



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

Profa. Ma. Sherol dos Santos

História da África e cultura Afro-brasileira no currículo de História: propostas de trabalho.

Porto alegre
Agosto de 2016.

Profa. Ma. Sherol dos Santos

História da África e cultura Afro-brasileira no currículo de História: propostas de trabalho.

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra. Natália Pietra Mendez.

Porto Alegre

2016

“Eu não vivo no passado, o passado vive em mim.”

Paulinho da Viola

Agradecimentos

Fazer uma lista de agradecimentos sempre me pareceu uma tarefa injusta: muita gente pra agradecer em poucas linhas.

Mas é extremamente necessário fazê-lo.

Nenhum trabalho é exclusivamente individual.

Uma mulher negra como eu compreende bem esse ponto.

Nesse sentido, é bom começar por aqueles e aquelas que abriram caminho, aqueles e aquelas que não sei os nomes, que não conheci em matéria, mas que através de suas lutas cotidianas fazem correr sangue africano em minhas veias.

Agradeço a todxs africanos e africanas que mesmo escravizados em *terra brasilis* foram capazes de recriar um novo mundo, ao qual eu deliciosamente faço parte. Agradeço por suas insistências em resistir e resistências em insistir. Agradeço por suas existências.

Agradeço a toda a minha família, que por força ancestral é imensa, extensa e intensa. Nela cabem laços sanguíneos e não-sanguíneos e muito amor. Pai e Mãe, vocês são extraordinários. Ermã-amiga, sei que estás por perto. Galera da Laje = Tamo Junto!

Na jornada louca de fazer um segundo mestrado conheci gente brilhante, agradeço aos colegas pelo companheirismo e boas risadas, e às mulheres empoderadas e poderosas do ProfHistória/2014, Paula, Adriana, Denise e Mara nem sei bem o que dizer, o apoio, o colo e o incentivo de vocês me fez aguentar.

Um agradecimento de irmã para irmã para Natália, por ter aceitado o desafio de orientar um trabalho diferente do que costuma fazer e superá-lo sendo fundamental para o sucesso. Agradecimento de irmã pelo apoio numa fase tão ruim que vivi, superando todas as expectativas; sororidade não é apenas um conceito aqui.

Certa de que deixei muita gente de fora, vou encerrar agradecendo e dedicando este trabalho ao meu filho Teodoro.

Agradeço por ser tua mãe, por compartilhar uma existência contigo, e por tu teres aguentado minhas ausências e cansaços com um amor que nenhum outro ser humano foi ou será capaz de me dar. Foi o amor que te fez entender que Mamãe precisava ficar de fora de algumas brincadeiras, mas ela está e estará sempre ao teu lado. Tu és um pretinho iluminado que me fez achar o caminho no meio da escuridão.

Dedico a ti meu filho este trabalho. Foi pensando em crianças negras como tu que pensei este trabalho. Foi por acreditar que conhecer tua ancestralidade te fará forte pra aguentar o mundo que te espera longe das minhas asas.

Eu sou, porque nós somos.

UBUNTU

Sumário

Introdução.....	6
Referenciais teóricos.....	20
Material online – África na Sala de Aula.....	33
Conclusão.....	42
Entrevistas e fontes documentais	45
Bibliografia:.....	46

Introdução

O trabalho em sala de aula na disciplina de História tem, nos dias de hoje, que atender além das demandas inerentes ao fazer docente uma série de reflexões a respeito dos objetivos de aprendizagem aos quais aquela prática se destina. Neste sentido, as determinações legais referentes aos currículos de História especificamente, tem trazido ao topo da agenda dos professores e professoras questões relacionadas à raça, etnia, gênero, sexualidade entre outras relações sociais da atualidade. Tendo como tema central as questões relacionadas às identidades raciais e étnicas nos currículos de História apresentamos aqui uma proposta pedagógica¹ acerca do ensino de história da África e cultura afro-brasileira nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A construção de uma proposta pedagógica que viabilize a inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental busca atender uma demanda dos professores da área de História nascida a partir das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que alteraram a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) para incluir no currículo a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o

¹ Entendemos que esta proposta deverá abranger orientações teóricas, metodológicas e historiográficas sobre o tema.

currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (grifos nossos)

A alteração de conteúdos programáticos indicada no parágrafo 1º atinge claramente os currículos da disciplina de História², e nesse campo as possibilidades de efetivação desse dispositivo dependem, entre outros aspectos, do acesso que os educadores têm a materiais didáticos e paradidáticos. É importante ressaltar que mesmo antes da obrigatoriedade indicada pela legislação já havia professores e instituições que elaboravam seus currículos de modo a atender uma demanda social por uma educação mais igualitária e antirracista, com projetos focados principalmente em construir novas concepções a respeito da escravidão negra e do seu impacto na história do Brasil.

Outro destaque importante diz respeito ao contexto em que a legislação foi construída. Schmidt (2012, p. 78) propõe uma periodização do ensino de História no Brasil em quatro etapas: construção do código disciplinar da história no Brasil (1838-1931); consolidação do código disciplinar da história no Brasil (1931-1971); crise do código disciplinar da história no Brasil (1971-1984); e reconstrução do código disciplinar da história no Brasil (1984-?). Segundo essa periodização, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB) em vigor atualmente³ teria sido elaborada e editada num cenário de reconstrução da disciplina de História, sendo que esta fase

pode ser contextualizada a partir de dois acontecimentos principais. O primeiro refere-se ao movimento de saída do país do período da ditadura militar e o segundo, ao movimento de crítica aos Estudos Sociais, proposta que vigorava oficialmente na escola fundamental, desde 1971. Esse movimento contou com a participação de educadores e professores de História, sendo especialmente liderado pela Associação Nacional de Professores de História - Anpuh. Após o fim do período da ditadura militar, houve um crescimento do movimento pela chamada “volta do ensino de História” à escola básica. (SCHIMIDT, 2012, p. 86)

² É importante destacar que a alteração se dá no “âmbito de todo o currículo escolar”, por isso além da disciplina de História é necessário que todo o currículo escolar seja repensado.

³ BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

A LDB implantada em 1996 trouxe diversas mudanças às leis anteriores, com a inclusão da educação infantil (creches e pré-escola – título III), a formação adequada dos profissionais da educação básica (priorizada com um capítulo específico – título VI) e a organização do sistema de ensino de ensino em três níveis (cabendo à União, aos Estados e Municípios cada um dos níveis – título IV). No campo da disciplina de história, o Ministério da Educação encaminha aos educadores brasileiros uma proposta de Parâmetros Curriculares de História em 1997/1998, contendo em sua estrutura 4 eixos temáticos que abrangiam do 1º ao 4º ciclo do ensino fundamental. (SCHIMIDT, 2012, p. 86-88). Segundo a autora:

De modo geral, pode-se afirmar que, a partir de meados da década de 1980 até o fim da década de 1990, ocorreu um confronto de propostas que buscam novos referenciais para o ensino de História. De um lado, diferentes projetos reformistas que acolhem, alguns deles, perspectivas teóricas e metodológicas mais pertinentes à história dos movimentos sociais e do trabalho; de outro, projetos inovadores que sugerem adoções de novas concepções metodológicas como a introdução da história temática mais articulada a alguns autores dos Annales, sugerida, entre outros, pelos parâmetros curriculares nacionais. Este confronto está relacionado ao contexto em que a sociedade brasileira, recém-saída do período ditatorial, empreende a busca dos seus novos caminhos. (SCHIMIDT, 2012, p. 88).

Esse contexto de redemocratização requer novos conceitos para a educação, e o que se busca é menos uma educação cívica e mais uma educação cidadã, sendo inclusive o princípio da Educação Nacional indicado no art. 2º da LDB: *“A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o **exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho.”* (LDB, 1996, art. 2º, grifos nossos).

Laville (1999, p. 126), analisando os currículos dos países ocidentais, situa essa mudança no fim da Segunda Guerra Mundial, quando o desfecho do conflito foi

considerado como uma “*vitória da democracia*”, já então consolidada o suficiente para não ser discutida, e que, no entanto, precisava ter um melhor funcionamento. Isso quer dizer, precisava de cidadãos, e não qualquer cidadão: precisava de cidadãos participativos. “*A ideia de cidadão participante começou a substituir a de cidadão-súdito*” e com isso o ensino de História antes atrelado a construção e consolidação de Estados-nações passa a ter como função a construção de uma cidadania democrática. Nas palavras do autor:

Houve um tempo em que o ensino da história nas escolas não era mais do que uma forma de educação cívica. Seu principal objetivo era confirmar a nação no estado em que se encontrava no momento, legitimar sua ordem social e política – e ao mesmo tempo seus dirigentes – e inculcar nos membros da nação – vistos, então, mais como súditos do que como cidadãos participantes – o orgulho de a ela pertencerem, respeito por ela e dedicação para servi-la. O aparelho didático desse ensino era simples: uma narração de fatos seletos, momentos fortes, etapas decisivas, grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, de vez em quando, alguns mitos gratificantes. Cada peça dessa narrativa tinha sua importância e era cuidadosamente selecionada. Essa maneira de ensinar a história foi se tornando menos necessária à medida que as nações foram percebendo que estavam bem assentadas e cessaram de temer por sua própria existência. (LAVILLE, 1999, p. 126)

No Brasil, a formação de cidadãos críticos e capazes de exercer a cidadania é um dos princípios da educação nacional estipulados pela Lei de Diretrizes e Bases (1996), e desde pelo menos a reabertura política tem sido também o principal slogan e justificativa para o ensino de História. Segundo Oliveira,

Nesse contexto de reabertura política, o ensino de História tornou-se uma espécie de aríete dos grandes desejos de transformação social. Os professores de História passaram a figurar como os agentes de transformação social e o papel da escola seria o de “formar cidadãos [...] atuantes, críticos, reflexivos e agentes transformadores daquela realidade” (OLIVEIRA, 2012, p. 148)

Mesmo não sendo exclusividade da disciplina a formação de cidadãos, na cultura escolar já está bastante arraigada a ideia de que o conhecimento histórico seria capaz de formar esse cidadão participativo e consciente de seu papel na sociedade. Para além das generalizações e utopias, acreditamos que esse possa ser um papel importante a ser desempenhado pelo ensino de História, desde que se tenha sempre em mente que isso não é papel exclusivo da disciplina.

No entanto, é preciso ter claro que para além de uma discussão curricular há uma discussão ideológica quando se tratam dos currículos de História. Laville (1999) recheia seu texto com inúmeros exemplos de diferentes países onde as orientações para o ensino de História cumpriram diferentes papéis. Seja na manutenção da ordem estabelecida, na reconstituição de Estados pós-guerras e conflitos, nas lutas contra o próprio Estado ou para definir uma identidade nacional, as discussões ganharam repercussão nacional num verdadeiro combate de narrativas, cujo objetivo principal era controlar o que estava sendo apresentado como “*verdade*” aos jovens dentro das escolas.

