

²³ Exemplos: Joseph Ki-Zerbo (1922-2006), do Burkina Faso, e Cheick Anta Diop (1923-1986), do Senegal.

movimento anticolonialista.²⁴ Um grupo de intelectuais africanos usando das técnicas de pesquisa europeias dedicou-se à história das sociedades africanas a partir do enfoque na identidade negada pelos colonizadores. Outro fator importante foi a criação de inúmeras universidades em África a partir de 1948. Inicialmente, quando os departamentos de História foram criados, os profissionais que ali se estabeleceram não eram africanos. Contudo, rapidamente se deu a africanização, e em 1956 K. O. Dike foi nomeado em Ibadã – a terceira maior cidade da Nigéria, tanto em população, quanto geograficamente – o primeiro diretor africano de um departamento de História.²⁵

A partir deste período, a historiografia africana ganhou impulsos significativos. O processo de libertação da África foi extremamente importante para o crescimento de sua produção historiográfica, uma vez que foi reforçada a necessidade de elaboração de uma história que ultrapassasse o discurso do colonizador e que, de fato, apresentasse a história das sociedades africanas. Tal historiografia preocupava-se em desconstruir uma série de percepções e contradições apresentadas pela historiografia europeia a respeito do continente africano. Enaltecendo o passado da África, estes autores acabaram sublinhando a existência de vastos “Impérios” e “Reinos” o que, de certa forma, aproximava a História da África da história ocidental.²⁶ Apesar de avanços, a História da África caminhou a lentos passos. Na Europa, por exemplo, só era discutida em cursos universitários dos países que foram, ou ainda eram, colonizadores. Nas Américas, principalmente no Brasil, lugares que pareciam óbvios os estudos nesta área, pouco, ou quase nada, era trabalhado sobre o continente africano.

Uma grande mudança nos estudos africanos deve-se à introdução da História Oral como método de pesquisa. A partir da década de 1960 e, principalmente, dos estudos de Jan Vansina, as tradições orais foram incorporadas cientificamente à produção histórica. A História Oral, enquanto uma metodologia, reúne uma série de princípios teórico-epistemológicos que orientam a produção da pesquisa e da investigação dos fenômenos sociais. Pode ser reconhecida como uma das modalidades dos Estudos Qualitativos, nos quais os atores sociais são seres de memória, cultura e história. Tais atores são personagens ativos dos processos históricos em que se inserem, “são sujeitos de reflexividade, que

²⁴ Alioune Diop (1910-1980) nasceu no Senegal e cursou Filosofia na Universidade de Argel (capital da Argélia). Após a Segunda Guerra Mundial, passou a trabalhar na administração colonial e foi secretário-geral da Sociedade de Cultura Africana. KI-ZERBO, J. Para quando a África? Entrevista com René Holenstein. Rio de Janeiro, Pallas, 2009. p. 15

²⁵ FAGE, op. cit., 2010, pp. 20-21.

²⁶ CURTIN, op. cit., 2010, pp. 43-45.

interpretam, que significam, ressignificam e dão sentido ao mundo, às suas vidas e às suas experiências.”²⁷

Na década de 1970, sob a coordenação de John Fage e Roland Oliver, começou a ser publicada a *The Cambridge History of Africa*, uma coleção de oito volumes, que contava com a participação de historiadores europeus e africanos. Uma das contribuições mais importantes sobre a História da África foi publicada entre as décadas de 1980 e 1990. Com financiamento da UNESCO, 350 estudiosos, coordenados por 39 especialistas, dois terços deles africanos, produziram em torno de dez mil páginas, divididas em oito volumes da *Coleção História Geral da África*, apresentando esta sob outra perspectiva, ou seja, livre dos estereótipos e para além de um continente pobre e escravista.²⁸

No Brasil o estudo e a produção acadêmica sobre a História da África e dos africanos podem ser observados ainda no início do século XX. Podemos destacar as obras de Nina Rodrigues, Gilberto Freire e Artur Ramos como exemplos da percepção da estreita relação Brasil e África.²⁹ O interesse pelo continente africano no Brasil só ganhou força a partir da década de 1960, influenciado tanto pelas discussões internacionais sobre a opressão e os direitos civis dos negros, o pan-africanismo, a negritude, quanto pela recusa da ideia de democracia racial em nosso país.³⁰ Nas décadas seguintes, observamos uma série de produções monográficas e incentivos à pesquisa sobre a História da África e do negro no Brasil. Vale ressaltar as significativas mudanças teórico-metodológicas apresentadas por um grupo de historiadores a partir da década de 1980 que contribuíram para novas concepções tanto da história do continente africano, quanto da história dos africanos no Brasil.³¹ Após a implementação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o Ensino de História da África, dos africanos e dos negros no Brasil em todos os âmbitos da Educação

²⁷ TEIXEIRA, Inês; PRAXEDES, Vanda. História Oral e Educação: Tecendo vínculos e possibilidades pedagógicas. In: VISCARDI, Cláudia M. R.; DELGADO, Lucília de A. Neves. (orgs). História Oral: Teoria, Educação e Sociedade. Juiz de Fora, Ed. UFJF, 2006. p. 156.

²⁸ Coleção História Geral da África. Brasília, UNESCO, Secad/Mec, 2010.

²⁹ SOUZA, Marina de Mello e. História da África: um continente de possibilidades. IN: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. (Orgs.) A escrita da história escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro, FGV, 2009. p.168.

³⁰ Entende-se o pan-africanismo como uma corrente crítica do racismo e colonialismo, tendo por meta a libertação e a unificação dos africanos. Caracterizado pelo elevado caráter de movimento político com ampla inserção nas massas negras. A negritude foi um movimento político-literário que ganhou força na década de 1930. Os escritores que pertenciam a esse movimento tinham em comum a rejeição à dominação europeia, a ênfase na solidariedade e unidade do mundo negro e a denúncia do racismo.

³¹ Podemos citar as seguintes historiadoras: Hebe Mattos, Mariza de Carvalho Soares, Sheila de Castro Farias.

Básica brasileira, é possível perceber um maior incentivo e um conseqüente avanço nas pesquisas sobre as temáticas citadas.

Neste capítulo pretendemos apresentar questões fundamentais e que formam o alicerce para a posterior análise do Ensino de História da África e do negro no Brasil na Educação Básica. Refletiremos sobre a implementação da Lei 10.639/2003 requer entendermos o papel do negro na formação da sociedade brasileira. Para tal, iremos, primeiramente, discorrer sobre a historiografia do negro, ou seja, como os intelectuais perceberam e construíram a história do negro ao longo do século XX. Em seguida, destacaremos o papel fundamental dos movimentos sociais, representados através da atuação do Movimento Negro, que foi e ainda é essencial nas lutas antirracistas no Brasil. E, por fim, trataremos da Legislação sobre o respectivo assunto, culminando na implementação da respectiva Lei, objeto de pesquisa do presente trabalho.

1.1: A historiografia brasileira e a história do negro no Brasil

Depois da abolição os libertos foram esquecidos. Com exceção de algumas poucas vozes, ninguém parecia pensar que era sua responsabilidade contribuir de alguma maneira para facilitar a transição do escravo para o cidadão.³²

No Brasil, ao longo do século XIX, percebemos a intensificação do uso do conceito de raça enquanto uma classificação da espécie humana, partindo das características físicas (cor da pele, formato do nariz e do crânio, textura do cabelo) e expandindo-se para as características culturais (moralidade, intelectualidade etc.). A essas concepções, consideradas científicas, Kwame Anthony Appiah na obra *“Na casa de meu pai: A África na filosofia da cultura”* destaca o conceito de “racialismo”. Segundo Appiah, o “racialismo” está intimamente ligado às tentativas de desenvolvimento de uma “ciência da diferença racial”. Não seria uma concepção arriscada desde que características positivas fossem percebidas em todas as raças, garantindo o respeito e o lugar de todas elas. Contudo, de acordo com o próprio autor: “O racialismo, entretanto, é um pressuposto de outras doutrinas que foram chamadas de “racismo”; e essas doutrinas têm sido, nos últimos séculos, a base de um bocado de sofrimento humano e a fonte de inúmeros erros morais.”³³

Reforçando a continuidade de conceitos como o “racismo” começaremos este levantamento historiográfico destacando os primeiros anos da República, período no qual a população negra, mesmo recém-liberta com a implementação da Lei Áurea (13 de maio de 1888), permaneceu enfrentando todos os desafios da desigualdade e exclusão social já vivenciados no longo período da escravidão em nosso território. Os diferentes projetos políticos baseados em teorias raciais e evolucionistas, que ganharam força no Brasil ainda na metade do século XIX, mantiveram a população negra marginalizada. As teorias raciais relacionavam as características físicas e culturais dos indivíduos ou grupos ao seu possível nível intelectual e civilizatório. Segundo tais considerações, a Europa era o grande exemplo de civilização, restando para os povos indígenas e os africanos e afrodescendentes o status de inferiores e atrasados.³⁴

³² COSTA, Emília Viotti da. *A Abolição*. São Paulo, UNESP, 2008. p.137

³³ APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai: A África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro, Contraponto, 1997. p. 33. Tanto o conceito de raça, quanto racialismo foram utilizados, por exemplo, pelas potências europeias com objetivo de legitimar o processo imperialista, culminando na colonização de territórios africanos e asiáticos.

³⁴ DANTAS, Carolina Vianna. Racialização e mobilização negra nas primeiras décadas republicanas. *Revista do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira. Cadernos Penesb. Niterói, nº 12. 2010. pp.141- 142*

As manifestações preconceituosas e discriminatórias, mesmo sem o apoio legal, eram uma constante. A população negra encontrava obstáculos para frequentar locais informais como restaurantes, festas e hotéis. Além disso, tinha limitações para o ingresso em instituições de educação públicas e privadas, cargos conquistados em seleções públicas etc.³⁵ O poder público tomou uma série de medidas em vista de controlar os recém-libertos. Aumentaram-se as leis e regulamentos estaduais e municipais, assim como as restrições para a realização de festas afrodescendentes. A repressão policial também se acirrou e os desempregados que eram interpelados podiam ser intimados com a ameaça de prisão e pagamento de multa caso não arrumassem uma ocupação. Havia também o controle do comércio ambulante, o que restringia a possibilidade de trabalho para este grupo.³⁶

O debate sobre a formação da sociedade brasileira estava em pauta nos círculos estrangeiros, muitas vezes representados pelos naturalistas que passaram por aqui, nos periódicos, nos debates políticos e científicos. Contudo, segundo Lilia Moritz Schwarcz, no Brasil, o debate se concentrou entre as escolas de Direito e Medicina. “Instaurada uma disputa pela hegemonia e predomínio científico no país, percebem-se dois contendores destacados. De um lado o remédio, de outro a lei; o veneno previsto para uns, o antídoto nas mãos dos outros.”³⁷

No caso do Direito, destaca-se a preocupação em proteger sua hegemonia e a pretensão de garantir a hierarquia social, mantendo assim uma discussão voltada para a raça em detrimento da cidadania. Quando tratamos das escolas de Medicina, encontramos a imagem do médico/cientista social que, segundo Schwarcz, deu “lugar à imagem do higienista e do perito criminal, ambos de intervenção política e social.”³⁸ Assim como haviam diferentes interpretações entre as diversas escolas de Direito, observamos esta mesma situação na Medicina. Os médicos, por exemplo, do Rio de Janeiro, preocupavam-se com a higiene pública e a propagação de epidemias, enquanto na Bahia, a atenção era voltada para medicina criminal, representada pela figura de Nina Rodrigues. No cerne destas discussões, seja no âmbito do Direito ou da Medicina, a população negra era analisada a partir das teorias raciais que objetivavam eliminar o que consideravam o atraso da nação, aquilo que impedia um futuro promissor para o Brasil: a miscigenação.

³⁵ DANTAS, op. cit., 2010. pp.143-144

³⁶ COSTA, op. cit., 2008. p. 138

³⁷ SCHWARCZ, Lilia Moritz. Espetáculo da miscigenação. *Estudos Avançados*, 8(20), 1994. p. 141

³⁸ SCHWARCZ, op. cit., 1994. p. 144

O racismo duro da Escola de Medicina da Bahia e da Escola de Direito do Recife, entrincheirado nos estudos de medicina legal, da criminalidade e das deficiências físicas e mentais, evoluiu, principalmente no Rio de Janeiro e em São Paulo, em direção a doutrinas menos pessimistas que desaguarão em diferentes versões do ‘embranquecimento’.³⁹

Ainda sobre este período, pós-abolição à 1930, Antônio Sérgio A. Guimarães destaca o “papel ativo dos intelectuais negros na formação do que entendemos por democracia racial”. Ou seja, como estes intelectuais – observando, por exemplo, a família Rebouças, Luis Gama, José do Patrocínio, Cruz e Souza, Lima Barreto – estavam inseridos no contexto de embranquecimento do país.⁴⁰

Ainda que intelectuais brancos, como Joaquim Nabuco, Gilberto Freyre ou Arthur Ramos tenham sido proeminentes elaboradores dessas ideias, foram os intelectuais negros que, aceitando-as, rearticularam-nas a seu modo, tornando-se responsáveis pela enorme abrangência e capilaridade da doutrina.⁴¹

Importante não confundirmos o que aqui estamos tratando como “embranquecimento” com a dispensa completa dos valores culturais afrodescendentes em favor da supervalorização de valores europeus. Neste caso, ao problematizarmos a participação dos intelectuais negros precisamos levar em consideração que, mesmo vivenciando esta lógica, puderam inserir, na cultura brasileira, especificidades “híbridas e mestiças”.⁴²

Para Guimarães, supostamente, a lentidão econômica e social do pós-abolição à terceira década do século XX possibilitou que a inserção do negro fosse, aparentemente, realizada através do embranquecimento de personagens intelectualizados, o que atrasou uma maior mobilização coletiva em busca da ampla inclusão dos afrodescendentes nos diferentes âmbitos da sociedade brasileira. A partir da década de 1930, a forma de inserção social da intelectualidade negra estava em transformação. Percebemos um maior investimento nas questões políticas e discussões sobre a identidade racial muitas vezes acompanhada pela própria imprensa negra. É neste cenário que surge, em 1931, a Frente

³⁹ GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. Preconceito Racial: Modos, Temas e Tempos. São Paulo, Cortez, 2008. p. 66.

⁴⁰ GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. Intelectuais negros e formas de integração nacional. Revista Estudos Avançados. Vol 18, nº 50. São Paulo, jan/apr, 2004. p. 271

⁴¹ GUIMARÃES, op. cit., 2004. p. 271

⁴² GUIMARÃES, op. cit., 2004. p. 272

Negra Brasileira, que de movimento social transformou-se em partido político, sendo extinto em 1937, no Estado Novo.⁴³ Trataremos desta entidade mais adiante.

É notável que, desde o final do século XIX, a produção intelectual no Brasil debruçou-se sobre a perspectiva da mestiçagem e a formação da identidade nacional. Esta produção teve diferentes interpretações, ora despertando curiosidade, ora preocupação sobre os rumos civilizatórios que o Brasil poderia não alcançar. No final da década de 1920 e ao longo da década de 1930, segundo John M. Norvell em artigo publicado no livro *“Raça como retórica: a construção da diferença”* foram produzidos três trabalhos que contribuíram de forma significativa para os estudos sobre a formação social e histórica do Brasil: *Retrato do Brasil* de autoria de Paulo Prado; *Raízes do Brasil* de Sérgio Buarque de Holanda e *Casa-grande & Senzala* de Gilberto Freyre. Norvell apresenta os pontos de convergência destes autores como, por exemplo: “os três preocuparam-se com a alma brasileira (...) os três encontraram a mistura de raças”.⁴⁴

Paulo Prado era um aristocrata e crítico de São Paulo e foi um dos organizadores da Semana de Arte de Moderna em 1922. Em meio a grande produção literária do período, Prado argumentava sobre a dificuldade do Brasil em se desenvolver e progredir de acordo com os melhores moldes ocidentais. No trabalho citado acima, ainda que possamos observar a menção de aspectos positivos do indígena, do africano e do mestiço, é necessário destacar que o autor estava inserido no contexto histórico do racismo científico, da eugenia e das políticas de branqueamento, conceitos e ideias latentes nesta época. Prado também chama atenção para o papel das mulheres neste processo de miscigenação: “(...) essa nação (...) é um lugar feminino, cada vez mais definido pela indígena, pela escrava africana e pela mestiça e a mulata que mantém a mistura de raças como processo permanente.”⁴⁵

Em *Raízes do Brasil*, Sérgio Buarque de Holanda preocupa-se em problematizar um outro elemento envolvido nesta “mistura de raças”: os portugueses. Sublinha que esta mistura já havia começado no além-mar com a invasão de norte africanos e o contato com os escravos que eram levados para Portugal.⁴⁶ Sobre a produção textual de Holanda, que menciona que esta antiga mistura deu-se “com gente de cor”, é interessante a observação

⁴³ GUIMARÃES, op. cit., 2004. pp. 274-276

⁴⁴ NORVELL, John M. A brancura desconfortável das camadas médias brasileiras. In: MAGGIE, Yvonne; REZENDE, Claudia Barcellos. *Raça como retórica: a construção da diferença*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002. p. 249

⁴⁵ NORVELL, op. cit., 2002. p. 252

⁴⁶ NORVELL, op. cit., 2002. p. 254

de Norvell: “Holanda usa um sujeito branco indeterminado, discursivamente privilegiado, que se mistura *com* pessoas de cor.” E ainda a mistura é ‘*com* gente de cor’, não ‘*de* raças diferentes’, não ‘*de* pessoas de cor.’⁴⁷

Segundo Peter Burke, Gilberto Freyre estava inserido no âmbito dos intelectuais brasileiros que se inspiravam no positivismo francês e tinha extremo interesse na história do cotidiano social, ganhando destaque devido ao desenvolvimento de novas abordagens e métodos de análise que também se relacionavam com outras áreas – a sociologia, a antropologia e a própria história social.⁴⁸ No clássico *Casa-grande & Senzala*, Freyre reforçava a ideia de cooperação étnico-racial (índios, portugueses e africanos) no âmbito cultural e definidor da formação de nossa identidade nacional. “Se antes a sociedade brasileira era condenada pela raça, com Gilberto Freyre ela, na verdade, estaria salva pela miscigenação, fruto de uma tradição legada pela herança ibérica.”⁴⁹ Embora Freyre não deixasse de mencionar a violência estabelecida entre brancos e negros, a concepção de uma confraternização entre estes, marcada pela positivação do mestiço, camuflou a perspectiva de uma democracia racial em nosso país, concepção que não tardaria a ser revisada nas décadas seguintes.

As críticas à obra de Gilberto Freyre começaram ainda na década de 1940. Sociólogos como Antônio Cândido e Luiz Aguiar Costa Pinto demonstram-se reativos ao enfoque culturalista de Freyre. No mesmo caminho, o sociólogo Donald Pierson, professor da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo – fundada em 1933 – critica a existência de concepções biológicas em *Casa-grande & Senzala*, o que, segundo ele, comprometeria o estudo sociológico do autor.⁵⁰ Nos anos seguintes a obra de Freyre continuou sendo revisitada e sofrendo críticas, contudo o autor não aceitou a compreensão de sua obra sob a projeção de uma convivência étnica harmoniosa. Segundo Marcos Chor Maio “para Freyre, a democracia racial à brasileira seria uma espécie de tipo ideal weberiano. (...) Na versão freyreana evidências de racismo não descaracterizariam a tradição cultural que informaria as interações sociais no Brasil.”⁵¹ As críticas aumentariam substancialmente a partir do Projeto UNESCO.

⁴⁷ NORVELL, op. cit., 2002. p. 254

⁴⁸ BURKE, Peter. Gilberto Freyre e a nova história. *Tempo Social. Revista de Sociologia da USP*. São Paulo, 9(12): 1-12, outubro de 1997. pp. 4-5

⁴⁹ MAIO, Marcos Chor. Tempo controverso: Gilberto Freyre e o Projeto Unesco. *Tempo Social; Revista de Sociologia. USP*, São Paulo, 11. pp.111-136, maio de 1999. p. 112

⁵⁰ MAIO, op. cit., 1999. p. 117.

⁵¹ MAIO, op. cit., 1999. p. 129

No ano de 1949, Arthur Ramos, que havia assumido, recentemente, a direção do Departamento de Ciências Sociais da UNESCO, concluiu o planejamento sobre o desenvolvimento de pesquisas no campo da sociologia e antropologia no Brasil. Na pauta estava a necessidade de estudos sobre a população negra e indígena. Arthur Ramos faleceu meses antes da 5ª Conferência Geral da UNESCO e não presenciou a aprovação das pesquisas sobre as relações raciais no Brasil.⁵²

Nascia, em junho de 1950, o Projeto UNESCO, um programa de estudos e pesquisas a partir da percepção harmônica da relação entre brancos e negros oferecida aos estrangeiros. Os estudos voltar-se-iam sobre os rumos do país, a herança e os resquícios do período colonial, além de inserir o Brasil nos debates do pós-guerra que vislumbravam por experiências contrárias ao discurso nazista. Tais estudos poderiam contribuir para as discussões diante do holocausto, pois teria o Brasil se reestruturado socialmente após o período escravocrata. Neste momento, podemos considerar a “institucionalização de uma ‘sociologia das relações raciais’ no Brasil.” Os intelectuais brasileiros inseridos numa perspectiva internacional puderam apresentar o resultado de seus estudos para pesquisadores de todo o mundo.⁵³

A iniciativa da UNESCO e, conseqüentemente, a atenção disponibilizada às pesquisas proporcionou uma importante revisão historiográfica sobre a História do Negro no Brasil, reelaborando novas percepções sobre o papel e lugar da população afrodescendente na constituição da sociedade brasileira. Neste contexto, debates como o de Roger Bastide, sociólogo, antropólogo e professor de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP) e Florestan Fernandes, que foi seu aluno e, posteriormente, considerado o fundador da sociologia crítica no Brasil, ganham destaque. Juntos publicaram, em 1953, o trabalho “*Branços e Negros em São Paulo*”, ainda fruto das pesquisas encomendadas pelo citado projeto.⁵⁴

Na esperança de encontrar a chave para a superação das mazelas raciais vividas em diversos contextos internacionais, a agência intergovernamental [Unesco] teria acabado por se ver diante de um conjunto de dados sistematizados sobre a existência do preconceito e da discriminação racial no Brasil.⁵⁵

⁵² MAIO, Marcos Chor. O Projeto Unesco e a agenda das Ciências Sociais no Brasil dos anos 40 e 50. Revista Brasileira de Ciências Sociais. V. 14, nº 41, outubro, 1999. p. 142

⁵³ GUIMARÃES, op. cit., 2008. p. 73

⁵⁴ BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. *Branços e Negros em São Paulo*. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1959.

⁵⁵ MAIO, op. cit., 1999. p. 151

Em 1964, ao defender sua tese de titular da cadeira de Sociologia I, na Universidade de São Paulo, Fernandes denunciou a “democracia racial” como um mito. O rompimento com esta perspectiva e, portanto, com a ideia de harmonia entre brancos e não brancos trouxe novas percepções sobre a desigualdade e o processo de exclusão pelo qual passava (e ainda passa) a população afrodescendente em nosso país.⁵⁶ Dando continuidade aos trabalhos, o autor publica, em 1965, a obra “*A integração do negro na sociedade de classes*” e, em 1972, a obra “*O negro no mundo dos brancos*”, na qual denuncia a ideia de superioridade da “raça branca” e aponta para “acomodação racial vigente” no sentido desta negligenciar ao negro o papel de agente da própria história. Em tais obras o autor problematizou a tese da democracia racial e os alicerces de sua construção.⁵⁷

O conjunto das pesquisas do autor apontava, dessa forma, para novas facetas da ‘miscigenação brasileira’. Sobrevivia, enquanto legado histórico, um sistema enraizado de hierarquização social que introduzia gradações de prestígio a partir de critérios como classe social, educação formal, origem familiar e de todo um *carrefour* de cores.⁵⁸

Segundo Lilia Schwarcz, Florestan Fernandes, através de análises de dados estatísticos, apontou o “racismo dissimulado e assistemático”. “Através dos resultados do censo de 1950, o sociólogo encontrava não só diferenças regionais (...), como concentrações raciais de privilégios econômicos, sociais e culturais.” O fenômeno chamado por Florestan Fernandes de “metamorfose do escravo” caracterizava o processo de exclusão social que se desenvolveu empregando termos como “preto” ou “negro” no lugar da ideia de classe inferior.⁵⁹

Os estudos iniciados nos anos de 1950 foram importantes e disso não há dúvidas. Contudo, ainda estavam pautados na perspectiva de classe. Acreditava-se que as questões raciais seriam solucionadas a partir da “modernização e a democratização do Estado”. As pesquisas realizadas a partir do final da década de 1970 debruçaram-se em análises quantitativas que puderam demonstrar que a discriminação e o preconceito não estavam

⁵⁶ SCHWARCZ, Lilia Moritz. Apresentação. In: FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo, Global, 2007. p. 15

⁵⁷ SCHWARCZ, op. cit., 2007. pp. 22-23

⁵⁸ SCHWARCZ, op. cit., 2007. p. 18

⁵⁹ SCHWARCZ, Lilia Moritz. Falando de um preconceito retroativo: o tímido mercado editorial brasileiro e as falácias de uma frágil linha de cor. In: FONSECA, Denise Pini Rosalem da. *Resistência e Inclusão: História, cultura, educação e cidadania afro-descendentes*. Rio de Janeiro, PUC-Rio: Consulado Geral dos Estados Unidos, 2003. p. 221-222

atrelados apenas à situação econômica e social daqueles que as sofriam.⁶⁰ Vários estudos voltaram-se para a história do negro no Brasil e revisitaram os trabalhos de Florestan Fernandes, contra argumentando que a desigualdade racial supera uma perspectiva socioeconômica. Paralela a este debate, parte da historiografia dedicou-se em desmitificar a “coisificação do escravo”, demonstrando que estes não eram indivíduos passivos e apenas subordinados às condições cruéis da escravidão. No Brasil, a história social dos escravos ganhou destaque e vários estudos foram realizados, por exemplo, sobre a resistência escrava, aspectos culturais e a constituição da família escrava.⁶¹

É inevitável mencionarmos os trabalhos de Carlos Hasenbalg, sociólogo argentino que, além de se estabelecer no Brasil, dedicou suas pesquisas às desigualdades raciais no contexto brasileiro. O livro *“Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil”*, publicado em 1979, significou um marco na Sociologia e segundo Márcia Lima, sua assistente de pesquisa por mais de dez anos, pode ser considerado um “divisor de águas” na historiografia sobre o tema.⁶² Para além das fronteiras acadêmicas, tal obra atingiu e influenciou militantes do movimento negro, que num momento de forte recusa à concepção de “democracia racial” apoiaram-se cientificamente em tais pesquisas.

Hasenbalg analisou dados produzidos pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) no intuito de demonstrar que as desigualdades econômicas e sociais ultrapassavam as heranças da escravidão e não podiam ser observadas apenas pelo fato dos negros e não negros localizarem-se em classes sociais diferentes. “(...) tais desigualdades resultam inequivocamente de diferentes oportunidades de vida e de formas de tratamento peculiares a esses grupos raciais.”⁶³ Ainda, segundo Márcia Lima:

Este trabalho deu origem a uma tradição de estudos sobre desigualdades raciais que tem procurado analisar suas causas, efeitos, bem como formas de mensuração a partir da associação com variáveis consideradas fundamentais (principalmente sexo, idade, educação, região) para entender o peso da variável raça/cor na distribuição desigual de recursos e oportunidades.⁶⁴

⁶⁰ SCHWARCZ, op. cit., 2003. p. 222

⁶¹ SCHWARCZ, op. cit., 2007. 22-23

⁶² LIMA, Márcia. A Obra de Carlos Hasenbalg e seu Legado à Agenda de Estudos sobre Desigualdades Raciais no Brasil. Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 57, nº 4, 2014. p.923

⁶³ GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com “raça” em sociologia. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v.29, n.1, p.93-107, jan/jun, 2003. p. 103

⁶⁴ LIMA, op. cit., 2014. pp.924-925

A década de 1970 também foi marcada por transformações na historiografia internacional através dos debates em História Política e sua articulação com a História Cultural. No Brasil, em fins da década de 1970, período intensamente marcado pela anistia dos perseguidos políticos, pela eclosão de diferentes movimentos sociais e pelo o início de uma lenta abertura política após anos de Ditadura, percebemos avanços no âmbito das pesquisas realizadas no meio acadêmico, possibilitando que a década de 1980 fosse cenário de transformações na historiografia brasileira.⁶⁵ Segundo Ângela de Castro Gomes, os estudos realizados destacavam os movimentos sociais, sejam urbanos ou rurais, dando ênfase ao mundo do trabalho, onde, obviamente, os seus personagens (escravos ou assalariados) eram objetos de pesquisa. Tais mudanças na historiografia possibilitaram novas interpretações sobre a História do negro no Brasil, principalmente, no período escravocrata. Desta forma:

(...) a análise dos processos sociais se “abre” à intervenção dos atores neles presentes, sendo aí crucial uma outra recusa teórica. (...) Ela significa defender teoricamente que, entre seres humanos, não há controles absolutos e “coisificação” de pessoas, e que, nas relações de dominação os dominantes não “anulam” os dominados, ainda que haja extremo desequilíbrio de forças entre os dois lados.⁶⁶

Percebemos que a historiografia dedicada aos estudos sobre a escravidão e temas correlatos buscou desconstruir uma série de “mitos e modelos” antes apresentados. Dois conceitos foram privilegiados: liberdade e negociação. A partir destes conceitos, os estudos demonstraram a autonomia desses personagens, a sua capacidade de obter bens materiais e estabelecer relações familiares e cooperativas. O escravo foi, portanto, reconhecido como um agente histórico ativo. Neste sentido, podemos destacar os trabalhos de Hebe Mattos, Sheila de Castro, João José Reis, Sidney Chalhoub, Mariza de Carvalho Soares, entre tantos outros.

Após leis essenciais serem aprovadas ao longo do século XX – contexto que será explorado significativamente mais adiante – na década de 1990 acompanhamos, para além da esfera legal e política, a crescente discussão sobre as ações afirmativas e a necessidade de reparação diante dos resquícios do período escravocrata. No início do século XXI

⁶⁵ GOMES, Ângela de Castro. Gilberto Freyre: alguns comentários sobre o contexto historiográfico de produção de Casa Grande e Senzala. Revista Remate de Males. V. 20. UNICAMP, 2000. pp 158-159

⁶⁶ GOMES, op. cit., 2000. pp. 160

presenciamos a concretização de reivindicações fundamentais para a História do negro em nosso país. Segundo Hebe Matos, Martha Abreu e Carolina Dantas:

Essas reivindicações envolvem não só os direitos a reparações, como também o que se convencionou chamar de *dever de memória*. Ou seja, a garantia, por parte do Estado e da sociedade, de que determinados acontecimentos não serão esquecidos, mas continuarão lembrados na memória de grupos e nações e registrados na história do país.⁶⁷

O *dever de memória* faz emergir passados sensíveis, sugerindo a constante necessidade de recordá-los. Tal conceito representa também uma espécie de reparação, não esquecimento e visibilidade para os grupos que os vivenciaram.⁶⁸ Um bom exemplo é o reconhecimento da escravidão e do tráfico negreiro como crimes contra a humanidade, o que possibilitou o avanço nas discussões sobre as formas de se enfrentar e entender as causas do racismo presente ainda hoje em diferentes países. Assim, o *dever de memória* faz-se atuante para os diferentes afrodescendentes que sofreram direta ou indiretamente tais atrocidades.

O historiador encontrou novas provocações, pois a própria memória pode ser objeto de discussão na historiografia. Já seu desdobramento – como o *dever de memória* – aliado com propostas implementadas pelo próprio Estado gerou desafios para a produção historiográfica do século XXI. Portanto, “ele [historiador] pode ser o especialista que, com instrumentos teóricos e metodológicos, sabe explicar como o que aconteceu no passado tem sido lido através do tempo, formando memórias concorrentes.”⁶⁹

Não seria possível debater a História do negro no Brasil sem apontar e analisar a produção historiográfica do século XX. Uma História ora negligenciada, ora forjada pela ideia de democracia, ora analisada sob o viés econômico, ora pelo viés sociocultural e, por fim, reforçada pelo conceito de memória e a necessidade do não esquecimento, trazendo à tona inúmeras trajetórias individuais e coletivas.

⁶⁷ ABREU, Martha; MATTOS, Hebe; DANTAS, Carolina Vianna. Em torno do passado escravista: as ações afirmativas e os historiadores. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. A escrita da história escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2009. p. 181

⁶⁸ HEYMANN, Luciana; ARRUTI, José Maurício. Memória e reconhecimento: notas sobre as disputas contemporâneas pela gestão da memória na França e no Brasil. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria. Qual o valor da História hoje? Rio de Janeiro, Editora FGV, 2012. p. 97

⁶⁹ ABREU; MATTOS; DANTAS, op. cit., 2009. p.

1.2: A atuação dos movimentos sociais

É importante lembrar que muita coisa aconteceu antes de 2003 para que essa lei pudesse existir e fosse sancionada pelo presidente Lula, então recém-eleito. Foram muitas as tentativas do movimento social negro, organizado politicamente ao longo de quase todo o século XX, para que fosse feita uma “reavaliação do papel do negro na História do Brasil” e para que houvesse de fato a “valorização da cultura negra” em nossa sociedade (...).⁷⁰

No campo historiográfico, ao longo do século XX, acompanhamos uma série de transformações, tanto nas metodologias utilizadas, quanto nas teorias reestruturadas e, por fim, nos resultados das pesquisas sobre a formação da sociedade brasileira e o lugar do negro na História do Brasil. Torna-se necessário problematizarmos outra conjuntura, na qual uma série de personagens foi fundamental para as inúmeras conquistas políticas e sociais da população afrodescendente em nosso país.

Como já mencionado, após a abolição da escravidão no Brasil e a proclamação da República, a população afrodescendente permaneceu marginalizada nos diferentes âmbitos da sociedade. Neste momento, podemos perceber a organização de uma série de movimentos de mobilização negra, como a criação de clubes, associações e grêmios. Segundo Petrônio Domingues, por exemplo, em São Paulo, a agremiação negra mais antiga, o *Clube 28 de Setembro*, data de 1897. Podemos destacar também:

(...) o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; em Pelotas/RG, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918).⁷¹

Estes são apenas alguns exemplos, pois a existência destas organizações se estende para diferentes regiões do Brasil, nas quais encontramos também associações constituídas apenas por mulheres negras. Paralelo ao surgimento de tais associações acompanhamos a emergência da *imprensa negra*. Assim, jornais são produzidos por negros e tratam de seus principais questionamentos. Podemos ressaltar: em São Paulo, o *A Pátria* (1899), *O*

⁷⁰ PEREIRA, Amílcar Araújo. Redescobrir a África. In: *Revista de História* (Rio de Janeiro), v. 50, p. 78-81, 2009.

⁷¹ DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Revista Tempo*. UFF, vol. 23, 2007. p. 103

Baluarte (1903), *O Combate* (1912), *O Menelick* (1915), *O Bandeirante* (1918), *O Alfinete* (1918), *A Liberdade* (1918), *A Sentinela* (1920), *O Getulino* (1923). Em Minas Gerais, ressaltamos *A Raça* (1935) e, no sul do país, *O Exemplo* (1892) e o *União* (1918). Contudo, os jornais que ganharam mais destaque foram o *Clarim da Alvorada* (1924) dirigido por Jayme Aguiar, redator principal, e José Correia Leite, considerado um dos mais importantes militantes da imprensa negra no Brasil e *O Alvorada* (1907), destacado como o jornal com maior tempo de duração. Uma vez ignorando os poucos momentos de interrupção, contabilizamos 58 anos de existência.⁷²

Retomando as associações, uma das mais notáveis, oriunda ainda das primeiras décadas do século XX, foi o *Centro Cívico Palmares* (1926-1929). Domingues resalta que além da sua importância política, esta organização destacou-se também pelo seu envolvimento com a educação. Em sua sede funcionava uma escola, que alfabetizava e ensinava as demais disciplinas, como geografia, história, aritmética, etc. Chegando ao nível secundário, com um corpo docente formado por negros e a realização de eventos culturais, o *Centro Cívico Palmares* configurou a base da Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em 16 de setembro de 1931.⁷³ O historiador Amílcar Araújo Pereira na obra intitulada “*Mundo Negro: Relações Raciais e a Constituição do Movimento Negro Contemporâneo no Brasil*” menciona as continuidades entre as duas organizações. Segundo o autor, foram os militantes do Centro Cívico Palmares, por exemplo, que conseguiram, em 1928, a suspensão do decreto que proibia o ingresso de negros na Guarda Civil de São Paulo. Contudo, apenas em 1932 que, de fato, a FNB conseguiu que negros entrassem em tal instituição. Além deste aspecto, também é possível perceber o quanto as duas organizações valorizavam a história do Quilombo dos Palmares na perspectiva das lutas dos negros no Brasil.⁷⁴

A FNB nasceu em um período marcado por importantes mudanças políticas. Com a Revolução de 1930 “o poder do tipo oligárquico, baseado na força dos Estados, perdeu terreno. As oligarquias não desapareceram, (...) mas a irradiação agora vinha do centro para periferia, e não da periferia para o centro.”⁷⁵ O característico nacionalismo deste período, segundo Pereira, era uma realidade na FNB e seu recrudescimento acabou levando às

⁷² DOMINGUES, op. cit., 2007. pp. 104-105

⁷³ DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. *Revista Brasileira de Educação*. v.13, nº 39, set/dez – 2008. pp. 520-521

⁷⁴ PEREIRA, Amílcar Araújo. *O Mundo Negro: relações raciais e a constituição do Movimento Negro Contemporâneo no Brasil*. Rio de Janeiro, PALLAS: FAPERJ, 2013. pp. 118-119

⁷⁵ FAUSTO, Boris. *História Concisa do Brasil*. São Paulo, Editora da USP: Imprensa Oficial do Estado, 2001. p. 182.

dissidências daqueles que não concordavam com a “inclinação fascista” que, segundo os próprios militantes, estava ganhando espaço.⁷⁶ Como afirma Domingues, “do ponto de vista político, a entidade defendia um projeto nacionalista, de viés autoritário.”⁷⁷

A educação fazia parte deste projeto e era considerada uma importante ferramenta na luta contra o preconceito. Percebemos o uso intenso do conceito de *instrução* como uma alternativa para a inserção do negro na sociedade, uma vez que, a recente experiência da escravidão teria limitado, segundo o próprio discurso da FNB, o crescimento intelectual dos afrodescendentes. Dentre os trechos de artigos do *A Voz da Raça*, citados por Domingues, destaca-se que “o fracasso de nossa gente foi simplesmente porque mostraram-nos a liberdade esquecendo-se de nos abrir a porta que a ela conduz – o livro”.⁷⁸ O então Departamento de Instrução criou em 1932 um curso de alfabetização de jovens e adultos e em 1934 deu início ao curso primário. Homens, mulheres e crianças, na sua grande maioria carente, buscavam a instrução oferecida através da entidade. Fora dos ensinamentos proporcionados pela FNB, é interessante observarmos suas críticas ao sistema de ensino oficial, considerado preconceituoso e excludente, tanto na relação dos professores com os alunos negros, quanto nos conteúdos trabalhados em sala de aula. As “lideranças fretenegrinas” chamavam a atenção para uma história que apresentava o negro sempre a partir de aspectos negativos como submissão, passividade e fracasso, o que aumentava, ainda mais, a baixa autoestima que a escola deveria combater.⁷⁹

Não era apenas a FNB que se preocupava com a educação da população negra. Com este mesmo propósito, no *Clube Recreativo 28 de Setembro*, em Jundiá, havia uma escola. Assim como em São Carlos, o *Centro Cívico José do Patrocínio* foi responsável pela criação de escolas, entre tantos outros exemplos. A própria FNB, segundo Domingues, convocava as diferentes organizações negras a criarem escolas e incentivarem a formação cultural do negro.⁸⁰

O reconhecimento cada vez maior da FNB possibilitou que a organização se transformasse em partido político em 1936. Contudo, logo no ano seguinte, a conjuntura política do Estado Novo (1937-1945), estabelecida através do golpe de Getúlio Vargas, cerceou os direitos civis e individuais. No final de 1937 foi determinado que todos os

⁷⁶ PEREIRA, op. cit., 2013. pp. 121-122

⁷⁷ DOMINGUES, op. cit., 2008. p. 522

⁷⁸ DOMINGUES, op. cit., 2008. p. 523

⁷⁹ DOMINGUES, op. cit., 2008. pp. 523-528

⁸⁰ DOMINGUES, op. cit., 2008. pp. 530 -531

partidos políticos deveriam ser extintos e, assim, a FNB encerrou as suas atividades. Todo o contexto, até aqui apresentado, marcaria, segundo Domingues, a primeira fase do movimento negro no Brasil. Esta se estenderia até fins do Estado Novo.

A segunda fase do movimento negro teria iniciado a partir da criação de diferentes organizações. Amílcar Araújo Pereira destaca que, segundo Amauri Mendes Pereira, as organizações que marcaram o início desta fase foram o *Teatro Experimental do Negro (TEN)* - 1944, fundado por Abdias Nascimento; o *Teatro Popular Brasileiro* - 1943, fundado por Solano Trindade; e a *Associação dos Negros Brasileiros* - 1945, que tinha como um de seus representantes o militante Correia Leite. Já Petrônio Domingues ressalta a *União dos Homens de Cor (UHC)* - 1943 e, em comum, apenas o TEN.⁸¹

O *Teatro Experimental do Negro* tinha como objetivo inicial formar um teatro apenas de atores negros. Contudo, alargou suas atividades oferecendo cursos de corte e costura e alfabetização, criando o *Museu do Negro* e o *Instituto Nacional do Negro*, além de ter organizado o *I Congresso do Negro Brasileiro*. Dentre outras questões, um fato interessante, ressaltado por Pereira, foi o primeiro número do jornal, fundado também por Abdias Nascimento, o *Quilombo*, demonstrar a relação com a africanidade, ao ter algumas linhas dedicadas ao *Présence Africaine*, periódico dirigido por Alioune Diop do Senegal. Segundo Antônio Sérgio Guimarães, o *Quilombo* destacou-se por reunir intelectuais negros e brancos de diferentes países, por apresentar questões relacionadas à esfera artística nacional de negros que se destacavam neste meio, além de debater manifestações da cultura afro-brasileira como um todo.

Quilombo cumpre, assim, muito mais que as funções tradicionais da imprensa negra (...) tais como as apontadas por [Roger] Bastide (1983): criar uma esfera de reconhecimento e sociabilidade para a classe média negra e alimentar a reverência a ícones negros, principalmente os grandes homens da raça, tais como Cruz e Souza, José do Patrocínio, Luis Gama e outros. *Quilombo* inaugura uma real inserção da *intelligentsia* negra brasileira na vida nacional, “negra” não apenas na cor, mas, e principalmente, na identidade.⁸²

Na *União dos Homens de Cor* o principal objetivo era proporcionar o crescimento econômico e intelectual da população negra para que esta tivesse condições de se inserir na

⁸¹ PEREIRA, op. cit., 2013. pp. 123-124

⁸² GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. Notas sobre raça, cultura e identidade na imprensa negra de São Paulo e Rio de Janeiro, 1925-1950. Texto preparado durante estágio pós-doutoral no Centre d'Études Africaines, Paris, financiado pela CAPES, em fevereiro de 2003. pp.265- 266

sociedade. Com menos de 10 anos de existência a UHC já tinha representantes ou filiais em 10 estados brasileiros. Segundo Petrônio Domingues “sua atuação era marcada pela promoção de debates na imprensa local, publicação de jornais próprios, serviços de assistência jurídica e médica, aulas de alfabetização, ações de voluntariado e participação em campanhas eleitorais”.⁸³

Obviamente, outras organizações tiveram um importante papel ao longo da segunda fase do Movimento Negro brasileiro. A imprensa negra, já apresentada anteriormente, ganhou novo fôlego e as publicações de protesto espalharam-se pelo Brasil. Inaugurada a ditadura militar, em 1964, o movimento negro sofreria com as restrições civis e políticas estabelecidas. Seus inúmeros representantes eram questionados por, supostamente, estarem criando problemas a partir de algo que não existia: o racismo. A partir da constatação de que o racismo não existia, não era necessário debatê-lo. E, no caso de uma ditadura, publicamente, passou a ser proibido discuti-lo.⁸⁴

Com suas ações limitadas, o Movimento Negro iniciaria a sua terceira fase, segundo Domingues, ao longo da década de 1970, acompanhando a emergência dos movimentos liderados pelos sindicatos, por estudantes e de cunho popular.⁸⁵ Uma das primeiras entidades criadas no contexto do movimento negro contemporâneo foi o *Grupo Palmares*, fundado por Oliveira Silveira, em 1971, no Rio Grande do Sul. Uma das principais reivindicações foi mudar o eixo de comemoração e representatividade da população negra do dia 13 de maio, dia da abolição da escravidão, para o dia da morte de Zumbi, dia 20 de novembro. Esta alteração estava relacionada ao reconhecimento do negro como agente da História e não um simples espectador esperando a bondade dos brancos em dar fim ao sistema escravocrata.⁸⁶ Atualmente, o dia 20 de novembro representa o Dia Nacional da Consciência Negra e é feriado em diferentes estados brasileiros. Outras importantes organizações surgiram na década de 1970:

(...) o Centro de Cultura e Arte Negra (Cecan) e o grupo de teatro Evolução, em São Paulo em 1972; o bloco afro Ilê Aiyê em 1974 e o Núcleo Cultura Afro-Brasileiro em 1976, ambos em Salvador; a Sociedade de Intercâmbio Brasil-África (Sinba) em 1974 e o Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN) em 1975, no Rio de Janeiro; O Grupo de Trabalho André Rebouças, em Niterói, e o

⁸³ DOMINGUES, op. cit., 2007. pp. 104-108

⁸⁴ DOMINGUES, op. cit., 2007. p. 111

⁸⁵ DOMINGUES, op. cit., 2007. p. 112

⁸⁶ PEREIRA, op. cit., 2013. p. 134

Centro de Estudos Brasil-África (Ceba), em São Gonçalo (RJ), em 1975, entre outras.⁸⁷

As influências das lutas dos negros fora do Brasil, personificadas em lideranças como Martin Luther King, Malcon X ou por grupos como os Panteras Negras e os diferentes movimentos pela independência dos países africanos, colaboraram para um posicionamento mais efusivo em relação ao racismo.⁸⁸ A objeção à democracia racial, questionada pela historiografia desde os resultados das pesquisas financiadas pelo Projeto UNESCO, estava no cerne da formação do movimento negro contemporâneo, que continuava questionando como o negro era representado na história do Brasil.

Em junho de 1978, um encontro realizado em São Paulo reuniu diferentes organizações negras e foi criado o *Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial* (MUCDR). A primeira ação do MUCDR foi o ato público “contra o racismo, contra a discriminação racial, contra a opressão policial, pelo fortalecimento e união das entidades afro-brasileiras”. Realizado em julho de 1978, nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, mesmo em meio ao regime ditatorial, o ato significou o retorno à participação política efetiva do já existente movimento negro organizado.⁸⁹ Após o ato, ainda no mês de julho, foi adicionada ao nome do movimento a palavra *negro*. No 1º Congresso do *Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial* (MNUCDR) reuniram-se representantes de entidades negras de várias regiões do país e nasceu, assim, O Movimento Negro Unificado (MNU), considerado como um marco na história do Brasil e uma condicionante para uma política nacional mais intensa contra o racismo.

Segundo Domingues, no Programa de Ação apresentado em 1982, o MNU ainda mantinha em sua pauta a desconstrução da ideia de democracia racial no Brasil e reforçava a necessidade de uma ampliação do próprio movimento, a fim de atingir um número maior de negros, possibilitando uma melhor organização política dos mesmos e assim, um enfrentamento mais significativo diante da discriminação, do preconceito e da violência policial. Extremamente importante para o presente trabalho destacamos que, neste programa, o MNU deixava clara a urgência da introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos das escolas brasileiras.⁹⁰

⁸⁷ PEREIRA, op. cit., 2013. p. 220

⁸⁸ DOMINGUES, op. cit., 2007. p. 112

⁸⁹ “Carta convocatória para o ato público contra o racismo” citada por Amílcar Araújo Pereira. PEREIRA, op. cit., 2013. pp. 247 248

⁹⁰ DOMINGUES, op. cit., 2007. p. 114

O MNU almejava unificar a lutas dos negros de todo o país, reivindicando em âmbito nacional seu empoderamento em sentido mais amplo, ou seja, a garantia de sua participação na política, de seu crescimento econômico, do reconhecimento e contribuição de sua história enquanto agente ativo na formação da sociedade brasileira, além da valorização de sua cultura e do acesso a direitos fundamentais, como saúde, educação e moradia. Como representação e marco destes ideais, o dia 13 de maio passou a ser o Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo e o dia 20 de novembro manteve-se como o Dia Nacional da Consciência Negra.

Segundo Domingues, para atrair ainda mais a população negra às pautas de discussão do MNU, uma das estratégias foi a adoção oficial do termo *negro* “para designar todos os descendentes de africanos escravizados no país”, abandonando seu sentido negativo tão explorado e apresentado ao longo da História do Brasil. O termo passou a ser reconhecido e utilizado com orgulho pelos militantes do MNU.⁹¹

Nesta fase do movimento é notável a preocupação com a Educação, percebida através das críticas aos conteúdos preconceituosos apresentados nos livros didáticos, da reivindicação de professores capacitados a interagir numa realidade “interétnica”, da persistência na necessidade de uma revisão do papel do negro na História do Brasil e, finalmente, como já mencionado anteriormente, da inserção dos conteúdos de História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares. Outro fator importante foi a aproximação às ideias baseadas no “afrocentrismo”, ou seja, a aproximação com as origens afrodescendentes e o afastamento de um discurso com bases “eurocêtricas”. “O movimento negro organizado ‘africanizou-se’”, afirma Domingues.⁹²

Enquanto o ato político de 1978 foi considerado um marco para o movimento negro contemporâneo, destacamos o centenário da abolição da escravidão como segundo marco mais significativo nas lutas contra o racismo no Brasil. O contexto político estava em transformação e caminhávamos para reabertura política e para uma reforma constitucional. Novas organizações negras surgiam e, especialmente, as discussões de gênero e sexualidade ganhavam força. Para o dia 13 de maio de 1988, vários eventos foram planejados, mas a reação do próprio movimento negro era de repúdio às comemorações de uma data que no senso comum significava a misericórdia da bondosa princesa Isabel em assinar a Lei Áurea, deixando de lado toda resistência e luta dos negros livres ou escravizados. Segundo Flávia

⁹¹ DOMINGUES, op. cit., 2007. p. 115

⁹² DOMINGUES op. cit., 2007. p. 116

Rios, “nessa investida agressiva contra o 13 de maio, o movimento não sepultava apenas uma data comemorativa alusiva à liberdade dos negros: introduzia-se na cena histórica um novo marco reivindicatório, que tinha em seu horizonte o igualitarismo.”⁹³

Analisando a década de 1990, podemos observar que, em 1995, foi realizado um dos principais eventos promovidos pelas entidades negras brasileiras: a *Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida*. Segundo Flávia Rios este evento apresentaria algo de novo, uma vez que, o apoio ao movimento negro teria aumentado, principalmente, a partir da aproximação e das alianças com outros setores da sociedade, como os sindicatos, as associações de comunidades rurais e os movimentos populares. O envolvimento e apoio da CUT – Central Única dos Trabalhadores podem ser apresentados como exemplo.⁹⁴

Diversas entidades negras foram até Brasília e, novamente, foi feita a denúncia da discriminação e racismo realizados com a população negra. Além disso, foi entregue ao então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso, o *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial* que sobre a educação ressaltava:

Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino; monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União; desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras.⁹⁵

Segundo Sales Augusto dos Santos, algumas questões foram atendidas pelo governo brasileiro, como por exemplo, a revisão dos livros didáticos e até mesmo a eliminação de alguns materiais que apresentavam o negro de maneira distorcida e estereotipada. Além disso, vários estados e municípios brasileiros viram a necessidade de reformular as normas que regulavam seus respectivos sistemas de ensino, buscando assim atender as reivindicações dos movimentos negros.⁹⁶

Ainda na década de 1990, as diversas Conferências convocadas pelas Nações Unidas buscaram uma reestruturação mundial com diferentes intenções. Na pauta de discussão existe

⁹³ RIOS, Flávia. O protesto negro no Brasil contemporâneo (1978-2010). Lua Nova, São Paulo, 85, 2012. p. 54

⁹⁴ RIOS, op. cit., 2012. pp. 54-57.

