



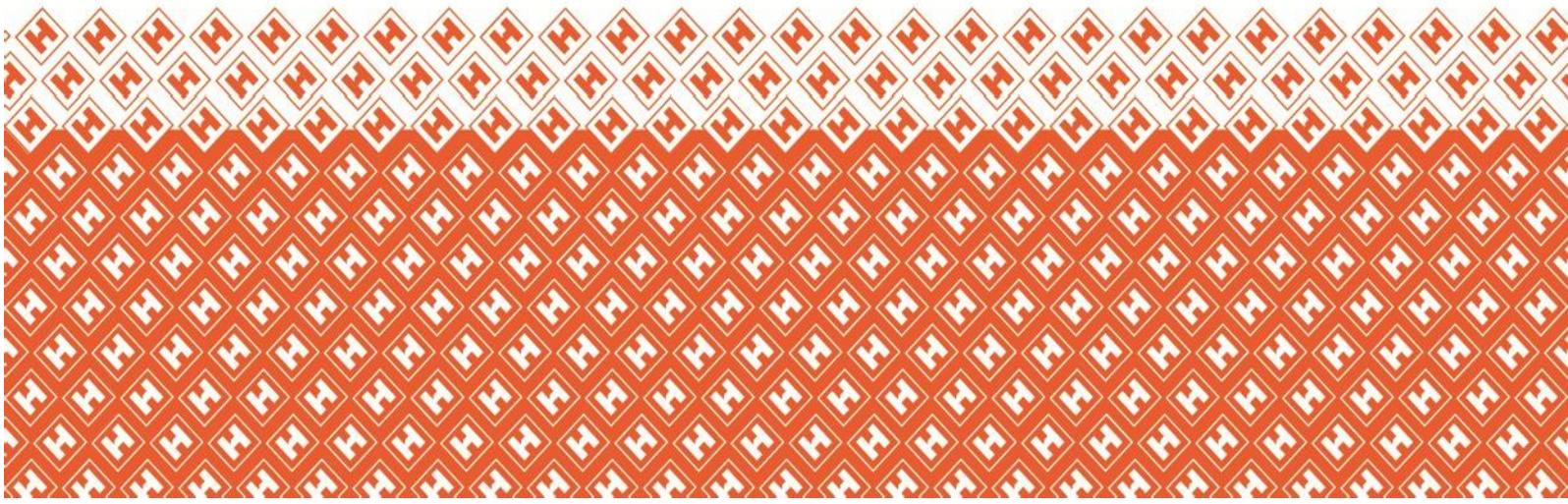
PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ADRIANA GERMANA LUZIA

**DESCOLONIZAR A HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA CULTURA
AFRO-BRASILEIRA: POR UM CURRÍCULO NEGRO
AFRORREFERENCIADO E PLURIVERSAL**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
NOVEMBRO/2022



ADRIANA GERMANA LUZIA

**DESCOLONIZAR A HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA CULTURA
AFRO-BRASILEIRA: POR UM CURRÍCULO NEGRO
AFRORREFERENCIADO E PLURIVERSAL**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional (ProfHistória) – núcleo Universidade Federal de Mato Grosso – como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Osvaldo Rodrigues Junior

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

CUIABÁ/MT2022

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

L979d Luzia, Adriana Germana Luzia.
DESCOLONIZAR A HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA CULTURA AFRO-
BRASILEIRA: POR UM CURRÍCULO NEGRO AFROREFERENCIADO E
PLURIVERSAL [recurso eletrônico] / Adriana Germana Luzia Luzia. -- Dados
eletrônicos (1 arquivo : 212 f., pdf). -- 2022.

Orientador: Dr. Osvaldo Rodrigues Junior.
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato Grosso,
Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2022.
Modo de acesso: World Wide Web: <https://ri.ufmt.br>.
Inclui bibliografia.

1. Movimentos Sociais Negros;. 2. Lei 10.639/2003;. 3. BNCC/Ensino de
História;. 4. História da África e Cultura Afro-Brasileira;. 5. Decolonialidade.. I.
Rodrigues Junior, Dr. Osvaldo, *orientador*. II. Título.

ia catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: Descolonizar o currículo de História da África e da Cultura Afro-Brasileira: por um currículo negro afrorreferenciado e pluriversal

AUTORA: MESTRANDA ADRIANA GERMANA LUZIA

Dissertação defendida e aprovada em **19** de **DEZEMBRO** de **2022**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. Doutor Osvaldo Rodrigues Junior (Presidente Banca / Orientador)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

2. Doutor Bruno Pinheiro Rodrigues (Examinador Interno)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

3. Doutor Luís César Castrillon Mendes (Examinador Interno)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD)

4. Doutor Renilson Rosa Ribeiro (Examinador Suplente)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

CUIABÁ, 19/DEZEMBRO/2022.



Documento assinado eletronicamente por **Luís César Castrillon Mendes**, **Usuário Externo**, em 22/12/2022, às 10:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **OSVALDO RODRIGUES JUNIOR**, **Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 23/12/2022, às 08:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **BRUNO PINHEIRO RODRIGUES**,
Docente da Universidade Federal de Mato Grosso, em 10/03/2023, às 09:25,
conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) .



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site
http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5399751** e o
código CRC **E7E6D3B7**.

Dedico à minha mãe, Conceição, mulher guerreira, minha referência no incentivo, persistência e o “esperançar” na potência transformadora da Educação. Ao meu pai, José Luzia (em memória), pelo sonho e apoio de “ter seus filhos formados”. Ao meu filho, Matheus, minha “fonte” de força e perseverança no futuro. Aos meus irmãos, Odair e Ademir, com quem compartilhei vivências e experiências de vida no seio familiar, e que referenciam meus valores e existência. Estendo esta dedicatória ao meu marido Fábio, pelo amor, acolhimento e paciência no tempo “das ausências” em busca deste objetivo. A todos(as) meus familiares – tias(os), primas(os), sobrinhos(as), cunhadas – que, de modo direto e indireto, me deram suporte emocional necessário quando eu mais precisei nesta caminhada... vocês são meu quilombo!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar presente em minha vida em todos os momentos, fortalecendo minha fé nos tempos difíceis desta caminhada.

Ao meu filho Matheus, amor da minha vida, que, cotidianamente, na vivência eem seu amadurecimento, me ensina a prática do amor de mãe. À minha família, que sempre me apoiou, incentivou e acreditou em mim desde minha infância, em especial à minha mãe Conceição que, cedo nos passos da vida e leitura de mundo, dizia: “não tinha nada a deixar aos filhos, mas daria educação”, ensinando-me que a Educação transforma as pessoas e a sociedade e que “desistir, para nós negros(as), no Brasil, não é opção”.

Ao meu marido Fábio, companheiro nos momentos de tensão e ansiedade; obrigada pela paciência, compreensão, incentivo e carinho.

Aos meus alunos(as) que, na experiência do fazer docente, me construíram professora, sensível aos direitos humanos e aos grupos marginalizados na História. Agradeço àqueles(as) que lutam pela universidade pública e pela Democracia, visto que, como nos alertou bell hooks, “hoje vivemos em meio ao naufrágio. Vivemos no caos, na incerteza de que será possível construir e manter comunidade”. À CAPES, pela bolsa de mestrado que me possibilitou cursar os créditos do programa e desenvolver esta dissertação.

Ao meu orientador, Osvaldo Rodrigues, por me acolher e me ajudar e por não desistir de mim nos vários e-mails em que expressei o sentimento de desânimo e o desejo de interromper este projeto. Sempre demonstrando acolhimento nos momentos de ansiedade e frustrações, Osvaldo me acompanhou durante todo o processo de mestrado com muita paciência, respeito e estímulo intelectual, dando-me a autonomia necessária para a autoria desta dissertação. Obrigada, mestre!

Agradeço aos professores Luís César Castrillon Mendes e Bruno Pinheiro, integrantes da minha banca de qualificação, pelas críticas pertinentes, ricas informações e sugestões ao aprimoramento deste trabalho. Obrigada pelo aceite em participar desse processo de crescimento pessoal e profissional.

Às minhas amigas(os) queridas(os) da vida... que sempre me incentivaram e motivaram a não desistir deste sonho, perto ou distante, direta ou indiretamente, sempre estiveram ao meu lado, fortalecendo-me e torcendo por mim.

Ao falar sobre amizade, afeto e generosidade, eu não poderia deixar de agradecer à professora Ana Maria Marques, que me deu estadia em sua casa durante o cumprimento dos créditos do programa de pós-graduação. Com esse gesto, compreendi na prática o que é *sororidade*.

Quero agradecer a todas(os) as(os) minhas(meus) colegas da pós-graduação (ProfHistória) pela oportunidade e experiência do convívio, amizades e debates enriquecedores durante as aulas, pois as trocas de experiências e saberes docentes ampliaram o meu aprendizado como historiadora, professora e pessoa. Agradeço às parceiras de jornada, Michele Reis e Sandra, pela amizade, companheirismo e aprendizados nos trabalhos em grupo, bem como pelas leituras e trocas de ideias. Também, agradeço pela amizade e pelo afeto de outras pessoas queridas no curso, de modo particular, que admiro e levarei para a vida: Cristina Soares, Bruna Baldo, Gleiciane, Débora, Suely, Lucimar e Nayara.

E, por fim, mas não menos importante, agradeço a todas(os) que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste trabalho, especialmente aos professores(as) do Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), que desvelaram novos sentidos de “ver/ler e compreender o mundo” por meio das leituras pluralizadas e debates disruptivos em relação ao cânone hegemônico e que, com ensino de qualidade, contribuíram efetivamente para o meu desenvolvimento profissional e pessoal; são elas(es): Ana Maria, Beatriz de Feitosa, Bruno Pinheiro Rodrigues, Edvaldo Sotana, Ernesto Sena, Nileide Dourado e Renilson Rosa Ribeiro que. Gratidão!

Transcendentes à minha existência, relembro e agradeço àquelas(es) que nos antecederam (ancestrais) que nos deram forças para chegarmos até aqui. Como dizia a pensadora Lélia González, *axé Múntu...*

É impossível compreender seu tempo para quem ignora todo o passado. Ser uma pessoa contemporânea é também ter consciência das heranças consentidas ou contestadas

René Rémond

Enquanto os leões não começarem a escrever sua própria história, as narrativas das caçadas irão glorificar os caçadores.

Provérbio africano (COUTO, 2012, p. 9)

RESUMO

O tema deste trabalho é o Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira. Seus objetivos são: 1) compreender historicamente os movimentos sociais negros no período pós-abolição e as lutas pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares; 2) discutir a Lei 10.639/2003 como resultado dos processos de lutas históricas dos movimentos sociais negros por uma educação antirracista e transformadora; 3) analisar a História da África e da Cultura Afro-Brasileira na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A pesquisa tem como problemática o modo como a História da África e da Cultura Afro-Brasileira está presente na legislação educacional brasileira. Num primeiro momento, nota-se a presença da temática na legislação educacional, fundamentalmente a partir da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como de objetos de conhecimento, habilidades e competências relacionadas à História da África e da Cultura Afro-Brasileira no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Contudo, a análise mais detida permite identificar a manutenção de uma compreensão da temática a partir de paradigmas epistemológicos eurocêntricos. Busca-se, diante disso, apontar abordagens didático-pedagógicas que superem a visão epistemológica do “modelo único” do eurocentrismo, com vistas a uma abordagem pluriversal na produção do conhecimento. A reflexão se orienta pelos debates sobre a descolonização e a decolonialidade (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel; 2019; Anibal Quijano, 2005) etc. Utilizamos das elaborações de intelectuais negros(as) de diferentes tempos e lugares afro-brasileiros(as), como: Abdias Nascimento; Beatriz Nascimento; Guerreiro Ramos; Kabengele Munanga; Sueli Carneiro; Nilma Lino Gomes; Renato Nogueira. Intelectuais africanos(as): Cheikh Anta Diop; Joseph Ki-Zerbo; Mogobe Ramose; Chinua Achebe; Chimamanda Ngozi Adichie, dos Estados Unidos e Caribe: bell hooks; Molefi Kete Asante; Frantz Fanon; Aimé Césaire; Carlos Moore; entre outros(as). E, partindo desse referencial, o Produto Educacional elaborado foi uma proposta de curso de formação continuada para professores(as) sobre o ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira de abordagem afrorreferenciada e pluriversal, centrada no locus de enunciação negro(a) afrodiaspórico; do ponto de vista e da perspectiva “legitimamente africano”, a partir das experiências históricas dos próprios africanos e suas epistemologias, no qual todas as perspectivas devem ser válidas, um exercício intercultural.