Laville destaca nesse contexto o que chama de “*estranho paradoxo*”

Todos os países ocidentais parecem ter percorrido esse caminho, e também é o que ocorre com muitos outros países espalhados pelos cinco continentes. Para constatar, basta examinar os programas “propostos” e o discurso com o qual é apresentado atualmente o ensino da história. No entanto, em muitos desses países, quando o ensino da história é criticado ou acusado, quando provoca debates, como muitas vezes acontece, não é porque as pessoas se inquietam com o alcance dos objetivos de formação que lhe são oficialmente atribuídos, mas “em razão” dos conteúdos fatuais, por se julgar que certos elementos estariam ausentes e que outros estariam sendo ensinados em lugar de coisa melhor, como se o ensino da história continuasse sendo o veículo de uma narração exclusiva que precisa ser assimilada custe o que custar. Vê-se aí o estranho paradoxo de um ensino destinado a uma determinada função, mas acusado de não cumprir outra que não lhe é mais atribuída. (LAVILLE, 1999, p. 127)

No caso brasileiro, podemos entender as legislações que incluem diferentes temas nos currículos de História dentro deste paradoxo: ao mesmo tempo em que tivemos uma grande conquista pós-ditadura com a LDB e a autonomia por ela defendida temos uma enxurrada de conteúdos obrigatórios e “sugeridos” em todos os cantos do país. Para dar apenas um exemplo, temos a Prefeitura de Porto Alegre que em 2010 promulgou a lei municipal 10.965 que tornou obrigatório o ensino da História do Holocausto nos currículos de história daquele município⁴.

Sendo um dos Princípios Fundamentais da Educação Nacional a educação para a cidadania não seria *óbvia* a inclusão desse capítulo da história? Com essa questão retornamos ao objeto da lei 10.639: considerando que 45% da população brasileira é composta por afrodescendentes, não seria *óbvio* o ensino da História dessas populações nas escolas? De fato, um olhar menos atento às disputas de poder que envolvem a elaboração dos currículos escolares pode não compreender como o óbvio não se executa. Como já dito antes, há um conteúdo ideológico que permeia e muitas vezes norteia a elaboração dos currículos escolares, e notadamente na área de história ele responde a questões também relacionadas à disciplina histórica como um todo.⁵

No final da década de 1970 fundam-se no Brasil as primeiras organizações civis em torno do combate ao racismo; em julho de 1978 é fundado o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR) que pretende unificar a luta

⁴ O artigo 1º da referida legislação obriga “o ensino sobre o holocausto do povo judeu” e em seu parágrafo único indica que “o ensino sobre o holocausto do povo judeu será desenvolvido junto ao conteúdo programático da disciplina de História.”. Esta lei carrega ainda mais um paradoxo: foi proposta pelo vereador Valter Nagelstein (PMDB) que atualmente (2016) é autor do projeto de lei 124/2016 que pretende estabelecer a “neutralidade” na Educação Básica, alinhado ao programa defendido pelo movimento intitulado “Escola sem partido”.

⁵ Vale destacar aqui que tramitam em diferentes esferas (municipais, estaduais e federal) projetos de lei vinculados ao Programa Escola Sem Partido, que pretende combater a doutrinação ideológica dentro das escolas. Sob o lema “*Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar*” este programa pretende garantir o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado através de uma lei que limite a atuação dos professores em sala de aula aos conteúdos neutros (?) e de acordo com a moral das famílias. Para a autora que aqui vos fala é bastante difícil entender como uma ideologia se pretende anti-ideológica, e mais: existe neutralidade? Saiba mais sobre os projetos desse programa no site <http://www.programaescolaseмпartido.org/>

contra o racismo no Brasil e que no ano seguinte passa a se chamar Movimento Negro Unificado (MNU). Essas organizações que formaram o chamado movimento negro, não foram as primeiras desse tipo, no entanto, tiveram importantes contribuições na luta pela democracia no Brasil de modo geral e trouxeram à pauta a luta específica contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra em nosso país. (PEREIRA, 2012, p. 112).

A Carta de Princípios divulgada pelo Movimento Negro ainda em 1978 traz uma importante reivindicação que em breve se tornaria característica marcante desse movimento social na contemporaneidade: a luta pela reavaliação do papel do negro na história do Brasil.

Um importante exemplo dessa luta específica foi a construção, realizada a partir de 1971, em torno do 20 de novembro (data da morte de Zumbi, principal liderança do quilombo dos Palmares, em 1695) como data a ser comemorada pela população negra no Brasil, em substituição ao 13 de maio (data da abolição da escravidão, em 1888). Essa mudança engloba ampla discussão sobre a valorização da cultura, política e identidade negras e pode provocar objetivamente uma reavaliação sobre o papel das populações negras na formação da sociedade brasileira, na medida em que propõe deslocar propositalmente o protagonismo em relação ao processo da abolição para a esfera dos negros (tendo Zumbi como referência), recusando a tradicional imagem da princesa branca benevolente que teria redimido os escravos. (PEREIRA, 2012, p. 113).

Em última análise, o que os movimentos sociais da década de 1970 e 1980 propunham era uma reavaliação do mito fundador da nação brasileira como mestiça e tranquila, onde a convivência pacífica entre as três raças (o branco, o índio e o negro) foi o grande destaque. Neste movimento, podemos identificar uma nova interpretação do tempo, que foi identificada por Hartog como o regime presentista.

François Hartog em sua obra *Regimes de Historicidade – Presentismo e Experiência do Tempo* (2013), apresenta três regimes dominantes na história ocidental: o da história *Magistra Vitae*, aquele do modernismo e o que nomeia *Presentismo*, relativo ao que considera a atual “crise do tempo”. Na definição do autor:

Regime de historicidade [...] podia ser compreendido de dois modos. Em uma acepção restrita, como uma sociedade trata seu passado e trata do seu passado. Em uma acepção mais ampla, regime de historicidade serviria para designar 'a modalidade de consciência de si de uma comunidade humana' (HARTOG, 2013, p. 28)

O primeiro regime está baseado na ideia da constituição de um exemplário de feitos e de homens ilustres, o qual permaneceu vigente dos gregos aos primeiros séculos da época moderna, passando pelo período medieval cristão. Neste regime o presente e o futuro não ultrapassam o passado, embora tampouco sejam tomados como idênticos entre si; o passado se constitui como o principal repositório elucidativo dos eventos, sendo a história entendida como uma disciplina artística em que o levantamento dos fatos antigos é a base da produção do elogio ou da censura do que ocorre ou pode ocorrer.

O regime moderno tem sua baliza inaugural na Revolução Francesa (1789), cuja ruptura radical com o passado torna insustentável a ideia de *história exemplar*. Pensa-se então a história como movimento onde cada fato é único, no bojo de um processo evolutivo e progressivo, atraído irreversivelmente em direção ao futuro. Daí a presença central da teleologia na história moderna, a qual explica o evento pela sua destinação posterior. Nesse contexto, a disciplina histórica passa a reivindicar para si o estatuto de ciência, pois deve ser capaz de produzir a análise dos processos objetivos que dirigem os acontecimentos para sua efetuação no âmbito privilegiado das histórias nacionais. A ideia de nação organiza a unidade dos eventos progressivos em contínua formação.

O terceiro regime proposto por Hartog refere o que supõe ser efeito do colapso contemporâneo da experiência do tempo: trata-se do *Presentismo*, cujo grande marco é a queda do Muro de Berlim, em 1989. Aqui se desmonta a história progressista, que passa a se encerrar num "círculo do presente". A noção de história nacional, antes nuclear, se dissolve num inventário de "lugares da memória" – expressão que dá título à obra do historiador Pierre Nora que é o principal foco da crítica de Hartog.

Nessa perspectiva entendemos que a atuação dos movimentos negros e suas lutas pela reavaliação do papel do negro na sociedade e na construção da nação brasileira estejam intimamente ligadas ao *regime presentista*. Está claro que Hartog pensa essas categorias como possíveis para o contexto europeu pós Segunda Guerra, e que enquadramentos teóricos muitas vezes geram desconfortos e erros, no entanto, acreditamos que o *regime presentista* pode ser uma chave explicativa para entendermos porque a luta dos movimentos sociais acabam tendo como alvo a historiografia e o ensino de história. Tanto que pensamos que as pressões do *regime presentista* no campo historiográfico alimentam essa necessidade de rever o passado e essa sensação de *um passado que não passa*.

Sempre houve pressões do presente sobre o conhecimento histórico, visto que as perguntas que ensejam as pesquisas são feitas por historiadores no seu tempo, no entanto, o que liga a pressão do tempo presente às reivindicações da comunidade afrodescendente é a necessidade de revisão, de novos enfoques.

No contexto de redemocratização do final da década de 1980 no Brasil, o Movimento Negro busca um novo lugar social e político através das comemorações do Centenário da Abolição da Escravatura no Brasil e da sua atuação na Constituinte. A *Constituição Cidadã* de 1988 no parágrafo 1º do art. 242 já determinava que “O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” como reflexo das pressões de diferentes movimentos sociais. E demonstra que muitas lideranças do MNU já viam como fundamental a intervenção no processo de construção das políticas curriculares, principalmente de história (PEREIRA, 2012).

Sendo assim, a história a ser contada não pode mais estar restrita à ideia de progresso da temporalidade moderna; as reivindicações dos grupos sociais giram em torno do projeto de esquecimento ao qual coisas e fatos que poderiam ameaçar a unidade da nação brasileira *mestiça e cordial* que deve ser revisitado e contestado. No *regime presentista* tende a ocorrer uma absolutização do presente; recusa-se a marcha dos acontecimentos em direção ao futuro, pois este vem a ser encarado como virtual

ameaça. Um dos indícios desse regime identificado por Hartog está a preocupação com os monumentos, sobretudo na musealização da cidade, de que Paris é o grande exemplo, bem como na patrimonialização do tempo, quando tudo o que ocorre passa a merecer registro, memória e comemoração. Isto é, na falta de passado e de futuro, todo o presente é arquivável.

Destacamos aqui o indício de que à baixa da história nacional se contrapõe a alta das categorias da memória, do patrimônio (que recusa o progresso para se bastar como monumento) e da comemoração (na qual tanto o passado exemplar como o futuro benéfico se consomem na efeméride, ao mesmo tempo esvaziada e festiva). Para Hartog, a articulação dessas três categorias revela uma nova morada (“foyer”) do tempo: não mais a história, mas a cultura da memória e, no núcleo dela, a celebração da identidade.