⁹⁵ SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: Coleção Educação para todos – Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei 10.639/2003. Brasília, Secad/MEC, 2005, p.25.

⁹⁶ SANTOS, op. cit., 2005, pp. 25-26

uma série de temas como os direitos humanos, as questões ambientais e socioeconômicas. Neste contexto, a realização, em Durban (África do Sul), no ano de 2001, da *III Conferência contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata* gerou grandes expectativas para o Movimento Negro no Brasil.⁹⁷ Houve um grande movimento das organizações negras brasileiras na participação deste encontro, expresso, por exemplo, pelo maior número de representantes na Conferência.⁹⁸

No ano 2000, foi organizado o Comitê Impulsor Pró-Conferência, que formado por membros de organizações negras e sindicais, realizou ações de ordem organizacional para participação na Conferência em Durban. No âmbito das ações, o Comitê reforçou as denúncias sobre a omissão do Estado brasileiro no que diz respeito à discriminação e preconceito permanentes em nossa sociedade, assim como a sua negligência na implementação de políticas públicas com vista a combater tais aspectos. Outra ação importante realizada pelo Comitê foi a elaboração do *Fórum Nacional de Entidades Negras*, no qual foi produzido “um documento das entidades negras sobre os efeitos do racismo no Brasil e formadas delegações para a participação no processo da Conferência.”⁹⁹

Chefiada pelo Ministro de Estado da Justiça, José Gregori, a delegação brasileira que participou da Conferência de Durban foi uma das maiores. Gilberto Saboia foi o Chefe alterno, acompanhado pelo Governador do Estado de Alagoas, a Vice-governadora do Rio de Janeiro, um Senador da República, doze deputados federais, um Ministro do Tribunal Superior do Trabalho, uma representante do Ministério Público Federal, muitos representantes de diferentes segmentos da sociedade civil. Além de membros do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher e diversos órgãos estaduais e federais. “O objetivo principal do Brasil deveria ser a construção de um texto declaratório avançado que tratasse objetivamente das causas históricas do racismo e identificasse com clareza as vítimas dessas manifestações” Em 01 de setembro o Ministro da Justiça, José Gregori pronunciou em plenário que o Brasil ainda convivia com “as consequências nefastas da desigualdade, cujas raízes se estendem às nossas origens coloniais, ao capítulo nefando da escravidão e às injustiças cometidas durante séculos contra os povos indígenas” O Ministro destacou

⁹⁷ CARNEIRO, Sueli. A Batalha de Durban. Estudos Feministas. Ano 10, 1º semestre de 2002. p. 209

⁹⁸ OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. História da África e dos africanos na escola: Desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História. Rio de Janeiro, Imperial Novo Milênio, 2012. p.119.

⁹⁹ ALBUQUERQUE, Silvío José. Combate ao racismo. Brasília, Fundação Alexandre de Gusmão, 2008. pp. 197-198.

também que o governo brasileiro “teve a coragem de reconhecer que o racismo persistia num país que já se pretendeu democracia racial.”¹⁰⁰

Uma das discussões mais acirradas na III Conferência foi o reconhecimento da escravidão e do tráfico negreiro como crimes contra a humanidade. Pois o avanço nas discussões sobre as formas de se enfrentar e entender as causas do racismo presentes ainda hoje em diferentes países e, conseqüentemente, a adoção de medidas de reparação e condenação do passado colonial afetavam diretamente os países ocidentais envolvidos na diáspora africana. Por fim, foi aprovada a Declaração e o Plano de Ação da Conferência reconhecendo tais questões.

Reconhecemos que a escravidão e o tráfico escravo, incluindo o tráfico de escravos transatlântico, foram tragédias terríveis na história da humanidade, não apenas por sua barbárie abominável, mas também em termos de sua magnitude, natureza de organização e, especialmente, pela negação da essência das vítimas; ainda reconhecemos que a escravidão e o tráfico escravo são crimes contra a humanidade e assim devem sempre ser considerados, especialmente o tráfico de escravos transatlântico, estando entre as maiores manifestações e fontes de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata; e que os Africanos e afrodescendentes, Asiáticos e povos de origem asiática, bem como os povos indígenas foram e continuam a ser vítimas destes atos e de suas conseqüências.¹⁰¹

Neste sentido, a Conferência influenciou diretamente os debates e a implementação de Políticas de Ações Afirmativas no Brasil. Podemos definir tais medidas como:

(...) políticas públicas feitas pelo governo ou pela iniciativa privada com o objetivo de corrigir desigualdades raciais presentes na sociedade, acumuladas ao longo de anos. Uma ação afirmativa busca oferecer igualdade de oportunidades a todos. As ações afirmativas podem ser de três tipos: com o objetivo de reverter a representação negativa dos negros; para promover igualdade de oportunidades; e para combater o preconceito e o racismo.

As reivindicações históricas continuaram na pauta de discussões, assim como a exigência da introdução dos estudos de História da África, dos africanos e afrodescendentes nos currículos das escolas brasileiras.

Retomando a trajetória do Movimento Negro no Brasil percebemos vários pontos em comum, independente da fase que estamos analisando. Podemos apontar a relação entre

¹⁰⁰ ALBUQUERQUE, op. cit., 2008. pp. 197-198

¹⁰¹ Declaração e programa de ação da Conferência contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Adotada em 8 de setembro, 2001, Durban, África do Sul. p 12

a escravidão e a marginalização do negro, a constante denúncia do “mito da democracia racial”, a inquietação em ressignificar o papel do negro na História do Brasil, assim como, a luta pela inserção da população negra nos diferentes âmbitos da sociedade – político, econômico e social. Domingues sugere que, a partir de 2000, o movimento negro entrou na sua quarta fase. O autor destaca a emergência do movimento *hip-hop* como um “movimento cultural inovador”, uma vez que apresenta a voz da periferia, “rompendo com o discurso vanguardista das entidades negras tradicionais.”¹⁰² Igualmente às fases anteriores, o Movimento Negro permanece atuando contra o racismo, o preconceito e a discriminação que a população negra continua, absurdamente, sofrendo.

O debate acima apresentado buscou demonstrar que outras personagens, aqui representadas individualmente ou através de entidades e organizações políticas, estiveram, no decorrer da História, extremamente envolvidas com as contestações que levaram, já no século XXI, a aprovação do objeto desta pesquisa, a Lei 10.639/2003. Vejamos a seguir os caminhos legais que antecederam a implementação da respectiva Lei.

¹⁰² DOMINGUES, op. cit., 2007. p. 119

1.3: Legislação antirracista: caminhos que antecederam a implementação da Lei nº 10.639/2003

Aperfeiçoar a legislação antidiscriminatória, ampliar os recursos jurídicos das vítimas de ofensas raciais, enriquecer os currículos escolares com a história dos africanos na África e na diáspora, estabelecer medidas compensatórias capazes de garantir a igualdade de oportunidades – esses foram os temas em que busquei concentrar minha atuação, na certeza de constituírem a espinha dorsal na solução da questão racial em nosso País.¹⁰³

Ao tratarmos da legislação relacionada diretamente à população negra no Brasil retomamos as Leis abolicionistas do século XIX. Seja a Lei Rio Branco, também conhecida como Lei do Ventre Livre, implementada em 28 de setembro de 1871 e que tornava livre os filhos de escravas que nascessem a partir desta data. Ou a Lei Saraiva-Cotejipe, conhecida como Lei dos Sexagenários, promulgada em 28 de setembro de 1885 e que determinava a liberdade para os escravos com mais de sessenta anos. É consenso na historiografia que ambas as Leis não deram conta de solucionar as mazelas sofridas pelos escravos, pois eram medidas paliativas em meio a promessas de um caminhar gradativo para o fim da escravidão. Mesmo com a Lei Áurea, que deu fim ao período escravocrata no Brasil, em 1888, a população negra permaneceu, como já mencionado algumas vezes neste trabalho, propositalmente marginalizada.

Apenas na década de 1950 teremos uma Lei que estabeleceu o combate à discriminação racial em nosso país. A Lei Afonso Arinos recebeu o nome de seu autor, um deputado federal da UDN – União Democrática Nacional. Segundo Mônica Grin e Marcos Chor Maio, não havia um histórico evidente na vida de Afonso Arinos de Melo Franco, que desse nuances que a primeira Lei contra o racismo seria de sua autoria. Ainda mais se recordarmos o contexto histórico de meados do século XX, no qual vivíamos uma suposta democracia racial.¹⁰⁴

Afonso Arinos encaminhou a proposta da Lei para Câmara Federal no mesmo mês de realização da 5ª sessão da Conferência Geral da UNESCO, quando foi aprovado o financiamento e incentivo às pesquisas sobre o negro no Brasil, o já mencionado Projeto UNESCO. No mesmo ano também foi realizado o 1º Congresso do Negro Brasileiro,

¹⁰³ NASCIMENTO, Abdias. Pensamento dos africanos e afrodescendentes. Revista Thoth. Brasília, nº 06, pp. 31-39, set/dez, 1998.

¹⁰⁴ GRIN, Mônica; MAIO, Marcos Chor. O antirracismo da ordem no pensamento de Afonso Arinos de Melo Franco. Topoi, v. 14, n. 26, jan./jul. 2013, p. 34

realizado pelo TEN e com a presença de inúmeros e importantes cientistas sociais. É possível perceber a atenção de Arinos sobre a produção intelectual do momento e também a sua disposição em relacionar tais reflexões às práticas de uma política oficial, ou seja, através do Legislativo.¹⁰⁵

Sobre a recepção da primeira Lei antirracista, é possível observarmos uma série de reações, seja de desconfiança, questionamento ou aceitação. A motivação para a criação da Lei teria surgido após uma bailarina negra ser alvo de discriminação em um Hotel de São Paulo. Uma das indagações foi a falta de “clamor público” e o caráter isolado do fato, uma vez que não se tinha clareza que o Brasil era realmente um país racista. Já para Florestan Fernandes e Roger Bastide, que estavam iniciando as pesquisas do Projeto UNESCO, havia o estranhamento de uma lei antirracista ser criada por um político conservador e também porque a mesma “não dialogava com os verdadeiros sujeitos de direito da lei: os negros”.¹⁰⁶ No âmbito do Movimento Negro as reações foram de satisfação ou de dúvidas quanto a sua eficácia diante de tantas urgências da população negra. Grin e Maio destacam uma enquete sobre a Lei, realizada em 1951, pelo *Jornal de Letras* e identificam nas falas do sociólogo Guerreiro Ramos, de Abdias Nascimento, fundador do TEN e de Isaltino Veiga dos Santos, líder da Frente Negra em São Paulo, “um tom de ceticismo em relação ao verdadeiro alcance da lei”, pois “eles reconhecem que é uma iniciativa de criminalização do preconceito racial, mas que não incide, contudo, sobre a estrutura social marcada pela desigualdade na qual se encontram os negros no Brasil.”¹⁰⁷

Analisando o contexto político do momento em que a lei foi proposta, observamos um posicionamento estratégico de Afonso Arinos em tirar a lente do Executivo, do qual fazia oposição, trazendo a atenção para o Legislativo e para a sua própria atuação política.¹⁰⁸ O processo para aprovação da lei começou no dia 17 de julho de 1950, sua publicação foi em 03 de julho de 1951 e em 15 dias passou a vigorar, incluindo “entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor.”¹⁰⁹

Durante o regime militar, em relação ao combate da discriminação e preconceito raciais, o governo brasileiro assinou pelo menos três convenções internacionais através da

¹⁰⁵ GRIN; MAIO, op. cit., 2013, p. 40

¹⁰⁶ GRIN; MAIO, op. cit., 2013. p. 36

¹⁰⁷ GRIN; MAIO, op. cit., 2013. pp. 36-37

¹⁰⁸ GRIN; MAIO, op. cit., 2013. p. 40

¹⁰⁹ Lei nº 1.390 de 03 de julho de 1951. Disponível em <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128801/lei-afonso-arinos-lei-1390-51>. Acesso em 24 de fevereiro de 2016.

Organização Internacional do Trabalho (OIT), que foi criada no contexto do final da Primeira Guerra Mundial com o objetivo de formular e aplicar as normas internacionais do trabalho. Após serem validadas, as “convenções e recomendações” passam a fazer parte do ordenamento jurídico do país. O Brasil é um dos membros fundadores da OIT e participa da Conferência Internacional do Trabalho desde o início de suas reuniões.¹¹⁰

A Convenção 111º da OIT tratava da “discriminação em matéria de emprego e ocupação.” Foi aprovada na 42º reunião da Conferência Internacional do Trabalho e entrou em vigor, no âmbito internacional, em 1960. No Brasil, o seu reconhecimento foi apenas em 1968 com a promulgação do Decreto nº 62.150. No texto da Convenção encontramos a definição do que pode ser considerada discriminação, assim como a recomendação de que todos devem ter “igualdade de oportunidades e de tratamento em matéria de emprego e profissão.” O Art. 3 chama atenção pela recomendação diante da necessidade de “promulgar leis e encorajar os programas de educação próprios a assegurar esta aceitação e esta aplicação”.¹¹¹

No mesmo ano de 1968, foi promulgado o Decreto nº 63.223 oriundo da *Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura*, realizada em 1960, na qual foi estabelecida a “Convenção relativa à luta contra as discriminações na esfera do ensino”. No primeiro parágrafo do Art. 1 lemos:

(...) se entende por discriminação toda distinção, exclusão, limitação ou preferência fundada na raça, na cor, no sexo, no idioma, na religião, nas opiniões políticas ou de qualquer outra índole, na origem nacional ou social, na posição econômica ou o nascimento, que tenha por finalidade ou por efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento na esfera do ensino.¹¹²

Em 1969, o governo brasileiro implementa o Decreto nº 65.810 que “promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial”, adotada na Assembleia Geral das Nações Unidas, desde 21 de dezembro de 1965. Nesta convenção fica evidente que os diferentes Estados devem promover políticas próprias para combater as desigualdades e manifestações de discriminação. Por exemplo, na Parte I, o Artigo VII destaca que:

¹¹⁰ Disponível em <http://www.oit.org.br>. Acesso em 24 de fevereiro de 2016.

¹¹¹ Disponível em <http://www.oit.org.br>. Acesso em 24 de fevereiro de 2016.

¹¹² Disponível em [http://www.direitoshumanos.usp.br / Decreto 63.223 in: http://legis.senado.gov.br](http://www.direitoshumanos.usp.br/Decreto%2063.223%20in%3A%20http%3A%2F%2Flegis.senado.gov.br). Acesso em 03 de novembro de 2015.

Os Estados Partes, comprometem-se a **tomar as medidas imediatas e eficazes, principalmente no campo de ensino, educação, da cultura e da informação**, para lutar contra os preconceitos que levem à discriminação racial e para promover o entendimento, a tolerância e a amizade entre nações e grupos raciais e étnicos assim como para propagar ao objetivo e princípios da Carta das Nações Unidas da Declaração Universal dos Direitos do Homem, da Declaração das Nações Unidas sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial e da presente Convenção.¹¹³

Em 20 de dezembro de 1985, a Lei Afonso Arinos, mencionada mais acima, foi revogada pela Lei nº 7.437, que ficou conhecida como Lei Caó e “incluiu, entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil, dando nova redação à Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951 - Lei Afonso Arinos.”¹¹⁴ O autor da Lei de 1985 foi Carlos Alberto de Oliveira (Caó), um advogado, jornalista e político que ganhou destaque devido ao seu envolvimento com as pautas antirracistas. Logo no ano seguinte, Caó candidatou-se à Câmara dos Deputados e passou a integrar a Assembleia Nacional Constituinte.¹¹⁵ Foi também de sua responsabilidade a inclusão do inciso XLII do art. 5º da Constituição Federal de 1988, que determina que “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”.¹¹⁶

Outro ponto importante da Constituição Brasileira de 1988, determinado pelo artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), reconhece o direito à propriedade de suas terras aos remanescentes das comunidades de quilombos: *"Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos"*. Considerado um passo importantíssimo nas lutas pelos direitos da população afrodescendente, o processo para titulação das terras é complexo e envolve Instituições como o INCRA e a Fundação Cultural Palmares. Além daqueles que se dizem herdeiros oficiais das terras e tentam travar judicialmente o processo. Até o ano de 2010 o Incra reconheceu 104 títulos de terras quilombolas. Enquanto a Fundação Cultural Palmares, até o ano de 2015, certificou 2.474 comunidades que se auto definem quilombolas.¹¹⁷

¹¹³ Disponível em <http://legis.senado.gov.br>. Acesso em 25 de agosto de 2015.

¹¹⁴ Lei nº 7.437 de 20 de dezembro de 1985. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7437.htm. Acesso em 24 de fevereiro de 2016.

¹¹⁵ Disponível em <http://www2.camara.leg.br>. Acesso em 23 de agosto de 2015.

¹¹⁶ Inciso XLII do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 23 de agosto de 2015.

¹¹⁷ Disponível em <http://www.incra.gov.br> / <http://www.palmares.gov.br>. Acesso em 23 de agosto de 2015.

No âmbito da Educação é importante destacar o pioneirismo da Constituição do Estado da Bahia, promulgada em 1989, na qual o Art. 275 estabelecia, em todos os segmentos da Educação Básica, a adequação dos programas de ensino das áreas de História, Geografia, Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Educação Artística, no que diz respeito ao contexto histórico afro-brasileiro. Já na versão atualizada em 2012, a respectiva Constituição baiana, no Art. 288, determina que tanto na rede estadual de ensino, quanto nos cursos de formação e capacitação do servidor público civil e militar, devem ser incluídos disciplinas que valorizem a contribuição do negro na formação da sociedade brasileira.¹¹⁸

Retomando ainda a década de 1980, Paulo Renato Paim, eleito Deputado Federal por quatro mandatos e, atualmente, cumprindo o segundo mandato como Senador, apresentou na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 678 de 10 de maio de 1988. O Projeto pretendia estabelecer “a inclusão de matérias de História Geral da África e História do Negro no Brasil como disciplinas integrantes do currículo escolar obrigatório”.¹¹⁹ Em 1989, dando continuidade às lutas antirraciais, foi promulgada a Lei nº 7.716 de 05 de janeiro de 1989, que “define os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor”.¹²⁰ O projeto de Paulo Renato Paim foi arquivado, “definitivamente” em janeiro de 1996. Contudo, antes mesmo deste arquivamento, a então Senadora Benedita da Silva, apresentou ao Senado o Projeto de Lei nº 18 de 22 de fevereiro de 1995, que também incluía a disciplina “História e Cultura da África” no currículo da Educação Básica e do Ensino Superior. Esta proposta também foi arquivada ao fim do mandato da respectiva senadora.¹²¹

O Senador Abdias Nascimento, referência na luta contra o preconceito e a discriminação, apresentou o Projeto de Lei do Senado nº 75 de 1997, que “dispunha de medidas de ação compensatórias para a implementação do princípio de isonomia social do negro”, no qual estava incluída a incorporação de conteúdos positivos sobre os africanos e afrodescendentes nos cursos de História Geral e do Brasil, a eliminação dos currículos e material didático de qualquer referência preconceituosa e distorcida sobre o negro, a

¹¹⁸ http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70433/CE_Bahia.pdf?sequence=13 acesso em 11 de agosto de 2017

¹¹⁹ Projeto de Lei nº 678 de 10 de maio de 1988. Disponível em http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=C68815F8FE0A53E23876F6C0F65FCAF0.proposicoesWeb2?codteor=1154208&filename=Avulso+-PL+678/1988. Acesso em 27 de fevereiro de 2016.

¹²⁰ Lei nº 7.716 de 05 de janeiro de 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 27 de fevereiro de 2016.

¹²¹ Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em 25 de agosto de 2015.

inclusão da língua iorubá ou kiswahili como opção em ensino de língua estrangeira e para as forças “policiais” o ensino de conteúdos que contribuíssem para impedir o comportamento discriminatório e preconceituoso proveniente de suas interpelações. Além disso, o Ministério da Educação (MEC) e as universidades públicas deveriam incentivar e apoiar a criação de centros de estudos e pesquisas africanos e/ou afro-brasileiros.¹²²

Um passo importante foi dado ainda no final da década de 1990, quando os deputados federais Ester Grossi e Ben-Hur Ferreira, apresentaram o projeto de lei nº 259/1999, que deu origem, anos depois, à Lei 10.639/2003. O Projeto “Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática "História e Cultura AfroBrasileira" e dá outras providências.” A educação é destacada como uma ferramenta imprescindível na construção da cidadania, assim como é apresentada a urgência da revisão dos currículos de forma que tais temáticas possam ser contempladas e trabalhadas por profissionais capacitados diante da proposta em questão. Em relação à capacitação dos professores, ressaltava-se a necessária participação das entidades afro-brasileiras, das universidades e instituições de pesquisa. Por fim ficaria estabelecido no calendário escolar o Dia Nacional da Consciência Negra, 20 de novembro.¹²³

¹²² NASCIMENTO, op. cit., 1998.

¹²³ Projeto de Lei nº 259-B, de 1999 (Sr.^a Esther Grossi e Sr. Ben-Hur Ferreira). Disponível em <http://www.camara.gov.br>. Acesso em 23 de agosto de 2015.

1.4: Ano de 2003: o ensino de História da África e do negro no Brasil torna-se Lei

A história da África é importante para nós, brasileiros, porque ajuda a explicar-nos. Mas é importante também pelo seu valor próprio e porque nos faz melhor compreender o grande continente que fica em nossa fronteira leste e de onde proveio quase a metade de nossos antepassados. Não pode continuar o seu estudo afastado de nossos currículos, como se fosse matéria exótica.¹²⁴

Após décadas de reivindicações, no ano de 2003, o Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva alterou a Lei 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgando em 09 de janeiro a Lei nº 10.639, que tornou obrigatório 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. Ainda em 2003, precisamente em 21 de março, foi criada a SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, órgão assessor da Presidência da República:

Para muitos militantes do Movimento Negro, a SEPPIR foi a materialização de uma histórica reivindicação do Movimento Negro em âmbito nacional e internacional. De fato, foi a primeira vez que o Estado se colocou como responsável pelo enfrentamento estrutural das relações de desigualdades raciais.¹²⁵

Com a Lei sancionada era necessário caminhar em direção às mudanças. Partindo do pressuposto de que a educação tem um papel fundamental no combate ao preconceito e a discriminação, a inclusão do ensino de História da África, dos africanos e dos negros no Brasil passou a ser considerada um instrumento indispensável para a concretização de tal objetivo. Somente com um novo olhar poderíamos rever estas personagens e suas histórias, desfazendo séculos de estereótipos e, por fim, começaríamos, de fato, a resgatar a autoestima de milhares de crianças, jovens e adultos que se veem marginalizados por padrões eurocêntricos, que negam a pluralidade étnico-cultural de nossa formação. Neste sentido, uma das primeiras iniciativas realizadas foi a aprovação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* (Parecer CNE/CP nº. 03 de 10 de março de 2004):

¹²⁴ COSTA e SILVA, op. cit., 2003, p. 240.

¹²⁵ OLIVEIRA, op. cit., 2012, p.121.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.¹²⁶

Outras iniciativas públicas são citadas por Luiz Fernandes de Oliveira, como por exemplo, a edição do projeto “*A Cor da Cultura*” em 2005, que veiculado pela TV Futura em conjunto com o governo federal, elaborou uma série de programas educativos, que além de apresentarem discussões sobre História da África e temas correlatos, divulgavam ações e iniciativas de educadores, Ongs ou escolas.¹²⁷

Buscando atender às novas demandas, no mesmo ano o MEC publicou a coletânea de artigos intitulada *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei 10.639/03*. A obra, que faz parte da *Coleção Educação para Todos*, concentra-se em três partes bem definidas: *Parte I – Contextualização da Lei nº10.639/03; Parte II – Por uma educação antirracista e Parte III – Dimensões do ensino da trajetória dos povos negros no Brasil*. Na introdução da obra ficam claros seus principais objetivos:

(...) oferecer às professoras e aos professores informações e conhecimentos estratégicos para a compreensão e o combate do preconceito e da discriminação raciais nas relações pedagógicas e educacionais das escolas brasileiras. À luz do alcance da dinâmica das relações raciais no âmbito da educação, esse reconhecimento figura como um passo importante, uma condição necessária para enfrentarmos o racismo brasileiro.¹²⁸

Percebemos que dos nove artigos apresentados, sete são destinados às discussões sobre a História do Negro no Brasil e apenas dois tratam de temas relacionados à História da África. Seguindo um mesmo ponto de vista, a obra *História da Educação do Negro e outras Histórias*, também produzida pelo MEC em 2005, apresenta as seguintes partes: *Parte I – História da educação, escola e legislação educacional; Parte II – História da interdição e do acesso do negro à educação; Parte III – História social da educação do negro e das experiências de implementação de políticas educacionais; Parte IV – A*

¹²⁶ BRASIL. 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.

¹²⁷ Ver www.acordacultura.org.br

¹²⁸ BRASIL. Coleção Educação para todos, op. cit., 2005. p. 11

formação de professores e os negros e Parte V – Ensino: conteúdos e currículos escolares. Nesta última obra constatamos que todos os quatorze artigos tratam da História do Negro no Brasil, ratificando a urgência, reconhecidas pelo próprio Ministério da Educação, da inserção desta temática na Educação Básica.¹²⁹ O debate sobre a História do Negro no Brasil não se esgota nestas duas obras e então é publicada a obra “*Dimensões da inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola*”.¹³⁰

No ano de 2006, o MEC, em parceria com a UnB – Universidade de Brasília realizou o *Curso à distância Africanidades Brasil*, atingindo e certificando cerca de seis mil professores, enquanto a expectativa era capacitar quarenta e cinco mil professores em todo o Brasil. A formação docente, portanto, constitui-se como um dos grandes problemas não resolvidos. Uma melhor formação docente aumentaria significativamente a implementação da Lei, uma vez que a atuação do professor é um dos pilares do processo de inserção dos conteúdos de História da África nos currículos das escolas brasileiras. Por fim, no ano de 2007 são lançadas ainda as obras “*O Programa Diversidade na Universidade e a Construção de uma Política Educacional Antirracista*”¹³¹ e “*Acesso e Permanência da população negra no ensino superior*”.¹³²

A partir do conjunto de ações promovidas pelo MEC e da realização de seis encontros denominados *Diálogos Regionais sobre a Implementação da Lei 10639/03*, em 2009, foi aprovado o *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003*.

O presente Plano Nacional tem como objetivo central colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária.¹³³

¹²⁹ BRASIL. Coleção Educação para todos, op. cit., 2005.

¹³⁰ BRASIL. Coleção Educação para Todos: Dimensões da inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Brasília, Secad/MEC, 2005.

¹³¹ BRASIL. Coleção Educação para Todos: O Programa Diversidade na Universidade e a Construção de uma Política Educacional Anti-Racista. Brasília, Secad/MEC, 2005.

¹³² BRASIL. Coleção Educação para Todos: Acesso e Permanência da população negra no ensino superior. Brasília, Secad/MEC, 2005.

¹³³ BRASIL. Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003.

No ano seguinte, foi aprovada a Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010, que “instituiu o *Estatuto da Igualdade Racial*”. No Art. 1º lemos que este deve “garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.” Ao longo do documento são destacados os direitos fundamentais, tais como, direito à saúde, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer. Assim como o direito à liberdade de crença, o livre exercício de cultos religiosos, o direito de acesso à terra e moradia, o direito ao trabalho e à representatividade, tanto na história da formação da sociedade brasileira, quanto na participação de negros nas produções feitas pelos meios de comunicação do país.¹³⁴

Paralelo a tais questões, no âmbito das ações promovidas e relacionadas à Seppir – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, presenciamos a implementação da Lei nº 12.711 de 2012, conhecida como *Lei de Cotas* e que estabelece a garantia de 50% de cotas para negros nas seleções das universidades e institutos federais. A Lei de Cotas está inserida no contexto da Política de Ações Afirmativas, assumida pelo Governo brasileiro, após a Conferência de Durban (África do Sul – 2001), buscando cumprir a promessa de reparação das desigualdades enfrentadas pela população afrodescendente, entre elas, o acesso à educação, especificamente, ao ensino superior. A lei estabelece a adaptação das instituições de ensino e segundo dados do MEC “em 2014, 56% das 103 Universidades Federais já atingiram a meta da Lei das Cotas prevista para 2016; esse percentual se eleva para 77,5% no caso dos 354 Institutos Federais.”¹³⁵

Além do envolvimento na implementação da *Lei de Cotas*, a Seppir acompanha a implementação da Lei 10.639/2003 e “atua com outras políticas, como o programa de cotas para o *Projeto Universidade para Todos (Prouni)* e o programa *Bolsa Permanência*, destinado para auxiliar os alunos de baixa renda a permanecer na universidade.” O *Prouni*, criado em 2005, fornece bolsas de estudos para o ingresso em universidades particulares, sendo 50% destinadas a alunos negros. Já a *Bolsa Permanência*, busca garantir, através de apoio financeiro a permanência do aluno cotista na universidade. Podemos destacar ainda o *Programa Institucional de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (PIBIC-AF)*, que concede bolsas de estudo para alunos que ingressaram na universidade através da Lei de

¹³⁴ Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 25 de agosto de 2015.

¹³⁵ Disponível em <http://www.portaldainigualdade.gov.br>. Acesso em 25 de agosto de 2015.

Cotas. E o *Selo Educação para Igualdade Racial*, que reconhece práticas de escolas e secretarias da educação e que vão de encontro com a implementação da Lei 10.639.¹³⁶

¹³⁶ Disponível em <http://www.portaldaigualdade.gov.br>. Acesso em 25 de agosto de 2015.

1.5: A Lei nº 10.639/2003 em debate

Em resumo, a Lei nº 10.639 constitui um passo importante para inserir os direitos humanos no cerne dos programas escolares e no sistema educacional como um todo. De agora em diante, está colocado aos profissionais da educação em universidades, escolas das redes pública e particular, assim como ao conjunto da sociedade brasileira, preparar-se para o desafio de aplicar essa notável legislação.¹³⁷

Em torno da implementação da Lei 10.639 surgiu uma série de impasses e críticas, como a afirmação de que esta seria uma imposição de “cima para baixo”, ou seja, oriunda apenas das instâncias governamentais. O papel ativo dos movimentos sociais, como já mencionado anteriormente, representado pelo Movimento Negro, foi imprescindível para que a Lei se tornasse uma realidade. A Universidade não esteve fora destas reivindicações, promovendo debates através de Encontros, Seminários, Fóruns, etc.¹³⁸ Portanto, para chegarmos à promulgação da Lei, foram necessárias décadas de questionamentos em torno da urgente necessidade de rever a História do Negro e qual História do Negro fazia parte dos currículos escolares e de que forma novas abordagens poderiam contribuir para afirmação de uma identidade livre de preconceitos e discriminações.

Segundo Luena Nascimento Nunes Pereira, além do importante papel desenvolvido pela militância do Movimento Negro, a partir da década de 1980, podemos perceber a emergência de um cenário mais propício para reivindicações e mudanças na área da educação. Ressaltamos, inicialmente, a consolidação da Constituição de 1988, que garantiu tanto direitos individuais, quanto coletivos. Desta forma, “a construção da democracia e a emergência de novos atores na sociedade civil” foram facilitadores para a “chegada do debate sobre cidadania e direitos à Escola.” No ano de 1996 foi promulgado o “Programa Nacional de Direitos Humanos”, que reconheceu a participação da população negra na formação da sociedade brasileira. No mesmo ano acompanhamos a implementação da LDB, seguida da elaboração dos PCNs em 1997 e da Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas em 2001. Foi neste cenário, segundo Pereira, que se inseriu definitivamente a Lei 10.639, promulgada em 2003.¹³⁹

¹³⁷ SERRANO; WALDMAN. op. cit, 2007. p. 20

¹³⁸ LIMA, Mônica. Aprendendo e ensinando história da África no Brasil: desafios e possibilidades. IN: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. (Orgs.) A escrita da história escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro, FGV, 2009.

¹³⁹ PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. O ensino e a pesquisa sobre África no Brasil e a lei 10.639. In: Revista África e Africanidades, ano 3, n.11, novembro, 2010. pp. 8-9

Maria do Carmo Xavier e Ana Paula Lacerda Dornelles no artigo “*O debate parlamentar na tramitação da Lei 10.639/2003: interrogando o papel da escola na construção da identidade cultural e étnica no Brasil*” demonstram inquietação quanto à inexistência de um embate político no âmbito da tramitação da Lei no Congresso Nacional. Ressaltam que mesmo que o Movimento Negro tenha garantido uma maior aproximação com o Governo Federal, não seria possível termos um consenso entre todos os parlamentares. Chamam atenção também para a presença de assinaturas de deputados que nunca tiveram qualquer relação com as reivindicações apresentadas pela Lei 10.639. Segundo Xavier e Dornelles:

(...) o perfil político e parlamentar daqueles que votaram favoravelmente à lei deixa a impressão de que predominou na sua aprovação uma concepção bastante comum na cultura política brasileira: a ideia de tratar-se de uma lei inócua. Na linguagem popular “uma lei que não pega.”¹⁴⁰

Em contrapartida as autoras lembram as reações polêmicas e os debates acirrados no Senado Federal em torno da criação e implementação do sistema de cotas raciais na universidade pública, demonstrando como parte da sociedade não se interessava em reparar as injustiças sociais, que negligenciaram e submeteram a população negra à marginalidade durante séculos. Desta forma, concluem que o silêncio dos parlamentares na tramitação da Lei 10.639:

nos revela uma forma sutil de desviar o foco do debate da questão racial para a questão educacional. Será que os parlamentares que aprovaram sem discussão e sem embates políticos, por unanimidade, a Lei 10.639 efetivamente acreditaram no seu potencial para promover mudanças culturais capazes de desencadear mudanças políticas e sociais? Ou terá sido mais uma forma sutil de volatilizar o debate sobre a nossa identidade negra?¹⁴¹

Considerando o potencial transformador da referida Lei, as autoras afirmam que esta desafia não só os professores, mas também os historiadores e pesquisadores da área de Educação. Assim, a partir do aumento da produção de saberes, percebemos o estímulo às discussões de caráter científico sobre a relação do Brasil com a África e o “papel do negro na construção da nossa identidade social.”¹⁴²

¹⁴⁰ XAVIER, Maria do Carmo; DORNELLES, Ana Paula Lacerda. O debate parlamentar na tramitação da Lei 10.639/2003: interrogando o papel da escola na construção da identidade cultural e étnica no Brasil. In: EccoS, São Paulo, v. II, n. 2, jul./dez. 2009. p. 576.

¹⁴¹ XAVIER; DORNELLES. op. cit., 2009. pp. 577-578

¹⁴² XAVIER; DORNELLES. op. cit., 2009. p. 570

Dentre as contribuições acadêmicas, ressaltamos a comunicação “*Fazendo soar os tambores: o ensino de História da África e dos Africanos no Brasil*”, apresentada pela historiadora Mônica Lima na *II Jornada África-Brasil*, promovida pela Câmara dos Deputados entre os dias 17 e 23 de novembro de 2003. Além de chamar atenção por ter sido produzida tão próxima à implementação da referida Lei, ressaltamos que a autora, hoje professora de História da África do Instituto de História da UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, na época era doutoranda em História na UFF – Universidade Federal Fluminense e atuava como professora de História do Colégio de Aplicação da UFRJ, ou seja, no âmbito da Educação Básica.¹⁴³

Nesta comunicação, Mônica Lima destaca uma série de questões que, mesmo passados 13 anos, continuam atuais nos debates sobre a Lei 10.639. Podemos começar ressaltando a intrínseca relação do ensino de História com a formação da identidade de um determinado grupo. Neste sentido, lembramos que, durante muito tempo, a sociedade sob um viés eurocêntrico negou a participação dos africanos e afrodescendentes na História como um todo. Segundo Lima, no caso do Brasil:

A negação desta história esteve sempre associada nitidamente a formas de controle social e dominação ideológica, além do interesse na construção de uma identidade brasileira despida de seu conteúdo racial, dentro do chamado desejo de branqueamento de nossa sociedade.¹⁴⁴

A autora chama atenção para o pequeno número de disciplinas sobre História da África no âmbito do Ensino Superior, assim como a sua pouca ou nenhuma inserção nos currículos dos ensinos Fundamental e Médio. Uma das grandes dificuldades apontadas seria a formação dos professores. Uma vez que a maioria não teria tido qualquer contato com a História da África ao longo da graduação, o que e como exigir desse profissional? Além disso, “não há receitas prontas, não existe um como fazer”, ou seja, eram, e ainda são, extremamente necessários os espaços de discussão, tanto na Universidade, quanto a partir dos movimentos sociais.¹⁴⁵

O autor Carlos Moore Wedderburn, cientista político nascido em Cuba, mas erradicado na Bahia desde 1998, contribui para o debate com provocações acerca das “Novas bases para o ensino da História da África no Brasil”. Neste sentido, apresenta-nos tanto

¹⁴³ LIMA, Op. cit., 2003.

¹⁴⁴ LIMA, Op. cit., 2003. p. 2

¹⁴⁵ LIMA, Op. cit., 2003. p. 8

as “problemáticas epistemológicas”, quanto as “problemáticas metodológicas”, ou seja, aquilo que precisa ser repensado e reestruturado em relação à História da África – e conseqüentemente à História Afro-brasileira – e de que forma isso pode ser feito.¹⁴⁶ Sobre os “problemas didáticos”, o autor lembra-nos que este foi um obstáculo a ser superado na própria África e diante da concepção negativa mantida pela nossa sociedade, sobre o continente africano, seus habitantes e descendentes, “o primeiro desses problemas e, talvez, o de maior significado tem a ver com o pesado legado de fontes bibliográficas eruditas ‘poluídas’.”¹⁴⁷ Em 2005, Wedderburn afirma que:

Há em toda a América Latina uma carência de material didático sobre a África, em línguas portuguesa e espanhola. Essa questão não será resolvida tão cedo, considerando que a tradução e a publicação das obras estão submetidas a considerações de mercado e da política das grandes editoras. Corre-se o grande risco de que se privilegiem para a tradução em língua portuguesa, precisamente, obras preconceituosas ou desatualizadas, situação com a qual haverá de se coexistir durante um longo tempo.

Reforçando a lentidão dos avanços no campo da História da África na Universidade, o autor sugere que uma das alternativas didáticas seria a realização de oficinas, principalmente, para professores da área de humanas, que sensibilizados poderiam multiplicar os “novos saberes”.

(...) o docente incumbido do ensino da matéria africana deverá cultivar sua sensibilidade em relação aos povos e às culturas oriundas desse continente. Num país como o Brasil, onde as tradições e culturas africanas nutrem de maneira tão vigorosa a personalidade do povo brasileiro, a empatia para com a África apareceria como algo natural, mas ela não é, apesar de todos os brasileiros serem herdeiros das tradições e cosmovisões desse continente.

José Ricardo Oriá Fernandes, em artigo publicado em 2005, preocupa-se com a possibilidade da Lei 10.639 cair no esquecimento e, mais uma vez, com a fragilidade da formação docente. O autor menciona a necessidade de um esforço conjunto dos órgãos governamentais com as instâncias educacionais na elaboração de cursos de capacitação e material didático que possam auxiliar os professores na efetivação do Ensino de História da

¹⁴⁶ Carlos Moore Wedderburn: Doutor em Ciências Humanas e Doutor em Etnologia pela Universidade de PARIS-VII (França). Chefe de Pesquisas (Honorary Fellow) na Escola para Estudos de Pós Graduação e Pesquisa da University of the West Indies (UWI), Kingston, Jamaica.

¹⁴⁷ WEDDERBURN, Carlos Moore. Novas Bases para o ensino da História da África no Brasil. In: Brasil. Coleção Educação para Todos: Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei 10.639/2003. Brasília, Secad/MEC, 2005. p. 157

África e do negro no Brasil na Educação Básica. A respeito do Ensino Superior enfatiza a obrigatoriedade da disciplina História da África no currículo mínimo da área de Humanidades e o imprescindível incentivo na formação de especialistas em nível de Mestrado e Doutorado, fomentando assim avanços na pesquisa sobre os referidos temas. Sugere ainda que as agências de fomento à pesquisa, como CAPES e CNPQ, poderiam criar bolsas de estudos e intercâmbios com centros de pesquisa de países africanos.¹⁴⁸

Sobre o texto da Lei 10.639, Hilton Costa apresenta algumas reflexões como, por exemplo, a admissão de que tais conteúdos eram negligenciados nos currículos da Educação Básica brasileira, visto a necessidade de sua obrigatoriedade, expressa nos termos da Lei, para a sua inserção no sistema educacional. A Lei em vigor possibilitou o aumento dos debates sobre este “esquecimento” e suscitou questões referentes à fragilidade da formação docente, ou seja, a falta de professores capacitados para trabalhar com a temática. O autor sublinha que é necessário tempo para que as supostas mudanças ocorridas na Universidade, no que diz respeito à introdução da disciplina História da África nos cursos de Graduação, sejam sentidas e colocadas em prática por uma nova geração de professores, mais habilitados a ministrar aulas sobre estes temas.¹⁴⁹

Segundo Anderson Ribeiro Oliva, tanto a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que entrou em vigor em 1996, quanto os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais publicados em 1998, tratavam superficialmente de temas correlatos à História da África e do negro no Brasil.

O quadro anterior descrito, marcado por um recorte superficial ou pouco indicativo sobre os conteúdos associados aos estudos africanos, tendeu a sofrer uma clara confrontação com a promulgação da Lei Federal 10639, de 9 de janeiro de 2003 (que alterou a lei 9394/1996) (...) ¹⁵⁰

Estes textos dedicavam pouco espaço para História da África, propriamente dita, dando ênfase aos estudos da história e da cultura afro-brasileira. Oliva ressalta que a Lei 10.639 apresentou uma maior atenção aos estudos africanos.

¹⁴⁸ FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de História e diversidade cultural: Desafios e Possibilidades. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005. pp. 384-385

¹⁴⁹ COSTA, Hilton. Para construir outro olhar: notas sobre o ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras. *Revista História Hoje: Ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira*. vol. 1, nº 01, 2012. p. 222.

¹⁵⁰ OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). *História* [online]. São Paulo, 2009, vol.28, n.2, pp.143-172.

O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.¹⁵¹

As Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, publicada um ano após a Lei 10.639, apontam para possíveis mudanças no processo de ensino e aprendizagem de temas referentes à história do continente africano, de seus habitantes e descendentes. Sobre História da África as Diretrizes determinam que:

Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: – ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; – à história da ancestralidade e religiosidade africana; – aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; – às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe; – ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; – ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; – à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; – às lutas pela independência política dos países africanos; – às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; – às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; – à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; – à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; – aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.¹⁵²

Apesar de considerar importante a proposta das Diretrizes Curriculares, Oliva reforça a constante propensão em vincular os estudos da História da África aos estudos dos afrodescendentes. O que não significa ser contrário a esta relação, mas sim, defender a existência de um tópico mais específico sobre o continente africano, buscando trabalhar suas especificidades e complexidades a partir de sua própria história, ou seja, apresentando a África como ponto de partida. Retomando as considerações de Mônica Lima “não há como recuperar a africanidade sem conhecer a própria história da África”. E tal conhecimento depende de um novo olhar, livre de preconceitos ou rótulos que acabam esvaziando a história

¹⁵¹ Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 22 de abril de 2016.

¹⁵² BRASIL. 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. pp. 21-22

do continente, representando-o somente a partir de aspectos negativos, como atrasado, sem cultura, incapaz, passivo, etc. Neste sentido, lembramos que não estamos falando de uma África homogênea e mesmo pensando nas relações estabelecidas com o Brasil, precisamos ter em mente as muitas “Áfricas”.¹⁵³

Segundo Luiz Fernandes de Oliveira, em artigo publicado no ano de 2012, as mudanças pedagógicas e curriculares referentes à Lei 10.639 levarão algum tempo para chegar de forma significativa às salas de aula da Educação Básica. Para o autor, ao analisarmos as pesquisas acadêmicas, desenvolvidas desde o ano de 2003, observamos que tanto os debates teóricos, quanto as práticas enaltecem questões como: “identidade negra, democracia racial, diferenças, igualdade, identidade, cultura, multiculturalismo, livros didáticos, movimento negro, políticas de ações afirmativas”, entre outras.

Em seu artigo, Oliveira traz à tona trabalhos de outros autores como Nilma Lino Gomes, Anderson Ribeiro Oliva, Ana Lúcia Valente, José Ricardo Oriá Fernandes, por exemplo. Sobre Boaventura de Souza Santos destaca o texto “*Para uma pedagogia do conflito*”, no qual este autor sustenta que a educação deve partir da conflitualidade dos conhecimentos, onde tais conflitos sirvam “para vulnerabilizar os modelos epistemológicos dominantes”. De acordo com Oliveira ainda encontramos professores que evitam falar de racismo com seus alunos, vivenciando a percepção do mito da democracia racial. Neste sentido, Boaventura nos permite identificar que ao serem evitados os debates referentes às relações étnico-raciais, estamos fugindo dessa concepção da pedagogia do conflito. Seguindo a referida teoria é necessário a problematização das relações étnico-raciais, pois a partir da conflitualidade dos conhecimentos podemos “potencializar e recuperar nossa capacidade de espanto e indignação perante (...) os sofrimentos humanos”.¹⁵⁴

Portanto, numa nova proposta pedagógica e didática, faz-se necessário um debate permanente entre os docentes, pois, num projeto educativo conflitual, que faz do conflito de conhecimentos um modelo pedagógico, ou como diz Boaventura, uma “*pedagogia das ausências*” que possibilite a imaginação de modelos curriculares que nunca existiram, os professores deveriam exercitar novas sociabilidades étnico-raciais e novas posturas nas suas subjetividades.¹⁵⁵

¹⁵³ LIMA, Mônica. A África na Sala de Aula. In: Nossa História, ano1, nº4, fevereiro de 2004. p.84-86.

¹⁵⁴ OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. “A sala de aula é o último lugar onde ocorrerão mudanças”. A Lei 11.645: suas implicações teóricas e práticas na recente produção acadêmica. In: MIRANDA, Claudia; LINS, Mônica Regina Ferreira; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. Relações étnico-raciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei n. 10.639. Rio de Janeiro, Quartet: Faperj, 2012. pp. 212-213

¹⁵⁵ OLIVEIRA, op. cit., 2012, p. 214.

O senegalês Alain Pascal Kaly, professor adjunto do Departamento de História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em artigo do livro “Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas”, questiona a necessidade de uma Lei para que o ensino de História da África, afro-brasileira e indígena faça parte dos currículos da Educação Básica, num país que, teoricamente, se identifica com a “mistura racial”. Neste sentido provoca-nos sobre o assunto:

O não ensinar a história da África, dos brasileiros de ascendência africana e dos povos indígenas no Brasil, não só fragmenta a formação acadêmica; contribui, também, para reforçar e manter vivas as crenças do eterno superior e do eterno inferior, baseando-se nas ideologias estabelecidas a partir das maneiras como eram os seus antepassados.¹⁵⁶

Kaly, portanto, reforça a importância da inclusão destes temas na Educação, pois possibilitam, segundo o autor, que o brasileiro se perceba e em seguida possa perceber o outro para finalmente caminhar em direção a uma sociedade na qual o “ser humano seria a principal preocupação”.¹⁵⁷

Segundo Carlos Serrano e Maurício Waldman a inserção do Ensino de História da África e do negro no Brasil, exige algumas diretrizes essenciais, tais como: o uso de uma metodologia diferenciada, que permita compreender as especificidades do continente africano, bem como o entendimento desse conhecimento como cooperação para os debates sobre a africanidade e, por conseguinte, as questões veiculadas às lutas antirracistas e de promoção das políticas de inclusão.¹⁵⁸ Desta forma, quanto ao exercício do Magistério é necessário ressaltar que um currículo real é muito mais do que um conjunto de conteúdos e objetivos que devem ser alcançados. “Trata-se de um conjunto que envolve metodologias e análise dos exemplos utilizados pelos professores, das relações sociais entre os alunos, das formas de agrupá-los para as atividades, enfim de tudo que é exigido na sua avaliação.”¹⁵⁹

Vale salientar que não é suficiente inserir os conteúdos de História da África e dos africanos e afrodescendentes no Brasil nos currículos de História para que se superem as concepções eurocêntricas e estereotipadas. O desafio é a sistematização de um ensino, no

¹⁵⁶ KALY, Alain Pascal. O ensino da história da África no Brasil: o início de um processo de reconciliação psicológica de uma nação? In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro, Pallas, 2013. pp. 207-208

¹⁵⁷ KALY, op. cit., 2013, pp. 213-214

¹⁵⁸ SERRANO; WALDMAN, op. cit., 2007, pp. 16-17.

¹⁵⁹ LIMA, op. cit., 2009, pp. 154-155.

qual tais conteúdos não sejam divididos de forma estanque das demais temáticas já tradicionalmente trabalhadas.¹⁶⁰ Desta forma, cabe avaliarmos uma reforma curricular do ensino de História que pudesse apresentar a História da África e temas correlatos relacionados com os demais contextos históricos e não de forma isolada e, logo, sem muito sentido para os nossos alunos.

Percebemos a complexidade dos debates e, especificamente, sobre a execução da Lei 10.639, observamos a preocupação com sistematização de diretrizes e planos de ação, com a produção do material didático e a elaboração de cursos de capacitação para professores. Porém, após 15 anos de sua implementação, continuamos a observar a fragilidade das propostas pedagógicas e a superficialidade de uma série de obras didáticas. Entendemos o quanto é necessária a formação de cidadãos capacitados a agir e interagir numa nova realidade, na qual a História da África e do negro no Brasil precisa ser pensada e trabalhada de forma renovada. O caminho é longo e precisamos revisitar os currículos, as metodologias, os conteúdos e o desenvolvimento de novas percepções e análises, pois qualquer tipo de generalização e simplificação não é capaz de abarcar a sua verdadeira complexidade. Compreendemos também a importância de analisarmos o caminho já percorrido, em vista de problematizarmos as ações que foram ou não realizadas e, finalmente, contribuirmos para uma maior reflexão e execução da Lei nº 10.639.

¹⁶⁰ PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639. *Estud. hist. (Rio J.)* [online]. 2008, vol.21, n.41, pp. 21-43. p.29.

Capítulo II: A História do Ensino de História da África: os Centros de Estudo, o Ensino Superior e a Formação Continuada

Poderia eu agora dizer que tudo resultou de coincidências e acasos, que são as palavras com que mascaramos nossa ignorância da fundamental mecânica ou criatividade do Universo, situação esta em que, por não haver matemática que nos ajude, mais valerá talvez boiar do que nadar, desde que ponhamos nossa disciplina da atenção nos recortes da costa, no ritmo das marés, no rumo dos ventos.¹⁶¹

Após uma breve contextualização sobre os estudos africanos na Europa, seguiremos com principal objetivo deste capítulo: identificar a constituição da História da África enquanto disciplina acadêmica no Brasil e, principalmente, no Rio de Janeiro. Para tanto, iremos percorrer a emergência dos Centros de Estudos localizados na Bahia, São Paulo e Rio de Janeiro, que vinculados a importantes universidades, podem ser apontados como fundamentais neste processo. Cronologicamente vamos nos debruçar sobre nosso Estado, problematizando tanto a atuação dos personagens envolvidos diretamente na consolidação da História da África na Graduação, quanto o cenário de disputas políticas característico do período trabalhado. Concluiremos o debate ultrapassando a formação em História no âmbito do Ensino Superior e dando destaque à Formação Continuada como uma das estratégias ainda utilizadas no intuito de contribuir na superação das lacunas existentes na formação dos professores de História, por exemplo, sobre os estudos africanos e as relações étnico-raciais.

Antes de 1950, em África, nenhum programa no âmbito do Ensino Superior oferecia um estudo mais específico sobre a História da África, assim como, não havia historiadores debruçados, exclusivamente, sobre tais temas, tanto em termos de pesquisa ou de docência.¹⁶² Anderson Ribeiro Oliva lembra-nos, por exemplo, da classificação dos “escritos historiográficos” apresentada pelo cientista social guineense Carlos Lopes, que afirmava a existência de três grupos distintos de historiografia sobre o continente africano: “a Corrente da Inferioridade Africana (1840-1950), a Corrente de Superioridade Africana (1950-1970) e uma Nova Escola de Estudos Africanos (de 1970 em diante)”.¹⁶³

¹⁶¹ SILVA, Agostinho da. O nascimento do CEAO. In: Afro-Ásia Salvador, CEAO, nº 16, p.8

¹⁶² CURTIN, op. cit., 2010, p. 50

¹⁶³ OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África em perspectiva: Caminhos e descaminhos da historiografia africana e africanista. In: Revista Múltipla, Brasília, 10(16), junho de 2004. pp. 18-19

Sobre o primeiro grupo destaca-se a percepção de que os africanos não seriam capazes de escrever a sua própria História, perspectiva legitimada pelas teorias raciais que buscavam comprovar a inferioridade do povo africano. Segundo Leila Leite Hernandez, até o período das independências na década de 1960, as ideologias ainda faziam parte de um ordenamento maior de concepções e teorias políticas eurocêntricas.