Palavras-chave: Movimentos Sociais Negros; Lei 10.639/2003; BNCC/Ensino de História; História da África e Cultura Afro-Brasileira; Decolonialidade

ABSTRACT

The main subject of this production is the Teaching of African History and Afro-Brazilian Culture. Its objectives are: 1) to historically understand the black social movements in the post-abolition period and the struggles for the introduction of the History of Africa and black people in Brazil in school curriculum; 2) to discuss Law 10.639/2003 as a result historical struggles by black social movements for an anti-racist and transformative education; 3) to analyze the History of Africa and Afro-Brazilian Culture in the National Common Curriculum Base (initials in Portuguese BNCC). The research has as problematic the way the African History and Afro-Brazilian culture is present in Brazilian educational legislation. At first, we notice the presence of the subject in educational legislation, mainly from Law 10.639/2003 and the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations, as well as objects of knowledge, skills and competencies related to the History of Africa and Afro-Brazilian Culture in the text of the Common National Curriculum Base (BNCC). However, the more detailed analysis allows identifying the maintenance of an understanding of the subject from Eurocentric epistemological paradigms. It seeks, therefore, to point out didactic-pedagogical approaches that overcome the epistemological view of the "unique model" of Eurocentrism, with a view to a pluriversal approach in the production of knowledge. The reflection is guided by debates on decolonization and decoloniality (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel; 2019; Anibal Quijano, 2005), etc. We used the elaborations of black intellectuals from different times and places: Afro-Brazilians such as: Abdias Nascimento; Beatriz Nascimento; Guerreiro Ramos; Munanga Kabengele; Sueli Ram; Nilma Lino Gomes; Renato Nogueira. African intellectuals: Cheikh Anta Diop; Joseph Ki-Zerbo; Mogobe Ramose; Chinua Achebe; Chimamanda Ngozi Adichie, from the United States and the Caribbean: bell hooks; Molefi Kete Asante; Frantz Fanon; Aimé Césaire; Carlos Moore; among others. And based on this reference, the Educational Product elaborated was a proposal of a continuing education course for teachers on the teaching of History of Africa and Afro-Brazilian Culture of a afro-referenced and pluriversal approach, centered on the locus of black enunciation afrodiasporic; from the point of view and from the "legitimately African" perspective, from the historical experiences of Africans themselves and their epistemologies, in which all perspectives must be valid, an intercultural exercise.

Keywords: Black Social Movements; Law 10.639/2003; BNCC/History Teaching; History of Africa and Afro-Brazilian Culture; Decoloniality.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

QUADRO 1. Alguns marcos temporais (fatos) das lutas do Movimentos Negros Brasileiro, no pós-abolição, pela introdução da história da África e do negro no Brasil (cultura afro-brasileira) nos currículos escolares.....**100**

QUADRO 2. Identificação de habilidades na BNCC referente a objetos de conhecimento (conteúdos) sobre História da África no componente curricular de História - Ensino Fundamental: anos finais (6º ao 9º ano)**157**

QUADRO 3. Identificação de habilidades na BNCC referente a objetos de conhecimento (conteúdos) sobre História da Cultura Afro-brasileira no componente curricular de História - Ensino Fundamental: anos finais (6º ao 9º ano)**163**

FIGURAS

FIGURA 1. A estrutura das habilidades na BNCC/DRC-MT.....	157
--	------------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEH - Associação Brasileira de Ensino de História
ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
ANPUH - Associação Nacional de História
Art./Arts. - Artigo(s)
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CECAN - Centro de Cultura e Arte Negra
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/Câmara Plena
CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação
COPENE - Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros e Negras
DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNERER - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana
DRC-MT - Documento de Referência Curricular de Mato Grosso
FCP - Fundação Cultural Palmares
FNB - Frente Negra Brasileira
HGA - História Geral da África
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES - Instituição de Ensino Superior
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPCN - Instituto de Pesquisa das Culturas Negras
IPEAFRO - Instituto de Pesquisa e Estudos Afro-Brasileiros
LDB/LDBEN - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LGBTQIAP+ - Lésbica, gays, bissexuais, transexuais ou travestis, queers, intersexos, assexuais, pansexual e demais sexualidades e identidades de gênero (sigla que representa a comunidade que considera a totalidade dessas diversidades sexuais)
M/C - Grupo de estudos modernidade/colonialidade
MEC - Ministério da Educação
MinC - Ministério da Cultura
MNB - Movimentos Negros Brasileiros
MNU - Movimento Negro Unificado

MNUCDR - Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial
MSN - Movimentos Sociais Negros
NEABI - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
ONU - Organização das Nações Unidas
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDT - Partido Democrático Trabalhista
PL - Projeto de Lei
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE - Plano Nacional de Educação
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PT - Partido dos Trabalhadores
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPPIR - Secretaria de Políticas de Promoção para a Igualdade Racial
TEN - Teatro Experimental do Negro
UHC - União dos Homens de Cor
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1. OS MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS: HISTÓRIA, POLÍTICA E MEMÓRIA	49
1.1 MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS COMO ATORES CONTRA-HEGEMÔNICOS: TONICIDADE NO [ESPAÇO DIASPÓRICO] DE RESISTÊNCIAS, CULTURAS DE (RE)EXISTÊNCIA.....	49
1.2 UMA BREVE HISTÓRIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS NO BRASIL	56
1.2.1 Primeira fase (anos 1930)	56
1.2.2. Segunda fase (anos 1940 – 1960)	65
1.2.3 Terceira fase (anos 1970 – anos 2000 (contemporâneo)	74
CAPÍTULO 2 - A LUTA DOS MNB PELO ENSINO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO ESCOLAR	91
2.1. A AGÊNCIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: SIGNIFICADOS, DISPUTAS E RESISTÊNCIAS	91
2.2. A LEI 10.639/03: CAMINHOS TRILHADOS SOBRE A TEMÁTICA RACIAL NAS LDBENS E OS APONTAMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	103
CAPÍTULO 3 - DIÁLOGOS PARA A DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	124
3.1 REFLEXÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL, SABERES E PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA PRÁTICA DOCENTE	124
3.2. A ÁFRICA E A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)	140
3.3 A RELAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DE HISTÓRIA DA ÁFRICA; CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA BNCC	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
REFERÊNCIAS	183
APÊNDICE I	198

INTRODUÇÃO

Da parte mais negra de minha alma, através da zona sombreada, irrompe em mim este súbito desejo de ser branco. Não quero ser reconhecido como negro, mas como branco.

(FRANTZ FANON, 2020, p. 79)

Segundo Larrosa (2002), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, nos atravessa [...] interrupção, parar para pensar, olhar, sentir, suspender a opinião, o automatismo da ação, cultivar a delicadeza, a atenção [...] dar-se tempo e espaço”. Para que a experiência se dê, é preciso que algo nos aconteça, e isso implica atravessamentos, encruzilhadas de afetos ao sujeito.

Recorro ao conceito de experiência de Larrosa, para quem *a experiência é a passagem da existência*, a fim de lembrar aquilo que, em minha trajetória de vida, “passou, aconteceu e atravessou-me” e, especialmente, os fatos referentes às questões étnico-raciais em minha trajetória. Nos meus tempos de Ensino Fundamental, o racismo e a “identidade outra” a mim atribuída não me eram exatamente compreensíveis. Contudo, vem dessa época as primeiras lembranças de sentir que havia algo de negativo, ruim, com significado inferior, em relação à minha pessoa. Em retrospecto, penso ter sido esse o período mais difícil de lidar com a construção da minha identidade enquanto negra e com a constatação de meu fenótipo negroide,, até então usado por meus colegas de turma para me ofender e discriminar. Como consequência, despertou em mim um sentimento de “não querer ser negra”, semelhante ao que descreve Fanon (2020) quando conta a sua descoberta enquanto homem negro (antes de sair da Martinica para estudar na França, o pensador se considerava francês).

Lembro-me que minha experiência vivida na escola, entre a passagem da infância para a adolescência, fase do conhecimento do corpo a partir da construção de uma identidade negativa, um “conhecimento na terceira pessoa”. Período do tal *bullying* na fase escolar, tão característico nas discussões de teóricos da educação básica, que conformam o “daltonismo cultural no ambiente escolar” para ver/analisar as diferenças culturais na escola (CANDAU, 2008). Então, sofri com apelidos como “boca de chulapa”, “cabelo de fuá” e “cabelo de sarará”. As ofensas comumente ocorriam em momentos de conflitos com os colegas de turma/escola nas interações em brincadeiras na hora do recreio ou na volta para a casa. Tinha sentimentos que os

apelidos que não gostava “pegavam” mais e serviam unicamente para me atingir. O(s) colega(s) que os fazia(m) tinham um sentimento de que suas características eram diferentes das minhas e/ou, até mesmo, melhores. Buscando na memória, lembro-me de que, por um bom tempo, na fazenda em quemorava, a mim foi atribuído o apelido “carinhoso” de “Tina Turner” pelos filhos de um vizinho, certamente por conta do meu cabelo volumoso e amarelado/queimado do sol. Eu não gostava, mas fingia que não ligava. Vivências como essas, que à época eu talvez não soubesse definir como discriminação e preconceito racial, porém, já construía dentro de mim um sentimento de não aceitação, de desgostar dos meus fenótipos negros, bem como complexo de inferioridade, o que contribuía em definitivo para a minha autoestima fosse baixa.

Cidinha da Silva (2001) descreve que a discriminação racial, o racismo, sofre mutações próprias do ambiente escolar, no qual, o próprio livro didático e o currículo escolar sedimentam papéis sociais subalternos e estereótipos racistas protagonizados por personagens negras. A autora aponta que essas práticas afetam crianças e adolescentes negros(as) e brancos(as) em sua formação, destruindo a autoestima das crianças negras e cristalizando o preconceito racial entre crianças brancas, empobrecendo em ambos o relacionamento humano e limitando as possibilidades exploratórias da diversidade étnico-racial e cultural. As análises de Silva sobre formação de educadores(as) para o combate ao racismo como mais uma tarefa essencial na escola remetem às condições da educação no contexto das realidades nas décadas de 1980 e 1990, período característico de luta do Movimento Negro brasileiro¹ pela revisão do racismo nos livros didáticos e no currículo escolar que, até então, não contemplava conteúdos antirracistas (história e cultura afro-brasileira, africana e indígena).

Foi justamente no contexto histórico dos anos 1980 e 1990 que tive a minha vivência racista (e o início da minha autopercepção enquanto negra) em ambiente escolar, conforme supracitada. Aquilo que o sujeito da experiência de Larrosa (2002)

¹ Nesta pesquisa partimos do entendimento e conhecimento de que os negros e negras vindos para o Brasil na violenta diáspora africana, bem como seus descendentes – os afrodescendentes ou afro-brasileiros –, sempre resistiram/(re)existiram à desumanização dos processos da escravização, desde o período colonial brasileiro, das lutas no cativeiro por liberdade, passando pela concepção dos quilombos até os dias de hoje (resistências afrodiaspóricas no solo brasileiro). A pesquisa, no entanto, exige um recorte localizado e, desse modo, focaremos nos movimentos negros no Brasil do último século, que, apesar de compreender um período pós-abolição, segue tendo o racismo como elemento estrutural (ALMEIDA, 2019). Para informações sobre os movimentos negros abolicionistas no século XIX no Brasil, ver Pinto (2014).

experimenta como um *território de passagem*, algo como uma *superfície sensível* em que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Vivências como essas inscrevem “marcas” em nossa formação e subjetividade, em nossa identidade. Neusa Santos Souza, no clássico livro *Tornar-se negro* (1983, p. 17-18), ressalta que saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é, também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades.

No meu tempo de escola, no Ensino Fundamental e Médio, nas fases da minha infância, adolescência e juventude – no contexto educacional brasileiro já mencionado – para mim, foi nítida a falta de conhecimentos e saberes expressados a partir de referências positivas da negritude, das subjetividades negra, de literatura com personagens negros(as), para além da “história única” de viés eurocêntrico. Certamente, o acesso a práticas escolares, leituras de histórias contadas com representatividade no imaginário social que tivesse o objetivo do reconhecimento e valorização da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, tornaria a construção da minha identidade negra menos sofrida, menos confundida em meus sonhos de criança, menos submetida a expectativas alienadas de uma jovem que se achava feia, muito feia. Bonita era a “Lígia”, minha colega de turma da 5ª até a antiga 7ª série, possuidora das características do ideal de beleza da branquitude e/ou da brancura², com seus cabelos longos e loiros, olhos claros, magra e percebida como alta, lembrando o biotipo corporal feminino da boneca “sensação” de uma época, a Barbie.

Na perspectiva deste constructo de beleza ocidental que estava presente no escopo da educação nacional e na formação de subjetividades individuais e coletivas dos afro-brasileiros, eu não poderia me ver representada pela boneca Barbie

² Aqui, o termo branquitude parte da discussão pioneira no Brasil, introduzida por Alberto Guerreiro Ramos que, em 1957, escreveu um texto intitulado: “Patologia Social do Branco Brasileiro”, o autor utilizava o termo ‘brancura’, mesmo sentido do conceito descrito por Jurandir Freire (1983) [...] a brancura transcende o branco [...] O belo, o bom, o justo e o verdadeiro são brancos. O branco é, foi e continua sendo a manifestação do Espírito, da Ideia, da Razão. O branco e a brancura são os únicos artífices e legítimos herdeiros do progresso e do desenvolvimento do homem. Eles são a cultura, a civilização, em uma palavra, a “humanidade”. Ainda, para a autora Maria Aparecida Silva Bento (2002, p. 03), “evitar focalizar o branco é evitar discutir as diferentes dimensões do privilégio. Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura” informações sobre o conceito de branquitude, brancura no Brasil, ver: Freire (1983); Bento (2002); Jesus (2012; 2014).

(espelhamento), pois, ela, no imaginário social fazia (e faz) referência simbólica à representação das grandes princesas e rainhas europeias.