No caso da história dos afrodescendentes no Brasil essa celebração da identidade tomará um viés político e acreditamos que parte da explicação pode advir da invisibilidade à qual a história dos negros no Brasil foi relegada no pós-abolição. A mercantilização de seres humanos pelo sistema escravista proporcionou a disseminação de uma visão do escravo como *coisa*, sujeito passivo na relação escravo-senhor, e influenciou a historiografia até muito pouco tempo. Em finais do século XIX, o etnólogo e médico-legista Raimundo Nina Rodrigues propõe uma explicação científica para a discriminação racial; para este estudioso o estado de barbárie e atraso da raça negra comprometeria o futuro do Brasil enquanto nação⁶. De acordo com Moreira:

As teorias raciais influenciavam os pensadores sociais do período, eram os filtros pelos quais viam a realidade nacional e projetavam o futuro do Brasil e a nação que almejavam construir. Em meio a um contexto caracterizado pelo enfraquecimento e final da escravidão, e pela realização de um novo projeto para o país, as teorias raciais se

⁶ Segundo Nina Rodrigues: “Para a ciência não é esta inferioridade mais do que um fenômeno de ordem perfeitamente natural, produto da marcha desigual do desenvolvimento filogenético da humanidade nas suas diversas divisões ou ações” (apud MOTTA, 1988, p. 108).

apresentavam enquanto modelo teórico viável na justificação do complicado jogo de interesses que se montava. Para além dos problemas mais prementes relativos à substituição da mão-de-obra ou mesmo à conservação de uma hierarquia social bastante rígida, parecia ser preciso estabelecer critérios diferenciados de cidadania. Os investimentos públicos do século XIX na política imigracionista, que visava canalizar europeus para o Brasil, era também pensada como uma forma de acelerar o desaparecimento da população negra brasileira através de um processo biológico (evolucionista) de embranquecimento. (MOREIRA, 2012, pp. 228-229)

Somente a partir da década de 1930 com os estudos de Gilberto Freyre e outros estudiosos, passaram a fazer um contraponto a esta legitimação cientificista da escravidão e transferiram a responsabilidade pelo não desenvolvimento dos escravos ao *sistema escravista*. O que se propunha é a substituição do argumento étnico de Nina Rodrigues por uma explicação socioeconômica. Freyre foi inovador no uso das fontes e também por apresentar a contribuição do negro à cultura brasileira de maneira positiva, e faz isso a partir de uma distinção entre a contribuição do *negro* e do *escravo*, pois segundo este autor, se houve influência negativa na formação social brasileira ela era fruto da condição jurídica desse indivíduo (enquanto escravo), não de sua raça ou cultura. No entanto, Freyre confere certa *brandura* ao sistema escravista brasileiro, fato que, segundo ele, o distinguiria de seus correspondentes americanos e foi alvo de duras críticas, principalmente na década de 1960, por parte de alguns sociólogos paulistas como Florestan Fernandes, Emília Viotti da Costa, Roger Bastide e Fernando Henrique Cardoso (entre outros, que ficaram conhecidos como a *Escola Paulista de Sociologia*).

Em oposição aos argumentos de Freyre estes autores destacaram o caráter eminentemente violento do sistema escravista, onde não haveria espaço algum para concessões e imperava o conflito. O nível de violência seria o responsável por desumanizar o escravo. Florestan Fernandes, em estudo a respeito da inserção do negro no mercado de trabalho do pós-abolição⁷, indica como fator inviabilizador da

⁷ FERNANDES, F. A Integração do Negro na Sociedade de Classes. vol. 1 e 2. São Paulo: Ática, 1978.

integração desses indivíduos na sociedade de classes a miséria material e moral herdada do cativo.

Apesar da oposição ao argumento de Freyre os autores da Escola Paulista, ao criticarem a existência de uma democracia racial no país, exacerbaram a crítica à violência inerente ao sistema escravista, ao ponto de obliterar outros aspectos daquela formação socioeconômica. Como parte da agenda política daqueles autores estava ocupada em afirmar com ênfase a existência de racismo no presente, era preciso atacar o principal representante da ideia da harmonia histórica entre as raças no Brasil. No entanto, ao destacar a violência extrema do regime escravista o resultado foi a transformação do cativo em vítima inerte, e o retorno do negro ao status de coisa, sem agência sobre sua história.

Este é o cenário em que as legislações a que nos referimos aqui estão sendo gestadas. A Constituição Federal de 1988, buscando efetivar a condição de um Estado democrático de direito com ênfase na cidadania e na dignidade da pessoa, sofre influência direta das discussões feitas pelos movimentos sociais e pela historiografia sobre o negro no Brasil, notadamente pelas comemorações do Centenário da Abolição da Escravatura naquele mesmo ano.

É neste sentido que entendemos que com relação à história dos afrodescendentes no Brasil teríamos sujeito e objeto eternamente mergulhados na mesma temporalidade, ou melhor dizendo, as marcas do cativo teriam sido de tal forma profundas que mesmo distante cronologicamente seus herdeiros ainda carregariam em suas trajetórias os prejuízos da vida na senzala. O texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, editado pelo Ministério da educação em 2004 indica claramente o papel de *reparação* que essas políticas possuem:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de

reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros.

[...]

A demanda por *reparações* visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações. (MEC, 2004, pp. 9-10)

A questão que se coloca nesse momento é: seria o ensino de História capaz de concretizar esse objetivo tão *grandioso*? Não estamos esperando muito de uma disciplina? Ou esta expectativa ainda está calcada num ideal de história *magistra vitae* tão distante cronologicamente, mas tão vivo no senso comum? Talvez sejam essas questões a principal fonte de inquietações dos docentes com relação à Lei 10.639, afinal

O momento requer do profissional de história uma compreensão mais substancial sobre o Brasil, sua história e dilemas, uma prática que, sabemos, não foge à sua rotina docente. O desafio maior, contudo, parece ser o de que a compreensão do racismo histórico brasileiro possa, por exemplo, promover ações docentes sustentadas e reflexivas, problematizadoras de situações vivenciadas no cotidiano escolar. Esse exercício implica que o docente busque aqueles elementos fundamentais à sua formação acadêmica, mas que seja capaz de avaliá-los à luz de demandas reais, advindas do exercício da prática profissional, compondo, assim, um universo significativo de reflexões que permitam, nos diferentes momentos de ação pedagógica, compreender, problematizar, propor atividades e assumir posições fundamentadas com seus alunos. E que permitam, sobretudo com os alunos, o favorecimento da compreensão do valor da pluralidade e da convivência social pacífica – embora não sem conflitos, mas compondo repertórios de convivências e interações que sejam marcadamente não-racistas. (PEREIRA, 2008, p. 26)

Fato é que não basta incluir conteúdos de história e cultura afro-brasileira nos currículos sem que haja por parte dos professores a consciência dos limites de sua atuação. E mais, é necessário ter em mente que um dos principais objetivos do ensino de História é desenvolver nos alunos as habilidades e competências necessárias para sua atuação como cidadão numa sociedade multicultural e dinâmica como a brasileira, e que reduzir o ensino de história a uma narrativa fechada, seja ela *européia* ou *africana* nos aproxima daquilo que procuramos evitar: o papel de moldagem de consciências, reprodução de regras, obrigações e comportamentos desejados para com a nação. Pois como bem disse Laville (1999, p. 136)

Essa observação nos leva a constatar um segundo paradoxo: o de acreditar em semelhante ensino da história, quando muitos fatos parecem mostrar que pensar que ainda é possível regular as consciências e os comportamentos por meio do ensino da história não passaria de uma vã ilusão. (LAVILLE, 1999, p. 136).

Entender que mesmo as instituições aparentemente mais pétreas possuem uma historicidade, que suas próprias ações geram e são geradas por diferentes construções no tempo pode levar as novas gerações “a conhecerem as suas próprias determinações, a construir relações de pertencimento a um grupo, a uma história coletiva e a lutas coletivas” (SEFFNER e PEREIRA, 2008, p.119). É neste sentido que entendemos a pertinência e a inserção da história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos de história. Para além das ilusões, generalizações e utopias acreditamos que esse possa ser a contribuição do ensino de História para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

A elaboração dessa proposta envolveu o estudo dos marcos legais e pedagógicos que prescreveram a inclusão da temática afrodescendente nos currículos escolares e a análise de material didático disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC), que serão apresentadas e disponibilizadas ao público interessado através da veiculação de um website.

Referenciais teóricos

Este projeto não pretende elaborar uma solução definitiva para a inclusão da História da África e da cultura afro-brasileira nos currículos de História do Ensino Básico. E não pretende por uma razão bastante simples: tal feito é impossível.

Entendemos que essa impossibilidade advém de uma característica dos currículos escolares: apesar das definições de senso comum apontarem currículo como uma lista de *matérias de ensino*, uma lista *imparcial* de conteúdos necessários a um educando, acreditamos que o currículo é uma construção social, onde a estrutura curricular não se gerou de maneira *espontânea*, mas se dá a partir de processos de luta em diferentes níveis.⁸

Segundo Goodson (2008) a associação de currículo como lista de conteúdos deriva da etimologia da palavra:

[...] a palavra currículo vem da palavra Scurrere, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida). As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou mais especificamente, apresentado. (GOODSON, 2008, p. 31)

Dessa forma, o currículo como prescrição moldou e definiu as formas de organização escolares desde pelo menos a Revolução Francesa, privilegiando a escolarização em etapas (classes), onde o acesso dos alunos aos conhecimentos é oferecido em sequência. Segundo Silva (2007) os primeiros estudos que buscam analisar teoricamente o que são os currículos acontecem na década de 1920 nos EUA e têm como fonte inspiradora o trabalho nas fábricas, ou seja, os currículos devem conter “especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados.” (SILVA, 2007, p. 12). Nestas abordagens tradicionais a respeito do currículo, prevalecem as preocupações

⁸ Nas palavras de Goodson: “como qualquer outra reprodução social, ele [o currículo] constitui o campo de toda a sorte de estratégias, interesses e relações de dominação.” (2008, p. 17).

a respeito do conteúdo e sua aplicação sobre as indagações a respeito de como esses conteúdos foram selecionados e incluídos entre o necessário para a aprendizagem de determinado grupo.

A seleção de conhecimentos que compõem os currículos seria tomada como questão central para as teorias de currículo críticas e pós-críticas, que são desenvolvidas a partir da década de 1960. Novos parâmetros serão pensados propondo uma total inversão nos fundamentos das teorias tradicionais:

[...] os modelos tradicionais, como o de Tyler, por exemplo, não estavam absolutamente preocupados em fazer qualquer tipo de questionamento mais radical relativamente aos arranjos educacionais existentes, às formas dominantes de conhecimento ou, de modo mais geral, à forma social dominante. Ao tomar o *status quo* como referência desejável, as teorias tradicionais se concentravam, pois, nas formas de organização e elaboração do currículo. Os modelos tradicionais restringiam-se à atividade técnica de *como fazer* o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz*. (SILVA, 2007, p. 29-30)

Essa guinada crítica tem como base estudos teóricos mais gerais, focados principalmente na filosofia marxista de Althusser em seu ensaio sobre a ideologia⁹ e a sociologia crítica de Bourdieu e Passeron expressa no livro intitulado *A reprodução*¹⁰; e também contribuições de teorias pensadas especificamente para a área educacional a partir da Nova Sociologia da Educação (NSE) e da reconceptualização.