A Corrente de Superioridade Africana, calcada no conceito de afrocentrismo arquitetado por intelectuais africanos, emerge com as lutas de independência. Para Hernandez “pouco a pouco, formulações comprometidas com a desconstrução dos paradigmas coloniais (...) transformaram-se em críticas contundentes à situação colonial”, contribuindo tanto no plano das ideias, quanto de forma prática, para o resgate da História da África, sob o olhar dos próprios africanos.¹⁶⁴

A mudança veio na década de 1970 com o aumento significativo de pesquisadores africanos e não-africanos que continuam buscando romper com a perspectiva histórica unilateral do ocidente. A rapidez deste processo se justifica diante do contexto político, intelectual e universitário da própria África, mas também da Europa e América do Norte, que favoreceu o surgimento de uma gama de historiadores dedicados à História Africana.¹⁶⁵

A criação das universidades no continente africano exigia intrinsecamente a produção de outra História da África que levasse em consideração as concepções dos próprios africanos. Tais questões não deviam ficar restritas apenas ao recente meio acadêmico, e sim ultrapassar os muros das universidades, atingindo a formação pedagógica e, conseqüentemente, a escola. Portanto, as décadas de 1950 e 1960, que foram marcadas pelas lutas de libertação dos países africanos, processo que se estendeu até a década de 1970, quando Angola, última colônia portuguesa, conquistou sua independência, também configurou como um período marcado pela produção de uma História da África a partir das pesquisas e reflexões dos próprios atores, possibilitando um novo olhar sob interpretações até então construídas apenas pelo outro, que neste caso seria, principalmente, o europeu colonizador.

Os avanços na incorporação da História da África enquanto uma disciplina ou, ainda, como objeto específico de pesquisa estavam caminhando. Contudo, mesmo na própria África, muitos países, principalmente no norte do continente, ainda mantinham uma concepção atrelada

¹⁶⁴ HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. A itinerância das ideias e o pensamento social africano. In: Anos 90, Porto Alegre, v.21, n°40, dez/2014. p. 197

¹⁶⁵ CURTIN, op. cit. , 2010, p. 50.

ao ocidente como, por exemplo, “o Magreb aderira fortemente ao mundo mediterrâneo, ao mundo muçulmano, **ao mundo intelectual de língua francesa, cujo centro ainda era Paris.**”¹⁶⁶ Neste sentido coube à “África tropical” o papel de pioneira nos estudos africanos, realizando importantes avanços no pós-independência.

A história africana já fazia parte do programa de ensino das universidades dessa região, mas tratava-se agora de encontrar um equilíbrio apropriado entre a história local, regional, africana e mundial. Resumindo, tratava-se de descolonizar o conjunto do programa de história e não apenas de lhe adicionar um componente africano.¹⁶⁷

A emergência da historiografia africana possibilitou uma reorganização da História numa perspectiva “afrocêntrica”, na qual a África se constituiu enquanto ponto inicial para pensar a própria história e suas contribuições para história da humanidade. Podemos observar, em meados do século XX, o “reencontro da história da África com a história do mundo”, no qual “progride nos outros continentes o estudo da história africana”. Na Universidade de Londres, Roland Oliver começou a ensinar História da África em 1950, por exemplo. Na mesma década foi criada a primeira cadeira de História da África na Universidade Paris-Sorbonne, assim como na União Soviética, D. A. Olderogge, junto com demais pesquisadores, fundaram um projeto de pesquisa sobre a documentação da África subsaariana. Diante da aceitação de tais histórias de forma mais restrita nos cursos de graduação das potências colonizadoras, ressaltamos que tais iniciativas eram pequenas diante da complexidade e magnitude das histórias africanas. Nas Américas, onde poderíamos esperar um envolvimento maior devido o número expressivo de afrodescendentes constatamos que, neste período, havia pouquíssima dedicação à História da África.¹⁶⁸

No caso dos estudos africanos desenvolvidos nos Estados Unidos o pouco que existia, antes de 1960, estava relacionado à África do Norte. Dentre os pioneiros destes estudos e/ou sobre a África colonizada, podemos citar Carter G. Woodson, que fundou o jornal “*The Journal of Negro History*”, uma publicação afro-americana, que por vezes trazia a História da África como tema; Harry R. Rudin que publicava ensaios sobre a África desde a década de 1930; W. E. B. Dubois, que apesar do fascínio pela África ao longo de sua carreira, dedicou-se a ela somente ao se aposentar. De acordo com Curtin, o destaque sobre a inserção

¹⁶⁶ CURTIN, op. cit., 2010. p. 53

¹⁶⁷ CURTIN, op. cit., 2010. p. 53

¹⁶⁸ CURTIN, op. cit., 2010. p. 51

da História da África no Ensino Superior deve ser atribuído a William Léo Hansberry, da Universidade de Howard, que “desenvolveu uma campanha solitária pela inclusão da História da África no programa de ensino das universidades americanas e – estando ainda em vigor a segregação – especialmente dos colégios com grande maioria negra nos Estados do sul.” Por volta de 1959, o “*African Studies Association*” contava apenas com 21 membros considerados historiadores e que residiam nos Estados Unidos ou Canadá, dos quais menos da metade tinha cargos na Universidade. A grande mudança aconteceu após o Primeiro Congresso Internacional de Africanista, realizado em Acra, capital do Gana, no ano de 1962. Chama-nos atenção o número expressivo de participantes, uma média de oitocentos. A partir de então, a América do Norte, passou a contar, entre os anos de 1960 e 1972, com mais de 300 doutores Phd em História da África.¹⁶⁹

Em inúmeras escolas, a velha “história do mundo”, que não passava na realidade de uma história da civilização ocidental, deu lugar nos anos 60 a novas tendências mais autênticas de situar a história numa perspectiva mundial, em que a África foi colocada em relação de igualdade com outras grandes zonas culturais, como o sul ou o leste da Ásia. Numerosos departamentos de história de universidades norte-americanas começaram a passar da antiga divisão entre história americana e europeia a uma divisão da história em três ramificações, sendo que a terceira – a do Terceiro Mundo – se tornava igual às duas outras.¹⁷⁰

A partir da lógica defendida pelos afro-americanos de que a África pertencia aos africanos e afrodescendentes, ficava clara a divergência nas concepções de uma “história da África para os africanos” e da “história da África no contexto da história mundial”. Segundo Robert W. Slenes podemos observar uma mudança nos padrões de pesquisa, pois a experiência europeia e norte-americana começava a deixar de ser os únicos modelos para se pensar a história universal. O autor também chama atenção para as importantes mudanças teórico-metodológicas introduzidas pela historiografia africanista.¹⁷¹ Com os estudos de Jan Vansina e a introdução da História Oral como método de pesquisa, os estudos tomaram outro impulso.¹⁷² Portanto, com a análise de outras fontes e com um diálogo maior com outras Ciências, tais como Linguística, Arqueologia, Etnologia, Botânica, outros temas começaram a ser discutidos sob outras perspectivas.

¹⁶⁹ CURTIN, op. cit., 2010, pp. 52-57

¹⁷⁰ CURTIN, op. cit., 2010. p. 57

¹⁷¹ SLENES, Robert W. A importância da África para as Ciências Humanas. Texto apresentado no Seminário Respostas ao racismo: produção acadêmica e compromisso político em tempos de ações afirmativas. 3 de dezembro de 2009. IFCH/UNICAMP. p 22

¹⁷² CURTIN, op. cit., 2010. p. 45.

2.1: Os estudos na Bahia, São Paulo e Rio de Janeiro:

(...) muitos preconceitos por certo cairão após a aquisição de tal conhecimento. Muitas ideias pré-estabelecidas necessitarão então ser substituídas por outras novas. Um sentimento justo e efetivo por tais povos nascerá por força da compreensão do seu passado.¹⁷³

No contexto apresentado acima foi criado, em 1959, o CEAO – Centro de Estudos Afro-Orientais na Universidade Federal da Bahia (UFBA) – a primeira instituição de Ensino Superior do Brasil com um centro de estudos dedicado a tais temáticas.

Fundado em setembro de 1959, pelo Prof. Agostinho da Silva, durante a gestão do Reitor Edgard Santos, o Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade da Bahia tem como objetivo aprofundar o conhecimento, em nível universitário, das culturas africanas e asiáticas, empenhando-se, por outro lado, na pesquisa das influências dessas culturas no Brasil.¹⁷⁴

Segundo Agostinho Silva, a ideia de criar o centro de estudos surgiu em 1958, quando em conversa com o desembargador Henrique Fontes, lamentou o desconhecimento que o Brasil tinha sobre a História da África. No ano seguinte, ao encontrar-se com o professor Eduardo Lourenço, que lecionava Filosofia na Bahia, Agostinho Silva pediu que este perguntasse para o então Reitor da Universidade da Bahia, Edgard Santos, se o mesmo estava disposto a criar um centro de estudos africanos. Agostinho Silva foi convidado para ir até a Bahia, onde recebeu a resposta positiva e o questionamento “se não podia ser o centro só de estudos africanos, mas também de estudos orientais.”¹⁷⁵

Em funcionamento, o CEAO disponibilizou uma biblioteca com um rico acervo; manteve setores de pesquisas na área de Sociologia, Antropologia, História, Geografia e Linguística; ofereceu inúmeros cursos, exposições, palestras e bolsas de estudo. Além de muitas publicações, das quais podemos destacar a Revista Afro-Ásia, criada em 1965 e que, atualmente, encontra-se no número 50, publicado em 2014. Reconhecida como a primeira publicação deste gênero, em seu primeiro número destaca que “os países da África e da Ásia surgem ainda aos olhos dos latino-americanos envoltos na miragem de um passado já distante que lhes deforma de maneira dramática a vibrante realidade.” A produção da revista

¹⁷³ SILVA, Agostinho. Apresentação. *Afro-Ásia*. Salvador, CEAO, 1965. nº 1.

¹⁷⁴ Informações. *Afro-Ásia*. Salvador, CEAO, 1965. nº 1.

¹⁷⁵ SILVA, op. cit., 1965, pp. 5-6

objetivava a divulgação das pesquisas e estudos que poderiam contribuir para desconstrução dos estereótipos sobre a África e Ásia.

Ainda na década de 1960, vale destacar que, para além da inquietação acadêmica, é clara a atenção do Governo brasileiro frente ao processo de independência dos países africanos e a necessidade de estabelecer uma política externa africana. Márcia Guerra ressalta o posicionamento do Itamaraty destacando entre outras questões que:

(...) em 1961, foi criada a Divisão da África, na qual foram lotados inúmeros diplomatas que já haviam se posicionado publicamente a favor das iniciativas autonomistas das antigas colônias europeias e instaladas nove embaixadas efetivas e cinco cumulativas nos novos países africanos.¹⁷⁶

Neste sentido, foi estabelecido pela Presidência da República, a partir da aprovação do Decreto nº 50.465 de 14 de abril de 1961, que criou o Instituto Brasileiro de Estudos Afro-asiáticos (IBEAA), “um centro de altos estudos destinado a incrementar as relações do Brasil com o mundo afro-asiático”. De acordo com o respectivo Decreto, deveriam participar do Conselho Curador representantes da Presidência da República; Ministério das Relações Exteriores; Ministério da Educação e Cultura; Universidade do Brasil; Universidade de São Paulo; Universidade de Minas Gerais; Instituto Joaquim Nabuco; Centro de Estudos Afro-orientais da Universidade da Bahia.¹⁷⁷

Ainda que o IBEAA contasse com representante de diferentes instituições e regiões do Brasil, foi no CEAO que o Itamaraty buscou uma parceria mais contundente no campo intelectual para sua política relacionada à África. Diante do desconhecimento sobre o continente africano pelos próprios diplomatas brasileiros, esta parceria seria uma alternativa para preencher tais lacunas. Desta forma, o centro de estudos, recebendo fundos do governo brasileiro, articulava-se com o Itamaraty e com a imprensa local com o objetivo de se promover como uma referência dos estudos afro-orientais.¹⁷⁸

Em 1961 o Itamaraty estabeleceu bolsas de estudos para alunos da África Ocidental, contando com o apoio do CEAO para o desenvolvimento do projeto, tanto na indicação de

¹⁷⁶ PEREIRA, Márcia Guerra. História da África: uma disciplina em construção. Tese de Doutorado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012. p. 72

¹⁷⁷ Decreto nº 50.465 de 14 de abril de 1961. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D50465.htm. Acesso em 24 de fevereiro de 2016.

¹⁷⁸ ALBERTO, Paulina L. Para africano ver: intercâmbios africano-baianos na reinvenção da democracia racial, 1961-63. In: Revista Afro-Ásia, 44, 2001. pp 114-116

profissionais, quanto no fornecimento de seu espaço físico para a realização da primeira proposta deste trabalho, que era um curso sobre a língua portuguesa e a cultura brasileira, no qual todos os estudantes africanos bolsistas deveriam participar. Segundo Paulina L. Alberto, esta ligação do CEAO com o Itamaraty colaborava para a concretização dos objetivos de seu fundador, Agostinho da Silva, uma vez que desta forma a tradição intelectual baiana sobre a História da África garantiria a prioridade brasileira diante do processo das independências africanas.¹⁷⁹

Chama-nos atenção outra lógica apontada pela autora de que muitos funcionários do Itamaraty pudessem compreender que a africanidade atribuída, especificamente, à Bahia também seria uma forma de deslocá-la de cidades como Brasília, São Paulo e Rio de Janeiro. De qualquer forma este “status” estava na pauta do CEAO e da própria imprensa local. Deve-se ressaltar que o CEAO não deu continuidade às perspectivas elaboradas pelos intelectuais da primeira metade do século XX, tais como Nina Rodrigues, que estabeleciam, entre outras questões, o estudo do contexto afro-baiano a partir da lógica da adaptação dos africanos em território brasileiro, assim como a possibilidade de traços africanos tidos como “puros”, desconsiderando, de certa forma, as relações contemporâneas estabelecidas entre a Bahia e a África. Segundo Paulina, “a visão do CEAO sobre “pureza” da essência africana, no entanto, não dependia do isolamento físico ou temporal, ao contrário, celebrava a existência de laços transatlânticos vibrantes entre a Bahia e uma África contemporânea”.¹⁸⁰

No ano de 1974, um importante convênio foi assinado pelo Governo Federal, Governo da Bahia, Prefeitura de Salvador e a UFBA para a criação do Programa de Cooperação Cultural entre Brasil e países africanos, como também para o avanço dos estudos afro-brasileiros. A execução do projeto era de responsabilidade do CEAO e os principais objetivos eram:

(...) a constituição e a manutenção de um Museu Afro-brasileiro em Salvador, a realização de seminários e cursos, a edição e divulgação em português e em idiomas estrangeiros de trabalhos relativos à cultura afro-brasileira, o estímulo à realização de pesquisas, o acolhimento à bolsistas africanos, recepção e orientação à personalidades africanas em visita ao Brasil, recrutamento de professores para missão cultural ou educacional na África, incentivo à criação artística e literária de

¹⁷⁹ ALBERTO, op. cit., 2001. p. 117

¹⁸⁰ ALBERTO, op. cit., 2001. pp 118-121.

temática afro-brasileira, reinício dos Congressos Afro-Brasileiros e outras que se ajustem à finalidade do Convênio.¹⁸¹

Deslocando a nossa atenção para o sudeste do Brasil, destacamos que, após uma série de conferências sobre a África, patrocinadas pelo Centro Universitário de Pesquisas e Estudos Sociais, viabilizou-se o projeto de criação do Centro de Estudos Africanos (CEA) da Universidade de São Paulo (USP). Professores da Faculdade de Filosofia e Letras, da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas e alguns alunos africanos bolsistas fundaram, em 1963, o Centro de Estudos de Cultura Africana (CECA) como uma entidade privada sem fins lucrativos. Segundo Kabengele Munanga:

Professores e pesquisadores de diversas áreas afins interessados em estudar a África integraram o CECA, notadamente a Sociologia, Antropologia, Economia, Política, História, Geografia, Linguística e Literatura, tendo como objetivos fundamentais promover e incentivar a difusão da cultura africana através de encontros, cursos, publicações e intercâmbios.¹⁸²

Finalmente no ano de 1966 o professor Fernando Monteiro de Castro Soromenho foi contratado para ministrar o curso “Introdução à Sociologia da África Negra”, o primeiro curso sobre a temática realizado na Universidade de São Paulo. Soromenho atuou na USP até 1968, ano de seu falecimento.¹⁸³ Além dos cursos, o CECA ofereceu, nos três anos de sua existência, uma série de palestras e conferências de professores da própria Universidade e professores convidados, buscando sempre reforçar a importância dos estudos sobre a África no Brasil. Munanga também destaca que estava em andamento a construção de uma biblioteca especializada e o levantamento das referências (livros e revistas) sobre a África que existiam nas demais universidades brasileiras.¹⁸⁴

¹⁸¹ Informações. Afro-Ásia. Salvador, CEAO, 1965. nº 12.

¹⁸² MUNANGA, Kabengele. Estudo e Ensino da África na Universidade de São Paulo: atuação do Centro de Estudos Africanos e do professor Fernando Augusto Albuquerque Mourão. In: África: Revista do Centro de Estudos Africanos. USP, São Paulo, número especial, 2002. p. 11-30.

¹⁸³ Fernando Monteiro de Castro Soromenho, nasceu em 31 de janeiro de 1910, em Vila de Chinde, Zambézia, Moçambique. Atua no jornalismo até 1943, ano em que abandona tal profissão e passa a se dedicar a Literatura. Soromenho viveu em Angola, no Rio de Janeiro e Portugal, antes de ser exilado em Paris, devido sua oposição ao regime político lusitano. Após a estadia em Paris, passou pelos Estados Unidos e Barcelona até finalmente vir para São Paulo em 1965, onde ministraria a primeira disciplina sobre a África na Universidade de São Paulo. Soromenho faleceu em 18 de junho de 1968 deixando uma vasta publicação. Bibliografia sobre Fernando Monteiro de Castro Soromenho. Compilada por Fernando A.A. Mourão, Claudio A. Furtado e Francisco Valente do Centro de Estudos Africanos. In: África. Revista do Centro de Estudos Africanos. USP. São Paulo, 11, 1988.

¹⁸⁴ MUNANGA, op. cit., 2002. pp. 15-16

Com o crescimento do interesse pelos estudos sobre a África constatou-se a necessidade de ampliar as discussões para além da temática da cultura africana como propunha o CECA. Desta forma, em 19 de novembro de 1968 foi sugerida a criação do Centro de Estudos Africanos (CEA). Apesar do governador de São Paulo ter sancionado a criação do CEA em 1969, este não pode intensificar suas atividades durante algum tempo devido à tramitação do “Novo Regimento da Universidade de São Paulo”, o falecimento do Professor Fernando Monteiro de Castro Soromenho e o retorno do professor voluntário Paul Etamé Ewané para Camarões. Assim, apenas em 1972 o CEA passou a oferecer, constantemente, os cursos sobre África na Graduação e Pós-graduação. Nos anos de 1972, 1973 e 1974 foram oferecidas as seguintes disciplinas: Sociologia da África Negra (Graduação e Pós-graduação em Ciências Sociais); História da Ásia e da África (Graduação em História); Os Movimentos de Emancipação na África Negra (Graduação em História); O Mundo Tropical (Graduação em Geografia); Antropologia da África Negra (Pós-graduação em Ciências Sociais); O Maghreb até o Islão (Pós-graduação em História); Instituições Políticas na África Negra (Pós-graduação em Ciências Sociais) e Poder e Política na África Negra (Pós-graduação em Ciências Sociais).¹⁸⁵

No ano de 1978 foi criada a África, Revista do Centro de Estudos Africanos da USP, que conta com 31 números produzidos até o ano de 2012, configurando-se como uma revista acadêmica que busca oferecer espaço para divulgação das pesquisas sobre a História da África. A última edição, considerada especial, foi organizada pelo já citado Kabengele Munanga e intitulada “África única e plural: ‘Melangés’ em Homenagem ao Professor Fernando Augusto Albuquerque Mourão”, que fez parte da primeira diretoria do Centro de Estudos Africanos, atuando intensamente durante 43 anos.¹⁸⁶

Segundo Kabengele Munanga:

O CEA foi uma proposta institucional da Universidade de São Paulo que foi idealizada e efetivada a partir da constatação de que havia uma constante ignorância e profundo desconhecimento das realidades do continente africano e de seus países no Brasil. (...) que partindo de um olhar diferenciado e divorciado da epistemologia da ciência colonial ocidental ainda presente no imaginário coletivo do brasileiro, auxiliaria a devolver aos brasileiros de modo geral e aos afrodescendentes em particular, a verdadeira e autêntica imagem da África, tratando-a com respeito e em

¹⁸⁵ MUNANGA, Op. cit., 2002. p. 19

¹⁸⁶ África. Revista de Estudos Africanos. USP, São Paulo, número especial, 2012. Todas as edições estão disponibilizadas em www.revistas.usp.br/africa/index

condições de igualdade com o resto do mundo, numa postura universalista e não particularista: a África como unidade e também como pluralidade e diversidade.¹⁸⁷

Por último, daremos ênfase ao Centro de Estudos Afro-Asiáticos (CEAA) da Universidade Cândido Mendes, no Rio de Janeiro. O CEAA era uma continuidade do IBEEA, já citado mais acima e que fora criado no rápido governo de Jânio Quadros. Cândido Mendes, que era chefe da Assessoria Internacional da Presidência, foi um de seus primeiros mentores. Ao iniciar a ditadura de 1964, o IBEEA passou a ser de responsabilidade do Ministério das Relações Exteriores e em pouco tempo foi desativado. Foi Cândido Mendes, que retomando o projeto em 1973, numa instituição privada, nomeou José Maria Nunes Pereira como vice-diretor executivo do CEAA.¹⁸⁸

O próprio José Maria Nunes Pereira sugere a divisão dos 30 anos iniciais do CEAA em três fases: a primeira fase iria até 1986, ano em que Carlos A. Hasenbalg assumiu como vice-diretor executivo. Dez anos depois, Beluce Bellucci assumiu o referido cargo, passando, posteriormente, a dirigir o Instituto de Humanidades e a assumir completamente a direção do CEAA. Por fim, tornou-se Pró-Reitor de Graduação da Universidade Cândido Mendes.

No início de suas atividades, o Centro de Estudos Afro-Asiáticos apresentava trabalhos introdutórios que tratavam de temas contemporâneos como o colonialismo, a descolonização, as lutas de libertação, etc. Mesmo passada a urgência – nas décadas de 1950-60 – de tais discussões, estes temas eram imprescindíveis diante do pouco conhecimento, principalmente, daqueles que frequentavam a Universidade. Como destaque de suas atividades, ressaltamos a realização dos Cursos de Extensão, “(...) sobre história africana, pensamento oriental, sociologia da descolonização, Oriente Médio, pensamento político africano contemporâneo e a questão racial brasileira”.¹⁸⁹ Além disso, o CEAA organizou a mais antiga Pós-Graduação Lato-Sensu em História da África e do Negro no Brasil contando, ao longo de sua existência, com aulas de grandes especialistas como os referidos José Maria Nunes Pereira e Beluce Bellucci, Amauri Mendes Pereira, Marcelo

¹⁸⁷ MUNANGA, op. cit., 2002. p 19

¹⁸⁸ PEREIRA, José Maria Nunes. Os estudos africanos na América Latina: um estudo de caso. O Centro de Estudos Afro-asiáticos (CEAA). In: Los estudios afroamericanos y africanos en América Latina: herencia, presencia y visiones del otro. Buenos Aires, CLACSO, 2008. p. 287

¹⁸⁹ PEREIRA, op. cit., 2008, p. 288

Bittencourt, Mônica Lima, Keila Grinberg, Hebe Matos, Philippe Lamy e Alberto da Costa e Silva.

Em 1978, o CEEA publicou o primeiro número de sua revista “Estudos Afro-Asiáticos”, que apresenta como “missão” a publicação de “artigos inéditos relacionados ao estudo das relações raciais no Brasil e na diáspora e às realidades nacionais e das relações internacionais dos países da África e da Ásia”.¹⁹⁰ Não podemos deixar de mencionar a importância da biblioteca do CEEA como um referencial e, possivelmente, a única possibilidade de acesso às referências sobre História da África no Rio de Janeiro, ao longo das décadas de 1980-90.

Ainda na década de 1970, o CEEA elaborou projetos educacionais para os países africanos de língua portuguesa, colocando em contato as instituições brasileiras e africanas que estavam dispostas a concretizá-los. A partir da década de 1980, o Centro de Estudos contou com o financiamento da Fundação Ford, que possibilitou uma série de mudanças, desde a contratação de pesquisadores, a concessão de bolsas de mestrado e doutorado à realização de novos cursos de extensão e seminários. A partir de então percebemos a intensificação do contato entre brasileiros e especialistas africanos. Além da realização de importantes eventos, tais como: em 1980, o Seminário sobre o Racismo e o Apartheid na África Austral; em 1981, o Seminário Internacional Brasil-África; em 1982, o Encontro Nacional Afro-Brasileiro; em 1983, o III Congresso Internacional da Associação Latino-Americana de Estudos Afro-Asiáticos e o I Colóquio da Afro-Latinidade.¹⁹¹

Em meados da década de 1980, o CEEA é tomado pela necessidade do aprofundamento dos debates sobre a questão racial. Apenas mais pesquisas não seriam suficientes. Era urgente a formação de pesquisadores negros. Neste sentido, a nomeação de Carlos A. Hasenbalg foi de suma importância. Nos anos que se seguem, o CEEA também recebeu apoio da Fundação Mellon, Fundação Mac Arthur, CNPq, CAPES, Finep e UNESCO. Entrando na década de 1990, iniciou-se o projeto Moçambique, que possibilitou o ingresso de estudantes moçambicanos nos cursos de graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Como um “laboratório” para muitos estudiosos, segundo Edson Borges, o centro podia ser caracterizado sob dois aspectos: a presença e envolvimento da militância negra do

¹⁹⁰ Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 12 de fevereiro de 2016.

¹⁹¹ PEREIRA, Op. cit., 2008, pp. 290-292

Rio de Janeiro e a existência de um vasto acervo, principalmente, sobre História da África, que auxiliou diversos estudantes e professores. Havia um número significativo de professores que estavam vinculados à Universidade, mas não necessariamente à Graduação. Estes realizavam pesquisas, publicações e ministravam aulas em cursos de extensão, por exemplo. A importância da presença de muitos participantes relacionados à militância negra é indiscutível, mas é preciso observar o “grande ganho” que o Centro obteve quando passou a se relacionar com as Universidades, como a UFF e UFRJ. Mais professores foram atraídos e o campo de debate sobre a África ampliou-se para uma perspectiva de maior conexão com o mundo.¹⁹²

O professor Beluce Belluci, que trabalha com História da África há mais de três décadas, viveu mais de dez anos em Moçambique e foi, durante quinze anos, o diretor do Centro de Estudos Afro-Asiáticos da Universidade Candido Mendes – como já mencionado anteriormente – em entrevista concedida para esta pesquisa destacou a importância do respectivo Centro de Estudos, lembrando que o próprio Movimento Negro ressurgiu com um apoio muito grande do referido Centro, representada então pelo trabalho do Professor José Maria Nunes Pereira. Outro elemento relevante foram os contatos estabelecidos com os movimentos de libertação da África, uma vez que, nem mesmo o Itamaraty fazia este papel e muito menos o Governo brasileiro, que a esta altura se relacionava com o Governo português.¹⁹³

Após o período gerenciado por Carlos A. Hasenbalg e que fora marcado por pesquisas inovadoras sobre a questão racial no Brasil, Belluci assumiu como vice-diretor outra realidade, na qual os países africanos já se encontravam independentes, mas que o Brasil ainda pouco sabia sobre o continente africano, basta avaliarmos que nesta época – década de 1990 – só existiam os mesmos três centros de estudos: o CEAO (BA), o CEA (SP) e o CEAA (RJ). Belluci iniciou uma nova linha de direção estimulando a criação de cursos de especialização como, por exemplo, o curso “História da África”, criado em 1996 e modificado após a implementação da Lei 10.639/2003 para “História da África e do Negro no Brasil”. Esta pós-graduação Lato Sensu contava com professores com experiência em História da África, sendo a maior parte formada no exterior (França, México ou Portugal).

¹⁹² O Prof. Dr. Edson Borges atuou na UCAM - Universidade Cândido Mendes como professor e pesquisador. Atualmente é Pró-Reitor de Relações Institucionais da UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Entrevista concedida à autora em 29 de novembro de 2017.

¹⁹³ Entrevista concedida a autora em 16 de setembro de 2015.

O professor fez questão de ressaltar que a África era apresentada com suas características, suas problemáticas, metodologias, bibliografia, com suas relações internacionais.

Para Belucci “nós não temos no Brasil uma identidade dos estudos africanos”. Discorrendo sobre o assunto, o professor lembra que com o início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, houve um aumento muito grande das relações econômicas e políticas com a África. Paralelo a esta situação fora implementada a Lei 10.639, objeto de estudo deste trabalho e que, segundo o professor, não se refere às relações Brasil–África e sim a necessidade de atender uma demanda da sociedade brasileira em conhecer a história do negro no Brasil.

Essas duas problemáticas – aumento das relações com a África e a implementação da Lei 10.639 – apesar de distintas, impulsionaram o surgimento de mais núcleos e centros de estudos sobre a temática. As Universidades que nunca tinham se dedicado a tais temas, precisaram se organizar e criar núcleos de estudos do negro no Brasil, o que não solucionou a falta de uma identidade dos estudos africanos:

(...) embora nós tenhamos vários pesquisadores já brasileiros (...) nós não temos ainda um olhar político, um olhar antropológico, um olhar sociológico e um olhar econômico, mesmo nas relações internacionais para com a África. O que nós temos são “repetecos” daquilo que são produzidos na França, Inglaterra, Portugal ou nos Estados Unidos. (...) nós não temos um pensamento em nenhuma universidade brasileira que conforme ideias de valores semelhantes entre si e distintas daquelas que já existem, que foram feitas para atender a realidade francesa, quando ela era império colonial, portuguesa, a inglesa, a americana já com outra visão não colonial, mas também de dominação bastante grande. Isso não foi criado no Brasil.¹⁹⁴

Para o professor, o que norteia os estudos atualmente pode ser elencado em três aspectos: primeiro: o cumprimento da Lei 10.639 numa perspectiva burocrática, ou seja, o uso de alternativas paliativas, como a inserção da capoeira, de uma oficina de trançados nos cabelos ou uma sessão de Umbanda para, supostamente, atender a Lei, mostrando para os nossos jovens o que seria a cultura africana; segundo: a atuação do Movimento Negro, que continua se articulando, buscando mais espaço e permanece preocupado com o aspecto da relação do negro no Brasil; e, por último, apontada como a questão mais importante para o professor, as relações Brasil–África, não limitadas à dívida pelos séculos de escravidão,

¹⁹⁴ Entrevista concedida à autora em 16 de setembro de 2015.

mas também porque “nós temos perspectivas e cada vez maiores de nós relacionarmos com esses povos e nós não os conhecemos. Esse é um grande problema.”

Bellucci destaca o impacto da Lei 10.639, mas critica a morosidade no que diz respeito à formação dos professores da Educação Básica, questionando a necessidade de mudança no sistema de formação de professores do Brasil. Desta forma, a História da África na Universidade configura-se como um primeiro passo para a formação de base dos estudantes e futuros professores/pesquisadores que constituirão uma nova geração em busca de mudanças mais consistentes que, de fato, “contribuam para criarmos pontos de teorias brasileiros, olhares brasileiros sobre a África.”

Percorrendo três fases distintas com variáveis transformações, o CEAA manteve-se como uma das principais referências nos estudos de História Afro-Asiática, formando e capacitando inúmeros especialistas ao longo de sua atuação. Um de seus fundadores, o já citado José Maria Nunes Pereira, destaca que “a área de atuação do CEAA de maior impacto na sociedade foi a de dedicar-se à questão racial brasileira, considerada pelo Centro como uma questão nacional.”¹⁹⁵

¹⁹⁵ PEREIRA, op. cit., 2008, p. 279

2.2: A História da África na Graduação (Rio de Janeiro)

Os centros de estudos mencionados anteriormente surgiram vinculados a três instituições de Ensino Superior: a Universidade Federal da Bahia, a Universidade de São Paulo e a Universidade Cândido Mendes, sendo a última de cunho privado. Todos atuaram no desenvolvimento de pesquisas, na publicação de periódicos, na realização de seminários, congressos e cursos, contribuindo para produção de novos trabalhos e para formação de especialistas em História da África. Mas, para além dos centros de estudos, nos interessa compreender a consolidação da História da África enquanto uma disciplina nos cursos de Graduação, especificamente, nos cursos de História no Rio de Janeiro.

A primeira universidade no Rio de Janeiro a ofertar um curso de História foi a Universidade do Distrito Federal (UDF), criada em 1935. Em pouco tempo a referida Universidade, que vinha desenvolvendo um projeto inovador, acabou sendo hostilizada pela Igreja Católica e pelo próprio Ministério da Educação, perdendo força de atuação. Com a criação, em 1937, da Universidade do Brasil (UB), segundo Marieta de Moraes Ferreira, criaram-se condições para que a UDF fosse extinta em 1939, ano em que foi fundada a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi). Foram transferidos, por decreto presidencial, para FNFfi os cursos da UDF.

A FNFfi é marcada desde sua origem pela contradição entre o diktat autoritário que a impõe e a ideia renovadora de seus integrantes. A intenção seria a de criar um órgão integrador pelo qual passassem todos os estudantes que ingressassem na Universidade, antes de se destinarem aos cursos profissionais e, ao mesmo tempo, selecionar entre eles os vocacionados para a carreira científica ou para o exercício do magistério de segundo grau. (<https://ufrj.br/historia> acessado em 14 de agosto de 2017, 16h40)

A historiadora Márcia Guerra Pereira em sua tese de doutorado, intitulada “História da África: uma disciplina em construção”, apresenta-nos de forma pormenorizada a implementação da referida disciplina. A autora discorre sobre o contexto histórico das décadas de 1950-60, mencionando como as lutas de libertação dos países africanos influenciaram no despertar não só de uma nova historiografia, agora africana, mas como também de novas pesquisas e estudos que passaram a ser realizados fora do continente africano. Era necessário repensar e reescrever a História da África sob novos olhares e a partir da trajetória de personagens que até então viviam à margem da história da

humanidade. Foi neste período que no Rio de Janeiro se iniciou a pressão para inserção destes conteúdos nas disciplinas de História Moderna e Contemporânea da FNFi.¹⁹⁶

Pereira ressalta o papel exercido por Delgado de Carvalho ao conduzir a Cátedra de História Moderna e Contemporânea apresentando tanto espacialidades não muito comuns, quanto uma preocupação no campo das relações internacionais. Maria Yedda Linhares deu continuidade ao trabalho de Delgado assumindo a cadeira em 1955. No mesmo ano, os cursos de História e Geografia foram separados e uma nova geração de professores começou a emergir, intensificando ainda mais a configuração da Cátedra de História Moderna e Contemporânea como um espaço de criticidade, que dava ênfase ao estudo de períodos mais recentes com a preocupação de formar professores/pesquisadores, afirma Ferreira.¹⁹⁷

O ano de 1959 foi marcado por importantes transformações no encaminhamento político e historiográfico da Cátedra de História Moderna e Contemporânea. A Semana de Estudos Americanos, que contou com a presença de uma série de professores, tinha como principais objetivos “a discussão de contribuições historiográficas formuladas especificamente para o evento e o debate sobre meios e formas capazes de incrementar o conhecimento mútuo entre Brasil e Estados Unidos.” A Semana foi caracterizada por debates tensos e problematizações acerca do ensino de História da América no Brasil. Era urgente uma reorganização da Cátedra que enfatizasse a formação de pesquisadores e tivesse uma marca própria. Contudo a ênfase não foi para História da América então discutida, para tanto, a História da África foi eleita e passou a integrar os conteúdos da Cátedra de História Moderna e Contemporânea.¹⁹⁸ Segundo Francisco José Calazans Falcon os objetivos da Cátedra eram priorizar as leituras e estudos sobre o continente africano, assim como organizar um projeto de pesquisa que envolvia professores e alunos em torno do tema “O Atlântico luso-afro-brasileiro no séc. XVIII”.¹⁹⁹

A entrada na década de 1960 foi marcada pela polarização das questões políticas no Brasil em vista, principalmente, das propostas do então presidente João Goulart. Obviamente, estas questões ecoavam na FNFi e, especificamente, no curso de História. O

¹⁹⁶ PEREIRA, op. cit., 2012, p. 63

¹⁹⁷ FERREIRA, Marieta de Moraes. O ensino da história na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. In: História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.19, n.2. abr.-jun., p. 618

¹⁹⁸ PEREIRA, Op. cit., 2012, pp. 94-98

¹⁹⁹ FALCON, Francisco José Calazans. O Programa de Pós-graduação em História Social do IFCS-UFRJ – um ensaio de história e memória. In: Topoi, v. 13, n. 25, jul./dez. 2012, p.12

papel da Universidade e o ensino de História como elemento transformador da sociedade acalorava os debates dentro da própria Faculdade.²⁰⁰

Enquanto o catedrático de história do Brasil veiculava uma história voltada para o passado distante, com ênfase na história política, em especial na valorização do processo de construção da unidade nacional e no destaque do papel dos grandes personagens do panteão nacional, a cadeira de história moderna e contemporânea passou a privilegiar o estudo de períodos mais recentes, com temas sobre história da África, descolonização, as revoluções comunistas, e a funcionar como um espaço de debate e crítica, o que não era comum nas outras cadeiras do curso.²⁰¹

O posicionamento de esquerda dos alunos da FNFi cada vez mais marcado, suas reivindicações de que o curso de História deveria tratar dos problemas da atualidade, apresentando análise e possibilidades de solução e a atuação de professores contrários ao conservadorismo, por exemplo, da Cátedra de História do Brasil, foi reprimido pelo período nebuloso instaurado com o golpe militar em 1964. O então governo acreditava que na FNFi funcionava uma célula comunista e alunos foram expulsos, professores foram acusados, presos ou impedidos de atuar. No ano de 1965, o Governo Federal determinou que a Universidade do Brasil se tornasse Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e suas faculdades se tornassem institutos. Desta forma, em 1967, a FNFi tornou-se Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS).²⁰²

Diante de tantas intempéries, a Cátedra de História Moderna e Contemporânea não obteve muito sucesso na formação de especialistas nos novos temas propostos. Segundo Pereira nenhum dos professores ou alunos manteve trabalhos com a História da África. Apesar de iniciativas, como a do Conselho Federal de Educação, que em 1962 determinou que estudos sobre outros continentes, em especial sobre a África e Ásia, deveriam se constituir enquanto uma complementação essencial aos estudos já elencados; ou, ainda, a sugestão em 1967 de Maria Yedda Linhares da inserção na nova grade curricular da disciplina, sem cunho obrigatório, História das Civilizações Africanas; entre este período e o ressurgimento da disciplina História da África, já na década de 1990, segundo Pereira, esta praticamente não se fez presente nas graduações de História.²⁰³

²⁰⁰ FERREIRA, Marieta de Moraes. Ditadura Militar, Universidade e Ensino de História: da Universidade do Brasil à UFRJ. In: *Ciência e Cultura*. vol.66, no.4, São Paulo, Oct./Dec. 2014. pp. 32 - 33

²⁰¹ FERREIRA, op. cit., 2014. p. 33

²⁰² FERREIRA, op. cit., 2014. p. 34

²⁰³ PEREIRA, op. cit., 2012, pp. 119-124

Após o golpe militar de 1964, a Educação sofreria de forma abrangente uma série de transformações que objetivavam atender ao então regime ditatorial que se estabelecera em nosso país. Conscientes do papel desempenhado pelos professores de Ciências Humanas e, especificamente, os professores de História, no que diz respeito à formação de indivíduos críticos e atuantes no meio social em que vivem, ditar as regras do processo de ensino e aprendizagem, sem dúvida, era uma preocupação daqueles que estavam no poder.

O Ensino Superior foi o primeiro a passar por mudanças através da Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968, que estabelecia a reforma universitária. Até então, na graduação em História existiam quatro núcleos norteadores e considerados fundamentais para a formação do aluno: História Antiga e Medieval, História Moderna e Contemporânea, História da América e História do Brasil. Desta forma, qualquer conteúdo historiográfico poderia ser introduzido num dos quatro núcleos, o que poderia incluir os conteúdos de História da África, um exemplo claro do que foi realizado na Cátedra de História Moderna e Contemporânea. A referida Reforma universitária reconheceu o Ensino privado, alterou o regime de trabalho dos professores, eliminou as cátedras, etc.

No tocante à Educação Básica, primeiro o Governo Federal incluiu o componente curricular OSPB – Organização Social e Política do Brasil. Em 1969 foi a vez da obrigatoriedade do ensino de Moral e Cívica. Para, finalmente, decretar a Lei 5.692 de 23 de agosto de 1971, que substituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, estabelecendo, entre outras questões, que o ensino de História e Geografia fossem trabalhados na disciplina Estudos Sociais, uma proposta pensada desde o início do século XX e que serviria aos interesses da nova realidade política instaurada com o governo militar.²⁰⁴ Segundo Martha dos Reis o papel do professor era apenas transmitir, através de aulas expositivas, o conhecimento abordado no material didático e cabia ao aluno decorar e fixar os conteúdos sem uma participação ativa no processo de aprendizagem.²⁰⁵

²⁰⁴ Lei nº 5.692 de 23 de agosto de 1971. Disponível em: www2.camara.leg.br/.../lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html. Acesso em 24 de fevereiro de 2016.

²⁰⁵ REIS, Martha dos. Efeitos das reformas educacionais na formação e atuação de professores da área de Ciências Humanas. In: Espaço Currículo, v.5, n.1, pp.278-286, Junho a Dezembro de 2012. pp. 282-283

2.3: A História da África nas décadas de 1980 e 1990

no campo educacional brasileiro, proliferam, no final dos anos 80, trabalhos que buscam a compreensão das formas pelas quais as relações de poder permeiam a construção dos currículos e das práticas educativas, o que significa entender o que reproduz, mas também o que produz em educação. Trata-se de buscar formas alternativas de currículo, que sejam construídas a partir dos universos dos oprimidos, dando-lhes voz, transformando a educação em prática de libertação.²⁰⁶

Seguindo pela década de oitenta, acompanharíamos mudanças significativas, dentre as quais é importante destacar a atuação do Movimento Negro, que vivia a sua terceira fase, iniciada em 1978. Com novo fôlego é singular a grande preocupação com a Educação, considerada como uma das principais ferramentas no combate ao racismo, preconceito e discriminação, como já foi apontado anteriormente.

Neste sentido, cabe lembrarmos da Convenção do Movimento Negro Unificado, realizada em Belo Horizonte, no ano de 1982, na qual foi aprovado o Programa de Ação do MNU, que sugeriu uma mudança que, de fato, fosse significativa nos currículos, afetando tanto os alunos, quanto a formação de professores na luta contra o racismo a partir da própria sala de aula. Outro exemplo, entre os anos de 1984 e 1985, deve-se à Sociedade Beneficente e Cultural Floresta Aurora, fundada em 1872, em Porto Alegre, que organizou os I e II Encontros Nacionais sobre a Realidade do Negro na Educação. Os encontros contaram com pesquisadores, professores da Educação Básica, militantes e palestrantes de diferentes estados brasileiros, todos debruçados sobre temas relacionados à autoestima e construção positiva da identidade de crianças e jovens negros. Fechando a década de 1980, o centenário da Abolição da escravidão impulsionou ainda mais o debate sobre os negros e a educação, levando a realização de uma série de eventos por todo o país.²⁰⁷ Segundo Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva:

O movimento negro passou, assim, praticamente a década de 80 inteira, envolvido com as questões da democratização do ensino. Podemos dividir a década em duas fases. Na primeira, as organizações se mobilizaram para denunciar o racismo e a ideologia escolar dominante. Vários foram os alvos de ataque: livro didático, currículo, formação dos professores etc. Na segunda fase, as entidades vão

²⁰⁶ CANEN, Ana. A Educação brasileira e o currículo a partir de um olhar multicultural: algumas tendências e perspectivas. In: BARROS, José Flávio Pessoa de; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Todas as cores na Educação: contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no Ensino Básico. Rio de Janeiro, Quartet: FAPERJ, 2008.

²⁰⁷ GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Movimento Negro e Educação. Revista Brasileira de Educação. Nº 15, Set/Out/Nov/Dez, 2015. pp. 151-153

substituindo aos poucos a denúncia pela ação concreta. Esta postura adentra a década de 90.²⁰⁸

O contexto da redemocratização do país, iniciado de forma mais enfática em meados de 1980, seria sentido nos diferentes âmbitos da sociedade. Observamos o retorno daqueles que se afastaram por conta da repressão político-militar e a emergência de programas de pós-graduação em todo o país, o que impulsionou as atividades de pesquisas, apoiadas, principalmente, pelas agências de fomento ligadas ao governo. No caso da UFRJ, por exemplo, Ferreira reforça a contratação de uma nova geração de professores, que através do concurso público puderam concentrar o papel de pesquisador e professor num mesmo cargo.²⁰⁹

Tais questões culminaram em significativas mudanças na Educação na década seguinte (1990), quando, segundo Pereira, os conteúdos de História da África começaram a voltar para os cursos de História das Universidades. Neste momento, podemos observar o avanço da produção historiográfica brasileira sobre o tema, a abertura dos concursos públicos para professor de História da África na USP e na UFBA. Além da realização de inúmeros cursos de extensão e palestras por todo o país. Segundo Pereira, num período de dez anos, a “nova disciplina acadêmica” ganhou espaço enquanto uma disciplina obrigatória, ministrada por especialistas na área, que dispunham de recursos para a emergência e o andamento de pesquisas.²¹⁰

Neste sentido, podemos apontar que no ano de 1993 foi criado por José Flávio Pessoa de Barros, professor na UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, o PROAFRO – Programa de Estudos e Debates dos Povos Africanos e Afro-Americanos. Ligado ao Centro de Ciências Sociais, funciona como um centro de pesquisa e documentação público do Rio de Janeiro, desenvolvendo atividades de extensão universitária vinculadas à Graduação e Pós-graduação.²¹¹

No que se refere às mudanças ocorridas, Marcelo Bittencourt sinaliza que, nos anos de 1990, mesmo com a atuação dos movimentos sociais, não havia uma perspectiva sobre os possíveis efeitos que a implementação do ensino da História da África poderia proporcionar. Na própria Universidade poucos eram os espaços que comportavam os

²⁰⁸ GONÇALVES, op. cit., 2015. p. 155

²⁰⁹ FERREIRA, op.cit, 2012. p. 632.

²¹⁰ PEREIRA, Op. cit., 2012, p. 133

²¹¹ <http://www.neab-proafro.uerj.br/>. Acessado em 22 de março de 2018.

estudos africanos, que muitas vezes estavam concentrados nas áreas de Literatura e/ou Antropologia, com exceção da área de Sociologia da USP. Segundo Bittencourt, “depois que a Lei [10.639] surge a institucionalização do campo é muito rápida”, uma vez que as Universidades já vinham debatendo sobre a questão. A Lei 10.639 contribuiu para fortalecer posições que já eram manifestadas nos próprios Departamentos.

Eu não tenho dúvida em dizer que a disciplina e o campo de estudos que existe na Academia brasileira em relação aos estudos africanos e em História da África mais precisamente, é fruto da luta política do Movimento Negro no sentido de que é a partir da pressão do movimento social pela criação da lei e pela implementação (...) que as Universidades abriram espaço para essa disciplina, subseqüentemente para abertura de concursos, contratação de professores, uma montagem do campo.²¹²

Diante deste cenário, Mônica Lima destaca duas fases distintas: a primeira caracterizada por estudos e pesquisas sobre a África, mas que não ultrapassava a história do tráfico Atlântico e não desenvolvia a história dos africanos nas Américas. Portanto, era uma História da África voltada para si só. A segunda estava relacionada à implementação da Lei 10.639, que trouxe a necessidade do diálogo com o campo de História do Negro no Brasil. Conseqüentemente com o avanço dos debates sobre a respectiva Lei, acompanhamos o movimento de professores da área de escravidão ou tráfico de africanos em direção aos concursos para a cadeira de História da África que foram oferecidos em diferentes universidades do país.²¹³

A montagem da área de História da África na UFF, por exemplo, esteve inicialmente “muito presa à questão da escravidão”, em vista da própria formação e atuação dos professores envolvidos com tal temática. Foi necessário articular uma maior institucionalização da área, na qual a “preocupação era não criar um apêndice da história da escravidão”, pois buscava-se

²¹² Entrevista concedida à autora em 19 de fevereiro de 2016. Marcelo Bittencourt, atualmente professor Associado II do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense foi o primeiro professor a ingressar na respectiva Universidade assumindo a cadeira de História da África.

²¹³ Entrevista concedida à autora em 14 de novembro de 2017. A Prof.^a Dr.^a Mônica Lima, atualmente Professora Adjunta do Instituto de História da UFRJ -Universidade Federal do Rio de Janeiro, já atuava na Educação Básica quando ingressou no Maestria Em Estudos de África, Mestrado realizado no Colégio do México.

“criar uma área autônoma” a partir do ingresso de docentes que tivessem uma formação específica em História da África.²¹⁴

Esta rápida institucionalização do campo de História da África seria uma surpresa até mesmo para aqueles que estavam envolvidos com pesquisas nesta área. Logo, grandes universidades como a UFF, USP, UFRJ abriram concursos para a nova vaga de História da África, na qual ingressaram novos professores ou foram realocados professores, principalmente, da área de História do Brasil, que há tempos militavam e/ou atuavam na perspectiva de uma História Afro-brasileira. De acordo com Bittencourt, acompanháramos um efeito cascata, ou seja, as demais Universidades de médio e pequeno porte, públicas ou privadas, seguiram implementando a História da África, ou pelo menos a História Afro-brasileira, enquanto disciplinas autônomas.

(...) é importante que se construa o espaço de História da África. Porque se o espaço for de História da África e Afro-Brasil, a História da África tendencialmente é engolida pela dimensão numérica das pesquisas em História do Brasil e Afro-Brasil (...) pela facilidade [realização] das pesquisas; bibliografia que estamos acostumados (...). É importante resguardar um espaço de História da África.²¹⁵

Para Edson Borges “a existência dos estudos africanos na Universidade não é o ponto final, é um ponto de continuidade.” Para Borges, se tratando do nosso país, não podemos ter uma História da África apenas por si mesma, é imprescindível que esta esteja integrada à história brasileira, contribuindo no avanço da constituição de um campo de História da África no Brasil.²¹⁶ Corroborando, Lima reforça a ideia de uma “militância profissional”, defendendo que “a discussão sobre o Ensino de História da África tem que estar dentro da Academia”.

Por fim, diferente do ocorrido anteriormente, no qual tinha seus conteúdos inseridos em outras áreas do conhecimento, a História da África, a partir deste período, passou a figurar enquanto disciplina autônoma, ainda que houvesse poucos especialistas disponíveis no Brasil para assumir a docência destas aulas.²¹⁷ A criação de disciplinas autônomas sobre

²¹⁴ A Professora Dr.^a Mariza de Carvalho Soares ingressou como docente, na categoria de Assistente, na Universidade Federal Fluminense, no ano de 1992, quando começou a trabalhar com o tema “escravidão”. A mobilização em relação à História da África viria após a defesa de sua tese de doutorado, uma vez que ao longo da pesquisa observou a presença expressiva de africanos nas fontes trabalhadas. Seu pós-doutorado possibilitou um estudo mais específico de História da África, causando inquietação até mesmo em relação à carência de tais temas no currículo da graduação em História da UFF. Entrevista concedida à autora em 15 de fevereiro de 2016.

²¹⁵ Entrevista concedida à autora em 19 de fevereiro de 2016.

²¹⁶ Entrevista concedida à autora em 29 de novembro de 2017.

²¹⁷ PEREIRA, op. cit., 2012, p. 132

História da África ainda não significava a sua obrigatoriedade no currículo básico de muitas graduações em História, caso do Curso de História da UFF, onde todas as disciplinas relacionadas com a questão eram de cunho optativo ou eletivo, sendo ministradas até o ano de 2004 por professores de outras áreas, mas que vinham militando dentro da Universidade para criação da cadeira de História da África. Portanto, não pertencendo ao currículo básico, muitos alunos podiam optar por fazer toda a graduação sem estudar tais temáticas.