E sem contraponto para mitigar “a experiência de viver o massacre de minha identidade”, a qual nos fala Neusa S. Souza (1983). No meu tempo de escola, não se ensinava, por exemplo, que, na África, havia princesas e rainhas negras³, como: Nefertiti(1370-1330 A.E.C⁴., rainha de Kemet/Egito), Makeda (960 A.E.C., rainha de Sabá/Axum/Etiópia), Amina (1425? A.E.C., rainha huaçá de Zazau, atual Nigéria), Ginga/Nzinga Mbandi⁵ de Matamba, atual Angola) e tantas outras. Faltava, em geral, qualquer tipo de referência positiva para a construção de representatividade das crianças e de jovens negros(as), subjetividades forjadas na ancoragem de onde vieram nossos(as) ancestrais, integrantes da história de um povo negro que não começou na escravidão em terras brasileiras – já dizia o fotógrafo do Movimento Negro brasileiro (MNU)⁶, Januário Garcia: “existe uma história do negro sem o Brasil. O que não existe é uma história do Brasil sem o negro”.

Essa perspectiva abre possibilidades de revelação-potência que amplie a perspectiva para além das “histórias únicas” – ainda predominantes no ensino de história constante no currículo oficial nas escolas brasileiras –, abrindo um leque de potencialidades, no processo subjetivo do ser/tornar-se negro(a) na realidade

³ Para mais informações sobre o tema, sugiro o Blog de Joelza Ester Domingues. Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/mulheres-africanas-rainhas-guerreiras-e-lideres-espirituais/>. Acesso em: 10 ago.2022.

⁴ O uso do sistema de marcação de temporalidade através da sigla A.E.C. - antes da era comum & E.C.- era comum, como uma forma de expressar os mesmos períodos A.C. e d.C., porém sem a referência cristã, mais neutra e inclusiva. De acordo com este sistema, contamos o tempo para trás antes da Era Comum (A.E.C.) e progressivamente na Era Comum (E.C). Deste modo, o uso da marcação hegemônica das siglas a.C - antes de Cristo & d.C.- depois de Cristo, tem como referência cristã, partindo da história da Europa e o desenvolvimento de seu povo, seus acontecimentos e fatos históricos como padrão de temporalidades universais às outras culturas e povos, padrão este, estabelecido a partir da invenção da modernidade/colonialidade, no qual a noção de temporalidade e espacialidade reforçam uma suposta trajetória histórica global que coloca as culturas não-europeias no passado, e a Europa como padrão de progresso e civilização a ser seguido. Assim, partindo de uma perspectiva que concebe o tempo, sua marcação, registro como uma construção humana sociocultural, que varia, muda conforme a cultura de cada povo/etnia no mundo. O uso de outra sigla de marcação do tempo visa trazer a reflexão as diferentes percepções do tempo, com suas sincronias e diacronias, com significados e sentidos conforme as diversas tradições do mundo, entendido como pluriversal. Sobre este uso de temporalidades e assunto sugiro ver Noguera (2014, p.92).

⁵ Sobre a história dessa “heroína” africana, sugiro a leitura do trabalho de Cristina Soares dos Santos intitulado ERGUER A VOZ: a luta e a construção de uma narrativa antirracista no contexto escolar. Por uma história das mulheres negras protagonistas (2021). Ver o capítulo VI, “Mulheres na História africana em diálogos ilustrados: uma proposta de contranarrativa antirracista e antimachista”, que traz análises da HQ da coleção da UNESCO intitulado Mulheres na história da África. Entre as mulheres africanas analisadas, vê-se a história da rainha Nzinga Mbandi.

⁶ Para melhor entendimento, em caso de dúvida e/ou desconhecimento da sigla mencionada no texto, verifique a lista de siglas desta pesquisa nos elementos pré-textuais

brasileira, geradores de potências na construção consciente, empoderado(a) e valorativo da identidade de descendentes afro-brasileiros(as).

As lembranças de (minhas) vicissitudes, do tornar-se negra em conexão, negação contextual das identidades raciais do ser negro(a) no Brasil, remetem-me ao que nos diz Fanon ao refletir sobre a experiência vivida do negro, com base na sua experiência enquanto martinicano na metrópole francesa, destaca o autor que o processo de descoberta de sua negrura (negritude) é um conhecimento em terceira pessoa, uma estruturação definitiva do “eu” e do mundo – definitiva, porque se estabelece uma dialética afetiva entre meu corpo e o mundo [...] Eu havia criado, por baixo do esquema corporal, um esquema histórico-racial. Os elementos que utilizei não me foram fornecidos por “resíduos de sensações e percepções de ordem sobretudo tátil, vestibular, cinestésica e visual”, mas pelo outro, ou branco. [...] “Olhe, um negro!” Era um estímulo externo que me futucava de passagem (FANON, 2020, p. 126-127). Lembro-me, aqui, das leituras de Gomes (2017), em que a autora fala de um corpo que nasce alienado, que passa, a partir dessa localização, a buscar se tornar um corpo emancipado.

A busca pelo corpo emancipado, e o compromisso que Souza (1983) destaca do processo do “saber-se negra, ter a experiência de ter sido massacrada em sua identidade”, afetada, tocada é, também – e sobretudo –, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e se recriar em suas potencialidades. Assim, o caminho da Educação se tornou o espaço de inclusão da menina negra, isto é, a minha possibilidade de inclusão social. O empenho de minha mãe e meu pai para garantir a minha educação mostra que eles sabiam, apesar de analfabetos, que a educação é um bem social, além da condição de acesso ao repertório sócio-cultural (conhecimento), enfim, um meio de se expandir e se integrar à sociedade. Principalmente na trajetória dos sujeitos pobres e afrodescendentes, a educação formal é vista como “o bem mais valioso” que se pode dar aos filhos(as), como se vê no caso dos meus pais.

Nesse movimento de atravessamento, “o que nos passa” (LARROSA, 2002), aprendi com eles o valor da educação e também confio nela como transformadora de sujeitos; esses últimos, por sua vez, incluídos e participantes, transformadores da sociedade. Assim, o acesso ao conhecimento sistematizado historicamente, o conhecimento efetivo é estruturante nas condições dos sujeitos subalternizados negros(as), localizados no lugar da opressão de comprometer-se na (re)escrita da sua

história e recriar-se em suas potencialidades, por via da sociologia das emergências, revelação-potência, para construir um corpo emancipado negro, capaz de mitigar a sociologia das ausências do ser negro(a) (GOMES, 2017). Parafraseando bell hooks⁷ (2017, p. 13), em sua obra *Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade*, “apesar das experiências negativas, formei-me na escola básica ainda acreditando que a educação é capacitante, que ela aumenta nossa capacidade de sermos livres”.

Partindo da reflexão de Gomes (2017) e hooks (2017), lembro-me *daquilo que me passou*, o conhecimento da trajetória da negra intelectual Lélia Gonzalez na construção de uma mulher negra ao longo da caminhada. Segundo a autora Raquel A. Barreto (2005, p. 20), Lélia menciona, em relação aos estudos, depoimentos que esse foi o espaço de realização do processo de *lavagem cerebral racista*. Sobre esse processo, Lélia Gonzalez comentava como se sentia nas aulas de História, quando a professora dizia que *o negro era servil e o índio indolente*, justo a ela, que tinha ascendência de pai negro e mãe indígena. À medida que avançava nos estudos, ela rejeitava sua condição de negra. O ápice do processo de embranquecimento se deu na Universidade. Na época, Lélia — como muitos(as) negros(as) que cursam o Ensino Superior — manteve-se cada vez mais afastada da sua comunidade. Ainda, de acordo com a autora, mesmo não se reconhecendo como uma mulher negra, Lélia era considerada como tal. Dessa forma, com o passar do tempo, na reflexão-ação em torno da própria experiência e vivência do ser negra na sociedade brasileira, ocorreu a Lélia “o seu despertar para a sua consciência racial, a sua estética também passa por uma forte mudança”. *Idem* (p. 21).

Em 2004, passei no vestibular para cursar graduação em licenciatura plena em História na UNEMAT, no câmpus da cidade de Cáceres-MT. No começo de minha

⁷ bell hooks nasceu Gloria Jean Watkins, em 1952 em Hopkinsville, uma cidade rural do estado de Kentucky, no sul dos Estados Unidos, adotou o nome artístico em homenagem à bisavó, Bell Blair Hooks. A autora usava bell hooks em minúsculo como forma de enfatizar, segundo ela, “substância de seus livros, não quem eu sou”. Publicou seu primeiro livro de poemas “And There We Wept” sob seu pseudônimo em 1978. Watkins frequentou escolas segregadas no condado de Christian, depois, foi para a Universidade de Stanford na Califórnia e fez mestrado em inglês na Universidade de Wisconsin e doutorado em literatura na Universidade da Califórnia em Santa Cruz. Seus principais estudos estão dirigidos à discussão sobre raça, gênero e classe e às relações sociais opressivas, com ênfase em temas como arte, história, feminismo, educação e mídia de massas. É autora de mais de trinta livros de vários gêneros, como crítica cultural, teoria, memórias, poesia e infantil. Infelizmente faleceu recentemente em dezembro de 2021, aos 69 anos. Para saber mais, consultar os sites: [https://elefanteeditora.com.br/Quem é bell hooks?](https://elefanteeditora.com.br/Quem%20%C3%A9%20bell%20hooks?); [https://www.geledes.org.br/Quem foi bell hooks](https://www.geledes.org.br/Quem%20foi%20bell%20hooks). Acesso em ago. 2022

graduação, fiquei entusiasmada ao pensar que teria respostas e referências positivas sobre a identidade, história e cultura negras, que estudaria a história não contada nos livros didáticos, do protagonismo do povo negro no Brasil e em sua diáspora. Porém, ao contrário do esperado, o curso superior no qual me graduei ofereceria apenas uma “história única” pautada nos textos e autores clássicos das ciências modernas (Immanuel Kant, G. Hegel, Auguste Comte etc.) que, com suas rubricas iluministas, historicistas e/ou positivistas, cristalizaram classificações, categorizações e conceituações sobre os povos submetidos ao colonialismo, sobretudo os negros africanos, sob a inscrição da inferioridade, do selvagem, bárbaro, do não-humano. Como se sabe, essas representações foram determinantes para a produção de um imaginário social⁸, ao longo da história ocidental, que associa a população negra a valores e crenças negativos, fundamentados em preconceitos, estereótipos e discriminações que conformam o racismo.

Durante a graduação, tive contato sobretudo com a perspectiva que a pensadora negra Sueli Carneiro (2005) chamou de “Eu Hegemônico”, isto é, o cânone do eurocentrismo. Tendo acesso à história tradicional, dos grandes homens, heróis, uma historiografia predominantemente masculina, branca e heteronormativa tributária dos vieses, olhares da “história única” sobre o negro inferior e desumanizado, contada a partir do ponto de vista do “vencedor”, o colonizador europeu. Aprendi aquilo que a autora bell hooks (2017, p. 12-13) destacou como a principal lição aprendida por ela na faculdade: “temos de aprender a obedecer à autoridade [...] a educação que só trabalha para reforçar dominação”. Ainda sob inspiração de hooks, esses atravessamentos formativos abriram horizontes de aprendizados de identificação desse viés da *história branca* e a combatê-la para a transformação da construção da educação (histórica) “como prática de liberdade” e emancipação dos sujeitos.

Em outras palavras, e confirmando a reflexão da autora, vê-se que, no Brasil, as premissas que regem a formação acadêmica resultam num currículo marcadamente “colonizado”. No entanto, dos avanços inerentes à implementação de

⁸ Aqui neste trabalho, o entendimento de “imaginário” social parte do emprego e interpretação de Walter MIGNOLO (2005) inspirado no sentido dado e utilizado pelo intelectual e escritor martinicano Édouard Glissant (1997) quem, segundo Mignolo, atribuiu ao termo um sentido geopolítico e o emprego na fundação e formação do imaginário do sistema-mundo moderno colonial. Para Glissant, “o imaginário” é a construção simbólica mediante a qual uma comunidade (racial, nacional, imperial, sexual, etc.) se define a si mesma. Ainda segundo Mignolo, para esse autor, o termo não tem nem a acepção comum de uma imagem mental, nem o sentido mais técnico que adquire no discurso analítico contemporâneo, no qual o imaginário forma uma estrutura de diferenciação com o simbólico e o real.

uma legislação federal antirracista – leis 10.639/03 e 11.645/08; a Resolução 01/2004 etc. –, verificamos um movimento de questionamentos ao cânone do eu hegemônico ocidental, com o intuito de provocar um deslocamento, trazendo para o palco narrativas contra-hegemônicas que ajudam a desconstruir um imaginário que tem o homem branco ocidental – heteronormativo e patriarcal – como sinônimo de intelectualidade e dehumanismo/humanidade.

Minha trajetória na faculdade me fez questionar e identificar esse paradigma hegemônico que é predominante, sobretudo, nas disputas de narrativas no campo da História, disciplina que nasceu sobre a assunção do Estado Nacional, no século XIX, como campo de conhecimento associada ao poder e à produção de uma identidade nacional, a partir dos grandes homens, vultos nacionais, das tradições e valores universalistas que uniformizam as diferenças. Em suma, uma disciplina a serviço das elites que constituem as relações de poder socioeconômico de determinado lugar.