Para Althusser, a escola, como parte do aparelho ideológico do Estado, atua ideologicamente através de seu currículo, responsável por transmitir as crenças de que os arranjos sociais existentes são bons e desejáveis. Por atingir toda a população

⁹ Vide ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

¹⁰ Vide BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro, Francisco Alvez, 1975.

por longo período de tempo, a escola e seus currículos garantiriam as condições para a manutenção do sistema capitalista (SILVA, 2007, p. 31-33). Já para Bourdieu e Passeron a escola garante a dominação cultural das camadas subalternas através da reprodução da cultura dominante, num processo de dupla violência: o domínio simbólico se dá através de um mecanismo ardiloso, onde a cultura dominante é definida como “A” cultura, menosprezando e até ignorando a existência de valores, hábitos e costumes de outras classes, ocultando-se o caráter arbitrário dessa definição, que aparece então como natural. (SILVA, 2007, p. 34-35).

Mesmo com ressalvas, esses textos seriam a base da teoria educacional crítica que se desenvolveu nas décadas de 70 e 80. Em vários países passam a acontecer movimentos de reação às concepções burocráticas e administrativas de currículo, dentre eles destacamos a reconceptualização e a NSE. O primeiro exprimia a insatisfação constante com os parâmetros tecnocráticos dos modelos vigentes de currículo e começa a perceber que a compreensão do currículo como uma atividade meramente técnica e administrativa entrava em contradição com pressupostos teóricos sociais de origem europeia ao qual o grupo estava familiarizado e defendia: a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo, a teoria crítica da Escola de Frankfurt.

O movimento de reconceptualização, gestado nos EUA tinha como referência as perspectivas tradicionais sobre o currículo e pretendia inicialmente incluir tanto as vertentes fenomenológicas quanto as vertentes marxistas em suas análises, no entanto, os simpatizantes da segunda recusaram a participação no mesmo sob alegação de esta tentativa estava excessivamente centrada em questões subjetivas, tornando o movimento pouco político.

Novas concepções acerca dos currículos foram possíveis a partir da Nova Sociologia da Educação estabelecida como marco teórico dos estudos em educação a partir da década de 1970, especificamente com a publicação do livro intitulado *Knowledge and control*, organizado por Michael Young¹¹. Com base na Inglaterra, a

¹¹ YOUNG, Michael F. D. (ed.). **Knowledge and control: new directions for the sociology of education**. London: Collier Macmillan, 1971.

NSE tinha como referência a sociologia da educação de tradição empírica, que analisava os resultados desiguais produzidos pelo sistema educacional, sobretudo o fracasso escolar das crianças e jovens da classe operária (por sua característica empírica e estatística, apelidada de “sociologia aritmética”).

A principal crítica que a NSE fazia a essa sociologia aritmética era que ela se concentrava nas variáveis de entrada (classe social, renda, situação familiar) e nas variáveis de saída (resultados obtidos dos testes escolares, sucesso ou fracasso escolar), deixando de problematizar o que ocorria entre esses dois pontos. Mais particularmente, a antiga sociologia não questionava a natureza do conhecimento escolar ou o papel do próprio currículo na produção daquelas desigualdades. O currículo tradicional era simplesmente tomado como dado e, portanto, implicitamente aceitável. O que importava era saber se as crianças e jovens eram bem sucedidos ou não nesse currículo. (SILVA, 2007, p. 65)

Partindo dessa crítica a NSE entende que a análise dos currículos deve começar percebendo o conhecimento escolar e, por consequência, os currículos existentes como invenções sociais, como resultado de um processo envolvendo conflitos e disputas em torno de quais conhecimentos devem entrar ou não no currículo: como uma determinada disciplina e não outra passou a fazer parte do currículo? Por que esse tópico e não outro? Por que uma forma de organização e não outra? O centro da análise passa a ser os valores e os interesses sociais envolvidos no processo de seleção que resulta no currículo, as conexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição de poder (SILVA, 2007, p. 67). Portanto, pensar teoricamente sobre os currículos é analisar quais critérios de seleção de conteúdos que devem ser ensinados. Afinal,

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar porque ‘esses conhecimentos’ e não ‘aqueles’ devem ser selecionados. (SILVA, 2007, p. 15)

Acrescente-se ao quadro o fato de que a seleção de conhecimentos também deve ser entendida num grau de intencionalidade: para *quem* servem estes currículos? Para qual ser humano ele se destina? Qual ser humano se quer *produzir* a partir destes currículos? Dessa forma, podemos dizer que a elaboração de um currículo envolve a construção, desconstrução e/ou reelaboração de identidades, tendo em vista que ao deduzir o tipo de conhecimento necessário para a formação deste ou daquele tipo de pessoa (um tipo ideal e construído dentro deste mesmo processo) o currículo está inextricavelmente envolvido naquilo que somos e naquilo que nos tornamos.

Dessa forma, a NSE se insere no que são definidas por Silva (2007) como teorias críticas do currículo, que ao deslocarem a ênfase dos conceitos “simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder” (2007, p. 17) nos permitiram compreender a educação dentro de seus processos mais amplos, numa perspectiva mais sociológica. Os desdobramentos das teorias críticas do currículo levaram à inclusão de conceitos como identidade, alteridade, diferença, raça, gênero e cultura no que o autor classificou como teorias pós-críticas.

É precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: ‘teorias’ neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. As teorias tradicionais, ao aceitar mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas. [...] As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder. (SILVA, 2007, p. 16-17)

É neste cenário sob influência das teorias pós-críticas que o multiculturalismo passou a agir sobre os currículos. O multiculturalismo é um fenômeno com origem nos países do norte como fruto da cultura contemporânea e seu paradoxo: a

emergência de manifestações e expressões culturais de grupos dominados convivendo com a *fabricação* de diversidades culturais nos meios de comunicação de massa, um dos mais conhecidos instrumentos de homogeneização cultural. (SILVA, 2007, p. 85). Segundo Silva (2007), é na ambiguidade inerente ao multiculturalismo que está a sua aproximação com os currículos e suas teorizações:

O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os ‘problemas’ que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante. (SILVA, 2007, p. 85)

Essa obrigação de convivência entre as culturas no mesmo espaço nacional explicita as relações de poder que acompanham o multiculturalismo, e transformam-no num importante instrumento de luta política. Tomando de empréstimo preceitos da Antropologia, o multiculturalismo traz para o campo político a compreensão de que não há uma hierarquia entre as culturas, não existem parâmetros que possam ser utilizados de forma universal para determinar que uma cultura seja superior à outra. As diferentes culturas nada mais são do que “resultado das diferentes formas pelas quais os variados grupos humanos, submetidos a diferentes condições ambientais e históricas, realizam o potencial criativo que seriam uma característica comum de todo ser humano” (SILVA, 2007, p. 86).

A atuação da perspectiva multicultural se dará de duas formas sobre os currículos escolares: num formato “liberal” ou “humanista”, e na forma de crítica materialista e também pós-estruturalista. Na perspectiva liberal ou humanista, os currículos escolares devem ser construídos baseados na ideia de *tolerância*, no respeito às diferenças, apelando à essência humana dos indivíduos de forma naturalizada, como um elemento transcendente, uma característica fora da sociedade

e da história. Esse apelo à convivência harmônica, no entanto, deixam intactas as relações de poder que estão na base da produção das diferenças entre as culturas, além disso, confere certa *bondade* àqueles que fazem parte da cultura dominante que são capazes de *tolerar* as mais diversas culturas. Não há um diálogo entre as culturas: há uma cultura dominante e uma dominada, não há espaço para a problematização, resta apenas *respeitar* as diferenças.

Na perspectiva crítica de multiculturalismo duas vertentes foram identificadas por Silva (2007): uma pós-estruturalista e outra materialista. Para a primeira, a diferença (marca da identidade cultural pós-moderna) é essencialmente um processo linguístico e discursivo, pois não pode ser concebida fora dos processos linguísticos de significação e também é uma relação, não se pode ser diferente de forma absoluta e isolada, a diferença é sempre em relação ao outro. A segunda perspectiva enfatiza as construções institucionais, econômicas, estruturais que estão na base do processo de discriminação e desigualdade baseado na diferença social. (SILVA, 2007, p. 86-87).

Nos Estados Unidos, onde o multiculturalismo se originou como uma preocupação educacional (e curricular), os setores mais conservadores teceram as críticas mais ferozes, alegando que a introdução de referenciais culturais das minorias (negros, mulheres, homossexuais entre outros) em substituição ao estudo das obras de excelência (leia-se obras referências para a cultura dominante) seriam um ataque aos valores da nacionalidade, da família e da herança cultural comum da nação estadunidense, ou no mínimo, representariam uma fragmentação da cultura nacional, com implicações políticas regressivas.

Esse processo de rechaço conservador é facilmente identificável na base das retóricas que tentam impedir, dificultar e até combater as políticas públicas que buscam de alguma forma garantir visibilidade e representatividade às identidades das minorias no Brasil contemporâneo. Seja na discussão das políticas de cotas para negros nas universidades, seja na mais recente discussão sobre a *ideologia de gênero* nas escolas, os argumentos veiculados pelos grupos conservadores aqui também

ratificam a possível *criação* de rupturas numa sociedade *naturalmente* miscigenada e *harmônica* como a brasileira.

É nessa aproximação da problemática apresentada pela perspectiva multiculturalista crítica que acreditamos ter encontrado uma importante contribuição para a construção da proposta pedagógica a qual este projeto se destina. Afinal, de acordo com Silva,

Ao ampliar e radicalizar a pergunta crítica fundamental relativamente ao currículo (o que conta como conhecimento?), o multiculturalismo aumentou nossa compreensão sobre as bases sociais da epistemologia. A tradição crítica inicial chamou nossa atenção para as determinações de classe do currículo. O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe. Além disso, o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Não haverá 'justiça curricular', para usar uma expressão de Robert Connell, se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria. (SILVA, 2007, p. 90)

As relações de desigualdade e de poder na educação não podem mais ficar restritas à classe social, tampouco restritas a uma inclusão irrefletida dos termos raça e etnia nos currículos. É necessário incluir nos currículos as problematizações em torno dos termos raça e etnia, a partir de seu pressuposto relacional. Para isso a primeira constatação a ser feita é que a inclusão da história da África e dos afro-brasileiros no currículo não representa uma tentativa de *racialização* do currículo: o currículo da forma como elaborado atualmente é um texto racial, porque enuncia e celebra as identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas.