2.4: Percorrendo os anos 2000

(...) reconhecer o lugar das sociedades e culturas africanas, as suas idiossincrasias e similitudes, evitando os estereótipos, as idealizações, sem afrocentrismos ou afropessimismos. Ser um local em que a África é pensada a partir do Brasil e onde o Brasil se repensa e reflete sobre o mundo a partir da África.²¹⁸

Sobre a implementação da Lei 10.639 no universo acadêmico – o que Lívio Sansone considera como um “grande projeto multicultural” – a necessidade urgente seria de desenvolver um “projeto antirracista de educação para tolerância”. Neste contexto, cabe ressaltar a criação, ainda anterior à Lei, do “Programa Fábrica de Ideias” e, posteriormente, do “PosAfro – Programa Multidisciplinar de Pós-graduação em Estudos Étnicos e Africanos”, criado já em 2005 atendendo uma demanda da própria comunidade acadêmica, na qual alunos de diferentes áreas buscaram o aprofundamento em estudos étnicos e africanos.²¹⁹

O “Programa Fábrica de Ideias”, um curso avançado sobre estudos étnico-raciais, começou sua trajetória ainda no ano de 1998, sendo realizado no CEEA – UCAM, no Rio de Janeiro. Depois passou a configurar como um dos principais programas da FFCH – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA. Segundo Ângela Figueiredo, o curso manteve-se atento em relação aos candidatos negros, indo de encontro à lógica das “ações afirmativas”, que deveriam ser implementadas como políticas de inclusão da população negra nos diversos âmbitos da sociedade, desde pelo menos o início do século XXI. Entre 1998 e 2007, os cursos realizados contaram com a presença de professores brasileiros, como os já citados Lívio Sansone, Ângela Figueiredo, Valdemir Zamparoni e professores estrangeiros, como Achile Mbembe, Fernando Urrea, Paul Gilroy e Elisio Macamo.²²⁰

No ano de 2003, a partir do Sempre Negro – Coletivo de Professores Negros da UERJ, foi criado o NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Faculdade de Educação da respectiva universidade. Atualmente reúne professores, alunos e associados com objetivo de promover atividades de pesquisa e extensão.²²¹ No mesmo sentido, o NEAF – Núcleo de Estudos Africanos da UFF surgiu com o propósito de reunir, inicialmente, pesquisadores de

²¹⁸ <http://leaffrica.blogspot.com.br/p/historia.html>. Acessado em 26 de março de 2018.

²¹⁹ SANSONE, Lívio. Que multiculturalismo se quer para o Brasil? In: Revista Ciência e Cultura. Vol. 59, nº 2, São Paulo, abril/junho, 2007. p. 26

²²⁰ <https://fabricaideias.ufba.br/relatorio-de-dez-anos-de-atividades-do-programa-fabrica-de-ideias-1998-2007> acessado em 19 de agosto de 2017.

²²¹ <http://www.neab.uerj.br/>. Acessado em 23 de março de 2018.

literatura africana da Universidade Federal Fluminense. No ano de 2006, ampliando a proposta, o núcleo passou a ser coordenado pelas áreas de Literatura e História. Portanto, constituído por alunos e professores da UFF e de pesquisadores associados, o NEAF busca promover o incentivo à pesquisa e ao ensino de História da África. Como exemplo significativo das atividades realizadas podemos ressaltar: o I Encontro de Estudos Africanos da UFF (2009); I Encontro Internacional de História da África (2011); II Encontro Internacional de História da África (2012); III Encontro Internacional de Estudos Africanos (2014); IV Encontro Internacional de Estudos Africanos da UFF e IV Conferência Internacional sobre Desporto na África (2016).²²²

Seguindo os avanços na perspectiva dos estudos africanos e étnico-raciais no Brasil – mesmo não se tratando estritamente do Rio de Janeiro – é inevitável não mencionarmos que no ano de 2008, o Projeto de Lei “dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira”, a UNILAB. Cabe destacar que:

A UNILAB caracterizará sua atuação na cooperação internacional e vocação de intercâmbio acadêmico e solidário, com países integrantes da CPLP [Comunidade dos Países de Língua Portuguesa] e com os demais países da África. Esta integração se realizará pela composição de corpo docente e discente proveniente não só das várias regiões do Brasil, mas também de outros países e do estabelecimento e execução de convênios temporários ou permanentes com outras instituições da CPLP.²²³

Localizada no interior do Ceará, nos pequenos municípios de Redenção e Acarape e, na Bahia, no município de São Francisco do Conde, a UNILAB concretizou-se a partir da Lei Federal nº 12.289/2010, iniciando suas atividades num dia simbólico, dia 25 de maio de 2011, Dia da África. A escolha de Redenção, de acordo com Nilma Lino Gomes e Sofia Lerche Vieira, estaria relacionada também com o seu contexto histórico, enquanto a primeira cidade do Brasil que teria abolido a escravidão, ainda no ano de 1883.

Redenção representou a alegoria que alimentou o sonho de construir uma universidade solidária voltada, sobretudo, para os povos africanos de língua portuguesa, muito antes da UNILAB ali se instalar. (...) as trocas comerciais com este [Cabo Verde] e outros países se iniciaram muito antes de existir uma universidade de integração internacional com os olhos voltados para a África.²²⁴

²²² <http://www.historia.uff.br/neaf/>. Acessado em 26 de março de 2018.

²²³ Projeto de Lei: Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira - UNILAB e dá outras providências. <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/592938.pdf> acessado em 16 de janeiro de 2018.

²²⁴ GOMES, Nilma Lino; VIEIRA, Sofia Lerche. Construindo uma ponte Brasil – África: a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Luso-Afrobrasileira (UNILAB). In: Revista Lusófona de Educação, 24, 81-95. p.93

Segundo as autoras, a criação da UNILAB deve-se a vários fatores, dentre os quais podemos destacar o “ciclo expansionista” do ensino superior brasileiro a partir dos anos 2000, que possibilitou o aumento do número de instituições e vagas. Outro fator importante relaciona-se à atuação dos movimentos sociais que reforçavam os debates sobre o acesso e permanência no Ensino Superior, destacando-se neste contexto a implementação de políticas de ações afirmativas e, especificamente, a Lei de Cotas Raciais no ano de 2012.²²⁵

Os princípios basilares que orientam seu desempenho podem ser representados pela relação intrínseca entre o ensino, a pesquisa e a extensão; pela valorização da diversidade; pela cooperação internacional Sul-Sul; pela universalização do conhecimento; pela legitimidade do Ensino Superior público, assim como o acesso e permanência de forma democrática. “O desafio é o de se tornar, no contexto da cooperação internacional Sul-Sul, um centro de produção do conhecimento que realize um diálogo horizontal – e não menos tenso – entre culturas, valores e projetos de sociedade.”²²⁶

Voltando ao Rio de Janeiro, no ano de 2010 foi aprovado pela Capes o PPRER – Programa de Pós-Graduação em Relações Etnico-raciais do CEFET/RJ – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca.²²⁷ No mesmo ano é fundamental mencionarmos a fundação do LeÁfrica – Laboratório de Estudos Africanos vinculado ao Instituto de História da UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente coordenado pelos professores Dr. Silvio de Almeida Carvalho Filho e Dr^a Mônica Lima e Souza, o LeÁfrica apresenta como objetivo geral:

(...) tornar-se um espaço acadêmico de pesquisa, ensino e extensão sobre o continente africano que permita uma interlocução entre a História e as diversas ciências e artes da grande área das Humanidades, um espaço que se articule com a sociedade brasileira, que tem desejos de conhecer Áfricas, muitas vezes interditadas, tornadas impensáveis.²²⁸

Em termos legais, no ano seguinte à implementação da Lei 10.639/2003, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o

²²⁵ GOMES, Nilma Lino; VIEIRA, Sofia Lerche. Construindo uma ponte Brasil – África: a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Luso-Afrobrasileira (UNILAB). In: Revista Lusófona de Educação, 24, 2013, pp. 81-95. p. 85

²²⁶ GOMES; VIEIRA, op. cit., 2013, p. 93

²²⁷ <http://www.cefet-rj.br/>. Acessado em 19 de março de 2018.

²²⁸ <http://leafrica.blogspot.com.br/p/historia.html>. Acessado em 26 de março de 2018.

Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”²²⁹ estabeleceram que tais conteúdos deveriam estar presentes no Ensino Superior:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvam programas de formação inicial e continuada de professores.

§1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

Contudo, Luiz Fernandes de Oliveira e Mônica Regina Ferreira Lins, em texto apresentado e publicado no ano de 2007, afirmam que não ocorreram, logo de imediato, muitas mudanças nos currículos dos cursos de graduação de licenciatura em História espalhados por todo o território nacional.²³⁰ Por esta e outras questões ligadas à Educação Básica, fez-se necessário a elaboração de um plano de ação que colaborasse para pôr em prática o estabelecido pelas “Diretrizes”. Concretizado em 2009 como “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” sobre as Instituições de Ensino Superior as principais ações seriam:²³¹

- a) Incluir, nos cursos de graduação, os conteúdos e disciplinas curriculares já apresentadas nas Diretrizes em 2004;
- b) Criar atividades acadêmicas de promoção das relações étnico-raciais na própria Instituição de Ensino Superior;

²²⁹ “Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário.” BRASIL. Ministério da Educação. Parecer nº: CNE/CP 003/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

²³⁰ OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LINS, Mônica Regina Ferreira. A presença-ausência da História da África nos currículos de História das Universidades do Rio de Janeiro: antes e depois da Lei 10.639/2003. Texto apresentado e publicado nos anais do I Encontro de História da Educação do Estado do Rio de Janeiro, Niterói – RJ de 4 a 6 de junho de 2007.

²³¹ BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, MEC/SECADI, Edição de 2013.

- c) Garantir a formação adequada dos futuros professores no que diz respeito aos conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e Africana;
- d) Possibilitar que os estudantes de licenciatura adquiram a capacidade crítica para analisar livros ou qualquer material didático referente aos temas das “Diretrizes”, contribuindo assim para a “Educação das Relações Étnico-Raciais”;
- e) Estimular pesquisas, assim como criar bolsas de iniciação científica sobre os temas propostos nas “Diretrizes”;
- f) Propagar com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais a existência de programas institucionais que corroborem a difusão e pesquisa dos temas abordados nas “Diretrizes” na Educação Básica.
- g) Aumentar o número de vagas e aderir à política de cotas raciais e outras políticas de ações afirmativas que possibilitem o ingresso de alunos e alunas negras e indígenas, viabilizando o acesso destes alunos ao Ensino Superior;
- h) Produzir, identificar, distribuir material didático e referências bibliográficas sobre os temas propostos nas “Diretrizes”;

Em 2011 podemos acompanhar a emergência do Grupo de Trabalho de História da África vinculado à ANPUH – Associação Nacional de História. Neste ano foi realizado o XXVI Simpósio Nacional de História, no qual comemorou-se também os 50 anos da respectiva Associação. No âmbito das atividades foram desenvolvidos dois Simpósios Temáticos de História da África, que reuniram pesquisadores de todo o Brasil. A necessidade de um grupo de trabalho organizado que pudesse estimular ainda mais o intercâmbio de experiências e pesquisas, levou a aprovação em Assembleia do GT de História da África. O grupo foi inicialmente coordenado pelos professores Silvio de Almeida Carvalho Filho (UFRJ), Waldemir Zamparoni (UFBA) e Cristina Wissenbach (USP). Atualmente encontra-se na sua quarta coordenação realizada pelos professores Roquinaldo do Amaral Ferreira (Brown University), Larissa Oliveira e Gabarra (UNILAB) e Rejiane Augusto de Mattos (PUC-RJ).²³²

Decorrente das discussões realizadas pelo GT de História da África, no XXVII Simpósio Nacional de História, em 2013, suscitou-se a criação de uma Associação de Estudos Africanos que pudesse contemplar pesquisadores de todas as regiões do Brasil. No ano seguinte, durante

²³² <http://www.site.anpuh.org/>. Acessado em 07 de janeiro de 2018.

o III Encontro Internacional de Estudos Africanos da UFF, foi realizada a Assembleia de constituição da Associação. Portanto, em 19 de setembro de 2014, foram estabelecidos os estatutos e a primeira diretoria da ABE-África, Associação Brasileira de Estudos Africanos. Caracterizada como uma associação independente, interdisciplinar, sem fins lucrativos e acessível a todos os pesquisadores sobre História da África, a ABE-África surge como fruto do próprio crescimento dos estudos africanos no Brasil.²³³

Esse crescimento foi motivado pela conjunção de diferentes fatores: desde os aspectos legais que colocaram em evidência os estudos africanos e afro-brasileiros, aos relacionados às políticas públicas e aos movimentos sociais de afirmação da identidade e dos valores históricos da população afrodescendente no Brasil, suas relações com o continente africano e com a luta contra o racismo e outras formas de discriminação. Em outras palavras, a criação da associação é decorrência dos compromissos que estabelecemos desde 2011, ano da criação do GT História da África da ANPUH, no sentido de consolidar os estudos africanos no Brasil em seus sentidos mais largos.²³⁴

Recentemente observamos a criação do Áfricas – Grupo de Pesquisa Interinstitucional, que surgiu como produto das experiências vivenciadas pelo Prof. Pós-Dr. Silvio de Almeida Carvalho Filho e pelo Prof. Dr. Washington Santos Nascimento – ambos coordenadores do grupo – em projetos de ensino, extensão e pesquisa da UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro, da UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e da UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O Áfricas também está relacionado a uma linha de pesquisa do Laboratório de Estudos das Diferenças e Desigualdades, o LEDDES/UERJ. “O grupo de pesquisa ‘Áfricas’ tem como finalidade produzir pesquisas e debates relativos ao continente africano a partir da relação entre História, Literatura e Antropologia.” Em maio de 2017 foi realizado o I Seminário Áfricas: Identidades, Práticas e Experiências.²³⁵

Embora ainda termos muito o que caminhar, diante de toda a trajetória da História da África enquanto disciplina ensinável na Universidade, podemos afirmar que antes da Lei 10.639/2003, tanto professores, quanto os movimentos sociais, já reivindicavam a sua presença nos currículos da Educação Básica e do Ensino Superior. É inegável que a implementação da obrigatoriedade do ensino de História da África em 2003 possibilitou a emergência de muitas propostas institucionalizadas. Portanto, em 2018, é possível encontrarmos a disciplina História da África de forma autônoma nos cursos de Licenciatura em História, assim como a contínua

²³³ No ano de 2018 foi realizado o I Encontro Internacional da Associação Brasileira de Estudos Africanos, que contou com 264 propostas de comunicação, corroborando a constatação do crescimento da área nos últimos anos.

²³⁴ <https://www.abeafrica.com/quem-somos>. Acessado em 07 de fevereiro de 2018.

²³⁵ <http://grupoafricas.wixsite.com/site>. Acessado em 26 de março de 2018.

realização e procura por cursos de formação continuada sobre o continente africano, seus habitantes e descendentes.

2.5: A Formação Continuada e os estudos da História da África e das Relações Étnico-raciais no Brasil

*Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento de ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.*²³⁶

De acordo com Marcelo Macedo Corrêa e Rejane Maria de Almeida Amorim, ao analisarmos a história da Formação Continuada a partir da década de 1970, nos deparamos com duas possibilidades coexistentes, o conceito de reciclagem e de capacitação. A reciclagem estava relacionada à perspectiva de uma atualização dos professores frente às novas produções científicas oriundas das Universidades. Já a capacitação debruçava-se mais na concepção da prática pedagógica, ou seja, o “domínio de técnicas e a aplicação de recursos de ensino.”²³⁷

Observamos mudanças significativas na Educação em fins da ditadura militar. A emergência de obras fundamentais como as de Paulo Freire, segundo Corrêa e Amorim, traziam à tona discussões acerca da autonomia, liberdade, democracia como elementos essenciais na prática educativa. A concepção de Freire sobre o “inacabamento” do ser humano vai de encontro à reflexão sobre a formação dos professores, da qual o próprio pedagogo afirma que “(...) na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”²³⁸

A formação docente pode ser compreendida como um aprendizado contínuo e acumulativo, ou seja, independentemente de suas diferentes fases, o crescimento profissional deve ser tratado como um “projeto ao longo da carreira”, na qual a formação inicial irá configurar como um primeiro passo nesta trajetória.²³⁹ Neste contexto cabe mencionar que os docentes desenvolvem conhecimentos próprios inerentes às suas “experiências e vivências pessoais”. Defende-se, portanto, a soma do conhecimento prático ao conhecimento teórico

²³⁶ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1996. p. 29

²³⁷ CORRÊA, Marcelo Macedo; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. In: *Cadernos Cedes*, Campinas, v.35, nº 95, pp. 37-55, jan-abr, 2015. p. 43

²³⁸ FREIRE, op. cit., 1996. p. 22

²³⁹ PINTO, Carmem Lúcia Lascano; BARREIRO, Cristhianny Bento; SILVEIRA, Denise do Nascimento. Formação Continuada de Professores: Ampliando a compreensão acerca deste conceito In: *Revista Thema*, vol. 07 (01), 2010. p. 6

corroborando um currículo destinado à ação. Por fim, a formação docente deve incitar o pensamento crítico e “isso implica que os docentes se vejam como produtores de conhecimento e não como meros consumidores de conhecimentos”.²⁴⁰

É interessante repensar a Formação Continuada para além do caráter de treinamento ou ainda de apenas atualização dos conteúdos curriculares. Sugere-se uma formação mais reflexiva sobre a própria prática, valorizando os docentes como personagens principais no processo de sua formação.²⁴¹ “(...) a Formação Continuada dos professores em exercício tem sido citada como um possível suporte para auxiliar esses profissionais na ressignificação do seu fazer”.²⁴²

Segundo António Nóvoa, a mudança no campo da educação está relacionada ao papel dos professores e consequentemente de sua formação. Para atingir tais transformações é necessário modificar também as práticas pedagógicas realizadas na sala de aula. Por inserir o espaço das salas de aulas nesta lógica e, portanto, as instituições escolares, faz-se fundamental destacar que “falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola”. Nóvoa também ressalta as disputas relacionadas à formação de professores: se o autor baseia seu projeto de ação e “trans-formação” na superestimação dos envolvidos na luta por avanços tanto nas escolas, como no sistema educativo como um todo, existem aqueles que buscam a imposição de novos mecanismos de “controle” e enquadramento.²⁴³ Neste último caso, poderíamos mencionar as recentes propostas apresentadas e em vista de implementação na Educação Básica como a Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio, ambas no cerne das discussões político-educacionais, entre outras tantas questões, devido ao caráter arbitrário que não possibilitou a efetiva participação dos professores e da comunidade escolar na elaboração das mesmas.

Ahyas Siss quando trata da importância da formação continuada destaca que as mudanças ocorridas, principalmente, a partir da década de 1960, seja no campo tecnológico ou oriundas das demandas dos movimentos sociais, exigem cada vez mais que o professor desenvolva diferentes competências e habilidades, que muitas vezes sequer foram trabalhadas em sua graduação. Sobre os temas deste trabalho, especificamente, o autor reforça o quanto é fundamental a formação dos professores para uma prática docente que leve em consideração a diversidade, observando e combatendo tanto os discursos preconceituosos e discriminatórios,

²⁴⁰ PINTO; BARREIRO; SILVEIRA, op. cit., 2010, p. 7

²⁴¹ PINTO; BARREIRO; SILVEIRA, op. cit., 2010, p. 9

²⁴² PINTO; BARREIRO; SILVEIRA, op. cit., 2010, p. 3

²⁴³ NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acessado em 22 de agosto de 2017.

quanto os materiais didáticos que negligenciam ou estereotipam a História da África e do negro no Brasil.²⁴⁴

Em termos legais, podemos ressaltar a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – que no Art. 62 determina entre outras questões que:

§ 1º - A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, **deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.** (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).
 § 2º - **A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério** poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Ante o exposto, cabe problematizarmos a formação continuada no que diz respeito aos estudos de História da África e do Negro no Brasil, principalmente, após a implementação da Lei 10.639/2003. De acordo com Waldeci Ferreira Chagas, professor de História da África e História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, na UEPB – Universidade Estadual da Paraíba, a formação continuada não pode ser entendida apenas como um curso de extensão que complementa as lacunas deixadas na formação inicial, mas deve ser compreendida como um “processo permanente”, que permite ao docente acompanhar as mudanças ocorridas nos diferentes âmbitos, seja na sociedade como um todo, ou na educação em si. Para Chagas:

(...) o trabalho com história e cultura afro-brasileira e africana na sala de aula não se resume apenas a inclusão de conteúdos no currículo escolar, exige do/a professor/a tomada de decisão política, ou seja, identificação com essa história e cultura e uma constante reflexão sobre sua prática.²⁴⁵

Como um exemplo de proposta de formação continuada realizada no Rio de Janeiro, Syss apresenta-nos o Laboratório de Estudos Afro-brasileiros (Leafro), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, que integra a rede nacional de Núcleos de estudos Afro-Brasileiros e Indígenas e iniciou suas atividades em 2006:

A criação do Leafro se justificou pela necessidade de se produzir, incentivar e apoiar a produção e a difusão de conhecimentos novos nas áreas dos estudos afro-brasileiros

²⁴⁴ SYSS, Ahyas. O LEAFRO, Relações étnico-raciais e a formação de professores: uma experiência de intervenção multicultural. In: SYSS, Ahyas. (org) Diversidade Étnico-racial e Educação Superior Brasileira: experiências de intervenção. Rio de Janeiro, Quartet, 2008. pp. 15-20

²⁴⁵ CHAGAS, Waldeci Ferreira. Formação continuada de professores(as) e a educação para igualdade racial: um desafio político. Anais do XVII Encontro Estadual de História / ANPUH – PB. 2016.

e da educação em consonância com o que é preconizado pela Lei n. 10.639, intervindo no processo de formação de professores nos seus aspectos inicial e continuada, bem como nas modalidades presencial e a distância.²⁴⁶

O Leafro destaca-se pelas pesquisas desenvolvidas no campo das relações étnico-raciais, buscando intervir na formação continuada, principalmente, de professores da Baixada Fluminense. Vale ressaltar o curso de pós-graduação lato sensu “Diversidade étnica e educação brasileira” e o curso de extensão “Afro-Brasileiros, Desigualdades Étnico-Raciais e educação no Brasil”.

Destaca-se também o PENESB – Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira, criado em 1995, junto à Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. O Programa caracteriza-se como um espaço educacional para professores e tem como objetivo capacitá-los sobre a temática “Educação para as Relações Étnico-raciais”, tornando possível a aplicação da Lei 10.639 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais. O PENESB oferece cursos de Extensão presencial e à distância, além de Pós-graduação Lato Sensu e Stricto Sensu, defendendo que:

(...) é função da Universidade formar profissionais capazes de participarem da vida social e profissional, autônomos e críticos, conhecedores da composição da sociedade brasileira e da situação dos negros com vistas à construção de uma sociedade em que as diferenças raciais e outras, não condicionem os resultados escolares.²⁴⁷

Segundo Iolanda de Oliveira, coordenadora do programa, é inadmissível que numa graduação de licenciatura em História, os alunos não estudem os conteúdos de História da África e afro-brasileira. Assim como existem questões basilares para uma prática docente que possibilite a recuperação da História do negro. Portanto, o PENESB objetiva contribuir para a formação inicial e continuada, seja no nível de graduação com bolsistas negros ligados ao CNPq ou nos cursos de extensão direcionados para professores da Educação Básica.²⁴⁸

²⁴⁶ SYSS, Ahyas. O LEAFRO, Relações étnico-raciais e a formação de professores: uma experiência de intervenção multicultural. In: SYSS, Ahyas. (org) Diversidade Étnico-racial e Educação Superior Brasileira: experiências de intervenção. Rio de Janeiro, Quartet, 2008. p. 24

²⁴⁷ Disponível em <http://www.uff.br/penesb/>. Acesso em 23 de abril de 2016.

²⁴⁸ OLIVEIRA, Iolanda de. A incorporação da dimensão racial do fenômeno educativo às funções da Universidade: origem e atuação do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB). In: SYSS, Ahyas. (org) Diversidade Étnico-racial e Educação Superior Brasileira: experiências de intervenção. Rio de Janeiro, Quartet, 2008. pp. 97-98

Pelo Programa passou um corpo docente de especialistas: Dr^a Mônica de Lima e Souza, Dr^a Martha Campos Abreu, Dr^a Hebe Maria da Costa Mattos, Dr^a Carolina Vianna Dantas, Ms. José Barbosa da Silva Filho, Dr^a Marcia Maria de Jesus Pessanha, Dr. Kabengele Munanga, Ms. Kássio Pinto da Motta, Dr^a Iolanda de Oliveira, Dr^a Mônica Pereira do Sacramento, Dr^a Maria das Graças Gonçalves, Ms. Rogério Garcia Cappelli. Destaque também para as suas publicações, os Cadernos Penesb, que são referências para o presente trabalho.

Neste cenário, referente ao ano de 2010, podemos mencionar a Especialização em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras do IFRJ – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia/Rio de Janeiro. Tal pós-graduação Lato Sensu destina-se, preferencialmente, aos profissionais com graduação em áreas relacionadas à Educação. Destacamos também a criação, em fins de 2013, do Neab – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros do Colégio Pedro II, que teve sua vinculação administrativa à Pró-Reitoria de Pesquisa, Extensão e Cultura através da Portaria nº 3.764, de 11 de junho de 2014. Dentre os inúmeros objetivos do Núcleo temos:

- (...) pesquisar, produzir análises e propor ações afirmativas referentes ao cumprimento da legislação educacional em vigor (...)
- Traçar um plano de ação anual para fomentar a produção de material pedagógico e o debate sobre a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no Colégio Pedro II;
- Promover a realização de reuniões científicas, seminários, conferências, painéis, simpósios, encontros, palestras, oficinas, atividades artístico-culturais, cursos de extensão e de pós-graduação.²⁴⁹

Para além dos exemplos acima, podemos mencionar as atividades e cursos realizados no IPN – Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos, que entre 2014 e 2016 “contabilizou mais de 48 mil visitantes e 6.459 vagas ocupadas em cursos de formação”.²⁵⁰ Com a implementação da Lei 10.639, iniciativas de formação continuada se multiplicaram nas instituições públicas e privadas do Brasil. Após quinze anos podemos constatar que a procura por cursos de especialização, cursos de extensão, oficinas, seminários e encontros sobre História da África, História do Negro no Brasil e Relações Étnico-raciais ainda é uma constante.

Ao longo deste capítulo, reforçamos que identificar o processo de consolidação da História da África enquanto uma disciplina acadêmica contribui também para analisarmos a

²⁴⁹ Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros Colégio Pedro II. Caderno GT - Legislação Rio de Janeiro 2014. Disponível em <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2014/set/CadernoGT.pdf> . Acessado em 25 de março de 2018.

²⁵⁰ <https://www.revistamuseu.com.br/site/br/noticias/nacionais/1947-08-01-2017-instituto-de-pesquisa-e-memoria-pretos-novos-comemora-21-anos.html> . Acessado em 28 de março de 2018.

própria formação do campo dos estudos africanos no Brasil e sua importância diante dos embates e debates sobre a introdução de tais temas na Educação Básica. Portanto, para além de observarmos como a História da África se tornou uma disciplina obrigatória, cabe analisarmos quais são as possíveis mudanças na formação dos professores e na atuação destes em sala de aula, após a implementação da Lei 10.639.

Capítulo III: A formação e atuação dos professores de História como objeto da pesquisa

A Lei nº 10.639 constituiu um passo importante para inserir os direitos humanos no cerne dos programas escolares e no sistema educacional como um todo. De agora em diante, está colocado aos profissionais da educação em universidades, escolas das redes pública e particular, assim como ao conjunto da sociedade brasileira, preparar-se para o desafio de aplicar essa notável legislação.²⁵¹

Passados mais de quinze anos de implementação da Lei 10.639/2003, podemos perceber os avanços alcançados em direção a sua execução. Encontramos uma maior produção científica, mais materiais didáticos e paradidáticos; mais eventos, como congressos e seminários sobre o tema; mais debates; mais iniciativas pedagógicas sendo desenvolvidas e assim por diante. Contudo, várias questões sobre este processo, que ainda se encontra em andamento, precisam ser discutidas.

Ainda no ano de 2003, Anderson Ribeiro de Oliva afirmava que um dos principais problemas no ensino da História da África consistia na formação ineficiente dos professores que atuavam na Educação Básica.²⁵² Seria possível repensar tal perspectiva atualmente? A formação docente ainda pode ser considerada uma fragilidade na execução da Lei 10.639?

Podemos observar que muitos professores acabam evitando um debate mais contundente sobre os referidos temas. Trabalhar com a História do negro ainda gera constrangimento por parte de alguns docentes, que não se sentem seguros de abordar tais temas, como o racismo, o preconceito, a discriminação e a própria trajetória das sociedades africanas e afrodescendentes para além do processo da escravidão, colonização e descolonização da África. São temas delicados, complexos e que foram negligenciados por muito tempo, tanto na formação básica, quanto na Licenciatura em História, área de nosso interesse.²⁵³ Neste sentido, porque ainda vivenciamos uma realidade em que muitos professores, quando estavam em formação, tiveram pouquíssimo ou nenhum contato com tal tema, planejar e ministrar aulas sobre o assunto consiste num desafio.

Destacamos o pouco conhecimento que provavelmente muitos professores da Educação Básica têm em relação à historiografia africana e até mesmo africanista, uma vez que se

²⁵¹ SERRANO; WALDMAN, op. cit., 2007. p. 20

²⁵² OLIVA, op. cit., 2003. p. 191

²⁵³ ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas. Rio de Janeiro, Pallas, 2003. p. 35

formaram a partir de um currículo e, por conseguinte, de leituras eurocêntricas, que desconsideravam as contribuições da História da África para a História da humanidade. Portanto, reforça-se a necessidade de uma reestruturação do currículo anterior à Escola e que possibilite que alunos dos cursos de Licenciatura tenham contato, em sua formação, com outras abordagens historiográficas que ultrapassem as percepções estereotipadas e superficiais da história africana.

Após traçarmos o percurso da consolidação dos estudos africanos enquanto um conteúdo ensinável nos cursos de História de nível Superior, torna-se necessário avançarmos no debate, avaliando se, e como, tais conteúdos ultrapassaram os muros da Universidade e foram introduzidos na Educação Básica. Para tanto, neste último capítulo, apresentaremos a História do Ensino de História, da qual partiremos para a problematização da “decolonialidade do currículo” e a Lei 10.639. Finalizando, analisaremos um conjunto de entrevistas realizadas com professores da Educação Básica, identificando tanto a formação destes, quanto suas possíveis ações, referentes ao Ensino de História da África e do Negro no Brasil, em sala de aula de escolas públicas do Rio de Janeiro.

3.1: A História do Ensino de História na Educação Básica

*A História, enquanto disciplina escolar, possui uma longa história, permeada de conflitos e controvérsias na elaboração de seus conteúdos e métodos.*²⁵⁴

Foi na França, ainda no século XVIII, que a História se transformou em disciplina “ensinável”, segundo Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli, no contexto de reivindicação da burguesia, entre outras questões, por uma educação pública, gratuita, leiga e obrigatória. No século XIX, a concepção positivista legitimou a História enquanto uma ciência com um campo de atuação e método definidos.²⁵⁵

Após a Independência do Brasil, ainda no ano de 1827, foi promulgada a primeira Lei sobre Educação do Brasil Império. Os planos de estudos que se seguiram tinham como principais objetivos o conhecimento da escrita, leitura e matemática. O ensino de História servia como estímulo do aprendizado nos exercícios de leitura e reforçava a importância da Pátria e dos grandes personagens relacionados a ela.²⁵⁶

Uma maior presença da disciplina História ocorreu a partir da sua implementação no primeiro colégio público brasileiro de nível secundário, fundado em 1837, o Colégio Dom Pedro II. Inicialmente era ensinada a História da Europa Ocidental, reforçando a ideia de uma história verdadeira e incontestável, na qual a História do Brasil era apenas um conteúdo anexo. De acordo com Circe Bittencourt, em 1870, o ensino de História ampliou-se com a responsabilidade de transmitir uma “história nacional” e, conseqüentemente, contribuir para a formação de uma “identidade nacional”.²⁵⁷ Contudo, mesmo com mudanças relacionadas à História do Brasil, Schmidt e Cainelli reforçam que, após 1889, ou seja, após a Proclamação da República, a História da Europa continuou como ponto central dos currículos da disciplina História.²⁵⁸

Ao longo do século XIX, nas escolas confessionais ligadas a diferentes ordens religiosas e nas escolas públicas, o currículo conhecido como “humanismo clássico” foi enfatizado com

²⁵⁴ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo, Cortez, 2004. p. 59

²⁵⁵ SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Ensinar História. Coleção Pensamento e Ação na sala de aula. São Paulo, Scipione, 2009. p. 11

²⁵⁶ Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acessado em 11 de abril de 2018.

²⁵⁷ BITTENCOURT, op. cit., 2004. p. 60

²⁵⁸ SCHMIDT; CAINELLI, op. cit., 2009. p. 12

o aprendizado de línguas e de literatura da Antiguidade. Neste cenário, sobre a História implementada no ensino secundário não podemos deixar de mencionar o papel e a influência dos historiadores do IHGB – Instituto Histórico e Geográfico do Brasil, que organizaram a história nacional a partir de ações políticas, como o “descobrimento do Brasil”, a Independência e o Brasil imperial.²⁵⁹

Uma mudança significativa ocorreu a partir de fins do século XIX com críticas sobre o currículo humanístico, que passou a ser visto como limitado diante dos processos de modernização que o mundo vinha acompanhando. Segundo Bittencourt, neste cenário, as disciplinas escolares foram sendo organizadas formando o denominado “currículo científico”. A História, enquanto disciplina escolar, devia contribuir na constituição do “cidadão político” e a História do Brasil, especificamente, colaborar para que os filhos da elite adquirissem conhecimentos fundamentais na condução da Nação.²⁶⁰ Obviamente, a História do Brasil continuava atrelada e subjugada à História da Europa e, neste sentido, a população brasileira, para além da branca elitizada, continuava à margem da História nacional.

Na década de 1930 tais mudanças podem ser percebidas, como por exemplo, a partir da conclusão do ensino secundário como pré-requisito para o ingresso no ensino superior. Outros embates cresceram em relação à elaboração dos currículos, voltados ainda para uma perspectiva humanista ou buscando uma concepção científica. Em meio a tais debates, cabia ao ensino de História, a formação de um cidadão moderno, que estivesse preparado para enfrentar os desafios de uma era tecnológica e urbana, corroborando os princípios de progresso e civilização.²⁶¹

Apesar das considerações sobre as mudanças educacionais citadas acima, ao avançarmos pelo século XX, continuamos a observar que não ocorreram grandes alterações no que diz respeito, fundamentalmente, aos conteúdos de História trabalhados na Educação Básica. Somente em 1942 e a partir de uma Lei, a História do Brasil e a História da América passaram a ocupar um espaço maior e autônomo. Na mesma Lei também foi estabelecido que: “O ensino secundário [seria] ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso

²⁵⁹ BITTENCOURT, op. cit., 2004. p. 79

²⁶⁰ BITTENCOURT, op. cit., 2004. p. 81

²⁶¹ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História do Brasil. Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro. História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo, Contexto, 2007. p. 195

ginasial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico.”²⁶²

Bittencourt sinaliza que, até o início da década de 1970, a História do Brasil que era ensinada estava atrelada à ideia de conhecimento sobre a origem da nação. Desta forma, primeiro os alunos deviam ter contato com os conteúdos referentes à História Antiga, História Medieval e História Moderna, sendo neste último período histórico introduzida a História do Brasil. A autora reforça a perpetuação de uma formação da identidade nacional calcada no arquétipo ocidental, cristão e branco.²⁶³

Com o acirramento e consolidação do governo ditatorial no Brasil acompanhamos mudanças também no âmbito da Educação. Cabe mencionar a criação do segundo grau profissionalizante, que mesmo estando relacionado ao currículo científico, tinha como foco principal a formação tecnicista, na qual as Ciências Humanas foram propositalmente deixadas de lado. Neste período, acompanhamos o reforço da unificação da História e Geografia, dando lugar aos “Estudos Sociais”, assim como a introdução das disciplinas de “Educação Moral e Cívica” e “OSPB - Organização Social e Política do Brasil”.²⁶⁴ Observamos um cenário pouco favorável para as renovações historiográficas e para a formação e atuação dos professores de História.²⁶⁵

Segundo Selva Guimarães Fonseca, em 1980 foi proposto um novo currículo mínimo para a formação de professores na disciplina de Estudos Sociais. Neste sentido, a História ainda não configurava enquanto uma disciplina autônoma e a referida proposta foi rejeitada, tanto pela AGB – Associação de Geógrafos Brasileiros, quanto pela ANPUH – Associação Nacional de Professores Universitários de História, que publicou, no ano de 1982, uma série de documentos de repúdio, apresentados por diferentes Cursos de História do país. Esta posição pode ser retratada no XII Simpósio da ANPUH, realizado em Salvador-BA, no ano de 1984, no qual a Associação posicionou-se a favor da extinção das Licenciaturas em Estudos Sociais. As tentativas de desqualificação dos professores das Ciências Humanas não pararam, pois em

²⁶² Decreto Lei nº 4.244 de 09 de abril de 1942. Lei orgânica do Ensino Secundário. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em 10 de abril de 2018.

²⁶³ BITTENCOURT, op. cit., 2007. p. 196

²⁶⁴ As disciplinas de “Moral e Cívica” e OSPB – Organização Social e Política do Brasil foram introduzidas no sistema de ensino a partir da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, que fixou “Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus” e deu “outras providências”. Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acessado em 12 de abril de 2018.

²⁶⁵ BITTENCOURT, op. cit., 2007. p. 197

1987, o Conselho Federal de Educação indicou a possibilidade de transformar os cursos de Ciências Sociais em cursos de Estudos Sociais para a formação de professores de História, Geografia, OSPB, Educação Moral e Cívica e Ciências Sociais. Mais uma vez a ANPUH se mostrou fortemente contrária a proposta, assim como a AGB e a SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, todas em seus congressos realizados em Brasília, no contexto do Congresso Constituinte.²⁶⁶

Portanto, na década de 1980, junto ao processo de redemocratização política, observamos a tentativa de manutenção do currículo estabelecido no período ditatorial e a busca por reestruturações curriculares, que rompessem com tais propostas. Segundo Schmidt e Cainelli, “a História ensinada nas escolas e universidades brasileiras foi objeto de debate e inúmeros estudos, tornando-se campo de pesquisa de teses, dissertações e publicações”.²⁶⁷ Questionava-se os currículos, métodos e material didático. Perguntava-se qual era o papel do ensino de História. Combatia-se o ensino de “Estudos Sociais” e reivindicava-se a autonomia da disciplina História. Buscava-se o retorno da disciplina como um componente curricular instigador do senso crítico, no qual o aluno participa ativamente do processo de ensino e aprendizagem e, tanto ele, quanto o professor, são agentes históricos.

Em relação à História da África e Afro-brasileira, como já mencionado no primeiro capítulo, observamos um cenário de reivindicação de tais temas na Educação Básica através, por exemplo, do Projeto de Lei orquestrado pelo Senador Paulo Renato Paim em 1988, que infelizmente foi arquivado anos depois. Na década seguinte continuamos a acompanhar uma série de mudanças, tais como o fim das disciplinas de “Organização Social e Política do Brasil” e “Moral e Cívica”, além dos cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais. Em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada a Lei nº 9.394, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que reestabeleceu as diretrizes e bases da educação em âmbito nacional. Em 1997, a Secretaria de Educação Fundamental do MEC propôs os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, no qual foi registrada oficialmente a separação das disciplinas de História e Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ainda sobre os PCNs observamos que foram desenvolvidos, segundo Selva Guimarães Fonseca e Michele Cristina Moura, no cenário político de âmbito internacional de “propostas de nacionalização de currículos”. Neste sentido, no Brasil, destacamos que esta nacionalização do currículo é legitimada com base na ideia de uma democratização do ensino, na qual todos

²⁶⁶ FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas – SP, Papyrus, 1993. pp. 31-32

²⁶⁷ SCHMIDT; CAINELLI, op. cit., 2009. p. 13

teriam acesso aos conteúdos básicos e, ao mesmo tempo, poderiam contemplar as especificidades locais, principalmente, a partir dos “temas transversais”, que compõem os respectivos Parâmetros Curriculares Nacionais. Para as autoras, independentemente dos problemas relacionados à sua elaboração, os PCNs apresentaram avanços importantes diante de outras propostas curriculares do passado.²⁶⁸ Percebemos que os PCNs de História buscavam relacionar a aprendizagem às experiências e vivências do aluno, fomentando o desenvolvimento do pensamento crítico e de seu papel ativo na sociedade. De acordo com Marcos Antônio da Silva e Selva Guimarães Fonseca, sobre a importância da disciplina História, os PCNs intensificaram seu papel de caráter formativo na “constituição da identidade, da cidadania, do (re)conhecimento do outro, do respeito à pluralidade cultural e da defesa do fortalecimento da democracia.”²⁶⁹

Segundo Bittencourt, em inícios do século XXI, as propostas curriculares estão mais voltadas para relação entre ensino e aprendizagem e não somente na perspectiva unívoca do ensino. Neste sentido a concepção de currículo é ampliada, deixando em evidência a existência do “currículo formal”, oriundo do Estado; do “currículo real”, referente ao que de fato é trabalhado em sala de aula; e do “currículo oculto”, definido pelos comportamentos inerentes a experiência escolar, mas que não são registrados oficialmente, como, por exemplo, possíveis reações de racismo, homofobia ou discriminações de gênero.²⁷⁰ A autora afirma que no ensino de História não devemos compreender como absorção de conteúdos apenas a memorização de conceitos e dados factuais, é imprescindível que o aluno estabeleça comparações entre diferentes períodos históricos, recorrendo a uma série de recursos como textos, mapas, gráficos e imagens.²⁷¹

No âmbito geral sobre a História da Educação, lembramos que, no ano de 2001, tivemos a aprovação de mais um PNE – Plano Nacional de Educação, um conjunto de metas que deveriam ser alcançadas num determinado período.²⁷² Anos depois, vimos o Projeto de Lei

²⁶⁸ MOURA, Michele Cristina; FONSECA, Selva Guimarães. Saberes e práticas de Ensino de História: a implementação dos PCNs nas séries iniciais do Ensino Fundamental. In: Ensino em Re-Vista, 11(1): 7-25, jul.02. /jul.03. p. 13

²⁶⁹ SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. In: Revista Brasileira de História, vol. 30, nº 60, 2010. pp. 17-18

²⁷⁰ BITTENCOURT, op. cit., 2004. p. 104

²⁷¹ BITTENCOURT, op. cit., 2004. p. 106

²⁷² “O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962, elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961. Ele não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, iniciativa essa aprovada pelo então Conselho Federal de Educação. Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos.” <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acessado em 27 de abril de 2018.

aprovando o PNE para o decênio 2011-2020.²⁷³ Mencionamos estes Planos porque foi a partir do segundo PNE citado, que a proposta da BNCC – Base Nacional Comum Curricular começou, de fato, a ser elaborada, indicando mudanças significativas na organização dos currículos de todas as áreas do conhecimento presentes na Educação Básica. Com o lema “Educação é a base” a BNCC caracteriza-se enquanto “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.”²⁷⁴ Muitas são as problemáticas sobre este documento, como a organização e elaboração do seu texto; os diferentes personagens – indivíduos e instituições – envolvidos neste processo e as possíveis consequências imediatas e a longo prazo de sua implementação.

Especificamente tratando-se da disciplina História, numa das primeiras manifestações públicas da ANPUH – Nacional sobre o assunto, destacam-se as críticas sobre o curto calendário destinado para elaboração do documento; a necessidade da formação mais diversificada da equipe de História, atendendo desta forma às especificidades das diferentes áreas da disciplina; a falta de esclarecimentos sobre a relação entre as propostas da BNCC e o desenvolvimento dos exames nacionais; e a falta de diálogo do próprio MEC com a respectiva Associação.²⁷⁵ Foram inúmeras as cartas públicas, notas de esclarecimento e notícias publicadas no site da ANPUH – Nacional sobre a BNCC, inclusive apresentando posicionamentos diversos, não necessariamente de apoio irrestrito ao documento, mas sobre a forma como a Associação estava conduzindo a questão e sobre a necessidade de ampliação do diálogo com os responsáveis pela produção da Base.²⁷⁶

O GT de História da África da ANPUH - Nacional e a Associação Brasileira de Estudos Africanos também vieram a público questionar como tais temas estavam sendo abordados na BNCC. “Os conteúdos relativos a esse campo do conhecimento não contemplam toda a complexidade das organizações sociais, culturais e políticas africanas, necessária à compreensão da História do continente.” A proposta reforça a perspectiva eurocêntrica da

²⁷³ Após o tempo de tramitação do projeto, o texto final foi ajustado, estabelecendo o PNE para o período de 2014-2024. BRASIL. Plano Nacional de Educação: 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf> Acessado em 28 de abril de 2018. p. 15

²⁷⁴ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acessado em 28 de abril de 2018.

²⁷⁵ Nota da Associação Nacional de História sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC em 04 de dezembro de 2015. <http://www.anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3144-nota-da-associacao-nacional-de-historia-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-bncc> Acessado em 28 de abril de 2018.

²⁷⁶ Para ver tais documentos basta acessar <https://anpuh.org.br/>.

História da África, desconsiderando a produção historiográfica contemporânea sobre o assunto. Na nota pública, uma série de críticas são elencadas, tais como:

- “[a BNCC] organiza a História da África Antiga tomando como um marco histórico central a chegada dos Portugueses (“às vésperas da Conquista”), no século XV. O uso do termo “Conquista”, que neste contexto é especialmente incômodo, expõe claramente uma narrativa eurocêntrica que o currículo supostamente deveria superar.”
- A história da África novamente cai na antiga concepção de que ela só tem algum valor a partir do momento em que se assemelha aos processos históricos da Europa.
- Ao excluir algumas temporalidades e privilegiar, por exemplo, os processos históricos localizados entre os séculos XVI e XIX, a proposta promove uma visão reducionista da História da África em duas dimensões relacionadas: geográfica e temática.
- (...) desaparecem conteúdos que vêm sendo estudados há tempos no âmbito acadêmico e que, a partir da Lei 10.639/2003, têm sido introduzidos paulatinamente nos livros didáticos, como as trajetórias de complexidade social das sociedades na África subsaariana (...)
- Embora a Base se afirme crítica a uma concepção eurocêntrica da História, a fragilidade da formulação da proposta, contrária a essa historiografia mais recente sobre o continente africano, inviabiliza a percepção e a problematização de novas narrativas, muitas vezes alternativas e construídas a partir de lugares e atores diferentes.²⁷⁷

Amplamente criticada, principalmente, pelos professores, a primeira versão da BNCC não foi de imediato aprovada, abrindo-se uma consulta pública para a reelaboração do documento. Foram encaminhadas mais de 12 milhões de contribuições e, em pouquíssimo tempo, uma segunda versão do documento foi apresentada para a sociedade.²⁷⁸ A estratégia, neste segundo momento, foi a organização de Seminários Estaduais que reunissem professores das diferentes áreas do conhecimento para que estes analisassem a segunda versão da BNCC. No Rio de Janeiro, este encontro foi realizado, em dois dias, na Universidade Castelo Branco. No primeiro dia foi apresentada, em linhas gerais, a proposta da segunda versão e, no dia seguinte, os professores ali presentes foram encaminhados separadamente por disciplinas, no turno da tarde, para elaboração de uma suposta análise de todos os objetivos dos conteúdos

²⁷⁷ Nota do GT de História da África da ANPUH Brasil e da Associação Brasileira de Estudos Africanos (ABE África) sobre a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino de História. 26 de fevereiro de 2016. <http://www.anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3322-nota-do-gt-de-historia-da-africa-da-anpuh-nacional-e-da-associao-brasileira-de-estudos-africanos-abe-africa-sobre-a-proposta-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-para-o-ensino-de-historia> Acessado em 28 de abril de 2018.

²⁷⁸ Segundo o MEC, das 12 milhões de contribuições, a metade seria de 45 mil escolas. E dos mais de 300 mil cadastros, 207 mil eram de professores. Consulta pública sobre Base Nacional Comum recebeu mais de 12 milhões de contribuições. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=34971:consulta-publica-sobre-base-nacional-comum-recebeu-mais-de-12-milhoes-de-contribuicoes&catid=211&Itemid=86 Acessado em 30 de abril de 2018.

referentes a cada ano escolar, ou seja, do primeiro ano do Ensino Fundamental à terceira série do Ensino Médio.

É importante ressaltarmos grandes falhas neste evento, uma vez que, por exemplo, os próprios professores foram escolhidos aleatoriamente para participar do Seminário Estadual da BNCC, ou seja, não houve uma representatividade eleita ou escolhida democraticamente. No Rio de Janeiro, o cenário constituído, no caso da disciplina História, foi de 22 professores de diferentes municípios, das redes pública e privada, representando todos os professores de História deste Estado. Dentre todos os professores das demais áreas do conhecimento, apenas o grupo de professores de História se recusou a fazer a análise solicitada, apresentando uma carta de repúdio tanto à segunda versão da BNCC, quanto à forma como o respectivo Seminário foi organizado.²⁷⁹

A partir dos Seminários Estaduais, uma terceira versão da BNCC foi apresentada pelo MEC em 06 de abril de 2017. Mesmo com uma série de problemas referentes às diferentes disciplinas e segmentos da Educação Básica, o texto da Base para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi homologado em 20 de dezembro de 2017, em Brasília, pelo Ministro da Educação José Mendonça Filho. Porém, as mudanças não se limitaram à implementação da BNCC, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 também apontava alterações mais específicas na estrutura do Ensino Médio:

Institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados.²⁸⁰

Na Reforma do Ensino Médio o currículo será guiado pela Base Nacional Comum Curricular, que por ser um documento obrigatório, deve ser seguido por todas as escolas públicas e privadas do país. Em abril de 2018, o MEC divulgou a terceira versão da BNCC para o Ensino Médio. Vânia Cardoso da Motta, professora da Faculdade de Educação da UFRJ e Gaudêncio Frigotto, professor da UERJ, buscam responder “Por que a urgência da Reforma do

²⁷⁹ Enquanto professora da Educação Básica tive a oportunidade de participar do Seminário Estadual da BNCC, integrando o grupo de 22 professores de História presentes. É possível acessar a “Carta das professoras, professores e estudantes que compõem o grupo de trabalho do componente História sobre a organização e formato do Seminário Estadual da BNCC sediado no Rio de Janeiro” na página da ANPUH-Nacional: <http://www.anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3672-carta-sobre-o-seminario-estadual-da-bncc-sediado-no-rio-de-janeiro>

²⁸⁰ http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_03. Acessado em 01 de maio de 2018.

Ensino Médio?”, uma vez que a mesma foi aprovada através da Medida Provisória nº 746/2016, transformando-se na Lei nº 13.415, em fevereiro de 2017. A urgência da Reforma seria contraditória diante das reais necessidades da educação pública e, neste caso, as mudanças seriam contraditórias à grande parte dos jovens, que acabariam destinados apenas aos trabalhos simples, que não exigem uma formação mais específica e, quiçá, de nível superior. Para os autores existe uma “estreita relação entre a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 55²⁸¹, o Projeto de Lei (PL) nº 867/2015²⁸² e a MP nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017).”²⁸³

De acordo com as mudanças propostas a carga horária deve ser aumentada, caminhando para o estudo integral, o que não é condizente com a realidade de muitos dos jovens da escola pública, que dividem o tempo entre os estudos e o trabalho. Outra mudança deve-se a possibilidade de o aluno escolher entre os cinco itinerários formativos: Matemática, Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Formação Técnica e Profissional, aquele que é de seu interesse. Esta estrutura possibilita ao aluno percorrer os três últimos anos escolares, definindo uma suposta área de aptidão e deixando as demais de fora de sua formação no Ensino Médio. Ou seja, o aluno que escolher a área de Ciências da Natureza não terá mais obrigatoriedade de cursar as disciplinas de Ciências Humanas, por exemplo.

Finalizando este tópico, consideramos importante mencionar o Movimento Escola Sem Partido, que com a suposta justificativa de promoção da liberdade de pensamento e pluralismo nas escolas brasileiras, afirma que vivemos num cenário, no qual os estabelecimentos de ensino públicos e privados, seriam assediados por “grupos e correntes políticas ideológicas com pretensões claramente hegemônicas” e o professor seria um dos grandes instrumentos

²⁸¹ Sobre a PEC nº 55 os autores denunciam que seu “caráter desumano e criminoso (...) é que, ao congelar por 20 anos o investimento público na área social, reserva toda a riqueza produzida para ganhos do capital, em especial mediante juros criminosos acobertados por leis injustas.” MOTTA, Vânia Cardoso da.; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). In: Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017. p. 366.