O contraponto a essa história hegemônica, em contexto brasileiro – e americano em geral –, deve passar pela dizibilidade/visibilidade de perspectivas afrorreferenciadas – locus de enunciação negro e pluriversal – todas as perspectivas devem ser válidas e, tem historicidade que dialoguem com os saberes “das experiências negras transnacionais” (GILROY, 2001), trazidos pelos africanos escravizados forçados à diáspora migratória para a América/Brasil. É justamente nesse sentido que a falta do estudo sobre História da África e dos africanos durante a minha graduação, ao longo de quatro anos de estudos, acarretou em certa frustração. Por conta própria, vim a entender que meus questionamentos sobre a História do negro no Brasil e sua relação com a diáspora africana revelavam a invisibilização dos legados culturais afrodescendentes, bem como um desejo de compreender, qualitativamente, a estreita relação entre as histórias da África e do Brasil, no chamado mundo Atlântico. Para isso, seria necessário voltar o olhar para a África a partir da África, ou seja, rompendo com a cegueira das lentes que nos formaram a partir da visão etnocêntrica do eurocentrismo, instituidora de distorções, silenciamentos e inferiorização – em suma, a a-historicidade do continente africano, como pregou Hegel no início do século XIX (MUNANGA, 2015, p. 26).

Essas reflexões me levavam a um questionamento crucial: como ensinar História da África e do povo negro brasileiro sem ter estudos satisfatórios sobre esse tema na graduação? Aqui, vale dizer que, à época (2000-2004), a lei que estabelecia a obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira

(10.639/03) ainda estava por ser promulgada, e não havia, ao menos no currículo do ensino superior das universidades públicas de Mato Grosso, tópicos optativos ou obrigatórios que atendessem essa legislação. Aliás, segundo pesquisa do autor Osvaldo Cerezer (2019) sobre a reformulação dos currículos do curso de licenciatura plena em História das principais instituições de ensino superior (público) do estado de Mato Grosso, sendo a UFMT; a UNEMAT e a UFR no atendimento a lei, destaca que essas IES, somente passaram a possuir disciplinas que contemplassem tópicos de história da África e história da cultura afro-brasileira no ano de 2010⁹.

Isto posto, ainda conforme Cerezer (2019, p. 180), ao se analisar a incorporação curricular das temáticas africanas nas disciplinas “História e Historiografia da África I e II” da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, verificou-se nos objetivos de estudos propostos, bem como em seu conteúdos programáticos das disciplinas mencionadas. elas não contemplam estudos sobre períodos anteriores ao escravismo europeu do século XVI. Ora, concentra-se sobretudo nesse passado mais remoto muitas das maiores contribuições dos povos africanos à história (e pré-história)¹⁰ da humanidade e dos legados civilizatórios da ancestralidade histórica aos afro-brasileiros, desde a evolução dos primeiros hominídeos ao *homo sapiens sapiens*, chegando até as grandes reinos e organizações políticas, econômicas e socioculturais dos povos africanos da antiguidade à modernidade.

Quando iniciei a minha trajetória como professora na educação básica, assim que concluí minha graduação, a legislação 10.639/2003 já vigorava. Os debates em torno dessa lei evidenciavam a importância da disciplina de História, crucial para a abordagem da temática obrigatória, por ser a mais adequada para veicular os conteúdos prescritos oficialmente.

⁹ Segundo pesquisa do autor CEREZER (2019), entre as três universidades públicas pesquisadas que ofertam curso de licenciatura plena em História (UFMT; UNEMAT e UFR), a inclusão de disciplinas com tópicos sobre a obrigatoriedade prevista pela lei, assim como a reformulação do plano de formação de professores, ocorreu primeiramente na universidade federal mais nova de fundação em Mato Grosso: a UFR (Universidade Federal de Rondonópolis) no ano de 2006, devido à pressão do Movimento Negro local, que angariou mais de 2.500 assinaturas demandando a adequação do currículo.

¹⁰ Consideramos a complexidade e limitação da divisão tradicional da História da humanidade a partir da perspectiva eurocêntrica, através de uma concepção eurocêntrica do mundo, difundiu-se uma linha do tempo dividida em cinco grandes períodos baseados em eventos ligados ao contexto do continente europeu. Assim, reiteramos que esta linha do tempo é limitada ao não oferecer elementos para a compreensão histórica e temporal de outras sociedades, bem como a perspectiva que concebe o tempo, sua marcação, registro como uma construção humana sociocultural. Para mais informações leia a nota nº 4 nesta pesquisa.

Ao longo da minha vida profissional como professora – hoje autodeclarada negra –, busquei ao longo da minha prática docente, formação continuada sobre a temática das relações étnico-raciais no Brasil, bem como sobre o ensino da história da África, por considerar que os conhecimentos sobre a nossa ancestralidade, os conhecimentos e saberes afrodiaspóricos, que lançam “outras perspectivas” nos silenciamentos da história do povo negro brasileiro, para além do estigma, do negro(a) “*descendente de escravo*”. Esses conhecimentos sistematizados são emancipatórios, têm grande contribuição na formação e subjetividades dos estudantes, agem como revelação-potência que rompe preconceitos, discriminações e estereótipos, bem como o desconhecimento sobre a história da cultura afro-brasileira de fato, mitigando o mito da democracia racial.

Vale mencionar a reflexão de Larrosa (2002), segundo a qual o campo da educação nas últimas décadas dividiu-se entre, de um lado, os partidários da educação como ciência aplicada e, de outro, os partidários da educação como práxis política. Vejo-me entre esses últimos, inspirada em bell hooks (2017, p. 26) quando exalta “a insistência de Freire na ‘práxis’ – agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo”. Sempre acreditei no potencial transformador da educação e defendo que a escola seja um espaço de debates e de construção de uma sociedade menos preconceituosa e desigual, mediante uma escola culturalmente responsiva.

A partir disso, busquei repertório para embasar a minha prática docente, focando no cuidado com as referências positivas para meus alunos e alunas negros ao trabalhar conteúdos relativos à história da África e da Cultura Afro-Brasileira. Afinal, conforme já exposto, a minha própria vivência me mostrou a falta que a representação/representatividade negra faz para o fortalecimento da autoestima e subjetividade de pessoas negras/pretas, bem como para a construção de uma educação antirracista e de (re)educação das relações étnico-raciais entre brancos e negros.

Além disso, é importante que os estudantes percebam como se deu a construção social dos estereótipos e discriminações relativas às populações negras no Brasil, fruto do processo de escravidão dos africanos em solo americano por mais de três séculos e meio. Nesse sentido, devemos estimular o estudante a considerar os elementos sociais “silenciosos” que invisibilizam os afro-brasileiros no dia-a-dia.

Esses parâmetros estiveram presentes em minha vida docente, quando exerci a função de professora formadora do componente de História no Cefapro – polo de

Tangará da Serra –, nos períodos entre 2010 e 2011 e, em seguida, entre 2017 e 2020. Nesses momentos, desenvolvi vários cursos de formação continuada, entre os quais destaco o Ensino de História e Perspectivas de Letramentos, ministrado em 2018, um ano antes de ser aprovada na seleção do mestrado do ProfHistória na UFMT, e que teve como tema de um de seus módulos a implementação da lei 10.639/2003 e 11.645/2008.

Sendo professora formadora nesse curso, pude conhecer e refletir, juntamente aos/às professores(as) participantes, sobre os debates pedagógicos, os significados, os desafios e as tensões em torno do ensino da História da África e a cultura afro-brasileira. Nos debates ao longo da formação continuada, foram recorrentes os relatos sobre as dificuldades em trabalhar a temática em sala de aula nas aulas de História. Os colegas salientaram as fragilidades da formação docente sobre a temática, e questionavam sobre a possibilidade de se ensinar algo que não foi aprendido durante a graduação. Destacaram, desse modo, a necessidade de haver um curso de formação continuada específico sobre História da África e Cultura Afro-brasileira com mais horas de duração, sem contar os debates em torno dos livros didáticos disponibilizados às escolas, muitos ainda trazendo uma História da África inferiorizada, com um forte viés eurocêntrico. Vários relatos ressoaram em minha memória, com identificação em muitas inquietações e questionamentos que fiz/senti no fazer pedagógico ao longo da minha carreira.

Outro grande estímulo para abordar essa temática em minha pesquisa de mestrado profissional recebi ao cursar e estudar (até que enfim!), a disciplina Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira, uma optativa ministrada pelo Prof. Dr. Bruno Pinheiro Rodrigues, no programa do ProfHistória/2019. Ao me permitir o contato com as contribuições do pan-africanismo, da negritude, da afrocentricidade, bem como com as perspectivas dos estudos decoloniais, essa experiência marcou e enriqueceu a minha trajetória de vida e dos meus estudos. Um verdadeiro “divisor de águas” para enegrecer minhas referências. Os novos paradigmas epistemológicos representavam, especialmente, como não poderia deixar de ser, novas possibilidades de produção do conhecimento, de ferramentas teóricas de leitura e interpretações da realidade para além da temporalidade e desenvolvimento da métrica eurocêntrica, para entender outros povos e culturas, um giro de foco para sular a perspectiva do norte global, essa história contada comumente a partir “dos vencedores”, característica da enunciação dos textos clássicos da historiografia francesa e/ou inglesa que tanta

influência tem nos cânones acadêmicos na área de História – mesmo nos cursos de licenciatura plena voltados à formação de professores(as).

A renovação da historiografia, a partir dos anos de 1980 com contribuições de historiadores como Edward P. Thompson, ocasionou mudanças de perspectivas para o ensino de uma História focada na “massa de esquecidos”: camponeses, artesãos, operários, mulheres, negros(as), em suma, pessoas comuns.

O mestrado foi o momento para o enegrecer das minhas leituras, conhecer/ler intelectuais negros(as) que até esta fase da minha vida não tinha tido a oportunidade como leituras obrigatórias dos estudos durante minha trajetória educacional formativa. Falo de negro(as) intelectuais, intelectuais negros(as) que dedicaram suas pesquisas e vida, aos estudos da questão racial na perspectiva negra em diferentes tempos e lugares: nos Estados Unidos; Caribe; África, Europa e Brasil, resistindo e afrontando a colonialidade do saber, para ficarmos em apenas alguns nomes, podemos mencionar W.E.B. Du Bois, bell hooks, Molefi Kete Asante, Frantz Fanon, Aimé Césaire, Carlos Moore, Cheikh Anta Diop, Joseph Kizerbo, Chinua Achebe, Chimamanda Ngozi Adichie, Paul Gilroy, Grada Kilomba, Guerreiro Ramos, Abdias Nascimento, Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez, Kabengele Munanga, Neusa S. Souza, Sueli Carneiro, Nilma Lino Gomes, entre muitos outros.

Muitos desses(as) autores(as) negros(as) tiveram suas produções negligenciadas por muito tempo nas disputas do saber acadêmico (colonialidade do saber) e nos meandros editoriais antes de chegar a ser referência em ementas curriculares no Ensino Superior em diferentes áreas do conhecimento nas universidades. É nítido, no caso do Brasil, como essa negligência é fruto do racismo institucional/estrutural e do “negacionismo” gerado pelo mito da democracia racial, grande agente camuflador da obliteração autores(as) negros(as) africanos(as) e da diáspora. Num sentido contrário a esse estado de coisas, tais autores(as) constituem, como diz Walter D. Mignolo (2020, p.10-11), um pensamento liminar, uma consequência/reação lógica à diferença colonial, visto da perspectiva subalterna, o locus fraturados da enunciação, que permaneceu sob o controle dos discursos coloniais hegemônicos.

Como professora, logo vislumbrei que essa renovação historiográfica possibilitaria reflexões em sala de aula no ensino de História partindo de problematizações antiessencialistas de leituras e de interpretações dos sujeitos históricos ademais ao eurocentrismo e da epistemologia de vertente positivista –

fundadora de uma historiografia voltada aos “grandes feitos”, “homens”, “heróis da nação”, perspectiva amplamente influente no Brasil.

Após o fim dos créditos das disciplinas do mestrado, senti a necessidade de participar de um grupo de estudos sobre questão racial negra e fortalecer um processo de *aquilombamento existencial*, ampliando conhecimentos e experiências numa perspectiva da práxis. Assim, tornei-me integrante da Rede MT Ubuntu, grupo mato-grossense de formação continuada em educação para as relações étnico-raciais. Lembremos que, uma rede institucional como essa, segundo bell hooks (1991), citada por Bernardino-Costa; Maldonado-Torres e Grosfoguel (2019, p. 14), “é especialmente crucial para as mulheres negras, já que muitas pensadoras críticas não trabalham nos meios acadêmicos”. Assim, os diálogos em redes institucionais que promovam reflexão crítica da realidade não devem se restringir a intelectuais negros(as) filiados a algumas instituições, mas devem servir também a pensadores críticos que estão fora delas. Ainda, segundo os autores, exemplos como esse se referem ao processo de “afirmação corpo-geopolítica na produção do conhecimento, sobejamente presentes na tradição do pensamento afrodiaspórico” (Idem).

Ao longo da caminhada – entre o projeto inicial da pesquisa planejado e a elaboração do relatório da pesquisa – houve as grandes mudanças decorrentes da pandemia Covid 19 a partir do mês de março de 2020, ocasionando um “novo normal” na vida da maioria dos(as) brasileiros(as) e levando muitos projetos a passarem por mudanças, interrupções e descompassos.

Nesse contexto, evidentemente, a minha perspectiva inicial também mudou e, além da descontinuidade e trancamento de matrícula, as perguntas e problemáticas passaram por ajustes, e uma “reorientação das velas” se fez necessária. Assim, o recorte da formação inicial e continuada de professores(as) sobre a implementação da lei 10.639/03 no ensino de História nas escolas no município de Tangará foi deixado para uma próxima oportunidade. Entre outros motivos, destacamos que, em contexto pandêmico, as entrevistas passaram a necessitar de aprovação do Conselho de Ética institucional, exigindo um tempo hábil de que não dispúnhamos.