Reiteramos nossa filiação à corrente pós-crítica multicultural ao afirmar que a questão da raça e da etnia não pode aparecer apenas como temas transversais nos currículos: esses termos são uma questão central no conhecimento, poder e identidade no Brasil. Nessa perspectiva temos que estar atentos para uma faceta fundamental para a identidade negra no Brasil: a identidade deve ser percebida como a diferença entre a diferença. Segundo Canen (2003, p. 50-51) dentro do multiculturalismo crítico existem três premissas que nos permitem compreender as identidades dentro de suas diferenças: a identidade é uma construção contínua, sempre provisória e contingente, constituída e reconstituída nas relações sociais; a construção das identidades é um processo que envolve marcadores plurais como raça, etnia, gênero, religião e etc; e as sociedades são formadas na pluralidade de identidades.

No caso da identidade negra no Brasil devemos destacar a ênfase ao agrupamento de identidades plurais em torno da *raça*, como um marcador motivador de preconceitos e estereótipos num movimento que busca respeito, valorização e representação.

A política de identidade concentra-se em afirmar a identidade cultural das pessoas que pertencem a um determinado grupo oprimido ou marginalizado. Essa identidade torna-se, assim, um fator importante de mobilização política. Essa política envolve a celebração da singularidade cultural de um determinado grupo, bem como a análise de sua opressão específica. (WOODWARD, 2009, p. 34)

Ser negro no Brasil envolve a imbricação de critérios de cor, raça e etnia. De maneira geral, reserva-se o termo raça para identificações fenotípicas, que incluem a cor da pele, o formato do nariz e dos cabelos, e o termo etnia para identificações baseadas em características culturais, como a religião, modos de vida, língua e etc. No entanto, no caso brasileiro, em nível institucional, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) utiliza o critério cor entendido como sinônimo de raça,

destacando características fenotípicas para a definição da identidade racial. Associação que, do ponto de vista multiculturalista, ao utilizar o marcador identitário – cor e raça – reduzidos a aspectos essencialmente biológicos não serve para dar conta da multiplicidade do conceito de identidade e mais, não serve como chave interpretativa para a identidade negra num país miscigenado como o Brasil (CANEN, 2003, p. 51-53).

Para entender como a identidade negra no Brasil se constitui é necessário compreendê-la numa perspectiva transformadora e de resistência: o uso de conceito de raça é feito de modo a tornar contundente o discurso antirracista, ao evocar a raça como categoria desprovida de qualquer substância cientificamente comprovada, mas naturalizada para justificar o preconceito racial ou o racismo. Outra característica da identidade negra no Brasil é que ela deve ser compreendida como uma identidade coletiva ligada à ideia de herança africana, onde a pertença étnica ganha força. Aqui a categoria etnia engloba aspectos culturais, nacionais e territoriais, articulando-os às categorias de cor e raça. Dessa forma, a identidade negra no Brasil se apresenta como

[...] uma identidade distinta, enraizada na consciência de uma história ou de uma origem comum, simbolizada por uma herança cultural [...] baseada em dados objetivos como uma língua, raça ou religião comum, por vezes um território comum [...] ou ainda, na ausência destes, redes de instituições e associações embora alguns desses dados possam faltar (D'ADESKY, 2001, p. 191 apud CANEN, 2003, p. 54)

Esta perspectiva étnica encontra na África o seu ponto de encontro, construindo para os negros no Brasil uma identidade afrodescendente ou afrobrasileira enquanto herdeiros de códigos culturais religiosos, linguísticos, entre outros, vindos do continente africano através do tráfico transatlântico. E também contribuiu na composição de um argumento antirracista ao conferir à identidade negra brasileira uma matriz histórica e filosófica capaz de configurar presença em currículos altamente impregnados por valores ocidentalizados, particularmente

europizados e etnocêntricos, além de constituir-se em polo de reconfiguração positiva de uma identidade marginalizada (CANEN, 2003, p. 54).

Acreditamos que essa ênfase na dimensão étnico-cultural da identidade afrobrasileira, trazendo a cultura africana como centro das discussões, pode ser um caminho para a inclusão desse objeto discursivo nos currículos pós-10.639. Conforme já dito anteriormente, o viés político tomado pela identidade afrobrasileira tem relação direta com a invisibilidade à qual a história dos negros no Brasil foi relegada no pós-abolição, e a inversão desse quadro só poderá ser realizada a partir da inclusão da questão da diferença como uma questão histórica e política nos currículos escolares.

[...] a introdução da história e cultura da África, no currículo das escolas brasileiras pode representar ponto de partida, mas jamais de chegada, para a incorporação da identidade negra nos espaços educacionais brasileiros. [...] Apenas tratar da herança africana sem trabalhar com estratégias que associem tal herança às identidades negras específicas presentes no cotidiano escolar, bem como dissociadas das hibridizações e diásporas sofridas por estas identidades, particularmente levando em consideração o contexto brasileiro, pode resultar em um ensino que em nada altera a formação identitária discente e pouco contribui para a transformação que desejamos em uma sociedade marcada pelo preconceito racial. Ao contrário, se percebemos a construção e reconstrução identitária negra à luz de um projeto que construa, sobre esse processo emblemático, estratégias de desafio à construção das diferenças e preconceitos contra quaisquer identidades, bem como que reconheçam o caráter provisório, discursivamente construído das identidades, podemos promover movimentos de síntese criativos e viabilizadores de estratégias que efetivamente resultem em pedagogias transformadoras e multiculturais. (CANEN, 2003, p. 56)

Neste ponto, devemos estar atentos à substituição do *eurocentrismo* nos currículos pelo *afrocentrismo*. Segundo Gilroy (2001, apud CANEN, 2003, p. 56), um dos problemas da ênfase na dimensão étnica e cultural das identidades negras tem sido a valorização da África de modo essencializado, estático, algo que qualquer perspectiva multicultural quer combater:

O cerne da crítica de Gilroy (2001) seria na tentativa de ‘ancoragem’ da identidade negra em uma visão estática de africanidade. Nesse sentido, propõe o termo diáspora – retirado de fontes judaicas que falam da dispersão do povo judeu pelo mundo, a partir de sua expulsão das terras em que se fixava – como categoria central para a compreensão da identidade negra, na medida em que tal termo sintetizaria não só a pertença a um território africano, mas as sucessivas hibridizações sofridas e, ainda, em processo nos intercâmbios culturais nas diversas ‘viagens’ que a identidade negra realiza, em suas múltiplas manifestações. (CANEN, 2003, p. 54)

Mais uma vez aqui destacamos a dinamicidade das identidades e defendemos que a mesma dinamicidade deve ser apresentada nos currículos que pretendem incluir a história e a cultura afrobrasileira. Numa perspectiva crítica à simples adição de informações superficiais sobre a África, ou à substituição da Europa pela África como continente centro da análise, são necessárias a adoção de estratégias de desconstrução as narrativas e das identidades nacionais, étnicas e raciais.

Neste ponto, tomamos como possibilidade de análise a *afrocentricidade*, tal como delineada por Asante (2009, p. 93 apud SANTOS JUNIOR, 2010, p. 2): “afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos”. A diferença entre *afrocentrismo* e *afrocentricidade* é que no primeiro quadro a preocupação central é de catalogar e expor os feitos e glórias africanas, o legado africano no ocidente e sua importância que o eurocentrismo invisibilizou; no segundo temos uma ênfase metodológica que opera com conceitos de localização e agência, onde os povos negros devem levar em consideração sua história, cultura e ancestralidade em suas formulações intelectuais.

Deve-se enfatizar que afrocentricidade *não* é uma versão negra do eurocentrismo (Asante, 1987). Eurocentrismo está assentado sobre noções de supremacia branca que foram propostas para proteção, privilégio e vantagens da população branca na educação, na

economia, política e assim por diante. De modo distinto do eurocentrismo, a afrocentricidade condena a valorização etnocêntrica às custas da degradação das perspectivas de outros grupos. Além disso, o eurocentrismo apresenta a história particular e a realidade dos europeus como o conjunto de toda experiência humana (Asante, 1987). O eurocentrismo impõe suas realidades como sendo o 'universal', isto é, apresentando o branco como se fosse a condição humana, enquanto todo não-branco é visto como um grupo específico, por conseguinte, como não-humano. O que explica porque alguns acadêmicos e artistas afrodescendentes se apressam por negar e recusar sua negritude; elas e eles acreditam que existir como uma pessoa negra significa não existir como um ser humano universal. Conforme Woodson, elas e eles se identificam e preferem a cultura, arte e linguagem europeia no lugar da cultura, arte e linguagem africana; elas e eles acreditam que tudo que se origina da Europa é invariavelmente melhor do que tudo que é produzido ou os assuntos de interesse de seu próprio povo. (ASANTE, 1991, p. 171-172 apud SANTOS JÚNIOR, 2010, p. 3)

Nesse sentido, acreditamos que de forma preliminar, encontramos alguns princípios norteadores ao referencial que pretendemos construir com este projeto. O reconhecimento de que temos um currículo totalmente voltado para uma concepção eurocêntrica, desvinculado da nossa realidade multicultural e catalisador de exclusões no ambiente escolar nos encaminha para a compreensão de que equilibrar as forças culturais e as estruturas de poder presentes nos currículos atuais incorporando novos centros, reconstituindo e ressignificando o lugar das identidades negras afro-brasileiras, apesar de muito pretensioso é viável.

Encerrando, mas não concluindo, ratificamos nosso propósito de que nossas atividades em sala de aula, construções curriculares feitas e reflexões sobre essa prática devem sempre ter em mente que aos alunos e alunas é necessário conhecer o processo de construção da História, como forma de conhecerem seus próprios lugares sociais e a partir disso tomarem decisões sobre seus pertencimentos e limites de atuação.

Material online – África na Sala de Aula

A elaboração desta proposta metodológica tem como princípios norteadores a ideia de que o currículo está em contínua construção. Nesse sentido, escolhi elaborar um web site por ser uma linguagem que permite constante reelaboração, atualização e possibilidade de interação. Com esta proposta, tenta-se fugir à ideia da cartilha, material que pela própria denominação dá a entender que o/a professor/a teria em mãos um passo a passo, uma receita pronta. O site está hospedado no seguinte endereço: www.ensinodehistoria.com.br, para acessá-lo basta clicar na imagem reproduzida abaixo que se encontra no rodapé da página inicial:



Imagem 1 – banner para acesso ao site

Também considero que o material tem que ser capaz de, mesmo que de forma sucinta, dar a conhecer quais são os referenciais teóricos e os principais conceitos que norteiam as discussões sobre história da África e da cultura Afro-brasileira, e dentro desta perspectiva foi pensada a organização dos menus e links dentro do web site.



Quem somos

Proposta

Por quê?

Como?

Ensino Fundamental 2

Inspire-se!