Para consultar a PEC nº 55 basta acessar <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337..>

²⁸² O Projeto de Lei (PL) nº 867/2015, que “inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”, ainda será abordado neste tópico. (<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668> Acessado em 01 de maio de 2018).

²⁸³ MOTTA, Vânia Cardoso da.; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). In: Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017. p. 357.

articuladores destas ideias doutrinadoras.²⁸⁴ Diante de tais observações, os professores das Ciências Humanas passaram a ser um dos principais alvos destas acusações.

Fernando Penna, historiador e doutor em Educação, sinaliza que o Escola Sem Partido incentiva a desigualdade entre docentes e discentes, a partir, por exemplo, da concepção de que os últimos, incapacitados de agir, defendem seus professores por conta da “Síndrome de Estocolmo” e qualquer articulação em movimentos estudantis está relacionada à doutrinação de partidos de esquerda. Além disso, os professores não podem discutir temas relevantes às questões atuais, pois tais debates dizem respeito à educação familiar.²⁸⁵ A proposta apresenta uma concepção ultrapassada da relação professor- aluno, na qual o aluno seria uma tábula rasa e o professor a autoridade absoluta e incontestável. Segundo Moacir Gadotti, Presidente de Honra do Instituto Paulo Freire e professor aposentado da USP, “as expressões ‘escola sem partido’ e ‘escola de partido único’ são sinônimos. Trata-se de uma escola sem pluralidade, sem liberdade, sem diversidade, sem inclusão, sem democracia, uma escola que segrega, que discrimina, que reprime.”²⁸⁶ E mais, que censura a atuação dos professores e sua liberdade de cátedra.

Sobre as inúmeras limitações no processo de ensino e aprendizagem que, possivelmente, aconteceriam nas aulas de História se o projeto Escola Sem Partido entrasse em vigor, as professoras Ana Lúcia Silva Souza e Ednéia Gonçalves destacam a disseminação das já existentes percepções estereotipadas da História da África, dos africanos e afrodescendentes, que continuariam a alimentar, tanto o preconceito racial, quanto a intolerância religiosa, a partir

²⁸⁴ O Movimento Escola Sem Partido foi criado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib. Em 2014, o deputado estadual pelo Rio de Janeiro, Flávio Bolsonaro (PSC – Partido Social Cristão) solicitando ao advogado que transformasse a ideia num projeto de lei, denominado Programa Escola Sem Partido, o apresentou pela primeira vez em maio do mesmo ano. O segundo projeto nestes termos foi apresentado pelo vereador Carlos Bolsonaro (PSC – Partido Social Cristão) em relação ao município do Rio de Janeiro. A partir de então, propostas do Escola Sem Partido foram apresentadas em diferentes estados brasileiros e, em âmbito nacional, na Câmara, através da PL 867/2015, do deputado Izalci Lucas (PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira) e no Senado, através da PL 193/2016, do senador Magno Malta (PR – Partido da República).

<http://www.escolasempartido.org/apresentacao>

²⁸⁵ Fernando Penna é um dos principais representantes do movimento “Professores contra o Escola Sem Partido”. Recentemente, diante da necessidade de uma maior articulação e luta contra o crescimento das pautas conservadoras na Educação, foi criado o “Movimento Educação Democrática”. PENNA, Fernando de Araújo. Programa Escola Sem Partido: uma ameaça à Educação emancipadora. In: GABRIEL, Carmem Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo B. Narrativas do Rio de Janeiro nas Aulas de História. Rio de Janeiro, Maud, 2016. p. 56

²⁸⁶ GADOTTI, Moacir. A Escola Cidadã frente ao “Escola Sem Partido”. In: Ação Educativa. A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo, Ação Educativa, 2016. p. 153

da concepção de que tais temas devem ser tratados no seio familiar e não compete à escola combater tais práticas.²⁸⁷

Em toda trajetória da disciplina História é possível observarmos uma série de mudanças, que ora contribuíram para um melhor desenvolvimento da disciplina em sala de aula – destaque neste sentido também para os debates teóricos-metodológicos provenientes da Escola dos Annales – e ora limitaram o currículo e a atuação dos professores em períodos como a ditadura. O papel que a disciplina apresentava, até pouco tempo, estava relacionado às transformações nas políticas educacionais obtidas, principalmente, com o processo de redemocratização do país, com a implementação da Constituição Federal de 1988 e com a consolidação da LDB, em 1996.²⁸⁸ Apesar dos avanços sobre o uso de novas tecnologias e metodologias ter sido ampliado com a virada do milênio, é necessária extrema atenção sobre os possíveis impactos, no Ensino de História, diante do cenário que vem se constituindo com as propostas de mudanças ou ameaças já apontadas acima: BNCC/Reforma do Ensino Médio e Movimento/Projeto Escola Sem Partido, respectivamente.

²⁸⁷ Segundo as autoras, “na essência das proposições do Escola Sem Partido encontramos abordagens baseadas no fundamentalismo religioso cristão com implicações diretas no aumento da intolerância religiosa em escolas do país. (...) esse direcionamento tem como elemento mais visível a negação da abordagem positiva da diversidade de gênero e de raça presentes na legislação educacional brasileira após luta incessante do movimento negro e de direitos humanos em geral.” SOUZA, Ana Lúcia Silva; GONÇALVES, Ednéia. *Reeducação das Relações Raciais e ESP*. In: *Ação Educativa. A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo, Ação Educativa, 2016. p. 142

²⁸⁸ FONSECA, Selva Guimarães. *A História na Educação Básica: conteúdos, abordagens e metodologias*. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. p. 01

3.2: A decolonialidade do Currículo de História e a Lei 10.639/2003

*Assim, o colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX.*²⁸⁹

Após apresentarmos a trajetória do ensino de História, consideramos fundamental abordarmos alguns conceitos que dialogam diretamente com o tema desta pesquisa. Ao pesquisarmos a implementação da Lei 10.639 compreendemos que os debates sobre colonialidade e decolonialidade são essenciais para uma análise mais pormenorizada dos desafios e problemáticas que envolvem o ensino de História da África e Afro-brasileira na Educação Básica.

Anterior aos debates sobre colonialidade e decolonialidade, observamos a constituição de um campo crítico voltado para o pós-colonial. Neste âmbito, aos trabalhos de Aimé Césaire, Albert Memmi e Frantz Fanon, considerados basilares de tais teorias, acrescentamos Edward Said, que trouxe à tona o debate sobre o *Orientalismo* – como invenção do Ocidente.²⁹⁰ Para além de significar um tempo histórico específico – o posterior às independências dos países africanos – o pós-colonial se constituiu como um arcabouço de teorias desenvolvidas a partir de estudos literários e culturais, principalmente, na Inglaterra e Estados Unidos, da década de 1980. Segundo a autora Luciana Ballestrin, fazem-se necessárias duas importantes observações: o fato de os pensadores pós-coloniais antecederem a própria constituição do campo dos estudos pós-coloniais e o pós-colonialismo ter surgido “a partir da identificação de uma relação antagonica por excelência, ou seja, a do colonizado e a do colonizador.”²⁹¹

Foi num poema de Aimé Césaire que o termo negritude – denominação do importante movimento político literário contra o colonialismo – apareceu pela primeira vez, no ano de 1939. Segundo Petrônio Domingues, para Césaire “negritude é simplesmente o ato de assumir ser negro e ser consciente de uma identidade, história e cultura específica.”²⁹² Como literário e político, Césaire contribuiu significativamente para a luta por uma identidade africana liberta dos estereótipos (re)produzidos pelo colonialismo. Destaca-se seu *Discurso sobre o*

²⁸⁹ OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. In: Educação em Revista. Belo Horizonte, v.26, nº 01, pp. 15-40, 2010. p.18

²⁹⁰ SAID, Edward. Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.

²⁹¹ BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro colonial. In: Revista Brasileira de Ciência Política, nº 11. Brasília, maio-agosto, 2013. p. 91

²⁹² DOMINGUES, Petrônio. Movimento da Negritude: uma breve reconstrução histórica. In: Revista de Ciências Sociais, Londrina, v.10, nº 01, 2005. pp. 25-40

Colonialismo, escrito em 1953 como uma referência da literatura anticolonial, no qual o autor, em tom de denúncia, apresenta uma série de problemáticas sobre a colonização da África.²⁹³

Ainda no final da década de 1950, Memmi escreveu a obra “Retrato do Colonizado precedido pelo Retrato do Colonizador”, na qual apresenta uma série de problematizações sobre os dois polos do processo de colonização: o colonizador e o colonizado. Para o autor “o esmagamento do colonizado está compreendido nos valores colonizadores” e “quando o colonizado adota esses valores, adota também sua própria condenação.”²⁹⁴ Segundo o autor, a colonização não prejudicava apenas materialmente o colonizado, esta atuava também espiritualmente, ou seja, no campo simbólico, das ideias e valores. A revolta seria a única solução para que o colonizado saísse desta situação, pois, apenas com uma real ruptura, a sua condição de subordinado poderia mudar. Uma vez que foi deslocado de seu passado, suas tradições encontram-se ameaçadas e seu futuro não apresentava boas perspectivas, “a condição colonial não pode ser organizada; como uma algema, só pode ser quebrada.” O fim da colonização seria apenas o “início da reconquista de si mesmo”.²⁹⁵

Atento às problemáticas sobre alteridade e as estratégias subjetivas do colonialismo e do racismo, Frantz Fanon, em sua curta experiência de vida, deixou duas importantes obras: *Pele negra, máscaras brancas* (1952) e *Os condenados da Terra* (1961).²⁹⁶ Fanon analisou a concepção de “alienação colonial” como um antecedente à escravidão e ao colonialismo, na qual as relações entre brancos e negros refletem hierarquias que subjagam os segundos, corroborando para a própria internalização da inferioridade e para o deslumbramento do branco. Para Fanon não basta apontarmos que o racismo e o colonialismo são maléficos, é necessária uma postura militante, buscando a conscientização do inconsciente, ou seja, a tomada de consciência que será capaz de derrubar as “máscaras brancas” da colonização.²⁹⁷

²⁹³ Aimé Césaire nasceu na Martinica em 1913. CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre o Colonialismo. Lisboa, Livraria Sá da Costa Editora, 1978. Acesso em 17 de agosto de 2018: <https://anedotadasantilhas.files.wordpress.com/2015/09/cc3a9saire-discurso-sobre-o-colonialismo-capc3adtulos-1-e-2.pdf>

²⁹⁴ Albert Memmi, nasceu na Tunísia, norte do continente africano e esteve nos campos de trabalho forçado, emigrando para França após a independência de seu país. MEMMI, Albert. Retrato do Colonizado precedido pelo Retrato do Colonizador. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2007. p.164

²⁹⁵ MEMMI, Albert. Retrato do Colonizado precedido pelo Retrato do Colonizador. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2007. pp. 169-189.

²⁹⁶ Frantz Fanon nasceu em Fort-de-France / Martinica em 1925 e faleceu muito jovem com apenas 36 anos.

²⁹⁷ RESENDE, Ana Catarina Zema de. Frantz Fanon e a alienação do negro e do branco no sistema colonial. In: Revista da ABPN, v.9, nº 21, nov-2016 fev-2017. p. 12

As inquietações de Césaire, Memmi e Fanon não estavam isoladas. Segundo Joaze Bernardino-Costa e Ramón Grosfoguel, antes mesmo da emergência do conceito de colonialidade através da abordagem do sociólogo peruano Anibal Quijano na década de 1980, já era possível constatar ideias próximas ao respectivo conceito na própria “tradição do pensamento negro”.²⁹⁸ Portanto, a própria noção de decolonialidade “consiste também numa prática de oposição e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492” – pensando a partir do marco de encontro entre europeus e as populações nativas da América.²⁹⁹ Mas que podemos antecipar se levarmos em consideração as relações diretas que os europeus estabeleceram pelo Atlântico com o continente africano e iniciadas a partir de 1415.

Neste sentido, na década de 1970, vimos surgir um movimento que reforçou ainda mais os debates do pós-colonialismo: o Grupo Sul-Asiáticos de Estudos Subalternos, que liderado por Ranajit Guha se tornou conhecido fora da Índia. Na década de 1990, quando os estudos sobre o pós-colonialismo já haviam ganhado ainda mais vulto, um grupo de intelectuais latino-americanos e americanistas que viviam nos Estados Unidos fundou o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos, seguindo como inspiração o grupo sul-asiático. Por causa de uma série de divergências teóricas, o novo Grupo não demoraria muito para de desmembrar, o que aconteceu no ano de 1998, ano em que foram realizados os primeiros encontros entre os componentes que formariam o Grupo Modernidade/Colonialidade.³⁰⁰

O Grupo Modernidade/Colonialidade foi sendo construído gradativamente a partir de uma série de encontros como seminários, congressos e publicações, além de reuniões oficiais que ocorreram entre os anos de 2001 e 2006. Composto por vários estudiosos, principalmente, da América Latina e de diversas áreas do conhecimento, o Grupo além de problematizar o próprio conceito de colonialidade, busca desenvolver a perspectiva da decolonialidade, rompendo com os padrões eurocêntricos, resquícios do colonialismo. Os principais integrantes deste grupo são Enrique Dussel (Argentina), Anibal Quijano (Peru), Walter Mignolo (Argentina), Ramón Grosfoguel (Porto Rico), Catherine Walsh (EUA,

²⁹⁸ Os estudos de W. E. B. Du Bois configuram como exemplo. Du Bois é considerado o patrono do pan-africanismo, movimento político-cultural que lutava contra o colonialismo e em defesa das independências dos países africanos.

²⁹⁹ BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSFUGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. In: Revista Sociedade e Estado, v. 31, nº 1, janeiro/abril 2016. p. 17

³⁰⁰ BALLESTRIN, op. cit., 2013. pp. 93-96

radicada no Equador), Nelson Maldonado Torres (Porto Rico), Arturo Escobar (Colômbia), Immanuel Wallerstein (EUA), entre outros.

Segundo Walter D. Mignolo, Quijano ressignificou o conceito de colonialismo, comumente utilizado quando tratamos da História da África, por exemplo. Observamos que os colonialismos são fenômenos constituintes do desenvolvimento da civilização ocidental, desde a Renascença até os dias atuais, e podemos considerar que nesta perspectiva de modernidade, existiria o “lado mais escuro”, a colonialidade. Assim, a colonialidade está inserida no colonialismo, mas não se encerra nele.³⁰¹ Esta teria começado com as invasões dos europeus em terras americanas e com a emergência do comércio de africanos escravizados. Posteriormente, tal perspectiva também pode ser observada com a colonização efetiva do continente africano, em fins do século XIX.

Quijano afirma que dentro da concepção do “patrón colonial de poder”, ou seja, da “matriz colonial de poder”, podemos destacar quatro elementos que se relacionam: o controle da autoridade; da economia; da sexualidade e gênero; e do conhecimento e subjetividade. Ainda segundo o autor, estes quatro elementos são sustentados pelo fundamento racial e patriarcal do conhecimento.³⁰² Neste sentido, historicamente, a “matriz colonial do poder” caracteriza-se, primeiramente, como uma concepção cristã, a exemplo da distinção entre cristãos, mouros e judeus. A questão racial despontou com o encontro do Novo Mundo e as relações estabelecidas entre europeus, índios e africanos, sendo, gradativamente, acirrada e legitimada pela própria Ciência.

A proposta de análise que se coloca sobre as diferentes regiões que foram colonizadas e que, conseqüentemente, carregam em sua formação a colonialidade, é o rompimento com os resquícios da “matriz colonial do poder”, reforçando a concepção de uma sociedade descolonial, de indivíduos descoloniais, de “conhecimentos descoloniais e instituições descoloniais.”³⁰³

O pensamento descolonial e as opções descoloniais (isto é, pensar descolonialmente) são nada menos que um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade, a estrutura de administração e controle surgida a partir da transformação da economia do Atlântico e o salto de conhecimento ocorrido tanto na história interna da Europa como entre a Europa e as suas colônias.³⁰⁴

³⁰¹ Segundo Walter D. Mignolo “não há modernidade sem colonialidade”. MIGNOLO, Walter D. O lado mais escuro da modernidade. In: Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 32, nº 94, junho/2017. p. 02

³⁰² MIGNOLO, op. cit., 2017. p. 05

³⁰³ MIGNOLO, op. cit., 2017. p. 06

³⁰⁴ MIGNOLO, op. cit., 2017. p. 06

Segundo Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau, acompanhando o processo de colonização havia uma opressão sob o desenvolvimento do conhecimento, do pensamento original do colonizado e até mesmo do seu campo simbólico, reforçando, desta maneira, a valorização do colonizador e das suas práticas correntes. Uma série de estratégias eram usadas, como o “fetichismo cultural”, na qual o europeu estimulava a superioridade de sua cultura em detrimento a do colonizado. Os autores citam que Walter Mignolo afirma que a “expansão ocidental após o século XVI não foi somente econômica e religiosa, mas também de formas hegemônicas de conhecimento (...) estabelecendo, assim, a colonialidade do saber”.³⁰⁵

Se a colonialidade do poder criou uma espécie de fetichismo epistêmico (ou seja, a cultura, as ideias e os conhecimentos dos colonialistas aparecem de forma sedutora, que se busca imitar), impondo a colonialidade do saber sobre os não-europeus, evidenciou-se também uma geopolítica do conhecimento, ou seja, o poder, o saber e todas as dimensões da cultura definiam-se a partir de uma lógica de pensamento localizado na Europa.³⁰⁶

A professora e diretora do Doutorado em Estudos Culturais Latino-americanos da Universidade Andina Simón Bolívar do Equador (Quito), Catharine Walsh, para além dos estudos sobre colonialidade, apresenta-nos o “posicionamento crítico de fronteira”, a partir do qual objetiva-se tornar visível pensamentos diferentes da dinâmica predominantemente eurocêntrica. De acordo com Walsh, esta concepção possibilita a criação de estratégias entre os grupos e conhecimentos ainda reconhecidos como “minorias”, como a população negra e indígena. Bernardino-Costa e Grosfoguel afirmam que tais fronteiras não são apenas locais onde as “diferenças são reinventadas”, pois configuram também como espaços onde são desenvolvidos e reforçados os conhecimentos a partir das experiências e visões de mundo de tais grupos.³⁰⁷

Foi no ano de 2007, no Rio de Janeiro, que Walsh participou de um Seminário, que tinha como objetivo principal discutir a colonialidade e suas relações no campo da educação.³⁰⁸ Pensando nos temas do presente trabalho, podemos apontar a “pedagogia decolonial” como uma importante ferramenta diante de uma proposta educacional

³⁰⁵ OLIVEIRA; CANDAU, op. cit., 2010, p. 19-21

³⁰⁶ OLIVEIRA; CANDAU, op. cit., 2010, p. 21

³⁰⁷ BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, op. cit., 2016, p. 19

³⁰⁸ OLIVEIRA; CANDAU, op. cit., 2010, pp. 23-26

antirracista. E mais, tal concepção também possibilita uma maior problematização das discussões sobre interculturalidade e multiculturalismo.

Primeiramente, entendemos a pedagogia decolonial como uma perspectiva crítica e teórico-metodológica que, além de expor o colonialismo marginalizante tanto de africanos e afrodescendentes, quanto de indígenas, busca estratégias pedagógicas que possam repensar e combater as consequências deste processo característico da modernidade europeia.³⁰⁹ Especificamente sobre a interculturalidade, Walsh destaca que esta não pode se limitar apenas à inserção de outros temas/conteúdos nos currículos ou somente ao desenvolvimento de outros processos de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma “transformação estrutural e sócio-histórica”.³¹⁰ Portanto, é importante identificar que várias políticas públicas na Educação utilizam tanto o conceito de interculturalidade, quanto uma concepção do que seria um “multi-pluri-inter-culturalismo”, disfarçando muitas vezes a manutenção de um arquétipo eurocêntrico.³¹¹

É importante mencionar que o debate sobre a interculturalidade em âmbito educacional surgiu na década de 1970, nos Estados Unidos, inicialmente, relacionado com questões políticas e sociais, reivindicadas por movimentos sociais como, por exemplo, os que representavam a população negra. Segundo Candau, “é possível afirmar que a perspectiva intercultural em educação não pode ser dissociada da problemática social e política presente em cada contexto.”³¹² Ainda sobre a interculturalidade, a autora apresenta-nos a relação entre esta e o multiculturalismo, ressaltando que alguns autores afirmam que existem divergências singulares entre os dois conceitos, caracterizando o multiculturalismo “como a afirmação dos diferentes grupos culturais na sua diferença”, enquanto a interculturalidade colocaria “o acento nas inter-relações entre os diversos grupos

³⁰⁹ Neste sentido, segundo Oliveira e Cruz, “decolonizar, significaria então, no campo da educação, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto não somente denunciativa – por isso o termo ‘DE’ e não ‘DES’ – onde o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento. (...) DEcolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica. DEScolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento.” In: CRUZ, Eliane Almeida de Souza; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Penso, mas não existo! Invisibilidade da África nos currículos de História do Rio de Janeiro. O referido texto trata-se de uma síntese da dissertação de Mestrado defendida pela autora Eliane Almeida de Souza Cruz, sob a orientação do professor Luiz Fernandes de Oliveira. Portanto, para mais informações verificar: CRUZ, Eliane Almeida de Souza e. Currículo Mínimo de História da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro: quais são os espaços da história da África e do negro? (lei nº 10.639/03). 2014. 117f. Dissertação (Mestrado em 138 Cruz e Oliveira Relações Etnicorraciais) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, Rio de Janeiro. 2014

³¹⁰ OLIVEIRA; CANDAU, op. cit., 2010, p. 28

³¹¹ WALSH, Catherine. Etnoeducación e Interculturalidad em Perspectiva Decolonial. In: Desde Adentro: Etnoeducación e Interculturalidad en el Perú y América Latina. Lima, Bellido Ediciones, 2011. p. 93.

³¹² CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e Educação Escolar. In: CANDAU, Vera Maria. Reinventar a Escola. Rio de Janeiro, Vozes, 2000. p.49

culturais.”³¹³ Para Candau o multiculturalismo é polissêmico, ou seja, permite uma série de significados:

No entanto, é possível reduzir a diversidade de sentidos atribuídos ao termo multiculturalismo a três fundamentais, que denomino multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista e multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade.³¹⁴

O multiculturalismo assimilacionista define que os indivíduos de uma mesma sociedade não possuem as mesmas oportunidades e a solução seria, por exemplo, a incorporação de todos numa cultura hegemônica, ou seja, trazer os grupos subalternos para esta cultura. Já no multiculturalismo diferencialista a concepção assimilacionista é criticada partindo do pressuposto que esta anula a diferença. Portanto, neste caso, a valorização é justamente na diferença, permitindo a manifestação das diferentes identidades que compõem uma sociedade. Por fim, o multiculturalismo interativo, que Candau denomina como interculturalidade, possibilita que se associe a perspectiva da igualdade relacionada à ideia assimilacionista, com a existência das inúmeras identidades culturais defendidas pela proposta diferencialista.³¹⁵

Livio Sansone, professor da UFBA, em 2007, por exemplo, ao elaborar a “Apresentação” do volume 59 da “Revista Ciência e Cultura”, traz ao público leitor o questionamento sobre “que multiculturalismo se quer para o Brasil?”. Em seu texto, produzido apenas quatro anos após a implementação da Lei 10.639, demonstra inquietação sobre os caminhos que a mesma vem percorrendo e pode percorrer, uma vez que a considera como uma “primeira tentativa, generosa, mas desorganizada e descapitalizada, de criar um multiculturalismo à brasileira.” Sansone lembra ainda que o multiculturalismo enquanto projeto pedagógico surgiu nos anos de 1970 em países com Estado social desenvolvido, tais como, Suécia, Canadá, Holanda, etc. Portanto, é importante a reflexão sobre o multiculturalismo no Brasil e o que este pode proporcionar para nossa sociedade.³¹⁶ Indo ao encontro do “multiculturalismo interativo”, apresentado acima nas considerações de

³¹³ CANDAU, Vera Maria Fernão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. In: Revista Educação e Sociedade, Campinas, v.33, nº 118, jan-mar. 2012. p. 242

³¹⁴ CANDAU, op. cit., 2012. pp. 242-243

³¹⁵ CANDAU, op. cit., 2012. p. 243.

³¹⁶ SANSONE, Livio. Que multiculturalismo se quer para o Brasil? In: Revista Ciência e Cultura. Vol. 59, nº 2, São Paulo, abril/junho, 2007. p. 24

Candau, o autor reforça que diante do multiculturalismo brasileiro seria importante reforçar a percepção da pluralidade em detrimento de perspectivas singulares, ou seja, “a reconstrução dos currículos deve ser no sentido de mostrar a variedade de formas culturais e processos identitários, fazendo que, exatamente nessa variedade, seja visto um fator de força e criatividade.”³¹⁷

Partindo da reconstrução dos currículos e das possibilidades de reflexão sobre sua decolonialidade resgatamos as mudanças educacionais da década de 1990, quando o MEC elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), trazendo à tona, dentre os temas transversais, a “pluralidade cultural”. Segundo Oliveira e Candau:

(...) as escolas e professores receberam os PCNs, entre os quais o da área curricular de História, que destaca a importância social do conhecimento histórico e, a partir da análise da trajetória do ensino de história, critica a visão eurocêntrica que instituiu determinado modelo de identidade nacional. Apresenta ainda, como um dos objetivos específicos, a construção da noção de identidade, relacionando identidades individuais, sociais e coletivas e propondo a apresentação de outros sujeitos históricos diferentes daqueles que dominaram o ensino dessa área curricular no Brasil.³¹⁸

Avançando pelos anos 2000, chegamos ao objeto de pesquisa deste trabalho, a Lei 10.639. Qual seria, portanto, a relação entre implementação da respectiva Lei e a decolonialidade da educação e, especificamente, dos currículos de História na Educação Básica?

Segundo Oliveira e Candau, nas discussões sobre a Lei 10.639, é possível percebermos elementos que versam com os debates sobre o conceito de colonialidade e buscam uma problematização acerca da interculturalidade e da proposta de uma pedagogia decolonial.³¹⁹ Neste sentido, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, estabelecidas logo após a implementação da respectiva Lei, destacam a necessidade da “reeducação das relações entre negros e brancos”, tratada no documento enquanto “relações étnico-raciais”.³²⁰

No âmbito desta reeducação a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica dialoga com a pedagogia decolonial, por exemplo,

³¹⁷ SANSONE, op. cit., 2007. p. 27

³¹⁸ OLIVEIRA; CANDAU, op. cit., 2010, p. 30

³¹⁹ OLIVEIRA; CANDAU, op. cit., 2010, p. 32

³²⁰ BRASIL. 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.

a partir da concepção de que é “preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos que, se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos.” Para tanto não basta apenas incluir conteúdos anteriormente marginalizados, é imprescindível a reflexão tanto sobre as relações étnico-raciais, quanto as relações sociais, os métodos de ensino e aprendizagem, as propostas pedagógicas e as condições que são fornecidas para que tais questões de fato aconteçam.³²¹

Fortalecendo, portanto, a decolonização dos currículos de História, cabe mencionar alguns pontos apresentados nas *Diretrizes*, tais como:

- “A consciência política e histórica da diversidade”, destacando o conhecimento e a valorização da História da África e da Cultura Afro-Brasileira na formação de nossa sociedade, além da necessidade de capacitação em tais temáticas por parte dos professores em ação.³²²

- “Fortalecimento de identidades e de direitos”, que destaca, entre outras questões, a emergência do processo de afirmação de identidades, assim como a quebra com as imagens consideradas negativas e/ou estereotipadas.³²³

- “Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações” como, por exemplo, a atuação de vários profissionais da educação – professores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais – no que diz respeito à análise do material didático, corrigindo e denunciando qualquer material que apresente conteúdos ou representações distorcidas sobre africanos e afrodescendentes.³²⁴

Sobre o que fazer e como fazer as *Diretrizes* determinam que:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (...) tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura, afro-brasileiros [e] reconhecimento e igual valorização das raízes africanas. (...) se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que (...) se explicitem, busquem compreender e interpretar (...) diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana. (...) A educação das relações étnico-raciais se desenvolverá no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil. (...) Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente.³²⁵

³²¹ BRASIL. *Diretrizes*, op. cit., 2004, pp. 13-17

³²² BRASIL. *Diretrizes*, op. cit., 2004, pp. 13-17

³²³ BRASIL. *Diretrizes*, op. cit., 2004, pp. 13-17

³²⁴ BRASIL. *Diretrizes*, op. cit., 2004, pp. 13-17

³²⁵ BRASIL. *Diretrizes*, op. cit., 2004, pp. 20-21

Caracterizando-se no âmbito de questões políticas, as *Diretrizes* objetivam mudanças pedagógicas significativas e que possam afetar todos os indivíduos da sociedade, levando em consideração a diversidade que a compõe. Mais uma vez, reforça-se que a inserção de novas temáticas não é suficiente, é necessário o desenvolvimento de novas abordagens e métodos que possam garantir uma real transformação do campo educacional, viabilizando a emergência e inserção de conteúdos até então negligenciados, como os relacionados à história africana e à afro-brasileira. Para acelerar esta emergência e inserção é preciso romper com os padrões epistemológicos hegemônicos tão enraizados no saber intelectualizado da sociedade brasileira.³²⁶

Sobre a implementação das *Diretrizes*, de acordo com Mônica Regina Ferreira Lins e Luiz Fernandes de Oliveira, para sua permanente aplicação é importante que o próprio movimento negro, protagonista das lutas que levaram à execução da Lei 10.639, mantenha tais questões na pauta constante de suas reivindicações. Cabe também ressaltar que são os professores os responsáveis em pôr em prática as *Diretrizes* na Educação Básica. Para tanto é fundamental que haja uma articulação entre tais docentes, os movimentos negros e as “novas” concepções teóricas sobre a História do Negro, formando um “tripé que possa anunciar a diferença colonial e dar continuidade histórica às lutas dos movimentos negros e dos agentes educacionais que sempre se envolveram com as lutas antirracistas na educação.”³²⁷

Sendo o professor configurado como um dos principais agentes para a implementação das *Diretrizes*, desenvolvendo no âmbito da escola a articulação das Relações Étnico-raciais com a Educação, observamos a preocupação tanto com a formação deste docente, quanto com a escolha dos conteúdos/temas que passaram a ser obrigatórios na Educação Básica. De acordo com Claudia Miranda, com a constituição destas demandas, foi necessário buscar mecanismos para a capacitação dos professores e para “promoção e valorização da história dos povos africanos e da(s) cultura(s) afro-brasileira(s), da diversidade na construção histórica e cultural do Brasil.” Miranda aponta a emergência das pesquisas acadêmicas que contribuem para este cenário e reforça o papel do movimento negro nos debates sobre educação, possibilitando a atenção sobre as *Diretrizes* e,

³²⁶ OLIVEIRA; CANDAU, op. cit., 2010, pp. 33-37

³²⁷ OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LINS, Mônica Regina Ferreira. Por uma desobediência epistêmica: sobre lutas e Diretrizes Curriculares antirracistas. In: Revista da ABPN, v.6, nº 13, mar-jun 2014. p. 382

consequentemente, sobre o Ensino de História da África e do negro no Brasil na Educação Básica.³²⁸

Sobre as *Diretrizes* e em vias de mudanças curriculares com a implementação da BNCC – Base Nacional Comum Curricular reforçamos a crítica sobre as supostas mudanças positivas em relação aos conteúdos de História da África e Afro-Brasileira. As propostas apresentadas na terceira versão do documento, como podemos observar abaixo, não apresentam mudanças significativas nos conteúdos que devem ser trabalhados, mantendo uma perspectiva eurocêntrica, na qual a África continua como coadjuvante da própria História.

BNCC – Componente Curricular História – 3ª versão ³²⁹			
Ano	Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
6º	História: tempo, espaço e formas de registros	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.	(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.
6º	A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos). Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais	(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.
6º	Lógicas de organização política	O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.	(EF06HI15) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.
7º	O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História. A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno.	(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.
7º	O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial.	(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de

³²⁸ MIRANDA, Claudia. Currículos decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente a Lei nº 10.639/2003. In: Revista da ABPN, v.5, nº 11, jul-out 2013. pp. 111-112.

³²⁹ Na tabela estão apresentados apenas os conteúdos relacionados à História da África e Afro-brasileira. BNCC – Acesso em 18 de agosto de 2018. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

			organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.
7º	Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	As lógicas internas das sociedades africanas. As formas de organização das sociedades ameríndias. A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.	(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.
7º	Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	As lógicas internas das sociedades africanas. As formas de organização das sociedades ameríndias A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.	(EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.
8º	Os processos de independência nas Américas	Independência dos Estados Unidos da América. Independências na América espanhola • A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti. Os caminhos até a independência do Brasil.	(EF08HI09) Conhecer as características e os principais pensadores do Pan-americanismo.
8º	Os processos de independência nas Américas	Independência dos Estados Unidos da América Independências na América espanhola • A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti Os caminhos até a independência do Brasil.	(EF08HI10) Identificar a Revolução de São Domingo como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações.
8º	Os processos de independência nas Américas	Independência dos Estados Unidos da América Independências na América espanhola. • A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti Os caminhos até a independência do Brasil.	(EF08HI11) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.
8º	Os processos de independência nas Américas	A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão.	(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.
8º	O Brasil no século XIX	O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial.	(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.
8º	O Brasil no século XIX	O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de	(EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas

		escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial.	sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.
8º	Configurações do mundo no século XIX	Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais.	(EF08HI24) Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica.
8º	Configurações do mundo no século XIX	O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia.	(EF08HI26) Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia.
9º	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações.	(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.
9º	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações.	(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.
9º	Totalitarismos e conflitos mundiais	O colonialismo na África As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos.	(EF09HI14) Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.
9º	Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	Os anos 1960: revolução cultural? A ditadura civil-militar e os processos de resistência As questões indígena e negra e a ditadura.	(EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.
9º	Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	O processo de redemocratização A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.). A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais. Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira. A questão da violência contra populações marginalizadas O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização.	(EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.
9º		O processo de redemocratização A Constituição de 1988 e a	(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra

	Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.). A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira. A questão da violência contra populações marginalizadas O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização.	populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.
9º	A história recente	Os processos de descolonização na África e na Ásia.	(EF09HI31) Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.

Apesar de um cenário atual complexo, podemos concluir que, após 15 anos da implementação da Lei 10.639, acompanhamos um constante crescimento dos debates sobre relações étnico-raciais e as possíveis formas de superar a colonialidade do poder, do saber e do ser. Não há dúvidas que a obrigatoriedade do Ensino de História da África e Afro-brasileira na escola e, conseqüentemente, sua inserção nas licenciaturas no âmbito do Ensino Superior, contribui para o desenvolvimento de uma pedagogia decolonial, que não apenas denuncia a respectiva colonialidade, mas busca estratégias para a desconstrução de uma perspectiva hegemônica da História, trazendo à tona processos e personagens antes subalternizados.

3.3: Estudo de caso: formação e atuação de alunos do ProfHistória na Educação Básica

*Trabalho sobre quem eram os negros trazidos para o Brasil, o papel dele na formação do povo brasileiro e as consequências do pós-abolição para a situação do negro/pardo hoje, porque meus alunos são negros da periferia e busco trazer para eles um negro além do estereótipo escravo/marginal.*³³⁰

Analisar a formação dos professores de História e sua atuação na sala de aula, após quinze anos de implementação da Lei 10.639, significa, entre outras tantas questões, recuperar uma série de debates que buscam não só apontar as problemáticas enfrentadas, mas também as possíveis mudanças teórico-metodológicas experimentadas ao longo deste tempo, que objetivaram contribuir para uma efetiva implementação do ensino de História da África e Afro-brasileira na Educação Básica.

Quando voltamos à atenção para o debate sobre currículo de História no âmbito escolar, problematizamos a introdução da História da África e Afro-brasileira diante de um contexto dinâmico e constantemente possível de alterações, uma vez que reflete e está inserido em disputas sociais e, conseqüentemente, políticas. Portanto, exigir a inserção de novos conteúdos, ou ainda de conteúdos revisados, não é algo tão simples. Neste caso específico, estamos tratando de uma longa história de embates, resistências e reivindicações que ultrapassa o próprio universo escolar, mas que deposita na Educação uma perspectiva de mudança diante das desigualdades sociais que ainda mantêm a população afrodescendente marginalizada e vítima de racismo, preconceito e discriminação. Não basta apenas mudar o currículo, é necessário repensar a formação docente, as práticas pedagógicas e a atuação das escolas como um todo.³³¹

Ao acreditarmos que o professor é um mero reproduzidor do conhecimento, o trabalho torna-se mais simples. Bastaria produzir um material didático com conteúdo selecionado, entregar para estes professores e teríamos a sensação da inserção da História da África e do negro nos currículos. Contudo, ser professor é mais do que reproduzir conhecimento. Como afirma Lima, “estamos lidando com um campo no qual os profissionais não apenas reproduzem, mas produzem reflexões, influenciam posturas e contribuem para a construção de ideias e visões de mundo.” A autora reforça que a formação dos professores – na graduação e/ou nos cursos

³³⁰ Neste estudo de caso, preservamos a identidade dos professores entrevistados. Epígrafe: Entrevistado nº 23. Ver anexo.

³³¹ SANTOS, Lorena dos. Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10.639/03. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas. Rio de Janeiro, Pallas, 2003.

de capacitação – são essenciais para a inclusão de tais conteúdos de forma que os estudantes sejam, efetivamente, afetados por este conhecimento.³³²

A necessidade de implementar práticas pedagógicas que atendam o proposto pela Lei 10.639/2003, não só pelo princípio da heteronomia, mas pela clara importância da inserção de tais temas na formação de alunos de diferentes faixas etárias, suscita a reflexão sobre quais seriam as melhores estratégias docentes. Por outro lado, a perspectiva sob um longo currículo e a tarefa complexa de definir os conteúdos a serem trabalhados também podem ser utilizadas como argumento por aqueles que deixam de lado a História dos africanos e afrodescendentes. A resistência ao “novo” – dando preferência ao uso de planejamentos já elaborados e executados – ou o simples fato de não compreender a importância de tais conteúdos, leva ao abandono dos capítulos dedicados ao assunto. Outra possibilidade é a estratégia paliativa de solicitar aos alunos apenas pesquisas e/ou resumos, deixando o professor e, por conseguinte, a comunidade escolar, com a sensação de que a Lei 10.639 foi atendida.

Compreendemos a dificuldade desse professor, mas por outro lado, devemos reafirmar que, aliado ao ofício do magistério, o professor precisa ser um pesquisador, combatendo a possibilidade de uma inércia docente. Neste sentido, para Lima um dos caminhos seria a “via do afeto”, entendida como a possibilidade de ser afetado e, portanto, deixar-se conquistar pelos temas, possibilitando uma melhor compreensão de sua importância e entendendo o próprio papel dentro desta realidade. O processo de ensino e aprendizagem imbuído de interesse, desafios e estímulos, afetará de outra forma, tanto o aluno, quanto o próprio professor, contribuindo para uma maior reflexão e novas posturas diante da História da África e do negro no Brasil.³³³

Considerando que existem inúmeras problemáticas na formação docente e que esta é apontada como uma das principais fragilidades no Ensino de História da África e Afro-brasileira, nos interessa analisar a trajetória de formação e atuação em sala de aula de um grupo de professores da Educação Básica Pública. Para tanto, aplicamos um questionário de pesquisa aos alunos que ingressaram nas primeira e segunda turmas do Mestrado Profissional em História (ProfHistória), ligados às Universidades localizadas no Estado do Rio de Janeiro. Criado no ano de 2013, o ProfHistória caracteriza-se pela participação de

³³² LIMA, op. cit., 2009. p. 152

³³³ LIMA, op. cit., 2003, p.155.

diferentes Universidades do país, mas é liderado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) é um programa de pós-graduação *stricto sensu* e tem como objetivo proporcionar formação continuada que contribua para a melhoria da qualidade do exercício da docência em História na Educação Básica, visando a dar ao egresso qualificação certificada para o exercício da profissão de professor de História.³³⁴

O questionário foi aplicado de duas formas distintas: a primeira turma do ProfHistória o recebeu por e-mail através da ferramenta “Formulários Google” e, na segunda turma do ProfHistória, o mesmo foi aplicado, presencialmente, em aulas concedidas pelos professores das disciplinas obrigatórias em curso. O resultado foi de sessenta e três questionários respondidos, levando em consideração a seleção realizada a partir do requisito “ser professor(a) da rede pública”. Tal critério está relacionado às possíveis vivências deste grupo e as supostas diferenças entre as realidades do ensino público e privado no Brasil.

Compreendendo o ProfHistória como uma proposta recente e que apresenta como diferencial a estreita relação com o Ensino de História, observamos o rápido interesse de retorno à Universidade por parte dos professores de História da Educação Básica, assim como, sobressai, em vários aspectos, a heterogeneidade do referido grupo selecionado para a pesquisa. Neste sentido, sobre a idade dos entrevistados e a instituição de formação no Ensino Superior constatamos:

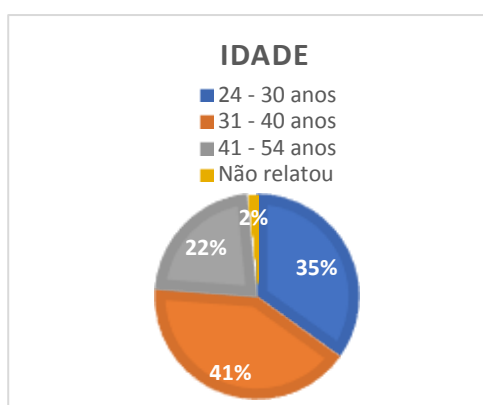


Figura 2:

63 entrevistados entre outubro e novembro de 2016



Figura 1:

63 entrevistados entre outubro e novembro de 2016

³³⁴ Disponível em <http://www.unirio.br/cch/escoladehistoria/pos-graduacao/profhistoria>. Acesso em 27 de fevereiro de 2016.

A maioria dos entrevistados atua na Educação Básica há mais de cinco anos, configurando, portanto, um grupo que possivelmente possui certa experiência em sala de aula. A atuação e experiência na Rede Pública de Ensino vai de encontro a esta temporalidade, como podemos observar nos gráficos abaixo:

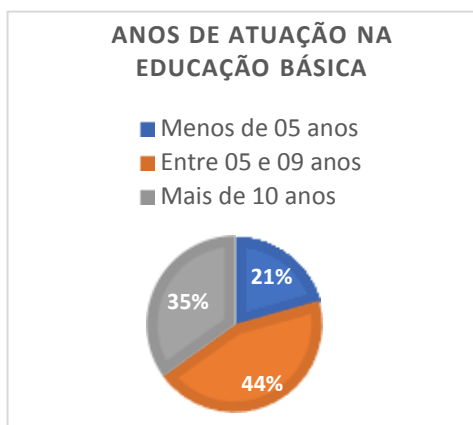


Figura 3:
63 entrevistados entre outubro e novembro de 2016

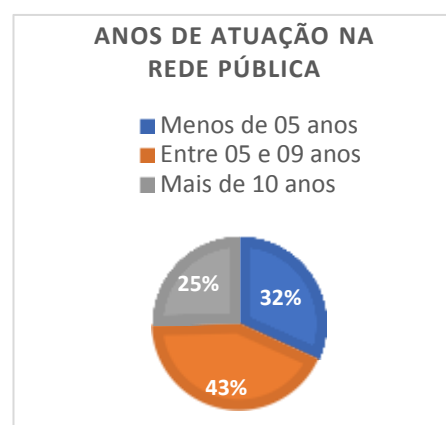


Figura 4:
63 entrevistados entre outubro e novembro de 2016

Ainda sobre o perfil geral dos entrevistados, destacamos que dos sessenta e três professores, 55% atuam na Rede Estadual de Ensino, 44% na Rede Municipal de Ensino e apenas 1% na Rede Federal de Ensino. Deste mesmo número de docentes, com exceção de 5% que não responderam à questão, 46% atuam no Ensino Fundamental II, 25% no Ensino Médio e 24% em ambos os segmentos.

Por último, problematizando o ano de implementação da Lei 10.639 e o ingresso dos entrevistados na Graduação de História, constatamos um equilíbrio, visto que, 51% iniciaram seus estudos antes do ano de 2003 e 49% após este período. Porém, o contexto é alterado se levarmos em consideração o período de conclusão da Graduação, no qual é importante observarmos que 79% dos entrevistados finaliza a Licenciatura entre os anos de 2003 e 2013, ou seja, nos primeiros dez anos de vigência da obrigatoriedade do Ensino de História da África e Afro-brasileira na Educação Básica.

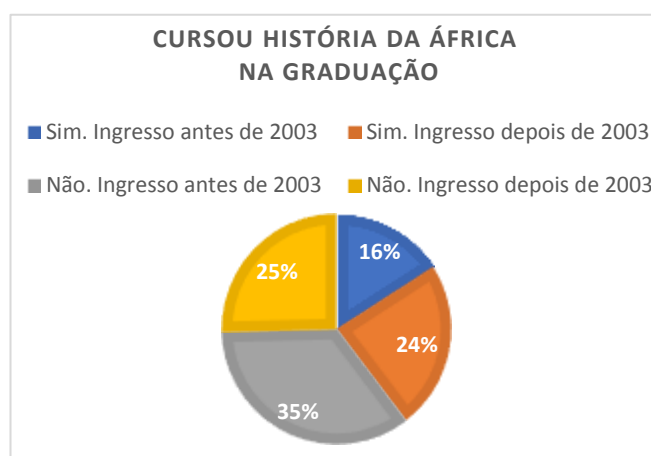


Figura 5:
63 entrevistados entre outubro e novembro de 2016

Segundo Danièle Voldman, em pesquisas como estas, é possível constatar dois grupos distintos de testemunhas ou entrevistados: um que se autoidentifica como participante ativo do processo histórico e outro que não se percebe neste processo, ou seja, “as primeiras se diferenciam das últimas pela ideia que fazem de seu próprio papel histórico, pela consciência de terem participado dos acontecimentos de seu tempo e de terem influenciado o seu curso.”³³⁵ A partir da realidade de que a maioria dos entrevistados se formou nos dez primeiros anos da Lei 10.639 e da hipótese de que os recém professores estariam conscientes de sua atuação no que diz respeito à obrigatoriedade, inserção e desenvolvimento do ensino de História da África, dos africanos e afrodescendentes no currículo de História, interessa-nos analisar a possível relação entre o ano de formação destes professores e suas práticas pedagógicas.

Ao analisarmos se os entrevistados cursaram a disciplina de História da África na Graduação, obtivemos um resultado não satisfatório, pois apenas 40% teriam cursado a disciplina e dos 60% que não tiveram aulas sobre o tema, 25% teriam ingressado após a implementação da Lei. Portanto, é necessário levar em consideração as inúmeras variáveis no que diz respeito à efetivação da respectiva Lei, desde o tempo de reorganização dos currículos do Ensino Superior às possibilidades de disciplinas relacionadas à temática configurarem-se, inicialmente, como optativas, possibilitando que o graduando não as cursasse. Analisando especificamente este grupo, precisamos atentar para os alunos que se formaram no ano de 2003 ou nos anos seguintes e que supostamente já tinham cumprido os créditos de disciplinas optativas e eletivas ou foram obrigados a cursar uma grade curricular antiga, sem a opção da disciplina de História da África.

Quando questionados a respeito das possíveis disciplinas sobre a História do Negro no Brasil cursadas na Graduação, as respostas são ainda mais alarmantes. No universo de sessenta e três professores, apenas 12 professores (19%) tiveram contato com este tema enquanto eram graduandos, ou seja, 51 docentes (81%) passaram pelo Curso de História sem estudar a História Afro-brasileira.

³³⁵ VOLDMAN, Danièle. Definições e usos. IN: FERREIRA, Marieta M.; AMADO, Janaina; (Org.) Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 41

Corroborando tais questões, cinquenta e oito professores (92%) afirmaram que a formação na área de História da África na Graduação não foi satisfatória. Justificam tal perspectiva a partir de alguns elementos comuns, já mencionados anteriormente, tais como: a falta de oferta da disciplina ou esta apenas como eletiva; o argumento de estudarem num período que não havia a obrigatoriedade da mesma; e o fato do currículo ainda estar sendo reestruturado. Também são relatadas a falta de experiência dos professores, que não tinham uma formação específica em estudos africanos; a generalização do tema e a falta de fontes historiográficas; além do “olhar sobre a História da África (...)



Figura 6:
63 entrevistados entre outubro e novembro de 2016

construído como parte de processos externos como a Expansão Europeia, o imperialismo, etc.”. Portanto, “as disciplinas relacionadas com o tema (...) aparecem como anexo à História da civilização europeia”, reforçando uma visão eurocêntrica sobre a temática.³³⁶

Mesmo diante da fragilidade na formação no Ensino Superior e contrariando as expectativas sobre uma possível alternativa para suprir tal deficiência no que se refere aos estudos sobre História da África e do Negro no Brasil, menos da metade dos entrevistados, depois de graduado, participou de alguma capacitação, curso de extensão e/ou pós-graduação lato sensu (especialização) sobre os referidos temas.³³⁷ Contudo, independentemente da realidade até aqui apresentada, sessenta professores afirmam que ministram aulas sobre os temas para seus alunos da rede pública. Não temos precisão de como tais lacunas existentes entre a formação ineficiente sobre História da África e Afro-brasileira e as práticas pedagógicas realizadas por este grupo foram superadas, porém uma análise mais cuidadosa sobre quais conteúdos são abordados com frequência por estes professores ajuda-nos a compreender esta possível e suposta superação.

Na descrição dos temas trabalhados são recorrentes os seguintes conteúdos sobre a História da África ou que se relacionam com a mesma: Egito Antigo; Diversidade étnica e diversidade cultural; Os “reinos” e/ou “impérios” africanos: Congo, Mali, Gana, Axum; Escravidão e Tráfico Atlântico de escravos; Expansão marítima; Colonização; e

³³⁶ Entrevistados 8 e 58, respectivamente. Ver anexo.

³³⁷ Ver questionário anexo.

Descolonização. Podemos destacar que tais temas são os que mais se aproximam dos conhecimentos trabalhados numa Graduação de História, além de estarem inseridos nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* e serem, conseqüentemente, os conteúdos mais abordados nos livros didáticos, revisados após a implementação da Lei 10.639/2003 e das respectivas *Diretrizes*.³³⁸

Observamos, no conjunto de respostas apresentadas, tanto a constante relação da História da África com a História da Europa, quase como um requisito para a compreensão da mesma, quanto o uso de categorias e conceitos que já foram ressignificados pela historiografia africana e africanista e que, infelizmente, continuam sendo aplicados sem uma maior problematização por parte dos docentes.

Ao tomarmos como exemplo os conteúdos sobre os “Reinos” e “Impérios” africanos³³⁹, comumente explorados no 7º ano do Ensino Fundamental e retomados na 1ª série do Ensino Médio, questionamos sua recorrente inserção em paralelo à Formação dos Estados Nacionais Europeus. Uma vez que o currículo de História é marcadamente eurocêntrico, esta seria uma estratégia para aproximar os alunos de categorias mais familiares a ele? Esta comparação subjetiva entre os “Reinos” Africanos e os Reinos Europeus não causaria uma falsa interpretação sobre a diversidade étnica e política africana? Nossos alunos desconhecem, por exemplo, que na África, primeiro, os Estados foram criados e, somente, posteriormente, com os movimentos nacionalistas africanos do século XX, a noção de pertencimento e identidade nacional nos moldes que nós, ocidentais, desde muito cedo compreendemos, foram sendo adquiridas. Portanto, uma outra abordagem sobre as sociedades africanas com poder centralizado não poderia ser explorada? Uma outra abordagem não teria mais sentido?³⁴⁰

³³⁸ BRASIL, *Diretrizes*, op. cit., 2004.

³³⁹ Importante esclarecer que o uso de tais categorias – “reinos” e “impérios” foi disseminado pelos próprios historiadores africanos, nas décadas de 1950-60, buscando valorizar a história da África anterior ao processo de colonização, realizado em fins do século XIX. Portanto, no período das lutas de independência, esta seria uma forma de enaltecer a história africana.