Diante disso, mudamos o foco do trabalho rumo a uma análise do arcabouço jurídico, normativo e pedagógico da legislação educacional antirracista no Brasil (a LDBEN-96; Lei 10.639/03; Resolução 01/2004; BNCC/2018/EF), a fim de verificar de que forma ele oferece subsídios teóricos-metodológicos para o ensino da História da África e da cultura afro-brasileira segundo uma perspectiva afrorreferenciada e

pluriversal do currículo.

Objetivamos, portanto, examinar nos referidos documentos legais novos contornos, outras perspectivas teórico-práticas sobre o ensino da História da África e da cultura afro-brasileira a partir *da localização* da longa tradição do pensamento negro e da luta dos povos afrodiaspóricos e, assim, quem sabe vislumbrar horizontes de ensino e aprendizagem na área da Educação e do ensino de História, com foco no rompimento de perspectivas e abordagens que conformam silenciamentos, apagamentos e a educação para as relações raciais positivas dos grupos étnicos subalternizados e silenciados na historiografia.

Com isso em mente, e partindo de situações-problemas observadas no fazer docente nas escolas, alguns questionamentos básicos começam a se delinear: o que sabemos sobre a História da África desde nossa formação na educação básica até as ausências no currículo da graduação? Como a História da África é ensinada em nossas escolas? Como ensinar as histórias da África e da cultura afro-brasileira a partir de um ensino crítico, emancipador e de combate ao racismo? Como ensinar História em diálogo com a legislação educacional federal vigente (LDB/96; lei 10.639/03; Resolução nº01/04; BNCC/2018) e fortalecer uma práxis educacional antirracista no ensino de História? É possível aprender e ensinar uma História africana e afro-brasileira que esteja além do racismo, do preconceito, dos estereótipos e dos stigmas cunhados pelo eurocentrismo moderno/colonial?

Diante desses questionamentos, acrescentamos, ainda, alguns aspectos básicos que são mobilizados como ferramentas de análise sobre a temática desta pesquisa, especialmente a partir de reflexões feitas por Sueli Carneiro (2005) sobre a forma com que podemos estabelecer diálogos em torno do ensino da História da África e da cultura afro-brasileira no currículo de História, de modo a fazer “emergir um Ensino capaz de nos reconciliar no interior daquela indivisibilidade humana, onde nada que seja humano nos é estranho”, partindo do “paradigma Outro”, em ruptura epistemológica com o locus enunciativo do “Eu hegemônico” e com as amarras da “unidade histórica” dos sistemas de opressão da modernidade/colonialidade que condicionam a população negra brasileira e da diáspora africana, a uma aplicação histórica e pedagógica ligada a processos de desigualdade racial do passado, associados ao racismo como “princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação na modernidade” (GROSFOGUEL, 2019) e cujo legado, sabe-se, perdura até o presente.

Se visamos perscrutar reflexões críticas sobre os principais elementos filosóficos e pedagógicos ligados ao ensino da história a partir do conhecimento e reconhecimento da qualificação epistêmica na tradição do pensamento negro, e se visamos valorizar a história dos povos africanos e afro-brasileiros na construção histórica e cultural de nosso país (BRASIL, 2004), não podemos prescindir, como bem lembra Gomes (2012, p. 106), de uma “ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira [...] Trata-se, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política”.

Para tal, não podemos fazer uma reflexão simplista do currículo prescrito atualmente na BNCC/2018, mesmo com os ataques do conservadorismo academicista eurocentrista que esse documento curricular sofreu entre os anos de 2015 e 2016, após sua primeira versão. Devemos, sim, fazer uma análise crítica (exegese histórica) das diretrizes da legislação educacional (a LDB/96; lei 10.639/03; Resolução nº 01/2004) sobre as questões raciais na área da Educação, verificando até que ponto a BNCC/2018, para o Ensino Fundamental, considera direcionamentos emancipatórios, revelação-potência e, no sentido oposto, até que ponto joga ainda no campo da sociologia das ausências. A partir disso, poderemos empreender uma revelação-denúncia (SANTOS, 2004 apud GOMES, 2017, p. 10) das possibilidades para o ensino e aprendizagem em História dos estudantes, pautados na consolidação de uma teoria crítica e/ou pós-crítica (Silva, 1999) da educação – e do currículo –, esta última, comprometida com a intervenção e transformação da realidade.

Faz-se necessário, em suma, desvelar as “brechas” no currículo para, de fato, na práxis, implementarmos a descolonização do saber sobre a História da África e da cultura afro-brasileira que política e discursivamente foi submetida à perspectiva branca/ocidental.

Algumas das problemáticas da pesquisa até aqui elencadas partem das intenções de uma narrativa antidiscriminatória, assumindo modelos epistemológicos e pedagógicos para além da tradição do cientificismo e do eurocentrismo. Se esse intento possui, neste trabalho, um horizonte prático, faz-se necessário questionar também sobre a perspectiva docente. Como o(a) professor(a) concebe os conhecimentos históricos a serem lecionados no país conforme o currículo prescrito escolar? Toma como algo dado, natural, ou está atento às relações de poder e disputas de narrativas sobre o conhecimento sistematizado e historicamente produzido pelos grupos humanos?

Como complemento do contexto até aqui apresentado, não podemos desconsiderar a obrigatoriedade do ensino da História da África, dos povos africanos e da cultura afro-brasileira determinada pela alteração da LDB/1996, pela lei 10.639/03¹¹. Como mostram os autores Coelho e Coelho (2013; 2018), essa legislação traz, em linhas gerais, o escopo do combate ao racismo no ambiente escolar em todas as suas dimensões (currículo, práticas pedagógicas, organização dos tempos-espacos, gestão escolar etc.) e a (re)orientação das abordagens sobre a História do Brasil, das contribuições e valorização das raízes africanas à nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas etc (BRASIL, 2004).

Desse modo, as intenções expressas no objetivo geral dessa pesquisa consistem em produzir uma narrativa contra-hegemônica às representações, preconceitos, discriminações e racismo criados em torno da História da África e da história e cultura afro-brasileira, fruto das narrativas eurocêntricas e das colonialidades do poder, saber e ser forjadas na modernidade colonial, trazendo para o foco da análise e discussão o locus de enunciação do sujeito negro(a) na produção de conhecimentos em relação/contextualização e problematização, elucidando historicamente o "trânsito", os movimentos, as trocas que circularam/circulam o mundo afrodiaspórico da população negra africana e a afirmação dos seus legados socioculturais, da reconstrução da tradição do pensamento africano e afrodiaspórico na formação e contribuição nas áreas social, econômica e política referente à História do Brasil, por conseguinte, no ensino de História (historiografia).

Não há dúvidas de que pretendemos, em contraposição a essas colonialidades, buscar *sulear* pela vertente pontuada por Chimamanda Ngozi Adichie (2019, p. 27) aotecer sua crítica sobre o perigo da uma história única, destaca que a sua consequência é que “ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum”. Ainda, segundo a autora, sempre sentiu que é impossível se envolver direito com um lugar ou uma pessoa sem se envolver com “todas as histórias daquele lugar ou pessoa”.

É nesse terreno – escopo – que pretendemos plantar nossas

¹¹ Informamos que a ênfase da pesquisa recairá sobre o ensino de História, ainda que a Lei 10.639/03 seja mais abrangente. A DCNERER (2004, p. 21) destaca que os conteúdos de que trata a lei “se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de salas de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares”.

problematizações, análises, discussões de ideias em questionamentos às fontes selecionadas: (legislação educacional; resoluções e pareceres; documento curricular; relatos de entrevistas; jornais etc.). Pois, sabemos que os espaços de “cultivo” do saber são espaços de poder. Assim, a prioridade dada à história e à cultura africana e afro-brasileira e, isso inclui os autores(as) e fontes escolhidas na produção do conhecimento, que possibilite um “arejar” ao eurocentrismo e a história desses grupos étnicos contadas a partir deles próprios, sua tradição e pensamento.

A fim de responder os vários questionamentos apresentados pela pesquisa que interseccionam a temática foco, recorreremos às contribuições teórico-metodológico do paradigma e/ou das perspectivas da decolonialidade como ferramentas de análises e discussão em torno do “sujeito de estudo”, entendendo o pensamento decolonial, em conformidade à conceituação de Walter Mignolo (2005) ao caracterizá-lo como “um paradigma outro”. Para Castro-Gómez (2005), a decolonialidade é um caminho para trilhar possibilidades outras.

Para o grupo, a modernidade/colonialidade busca desvelar as tradições do conhecimento, partindo da América Latina (geopolítica). As perspectivas da decolonialidade têm como premissa o não objetivo/interesse (arcabouço) de ser/tornar uma teoria, pretensões universalizantes, bem como, não tem um fim em si mesma. Trabalhar com a decolonialidade, ou a descolonização, é um fazer outro, é um sentir/agir (atitude decolonial) contra/romper com as colonialidades (poder, saber e ser) uma nova forma de ver/lidar com o mundo, é afrontar às bases da modernidade/colonial: eurocentrismo; universalismo abstrato; binarismo; uniformização; naturalização; cientificismo; e linearidade histórica. Nesse sentido, as perspectivas da decolonialidade não se pautam em metodologia pré-concebida da ciência moderna. Os paradoxos dos estudos decoloniais é relacional, é processual, atento às hierarquizações e armadilhas uniformizadoras na produção do conhecimento. Uma perspectiva epistêmica que considera o ponto de vista do subalterno, do oprimido.

Para melhor entendimento das perspectivas teóricas da decolonialidade como “lentes” de análises e discussão nesta pesquisa, leituras de autores(as), como: Aníbal Quijano (2005); Walter Mignolo (2005; 2020); Maldonado-Torres (2007; 2016); Grosfoguel (2009); Bernardino-Costa; Maldonado-Torres e Grosfoguel (2019); Walsh (2006, 2017, 2019) foram relevantes na compreensão de conceitos/categorias, como: modernidade/colonialidades; eurocentrismo; raça; racismo; racismo epistêmico;

colonialidade do poder, saber e ser; interculturalidade; pensamento afrodiaspórico etc. Entrelaçando em busca de deslocamentos críticos, e leituras pluralizadas na relação “sujeito de estudo” e as fontes de análises (legislações educacional), fez-se necessárias leituras do aporte teórico pós-colonialista da perspectiva sul-global, a epistemologias do sul, para o trabalho com conceitos teóricos de sociologia das emergências; sociologia das ausências; pensamento abissal e pós-abissal etc. Esse aporte teórico contribui para as análises e produção científica a partir da compreensão da localização dos sujeitos, seu locus geo-histórico e suas nuances periféricas. Assim, o estudo do autor Boaventura de Sousa Santos (2002; 2009) foi de grande ampliação dessa perspectiva.

Ainda sobre os referenciais que buscamos mobilizar nesta investigação, foi crucial, de grande impacto, atravessamento em minha história de vida e profissional, ferramentas de análises os autores(as) negros(as) já mencionados(as) nesta introdução que tratam de estudos sobre questão racial negra; culturas e identidades negra; negritude; racismo antinegro; epistemicídio; branquitude; Movimento Negro; pensamento negro brasileiro; afroperspectivista; pluriversal etc. Esses conceitos/categorias a partir de autores negros(as) enegreceram minhas referências, tornando minhas leituras mais pluralizadas, expandindo minha visão, “uma nova forma de ver/lidar com o mundo”.

Tendo explanado tais pormenores, é preciso salientar que, nos dois primeiros capítulos (1 e 2) da dissertação, voltamos nossos esforços para darmos visibilidade/dizibilidade às análises e discussão do conhecimento a ser produzido sobre a historicidade de que a promulgação da lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e da cultura afro-brasileira, não foi benevolência governamental, mas resultado de longa luta sobre a tradição do pensamento negro afrodiaspórico e africano, no agenciamento para esse caminho, mediante lutas, encontramos no “espaço diaspórico” a recriação, reexistência dos saberes forjados em resistências da população negra brasileira contra processos de opressão, dominação e do racismo como elemento forjador do projeto de nação brasileira. É nesse contexto teórico que as “lentes” de interpretação e discussão foram ajustadas para, nesses capítulos, prevalecer a importância do trabalho e compreensão do conceito de Movimento Negro como Educador, e sua consubstancialidade ao pensamento afrodiaspórico.

Nessa investigação, partimos do pressuposto que os conhecimentos e

saberes produzidos pelo movimento social negro (MSN) têm um valor epistemológico das lutas construídas na agenda por direitos à igualdade racial no Brasil, que os(a) negros(as) deixem de ser estatísticas de “inferioridade” social nos diversos âmbitos da sociedade civil, da Educação, pois basta analisarmos a partir do “recorte racial” várias dimensões no cotidiano escolar, do ensino e aprendizagem – evasão; gestão escolar; funções, etc. – essa realidade ainda se faz presente. “É preciso trazer para o primeiro plano a luta política das populações africanas e das populações afrodiáspóricas” (Bernardino- Costa; Maldonado-Torres e Grosfoguel (2019, p.10). Uma reação da negritude, por afirmação e valorização da identidade negra (cultura política), do reconhecimento do grupo étnico-racial¹² racializado na sociedade brasileira que, até hoje, é relegado às margens, ao subalterno¹³, ao epistemicídio como bem lembra Sueli Carneiro (2005), necessitando de políticas públicas específicas de afirmação e reparação histórica efetiva na mudança desse quadro/realidade.