Sugestões de materiais

Crie um site no WIX

História da África e Cultura Afro-brasileira nos currículos de História



Imagem 2 – capa do web site

Para capa foi escolhida uma imagem produzida pelo artista alemão Hermann Rudolph Wendroth¹², que esteve na Província de São Pedro entre os anos de 1851 e 1852, e denominada, pelo próprio autor, “*Dança de negros*”. Nesta cena é possível reconhecer o Sopapo, tipo de instrumento de percussão tipicamente afro-gaúcho que esteve presente nas manifestações culturais negras do Estado desde sua ocupação europeia¹³. Outra imagem utilizada na capa é o símbolo *adinkra* Sankofa. Os *adinkras* são símbolos que compõem um sistema utilizados pelos povos akan (presentes na África Ocidental) em que cada símbolo está associado a um provérbio, compondo um sistema de preservação e transmissão dos valores daquela comunidade. O *adinkra* escolhido para a capa do site simboliza a importância de aprender com o

¹² Sobre o artista-viajante ver: ZUBARAN, Maria Angélica. A Iconografia de Viagem de Hermann Rudolph Wendroth sobre o Rio Grande do Sul Oitocentista. In: **Revista Textura** (ULBRA), n. 6/7, março, 2002/março, 2003. p. 45-65. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/869/789>

¹³ Entre os anos de 2000 e 2001 o músico afro-gaúcho Giba Giba, após constatar a possível extinção do Sopapo, iniciou em Pelotas o projeto *Cabobu*, que em duas edições promoveu oficinas sobre a história do instrumento, seu manuseio e fabricação. No ano de 2010, convênio firmado entre o Coletivo Catarse e o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), começou a desenvolver o Projeto *Tambor de Sopapo – resgate histórico da cultura negra do extremo sul do Brasil*, que pretende contribuir para a preservação do tambor de sopapo através de diversas ações, entre elas produção de documentário intitulado “O Grande Tambor”. Todo o material e demais informações sobre o projeto podem ser acessados no site: <http://tambordesopapo.blogspot.com.br/>

passado: “*Volte e pegue*”, representa o desafio humano de retornar e aprender com o passado esquecido e negado.¹⁴

Estas escolhas refletem a intenção desse material: buscar as referências ancestrais da cultura negra, negadas e esquecidas e trazê-las para as aulas de história no ensino fundamental, principalmente, em lugares onde essas referências sofreram processos de invisibilização constantes, como é o caso do Rio Grande do Sul. O tambor de Sopapo e toda a mobilização para sua não extinção é a grande inspiração.

Iniciamos apresentando a autora do site e as motivações que levaram a construção do mesmo no menu “Quem somos”



Imagem 3 – menu Quem somos

Este item pretende apresentar as principais informações sobre a autora deste trabalho e organizadora do site. Uma apresentação rápida e um link para o currículo *lattes* completo foi disponibilizada, e feita menção ao fato de que o site é produto do Mestrado Profissional em Ensino de História que ora concluo. Além das informações pessoais, logo abaixo foi incluído texto que explica as imagens utilizadas como capa e ícone do sítio.

¹⁴ Sobre os adinkras ver NASCIMENTO, Elisa Larkin; GÁ, Luiz Carlos. **Adinkra: sabedoria em símbolos africanos**. Rio de Janeiro: Pallas, IPEAFRO, 2009. E também: <http://www.casadasafricas.org.br/adinkras/> e <http://www.adinkra.org/htmls/adinkra/mmus.htm>



Capa do site

Para capa foi escolhida uma imagem produzida pelo artista alemão Hermann Rudolph Wendroth[1], que esteve na Província de São Pedro entre os anos de 1851 e 1852, e denominada, pelo próprio autor, "Dança de negros". Nesta cena é possível reconhecer o Sopapo, tipo de instrumento de percussão tipicamente afro-gaúcho que esteve presente nas manifestações culturais negras do Estado desde sua ocupação europeia[2]. Outra imagem utilizada na capa é o símbolo adinkra Sankofa. Os adinkras são símbolos que compõem um sistema utilizados pelos povos akan (presentes na África Ocidental) em que cada símbolo está associado a um provérbio, compondo um sistema de preservação e transmissão dos valores daquela comunidade. O adinkra escolhido para a capa do site simboliza a importância de aprender com o passado: "Volte e pegue", representa o desafio humano de retornar e aprender com o passado esquecido e negado.[3]

[1] Sobre o artista-viajante ver: ZUBARAN, Maria Angélica. A Iconografia de Viagem de Hermann Rudolph Wendroth sobre o Rio Grande do Sul Oitocentista. In: Revista Textura (ULBRA), n. 6/7, março, 2002/março, 2003. p. 45-65. Disponível em:

<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txta/article/viewFile/869/789>

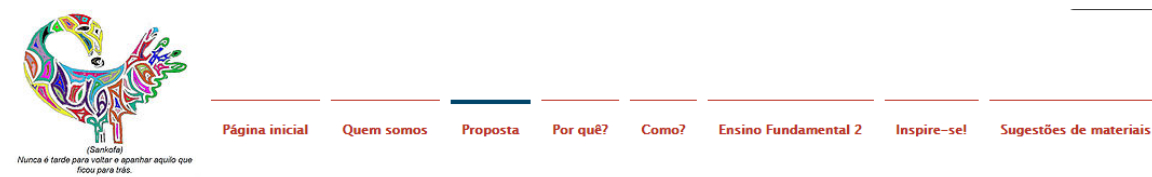
[2] Entre os anos de 2000 e 2001 o músico afro-gaúcho Giba Giba, após constatar a possível extinção do Sopapo, iniciou em Pelotas o projeto Cabobu, que em duas edições promoveu oficinas sobre a história do instrumento, seu manuseio e fabricação. No ano de 2010, convênio firmado entre o Coletivo Catarse e o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), começou a desenvolver o Projeto Tambor de Sopapo - resgate histórico da cultura negra do extremo sul do Brasil, que pretende contribuir para a preservação do tambor de sopapo através de diversas ações, entre elas produção de documentário intitulado "O Grande Tambor". Todo o material e demais informações sobre o projeto podem ser acessados no site: <http://tambordesopapo.blogspot.com.br/>

[3] Sobre os adinkras ver NASCIMENTO, Elisa Larkin; GÁ, Luiz Carlos. Adinkra: sabedoria em símbolos africanos. Rio de Janeiro: Pallas, IPEAFRO, 2009. E também:

<http://www.casadasafricas.org.br/adinkras/> e <http://www.adinkra.org/htmls/adinkra/mmus.htm>

Imagem 4 – menu Quem somos, explicando as imagens escolhidas

No segundo menu apresentado aos visitantes do site, foi disponibilizado um texto explicando a proposta do site:



Proposta

Este site não pretende elaborar uma solução definitiva para a inclusão da História da África e da cultura afro-brasileira nos currículos de História do Ensino Básico. E não pretende por uma razão bastante simples: tal feito é impossível.

Essa impossibilidade advém de uma característica dos currículos escolares: apesar das definições de senso comum apontar currículo como uma *lista de matérias* de ensino, uma lista imparcial de conteúdos necessários a um educando, acreditamos que o currículo é uma **construção social**, onde a estrutura curricular não se gerou de maneira espontânea, mas se dá a partir de processos de luta em diferentes níveis.

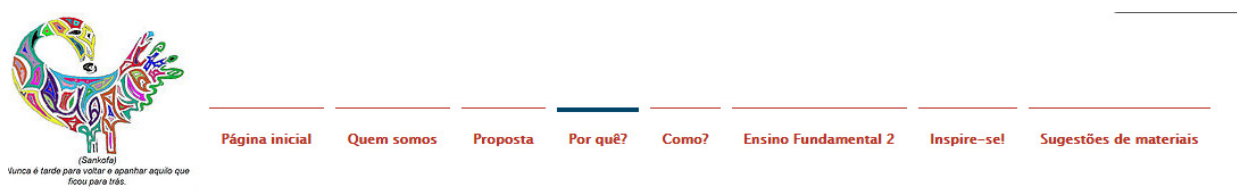
Numa abordagem mais tradicional sobre currículo, prevalecem as preocupações a respeito do conteúdo e sua aplicação sobre as indagações a respeito de como esses conteúdos foram selecionados e incluídos entre o necessário para a aprendizagem de determinado grupo. Desde pelo menos a década de 1970 alguns estudiosos ligados principalmente a Nova Sociologia da Educação passaram a perceber o conhecimento escolar e, por consequência, os currículos existentes como invenções sociais, como resultado de um processo envolvendo conflitos e disputas. Quais conhecimentos devem entrar ou não no currículo? Como uma determinada disciplina e não outra passou a fazer parte do currículo? Por que esse tópico e não outro? Por que uma forma de organização e não outra? O centro da análise passa a ser os valores e os interesses sociais envolvidos no processo de seleção que resulta no currículo, as conexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição de poder (SILVA, 2007, p. 67).

Imagem 5 – menu Proposta

Neste item a intenção é apresentar de forma sucinta o objetivo desta pesquisa, abordando o que entendemos como currículo e com entendemos que devem ser as intervenções na sua elaboração a fim de adequá-lo a legislação em vigor.

Nesse espaço também se destaca a necessidade da reavaliação do papel do negro em nossa história, para além do cumprimento de determinação legal. De certa forma, buscamos aqui convencer os colegas professores e professoras da necessidade de contemplar a história da África e dos afrodescendentes em seus currículos.

No terceiro menu apresentado, denominado Por quê?, aos visitantes do site foi disponibilizado um texto sobre os marcos legais que orientam a inclusão das temáticas relacionadas a história e cultura afro-brasileira nos currículos:



Por quê?

A construção de uma estrutura metodológica e conceitual que inclua a história da África e a cultura afro-brasileira nos currículos de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental busca atender uma demanda dos professores da área de História nascida a partir da Lei 11.645/2008. Esta legislação, em vigor desde o ano de 2008, altera a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) para incluir no currículo a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena:

Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:
 “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
 § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Imagem 6 – menu Por quê?

O quarto menu, denominado “Como?” é dedicado aos conceitos utilizados para a organização do currículo e também a indicar onde encontrar os materiais no site. Neste item são apresentados pequenos textos indicando quais conceitos foram mobilizados e também uma versão completa da dissertação que inclui as referências bibliográficas completas e outras indicações de leitura.



[Página inicial](#) [Quem somos](#) [Proposta](#) [Por quê?](#) [Como?](#) [Ensino Fundamental 2](#) [Inspire-se!](#) [Sugestões de materiais](#)

Como?

Este site nasceu de um desejo: instrumentalizar diretamente os professores da área de História para o trabalho com as temáticas relacionadas a História da África, cultura afro-brasileira e seus desdobramentos. Social e internamente espera-se que os professores de história dominem a priori os conhecimentos necessários a temática, forçando muitas vezes a produção de programações e materiais a serem vinculados dentro da escola de forma pouco ou nada refletida.

Sabemos que em realidade nossos cursos de graduação, de maneira geral, não contemplam as temáticas africanas e afro-brasileiras e que o trabalho em sala de aula muitas vezes nos toma todo o tempo que poderia ser canalizado a pesquisa e produção de materiais.