³⁴⁰ Segundo Curtin, na própria historiografia: “Poucos se prontificavam a reconhecer, por exemplo, que uma das grandes realizações da África fora provavelmente a sociedade sem Estado, fundada mais sobre a cooperação do que sobre a opressão, e que o Estado africano se havia organizado de maneira a realmente apresentar autonomias locais.”³⁴⁰

Percebemos também de forma frequente o “isolamento” do Egito enquanto conteúdo, quase caindo no esquecimento que o mesmo é localizado no continente africano.³⁴¹ Seguindo a lógica sobre “Reinos” e “Impérios” africanos, o Egito é apresentado como um tema descolado destes, reforçando os estereótipos sobre sua avançada civilização em detrimento dos primitivos povos subsaarianos.³⁴² Segundo Carlos Moore Wedderburn:

No caso da África, chegou-se a afirmar que a civilização do Egito faraônico tivesse sido “trazida de fora” por misteriosos povos “de pele branca”, supostamente vindos do Oriente Médio. (...) O Egito faraônico foi sumariamente “amputado” da África e colocado ora na esfera histórica do Mediterrâneo Europeu, ora na esfera histórica do Oriente Médio ou da África do Norte (...).³⁴³

Outra questão que poderia ser repensada trata-se do uso dos termos “colonização” e “descolonização”, o que não significa que estes estejam errados. Contudo, quando utilizados de maneira superficial, acabam sugerindo o protagonismo europeu sob tais processos, ou seja, o papel histórico dos africanos passa despercebido. Neste sentido, falar em “Expansão Europeia na África e o processo de colonização” e em “Lutas de libertação dos países africanos” ou “Lutas de Independências”, sugere um primeiro olhar ao conteúdo, reconhecendo que tais processos não se fizeram apenas com as ações e escolhas dos europeus.

Corroborando o debate acima, para Wedderburn ao tratarmos do ensino de História da África é necessária uma abordagem que ultrapasse os modelos metodológicos usados para pensar o Ocidente, por exemplo. “É imprescindível adotar uma abordagem transversal, transdisciplinar e de longa duração, baseada em uma dupla diacronicidade.” Compreendemos a “diacronicidade intracontinental e extracontinental” a partir do pressuposto de que a África deve ser estudada a partir de suas singularidades e das relações que acontecem dentro do próprio

³⁴¹ WEDDERBURN, Carlos Moore. Novas Bases para o Ensino de História da África no Brasil. In: Coleção Educação para Todos: Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei 10.639/2003. Brasília, Secad/MEC, 2005. p. 139

³⁴² Sobre esta questão também podemos citar o que Kabengele Munanga destaca acerca das percepções eurocêntricas do filósofo Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) em relação ao continente africano: “Hegel dividiu a África em três partes distintas: (a) a África Setentrional aberta ao Mediterrâneo e ligada à Europa – (b) o Egito, que tira sua existência do Nilo e destinado a se tornar um centro de grande civilização autônoma – (c) a África propriamente dita, fechada em torno de si e desinteressada de sua própria história. Esta África dita negra, Hegel vai excluir da totalidade da história universal; e disse a respeito que ‘o homem na África negra vive no estado de barbárie e selvageria que o impede ainda de fazer parte integral da civilização.’” MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar História da África e do Negro no Brasil de hoje? In: Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015. p. 26

³⁴³ WEDDERBURN, op. cit., 2005. p. 139

continente, mas também devemos levar em consideração os contatos com o restante do mundo, possibilitando, desta forma, um melhor entendimento sobre a história dos africanos.³⁴⁴

Alguns entrevistados ressaltaram que ministram aulas sobre “escravidão na África” e o “tráfico Atlântico de escravos”, temas importantes e recorrentes e que acabam levando ao início dos debates sobre a História do Negro no Brasil. É importante destacarmos a preocupação de certos professores ao descreverem os conteúdos que trabalham com seus alunos da rede pública, por exemplo:

O debate sobre as imagens petrificadas sobre a África como espaço de doenças, de guerras e de atraso também são alvo de desmitificação a partir de imagens de cidades africanas, de ciência, das riquezas naturais tão exploradas por povos ditos “civilizados”.³⁴⁵

África pré-colonial, acho importante fazer os meus alunos entenderem que o continente já existia e tinha organização complexa antes da chegada dos europeus.³⁴⁶

O trabalho com diversidade é sempre positivo, visto que objetiva a compreensão do universo do “outro” e o saber lidar com o que é diferente. Também é importante fazê-los saber que a África não estava isolada do mundo antes da chegada dos portugueses, para que seja retirado o foco sobre a história europeia.³⁴⁷

Apesar da maioria dos entrevistados não terem cursado disciplinas sobre a História do Negro no Brasil na Graduação, quando interrogados se ministram aulas sobre o tema, temos um resultado positivo. Dos sessenta e três professores, apenas sete afirmaram que não trabalham com tais temas e um deixou a resposta em branco. Os conteúdos mais explorados são: Escravidão; Resistência; Abolicionismo; Movimento(s) Negro; Racismo; O Negro no pós-abolição. Ainda que sejam temas frequentemente trabalhados, chama-nos atenção a forma como os alguns entrevistados os descrevem, fortalecendo a importância dos mesmos na constituição de outra percepção sobre o papel do negro na História do Brasil:

(...) são temáticas fundamentais para a compreensão da realidade e construção de uma consciência histórica que possibilite ao aluno fazer uma leitura crítica de mundo e de sua própria identidade.³⁴⁸

Tenho discutido questões sobre o discurso impregnado na historiografia da democracia racial, analisando a mudança de análise sobre essa visão

³⁴⁴ WEDDERBURN, op. cit., 2005. p. 141

³⁴⁵ Entrevistado nº 08. Ver anexo.

³⁴⁶ Entrevistado nº 15. Ver anexo.

³⁴⁷ Entrevistado nº 21. Ver anexo.

³⁴⁸ Entrevistado 02. Ver anexo.

conservadora. Além de discutir temas como as ações afirmativas e a própria obrigatoriedade da lei em questão.³⁴⁹

Religiosidade afro-brasileira, frente a alguns fundamentalismos religiosos atuais, é importante compreender a importância de promover a tolerância religiosa (...).³⁵⁰

Questão da agência e do protagonismo do negro no processo de resistência à escravidão e de abolição no Brasil. Discussões sobre a questão da reparação e das disputas de memória.³⁵¹

Levando em consideração o fato de que 92% dos entrevistados não consideram satisfatória a formação na área de História da África, o fato de que 81% não tiveram nenhuma vivência em disciplinas sobre História Afro-brasileira e o fato destes ministrarem aulas sobre os temas na Educação Básica, questionamos se estes professores sentiam ou sentem dificuldade em trabalhar com tais temáticas. Cinquenta e um docentes responderam que sim. Sobre esta questão podemos elencar uma série de justificativas, que serão apresentadas, primeiramente, em tópicos, para em seguida, serem problematizadas. Resumidamente as maiores dificuldades são:

- Falta de contato com os temas na Graduação e posterior falta de capacitação ou formação continuada;
- Resistência dos alunos aos temas;
- Intolerância religiosa devido às visões estereotipadas e preconceituosas que relacionam os temas às religiões africanas e de matriz africanas (afro-brasileiras);
- Poucos recursos didáticos e/ou dificuldade de acesso a eles.

A falta de contato com os temas na Graduação e a posterior falta de capacitação ou formação continuada vêm sendo apontadas como alguns dos principais fatores que dificultam a ação docente e acabam limitando uma melhor implementação da Lei 10.639/2003. Tal situação evidencia um debate que vem ganhando espaço nas últimas décadas: a relação entre a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e a formação docente. Para Wilma de Nazaré Baía Coelho e Nicelma Joselina Brito Soares é fundamental que haja uma articulação entre as instituições que formam os professores e as que os adotam enquanto profissionais da educação.

³⁴⁹ Entrevistado 06. Ver anexo.

³⁵⁰ Entrevistado 15. Ver anexo.

³⁵¹ Entrevistado 16. Ver anexo.

De acordo com Iolanda de Oliveira, a formação dos professores que atuam na Educação Básica deveria ser realizada, no âmbito da Graduação, em Universidades nas quais estes desenvolvessem de forma paralela o ensino e a pesquisa, além de terem a formação continuada como uma possibilidade garantida. Para a efetivação da Lei 10.639 é necessária a atuação dos governos, garantindo políticas públicas que possibilitem a formação adequada – seja no próprio Ensino Superior ou em capacitações – dos professores, que se viram obrigados a ministrar conteúdos que, na maioria dos casos, nunca tiveram contato nas licenciaturas cursadas.³⁵²

Quando o problema é a resistência dos alunos para estudar a História da África e do Negro no Brasil, podemos destacar tanto o contato destes com os inúmeros estereótipos que, na maioria das vezes, desqualificam tais temas, quanto o próprio racismo estrutural enraizado em nossa sociedade e que permanece marginalizando a História dos africanos e afrodescendentes. Este aluno, possivelmente, está imbuído destas mentalidades e práticas.

A situação é agravada quando, ao confundirem preconceituosamente o ensino de História da África e Afro-brasileira com uma abordagem catequista das religiões de matriz africana, alunos, responsáveis e até mesmo professores e diretores escolares resistem ao imposto pela Lei 10.639/2003. É um equívoco reduzir o disposto na Lei apenas ao conteúdo sobre religião, uma vez que, este faz parte de uma gama de outros temas, todos fundamentais para uma melhor compreensão sobre a(s) história(s) dos africanos e afrodescendentes. Poderíamos problematizar a aceitação a tantos outros conteúdos, nos quais a questão religiosa é o tema ou o pano de fundo do que está sendo estudado. Neste sentido, fazem parte do currículo vários processos históricos em que a Igreja Católica é protagonista, além dos debates sobre a Reforma Protestante e o Islamismo, por exemplo. Mas, quando o assunto são as religiões africanas ou de matriz africana, os entrevistados relatam suas dificuldades:

Trabalhar a questão da religiosidade também é difícil, pois muitos ainda “diminuem” as religiões de matriz africana.³⁵³

Sinto resistência de alguns alunos, pais e entre os próprios professores em trabalhar, sobretudo a questão da religiosidade em sala de aula.³⁵⁴

³⁵² OLIVEIRA, Iolanda de. A incorporação da dimensão racial do fenômeno educativo às funções da Universidade: origem e atuação do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB). In: SYSS, Ahyas. (org) Diversidade Étnico-racial e Educação Superior Brasileira: experiências de intervenção. Rio de Janeiro, Quartet, 2008. pp. 123-124

³⁵³ Entrevistado 13. Ver anexo.

³⁵⁴ Entrevistado 15. Ver anexo.

Na rede pública em que atuo, por conta do grande número de neopentecostais há uma resistência à África, pois é vista como local de “macumba”.³⁵⁵

(...) o preconceito religioso dos alunos e das famílias (majoritariamente evangélicos).³⁵⁶

A dificuldade reside no momento de abordar as matrizes religiosas africanas e afro-brasileiras.³⁵⁷

É principalmente quando abordo o assunto religião (por causa da formação religiosa de muitos alunos).³⁵⁸

Resistência no que toca aos alunos de origem evangélica.³⁵⁹

Quando trabalho os temas das religiões e/ou religiosidades de matriz africana.³⁶⁰

As visões estereotipadas no que diz respeito às práticas religiosas africanas e, conseqüentemente, às religiões de matriz africanas, estão relacionadas a própria constituição do imaginário europeu sobre a África, suas sociedades e seus descendentes. Carlos Serrano e Maurício Waldman destacam, por exemplo, a concepção medieval que, infelizmente, ainda é retomada nos dias atuais, sobre a teoria camita, que justificaria a inferioridade dos negros a partir de sua descendência de Cam, personagem da Bíblia, que fora amaldiçoado e teria ocupado terras africanas, fadando as gerações seguintes à escravidão. “Assolados pelo calor inclemente, os territórios meridionais estariam infestados de monstros e de outros seres fabulosos, coabitando com grupos de semi-humanos ou de humanos inferiores.”³⁶¹

Tais perspectivas atravessaram a modernidade, sendo perpetuadas e acrescidas de outras tantas estereotípias mesmo na época contemporânea. As diferenças na organização do pensamento e nas manifestações culturais, extremamente marcantes, tratando-se tanto dos muitos povos africanos islamizados, quanto daqueles que mantiveram suas práticas originais, constituíram-se como um grande desafio para a expansão dos europeus, na África, desde os primeiros contatos iniciados no século XV até o processo de colonização de fins do século XIX. Levar o cristianismo como uma salvação para os povos africanos esteve em pauta durante todos os períodos históricos destas relações diretas.

³⁵⁵ Entrevistado 23. Ver anexo.

³⁵⁶ Entrevistado 28. Ver anexo.

³⁵⁷ Entrevistado 35. Ver anexo.

³⁵⁸ Entrevistado 43. Ver anexo.

³⁵⁹ Entrevistado 60. Ver anexo.

³⁶⁰ Entrevistado 61. Ver anexo.

³⁶¹ SERRANO; WALDMAN, op. cit., 2007, pp. 26-27

Da mesma forma que africanos escravizados carregaram na memória suas experiências, seus conhecimentos, suas percepções de mundo, reproduzindo e ressignificando-as deste lado do Atlântico, os preconceitos também fizeram a travessia, estruturando-se na formação da sociedade brasileira, marginalizando as práticas culturais da população negra até os dias atuais. Haja vista os relatos dos professores entrevistados nesta pesquisa. Júnia Sales Pereira e Sônia Regina Miranda lembram-nos de que junto com a implementação da Lei 10.639/2003 estamos acompanhando a formação não só dos professores e alunos, mas também da sociedade como um todo.

Trata-se de um contexto de aprendizagem formativa, em que tanto os docentes quanto os estudantes apropriam-se das discussões, compreendem novas maneiras de tratamento das questões religiosas e culturais e iniciam-se no debate acerca da liberdade religiosa, associada a outras liberdades civis asseguradas pelo Estado, mas não necessariamente garantidas ou observadas historicamente nas escolas brasileiras do século XX ao XXI.³⁶²

Lamentavelmente, esta formação esbarra, segundo as autoras, no radicalismo e em intervenções públicas de intolerância religiosa, que sempre estiveram latentes, mas que atualmente são visíveis em diferentes espaços digitais e/ou físicos, nos quais podemos incluir a escola. Segundo Ana Célia da Silva, a forte influência de uma única religião no ambiente escolar em vez de um conhecimento mais abrangente sobre a história de outras religiões, pode contribuir para uma rejeição do aluno em relação à sua religião de origem. Portanto “a imposição de uma só matriz religiosa constitui-se em violência simbólica contra os grupos subordinados, que não têm poder para colocar seus conteúdos e significados culturais nos currículos de ensino das nossas escolas.”³⁶³

Por fim, o preconceito, a discriminação, a falta de conhecimento, o fato de todos estes elementos serem obstáculos no ensinar História da África e Afro-brasileira, não devem silenciar os professores. “A ação pedagógica não é, assim, uma doutrinação, mas a promoção do direito à expansão de horizontes de visada em cenários respeitosos, criativos e abertos à provocação e a descoberta compartilhada.”³⁶⁴

Quando os entrevistados afirmam que as maiores dificuldades para ensinar História da África e do Negro no Brasil estão relacionadas a pouca disponibilidade e/ou à limitação

³⁶² PEREIRA, Júnia Sales; MIRANDA, Sônia Regina. Laicização e intolerância religiosa: desafios para a História ensinada. In: Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 99-120, jan./mar. 2017. p.116

³⁶³ SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele. (org) Superando o Racismo na Escola. Brasília, MEC/BID/UNESCO, 2005. p. 29

³⁶⁴ PEREIRA; MIRANDA, op. cit., 2017. pp.117-118

no acesso a materiais didáticos sobre os temas, necessitamos de uma avaliação mais específica sobre a produção e circulação de tais recursos pedagógicos.

Especificamente sobre os livros didáticos, José Ricardo Orió Fernandes, em artigo publicado no ano de 2005, afirma que os utilizados nas escolas brasileiras continuavam apresentando uma visão positivista da História do Brasil, valorizando os “grandes personagens” brancos em detrimento aos povos africanos, afrodescendentes e indígenas. Fernandes reforça que apesar de mudanças importantes na área da História, a perspectiva do eurocentrismo se mantém, discorrendo sobre a História do Brasil, por exemplo, a partir da chegada dos europeus neste território, marginalizando a História Indígena e menosprezando a História do Negro ao enxergá-lo apenas como uma das mercadorias dos negócios desenvolvidos pelo Atlântico. Segundo o autor, “currículos e manuais didáticos que silenciam e chegam até a omitir a condição de sujeitos históricos às populações negras e ameríndias têm contribuído para elevar os índices de evasão e repetência de crianças provenientes dos estratos sociais mais pobres.”³⁶⁵

A professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Fluminense, Tânia Mara Pedroso Müller, realizou uma pesquisa sobre o que foi produzido academicamente nos primeiros dez anos da Lei 10.639, sobre a “imagem do negro no livro didático”, um tema considerado recorrente.

Ao final do processo de levantamento, revisão, sistematização e catalogação, a partir de buscas no banco de dados de Teses da Capes, BDTD [Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações], e Domínio Público, a pesquisa identificou 41 TDs [teses e dissertações] relacionadas à Imagem do Negro no LD nos 10 anos após a promulgação da lei nº 10.639/2003. Desse universo, 15 TDs tiveram como foco especificamente a Imagem do Negro no LD [livro didático]. Tais estudos se restringiram principalmente às disciplinas de História, Língua Portuguesa e Geografia. O segundo segmento do ensino fundamental teve privilégio nos estudos e as produções se concentraram nas regiões Sudeste e Sul e foram majoritariamente conduzidas em IES [Instituições de Ensino Superior] públicas.³⁶⁶

Após 15 anos de implementação da Lei, as análises sobre a História da África e Afro-brasileira nos livros didáticos também referente aos conteúdos históricos, aos conceitos utilizados, etc, continuam configurando como temas de pesquisas, de “trabalhos de conclusão de curso” na Graduação, dissertações de Mestrado ou Teses de Doutorado.

³⁶⁵ FERNANDES, José Ricardo Orió. Ensino de História e diversidade cultural: Desafios e Possibilidades. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005. p. 380

³⁶⁶ MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. A produção acadêmica sobre a imagem do negro no livro didático: estado do conhecimento (2003-2013). In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.p.12

Ante o exposto, reforçamos que a produção dos livros didáticos ainda é uma problemática no que se refere à obrigatoriedade do Ensino de História da África e do Negro no Brasil e partindo do princípio que o livro didático é o recurso pedagógico mais utilizado pelos professores e que muitas vezes é o único material de leitura dos alunos da rede pública, compreendemos o relato dos entrevistados sobre o “pouco material didático”.³⁶⁷ Contudo, ao rompermos com esta perspectiva, podemos elencar uma série de possibilidades de recursos pedagógicos que contribuem para aplicação da Lei 10.639, uma vez que contamos com uma maior produção de paradidáticos e mais recursos disponibilizados na internet, alguns desde 2003, outros mais recentes.³⁶⁸ Ver, por exemplo: Projeto A Cor da Cultura; Projeto Detetives do Passado; Revista África e Africanidades; TV Escola – MEC; Aplicativo Alfabantu; Projeto Passados Presentes; Projeto África e Brasil: unidos pela História e pela Cultura – Revista Nova Escola etc. Segundo Lima:

Não é simples pensar o “como fazer” quando a questão envolve séculos de desconhecimento e distanciamento intelectual. Não há como recuperar a africanidade de nossa História sem recuperar a própria História da África. E neste caso, trata-se de construir referências, de recuperar memória, de trazer à tona tudo aquilo que não encontrou estímulo para sedimentar-se na cultura individual e coletiva sobre o significado das relações com a África na nossa História.³⁶⁹

De acordo com as respostas dos professores entrevistados, constatamos que, apesar do reconhecimento sobre uma formação fragilizada no que diz respeito aos temas inseridos na Lei 10.639, existe um esforço em ministrar aulas sobre estes conteúdos, ainda que muitos obstáculos sejam apresentados como empecilhos para um bom trabalho. Corroborando as iniciativas docentes, é interessante observarmos que praticamente a metade, ou seja, 32 entrevistados, já participaram de algum projeto na escola sobre História da África e/ou Afro-brasileira. Destes 32 professores, a maior parte considera que a experiência foi positiva e e/ou interessante, mencionando tanto o aprendizado dos alunos, quanto do próprio corpo

³⁶⁷ SILVA, op. cit., 2005. p. 22

³⁶⁸ Ver por exemplo: Projeto A Cor da Cultura (<http://www.acordacultura.org.br/>); Detetives do Passado (<http://www.numemunirio.org/detetivesdopassado/>); Revista África e Africanidades (<http://www.africaeaficanidades.com.br/>) ; TV Escola – MEC (<https://tvescola.org.br/tve/home>); Alfabantu (“aplicativo voltado para o público infantil e que tem como proposta ajudar no processo de alfabetização das crianças através de jogos digitais além de enfatizar uma das contribuições africanas no falar brasileiro”); Projeto Passados Presentes (<http://passadospresentes.com.br/>); Projeto África e Brasil: unidos pela História e pela Cultura – Revista Nova Escola (<https://novaescola.org.br/arquivo/africa-brasil/>); etc.

³⁶⁹ LIMA, Mônica. LIMA, Mônica. Fazendo soar os tambores: o ensino de História da África e dos africanos no Brasil. Cadernos Penesb/UFF: 2005. p.5

docente. Porém, em alguns casos, apesar dos projetos acontecerem, os relatos são da continuidade de estereótipos:

Infelizmente o calendário escolar ainda dá prioridade para a organização de projeto sobre o tema em novembro. Fica sendo o mês em que a escola fala muitas vezes de forma “folclórica” sobre a história e cultura afro-brasileira.

O tema foi abordado de forma muito superficial e caricato no último 20 de novembro. Neste ano estou me envolvendo no projeto, buscando contribuir para um trabalho mais satisfatório.

Boa, entretanto, superficial. Só abordaram comida e beleza, mas não entrou em temas sobre segregação.

Excetuando uma palestra com colegas do Movimento Negro, a maioria das atividades reforça estereótipos sobre a África.

Todo ano as escolas exigem a produção de algum projeto e normalmente participo, porém tenho sempre ressalvas a serem feitas. Particularmente devido ao fato do tema África ser generalizado e estereotipado.

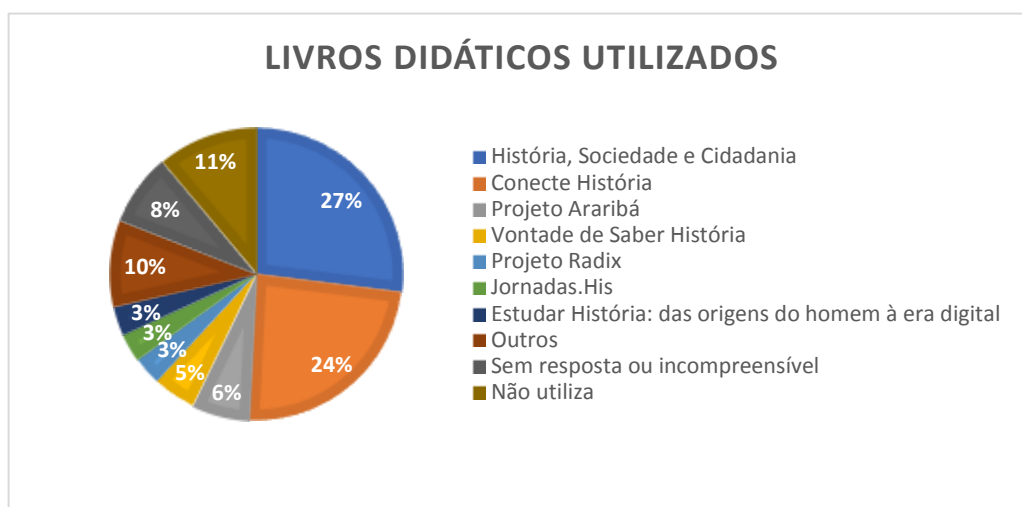
É comum a realização de projetos pedagógicos vinculados a determinadas datas, rememorando o dia da Abolição da Escravidão no Brasil (13 de maio), o Dia Mundial da África (25 de maio) e o Dia da Consciência Negra (20 de novembro). O debate sobre esta situação deve-se ao fato de que os conteúdos de História da África e Afro-brasileira não podem ficar restritos apenas a datas específicas no calendário escolar. Cabe reforçar o constante debate sobre diversidade em detrimento à suposta homogeneização da História dos africanos e afrodescendentes. Para tanto, o professor pode recorrer a outras fontes de análise que apresentam tais personagens atuando ativamente em diferentes processos históricos. Outra ação fundamental trata-se da necessidade dos estudos sobre as relações étnico-raciais não se limitarem à época da escravidão.³⁷⁰

São muitas as possibilidades de abordagem das histórias e culturas afro-brasileiras em sala de aula observando as diretrizes destacadas anteriormente: voltar a atenção para a diversidade de experiências e identidades, trazer experiências em que africanos e seus descendentes são atores sociais e políticos, integrar essas experiências à história “nacional” evitando a criação de um “nicho” de ensino “afro-brasileiro” e fazer uso de fontes efetivas e expressivas.³⁷¹

³⁷⁰ ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas. Rio de Janeiro, Pallas, 2003. p. 39

³⁷¹ ALBERTI, op. cit., 2003. p. 53

Retomando o debate sobre o uso de material didático, ainda que os relatos acima tenham acusado a existência de poucos recursos disponíveis, 86% dos docentes admitem que utilizam outros materiais em suas aulas para além do livro didático. As possibilidades variam entre os recursos audiovisuais (documentários, filmes, vídeos do YouTube), textos ou livros complementares, imagens e mapas, artigos de revistas e jornais, pesquisas na internet, etc. Contudo o que mais chama atenção são os relatos sobre qual livro didático utilizam atualmente, como podemos observar no gráfico abaixo:



*Figura 7:
63 entrevistados entre outubro e novembro de 2016*

Os livros “História, Sociedade e Cidadania” de autoria de Alfredo Boulous Jr. e o livro “Conecte História” de autoria de Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos, são os mais utilizados pelos professores entrevistados. Dois aspectos podem ser destacados: o fato de Alfredo Boulous Jr. ter concluído o doutoramento na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP com uma pesquisa sobre “Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de História aprovadas no PNLD de 2004” e, o segundo livro ter sido produzido por professores da Universidade Federal Fluminense. Ambos podem suscitar a problematização da relação entre o saber acadêmico e o saber escolar, assim como o distanciamento ou a tentativa de aproximação entre estes. Segundo Maria Auxiliadora Schmidt, sobre o impacto na atuação docente e discente:

(...) pode-se afirmar, por exemplo, que um princípio articulador a ser incorporado na relação entre o conhecimento histórico escolar e a ciência de referência, é aquele que torna necessário que professores e alunos busquem a renovação dos conteúdos, a construção de problematizações históricas, a apreensão de várias histórias lidas a

partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História.³⁷²

Um dos últimos pontos a ser apresentado trata-se do desenvolvimento de pesquisas acadêmicas por parte dos entrevistados. Enquanto apenas nove professores produziram seu trabalho de conclusão de curso na Graduação sobre História da África e/ou do Negro no Brasil, posteriormente, observamos um crescimento desta realidade, uma vez que, dezenove entrevistados pretendem desenvolver, no âmbito do ProfHistória, pesquisas sobre os respectivos temas. Acreditamos em mais um reflexo da implementação da Lei 10.639, pois o aumento das pesquisas sobre tais temas também deve ser salientado.

Observamos, ao longo deste tópico, uma série de questões sobre as inúmeras dificuldades enfrentadas pelo professor, personagem fundamental para que o ensino de História da África e do Negro no Brasil se concretize nas diferentes realidades escolares em que está inserido. Compreendemos que, mesmo após 15 anos, ainda temos muitas perguntas sem respostas, não temos um manual do “como fazer” e continuamos enfrentando problemas basilares como a intolerância religiosa, o racismo, preconceito e discriminação. Podemos reforçar que para uma efetiva implementação da Lei 10.639/2003, o professor deverá confrontar, a todo momento, a permanência e (re)produção dos estereótipos que insistem em rotular a História da África e Afro-brasileira a partir de inverdades, de aspectos negativos e diminutivos. Portanto, concordando com Wedderburn, o trabalho docente deve se fundamentar em três pontos principais: a empatia e sensibilidade em relação às histórias dos africanos e afrodescendentes; a busca por uma capacitação constante sobre os temas; e a interdisciplinaridade que contribui tanto para um maior diálogo, quanto para o enriquecimento teórico-metodológico sobre as temáticas.³⁷³

O(A) professor(a) incumbida(o) da missão do ensino da história dos povos e das civilizações da África – que, como já vimos, não é uma história qualquer – dificilmente poderá permanecer insensível a todas essas considerações. Pensamos que, pelo contrário, a sua eficácia pedagógica terá uma maior repercussão e abrangência à medida que a sua sensibilidade empática para a matéria e para o seu entorno social for elevada.³⁷⁴

³⁷² SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Saber escolar e conhecimento histórico. In: Revista HISTÓRIA & ENSINO, Londrina, v. 11, jul. 2005. pp. 44-45

³⁷³ WEDDERBURN, op. cit., 2005. p. 161

³⁷⁴ WEDDERBURN, op. cit., 2005. p. 162

Nos relatos sobre o que pensam em relação à implementação da Lei 10.639/2003, os professores entrevistados oscilam entre expor os problemas enfrentados, como a falta de formação continuada, a falta de material e a resistência para seu desenvolvimento e o quanto esta é importante:

Fundamental para a formação do Brasil que contemple toda a história do seu povo, valorizando a ancestralidade, resistência e identidade do negro.³⁷⁵

Eu considero a lei 10.639 uma vitória, até porque o nosso currículo é eurocêntrico e trabalhar História da África é fundamental para quebrarmos alguns tabus.³⁷⁶

Fantástica. Aos poucos os trabalhos estão melhorando. (...) ainda falta muito para chegarmos ao ideal, mas estamos em um caminho positivo.³⁷⁷

É um passo importante no sentido de garantir o direito à história e à memória.³⁷⁸

Concluimos que, mesmo diante de tantos obstáculos, ser professor é também acreditar no potencial do processo de ensino e aprendizagem. É acreditar que a Lei 10.639/2003 “é importante por potencializar o conhecimento sobre uma parte da história que foi silenciada”³⁷⁹, mas que pode ser (re)descoberta a partir da atuação docente. Portanto, o envolvimento e atuação do professor, fazem dele um dos pilares de sustentação para que o ensino de História da África, dos africanos e afrodescendentes avance nos currículos desenvolvidos, tanto na Universidade, quanto na Educação Básica.

³⁷⁵ Entrevistado 03. Ver anexo.

³⁷⁶ Entrevistado 09. Ver anexo.

³⁷⁷ Entrevistado 10. Ver anexo.

³⁷⁸ Entrevistado 16. Ver anexo.

³⁷⁹ Entrevistado 56. Ver anexo.

Considerações finais

Não é simples pensar o “como fazer” quando a questão envolve séculos de desconhecimento e distanciamento intelectual. Não há como recuperar a africanidade de nossa História sem recuperar a própria História da África. E neste caso, trata-se de construir referências, de recuperar memória, de trazer à tona tudo aquilo que não encontrou estímulo para sedimentar-se na cultura individual e coletiva sobre o significado das relações com a África na nossa História.³⁸⁰

Apresentar as considerações finais deste trabalho significa retomar questões basilares da nossa História. Não seria possível problematizar a formação do professor de História e sua atuação na Educação Básica, no tocante ao determinado pela Lei 10.639/2003, sem percorrer a trajetória da História Afro-brasileira, assim como a inserção da História da África enquanto uma disciplina autônoma no Ensino Superior. Para tanto, foram destacados nesta pesquisa diferentes processos históricos do século XX e início do século XXI. Ou seja, também para compreender como se encontra o Ensino de História da África e Afro-brasileira atualmente, optei por rever fatos e personagens que atuaram significativamente ao longo de pouco mais de um século de nossa História.

No capítulo I apresentei questões fundamentais que formam o alicerce para a posterior análise do Ensino de História da África e Afro-brasileira na Educação Básica, pois refletir sobre a implementação da Lei 10.639/2003 requer entendermos o papel do negro na formação da nossa sociedade. Para tanto, me debrucei sobre a historiografia brasileira referente à História Afro-brasileira, levando em consideração o que foi escrito na primeira metade do século XX, assim como as mudanças historiográficas inerentes à segunda metade deste mesmo século. De Gilberto Freire ao Movimento Negro, várias questões foram abordadas no intuito de questionar a marginalização da História da África e Afro-brasileira e reforçar a atuação dos movimentos sociais como elementos-chaves na luta contra o racismo, preconceito e discriminação, em diferentes âmbitos, dos quais a Educação faz parte. Percorrer a implementação das Leis antirracistas com o objetivo de traçar a trajetória legal até a consolidação da Lei 10.639/2003, também reafirmou os muitos obstáculos enfrentados pela população negra para sua inserção na sociedade.

Compreendendo que para identificar a atuação dos professores de História é necessário analisar a formação acadêmica dos mesmos, recuperei a História da História da África no Ensino Superior. Neste sentido, foi inevitável não mencionar os Centros de Estudos localizados

³⁸⁰ Lima, op. cit., 2003, p. 5

na Bahia, São Paulo e Rio de Janeiro, que formaram o alicerce para a inclusão da História da África nos cursos de Graduação. Apresentei, especificamente, como a disciplina se desenvolveu no Rio de Janeiro entrevistando personagens ativos no respectivo processo. Finalizando este ponto, a Formação Continuada surgiu como uma estratégia ímpar na formação dos professores da Educação Básica, uma vez que, até a implementação da Lei 10.639/2003, a disciplina de História da África não era obrigatória nos Cursos de Graduação e muitos professores se formaram sem qualquer contato com a temática.

Por fim, no último capítulo, foi realizado um estudo de caso, no qual o objeto da pesquisa foram os alunos do ProfHistória - Mestrado Profissional em Ensino de História. O fato de todos serem professores da Educação Básica foi um critério, sendo neste universo selecionados os alunos/professores que atuam na Educação Pública. O principal objetivo foi compreender a formação destes professores enquanto alunos de Graduação e o quanto esta formação pode ou não influenciar suas possíveis atuações em sala de aula com temas relacionados à História da África e Afro-brasileira.

Mesmo se tratando de um grupo extremamente diverso, de idades, regiões, realidades sociais, universidades e escolas diferentes, podemos estabelecer alguns pontos em comum, tais como: a falta de contato ou fragilidade na formação superior no que diz respeito à História da África e História Afro-brasileira; a insatisfação diante desta questão; as questões religiosas ainda como um empecilho para implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas em que atuam; os mesmos conteúdos trabalhados, sendo praticamente todos vinculados ao livro didático; o reconhecimento da importância da respectiva Lei, tanto pela relevância enquanto componente curricular antes negligenciado, quanto como instrumento na manutenção da autoestima das crianças e jovens afrodescendentes e no combate ao racismo estrutural ainda enraizado na sociedade.

Ante o exposto, retomando o artigo de autoria de Mônica Lima, apresentado logo após a implementação da Lei 10.639/2003, ainda podemos considerar atuais as questões apresentadas pela autora. Dentre elas a concepção de que não há um “como fazer”, ou seja, não há um manual pronto de como a História da África e Afro-brasileira pode ou deve ser trabalhada na Educação Básica.³⁸¹ Portanto, mesmo após 15 anos de vigência da Lei, ainda são

³⁸¹ Mesmo as “*Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais*” e o “*Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais*” são documentos geraram uma série de debates e críticas, não configurando, portanto, como os únicos caminhos a serem seguidos na implementação da Lei 10.639/2002.

fundamentais os espaços de discussão, a produção de pesquisas, a realização de formação continuada, o incentivo à elaboração de projetos e ações no espaço escolar, a revisão dos currículos e dos livros didáticos, a cobrança e fiscalização da execução da Lei.

Pude observar que os obstáculos e as dificuldades apresentadas pelos professores entrevistados não são uma novidade, pois estão presentes desde que a Lei 10.639/2003 foi implementada. O que não significa que não tenhamos caminhado positivamente ao longo destes quinze anos. Mesmo com uma série de ressalvas, é importante reforçarmos a existência obrigatória da disciplina de História da África e temas correlatos, como Relações Étnico-raciais, nos cursos de graduação de instituições públicas e privadas. Assim como a recorrente oferta, principalmente, de cursos de extensão sobre os temas, possibilitando a formação continuada de professores da Educação Básica. Neste cenário percebemos um aumento considerável das pesquisas no campo dos estudos africanos e do próprio ensino de tais conteúdos.

Diante da conjuntura de transformações que a própria Educação Básica vem sofrendo com o estabelecimento da BNCC – Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio, nos encontramos novamente num momento de reestruturação do currículo. Cabe, portanto, aos professores de História repensarem o currículo como um todo, mas neste caso específico reverem mais uma vez como os conteúdos de História da África e Afro-brasileira são apresentados. Compreendo que não caminhamos muito em relação a tais temas nas respectivas propostas, uma vez que, a concepção eurocêntrica, também marcada pela colonialidade, ainda se faz significativamente presente na própria BNCC. Sobre a Reforma do Ensino Médio, ainda não temos muita clareza do espaço de atuação dos professores da área de Ciências Humanas.

Por fim, reforço que a atuação do professor será o elemento chave para prosseguirmos nesta caminhada. Contando com um currículo que ainda não atende o Ensino de História da África e Afro-brasileira, o professor de História, dentro das inúmeras possibilidades de sua atuação, pode ultrapassar o proposto nos livros didáticos, tanto selecionando o que pode ser trabalhado, quanto acrescentando temas que não necessariamente estão disponíveis em tais materiais. As brechas pedagógicas ainda serão uma estratégia cotidiana para execução de aulas e projetos que possam contribuir para a implementação da Lei 10.639/2003. Portanto, mais do que apresentar soluções prontas, este trabalho tem como objetivo auxiliar na compreensão da trajetória e importância da respectiva Lei, buscando uma reflexão que possa superar as dificuldades e problematizar o papel dos professores enquanto agentes ativos no Ensino de

História da África e Afro-brasileira, contribuindo para a construção de uma sociedade pautada na igualdade social.

Referências Bibliográficas

1- Fontes:

BRASIL. 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.

_____. Decreto nº 50.465 de 14 de abril de 1961. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>

_____. *Decreto 63.223 de 06 de setembro de 1968*. Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/9/1968, Página 8026. Disponível em <http://legis.senado.gov.br>

_____. Lei nº 1.390 de 03 de julho de 1951. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>

_____. Lei nº 5.692 de 23 de agosto de 1971. Disponível em <http://www2.camara.leg.br>

_____. Lei nº 7.437 de 20 de dezembro de 1985. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>

_____. Lei nº 7.716 de 05 de janeiro de 1989. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>

_____. Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>

_____. Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, MEC/SECADI, Edição de 2013.

Declaração e programa de ação da *Conferência contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*. Adotada em 8 de setembro, 2001, Durban, África do Sul.

Entrevista: Beluce Belluci. Concedida à autora em 16 de setembro de 2015.

Entrevista: Mariza de Carvalho Soares. Concedida à autora em 15 de fevereiro de 2016. Rio de Janeiro.

Entrevista: Marcelo Bittencourt. Concedida à autora em 19 de fevereiro de 2016. Rio de Janeiro.

Entrevista: Edson Borges. Concedida à autora em 06 de novembro de 2017. Skype.

Entrevista: Mônica Lima. Concedida à autora em 14 de novembro de 2017. Rio de Janeiro.

Inciso XLII do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>.

Ministério da Educação. Parecer nº: CNE/CP 003/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Projeto de Lei nº 678 de 10 de maio de 1988. Disponível em <http://www2.camara.leg.br>

Projeto de Lei nº 259-B, de 1999. Disponível em <http://www.camara.gov.br>

Relatório de dez anos do Programa Fábrica de Ideias 1998-2007. Disponível em <https://fabricaideias.ufba.br/relatorio-de-dez-anos-de-atividades-do-programa-fabrica-de-ideias-1998-2007>

2- Sites consultados:

ABE – ÁFRICA Associação Brasileira de Estudos Africanos. Disponível em <https://www.abeafrica.com/quem-somos>

ANPUH – Associação Nacional dos Professores Universitários de História. Disponível em <http://www.site.anpuh.org/>.

Biblioteca Virtual de Direitos Humanos – USP. Disponível em <http://www.direitoshumanos.usp.br>.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

CEFET – RJ. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Disponível em <http://www.cefet-rj.br>

Escola de História / UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.unirio.br/cch/escoladehistoria>.

Fábrica de Ideias – UFBA. Disponível em <https://fabricaideias.ufba>.

Fundação Cultural Palmares. Disponível em <http://www.palmares.gov.br>.

Áfricas: Grupo de Pesquisa Interinstitucional. Disponível em <http://grupoafricas.wixsite.com/site>

Laboratório de Estudos Africanos – Instituto de História / UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em <http://leafrica.blogspot.com.br/p/historia.html>.

MEC – Ministério da Educação. Disponível em <https://www.mec.gov.br/>

Ministério do Desenvolvimento Agrário. Disponível em <http://www.incra.gov.br>.

NEAF – Núcleo de Estudos Africanos. UFF – Universidade Federal Fluminense. Disponível em <http://www.historia.uff.br/neaf/>.

NEAB – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros. Disponível em <http://www.neab-proafro.uerj.br/>

Organização Internacional do Trabalho. Disponível em <http://www.oit.org.br>.

PPGH – Programa de Pós-Graduação em História / UNIRIO. Disponível em <http://www.unirio.br/cch/escoladehistoria/pos-graduacao/ppgh>.

PENESB – Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira. Disponível em <http://www.uff.br/penesb/>

Portal da Câmara dos Deputados. Disponível em <http://www2.camara.leg.br>.

Projeto A Cor da Cultura. Disponível em <http://www.acordacultura.org.br>.

Projeto Escola Sem Partido. Disponível em <http://www.escolasempartido.org>.

Revista África. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/africa/index>.

Revista Museu. Disponível em <https://www.revistamuseu.com.br/site/br/noticias/nacionais/1947-08-01-2017-instituto-de-pesquisa-e-memoria-pretos-novos-comemora-21-anos.html> .

Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Disponível em <http://www.portaldaiigualdade.gov.br>.

Universo On Line (UOL). Projeto TAB. Disponível em <https://tab.uol.com.br/branquitude#gente-branca>.

3- Livros, artigos e teses:

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe; DANTAS, Carolina Vianna. Em torno do passado escravista: as ações afirmativas e os historiadores. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. A escrita da história escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2009.

ABREU, Martha; FILHO, Silvio de Almeida Carvalho. Entrevista – Mônica Lima. In: Revista História Hoje, v. 1, nº 1, 2012.

ÁFRICA. Revista de Estudos Africanos. USP, São Paulo, número especial, 2012.

ALBERTO, Paulina L. Para africano ver: intercâmbios africano-baianos na reinvenção da democracia racial, 1961-63. In: Revista Afro-Ásia, 44, 2001.

ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas. Rio de Janeiro, Pallas, 2003.

ALBUQUERQUE, Silvio José. Combate ao racismo. Brasília, Fundação Alexandre de Gusmão, 2008.

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

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro colonial. In: Revista Brasileira de Ciência Política, nº 11. Brasília, maio-agosto, 2013.

BASTOS, Janaína Ribeiro Bueno. O lado branco do racismo: a gênese da identidade branca e a branquitude. In: Revista da ABPN, v.8, nº 19, mar/jun. 2016.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. In: Revista Sociedade e Estado, v. 31, nº 1, janeiro/abril 2016.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo, Cortez, 2004

_____. História do Brasil. Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro. História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo, Contexto, 2007.

BURKE, Peter. Gilberto Freyre e a nova história. Tempo Social. Revista de Sociologia da USP. São Paulo, 9(12): 1-12, outubro de 1997.

CANDAU, Vera Maria Fernão. Interculturalidade e Educação Escolar. In: CANDAU, Vera Maria. Reinventar a Escola. Rio de Janeiro, Vozes, 2000.

_____. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. In: Revista Educação e Sociedade, Campinas, v.33, nº 118, jan-mar. 2012.

CANEN, Ana. A Educação brasileira e o currículo a partir de um olhar multicultural: algumas tendências e perspectivas. In: BARROS, José Flávio Pessoa de; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Todas as cores na Educação: contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no Ensino Básico. Rio de Janeiro, Quartet: FAPERJ, 2008.

CARDOSO, Lourenço. O branco-objeto: o movimento negro situando a branquitude. In: Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v.13, nº 1, jan-jun. 2011.

CARNEIRO, Sueli. A Batalha de Durban. Estudos Feministas. Ano 10, 1º semestre de 2002.

CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre o Colonialismo. Lisboa, Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

CHAGAS, Waldeci Ferreira. Formação continuada de professores(as) e a educação para igualdade racial: um desafio político. Anais do XVII Encontro Estadual de História / ANPUH – PB. 2016.

Coleção Educação para Todos: Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei 10.639/2003. Brasília, Secad/MEC, 2005.

_____. História da Educação do Negro e outras Histórias. Brasília, Secad/MEC, 2005.

_____. Dimensões da inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Brasília, Secad/MEC, 2005.

_____. O Programa Diversidade na Universidade e a Construção de uma Política Educacional Anti-Racista. Brasília, Secad/MEC, 2005.

_____. Acesso e Permanência da população negra no ensino superior. Brasília, Secad/MEC, 2005.

CORRÊA, Marcelo Macedo; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. In: Cadernos Cedes, Campinas, v.35, nº 95, pp. 37-55, jan-abr, 2015.

COSTA E SILVA, Alberto da. Um Rio chamado Atlântico. A África no Brasil e o Brasil na África. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2003.

COSTA, Emília Viottida. A Abolição. São Paulo, UNESP, 2008.

COSTA, Hilton. Para construir outro olhar: notas sobre o ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras. *Revista História Hoje: Ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira*. vol. 1, nº 01, 2012.

CRUZ, Eliane Almeida de Souza e. Currículo Mínimo de História da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro: quais são os espaços da história da África e do negro? (lei nº 10.639/03). 2014. 117f. Dissertação (Mestrado em 138 Cruz e Oliveira Relações Étnicorraciais) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, Rio de Janeiro. 2014

CURTIN, P. D. Tendências recentes das pesquisas históricas africanas e contribuição à história em geral. IN: KI-ZERBO, J. (Editor) Coleção História Geral da África. Volume I: Metodologia e Pré-História da África. Brasília, UNESCO, Secad/Mec, 2010.

DANTAS, Carolina Vianna. Racialização e mobilização negra nas primeiras décadas republicanas. *Revista do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira*. Cadernos Penesb. Niterói, nº 12.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento da Negritude: uma breve reconstrução histórica. In: *Revista de Ciências Sociais*, Londrina, v.10, nº 01, 2005.

_____. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Revista Tempo*. UFF, vol. 23, 2007.

_____. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. *Revista Brasileira de Educação*. v.13, nº 39, set/dez – 2008.

FAGE, J. D. A evolução da historiografia da África. IN: KI-ZERBO, J. (Editor) Coleção História Geral da África. Volume I: Metodologia e Pré-História da África. Brasília, UNESCO, Secad/Mec, 2010.

FALCON, Francisco José Calazans. O Programa de Pós-graduação em História Social do IFCS-UFRJ – um ensaio de história e memória. In: Topoi, v. 13, n. 25, jul./dez. 2012

FAUSTO, Boris. História Concisa do Brasil. São Paulo, Editora da USP: Imprensa Oficial do Estado, 2001.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de História e diversidade cultural: Desafios e Possibilidades. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005.

FERREIRA, Marieta de Moraes. O ensino da história na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. In: Revista História, Ciências, Saúde. Manguinhos (Rio de Janeiro), V. 19, nº 2, abril-junho, 2012.

_____. Ditadura Militar, Universidade e Ensino de História: da Universidade do Brasil à UFRJ. In: Ciência e Cultura. vol.66, no.4, São Paulo, Oct./Dec. 2014.

FONSECA, Selva Guimarães. Caminhos da História Ensinada. Campinas – SP, Papyrus, 1993.

_____. A História na Educação Básica: conteúdos, abordagens e metodologias. Anis do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. A Escola Cidadã frente ao “Escola Sem Partido”. In: Ação Educativa. A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo, Ação Educativa, 2016.

GOMES, Ângela de Castro. Gilberto Freyre: alguns comentários sobre o contexto historiográfico de produção de Casa Grande e Senzala. Revista Remate de Males. V. 20. UNICAMP, 2000.

GOMES, Nilma Lino; VIEIRA, Sofia Lerche. Construindo uma ponte Brasil – África: a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Luso-Afrobrasileira (UNILAB). In: Revista Lusófona de Educação, 24, 81-95.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Movimento Negro e Educação. Revista Brasileira de Educação. Nº 15, Set/Out/Nov/Dez, 2015. pp. 151-152

GRIN, Mônica; MAIO, Marcos Chor. O antirracismo da ordem no pensamento de Afonso Arinos de Melo Franco. Topoi, v. 14, n. 26, jan./jul. 2013

GUERRA, Márcia. História da África: uma disciplina em construção. Tese de Doutorado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. Notas sobre raça, cultura e identidade na imprensa negra de São Paulo e Rio de Janeiro, 1925-1950. Texto preparado durante estágio pós-doutoral no Centre d'Études Africaines, Paris, financiado pela CAPES, em fevereiro de 2003.

_____. Como trabalhar com “raça” em sociologia. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v.29, n.1, p.93-107, jan/jun, 2003.

_____. Intelectuais negros e formas de integração nacional. Revista Estudos Avançados. Vol 18, nº 50. São Paulo, jan/apr, 2004.

_____. Preconceito Racial: Modos, Temas e Tempos. São Paulo, Cortez, 2008.

HEGEL, Friedrich. Filosofia da História. Brasília, Editora da UNB, 1995.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. A itinerância das ideias e o pensamento social africano. In: Anos 90, Porto Alegre, v.21, nº40, dez/2014. p. 197

HEYMANN, Luciana; ARRUTI, José Maurício. Memória e reconhecimento: notas sobre as disputas contemporâneas pela gestão da memória na França e no Brasil. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria. Qual o valor da História hoje? Rio de Janeiro, Editora FGV, 2012.

OLIVEIRA, Iolanda de. A incorporação da dimensão racial do fenômeno educativo às funções da Universidade: origem e atuação do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB). In: SYSS, Ahyas. (org) Diversidade Étnico-racial e Educação Superior Brasileira: experiências de intervenção. Rio de Janeiro, Quartet, 2008.

KALY, Alain Pascal. O ensino da história da África no Brasil: o início de um processo de reconciliação psicológica de uma nação? In: PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro, Pallas, 2013.

KARNAL, L. (org.) História na sala de aula. SP: Contexto, 2003

LIMA, Mônica. Fazendo soar os tambores. O ensino de História da África e dos africanos no Brasil. Cadernos PENESB (Programa de Estudos sobre o Negro na Sociedade Brasileira)/UFF, nº 05, Niterói, EdUFF, 2004.

_____. A África na Sala de Aula. In: Nossa História, ano1, nº4, fevereiro de 2004. p.84-86.

_____. Aprendendo e ensinando história da África no Brasil: desafios e possibilidades. IN: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. (Orgs.) A escrita da história escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro, FGV, 2009.

LIMA, Márcia. A Obra de Carlos Hasenbalg e seu Legado à Agenda de Estudos sobre Desigualdades Raciais no Brasil. Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 57, nº 4, 2014.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. IN: FERREIRA, Marieta M.; AMADO, Janaina; (Org.) Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1998.

MAIO, Marcos Chor. Tempo controverso: Gilberto Freyre e o Projeto Unesco. Tempo Social; Revista de Sociologia. USP, São Paulo, 11. pp.111-136, maio de 1999.

MAIO, Marcos Chor. O Projeto Unesco e a agenda das Ciências Sociais no Brasil dos anos 40 e 50. Revista Brasileira d Ciências Sociais. V. 14, nº 41, outubro, 1999.

MEMMI, Albert. Retrato do Colonizado precedido pelo Retrato do Colonizador. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2007.

MIGNOLO, Walter D. O lado mais escuro da modernidade. In: Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 32, nº 94, junho/2017.

MOTTA, Vânia Cardoso da.; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). In: Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

MOURA, Michele Cristina; FONSECA, Selva Guimarães. Saberes e práticas de Ensino de História: a implementação dos PCNs nas séries iniciais do Ensino Fundamental. In: Ensino em Re-Vista, 11(1): 7-25, jul.02. /jul.03.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. A produção acadêmica sobre a imagem do negro no livro didático: estado do conhecimento (2003-2013). In: 37ª Reunião Nacional da ANPed – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

MUNANGA, Kabengele. Estudo e Ensino da África na Universidade de São Paulo: atuação do Centro de Estudos Africanos e do professor Fernando Augusto Albuquerque Mourão. In: África: Revista do Centro de Estudos Africanos. USP, São Paulo, número especial, 2002.

_____. Por que ensinar História da África e do Negro no Brasil de hoje? In: Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

NASCIMENTO, Abdias. Pensamento dos africanos e afrodescendentes. Revista Thoth. Brasília, nº 06, pp. 31-39, set/dez, 1998.