Segundo a autora Nilma Lino Gomes (2017), o Movimento Negro construiu processos de resistências e (re)existências nas experiências de lutas pela superação do racismo, nesses movimentos controversos, tensos, persistentes, produziu-se saberes emancipatórios sobre a realidade social e racial da população negra no Brasil, bem como conhecimentos sistematizados, que emergem da práxis social, que tensionou, ao longo do século XX, o Estado e a sociedade civil organizada a reconhecerem às demandas transformadas em reivindicações, das quais algumas se tornaram políticas públicas de ações afirmativas no início do século XXI em face às realidades vividas por este grupo étnico-racial no país.

Nesse sentido, pretendemos marcar/delimitar o locus de enunciação da história da população negra, situada na História do Brasil, como agentes históricos que contribuíram de forma efetiva na construção deste país nas áreas econômica, política, social e cultural. Nesse curso, o debate acerca das relações raciais estabelecidas historicamente no Brasil parte da realidade que tem o Estado como grande agente promotor de uma política racista, responsável por colocar em polos e/ou linhas

¹² Entendido o termo étnico-racial como um grupo étnico e um grupo racial que podem se constituir, como um grupo comum, possuidor de uma pertença racial e/ou étnica, que em um universo simbólico, passam a ser um grupo étnico-racial. Para mais informações ver: NOGUEIRA (2008).

¹³ Nesta pesquisa, o uso do termo “subalterno” parte do entendimento preconizado pela autora Gayatri Chakravorty Spivak que publicou: *Pode o subalterno falar?* em 1985, manuscrito traduzido para o português apenas em 2010, a obra se tornou um clássico dos estudos pós-coloniais. A autora é teórica literária, crítica feminista e professora de Literatura Comparada e Sociedade na Columbia University, em Nova York.

opostas (abissais) e hierarquizadas os sujeitos brancos e negros(as) na sociedade, nos acessos aos bens materiais e simbólicos.

Sendo assim, consideramos relevante discorrer quais os elementos que nos levam a pensar/problematizar que, historicamente no Brasil, a realidade racial brasileira teve uma estruturação de um Estado juridicamente racista/racista. O Estado moderno brasileiro continua tendo como pilar fundamental o racismo estrutural, institucional e individual conforme o autor Sílvia Almeida (2019), na sociedade nacional, uma vez que criou (e cria) todas as dificuldades para não tornar pública verdades do sistema escravocrata contemporâneo que, desde o fim da colonização portuguesa no Brasil, em 1822, e a estruturação do Estado nacional, mantém estruturas político-econômicas, sociais e culturais com base na colonialidade, que tem seu cerne na política racista/racista como “política de Estado” no Brasil que, desde o início da construção do Estado Nacional, erigiu através da estruturação jurídico-normativa na sociedade a fim de manter privilégios e hierarquizações entre os grupos sociais que compõem a sociedade nacional – brancos, negros, indígenas etc.; a partir da manutenção dos privilégios da branquitude.

Nesse sentido, de acordo com Pires e Silva, o racismo estrutural foi sendo construído como processo histórico, que funciona como,

sistema de convergência de interesses ou determinismo material que faz com que o racismo, de um lado, implique na subalternização e destituição material e simbólica dos bens sociais que geram respeito e estima social aos negros – ciclo de desvantagens – e, de outro, coloque os brancos imersos em um sistema de privilégios assumido como natural. (PIRES e SILVA, 2015, p. 66)

A esse exemplo, podemos citar legislações racializadas decretadas desde o período imperial e ampliadas no período republicano (pós-abolição) para impedir acesso a direitos sociais e cidadania para os grupos étnicos marginalizados, subalternizados como negros(as), mestiços, indígenas etc., considerados raças inferiorizadas na visão da elite brasileira que descendem do colonizador português europeu, por conseguinte, compartilham da mentalidade de mundo marcada pela colonialidade do poder/saber a qual é introjetada pela cultura racista colonial na qual foram socializados.

Essa estrutura dos racismos, à moda brasileira, é normatizada juridicamente para tornar práticas *habitus*, do não reconhecimento ao direito às diferenças na constituição do Estado Nacional: a constituição de 1824, que prega o princípio de

igualdade no merecimento de cada um (art. 179); a Lei Feijó de 1831¹⁴, “lei para inglês ver”, instaura a negligência das injustiças sociais e humanas, pois declarava livres todos os escravizados vindos de fora do império, e estabelecia penas aos importadores dos mesmos escravizados; Lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837: primeira lei de educação já restringiam a frequência dos “**os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos**”, gerando impedimento social (cidadania plena); a Lei de terras de 1850 nº 601 de 18 de setembro de 1850, com o fim da sociedade escravocrata no horizonte, precisava impedir a concorrência aos privilégios da posse de terras aos negros ex-escravizados (cerceamento aos bens materiais e reparação); formalização do *não lugar*, da inexistência territorial, cristalizando falta de “raiz” e pertencimento; Lei Saraiva Cotegipe de 1885, imposição para analfabetos não votarem, formalizando a exclusão na política da população negra brasileira na representação no governo dos afrodescendentes, cristalizando inferiorização desse grupo étnico-racial da cultura negra na participação política e na sociedade nacional; Lei de 1890 da Vadiagem que institucionalizou no Estado a naturalização do Estado policial e de extermínio da população negra; do corpo negro, marcado como passível à violência, das estatísticas nas páginas policiais e na grande mídia corporativa, gerando um estado existencial da população negra de medo, inseguranças, inexistência da assistência do Estado nas periferias e favelas, espaços territoriais da negligência e ação estatal intencional no projeto de extermínio do grupo étnico negro(a) neste país, da necropolítica, ou seja, o Estado (foi) é o ente que regula as desigualdades raciais no Brasil.

Essa contextualização/problematização em busca de uma abordagem crítica vem ao encontro do que nos alerta a autora Nádia Silva (2014, p. 01) que, para o enfrentamento do racismo, faz-se necessária uma “crítica à dimensão epistemológica do racismo e uma convocação intelectual e militante para descolonizarmos o conhecimento”. À vista disso, é urgente desvelar na produção de conhecimento essa **estrutura social racializada assimetricamente** que erigiu enquanto matriz discursiva com base no “mito da democracia racial” que camufla o racismo à “moda brasileira”. Segundo o autor Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2004), “a democracia racial na verdade tem como função manter as desigualdades raciais no Brasil, na

¹⁴ Lei de 7 de novembro de 1831 (Lei Feijó). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l1m/LIM-7-11-1831.htm>. Acesso nov. 2021

verdade quando a gente fala da democracia racial a gente está querendo sempre dizer o senso comum, a inexistência do preconceito”.

Partindo desse contexto, as lutas por emancipação dos negros(as) no Brasil revelam às imbricações como os sujeitos negros experienciam(aram) o racismo, o lugar da inferiorização/marginalização legado pela colonização e o assujeitamento do colonizado,

permitindo-nos identificar e explicar os modos pelos quais sujeitos colonizados experienciam a colonização, ao mesmo tempo em que fornece ferramentas conceituais para avançar a descolonização. Esse simultâneo engajamento construtivo e crítico(MALDONADO-TORRES, 2019, p. 29).

Ou seja, no enfrentamento ao sistema de opressão/dominação colonialista e os legados das colonialidades, os sujeitos negros, historicamente subalternizados¹⁵, elaboraram(am) estratégias de resistências e ação. Um ponto-chave das perspectivas da decolonialidade e do pensamento negro afrodiaspórico na abordagem dos movimentos sociais negros como atores contra-hegemônicos.

O racismo, aqui concebido para análise, parte da perspectiva de Grosfoguel (2019, p. 59).

O racismo é um princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosa, pedagógicas, médicas, junto com as identidades e subjetividades, de tal maneira que divide tudo entre as formas e os seres superiores (civilizados, hiper-humanizados, etc., acima da linha do humano) e outras formas e seres inferiores (selvagens, bárbaros, desumanizados, etc., abaixo da linha do humano).

As ferramentas de análises teóricas que pretendemos mobilizar nas questões aqui apresentadas partem da premissa de um giro decolonial que problematize a visão dos conhecimentos além do cânone do eurocentrismo/ocidental e do cientificismo no espaço-tempo (geopolítica) legitimado pela modernidade/colonialidade (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL; 2019). A colonialidade pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais. A “descoberta” do Novo Mundo e as formas de escravidão [...] são alguns dos eventos-chave que serviram como fundação da colonialidade. (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 36).

Nesse sentido, tendo a “colonialidade” como chave interpretativa das lógicas

¹⁵ Neste trabalho investigativo, partimos do entendimento de sujeitos históricos subalternizados os grupos sociais marginalizados na sociedade historicamente como: negros; mulheres; povos originários (indígenas); classe trabalhadora, etc.

deopressão e dominação do sujeito negro no mundo afrodiáspórico, tratar as questões das relações étnico-raciais, o pensamento negro brasileiro, a história e cultura negra na realidade brasileira, faz-se necessário considerar esse contexto histórico do país, ex-colônia portuguesa na América, desde o tempo da “descoberta” que, mesmo após o fim da colonização (1822), permaneceu a racialização como processo e o racismo como demarcador estruturante (FANON, 2020) das relações econômicas, político-sociais e culturais forjadas entre brancos (eurodescendente) e negros (afrodescendente) no Brasil. A raça, além da biologia, no Brasil, é tida como processo da racialização com base no fenótipo¹⁶, impondo um corpo negro crivado por hierarquias.

Nessa ótica, os movimentos sociais negros (MSN) brasileiro, na práxis das vivências e experiências de um corpo-geopoliticamente localizado na antítese da modernidade/colonial, produziram conhecimentos, saberes nascidos na (e sobre) a luta antirracista no país, um conhecer “com”, e não um conhecer “sobre” temas/problemas que motivam a luta por emancipação (GOMES, 2017), que construiu\constrói argumentos novos que sustentam(aram) demandas, reivindicações, agendas de inserção na sociedade nacional após o fim da escravização dos(as) negros(as) africanos e afrodescendentes no Brasil republicano.

Entre esses conhecimentos sistematizados na trajetória das experiências e repertórios de lutas por emancipação da população negra, interessa-nos dar *visibilidade*, apontar um ponto de inflexão no panorama histórico dos Movimentos Negro no Brasil, a construção da reivindicação da cultura e identidades positiva negra; da adoção/reivindicação dos elementos culturais sócio-histórico-políticos da ancestralidade africana para identificar os(as) negros(as) por meio da busca das

¹⁶ GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. A Marca da Cor. Resenha: Oracy NOGUEIRA. Preconceito de Marca: As Relações Raciais em Itapetininga, São Paulo, Edusp, 1998, 248 pp. Guimarães traz que em 1954, Oracy Nogueira exemplo da primeira sociologia, uma referência nas análises das questões raciais no Brasil, ao demonstrar que no Brasil o preconceito racial era de marca e não de origem. “O preconceito de marca” vigorou. A marca do cativo era preta, parda, mestiça (GARCIA, 2007, p. 24). Consequentemente, a essa “colonialidade” complexas relações de hierarquização com base no fenótipo dos sujeitos na sociedade brasileira. O processo do Genocídio do povo preto, que (ABDIAS NASCIMENTO, 1968, 1982) já denunciava, resultou na estratégia racista do Branqueamento como assimilação civilizatório, abriu caminho e avanço da narrativa do mito da democracia racial, na afirmação da não existência de racismo no Brasil em comparação aos EUA, mito este que, nos dias atuais, persiste no imaginário social. Os debates do caráter do racismo de marca (fenótipo), a partir das análises de Oracy Nogueira, podem ser verificados nas hierarquizações dos tons de pele, das características fenotípicas do sujeito, que reverte em vantagens na sociedade brasileira, preferências e oportunidades de acessos no contexto do colorismo que, quanto menos retinta a pele, mais se hierarquiza relações de poder com negro(a) retinto(a).

origens a um “lugar” semântico na diáspora africana na América e Brasil, do tensionamento de códigos/símbolos e representações negativas imputados à raça negra pelo colonizador, grupo social branco hegemônico, ressignificando esses elementos culturais, transformando em saberes emancipatórios de reconhecimento da valorização do “ser negro(a)”, da negritude e identidade racial, de sujeito subalternizados(as) na sociedade brasileira que “tem fala e voz” na luta por direitos sociais, edificando as experiências da população negra em aprendizados, repertórios políticos e coletivo de reivindicações e denúncias, ou seja, *uma cultura política de (re)existência*.

Todas essas questões e interpretações teóricas elencadas anteriormente têm como objetivo contextualizar/problematizar a importância de compreensão mais ampliada dos aspectos normativos e pedagógicos da lei 10.639/2003, que ainda enfrenta resistências, preconceitos e desconhecimentos de entendimentos da necessária aplicação deste marco jurídico na prática pedagógica, sobretudo no ensino do componente curricular de História, uma vez que, segundo Mattos (2023, p.129), a história se apresenta como disciplina-chave para construir essa possibilidade de trabalho. Tendo em vista que, muitos, inclusive professores(as), consideram essa lei numa visão “partidarista temática que a esquerda milita”. Sobre essa problemática, o pesquisador Amilcar Araujo Pereira (2011) destacou:

A Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas de todo o país, veio de repente, de cima para baixo? Teria sido este instrumento legal que complexifica ainda mais o ensino de História no Brasil, simplesmente, uma imposição do governo aos professores e às escolas? Questões como essas continuam sendo ouvidas com frequência entre professores de História em nosso país, mesmo após terem se passado mais de oito anos desde a sanção presidencial à referida lei (PEREIRA, 2011, p. 25).