O momento requer do profissional de história uma compreensão mais substancial sobre o Brasil, sua história e dilemas, uma prática que, sabemos, não foge à sua rotina docente. O desafio maior, contudo, parece ser o de que a compreensão do racismo histórico brasileiro possa, por exemplo, promover ações docentes sustentadas e reflexivas, problematizadoras de situações

Imagem 7 – menu Como?

No menu Ensino Fundamental apresentamos propostas de planos de ensino que contemplem a história da África e a cultura afro-brasileira. As sugestões aqui apresentadas podem e devem ser adaptadas a realidade de cada escola, observando o público ao qual se destinam, o tempo disponível, material possível de obter, entre outras especificidades. Optamos pela divisão em anos e para cada ano utilizamos uma divisão em módulos, que podem ser trabalhados por bimestre ou trimestre (unindo-se o 1º e 2º módulo no 1º trimestre, por exemplo).



[Quem somos](#) [Proposta](#) [Por quê?](#) [Como?](#) [Ensino Fundamental 2](#) [Inspire-se!](#) [Sugestões de materiais](#)

Ensino Fundamental 2

Neste espaço pretendemos fazer sugestões de planos de ensino que contemplem a história da África e a cultura afro-brasileira.

É necessário destacar que este é um espaço em constante construção e não pretende de forma alguma ser definitivo.

As sugestões aqui apresentadas podem e devem ser adaptadas a realidade de cada escola, observando o público ao qual se destinam, o tempo disponível, material possível de obter, entre outras especificidades. Optamos pela divisão em anos e para cada ano utilizamos uma divisão em módulos, que podem ser trabalhados por bimestre ou trimestre (unindo-se o 1º e 2º módulo no 1º trimestre, por exemplo).

Nossa intenção é que para cada tema sugerido possamos em breve indicar material didático, este é um processo lento e

Imagem 8 – menu Ensino Fundamental 2

É importante destacar que este ponto do trabalho foi o que sofreu com o exíguo tempo de execução do projeto de pesquisa, pois foi impossível avançar para além da proposta do 6º ano. A análise de material didático proposta no projeto não foi possível de executar a contento e por isso não foi apresentada no site.

De qualquer forma no site foi designado espaço para as demais propostas e também um formulário para receber relatos de experiências.



O formulário apresenta uma interface com botões de acesso aos planos e um campo para compartilhar experiências.

Botões de acesso aos planos:

- 6º ano
- 7º ano
- 8º ano
- 9º ano

Formulário de compartilhamento de experiências:

Compartilhe conosco suas experiências!

Escreva uma mensagem indicando que tipo de experiência você gostaria de compartilhar e nós entraremos em contato para organizar tudo!

Campos de entrada:

- Nome
- E-mail
- Assunto
- Mensagem

Botão de envio: Enviar

Imagem 9 – botões para acesso aos planos

Ao clicar nos botões o visitante é redirecionado para plano de ensino correspondente. Nossa intenção é que para cada tema sugerido possamos em breve indicar material didático, este é um processo lento e que requer muita atenção, por isso ainda em andamento.

Ainda nessa sessão fazemos a indicação para o próximo menu denominado Inspire-se, onde disponibilizaremos entrevistas dadas por professores e professoras que já mudaram seus currículos e contam como fizeram. Para este trabalho temos duas entrevistas sendo editadas, a primeira com a Professora Valeska Garbinatto, docente da disciplina de História do Colégio Estadual Elpídio Ferreira Paes em Porto Alegre, que fez um relato sobre as alterações que propôs para o currículo de ensino

Médio em sua escola. A segunda entrevista dará origem a um vídeo explicativo, onde a Profa. Dra. Fernanda Oliveira explica a diferença entre raça, cor e etnia. Esperamos apresentar este material finalizado no site em breve.

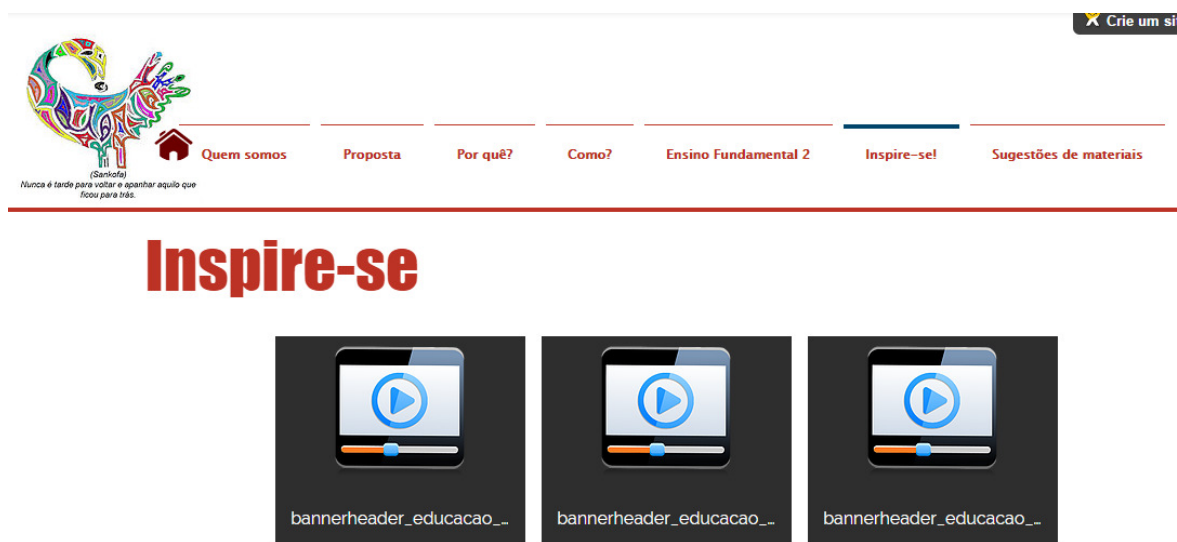


Imagem 10 – menu Inspire-se

O último menu disponibilizado é o de Sugestão de materiais, apresentados em 4 formatos: Vídeos, Livros e textos, Links interessantes e Glossário.

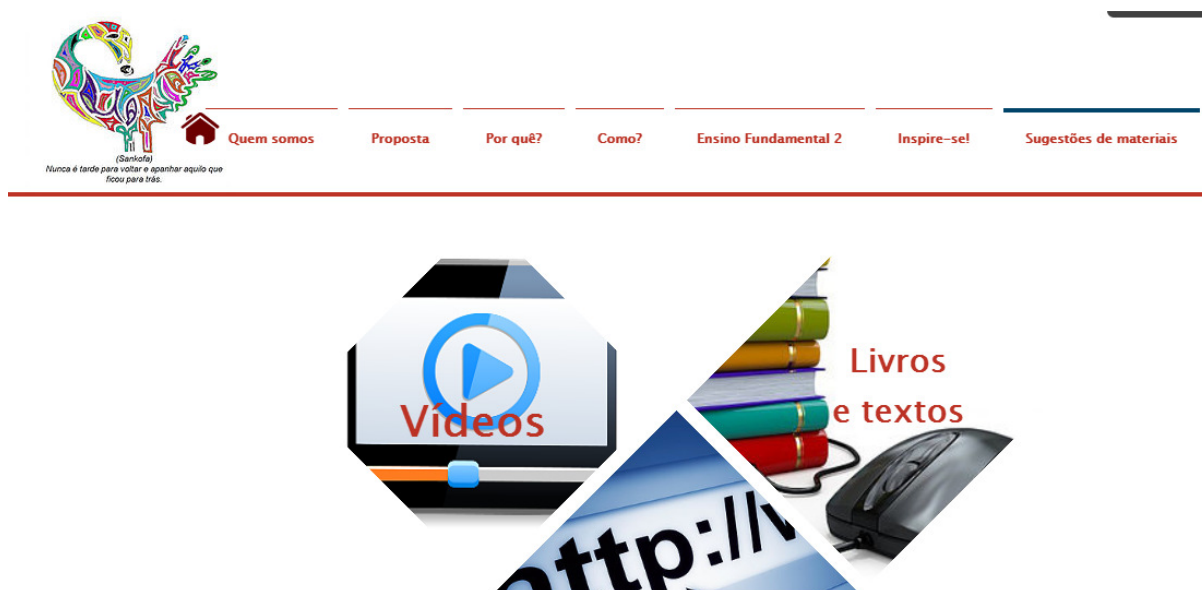


Imagem 11 – menu Inspire-se

Este é provavelmente o espaço mais dinâmico do site, pois deverá ser alimentado com o andamento da pesquisa de materiais didáticos, leituras realizadas e práticas em sala de aula feitas pela autora. Inicialmente indicamos alguns artigos referência sobre educação antirracista e formação de professores e links para materiais didáticos disponibilizados pelo MEC.

Conclusão

Quando ingressei no Mestrado Profissional estava no meu primeiro ano de sala de aula, com uma carga horária de 40 horas semanais divididas em 26 períodos de 50min em 7 turmas de 6º ao 9º ano nas disciplinas de História, Geografia, Educação Artística e Ensino Religioso. Com a cabeça cheia de expectativas e muito trabalho iniciei uma nova jornada acadêmica, e nas primeiras aulas já iniciavam os debates sobre o projeto de pesquisa a ser desenvolvido; minha experiência em sala de aula fazia ecoar uma pergunta em minha mente: como uma professora especialista em história da escravidão, com experiência em comunidades quilombolas e história dos afrodescendentes podia continuar usando um currículo tão eurocêntrico?

Sim leitoras e leitores, eu havia iniciado o meu fazer-se professora sem sequer ter olhado o currículo que me propusera a escola. E quando ao final de seis meses tentando equilibrar quatro disciplinas diferentes eu me propus a olhar minhas aulas de história a constatação foi entristecedora: eu não havia previsto sequer uma linha de meus planejamentos a minha própria pesquisa historiográfica.

A pergunta seguinte então foi: é nesse lugar que quero estacionar minha tão recente carreira docente?

Nesse caso a resposta foi não. Aproveitei a oportunidade que o ingresso no Mestrado Profissional me trouxe e passei a elaborar um projeto de pesquisa que me levasse a montar um novo currículo, em que eu pudesse usar minha experiência como pesquisadora para qualificar minhas aulas. Usar a oportunidade para aplicar de forma efetiva aquilo que a prescrição legal e minha jornada acadêmica apontavam e incluir a história da África e a cultura afro-brasileira nas aulas do ensino fundamental.

Foi um caminho árduo. O primeiro passo: entender o que são os currículos, como e porque devemos nos deter a analisa-los, modifica-los e lutar por eles. O segundo passo foi buscar argumentos para algo que já acreditava: é importante trazer para a sala de aula uma história do Brasil em que a Europa deixe de ser o

centro, onde seja possível pensar a presença negra e indígena não apenas como contribuição, mas como base, como sustentação.