NORVELL, John M. A brancura desconfortável das camadas médias brasileiras. In: MAGGIE, Yvonne; REZENDE, Claudia Barcellos. Raça como retórica: a construção da diferença. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf.

Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros Colégio Pedro II. Caderno GT - Legislação Rio de Janeiro 2014. Disponível em <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2014/set/CadernoGT.pdf> . Acessado em 25 de março de 2018.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 25, nº03, 2003.

_____. A História da África em perspectiva: Caminhos e descaminhos da historiografia africana e africanista. In: *Revista Múltipla*, Brasília, 10(16), junho de 2004. pp. 18-19

_____. A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). *História* [online]. São Paulo, 2009, vol.28, n.2, pp.143-172.

OLIVEIRA, Iolanda de. A incorporação da dimensão racial do fenômeno educativo às funções da Universidade: origem e atuação do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB). In: SYSS, Ahyas. (org) *Diversidade Étnico-racial e Educação Superior Brasileira: experiências de intervenção*. Rio de Janeiro, Quartet, 2008.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *História da África e dos africanos na escola: Desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História*. Rio de Janeiro, Imperial Novo Milênio, 2012.

_____. “A sala de aula é o último lugar onde ocorrerão mudanças”. A Lei 11.645: suas implicações teóricas e práticas na recente produção acadêmica. In: MIRANDA, Claudia; LINS, Mônica Regina Ferreira; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. *Relações étnico-raciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei n. 10.639*. Rio de Janeiro, Quartet: Faperj, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LINS, Mônica Regina Ferreira. A presença-ausência da História da África nos currículos de História das Universidades do Rio de Janeiro: antes e depois da Lei 10.639/2003. Texto apresentado e publicado nos anais do I Encontro de História da Educação do Estado do Rio de Janeiro, Niterói – RJ de 4 a 6 de junho de 2007.

_____. Por uma desobediência epistêmica: sobre lutas e Diretrizes Curriculares antirracistas. In: *Revista da ABPN*, v.6, nº 13, mar-jun 2014

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.26, nº 01, pp. 15-40, 2010.

PENNA, Fernando de Araújo. Programa Escola Sem Partido: uma ameaça à Educação emancipadora. In: GABRIEL, Carmem Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo B. *Narrativas do Rio de Janeiro nas Aulas de História*. Rio de Janeiro, Maud, 2016.

PEREIRA, Amílcar Araújo. *O Mundo Negro: relações raciais e a constituição do Movimento Negro Contemporâneo no Brasil*. Rio de Janeiro, PALLAS: FAPERJ, 2013.

PEREIRA, José Maria Nunes. Os estudos africanos na América Latina: um estudo de caso. O Centro de Estudos Afro-asiáticos (CEAA). In: *Los estudios afroamericanos y africanos en América Latina: herencia, presencia y visiones del outro*. Buenos Aires, CLACSO, 2008.

PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639. *Estud. hist. (Rio J.)* [online]. 2008, vol.21, n.41.

PEREIRA, Júnia Sales; MIRANDA, Sônia Regina. Laicização e intolerância religiosa: desafios para a História ensinada. In: *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 99-120, jan./mar. 2017.

PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. O ensino e a pesquisa sobre África no Brasil e a lei 10.639. In: *Revista África e Africanidades*, ano 3, n.11, novembro, 2010.

PINTO, Carmem Lúcia Lascano; BARREIRO, Cristhianny Bento; SILVEIRA, Denise do Nascimento. Formação Continuada de Professores: Ampliando a compreensão acerca deste conceito In: *Revista Thema*, vol. 07 (01), 2010.

QUEIROZ, Mônica Romitelli de; MIRANDA, Cláudia. Contribuições dos Estudos Críticos da Branquitude para o Enfrentamento do Racismo na Educação Superior. In: 38ª Reunião Nacional da ANPED, 01 a 05 de outubro de 2017. UFMA, São Luís/MA.

REIS, Martha dos. Efeitos das reformas educacionais na formação e atuação de professores da área de Ciências Humanas. In: *Espaço Currículo*, v.5, n.1, pp.278-286, Junho a Dezembro de 2012.

RESENDE, Ana Catarina Zema de. Frantz Fanon e a alienação do negro e do branco no sistema colonial. In: *Revista da ABPN*, v.9, nº 21, nov-2016 fev-2017.

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de Fala? Belo Horizonte/MG, Letramento: Justificando, 2017.

RIOS, Flávia. O protesto negro no Brasil contemporâneo (1978-2010). *Lua Nova*, São Paulo, 85, 2012.

SAID, Edward. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.

SANSONE, Livio. Que multiculturalismo se quer para o Brasil? In: *Revista Ciência e Cultura*. Vol. 59, nº 2, São Paulo, abril/junho, 2007.

SANTOS, Lorena dos. Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10.639/03. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria. *Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas*. Rio de Janeiro, Pallas, 2003.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: *Coleção Educação para todos – Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei 10.639/2003*. Brasília, Secad/MEC, 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Saber escolar e conhecimento histórico. In: *Revista HISTÓRIA & ENSINO*, Londrina, v. 11, jul. 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Ensinar História. Coleção Pensamento e Ação na sala de aula. São Paulo, Scipione, 2009.

SCHUCMAN, Lia Wainer. Branquitude e poder: revisitando o “medo branco” no século XXI. In: Revista da ABPN, v. 6, n. 13, mar. – jun. 2014

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Espetáculo da miscigenação. Estudos Avançados, 8(20), 1994.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Apresentação. In: FERNANDES, Florestan. O negro no mundo dos brancos. São Paulo, Global, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Falando de um preconceito retroativo: o tímido mercado editorial brasileiro e as falácias de uma frágil linha de cor. In: FONSECA, Denise PiniRosalemda. Resistência e Inclusão: História, cultura, educação e cidadania afro-descendentes. Rio de Janeiro, PUC-Rio: Consulado Geral dos Estados Unidos, 2003.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. Memória d'África A temática africana em sala de aula. São Paulo, Cortez, 2007.

SILVA, Agostinho da. O nascimento do CEAO. In: Afro-Ásia Salvador, CEAO, nº 16.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele. (org) Superando o Racismo na Escola. Brasília, MEC/BID/UNESCO, 2005.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. In: Revista Brasileira de História, vol. 30, nº 60, 2010.

SLENES, Robert W. A importância da África para as Ciências Humanas. slenes a importância da África para as ciências humanas. Texto apresentado no Seminário Respostas ao racismo: produção acadêmica e compromisso político em tempos de ações afirmativas. 3 de dezembro de 2009. IFCH/UNICAMP.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; GONÇALVES, Ednéia. Reeducação das Relações Raciais e ESP. In: Ação Educativa. A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo, Ação Educativa, 2016.

SOUZA, Marina de Mello e. História da África: um continente de possibilidades. IN: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. (Orgs.) A escrita da história escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro, FGV, 2009.

SYSS, Ahyas. O LEAFRO, Relações étnico-raciais e a formação de professores: uma experiência de intervenção multicultural. In: SYSS, Ahyas. (org) Diversidade Étnico-racial e Educação Superior Brasileira: experiências de intervenção. Rio de Janeiro, Quartet, 2008.

TEIXEIRA, Inês; PRAXEDES, Vanda. História Oral e Educação: Tecendo vínculos e possibilidades pedagógicas. In: VISCARDI, Cláudia M. R.; DELGADO, Lucília de A. Neves. (orgs). História Oral: Teoria, Educação e Sociedade. Juiz de Fora, Ed. UFJF, 2006.

VOLDMAN, Danièle. Definições e usos. IN: FERREIRA, Marieta M.; AMADO, Janaina; (Org.) Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1998.

WALSH, Catherine. Etnoeducación e Interculturalidad em Perspectiva Decolonial. In: Desde Adentro: Etnoeducación e Interculturalidad en el Perú y América Latina. Lima, Bellido Ediciones, 2011.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Novas Bases para o Ensino de História da África no Brasil. In: Coleção Educação para Todos: Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei 10.639/2003. Brasília, Secad/MEC, 2005.

XAVIER, Maria do Carmo; DORNELLES, Ana Paula Lacerda. O debate parlamentar na tramitação da Lei 10.639/2003: interrogando o papel da escola na construção da identidade cultural e étnica no Brasil. In: EccoS, São Paulo, v. II, n. 2, jul./dez. 2009.

ZURARA, Gomes Eanes. Crônicas dos Feitos de Guiné. Lisboa, Agência Geral das Colônias, 1949.

Anexos



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Mensagem de veto

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

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

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

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

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

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

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

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

Questionário aplicado aos alunos da 1º e 2º turmas do ProfHistória - Mestrado Profissional em História

- 1) Qual é o seu nome? (Opcional)
- 2) Qual é a sua idade?
- 3) Sua Graduação foi realizada e concluída em qual instituição de Ensino?
- 4) Em que ano ingressou na Graduação?
- 5) Em que ano concluiu a Graduação?
- 6) Cursou a disciplina História da África na Graduação?
- 7) Cursou alguma disciplina sobre a História do Negro no Brasil (ou temas correlatos) na Graduação?
- 8) Participou de algum projeto extracurricular sobre História da África e/ou do Negro no Brasil na Graduação?
- 9) Seu tema de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) da Graduação foi relacionado à História da África e/ou do Negro no Brasil?
- 10) Caso positivo na questão anterior, qual foi o tema?
- 11) Você considera que sua formação, na área de História da África, no curso de Graduação foi satisfatória? Por quê?
- 12) Depois de graduado(a) participou de alguma capacitação, curso de extensão ou especialização (lato sensu) sobre História da África e/ou do Negro no Brasil?
- 13) Caso positivo na questão anterior, qual foi o curso?
- 14) Há quantos anos você atua como professor(a) da Educação Básica?
- 15) Há quantos anos você atua como professor(a) da Rede Pública?
- 16) Atualmente leciona na Rede Pública Municipal, Estadual ou Federal?
- 17) Você leciona no Ensino Fundamental II ou no Ensino Médio?
- 18) Você ministra aulas sobre História da África para seus alunos da escola pública?
- 19) Caso sua resposta tenha sido “sim” na questão anterior, quais temas são mais trabalhados? Por quê?
- 20) Você ministra aulas sobre História do Negro no Brasil para seus alunos da escola pública?
- 21) Caso sua resposta tenha sido “sim” na questão anterior, quais temas são mais trabalhados? Por quê?
- 22) Sentiu ou sente dificuldades em trabalhar com a História da África e do Negro no Brasil?
- 23) Caso sua resposta tenha sido “sim” na questão anterior, por favor, explique quais são as suas maiores dificuldades.

- 24) Já participou de algum projeto, na escola, sobre História da África e do Negro no Brasil?
- 25) Caso já tenha participado de algum projeto sobre História da África e do Negro no Brasil, na escola, o que achou desta experiência?
- 26) Que livro didático utiliza atualmente?
- 27) Utiliza outros materiais sobre História da África e do Negro no Brasil em suas aulas? Quais?
- 28) No âmbito do Mestrado, sua pesquisa está relacionada à História da África e/ou do Negro no Brasil?
- 29) Caso positivo na resposta anterior, qual é o tema?
- 30) Qual é a sua opinião sobre a implementação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o Ensino de História da África e do Negro no Brasil na Educação Básica.

Respostas

Professor(a)	Idade	Instituição Ensino Superior	Ano de Ingresso	Ano de Conclusão
1	30	Particular	2003	2006
2	36	Pública	2001	2005
3	33	Particular	2002	2006
4	33	Pública	2000	2004
5	24	Particular	2009	2011
6	33	Pública	2001	2006
7	41	Particular	2006	2009
8	36	Pública	1998	2006
9	29	Pública	2005	2011
10	32	Particular	2004	2008
11	28	Pública	2006	2010
12	36	Pública	1997	2013
13	33	Particular	2002	2005
14	30	Pública	2003	2008
15	36	Particular	2002	2006
16	27	Particular	2006	2010
17	28	Pública	2005	2010
18	52	Pública	2009	2013
19	28	Pública	2006	2011
20	54	Pública	1983	1989
21	28	Particular	2005	2007
22	26	Particular	2007	2010
23	32	Particular	2002	2007
24	48	Particular	2008	2010
25	33	Particular	2002	2005
26	39	Particular	1995	1998
27	30	Particular	2005	2008
28	42	Pública	1993	1997
29	33	Pública	2002	2007
30	29	Pública	2006	2011
31	30	Pública	2005	2010
32	30	Pública	2004	2010
33	29	Particular	2005	2009
34	41	Pública	1998	2003
35	33	Pública	2004	2011
36	29	Pública	2005	2009
37	51	Pública	2000	2006
38	46	Particular	1989	1994
39	30	Particular	2005	2008
40	34	Particular	2002	2004
41	34	Particular	2003	2007
42	32	Pública	2005	2009
43	48	Pública	1993	2000
44	44	Pública	1994	1998
45	?	Pública	1988	1992
46	29	Particular	2004	2006
47	26	Pública	2008	2013
48	41	Particular	1993	1996
49	43	Pública	1998	2001
50	46	Particular	1995	1999
51	34	Pública	2004	2009
52	36	Pública	1999	2008
53	33	Particular	2001	2005

54	29	Particular	2006	2010
55	34	Pública	2004	2011
56	36	Particular	2002	2006
57	50	Pública	1986	1992
58	31	Pública	2006	2015
59	27	Pública	2006	2010
60	37	Pública	1998	2003
61	27	Particular	2008	2013
62	38	Particular	2000	2003
63	40	Pública	1994	1999

Professor(a)	Cursou História da África na Graduação?	Cursou His. do Negro na Graduação?	Participou de algum projeto sobre os temas?
1	Não	Não	Não
2	Não	Não	Sim
3	Sim	Não	Não
4	Não	Não	Não
5	Sim	Não	Não
6	Não	Não	Não
7	Não	Não	Não
8	Não	Não	Não
9	Não	Sim	Não
10	Não	Não	Sim
11	Sim	Sim	Não
12	Não	Sim	Não
13	Não	Não	Não
14	Não	Não	Não
15	Sim	Sim	Não
16	Não	Não	Sim
17	Sim	Não	Não
18	Sim	Não	Não
19	Não	Não	Não
20	Não	Não	Não
21	Sim	Não	Não
22	Sim	Não	Não
23	Sim	Não	Não
24	Não	Não	Não
25	Sim	Sim	Sim
26	Sim	Não	Não
27	Sim	Não	Não
28	Não	Não	Não
29	Não	Não	Não
30	Sim	Não	Não
31	Não	Não	Não
32	Sim	Sim	Não
33	Sim	Não	Não
34	Não	Sim	Sim
35	Não	Sim	Sim
36	Não	Não	Não
37	Não	Não	Não
38	Não	Não	Não
39	Não	Não	Não
40	Sim	Não	Não
41	Não	Não	Não
42	Não	Sim	Não
43	Não	Não	Sim

44	Não	Não	Não
45	Não	Não	Não
46	Sim	Não	Sim
47	Não	Não	Sim
48	Não	Não	Não
49	Não	Sim	Não
50	Não	Não	Não
51	Sim	Sim	Sim
52	Sim	Não	Não
53	Sim	Não	?
54	Sim	Não	Não
55	Sim	Não	Não
56	Sim	Não	Não
57	Não	Não	Não
58	Sim	Sim	Não
59	Não	Não	Não
60	Sim	Não	Não
61	Não	Não	Sim
62	Não	Não	Sim
63	Não	Não	Não

Professor(a)	O seu TCC na Graduação foi sobre História da África e/ou História do Negro?	Qual foi o tema?
1	Não	
2	Não	
3	Não	
4	Não	
5	Não	
6	Não	
7	Não	
8	Não	
9	Não	
10	Não	
11	Não	
12	Não	
13	Não	
14	Sim	A influência dos legisladores britânicos na Elaboração de leis abolicionistas no Brasil.
15	Sim	Escravidão e catolicismo negro no Brasil do século XVIII.
16	Não	
17	Sim	Escravidão.
18	Não	
19	Não	
20	Não	
21	Não	
22	Não	
23	Não	
24	Não	
25	Não	
26	Não	
27	Não	
28	Não	
29	Não	
30	Não	
31	Não	
32	Não	

33	Não	
34	Não	
35	Sim	Análise do discurso de dois viajantes portugueses em seus relatos de viagem entre Angola e Moçambique sobre o tráfico negreiro português na África
36	Sim	Trabalhei com a questão do negro nos livros didáticos
37	Não	
38	Não	
39	Não	
40	Sim	Boemia carioca: cultura e modernidade no Rio de Janeiro
41	Não	
42	Não	
43	Sim	Foi sobre a obra do escritor carioca Lima Barreto, no final do século XIX e nos primeiros anos do século XX, no Rio.
44	Não	
45	Sim	A imagem do negro em tele notícias globais (TV Globo)
46	Não	
47	Não	
48	Não	
49	Não	
50	Não	
51	Não	
52	Não	
53	Não	
54	Sim	Aspectos da escravidão urbana na cidade do Rio de Janeiro, início do século XIX.
55	Não	
56	Não	
57	Não	
58	Não	
59	Não	
60	Não	
61	Não	
62	Não	
63	Não	

Professor(a)	Sua formação na área de História África foi satisfatória? Por quê?
1	Não. Apesar de começar o curso no mesmo ano em que a Lei foi sancionada pelo Presidente Lula, foi como se não houvesse lei alguma durante toda a graduação. Não havia nenhuma matéria, nem mesmo opcional, relacionada ao tema.
2	Não, porque simplesmente não existiu.
3	Não. A disciplina foi eletiva e não me recordo do curso.
4	Não. Não aprendi nada sobre África, e muito mal sobre o tráfico.
5	As discussões levantadas foram satisfatórias, porém, devido à pouca carga horária não obtivemos um aprofundamento que eu acho necessário.
6	Não. Infelizmente, eu não tive nenhuma matéria sobre História da África na Graduação.
7	Não. Pois não foi um tema abordado em nenhuma das disciplinas cursadas ao longo do curso e só foi introduzida uma disciplina diretamente ligada ao tema no meu último período de faculdade, quando eu já não tinha espaço na grade para inserir outra disciplina.
8	Não. O olhar sobre a história da África foi construído como parte de processos externos como a expansão europeia, o imperialismo, etc. Não havia naquele momento de formação laboratórios ou professores especialistas na discussão sobre a história da África dentro de suas complexidades e originalidade.

9	Cursei uma disciplina eletiva sobre História da África e outra sobre escravidão nas Américas, mas nenhuma disciplina obrigatória. As disciplinas foram satisfatórias, mas não acho que a oferta de disciplinas optativas sejam suficientes para discutir História da África.
10	Não. Faltaram ofertas de disciplinas que tivessem esse interesse.
11	Sim, pois me possibilitou conhecimentos e referências básicas sobre o tema.
12	Não. Tirando um curso de História da Escravidão no Brasil não tive contato com o assunto. Minha graduação não me preparou para os debates acerca do tema
13	Não. Infelizmente não tive contato com nenhuma disciplina que aprofundasse o tema.
14	Não. Infelizmente, existia uma severa carência curricular sobre o tema na graduação em minha universidade, não inteiramente suplantada pelas ofertas de disciplinas eletivas.
15	Sim, pois cursei duas disciplinas sobre o assunto na minha graduação, História da África I e II, além de ter o tema pensado em várias outras disciplinas.
16	Não. Essa não foi uma temática abordada na minha graduação e não havia incentivo nem informações sobre eventos fora da universidade.
17	Não. Cursei apenas uma disciplina, que era eletiva, sobre África.
18	Não, pois não me conferiu um volume de informações necessárias para o trabalho a ser desenvolvido na escola.
19	Não pois na época a UFRJ não oferecia disciplinas nesta área apenas uma eletiva sobre descolonização que era aberta esporadicamente. Tão pouco haviam professores especialistas ou um laboratório de pesquisa sobre África. Essas mudanças começaram a ser implementadas quando eu já havia terminado a graduação.
20	Não. Não houve nenhuma disciplina específica e sequer abordagem sobre o tema.
21	Não. Os professores não estavam devidamente preparados.
22	Não. A professora não era especialista em História da África, sendo as aulas muito superficiais. Nada foi dito sobre a África pré-colonial.
23	Não. Tive apenas uma disciplina que falava da África na descolonização.
24	Não. Simplesmente não me recordo de nenhuma disciplina relacionada à História da África
25	Não. Pois foi generalista e marcada pela falta de profundidade e fontes historiográficas.
26	Não. O professor que lecionava essa disciplina não tinha nenhuma experiência ou interesse. Trabalhou por imposição da instituição.
27	Razoavelmente satisfatória, pois acredito que poderia ter tido alguma matéria relacionada à África, na sala de aula, para alunos do Ensino Básico. Mesmo tendo a matéria História da África, com seu viés mais teórico do tema, sinto que minha formação universitária ficou carente em como abordar o tema em sala de aula.
28	Não foi. Na realidade não tive formação na área durante minha graduação.
29	Não, pois não tive nenhuma disciplina ou curso de extensão voltado para a temática.
30	Não. Fiz apenas um semestre de História da África e na ocasião foi optativo.
31	Não. Existia apenas uma matéria sobre o tema, História da África II, eletiva.
32	Não. Pois no momento da minha graduação não havia temática obrigatória. Fiz uma eletiva, que acabou focando na questão da literatura, sinto falta de elementos factuais.
33	Não. A disciplina se apresentou de forma muito corrida.
34	Não. O currículo no tempo da graduação não contemplava História da África.
35	Não foi satisfatória. Porque mesmo já estudando sob a determinação da Lei 10.639, a universidade ainda estava se adaptando ao novo currículo.
36	Não. Pois não tive nenhuma disciplina relacionada ao tema.
37	Não. Porque havia muito pouco sobre o tema.
38	Na verdade, a grade curricular do curso de História na *, no ano de 1989, não contemplava o ensino da História da África.
39	Não. Recordo-me que na graduação foi oferecida uma eletiva sobre o tema, mas não pude cursá-la.
40	Não. Acredito que o enfoque foi extremamente conteudista, porém dado ao total desconhecimento do tema, foi útil.
41	Não. Não havia nenhum curso com foco na temática
42	Não. Na época a universidade estava se adaptando para se adequar à Lei.
43	Não. Porque as disciplinas sobre História da África, eu não consegui cursar de noite, por causa dos horários oferecidos.
44	Não. Na época não era obrigatória. E quando entrei no Estado (Ed. Básica) para dar aula, em 2013, não me ofereceram qualquer especialização.
45	Não.

46	Não, pois tivemos poucas leituras sobre a África islamizada e sobre o período pré-colonial.
47	Não. Não tive disciplinas voltadas para a temática.
48	Não. Porque não tive nenhuma disciplina sobre História da África na Graduação.
49	Não houve formação na área de História da África.
50	Não, pois praticamente não foi abordada História da África na minha graduação.
51	Não, pois a disciplina era eletiva.
52	Não, porque na época não havia disciplinas obrigatórias de História da África, somente tópicos especiais oferecidos irregularmente, ou seja, com periodicidade irregular.
53	Não. Na época não avia a obrigatoriedade da matéria. A turma conseguiu depois de muitos pedidos, que a matéria fosse oferecida como eletiva.
54	Não, porque acredito que poderia ter dado mais ênfase aos países lusófonos.
55	Não. Tive apenas duas disciplinas que tinham uma carga horária insuficiente para dar conta.
56	Não. Faltou um aprofundamento na temática.
57	Não, pois foi ausente.
58	Não. As disciplinas relacionadas com o tema, além de serem poucas, aparecem como anexo à História da civilização europeia.
59	Não. Porque não participei de nenhuma discussão.
60	Não foi satisfatória, eu escolhi fazer a disciplina eletiva, já que não era oferecida como obrigatória. Para dar aulas havia a necessidade de maior carga horária.
61	Não foi satisfatória. Ingressei alguns anos antes de uma revisão do currículo. Pouco depois passou a ser obrigatória as disciplinas de África I e África II.
62	Não, pois eram abordados de forma extracurricular, sem formalização bibliográfica.
63	Não. Simplesmente não existia. O mais próximo foi uma optativa de descolonização do continente africano (curso que não fiz).

Professor(a)	Depois de graduado(a) participou de alguma capacitação, curso de extensão, pós-graduação sobre os temas?	Qual foi o curso?
1	Não	
2	Sim	História da África e do Negro no Brasil (2007, Universidade Cândido Mendes - UCAM)
3	Não	
4	Sim	Sancofa, curso de formação continuada oferecido pela Prefeitura de Duque de Caxias.
5	Não	
6	Não	
7	Sim	Estou considerando na resposta acima a disciplina de Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira que cursei no primeiro período do ProfHistória, no segundo semestre (aula do Amílcar e da Mônica)
8	Sim	Fiz um curso a distância da universidade federal de juiz de fora.
9	Não	
10	Sim	Diversos GTs relacionados a temática em polos multi-universitários;
11	Sim	Uma palestra promovida pela Secretaria Municipal de Educação da rede onde trabalho (Itaguaí) sobre relações étnico-raciais.
12	Não	
13	Não	
14	Não	
15	Não	
16	Não	
17	Sim	Cursei uma disciplina sobre o assunto no mestrado profissional em ensino de história.

18	Não	
19	Não	
20	Não	
21	Sim	Somente agora, no Mestrado, eu cursei uma disciplina sobre Ensino de História da África e cultura afro-brasileira.
22	Não	
23	Não	
24	Não	
25	Não	
26	Não	
27	Não	
28	Sim	Não recordo o nome. Foi um curso de extensão. Também participei de uma capacitação do projeto “A Cor da Cultura” e de outra na SME/Duque de Caxias
29	Sim	Cursos ministrados pela SEEDUC de continuação da formação. E um curso na UERJ sobre o negro e o lugar social no Brasil.
30	Sim	Curso Pós Lato Sensu de Ensino de Histórias e Culturas africanas e afro-brasileiras no IFRJ.
31	Sim	Cursando Pós-graduação Lato Sensu sobre História do Brasil com matérias sobre o tema.
32	Não	
33	Não	
34	Não	
35	Sim	Cursando Especialização em Ensino de Histórias das Culturas africanas e afro-brasileiras no IFRJ.
36	Não	
37	Sim	História da África (?)
38	Não	
39	Não	
40	Sim	História da África e do negro no Brasil (UCAM), mas não concluí.
41	Sim	História da África e do negro no Brasil (UCAM)
42	Não	
43	Sim	Um curso de extensão oferecido pela UFF aos sábados, sobre História da África.
44	Não	
45	Sim	Disciplina do ProfHistória
46	Sim	Mini-curso sobre História da África.
47	Sim	Especialização em cultura afro-brasileira.
48	Não	
49	Não	
50	Sim	História da África e do negro no Brasil (UCAM)
51	Não	
52	Não	
53	Não	
54	Não	
55	Não	
56	Não	
57	Não	
58	Não	
59	Não	
60	Sim	História da África Antiga – Curso de extensão promovido pelo NEA/UERJ
61	Não	
62	Sim	Pós-graduação em História do Brasil, na FFP/UERJ. Embora não se trate no título, o tema era amplamente abordado.
63	Não	

Professor(a)	Há quantos anos atua na Ed. Básica?	Há quantos anos atua na Rede Pública?	Atualmente atua em qual rede pública?	Leciona no Ensino Fundamental II e/ou Médio?
1	08	08	Municipal	Fundamental II
2	10	10	Municipal	Fundamental II
3	11	06	Estadual	Fundamental II / Médio
4	10	10	Municipal	Fundamental II
5	03	03	Municipal	Fundamental II
6	08	08	Estadual	Fundamental II / Médio
7	07	06	Federal	Fundamental II
8	09	09	Estadual	Médio
9	03	03	Municipal	Fundamental II
10	07	06	Municipal	?
11	03	03	Municipal	Fundamental II
12	12	06	Estadual	Fundamental II
13	05	04	Estadual	Fundamental II
14	03	03	Municipal	Fundamental II
15	08	04	Estadual	Fundamental II
16	06	04	Municipal	Fundamental II
17	03	03	Municipal	Fundamental II
18	20	20	Estadual	Médio
19	06	03	Estadual	Médio
20	26	17	Estadual	Médio
21	02	02	Estadual	Médio
22	02	02	Estadual	Fundamental II
23	09	09	Municipal	Fundamental II
24	04	04	Municipal	Fundamental
25	11	06	Municipal / Estadual	Fundamental II / Médio
26	10	10	Municipal / Estadual	Fundamental II
27	07	07	Municipal / Estadual	Fundamental II / Médio
28	18	18	Municipal / Estadual	?
29	09	09	Municipal / Estadual	Fundamental II / Médio
30	05	03	Estadual	Médio
31	08	05	Estadual	Médio
32	07	06	Estadual	Médio
33	03	03	Estadual	Médio
34	13	13	Estadual	Médio
35	10	03	Municipal / Estadual	Fundamental II / Médio
36	07	07	Municipal / Estadual	Fundamental II / Médio
37	07	07	Municipal / Estadual	Fundamental II / Médio
38	05	05	?	?
39	06	06	Estadual	Fundamental II / Médio
40	10	10	Municipal / Estadual	Fundamental II / Médio
41	05	05	Municipal	Fundamental II
42	08	06	Estadual	Fundamental II
43	16	16	Municipal	Fundamental II
44	03	03	Estadual	Médio
45	20	20	Estadual	Médio
46	08	08	Estadual	Médio
47	04	04	Estadual	Fundamental II
48	18	13	Estadual	Fundamental II
49	14	14	Municipal / Estadual	Fundamental II / Médio
50	21	16	Municipal	Fundamental II
51	06	06	Municipal / Estadual	Fundamental II
52	06	06	Estadual	Fundamental II
53	05	05	Municipal / Estadual	Fundamental II
54	10	10	Municipal	Fundamental II
55	07 meses	07 meses	Estadual	EJA médio

56	09	08	Municipal	Fundamental II
57	10	10	Municipal / Estadual	Fundamental II / Médio
58	10 meses	10 meses	Municipal	Fundamental II
59	09	05	Estadual	Médio
60	14	08	Municipal / Estadual	Fundamental II / Médio
61	03	03	Municipal / Estadual	Fundamental II / Médio
62	13	10	Estadual	Médio
63	16	09	Municipal / Estadual	Fundamental II / Médio

Professor(a)	Ministra aulas sobre História da África para seus alunos da rede pública?	Quais temas são mais trabalhados?
1	Sim	Egito Antigo, Reino do Congo (Achei interessante privilegiar este assunto, pois um dos alunos do 7º ano era nascido no Congo); Reinos africanos em geral (em especial Reino do Mali); Tráfico Negroiro e a participação dos diversos reinos africanos; Diversidade dos povos africanos que vieram para o Brasil no contexto da escravidão moderna; Imperialismo.
2	Sim	África nos séculos XIX e XX, pois ministro aulas para o 9º ano de escolaridade.
3	Sim	Somente temas relacionados ao tráfico negroiro. Estou modificando minhas práticas recentemente.
4	Sim	Egito Antigo; Impérios Africanos (Reino do Mali, Gana...); Tráfico escravo Obs.: Só trabalho com 6 e 7 anos)
5	Sim	Sociedades no continente africano, suas diversidades e diferentes processos históricos.
6	Sim	Eu só leciono o processo de expansão marítima, imperialismo e descolonização afro-asiática. Mas, venho tentando mudar o olhar sobre esses conteúdos, tentando romper a visão eurocêntrica.
7	Sim	Processo de independência das colônias no pós-Segunda Guerra. Confesso que, também, porque faz parte do currículo. Mas, mesmo que não fizesse, seria um tema abordado, pois é importantíssimo.
8	Sim	Costumo trabalhar a importância da oralidade para a circulação e preservação de ideias, de valores, e da organização social, destaco a presença dos griots para isso. O debate sobre as imagens petrificadas sobre a África como espaço de doenças, de guerras e de atraso também são alvo de desmitificação a partir de imagens de cidade africanas, da ciência, das riquezas naturais tão exploradas por povos ditos "civilizados", etc. O trabalho com filmes também contribuem para debate entre os alunos sobre a perspectiva do filme, o recorte temático, que imagens sobre a África são reproduzidas no discurso fílmico. A literatura africana também é um bom instrumento de entendimento da diversidade e da riqueza, além de propiciar esse momento de desconstruir a memória sobre a África como espaço da natureza, da selvageria, das tribos primitivas.
9	Sim	Impérios Africanos; Escravidão nas Américas; Descolonização e África hoje. Por que, além de estar, no currículo e porque considero importante, especialmente, alunos de escola, desenvolvam uma consciência crítica e compreendam as questões sociais atualmente.
10	Sim	A África durante a "Idade Média": diversas formas de organização (Grandes e Pequenos Reinos); Os países onde há mais relação com a cultura Afro-Brasileira, em especial Cabo Verde, Moçambique, Angola e Nigéria; O Sal e o ouro na África; As particularidades de Tombuctu, a cidade dos livros...
11	Sim	Os Impérios do Congo e do Mali; A descolonização. O primeiro tema é interessante por que possibilita romper com uma visão tribal e primitiva da África, e o segundo é um assunto constante no currículo.
12	Sim	História da África em geral
13	Sim	Descolonização

14	Não	Não
15	Sim	1- África pré-colonial, acho importante fazer os meus alunos entenderem que o continente já existia e tinha organização complexa antes da chegada dos europeus. A ideia é estudar a África como diversa e não só primitiva. 2- Influências da África hoje, compreender o quanto este continente manteve e mantém contato com o Brasil influenciando fortemente nossa história e assim promover o orgulho de nossas origens. Ministro aulas para a alunos do 6 ano, mas acho importante pensar na África em vários momentos do currículo e não somente no continente contribuindo para a história da humanidade só durante a escravidão.
16	Sim	Ênfase na existência da África na Antiguidade. Ideia de que se precisamos trabalhar com a mitologia de outras sociedades também é necessário trabalhar com mitologia Africana. Ressalto a pluralidade de populações negras escravizadas e trazidas para as Américas, bem como a pluralidade de seus contributos culturais. Na maior parte das vezes busco projetos extraclasse com o professor de língua portuguesa ou da sala de leitura.
17	Sim	Temas previstos no currículo do sexto ano, tal como surgimento dos seres humanos e Egito Antigo.
18	Sim	Grandes Impérios Africanos e Processo de descolonização, pois permitem desconstruir a visão da África como passiva e atrasada diante da Europa.
19	Sim	No caso do Ensino Médio trabalho as questões presentes no currículo como, imperialismo, escravidão e diáspora africana, os reinos africanos e as lutas de independência e libertação colonial no século XX.
20	Sim	África pré-colonial e nos tempos do tráfico atlântico. Entendo como fundamental para a construção de identidade, além de fazer parte do "currículo mínimo"
21	Sim	Variedade dos povos existentes; diversidade cultural, política, linguística, climática; relações com povos estrangeiros (ao continente); vinda para o Brasil. O trabalho com a diversidade é sempre positivo, visto que objetiva a compreensão do universo do "outro", e o saber lidar com o que é diferente. Também é importante fazê-los saber que a África não estava isolada do mundo antes da chegada dos portugueses, para que seja retirado o foco sobre a história europeia.
22	Sim	Na turma de 6º ano trabalho o Egito, a Núbia e o país de Kush. Como também trabalho com 7º ano, tenho tentado trabalhar a expansão islâmica no Norte da África e os Estados africanos da África Ocidental.
23	Sim	Trabalho com os reinos africanos e o contato com os europeus a partir do século XV. Além dos temas clássicos como Egito, África no neocolonialismo e descolonização. Faço questão de trabalhar também com o negro no Brasil porque acredito ser importante para a construção da identidade.
24	Sim	Gana; Costa do Marfim; Reino de Axum; Escravização dos africanos
25	Sim	Egito, Imperialismo; Descolonização no século XIX; Cenário continental atual; Reinos Africanos (para além do Egito).
26	Sim	Etnias; reinos africanos e as culturas apropriadas por brasileiros. Há uma necessidade de se conhecer um mínimo de outros povos que contribuíram para a nossa formação.
27	Sim	Foco mais em desmitificar o olhar que temos da África e sua contribuição na formação da identidade nacional, pois acredito que são abordagens mais próximas e atuais, para a partir daí abordar outros pontos, como reinos africanos, escravidão antes/depois dos europeus, etc.
28	Sim	Origem do ser humano na África; Egito Antigo.
29	Sim	Reinos africanos (Gana); Civilizações (Axum, cuxe, cultura Nok, Bantos); escravidão (dívidas e guerras) x escravidão mercadoria; orixás 9relação com Umbanda e Candomblé); resistência negra no Brasil.
30	Sim	Reinos africanos; colonização e pós-colonização; heranças africanas na cultura brasileira.
31	Sim	Protagonismo negro na História. Tentar dar autonomia à História da África antes da escravidão pelos portugueses.

32	Sim	Antiguidade, colonialismo, neocolonialismo, independências no século XIX. São temas que encontrei maior facilidade e tenho maior domínio.
33	Sim	Divisão econômica, social e política africana pré-divisão da África pelos europeus.
34	Sim	Escravidão; tráfico negreiro; reinos africanos; movimento negro.
35	Sim	Formação dos grandes reinos africanos; comércio de escravos dentro e fora da África;
36	Sim	Os reinos africanos; a escravidão na África e a colonização/descolonização africana. São temas previstos nos programas curriculares.
37	Sim	A organização do continente africano antes da chegada dos europeus.
38	Sim	Não informou om conteúdo.
39	Sim	Diversidade regional, cultural e social dos africanos; efeitos do imperialismo, colonização e descolonização no continente. Porque são temas do currículo.
40	Sim	Cultura africana e sua influência na cultura brasileira; origens dos escravizados; história de civilizações africanas (Egito, Núbia, Axum,...).
41	Sim	Práticas culturais; sociedades matrilineares.
42	Sim	Reinos (África pré-colonial); Expansão Marítima; escravidão africana.
43	Sim	O tráfico de escravos (séculos XVII, XVIII e XIX). Porque leciono para turmas de 7º e 8º anos.
44	Sim	Apenas sobre a formação dos mercados de vendas de escravos provocados pelas guerras internas do continente e das redes comerciais África-Ásia-Europa.
45	Sim	África pré-expansão europeia do XV; relação Brasil- África durante a escravidão.
46	Sim	África pré-colonial (reinos, impérios, tribo, califados); Expansão Marítima e o tráfico negreiro; África e o Imperialismo, Descolonização da África.
47	Sim	Especialmente a situação de diversos países africanos no século XIX e XX.
48	Não	Não
49	Sim	Reinos; organizações sociais; culturas.
50	Sim	Obviamente a escravidão e suas consequências, tais como o racismo e desemprego.
51	Não	Não
52	Sim	Os temas mais trabalhados são a História do Egito Antigo; os reinos africanos antes do encontro com os europeus e as consequências da escravidão, do imperialismo e da descolonização. São temas presentes no currículo de História da Rede Estadual.
53	Sim	Império de Mali; Colonização; Imperialismo.
54	Sim	Civilização da Antiguidade e a diáspora durante a colonização do Brasil.
55	Sim	Reinos africanos; valorização da cultura e da diversidade; colonização e descolonização; entender a intervenção, o uso da violência e as resistências.
56	Sim	Colonização e descolonização.
57	Sim	Formação dos reinos e impérios africanos; cultura africana. São temas mais explorados nos livros didáticos e temas que valorizam o continente africano e sua história.
58	Sim	Egito antigo; surgimento do Homo Sapiens Sapiens; Invasão portuguesa; descolonização da África.
59	Não	Não como temática da aula, porque não se insere no currículo mínimo, mas me esforço em inserir África nas outras temáticas.
60	Sim	África pré expansão portuguesa; África no contexto do imperialismo do século XIX; descolonização africana. Pois são os componentes curriculares sobre África que se fazem presentes nos currículos.
61	Sim	Reinos e nações na África dos séculos I à XV. Desmitificar o senso comum sobre o continente e seus povos.
62	Sim	As questões que alimentam as desigualdades sociais no Brasil sempre me foram extremamente caras. Portanto, a criminalização dos movimentos sociais, a produção histórica da exclusão do negro, enquanto cidadão, são temas recorrentes em minhas aulas. Isto só se faz apresentando a África.
63	Sim	África Antiga no 6º ano e África nos conteúdos em que ela aparece no currículo (imperialismo e descolonização, escravidão no Brasil, etc). No caso

		do 6º ano acho importante tratar as relações de identidade/alteridade e tolerância.
--	--	---

Professor(a)	Ministra aulas sobre História do Negro para seus alunos da rede pública?	Quais temas são mais trabalhados?
1	Sim	Escravidão e Resistência; Saberes e técnicas trazidas disseminadas e modificadas por africanos e seus descendentes no Brasil; Racismo e Movimentos negros no contexto do Brasil Republicano.
2	Sim	Abolicionismo, as dinâmicas das relações escravistas (negociação e conflito), o racismo/racialismo, os movimentos negros, a luta pela cidadania. Além de estarem relacionados com os conteúdos curriculares do 9ºano, são temáticas fundamentais para a compreensão da realidade e construção de uma consciência histórica que possibilite ao aluno fazer uma leitura crítica de mundo e de sua própria identidade.
3	Sim	Resistência, escravidão, Movimento negro brasileiro.
4	Sim	A escravidão, por trabalhar apenas com sexto e sétimo anos. No entanto, tento passar outra imagem da escravidão, enfatizando o protagonismo dessas pessoas e suas resistências.
5	Sim	Também discutimos o papel dos africanos na construção histórica do nosso país e seu protagonismo.
6	Sim	Tenho abordado muito as questões sobre a escravidão e o período abolicionismo. Tenho discutido questões sobre o discurso impregnado na historiografia da democracia racial, analisando a mudança de análise sobre essa visão conservadora. Além de discutir, temas como ações afirmativas e a própria obrigatoriedade da lei em questão.
7	Sim	Confesso que ainda de forma muito incipiente, mas procuro em cada contexto situar o papel da população negra na História do Brasil. Exemplo, a Frente Negra Brasileira nos anos 1930.
8	Sim	O uso do termo povos escravizados propondo historicizar o processo do tráfico e da escravização do africano no Brasil. Formação dos quilombos; A frente negra; Irmandades negras; A luta abolicionista; Movimento negro; Patrimônio imaterial e memórias da escravidão; Cotas raciais.
9	Sim	Dentro do tema escravidão nas Américas trabalho a escravidão econômica e politicamente, resistência, dinâmicas sociais da sociedade escravocrata, influências culturais, situação dos negros pós-abolição, movimentos sociais e racismo
10	Sim	Negro no pós abolição (Jongo, Calango, a Frente Negra Brasileira...); As formas de existência e existência dos negros nos séculos de escravidão; Etc.
11	Sim	Os temas trabalhados são basicamente Escravidão; resistência, movimento abolicionista situação do negro após a abolição, racismo durante a Era Vargas e no Regime Militar.
12	Sim	A escravidão, colaboração dos negros para cultura brasileira.
13	Sim	Temas ligados ao preconceito, discriminação, estabelecendo um panorama com a atualidade.
14	?	Sem resposta
15	Sim	1- Religiosidade afro-brasileira, frente a alguns fundamentalismos religiosos atuais, é importante compreender a importância de promover a tolerância religiosa além de perceber o quanto os africanos tentaram, de forma inteligente, manter seus traços culturais no Brasil. 2- Grandes personagens negros de nossa história, atividade da semana de consciência negra.
16	Sim	Questão da agência e do protagonismo do negro no processo de resistência à escravidão e de abolição no Brasil. Discussões sobre a questão da reparação e das disputas de memória. Essas questões acabam sendo abordadas de forma sutil e inseridas nas aulas expositivas, trabalho e dinâmicas propostas, uma vez que ainda estão muito superficiais no livro didático. Na

		maior parte das vezes busco projetos extraclasse com o professor de língua portuguesa ou da sala de leitura.
17	Sim	Trabalho muito pouco com isto porque atualmente leciono para 6º e 7º anos. Então o único tema que abordo é escravidão.
18	Sim	Escravidão, focando nas lutas de resistência seja simbólica ou armada.
19	Sim	Procuro tratar, mais especificamente com os alunos do terceiro ano temas relacionados ao Pós-abolição como a Frente Negra Brasileira, o Teatro experimental do Negro, o MNU etc... Que se relacionam inclusive com a pesquisa que desenvolvo para o mestrado.
20	Sim	Escravidão, resistência a escravidão e libertação dos escravos. Entendo como fundamental para a construção de identidade, além de fazer parte do "currículo mínimo" do primeiro ano
21	Sim	Como chegaram ao Brasil, em que condições, suas estratégias de negociação da escravidão, resistência política e cultural, etc.
22	Não	
23	Sim	Trabalho sobre quem eram os negros trazidos para o Brasil, o papel dele na formação do povo brasileiro e as consequências do pós-abolição para a situação do negro/pardo hoje, porque meus alunos são negros da periferia e busco trazer para eles um negro além o estereótipo escravo/marginal.
24	Sim	Movimentos negros, Malês, Quilombos, luta pela emancipação, situação dos negros no pós-abolição, condição de desigualdade em que os negros vivem hoje em relação aos brancos.
25	Sim	A influência cultural afro-brasileira; a escravização e seu fim; a resistência à dominação; as condições atuais.
26	Sim	Ainda não é um trabalho eficiente. Procuro analisar imagens de Rugendas e Debret que retratam negros no seu cotidiano, não só no trabalho, mas também de momentos de interações sociais diversas.
27	Sim	Desdobramento da resposta sobre os conteúdos de História da África. Verificar resposta anterior.
28	Sim	Escravidão e resistência; abolição; revolta dos marinheiros; Conjuração Baiana; Revolta dos Malês.
29	Sim	Quilombos; escravidão mercadoria; religião politeísta; música (samba como resistência); personalidades negras de destaque; irmandade; Palmares; Capoeira; Sincretismo.
30	Sim	Negociações e resistências na escravidão; figuras importantes para a História; política de invisibilidade e branqueamento; marginalização institucional; compreensão das mazelas históricas da escravidão, racismo e valorização do negro como agente.
31	Sim	Diálogo e resistência negra. O povo negro enquanto protagonista e não apenas como "coisa".
32	Sim	Escravidão; revoltas escravas; luta abolicionista; lutas pelos direitos civis no Brasil e EUA. Acredito que sejam os temas mais importantes no sentido de quebrar a ideia de só ver o negro como escravo e passivo.
33	Sim	Procuro trabalhar com a participação e as influências do negro na sociedade brasileira pré e pós abolição.
34	Sim	Escravidão; abolição; movimento negro; tráfico negreiro.
35	Sim	Abolição da escravidão; como viviam os negros escravizados no Brasil; herança cultural negra africana em nossa sociedade; racismo e preconceito (a não inserção do negro após a abolição.
36	Sim	Aspectos sócio-culturais da vivência dos negros e não apenas a questão da escravidão, na perspectiva do africano escravizado e não do escravo.
37	Sim	A escravidão no Brasil; os movimentos negros nos séculos XIX e XX.
38	Sim	Não respondeu
39	Sim	Captura, sequestro em África, traslado; formas de associação no Brasil; sincretismo cultural e religioso; racismo; políticas afirmativas, etc. Por necessidade curricular e social.
40	Sim	Cultura negra na sociedade brasileira; religiões afro-brasileiras; Pequena África e resistência à escravidão; quilombo e quilombolas.

41	Sim	Referências de lideranças negras na História do Brasil; processo de escravização (negociação e resistência); práticas culturais (continuidades e descontinuidades); movimentos negros ao longo da História do Brasil
42	Sim	Movimentos de Resistência e abolição
43	Sim	A influência da cultura africana na formação da sociedade brasileira, porque muitos alunos não sabem nada a respeito desse tema, que é importantíssimo.
44	Não	
45	Não	
46	Sim	Escravidão no Brasil Colônia e Império; escravidão no Rio de Janeiro no Império; leis abolicionistas; abolição e pós-abolição.
47	Sim	Situação do negro no pós-abolição.
48	Não	
49	Sim	Identidades / escravidão.
50	Sim	Não respondeu.
51	Sim	Escravidão.
52	Não	
53	Sim	Resistência; negociação escravos/senhores; formação de quilombos; relação senhores e escravos; formação da nossa identidade; contribuição cultural.
54	Sim	Contribuição dos negros para cultura, envolvendo vocabulário, dança, religião, música e as formas de resistência durante o período da escravidão.
55	Não	
56	Sim	Resistência dos negros no Brasil Colônia e Império.
57	Sim	Escravidão; pós-abolição e o negro hoje. Pois considero os conteúdos importantes, também com a perspectiva de valorização negra e do combate ao racismo e ao preconceito religioso.
58	Sim	Cultura afro-brasileira; tolerância religiosa e religiões de matriz africana; a invasão portuguesa e a escravização dos africanos; o negro na sociedade colonial (negociação e conflito); o negro no Brasil Imperial (Guerra do Paraguai, revoltas e movimento abolicionista); o pós-abolição no Brasil; políticas de reparação e ações afirmativas.
59	Não	
60	Sim	Os temas que perpassam pelo escravismo colonial e o processo de abolição da escravidão no século XIX e ao longo dos conteúdos inserindo o negro como ator social.
61	Sim	Tráfico dos povos escravizados; contribuições* para a cultura brasileira; arte; língua; tecnologias, etc. *questiono o termo corrente, contribuições, por vezes parece designar um papel menor das expressões africanas na cultura brasileira.
62	Sim	Detalhei na resposta anterior. Explicar História da África e viés possibilitador de discutir a situação do negro no Brasil. Os motivadores do racismo, produzidos a partir de uma História do século XIX, criminalizadora.
63	Sim	Neste caso o ensino passa pelas questões da escravidão, da formação social do Brasil (e cultural), mas sempre com o princípio de analisar as questões de alteridade e tolerância.

Professor(a)	Sentiu ou sente dificuldades em trabalhar tais temas?	Quais?
1	Sim	Resistência dos alunos em discutir assuntos relacionados à África, principalmente com os alunos do 6º e 7º ano, que aproveitam o uso de imagens para implicar com colegas, dizendo " Olha lá o fulano" ou " Olha lá o pai do fulano". Quando se trata de trabalhar com o vestuário, música ou religiosidades de origem africanas, os alunos "denunciam" que se trata de macumba, fechando-se para a discussão.
2	Sim	Falar das religiosidades de matriz afro permanece um tema sensível. Lidar com manifestações racistas é um trabalho constante, tenso e por vezes cansativo.

3	Sim	A formação eurocêntrica; Materiais acessíveis; tempo para estudar o tema e desconstruir o currículo vigente por tantos anos.
4	Sim	Não sei quase nada sobre a história da África. Atualmente, cursando o Profhistória tenho me instrumentalizado mais sobre a questão da escravidão. Sempre achei necessário passar uma outra visão da escravidão, que não ficasse na ênfase da violência e da submissão, já que a maioria dos meus alunos são negros. Já tem alguns anos que me formei, muitos trabalhos foram publicados e como o professor tem que trabalhar muito para ter uma remuneração decente, é difícil continuar estudando.
5	Sim	Por mais que os livros didáticos comecem a discutir estas questões, ainda são poucos os materiais de qualidade para se trabalhar com os alunos. É necessário, portanto, realizarmos pesquisas de matérias externas a escola para fazermos uma aula mais aprofundado sobre os temas.
6	Sim	Sinto muita dificuldade em História da África, até porque analisar de forma correta, este continente é muito difícil. O continente é constituído por diversas etnias, com variações linguísticas complexas. Eu tenho avançado na questão do olhar, mas ainda tenho um conteúdo fragilizado.
7	Sim	A falta de contato com os temas na graduação.
8	Sim	Muitas das referências e das propostas de trabalho são frutos de um compromisso quase que militante que nos levam a buscar na internet, em livros atuais e em compartilhamentos de outros professores na internet. Faltam recursos mais próximos da maioria dos professores, falta formação continuada para debater as novas releituras acerca da cultura e da identidade.
9	Sim	Sinto que é um tema delicado de se trabalhar, que em alguns casos gera um certo constrangimento e até mesmo revolta, isto é, mexe com a autoestima dos alunos.
10	Não	
11	Não	As dificuldades que me apareceram estão relacionadas à falta de recursos, que não somente o livro didático.
12	Sim	Falta de tempo e material para passar para os alunos em sala.
13	Sim	Trabalhar além de simplesmente exemplificar a cultura negra, mas problematizar o papel do negro, passa pela dificuldade dos alunos em aceitarem esses temas. Trabalhar a questão da religiosidade também é difícil, pois muitos ainda "diminuem" as religiões de matriz africana.
14	Sim	Acho que o material disponível sobre o tema ainda não se integra, no que tange à cronologia, ao resto dos temas do currículo. Além disso, sempre encontro material nos dois extremos: ou apresentando a história da África e do negro do Brasil de forma simplória ou de forma exuberante e com contornos de exagero.
15	Sim	Sinto resistência de alguns alunos, pais e entre os próprios professores em trabalhar, sobretudo, a questão da religiosidade em sala de aula. Infelizmente, o preconceito religioso em relação as religiões de matrizes afro-brasileiras é cada vez maior. Quebrar essa resistência inicial é também lutar contra o racismo disfarçado de intolerância religiosa.
16	Sim	Falta de formação na área e pouco material didático e de apoio. Acabo ficando no nível raso das discussões pois vou buscando algum material de leitura, por indicação de amigos que pesquisam na área, mas pretendo, no futuro, buscar uma especialização que me possibilite trabalhar corretamente essa questão.
17	Sim	A maior dificuldade é a falta de conhecimento específico sobre a história da África. Em relação à história do negro no Brasil não sinto dificuldades.
18	Não	
19	Sim	Há uma grande resistência por parte de alguns alunos em discutir essas questões, sobretudo os de religião evangélica neopentecostais.
20	Não	
21	Sim	Desmotivação habitual dos alunos (para estudar qualquer assunto, aliás). Piadas e comentários racistas.