A princípio, é pertinente ressaltar na colocação de Pereira (2011) que muitos professores(as) de História compreendem as conjecturas do contexto de criação, decreto da lei 10.639/2003, como uma legislação que veio de repente, de cima pra baixo, uma lei que torna o ensino mais difícil, ou seja, uma imposição governamental, uma legislação antirracista que é vista, imaginada pelo professorado como uma “lei partidarista”. Essa concepção na área de educação, no ensino de História, afeta significativamente os esforços e a compreensão do processo histórico das lutas empreendidas pelo Movimento Negro brasileiro (no pós-abolição), da historicidade das lutas da população negra contra a opressão, dominação social e a marginalização

desse grupo social (negro) na História deste país para, de fato, “*ver/ler/compreender*” a realidade do Brasil e suas desigualdades raciais. Como escreveu Beatriz Nascimento¹⁷, “a história da raça negra ainda está por fazer, dentro de uma História do Brasil ainda a ser feita”. E, esse sim, é o horizonte de enunciação, o lugar do observador a ser privilegiado nesta investigação.

Cabe ao professor(a) de História problematizar, historicizar e compreender essatemática a partir deste contexto dentro de uma visão crítica, atenta aos processos históricos de lutas contra a desumanização – ou nas palavras de Fanon (2020) “não humanos” dos povos negros(as) no Brasil fruto da diáspora do tráfico Atlântico desde o século XVI. Um visão que considere concepção dos direitos humanos e a necessidade de avançarmos na (re)educação de negros(as) e não-negros(as) para tratar às relações raciais historicamente forjadas nas desigualdades raciais que atingem a grande maioria da população negra e parda brasileira, pois, por meio do locus de enunciação negro como por via da sociologia das emergências (SANTOS, 2004b, apud GOMES 2017), dá outra visibilidade à questão racial no horizonte de possibilidades avançar na construção de uma sociedade mais democrática e de efetiva “POR UMA AUTÊNTICA DEMOCRACIA RACIAL!” (MNU, 1978¹⁸; PEREIRA, 2012).

A implementação, e aplicabilidade da lei 10.639/2003 no currículo escolar, representa possibilidades – *emergências* – do enfrentamento à realidade do racismo, discriminações, estereótipos e preconceitos nos quais os afrodescendentes, à cultura negra, vivenciam cotidianamente ainda neste país em pleno século XXI. E é a escola (seu currículo) o lugar propício para a desconstrução de grande parte dessa realidade negativa associada às questões da História da África e cultura afro-brasileira, enfoque que esta pesquisa pretende demonstrar.

Para isso, destacaremos e analisaremos, inicialmente, a trajetória histórica e

¹⁷ Ver o livro digital de RATTIS, Alex. Eu sou atlântica sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento, Instituto Kuanza: Imprensa Oficial/São Paulo, 2006 - ISBN 85-7060-359-2. O autor traz nessa obra o resgate do relativo esquecimento em que se encontram a trajetória de vida e a contribuição intelectual de Beatriz Nascimento – “mulher, negra, nordestina, migrante, professora, historiadora, poeta, ativista, pensadora”, uma potência para uma historiografia do Brasil contra hegemônica, pesquisou com primazia os Quilombos com contribuições originais na análise e reavaliação do significado dos quilombos.

¹⁸ Fonte: Documento da Carta de Princípios Movimento Negro Unificado - MNU de 18 de junho de 1978. Segundo PEREIRA (2011, p. 37) a “Carta Aberta à População”, divulgada no ato público de lançamento no MNU, realizado nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, em 7 de julho de 1978. Disponível: <<https://mnu.org.br/wp-content/uploads/2020/07/CARTA-DE-PRINC%C3%8DPIO-MNU-1.pdf>>. Acesso em fev. 2022.

o pensamento político dos Movimentos Negros no pós-abolição, considerando os ciclos históricos nacionais; seus principais atores sociais e, principalmente, dar ênfase às lutas e estratégias de enfrentamento ao racismo empreendidos por essas organizações negras, do campo da educação até o amadurecimento político para alçar reivindicação no campo do currículo, com a luta pela inclusão das questões envolvendo o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar, com foco nessa pesquisa, a relação ao ensino de História referente à aplicabilidade da lei 10.639/03 e suas Diretrizes correlatas - DCNERER/2004¹⁹ - tendo como base os documentos curriculares: a Base Nacional Comum Curricular/BNCC/2018 (Ensino Fundamental) como arcabouço jurídico normativo e pedagógico²⁰, referencial no entrecruzamento da legislação e discussões teóricas de autores(as) que trabalham/pesquisam em torno da temática. Penso estar aqui a problemática basilar de interesse ao “sujeito de estudo”²¹ dessa investigação.

Na construção da narrativa histórica, pretende-se dar visibilidade, foco de problematização, partindo de questionamentos entrelaçados/atravessados à temática sobre o ensino e aprendizagem críticos e emancipatórios sobre a História da África e da cultura afro-brasileira: Como saberes identitários, políticos, o corpo e estética negra foram “gestados” historicamente na prática de lutas por direitos a partir da realidade do ser negro(a) na modernidade/colonialidade brasileira e diáspora? Quais os conhecimentos que emergiram das denúncias dos racismos sistêmico-estruturante? Como o ser negro(a), sua consciência identitária rompe com a dupla negação do ser negro(a) no Brasil e diáspora e seu reconhecimento individual e coletivo? Como essas implicações de construção do sujeito histórico negro(a) e o lugar de onde fala, corpo-geopolítica de anunciação no enfrentamento ao racismo, aos discursos hegemônicos

¹⁹ Fonte: O documento na íntegra, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana está disponível em: <[https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo\(a\)cervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana](https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo(a)cervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana)>. Acesso em dez. 2020.

²⁰ Tal entendimento é ratificado no conjunto das disposições legais normativa a que denominamos de arcabouço jurídico, normativo e pedagógico (SILVA, 2013 apud PAULA, 2013, p. 82), à saber neste trabalho: a LDBEN (Lei 10.639/03); a Resolução nº 01/2004; Parecer nº 03/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Acrescentamos como dispositivos legais em relação-prática, com fim na aplicabilidade/cumprimento referencial no currículo escolar.

²¹ O uso do termo “sujeito de estudo” parte do entendimento de que na construção de uma narrativa contra-hegemônica a partir dos estudos das perspectivas decoloniais, como esta perspectiva não visa ser uma teoria, seguir os ritos da ciência moderna, seus métodos universalistas, mas um caminho para trilhar possibilidades outras. Optamos partindo da decolonialidade, considerar o sujeito negro, a questão racial do ser negro, não como objeto como, comumente é tratado na literatura sobre o tema, mas nesta pesquisa como “sujeito de estudo”.

eurocêntricos que conformam “silenciamentos”, “apagamentos”, estereótipos, “invalidade de conhecimentos” ou seja, o epistemicídio em relação a História da África e da cultura afro-brasileira em conexão consubstancial no “espaço diaspórico”, de um “vaivém entre lugares, tempos, culturas e epistemes²², a partir da modernidade/colonialidades.

É nesses questionamentos, encontros e desencontros em “simbiose”, que pretendemos teoricamente articular a afirmação do corpo-negro brasileiro geopoliticamente posicionado nas tradições culturais de novas e ancestrais identidades afrodiaspóricas ao longo do tempo, que o locus de enunciação do negro colonizado se localiza na identificação de suas raízes culturais africanas que circularam o mundo Atlântico através do tráfico negreiro. Assim,

[...] afirmação da existência e o conhecimento das tradições culturais e filosóficas que foram desprezadas pela modernidade [...] constitui-se como uma necessidade urgente o diálogo e a afirmação de perspectivas do conhecimento e de povos que foram subalternizados dentro da modernidade colonial. Uma dessas perspectivas foi a tradição do pensamento africano e afrodiaspórico. Os estimados 12,5 milhões de africanos que saíram à força do seu continente e se espalharam pelas Américas, Europa e outras localidades da própria África não eram corpos sem mente, que reduziram sua participação nas novas localidades ao trabalho braçal. [...] **A partir das suas respectivas localizações espaço-temporais [...] os africanos escravizados e seus descendentes, participantes dessa diáspora forçada, contribuíram com a criação e a invenção de uma nova cultura,** elaborando novas formas de espiritualidade, conhecimento subjetividade, sociabilidade [...] As novas culturas [...] culturas políticas - não são “mumificações” históricas, senão passam cotidianamente pelo processo de recriação a partir de fluxos e trocas de ideias, valores e projetos que circulam pelo mundo afrodiaspórico. [...] circula também nesse mundo afrodiaspórico projetos intelectuais e projetos propriamente políticos e de construção de uma outra forma de existência. Resistência e projetos de reexistência zigzagueiam pelo Atlântico negro. (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL; 2019, p. 16-17; grifo nosso).

Ao destacar/situar a tradição do pensamento negro e afrodiaspórico desvelado a partir da trajetória histórica do Movimento Negro no pós-abolição como processo de circulação, recriação a partir de fluxos e trocas de ideias, valores e projetos de intervenção sobre a realidade que circulam pelo *mundo afrodiaspórico*²³, é posicionar a urgência do diálogo e afirmação de perspectivas de conhecimento nas discussões

²² Para o autor Roland Walter (2009), na perspectiva do [espaço diaspórico], “o conceito [de diáspora] significa menos um estado/vida entre lugares geográficos, conotando, de maneira mais abrangente (e talvez de forma menos concreta), um vaivém entre lugares, tempos, culturas e epistemes” (apud, PEREIRA, 2015, p.43).

²³ A noção afrodiaspórico de mundo é pensada aqui tanto como a tematização dos fluxos, triagem e comunicações quanto como o registro da experiência vivida do negro no mundo afrodiaspórico e suas respostas ao racismo e a colonialidade do poder, do ser e do saber. Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel; 2019, p. 24).

e interpretações teóricas da efetiva contribuição da população negra na História do Brasil na formação da sociedade nacional, nas áreas social, econômica, política e cultural como prevê princípios basilares da aplicabilidade da LDBEN²⁴ (alterada pela lei 10.639/03), por conseguinte, os normativos pedagógicos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER) e sua abordagem na prática docente – no ensino de História –, considerando a política curricular vigente (BNCC/2018).

Nesses processos de circulação, de recriação de uma afirmação da existência e o conhecimento das tradições culturais e filosóficas que foram desprezadas pela modernidade/colonialidade conforme afirma Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel (2019), inspirados na base do pensamento de Paul Gilroy (2001) – às *relações transnacionais entre as culturas negras* – em sua obra clássica: *Atlântico Negro*. Essas novas *culturas políticas* recriadas na circularidade do mundo Atlântico que os autores destacam são projetos políticos; dimensão da resistência e da esperança em que os africanos escravizados e seus descendentes, participantes da diáspora forçada, contribuíram com a criação e a *invenção de uma nova cultura*, elaborando novas formas de espiritualidade, conhecimento, subjetividade, sociabilidade, não eram “mentes sem corpo”. A historicidade da trajetória histórica dos movimentos negros brasileiros demonstra evidências avultadas desse reconhecimento, perspectiva importantíssima a ser considerada na abordagem da obrigatoriedade do ensino da História da África e da cultura afro-brasileira nas aulas de História (não só na área de História, mas na Educação como um todo).

Muitos intelectuais negros e negras no Brasil, como já mencionados – fruto de minhas leituras –, a historiadora Beatriz do Nascimento, Abdias do Nascimento, Lélia Gonzalez, Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes etc., ao longo do século XX, destacaram o que reverbera na atualidade, a necessidade de (re)escrita da história do negro na historiografia brasileira de forma historicizada, contextualizada, integrada, relacionando e problematizando a história da luta do povo negro no enfrentamento ao racismo, a discriminação racial presente na estruturação da sociedade brasileira desde os tempos colonial e todo Estado republicano, construindo sua identidade de grupo étnico negro(a) no reconhecimento de suas diferenças que eram motivo/base

²⁴ Fonte: O texto da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (1996), na íntegra, pode ser acessado no site: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em dez. 2020.

de discriminações das oportunidades na sociedade brasileira, resultando em desigualdades raciais materiais e simbólicas entre brancos e negros²⁵.

É a partir desse quadro que produzimos esta dissertação de mestrado. Na busca de um traçado metodológico e organizacional, para o leitor – o(a) professor(a) de História da educação básica e superior; historiadores(as); pesquisadores(as) e professores(as) de diversas áreas do conhecimento; educadores(as), cidadãos que se interessam pelo tema, no enfrentamento ao racismo antinegro, as discriminações e preconceitos, tendo a diversidade como direito à diferença na construção de uma sociedade mais justa e equânime etc., dividimos esta dissertação em três capítulos: Os movimentos sociais negros: história, política, cultura e memória; A luta dos MNB pelo ensino da História da África e cultura afro-brasileira no currículo escolar e o Diálogos para a descolonização do currículo de História e a construção de uma educação antirracista.