Além das minhas próprias inquietações, algumas perguntas foram norteadoras nessas reflexões, perguntas e comentários que ouvi de colegas de área em reuniões, salas de professores e discussões on-line:

História da África já tem nos currículos¹⁵, por que uma lei pra isso?

Não tenho alunos e alunas negros, preciso trabalhar história da África?

Não sou negra/o não posso ensinar cultura afro-brasileira.

Eu acho que trazer a história da raça negra é forçar barra, somos todos da raça humana.

Mergulhada nessas indagações meu caminho na pesquisa me levou a pensar argumentos que pudessem explicar o que a mim parecia tão obvio: é impossível pensar o Brasil sem a influência africana e indígena, em todos os níveis. Não podemos mais fingir que uma invasão territorial e 300 anos de regime escravista não foram determinantes nos rumos que a história tomou aqui nos trópicos.

Essa análise levou-me a pensar que a Afrocentricidade pudesse ser uma das chaves explicativas que poderiam abrir os caminhos para as mudanças tão necessárias na forma de apresentar o conteúdo de história aos alunos e alunas do ensino fundamental. Organizar um currículo a partir do que temos de mais africano em nossa cultura para além das famigeradas “contribuições” me pareceu ser a melhor alternativa.

Neste processo há apenas uma lamentação a fazer, nada inédita, diga-se de passagem: o tempo foi curto. Não foi possível avançar da maneira planejada sobre os conteúdos que pudessem servir ao propósito que tracei. No entanto, essa impossibilidade revelou uma realidade positiva: há material disponível. A demanda legal fez com que editoras, sites de conteúdo educacional e profissionais das mais diferentes áreas se dedicassem a produzir materiais sobre a história da África e sobre a cultura afro-brasileira. É um ponto positivo, mas a quantidade de material faz com

¹⁵ Aqui a referência é o processo de colonização e independência dos países africanos.

que a análise do mesmo tenha que ser muito mais criteriosa. O desafio é poder avaliar essa miríade de materiais disponíveis com a seriedade e foco necessários. E daí, faltou-nos tempo.

Resta a esperança e o desejo de continuar esse trabalho. Acredito que tenhamos alcançado um dos principais objetivos traçados ao propor que colegas da área de história revejam seus currículos não apenas do ponto de vista dos conteúdos a serem incluídos ou não, mas que possam refletir sobre os pressupostos que norteiam essas escolhas, que possam conhecer novos pressupostos e se familiarizar com novos conceitos e abordagens.

Entrevistas e fontes documentais

Entrevista com a Professora Valeska Garbinatto

Entrevista com a Professora Doutora Fernanda Oliveira

Currículos e materiais disponibilizados pela Professora Valeska Garbinatto

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, outubro de 2004.

Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Parecer CNE/CEB nº 2/2007, aprovado em 31 de janeiro de 2007: Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Parecer CNE/CEB nº 15/2010, aprovado em 1º de setembro de 2010: Orientações para que a Secretaria de Educação do Distrito Federal se abstenha de utilizar material que não se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista.

Parecer CNE/CEB nº 16/2010, aprovado em 1º de setembro de 2010: Denúncia de racismo na Escola Estadual Delmira Ramos dos Santos, localizada no Bairro Coophavilla II, Município de Campo Grande, MS.

Parecer CNE/CEB nº 6/2011, aprovado em 1º de junho de 2011: Reexame do Parecer CNE/CEB nº 15/2010, com orientações para que material utilizado na Educação Básica se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 15/09/2014.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em 15/09/2014.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 15/09/2014.

Bibliografia:

CANEN, A.; SANTOS, A. R.. **Educação Multicultural: teoria e prática para professores e gestores em educação**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2009.

CARDOSO, O. P. **A Didática da História e o slogan da formação de cidadãos**. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

CERRI, Luis Fernando. Usos públicos da história no Brasil contemporâneo: demandas sociais e políticas de Estado, **Araucária**, Revista Ibero-americana de Filosofia, Política y Humanidades. Espanha (Universidade de Sevilha), vol. 8, núm. 15, Primer Semestre, abril de 2006, pp. 3-19. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28281501>

CERRI, Luis Fernando; ZAMBONI, Ernesta. Representações e usos sociais da história no ensino. **Clío & Asociados. La Historia Enseñada**, Argentina, n. 11, p. 108-118, 2007.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e. Relações raciais e educação: o estado da arte. **Revista Teias**, v. 14, n. 31, 121-146, maio/ago. 2013.

Coleção História Geral da África da UNESCO. Volume I Metodologia e pré-história da África (Editor J. Ki-Zerbo); Volume II África antiga (Editor G. Mokhtar); Volume III África do século VII ao XI (Editor M. El Fasi); (Editor Assistente I.

Hrbek); Volume IV África do século XII ao XVI (Editor D. T. Niane); Volume V África do século XVI ao XVIII (Editor B. A. Ogot); Volume VI África do século XIX à década de 1880 (Editor J. F. A. Ajayi); Volume VII África sob dominação colonial, 1880-1935 (Editor A. A. Boahen); Volume VIII África desde 1935 (Editor A. A. Mazrui) (Editor Assistente C. Wondji).

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

FICO, Carlos. História do Tempo Presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis: o caso brasileiro. **Varia História**, Belo Horizonte, vol. 28, nº 47, p.43-59, jan/jun 2012.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001

LAUTIER, Nicole. Os Saberes Históricos em Situação Escolar: circulação, transformação e adaptação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 39-58, jan./abr., 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

LIMA, Ivan Costa; ROMAO, Jeruse Maria (orgs.). **Negros e currículo**. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 2002.

LIMA, Ivan Costa; ROMAO, Jeruse Maria; SILVEIRA, Sônia Maria. (orgs.). **Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural**. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 2002. Vol. I e II.

MACEDO, José Rivair. **História da África**. São Paulo: Contexto, 2013.

MARQUES, Maria José Diogenes Vieira; ARENA, Adriana Pastorello Buim. PNBE: um recurso para a formação do professor mediador de leitura. **RPD – Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.13, n. 27, p.71-86, jan/jun. 2013.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2013.

MELO, Marcos José de. Novas perspectivas para o ensino de história da África: uma conversa sobre legislação, Braudel e Flávio Josefo. **Nearco: revista eletrônica de antiguidade**, Rio de Janeiro, vol. 1, n.6, p. 48-58, 2010. Disponível em: <http://www.nea.uerj.br/nearco/arquivos/numero6/3.pdf>

- MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- MWEWA, Muleka. (org.). **África e suas diásporas: olhares interdisciplinares**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2008.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- PEREIRA, Júnia Sales. Diálogos sobre o Exercício da Docência - recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 147-172, jan./abr., 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade
- SANTOS, Helio. **A busca de um caminho para o Brasil. A trilha do círculo vicioso**. São Paulo: SENAC São Paulo, 2001.
- SANTOS, José Antônio dos; SILVA, Gilberto Ferreira da (orgs.). **RS Negro: cartografias sobre a produção do conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
- SILVA, Alberto da Costa e (org.). **Imagens da África: da Antiguidade ao Século XIX**. São Paulo: Penguin, 2012.
- SILVA, Alberto da Costa e. **A Enxada e a Lança: a África antes dos Portugueses**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- SILVA, Alberto da Costa e. **A Manilha e o Libambo: a África e a Escravidão, de 1500 a 1700**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.
- SILVA, Alberto da Costa e. **As Relações entre o Brasil e a África Negra, de 1822 à 1ª Guerra Mundial**. Luanda, 1996.
- SILVA, Alberto da Costa e. **Um Rio Chamado Atlântico. A África no Brasil e o Brasil na África**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- FERREIRA, Maria Cláudia Cardoso. **A formação para as relações étnicorraciais e a profissionalização em história: saberes e práticas docentes no contexto da educação à distância**. 2013. 288 f. Tese (doutorado) – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Programa de Pós-

- graduação em História, Política e Bens Culturais. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2013.
- FONTOURA, Maria Conceição Lopes. A exclusão da cultura afro-brasileira dos currículos escolares: uma questão só de conhecimento histórico? 1987. 115 f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1987.
- SOUZA, Eliane Almeida de. A lei 10.639/03 na formação de professores e o pertencimento étnico-racial em escolas públicas de Porto Alegre. 2009. 140 f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- CANEN, Ana. Refletindo sobre a identidade negra e currículo nas escolas brasileiras: contribuições do multiculturalismo. **Série-Estudos**. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande (MS), n. 15, p. 49-57, jan/jun 2003.
- GODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- HARTOG, François. **Regimes de Historicidade. Presentismo e Experiências do Tempo**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.
- LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino da história. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, Humanistas Publicações, vol. 19, nº 38, p. 125-138, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v19n38/0999.pdf>. Acesso em 07/01/2015.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, outubro de 2004.
- MOREIRA, Paulo Roberto Staudt. Varre o Continente se São Pedro um harmatão: protagonismos negros e africanidades no Brasil Meridional. **Revista trajetória Multicursos**, FACOS – Osório, nº 7, ago/2012, p. 227-243. Edição Especial XVI Fórum Internacional de Educação – Ano 3. Disponível em: http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/trajetoria_multicursos/agosto_2012/pd

[f/varre o continente de sao pedro um harmatao -
protagonismos negros e africanidades no brasil meridional.pdf](#). Acesso em 07/01/2015.

MOTTA, José Flávio. Família escrava: uma incursão pela historiografia. **Revista da Associação Paranaense de História**, Curitiba, n. 16, ano 9, pp. 104-159, junho de 1988.

OLIVEIRA, Regina Soares de; ALMEIDA, Vanusa Lopes de; FONSECA, Vitória Azevedo da. **História**. São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção A reflexão e a prática no ensino; 6)

PEREIRA, Amílcar Araújo. “Por uma autêntica democracia racial!”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. **Revista História Hoje – ANPUH-Brasil**, vol. 1, nº 1, p. 111-128, 2012. Disponível em: <http://rhhj.anpuh.org/ojs/index.php/RHHJ/article/view/21>. Acesso em 15/03/2015.

PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-lei 10.639. **Revista Estudos Históricos**, Brasil, 21, out. 2008. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1292/713>

PORTO ALEGRE. Lei Municipal 10.965, de 18 de outubro de 2010. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/cgi-bin/nph-brs?s1=000031310.DOCN.&l=20&u=/netahtml/sirel/simples.html&p=1&r=1&f=G&d=atos&SECT1=TEXT>. Acesso em 12/01/2015.

SANTOS JÚNIOR, Renato Nogueira. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**, ano 3, n. 11, novembro de 2010. Disponível em: http://www.africaeffricanidades.com.br/documentos/01112010_02.pdf. Acesso em 07 de setembro de 2015.

- SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista de História da Educação – RHE**, Porto Alegre, vol. 16, n. 37, maio/ago 2012, p. 73-91.
- SEFFNER, Fernando; PEREIRA, Nilton Mullet. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, Porto Alegre, vol. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/7961/4750>. Acesso em 05/01/2015.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 7-72.