22	Sim	Os livros didáticos ainda são muito pobres, apesar do esforço em acrescentar conteúdos de História da África desde a aprovação da lei 10.639/2003. Isso tem dificultado bastante o planejamento das minhas aulas, pois em virtude das péssimas aulas de História da África que tive na graduação, desconheço a historiografia africanista e acabo tendo que gastar muito tempo pesquisando sobre o assunto, tanto na internet quanto na coleção História Geral da África.
23	Sim	Minha formação na graduação foi muito limitada. Sou quase um autodidata. Na Rede Pública em que atuo, por conta do grande número de neopentecostais há uma resistência à África, pois é vista como local de “macumba”
24	Não	
25	Sim	As dificuldades seriam na formação.
26	Sim	Falta de pesquisas e recursos didáticos.
27	Sim	Senti dificuldades, hoje não mais. Acredito, talvez, que essa dificuldade se devia à pouca prática sobre o assunto e também a inexperiência no Magistério.
28	Sim	Dificuldade quanto à pouca formação na área; o preconceito religioso dos alunos e duas famílias (majoritariamente evangélicos).
29	Sim	Dificuldades na minha formação deficiente nessa área; tempo para realizar as pesquisas; falta de material didático; resistência dos alunos (exemplo dos evangélicos); falta de material no livro didático.
30	Sim	Racismo institucionalizado; mito da democracia racial; meritocracia.
31	Sim	Não inserir a História da África/do negro ao contexto do escravizado. Os livros didáticos não acompanham os estudos acadêmicos.
32	Sim	Falta de formação acadêmica, de capacitação e uma certa resistência de alguns alunos.
33	Sim	Sinto falta de embasamento teórico devido ao déficit da universidade e a ausência desses conteúdos no material didático.
34	Não	
35	Sim	A dificuldade reside no momento de abordar as matrizes religiosas africanas e afro-brasileiras.
36	Sim	Sinto falta de uma formação referente a estes temas.
37	Não	
38	Sim	Acredito que a maior dificuldade seja a questão da formação acadêmica.
39	Sim	O conteúdo é fragmentado, visto que as principais fontes de estudo são o livro didático. Faltam cursos viáveis para o professor.
40	Sim	Além da falta de uma base acadêmica mais sólida, existe a resistência por parte dos alunos em relação à temática.
41	Sim	A falta de referência bibliográfica e a formação nesta temática.
42	Sim	Bibliografia (no sentido de conhecer).
43	Sim	É principalmente quando abordo o assunto religião (por causa da formação religiosa de muitos alunos).
44	Sim	Falta de conhecimento sobre o assunto; pouco tempo para trabalhar o conteúdo e dificuldade de encontrar material.
45	Sim	Tempo; formação.
46	Não	
47	Sim	Encontrar material.
48	Sim	Até 2009 não se falava disso. Na graduação não estudei. E só retornei em 2015 (no final). Este ano não tive a oportunidade de trabalhar por causa da greve. Mas as vezes que introduzi o tema, senti que é muito delicado, pois é uma memória de dor para os negros.
49	Sim	Por não trabalhar na minha formação a História da África fui buscar aprender sobre a questão.
50	Não	
51	Sim	Mitologia.
52	Não	
53	Não	
54	Sim	Um pouco devido à enorme diversidade étnica do continente africano.

55	Sim	Produção de material didático, tempo e capacitação.
56	Não	
57	Sim	Não tenho domínio do conteúdo. Me baseio muito nos livros didáticos. Gostaria de ter tempo e dinheiro para participar de cursos de formação sobre o tema.
58	Sim	Adequar os temas ao currículo, ainda bastante eurocêntrico; conhecimento sobre o tema.
59	Sim	Não ter tido formação “formal” (curso, graduação, etc); falta de recursos para comprar livros, etc; conhecer pouca produção.
60	Sim	Resistência no que toca aos alunos de origem evangélica.
61	Sim	Quando trabalho os temas das religiões e/ou religiosidades de matriz africana.
62	Não	
63	Sim	O fato de não ter tido curso na minha formação inicial; tive acesso a poucos textos e a maioria saídos de livros didáticos.

Professor(a)	Já participou de algum projeto na escola sobre os temas?	O que achou desta experiência?
1	Sim	Particpei de um projeto sobre diversidade religiosa no Brasil, o qual abarcava religiões de matriz africanas, como o candomblé e a Umbanda. Acredito que o projeto tenha sido positivo para discutir com os alunos noções como respeito e diversidade, além de ativar a curiosidade deles. Alguns responsáveis foram à escola dizer que os filhos não iriam participar. Trouxe o debate à comunidade escolar.
2	Sim	Excepcional, dado o grau de envolvimento dos alunos. Temas contra - hegemônicos despertam a atenção deles.
3	Sim	Muito positiva. Estou realizando atualmente uma exposição junto aos alunos sobre afirmação da identidade negra e padrões de estética.
4	Não	Não, porém estou mobilizando um este ano com alguns alunos capoeiristas para a semana da consciência negra.
5	Não	
6	Não	
7	Não	
8	Sim	Infelizmente o calendário escolar ainda dá prioridade para a organização de projeto sobre o tema em novembro. Fica sendo o mês em que a escola fala muitas vezes de forma "folclórica" sobre a história e cultura afro-brasileira.
9	Sim	Por iniciativa dos professores de História da escola foi realizado um projeto no Dia da Consciência Negra com palestras dos professores e trabalhos dos alunos sobre a questão, mas nenhum curso ou projeto por iniciativa da escola. O projeto foi gratificante porque apesar de algumas resistências, conseguimos despertar o interesse dos alunos.
10	Sim	Muito positiva, mas ainda pouco integrada ao dia a dia das aulas... Deveria haver uma visão prismática, mas o que temos são temas estanques e praticamente individualizados no decorrer das aulas ao longo dos anos...
11	Sim	Muito interessante, uma vez que, buscou identificar e evidenciar a contribuição e participação dos negros na sociedade brasileira.
12	Sim	Desde 2014 realizamos projetos sobre preconceito e sobre História da África e dos negros. Percebo ainda de forma bem incipiente uma mudança quanto a identificação dos alunos negros
13	Não	
14	Não	
15	Sim	Preparamos todos os anos no CIEP onde leciono atividades da Semana da Consciência Negra.
16	Não	

17	Sim	O tema foi abordado de forma muito superficial e caricato no último 20 de novembro. Neste ano estou me envolvendo no projeto, buscando contribuir para um trabalho mais satisfatório.
18	Não	
19	Não	
20	Não	
21	Não	
22	Não	
23	Sim	Acho ótima e venho aprimorando a minha participação.
24	Não	
25	Sim	Fantásticas, abriam novas janelas pelas quais os estudantes e nós, docentes, víamos o negro e a África(s).
26	Não	
27	Sim	É bastante interessante, pois se tratando de alunos negros em sua maioria, há em muitos “desabrochar” em conhecer mais sobre a cultura afro-brasileira.
28	Sim	Projeto Africanidades. Foi iniciado por uma professora de História da Escola e é realizado há alguns anos. De fato, é uma mostra de trabalhos. Também se destaca pelo concurso “Beleza Negra”, que gera interesse nos alunos e elevou a autoestima das alunas negras.
29	Sim	Boa, entretanto, superficial. Só abordaram comida e beleza, mas não entrou em temas sobre segregação.
30	Não	
31	Não	
32	Sim	Semana da Consciência Negra. Trabalho em muitas escolas e as experiências são distintas. Excetuando uma palestra com colegas do Movimento Negro, a maioria das atividades reforça estereótipos sobre a África.
33	Não	
34	Sim	Bastante enriquecedora e pertinente para o entendimento da História e para a formação da cidadania.
35	Não	
36	Sim	Acho fundamental que experiências assim ocorram na escola para que os alunos valorizem a identidade afro-brasileira.
37	Não	
38	Não	
39	Sim	No dia da Consciência Negra, valorizamos os representantes negros que tiveram notoriedade na luta política por igualdade social e racial.
40	Sim	Foi excelente, mostrou como a cultura de origem africana sobrevive através das rodas de samba, capoeira, ...
41	Não	
42	Sim	Muito proveitoso, apesar de observar certa resistência de alguns alunos quanto aos aspectos religiosos.
43	Sim	Ótima, porque na escola em que participei e em um projeto sobre esse tema, os alunos (a maioria) foram muito receptivos e participativos.
44	Não	
45	Sim	Mostra de vídeos sobre personalidades negras; parceria com a “Cor da Cultura”.
46	Sim	Interessante, porém encontrei dificuldades em fazer trabalho multidisciplinar e de abordar temas relacionados a religiosidade.
47	Sim	Muito produtiva.
48	Não	
49	Sim	Na Baixada Fluminense, município de Nilópolis, com a turma da EJA. Foi bastante interessante.
50	Sim	Rica, pois movimenta toda a escola, todos passam a entender melhor a necessidade de se abordar o tema.
51	Não	

52	Sim	Foi muito positiva, pois na ocasião trabalhamos com as diversas etnias que vivem no continente africano para desconstruir a ideia de que a África é homogênea.
53	Sim	Os alunos demonstram muito interesse no assunto, principalmente, nos casos de resistência e formação de quilombos.
54	Não	
55	Não	
56	Não	
57	Sim	Ótima experiência, onde também aprendi junto aos alunos sobre o tema.
58	Não	
59	Não	
60	Sim	Excelente por parte dos professores de História, mas existiu uma necessidade de mudar a forma de pensar de boa parte dos outros professores.
61	Sim	Pouco apreciada pela comunidade escolar, e desdenhada por colegas; porém um passo importante de visibilidade para as expressões culturais de matrizes africanas.
62	Sim	Todo ano as escolas exigem a produção de algum projeto e normalmente participo, porém tenho sempre ressalvas a serem feitas. Particularmente devido ao fato do tema África ser generalizado e estereotipado.
63	Não	

Professor(a)	Que livro didático utiliza atualmente?	Utiliza outros materiais? Quais?
1	BOULOS JR, Alfredo. História, Sociedade & Cidadania. São Paulo, FTD, 2015.	Trechos de livros técnicos; Revistas como a RHBN; Sites da internet
2	Não uso, apesar de não desprezar um bom material deste tipo.	Sim. Vídeos, imagens, músicas, textos complementares, etc.
3	VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos. Conecte História. São Paulo, Saraiva, 2014.	Sim. Recursos audiovisuais, sites de internet, livros, poemas.
4	BRAICK, Patrícia Ramos. Estudar história: das origens do homem à era digital. São Paulo, Moderna, 2011.	Imagens e textos que retiro da internet.
5	GRINBERG, Keila; DIAS, Adriana Machado; PELLEGRINI, Marco Cesar. Vontade de Saber História. São Paulo, FTD, 2009.	Documentários, vídeos do YouTube e etc.
6	VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos. Conecte História. São Paulo, Saraiva, 2014.	Não
7	CAMPOS, Flávio; CLARO, Regina; DOLHNIKOF, Miriam. História nos dias de hoje. São Paulo, Leya, 2015	Slides (Power Point)
8	VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos. Conecte História. São Paulo, Saraiva, 2014. E outros.	Filmes. Vídeos do youtube. Imagens selecionadas na internet. Textos em revistas de história.
9	BOULOS JR, Alfredo. História, Sociedade & Cidadania. São Paulo, FTD, 2015.	Geralmente vídeos e filmes.
10	Projeto Araribá História. São Paulo, Moderna, 2014.	Sim. Desenhos animados, livros paradidáticos e filmes de longa e curta metragem de não animação.

11	VICENTINO, Claudio. Projeto Radix História. São Paulo, Scipione, 2013. BOULOS JR, Alfredo. História, Sociedade & Cidadania. São Paulo, FTD, 2015.	Já utilizei vídeos da TV escola e sambas de enredo.
12	BRAICK, Patrícia Ramos. Estudar história: das origens do homem à era digital. São Paulo, Moderna, 2011.	Poucos. As vezes consigo recursos áudio visuais.
13	AZEVEDO, Gislane. Projeto Teláris. Rio de Janeiro, Ática, 2015. Mas quase não uso o livro	Não
14	Não é meu principal material de apoio.	Não
15	VAZ, Maria Luisa; PANAZZO, Silvia. Jornadas.Hist. São Paulo, Saraiva, 2012.	Sim, gosto sempre de reproduzir muitas imagens e filmes sobre o assunto.
16	BOULOS JR, Alfredo. História, Sociedade & Cidadania. São Paulo, FTD, 2015.	Textos acadêmicos dos quais retiro trechos, trechos de filmes e documentários e algumas imagens e outros documentos retirados da internet.
17	BOULOS JR, Alfredo. História, Sociedade & Cidadania. São Paulo, FTD, 2015.	Não.
18	Novo Olhar História - Marco Pellegrini. Adriana machado Dias e Keila Grinberg	Vídeos, apostila, livro paradidático.
19	VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos. Conecte História. São Paulo, Saraiva, 2014.	Sim, vídeos e textos
20	VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos. Conecte História. São Paulo, Saraiva, 2014.	Consulta a site na internet.
21	VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos. Conecte História. São Paulo, Saraiva, 2014.	História da África. José Rivair Macedo. Editora Contexto, 2013. África e Brasil Africano. Marina de Mello e Souza. Editora Ática, 2012. Almanaque da Cultura Negra. Personalidades Afro que mudaram o mundo! Discovery Publicações. Mitologia dos Orixás. Reginaldo Prandi. Companhia das Letras, 2001. 18ª reimpressão. Modupé, meu amigo. Stefania Capone e Leonardo Carneiro. Editora Pallas, 2015. Da abolição da escravatura à abolição da miséria: a vida e as ideias de André Rebouças. Andréa Santos Pessanha. Editora Quartet, 2005. O conteúdo geralmente é transformado em PDF, ou uma cópia do texto utilizada em trabalho em sala.
22	BOULOS JR, Alfredo. História, Sociedade & Cidadania. São Paulo, FTD, 2015.	Tenho utilizado mapas, slides, vídeos do Youtube textos e imagens disponíveis na internet.
23	Projeto Araribá História. São Paulo, Moderna, 2014.	Sim. As apostilas que eu mesmo produzo.
24	GRINBERG, Keila; DIAS, Adriana Machado; PELLEGRINI, Marco Cesar. Vontade de Saber História. São Paulo, FTD, 2009.	Matérias de jornais, artigos, fotos, dados estatísticos.

25	VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos. Conecte História. São Paulo, Saraiva, 2014.	Sim. Artigos de revistas especializadas; livros paradidáticos; vídeos (documentários, filmes e entrevistas).
26	(incompreensível)	Sem resposta.
27	Sem resposta.	Utilizo vídeos e músicas que fazem ponte com o assunto.
28	BOULOS JR, Alfredo. História, Sociedade & Cidadania. São Paulo, FTD, 2015.	Já utilizei, ou melhor, sempre utilizo uma lenda africana para abordar a origem (mítica) do homem. Produzimos histórias em quadrinhos sobre heróis negros para o “Africanidades” do ano passado.
29	Sem resposta.	Sim. Vídeos do Youtube; documentários; imagens. Ex: história dos Orixás, Reino Axum.
30	Não utiliza.	Artigo do Geledés [site], senso do IBGE
31	VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos. Conecte História. São Paulo, Saraiva, 2014.	Relatos da polícia imperial e testamentos.
32	VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos. Conecte História. São Paulo, Saraiva, 2014.	Não.
33	Sem resposta.	Sem resposta.
34	VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos. Conecte História. São Paulo, Saraiva, 2014.	Filme; documentário; mapas; análise de imagens.
35	VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos. Conecte História. São Paulo, Saraiva, 2014.	Normalmente complemento minhas aulas nesse tema com vídeos sobre a cultura e luta negra no Brasil.
36	VAZ, Maria Luisa; PANAZZO, Silvia. Jornadas.His. São Paulo, Saraiva, 2012.	Sim. Textos da Internet; adaptações de textos historiográficos; imagens de Debret e Rugendas.
37	Projeto Araribá História. São Paulo, Moderna, 2014.	Sim. Material de sites da Internet.
38	Apostila do CEJA	Sem resposta.
39	VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos. Conecte História. São Paulo, Saraiva, 2014.	Textos de revistas e Internet.
40	VICENTINO, Claudio. Projeto Radix História. São Paulo, Scipione, 2013.	Sim. Tenho revistas e livros sobre a temática, mas com os alunos uso filmes e documentários, como “Besouro” e “Madame Satã”.
41	Não utiliza.	Filmes (Amistad, Xadrez das Cores, Quanto vale ou é por quilo, Panteras Negras, Memórias do cativo) e sites (Geledés e outros);
42	Algum de autoria d Renato Mocellin.	Sem resposta.
43	BOULOS JR, Alfredo. História, Sociedade & Cidadania. São Paulo, FTD, 2015.	Sim. Outros livros didáticos (com textos interessantes); reportagens; textos de jornal, revistas, de sites da Internet.
44	(incompreensível)	Não.
45	VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos. Conecte História. São Paulo, Saraiva, 2014.	Sem resposta.
46	VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos. Conecte História. São Paulo, Saraiva, 2014.	Sim. Alguns livros paradidáticos.

47	Não lembra.	Sim. Vídeos e artigos da Internet; material produzido por coletivos do Movimento Negro; material da Anistia Internacional, ONU, etc.
48	Não utiliza.	Sem resposta.
49	BOULOS JR, Alfredo. História, Sociedade & Cidadania. São Paulo, FTD, 2015.	Sim. Jornais, revistas, visitas a centros históricos.
50	BOULOS JR, Alfredo. História, Sociedade & Cidadania. São Paulo, FTD, 2015.	Revistas, filmes, reportagens de jornais.
51	BOULOS JR, Alfredo. História, Sociedade & Cidadania. São Paulo, FTD, 2015.	Não.
52	BOULOS JR, Alfredo. História, Sociedade & Cidadania. São Paulo, FTD, 2015.	Sim. Mapas; vídeos do Youtube; jogos; filmes; reportagens; etc.
53	BOULOS JR, Alfredo. História, Sociedade & Cidadania. São Paulo, FTD, 2015.	Slides, imagens. Ex: interpretação do cotidiano do negro no Brasil (RJ) com as telas de Debret.
54	VICENTINO, Claudio. Projeto Radix História. São Paulo, Scipione, 2013.	Reportagens; artigos de revistas; imagens; pinturas.
55	Não utiliza.	Sem resposta.
56	Projeto Araribá História. São Paulo, Moderna, 2014.	Sim. Filmes, músicas e imagens.
57	BOULOS JR, Alfredo. História, Sociedade & Cidadania. São Paulo, FTD, 2015.	Não. Já utilizei livros de histórias e lendas africanas.
58	BOULOS JR, Alfredo. História, Sociedade & Cidadania. São Paulo, FTD, 2015. Projeto Araribá História. São Paulo, Moderna, 2014.	Não.
59	BOULOS JR, Alfredo. História, Sociedade & Cidadania. São Paulo, FTD, 2015.	Utilizo a bibliografia que conheci em uma disciplina no curso de especialização.
60	Não utiliza.	Sim. Filmes e imagens baixadas da Internet. Além de poesias e músicas.
61	VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos. Conecte História. São Paulo, Saraiva, 2014.	Apostilas com trechos de relatos sagrados, lendas ou notícias de curiosidade que saem na grande mídia.
62	Não utiliza.	Geralmente produzo textos e utilizo revistas e sites relacionados aos movimentos sociais para alimentar debates.
63	BOULOS JR, Alfredo. História, Sociedade & Cidadania. São Paulo, FTD, 2015.	Normalmente são realizadas pesquisas.

Professor(a)	No Mestrado sua pesquisa está relacionada aos temas?	Qual tema?
1	Sim	As apropriações de alunos do Ensino Fundamental quando em contato com objetos relacionados às religiões de matriz africana em museus históricos e as possibilidades pedagógicas dessa interação.
2	Não	
3	Sim	Relações étnico-raciais na voz do professor: Questões curriculares no contexto quilombola.
4	Não	
5	Não	
6	Não	
7	Não	
8	Não	
9	Sim	Quilombos e Ensino de História.
10	Sim	Letramento em História através de desenhos animados sobre História e Culturas Africanas, Afro-Brasileiras e Indígenas.
11	Não	

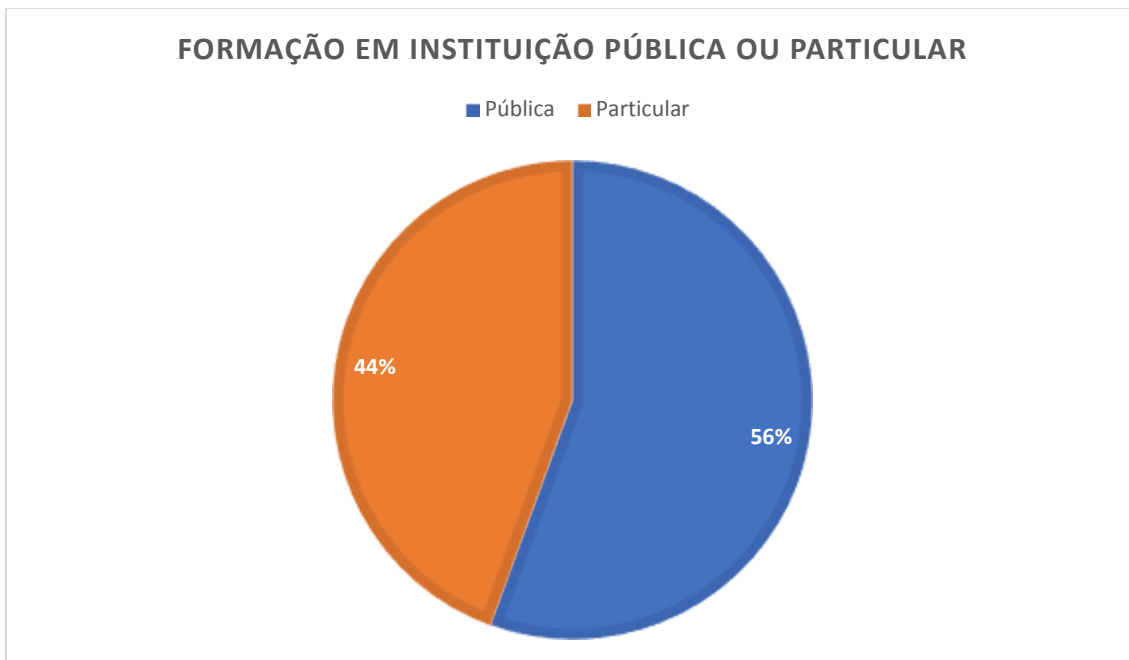
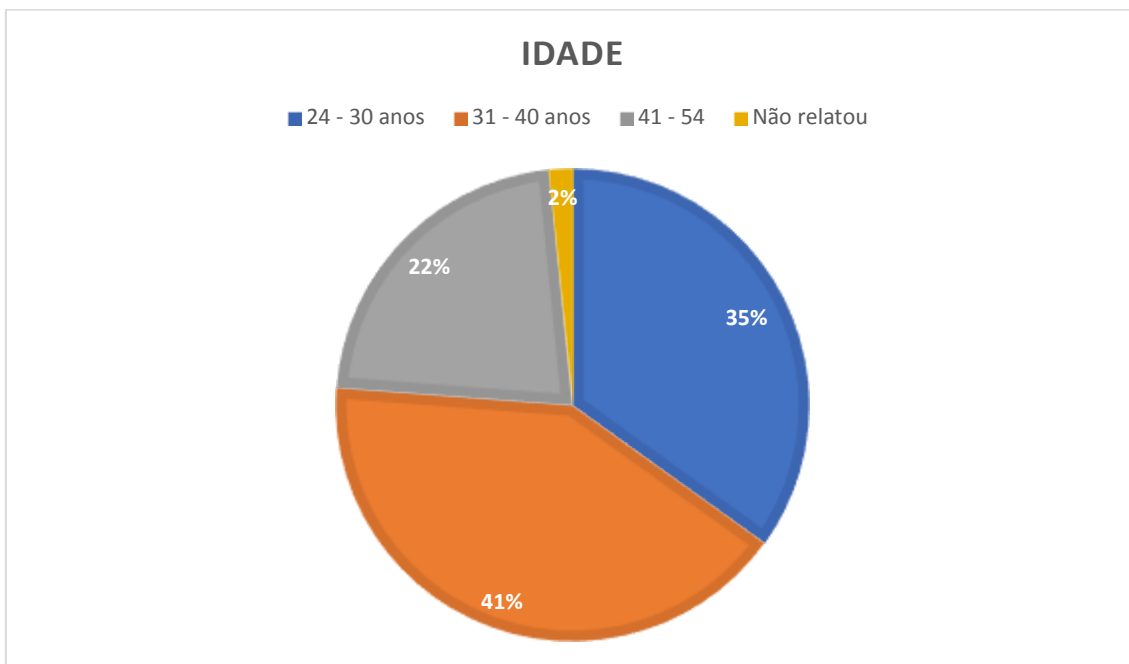
12	Não	
13	Não	
14	Não	
15	Não	
16	Não	
17	Não	
18	Não	
19	Sim	Pós-abolição nos livros didáticos
20	Não	
21	Sim	Valongo: um estudo sobre as memórias do patrimônio nas aulas de história. Proposta de material didático: vídeo.
22	Sim	O ensino da Idade Média Ibérica na educação básica como ponto de articulação entre a História Medieval e a História da África.
23	Não	
24	Não	
25	Não	
26	Não	
27	Não	
28	Não	
29	Não	
30	Sim	Será sobre relações étnico-raciais, voltado ao autoconhecimento e imagem.
31	Não	
32	Não	
33	Não	
34	Não	
35	Sim	Estou pensando em fazer uma análise dos livros didáticos e as representações desses grupos minoritários.
36	Não	
37	Sim	A História do Negro em Angra dos Reis
38	Não	
39	Não	
40	Não	
41	Sim	História de luta e resistência do Quilombo do Bracuí.
42	Sim	Funk e Gênero
43	Sim	Como trabalhar com a obra do escritor Lima Barreto em sala de aula.
44	Não	
45	Não	
46	Não	
47	Sim	Formação de estereótipos sobre o negro durante o Império.
48	Não	
49	Não	
50	Sim	A questão de como as Leis 10.639/03 e a 11.645/08 estão sendo inseridas no livro didático.
51	Sim	Mitologia africana através de contos.
52	Não	
53	Não	
54	Sim	Relação entre Brasil e Angola em turmas de 9º ano
55	Não	
56	Sim	O negro no livro didático.
57	Não	
58	Não	
59	Não	
60	Não	
61	Não	
62	Sim	Mulheres negras, profissão Magistério e sua participação no empoderamento feminino.
63	Não	

Professor(a)	Qual é sua opinião sobre a implementação da Lei 10.639?
1	Acredito que seja uma medida positiva, mas a sua efetividade está muito mais ligada à uma sensibilização por parte do professor do que por uma imposição legal.
2	Uma adequação curricular crucial para a sociedade brasileira.
3	Fundamental para a formação de um Brasil que contemple toda a história do seu povo, valorizando a ancestralidade, resistência e identidade do negro.
4	Acho extremamente necessária, por possibilitar uma reflexão entre os alunos negros sobre a sua própria identidade, de uma maneira positiva e por possibilitar entre todos uma reflexão sobre a tolerância e o respeito a diferença.
5	Acho necessária a legitimidade dessas reformas curriculares na medida em que durante muito tempo a história africana e do negro no Brasil tem sido deixada a margem, ou mesmo segregada do ensino brasileiro.
6	Eu acho fundamental para impactar o currículo e a forma de abordagem dessas temáticas em sala de aula. Mas, principalmente para rompermos com certas visões que ainda estão impregnadas na nossa sociedade. Um olhar diferenciado e uma nova abordagem terá impactos nessa geração, assim, poderemos construir uma sociedade mais justa e livre de preconceitos que ainda é um problema grave no Brasil.
7	Uma conquista significativa e importante do Movimento Negro, uma demanda social e política que precisava ser suprida em nossos currículos.
8	Infelizmente precisamos de uma lei para trabalhar nossa diversidade histórica. É importante para desconstruir a visão eurocêntrica da nossa história e inserir o entendimento sobre as construções sociais que reproduziram interpretações raciais como explicações naturalizadas e pensar a presença do racismo em nosso cotidiano e assim avançar politicamente com ações que combatam quaisquer atitudes que hierarquizem ou diminuam as pessoas a partir de características fenotípicas.
9	Eu considero a lei 10.639 uma vitória, até porque o nosso currículo é eurocêntrico e trabalhar História da África é fundamental para quebrarmos alguns tabus.
10	Fantástica. Aos poucos os trabalhos estão melhorando. Há alguns anos tudo ainda era muito superficial, praticamente só pra atender a lei. Porém, atualmente, aumenta cada vez mais o número de pessoas que trabalha regularmente com as temáticas de forma natural, espontânea e principalmente, com formação específica. Ainda falta muito para chegarmos ao ideal, mas estamos em um caminho positivo.
11	Muito importante, pois é uma medida de valorização de uma história e de uma cultura que era esquecida nas escolas.
12	Acho positiva no ponto de vista da reparação
13	A lei é importantíssima, um avanço! Mas infelizmente muito pouco ainda é realizado. Não acredito em projetos de 1 dia que falem sobre cultura africana, acredito no debate contínuo, através de paralelos com a situação atual.
14	Acho válida, uma vez que a lei acaba por forçar a criação de um campo de pesquisas e estudos que se refletem no material escolar e na experiência de sala de aula.
15	Acho de fundamental importância, tornar obrigatório, mesmo que muitos professores ainda não trabalhem com a questão de fato, reconhecer a importância da África e dos africanos para a história do nosso país. A África influenciou e influencia o Brasil, portanto, não é possível compreender a nossa história sem conhecer o continente africano. Estudar História da África e do negro no Brasil também é uma forma de reparação e de luta frente a séculos de escravidão e racismo.
16	É um passo importante no sentido de garantir o direito à história e à memória. Essencial do ponto de vista da formação de uma nova consciência em relação ao espaço do negro na sociedade, sobretudo na sociedade brasileira, com vistas a diminuição e, quem sabe a erradicação do racismo. Considero a construção do conhecimento histórico escolar uma dimensão importante - embora não a única - de formação da consciência histórica dos indivíduos e de como eles se orientam no tempo e no mundo. De qualquer maneira, o ensino de história (escolar e o que ocorre em outros espaços) precisa contemplar questões que necessitam de uma reparação por parte da sociedade e a lei vem ao encontro dessa necessidade.
17	A Lei é um avanço e força algumas modificações que são importantes. O tema hoje começa a ganhar mais espaço. No entanto ainda estamos em uma fase e que os temas aparecem como mais um assunto a ser abordado. Não se avançou para uma história do Brasil que tenha o negro como personagem central, por exemplo. Os temas relacionados à história da África tendem a

	ser abordados de forma muito caricatural pela falta de conhecimento. Seria necessário também encarar mais de frente o tema da religião.
18	Ainda enfrenta resistências devido ao preconceito em relação, principalmente, a religião de matriz africana.
19	Acho extremamente positiva e uma importante conquista para os profissionais da educação e a sociedade brasileira como um todo.
20	Tem de ser acompanhada de formação continuada dos professores e da conscientização da escola como um todo de sua importância.
21	Uma conquista fundamental da nação brasileira, que a longo prazo terá efeitos muito benéficos.
22	A lei 10.639/2003 foi uma grande conquista do movimento negro brasileiro. No entanto, acredito que sua implementação na educação básica ainda é muito tímida e está aquém das suas possibilidades. Exemplifico meu ponto de vista com o modo como a História da África é apresentada no livro didático. Apesar do mercado editorial brasileiro se esforçar para acrescentar esse conteúdo nos livros, o espaço reservado para ele ainda é muito restrito, o que geralmente conduz a uma abordagem muito reducionista das sociedades africanas, principalmente as antigas. Porém, o que mais me incomoda, é o questionamento ainda muito tímido do etnocentrismo nessas narrativas. O aparecimento da história africana ainda é condicionado pelo desenrolar da trama histórica europeia. No mais, acredito que a obrigatoriedade em falar de História da África em sala de aula é um avanço, mas é preciso dar o próximo passo, isto é, tratar a implementação da lei como uma possibilidade de inovar a história escolar, repensando sua própria estrutura narrativa. Acho que é hora de pensarmos em meios de romper com a tradição histórica que sustentam nossos currículos escolares e universitários de História.
23	Acho que ela foi muito importante. Levou a pensar sobre o ensino e estimulou a produção de materiais.
24	Tenho certeza de que representa uma primeira iniciativa, um ponto de partida para a reflexão do papel do negro na sociedade brasileira, resgatando a sua importância.
25	Fundamental, pois corrobora a necessidade da visibilidade da temática e dilui a resistência (ou contribui para) ao mesmo, demonstrada por alguns docentes.
26	Importante, porém falha. As secretarias de educação deveriam ter oferecido cursos ou oficinas para embasar o trabalho dos professores. Falta de troca de experiência.
27	Fundamental para fugir de um olhar eurocêntrico e para pluralidade cultural.
28	Extremamente necessária como investimento de memória dos afrodescendentes e valorização da autoestima de nossos alunos. Também contribui para uma sociedade menos intolerante.
29	Relevante e necessária diante da dívida cultural, social e política que o Brasil tem com relação a essa parcela da população.
30	A Lei, tristemente, é necessária. Digo isto porque deveria ser algo abordado naturalmente no currículo. Mas, ainda com a Lei, há grande resistência a implementação da mesma por currículos e docentes.
31	Fundamental no sentido de impulsionar o ensino e pesquisa do tema.
32	Considero a Lei muito importante, porém sua implementação problemática. Faltou, no meu ponto de vista, maior ênfase na formação e capacitação dos professores.
33	Acredito que esse ensino deveria ser melhor integrado ao currículo ao invés de funcionar como conteúdos aditivos.
34	Muito importante para o estudo do negro na História do Brasil e na formação de uma consciência social contra o racismo.
35	É de grande importância, pois se faz necessário que os jovens brasileiros estudem sobre a história e cultura africana e afro-brasileiras, não as excluindo como são hoje, oprimidas.
36	Acho que houve um avanço ainda muito pequeno.
37	É muito importante porque quebra com essa visão eurocêntrica e coloca o negro como elemento importante na construção de nossa sociedade.
38	Acho importante para contribuir para a construção de uma educação mais plural.
39	Acho necessária, pois os negros constituíram e constituem os grandes pilares da cultura brasileira.
40	Acho importante, por mais que penso que ela não deveria ser necessária, devido a força da influência africana em nossa cultura, mas o preconceito nos obriga a manter uma legislação para nos obrigar a reconhecer nossa história.
41	De extrema importância para a construção de uma sociedade inclusiva.
42	Muitíssimo necessária. Grande avanço.

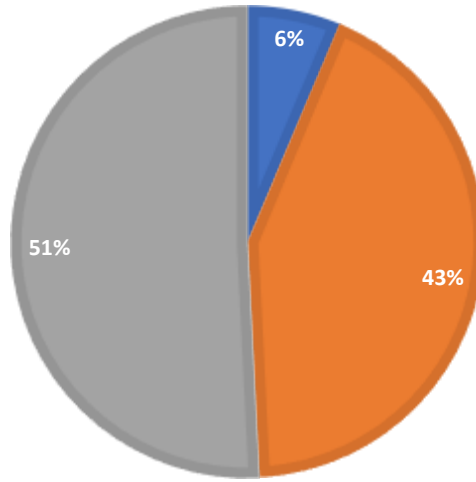
43	Concordo e acho importante para que os alunos compreendam melhor nossa sociedade e que contribua para o fim do preconceito e estereótipos.
44	Eu considero a ideia interessante. Mas deveria ser acompanhada de algum curso de capacitação para poder permitir o trabalho em sala de aula.
45	Interessante; necessária.
46	Importante para garantir que os temas sejam trabalhados na Educação Básica.
47	Muito importante, mas ainda há carência de material e muitos professores não trabalham o tema. Muitos restringem o estudo da África e do negro ao mês de novembro.
48	Importante conquista para a sociedade brasileira, imprescindível para formação cidadã dos alunos e professores.
49	Significou um avanço, pois impulsionou a todos buscarem o conhecimento de uma parte da nossa história negligenciada historicamente.
50	Necessária, o Brasil precisa se ver, se enxergar, entender suas origens.
51	Uma lei que está ligada a demandas sociais, mas que não houve um programa para a formação continuada, voltada para os professores da Educação Básica.
52	Acredito que esta Lei tenha sido um resultado de demandas de grupos afro-brasileiros por uma maior representatividade desses grupos em uma história que não tratasse apenas de escravidão, sofrimento e pobreza quando se relacionasse à África.
53	Acredito que seja fundamental para que os próprios alunos tenham consciência da importância da contribuição do negro na formação de nossa identidade, para a nossa cultura, etc.
54	Muito pertinente devido à contribuição dos negros na formação da sociedade brasileira e da parcela significativa de cidadãos negros.
55	Percebo que a aplicação da Lei passa por entraves que vão desde a carência de materiais adequados à resistência da comunidade escolar (alguns professores e alunos) que ligam a História da África às religiões de matriz africana.
56	É importante por potencializar o conhecimento sobre uma parte da história que foi silenciada.
57	Lei fundamental, pois ao obrigar o ensino de África, cria condições para a sua implementação e para o combate ao preconceito.
58	Acho parte de uma batalha para construir um olhar que compreenda melhor a trajetória da população negra no Brasil, sua ancestralidade, sua contribuição ao país e sua condição de exclusão. Além de adequar o ensino de História a uma perspectiva historiográfica mais adequada, atende as necessidades político pedagógicas do presente.
59	Reparação histórica. A Lei se fez necessária para tal.
60	Fundamental, porém de difícil aplicação, pois a resistência dos pais é muito grande.
61	Deu início a um amplo processo de visibilidade, pesquisam estudo e contato nas escolas com temas antes renegados e desprestigiados.
62	A Lei é necessária e deveria ser acompanhada de cursos de qualificação e complementação para os professores, já que são extremamente mal formados com relação à temática.
63	Importantíssimo em todos os sentidos, na medida em que há a preocupação de se criar uma história universal e integrada e de se gerar um sentimento de identidade e de pertença em alunos que muitas vezes se reconhecem brasileiros, mas não negros.

Gráficos



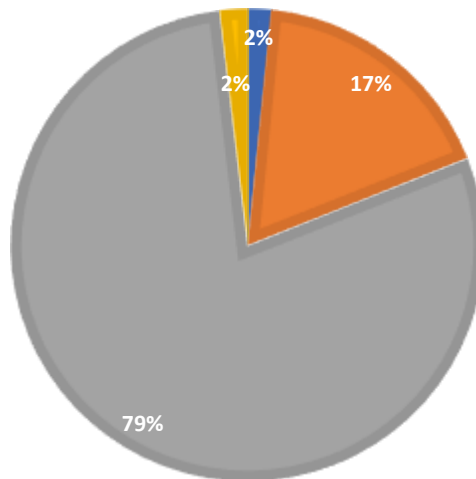
INGRESSO NA GRADUAÇÃO

■ 1980 - 1990 ■ 1991 - 2002 ■ 2003 - 2009



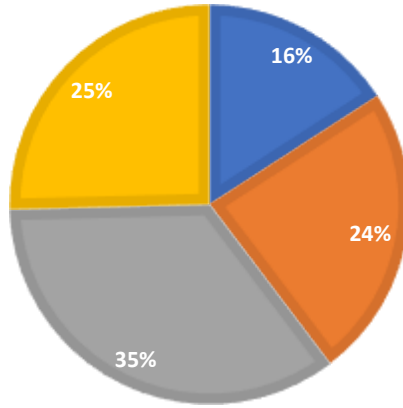
CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO

■ 1980 - 1990 ■ 1991 - 2002 ■ 2003 - 2013 ■ 2014 - 2015



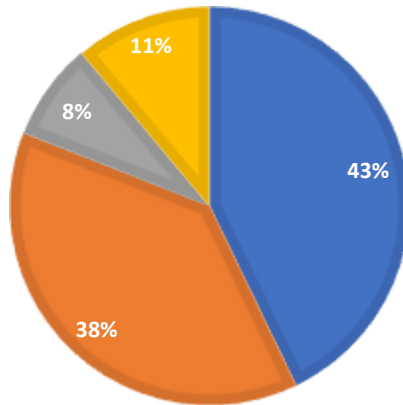
CURSO HISTÓRIA DA ÁFRICA NA GRADUAÇÃO INGRESSO ANTES OU DEPOIS DE 2003

■ Sim. Ingresso antes de 2003 ■ Sim. Ingresso depois de 2003
■ Não. Ingresso antes de 2003 ■ Não. Ingresso depois de 2003



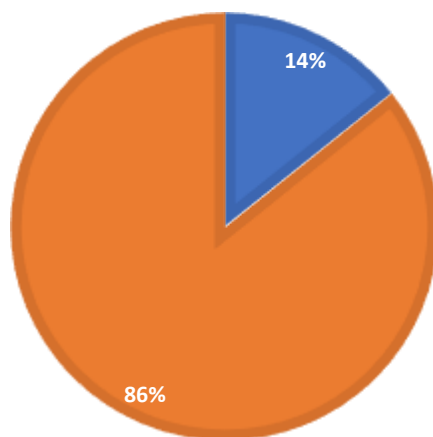
CURSO HISTÓRIA DO NEGRO NA GRADUAÇÃO INGRESSO ANTES OU DEPOIS DE 2003

■ Não. Ingresso antes de 2003 ■ Não. Ingresso depois de 2003
■ Sim. Ingresso antes de 2003 ■ Sim. Ingresso depois de 2003



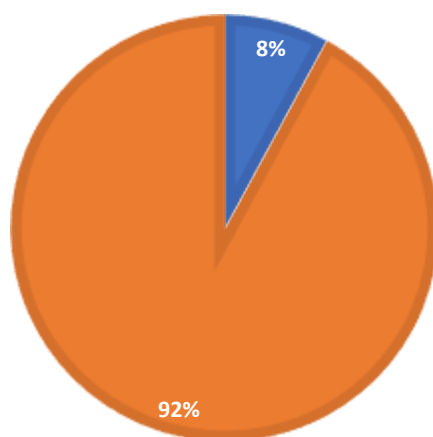
O TCC NA GRADUAÇÃO FOI SOBRE HISTÓRIA DA ÁFRICA OU DO NEGRO NO BRASIL

■ SIM ■ NÃO



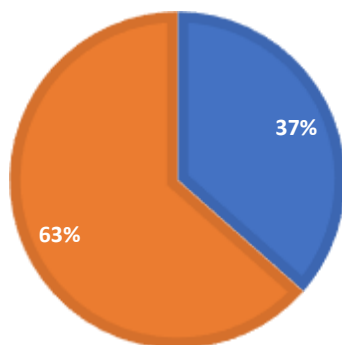
A FORMAÇÃO NA ÁREA DE HISTÓRIA DA ÁFRICA FOI SATISFATÓRIA

■ SIM ■ NÃO



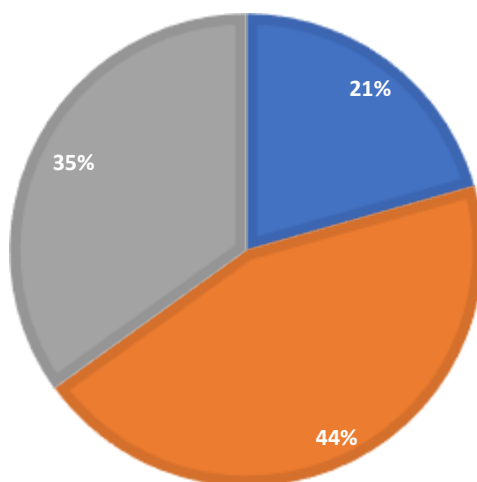
**APÓS A GRADUAÇÃO PARTICIPOU DE ALGUMA
CAPACITAÇÃO, CURSO DE EXTENSÃO, PÓS-
GRADUAÇÃO SOBRE HISTÓRIA DA ÁFRICA E/OU DO
NEGRO NO BRASIL**

■ SIM ■ NÃO



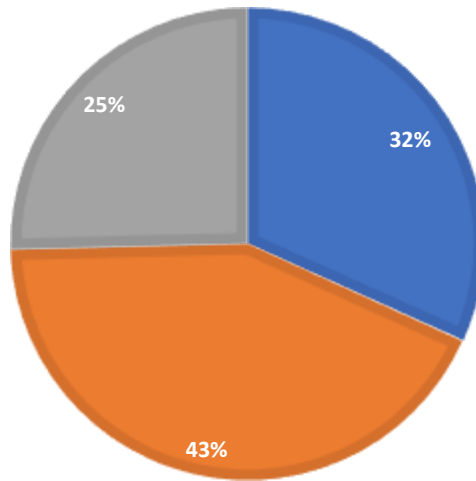
HÁ QUANTOS ANOS ATUA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

■ Menos de 05 anos ■ Entre 05 e 09 anos ■ Mais de 10 anos



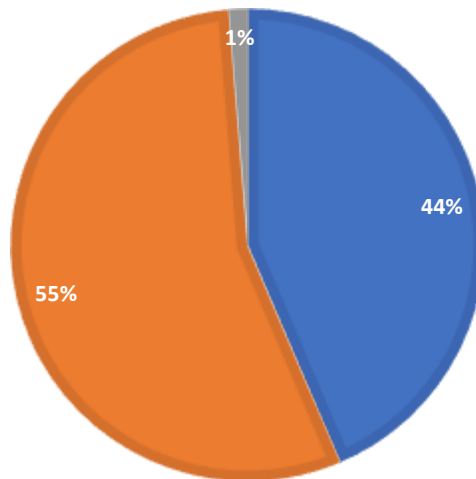
HÁ QUANTOS ANOS ATUA NA REDE PÚBLICA

■ Menos de 05 anos ■ Entre 05 e 09 anos ■ Mais de 10 anos



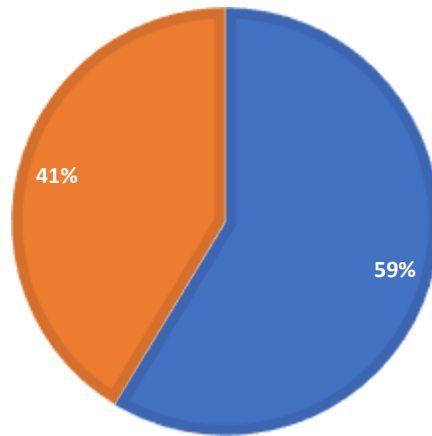
ATUALMENTE ATUA EM QUAL REDE PÚBLICA

■ Municipal ■ Estadual ■ Federal



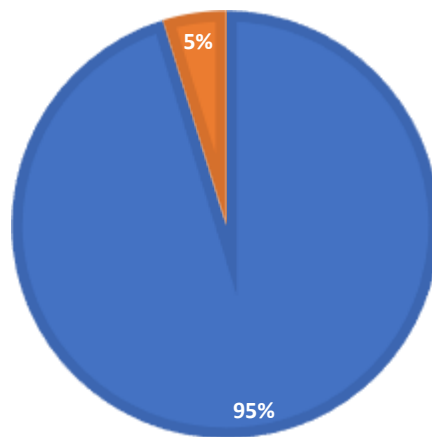
LECIONA NO ENSINO FUNDAMENTAL II OU NO ENSINO MÉDIO

■ Fundamental II ■ Médio



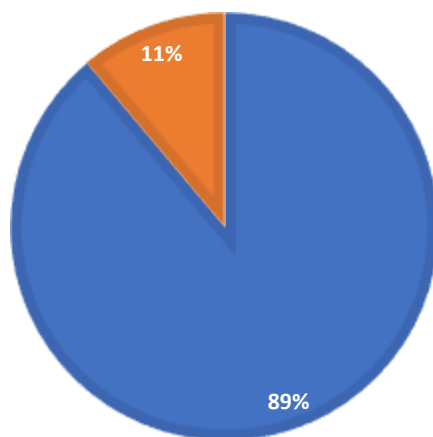
MINISTRA AULAS SOBRE HISTÓRIA DA ÁFRICA PARA OS ALUNOS DA REDE PÚBLICA

■ SIM ■ NÃO



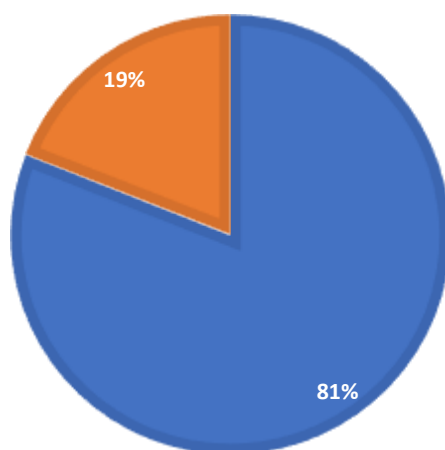
MINISTRA AULAS SOBRE HISTÓRIA DO NEGRO PARA OS ALUNOS DA REDE PÚBLICA

■ SIM ■ NÃO



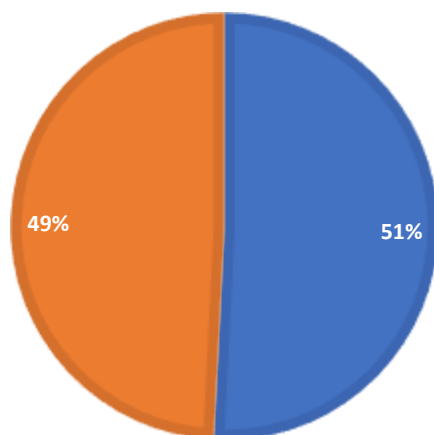
SENTIU OU SENTE DIFICULDADES EM TRABALHAR COM HISTÓRIA DA ÁFRICA E/OU DO NEGRO NO BRASIL

■ SIM ■ NÃO



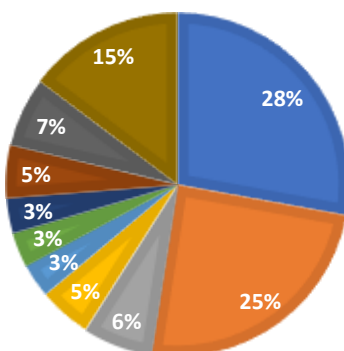
PARTICIPOU DE ALGUM PROJETO NA ESCOLA SOBRE HISTÓRIA DA ÁFRICA E/OU DO NEGRO NO BRASIL

■ SIM ■ NÃO



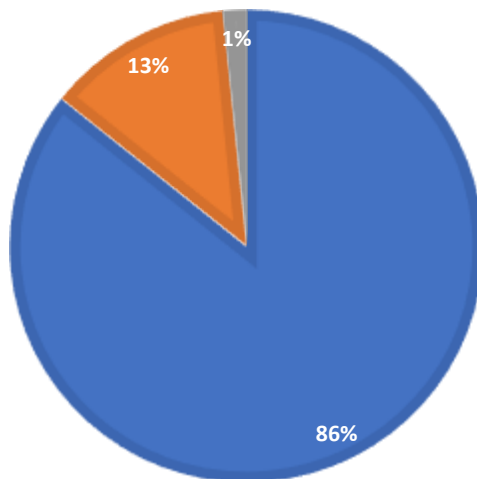
LIVROS DIDÁTICOS UTILIZADOS

- História, Sociedade e Cidadania
- Conecte História
- Projeto Araribá
- Vontade de Saber História
- Jornadas.His
- Projeto Radix
- Estudar História: das origens do homem à era digital
- Outros
- Não utiliza
- Em branco



UTILIZA OUTROS MATERIAIS DIDÁTICOS

■ SIM ■ NÃO ■ SEM RESPOSTA



NO PROFHISTÓRIA SUA PESQUISA ESTÁ RELACIONADA À HISTÓRIA DA ÁFRICA E/OU DO NEGRO NO BRASIL

■ SIM ■ NÃO