O primeiro capítulo, intitulado: **Os movimentos sociais negros: história, política, cultura e memória**, dedicamos a compreender historicamente os movimentos sociais negros no pós-abolição e os caminhos trilhados, disputados, negociados até a lei 10.639/2003 como resultado das lutas dos negros(as) por conquistas de direitos e o enfrentamentos ao racismo ao longo do século XX. Para isso, contextualizamos e problematizamos a trajetória histórica dos Movimentos Negros, especialmente em três espaços/tempo contextuais no século XX (os anos de 1930; de 1940-1960 e os anos de 1978) que, de forma política e organizada, ampliaram no pós-abolição a mobilização racial no enfrentamento a opressão e dominação social dos negros e negras na sociedade brasileira, partindo do uso de diferentes estratégias de lutas: à educação (prioridade), as artes, a política, direito à memória histórica dos legados africanos da diáspora, a desconstrução do mito da democracia racial e o direito de cidadania efetiva, etc.

Ainda no capítulo em questão, buscamos dar visibilidade ao conhecimento e as narrativas a partir da afirmação corpo-geopolítica, do locus de enunciação negro(a), bem como, discursivamente, mobilizar as ferramentas teóricas que nos

²⁵ Aqui nesta pesquisa faremos uso analítico do sistema de classificação binário racial branco/negro, também utilizaremos classificação na ideia da colonialidade do lugar social do colonizador e do colonizado: africanos, indígenas, europeus, portugueses, asiáticos etc. Sabemos da complexidade do uso destas classificações, de seus enraizamentos, hibridizações ao longo do tempo histórico, sobretudo após a modernidade/ocidental, dadas no tempo-espaço de enunciação. Sobre esse entendimento, ver QUIJANO, 2005, p. 117.

sustentou/orientou nas reflexões críticas que pretendemos mobilizar nas análises e argumentos suscitados ao longo do capítulo, por meio dos sentidos construídos no entrecruzamento das narrativas e da historicidade para focar a localização dos movimentos sociais negros como atores contra-hegemônicos nas perspectivas da decolonialidade, desvelando a tradição, o “trânsito” do pensamento afrodiáspórico dos Movimentos Negros brasileiros como resistência afrodiáspórica, um Movimento Educador e sistematizador de conhecimentos e saberes no e, sobre o Brasil no campo político, identitário e estético coadunando histórias e culturas de (re)existências. Perspectiva importantíssima nas abordagens do ensino da História da África e da cultura afro-brasileira no currículo escolar.

No segundo capítulo, **A Luta dos MNB pelo Ensino da História da África e Cultura Afro-Brasileira no Currículo Escolar**, dedicamos a compreender historicamente as lutas empreendidas pelos movimentos sociais negros, no pós-abolição, pela introdução da História da África e do negro no contexto brasileiro nos currículos escolares. Apresentamos através da discussão com a literatura, sobretudo, o pensamento negro discutidos por autores(as) negros(as), as estratégias de resistências na agência do Movimento Negro em disputas, significado e tensões no amadurecimento político da luta contra o racismo para encampar às demandas histórica pelo direito à memória do sujeito negro(a), canalizando no campo educacional, a revisão/reformulações dos currículos escolares, por conseguinte, a reavaliação da história de apagamento da identidade e cultura afro-brasileira, fruto do epistemicídio.

Ainda neste segundo capítulo, trazemos para análise e debate a trajetória da inclusão/consideração das questões raciais nas diretrizes educacionais no sistema nacional de educação desde a LDBN de 1961 até a alteração contundente pela lei 10.639/03 e a lei 12.796/2013, que incluiu como 12 princípios e fundamentos da educação nacional, a “consideração com a diversidade étnico-racial” da população brasileira, respaldando juridicamente bases e preceitos para a implementação prática de uma educação antirracista no Brasil nos diferentes níveis da educação nacional.

O último capítulo, denominado **Diálogos para a descolonização do currículo de História e a construção de uma educação antirracista**, ficou subdividido em três partes, as quais tratam de assuntos a respeito do ensino da História da África e da cultura afro-brasileira, a partir dos fundamentos teórico-metodológicos e pedagógicos a partir da orientação da legislação federal antirracista da lei 10.639/2003; e suas

Diretrizes Correlatas — as DCNERER/2004 e a Base Comum Curricular. Na primeira parte do capítulo 3, trazemos algumas considerações conceituais e categoria de análises na abordagem das questões étnico-racial, no ensino da História da África e afro-brasileira, a partir das perspectivas práticas orientados e preconizados pelas Diretrizes Curriculares — DCNERER/2004, das contribuições processuais ao currículo desde os PCNs/1998 para uma educação voltada para a diversidade e as diferenças a partir do tema transversal da “pluralidade cultural”. Ou seja, o enfoque no debate e reflexão *de caminhos práticos* que direcionam efetivo cumprimento, de fato, nos sistemas de ensino da LDBEN/1996. Bem como, no campo prático, pesquisas com destaques dos avanços e desafios de implementação da lei 10.639/2003.

No segundo subtítulo do capítulo 3 (segunda parte), abordamos no percurso investigativo, sobre a África e a Cultura Afro-Brasileira na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), inicialmente, trazendo a contextualização da elaboração da Base Comum Curricular, principais aspectos de suas versões; perspectivas neoliberais na sua trajetória de constituição e de implementação; os debates, disputas de narrativas de especialistas da área de História, da educação e entidades diversas contra ou a favor da abordagem adotada para o ensino de História, que prometia ser inovadora na primeira versão da BNCC. Por fim, como a História da África é tratada na versão final da BNCC/2018, segundo diferentes autores(as) e no documento como fonte.

Na terceira parte do capítulo 3, trataremos da identificação, análise do conteúdo e descrição de abordagem presente na BNCC do ensino fundamental do 6º ano ao 9º ano das habilidades sobre a História da África previstas na Base Comum Curricular para o componente de História. Elaboramos, para a análise dos conteúdos na BNCC, dois quadros de identificação: sendo o primeiro voltado para identificação da presença de conteúdos no currículo para o trabalho pedagógico sobre a História da África, cultura africana. Já o segundo quadro de identificação dos conteúdos na BNCC, para o ensino em cada ano escolar dos anos finais do ensino fundamental sobre a História e cultura afro-brasileira. Ao longo do terceiro subtítulo, entrelaçamos discussões teórico-metodológicas de autores(as) sobre o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira, bem como, trazendo como o próprio documento da BNCC direciona sobre essa temática, com o intuito de desvelar apontamentos sobre a prática de ensino, com enfoque na descolonização desses conteúdos, com interpretações e práticas que demonstre mudanças curricular e ruptura epistemológica que supere o eurocentrismo como modelo único, para ler, identificar, situar a história e

conhecimentos de outros povos e culturas, subordinados a temporalidades e conexões a história da Europa como centro, operando silenciamentos e apagamentos da história de grupos subalternizados como africanos e negros da diáspora.

No apêndice desta pesquisa, os esforços da relação teoria e prática a partir dos resultados das problematizações e análises partindo do referencial teórico mobilizado neste trabalho foi elaborado como produto educacional uma proposta de curso de extensão de formação continuada para professores(as) sobre o ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira de abordagem afrorreferenciada e pluriversal, centrada no locus de enunciação negro(a) afrodiaspórico; do ponto de vista e da perspectiva “legitimamente africano”, a partir das experiências históricas dos próprios africanos e suas epistemologias, no qual todas as perspectivas devem ser válidas, um exercício intercultural na produção do conhecimento histórico.

CAPÍTULO 1. OS MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS: HISTÓRIA, POLÍTICA E MEMÓRIA

“A união do rebanho obriga o leão a deitar-se com fome”.

Provérbio africano.

1.1 MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS COMO ATORES CONTRA-HEGEMÔNICOS: TONICIDADE NO [ESPAÇO DIASPÓRICO]²⁶ DE RESISTÊNCIAS, CULTURAS DE (RE)EXISTÊNCIA

Se neste primeiro momento da argumentação eu considero importante traçar um histórico do movimento negro no Brasil, é, especialmente, porque parto da premissa de que ele, em suas diferentes manifestações, atua constantemente como um educador contra-hegemônico em todas as etapas da sua história. Desde a primeira organização negra de alcance nacional, a Frente Negra Brasileira, criada em 1931, até o Movimento Negro Unificado contemporâneo, a partir de 1978, aprofundaram-se os “saberes de luta por emancipação” contra o racismo estrutural no Brasil, com as devidas especificidades de cada tempo histórico de atuação, demandas, lideranças e o pensamento negro em ação nas diferentes fases dos Movimentos Negros Brasileiros (MNB).

Além disso, observar a trajetória de luta e resistências da população negra, organizada em suas diferentes fases no pós-abolição brasileiro, implica desvelar a história do racismo “à brasileira” constituído pelos esforços em favor da manutenção dos privilégios da branquitude das elites dominantes após o fim da monarquia e início do Estado republicano – afinal, para “manter tudo no seu devido lugar”, foi necessário um reordenamento no processo de racialização, existente, ademais, desde o período colonial. Abordarei a constituição dos movimentos negros de modo historicizado e problematizado, sobretudo no campo educacional, em prol ao combate às formas de racismo e pela reavaliação do papel do negro na história do Brasil, de modo a reconhecer e valorizar a história e a cultura africanas e negras (PEREIRA, 2011, p. 38). Dialogo analiticamente com algumas ações, lideranças e as principais demandas

²⁶ Aqui, utilizamos o conceito de “espaço diaspórico” da crítica indiana Avtar Brah (2005), em seu livro *Cartografias da diáspora*, a autora defende a ideia de que o espaço diaspórico está centrado nas configurações de poder e, por isso, o que está em jogo são os vários processos de fissura e fusão cultural que sustentam as novas formas de identidades (trans)culturais. A partir dessas relações, as identidades diaspóricas, diferentes internamente e entre si, são redes de identificações transnacionais englobando comunidades imaginadas e encontradas, ou seja, são ao mesmo tempo local e global. O espaço diaspórico se configura na intersecção entre três elementos: diáspora, fronteira e des/locamentos como pontos de confluência de processos econômicos, políticos, culturais e psicológicos (apud PEREIRA, 2015, p. 44-45).

de cada temporalidade desenvolvidas por esse ator político no Brasil, partindo do início do século XX até a primeira década do século XXI.

Para isso, são tidas como referências temporais as três etapas históricas vivenciadas no século XX pelos movimentos sociais negros — MSN, conforme proposto por Petrônio Domingues (2007, 2008): do início década de 1930 até os anos 1940; dos anos 1940 até início dos 1970; e, por fim, o contexto contemporâneo. Além de Domingues, autor vanguardista na pesquisa sobre MNB, trouxemos à “baila dialógica” a literatura sobre a trajetória histórica do Movimento Negro, tendo como referência produções de intelectuais negros(as), tais quais Nilma Lino Gomes (2017, 2012b), Amílcar A. Pereira (2012, 2011, 2010, 2007), Wlamyra R. Albuquerque & Walter Fraga Filho (2006), Luiz Alberto Oliveira Gonçalves & Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2000), Regina Pahim Pinto (1993), Karin Sant’Anna Kössling (2008), Abdias do Nascimento (1978, 1982, 1984, 1985), Jacques D’adesky (2005), Carlos Benedito Rodrigues da Silva (2018a), Gabrielle Andrade da Silva (2018), Daniele Galvani Nascimento (2018) e Elisângela Coêlho Silva (2018b). Nas discussões e narrativas dos autores/intelectuais negros pesquisados, são trazidos apontamentos históricos, relatos, depoimentos, memórias e textos ensaísticos de militantes/intelectuais negros(as), bem como das principais ações e lideranças dos Movimentos Negros no século XX, pioneiros como José Correia Leite, Francisco Lucrécio, Abdias do Nascimento, Hamilton Cardoso e Lélia Gonzalez.

Antes de discorrer sobre os destaques da trajetória histórica dos Movimentos Negros Brasileiros, convém compreender o que é “movimento negro” para alguns desses autores(as).

Os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da nossa sociedade. Esses movimentos, ao indagar o conhecimento científico, fazem emergir novas temáticas, questionam conceitos e dinamizam o conhecimento (GOMES, 2017, p. 16-17). Sobre a relevância de sua atuação (em especial a do movimento negro), nos avanços democráticos e da cidadania e no trato teórico-metodológico das questões étnico-raciais no Brasil, Gomes afirma que

uma coisa é certa: se não fosse a luta do movimento negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com toda as tensões, os desafios e os dilemas –, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e

emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da Igualdade racial teriam sido construídas e implementadas. (2017, p. 18-19)

O Movimento Negro pode ser entendido como um “movimento político de mobilização racial (Negra) [...] mesmo que esse movimento assuma em muitos momentos uma face fundamentalmente cultural” (DOMINGUES, 2007, p. 102). Para o negro intelectual²⁷ historiador e romancista Joel Rufino dos Santos (1985), o Movimento Negro agrega uma concepção mais ampla:

Todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo (aí comprometidas mesmo aquelas que visavam autodefesa física e cultural do negro), fundadas e promovidas por pretos e negros (utilizo preto, neste contexto, como aquele que é percebido pelo outro; e negro como aquele que se percebe a si). entidades religiosas (como terreiros de candomblé, por exemplo), assistenciais (como as confrarias coloniais), recreativas (como os “clubes negros”), artísticas (como o grupo de dança Olorum Baba Mi), culturais (como diversos “centros de pesquisa”) e políticas (como o Movimento Negro Unificado); e ações de mobilização política, de protesto antidiscriminatório, de aquilombamento, de Rebelde armada, de movimentos artísticos, literários e “folclóricos” – toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou invisível, extemporânea ou cotidiana, constitui Movimento Negro. (p. 287)

Domingues (2007) diverge do alargamento conceitual e temporal presente na definição de Santos (1985, 1994). Segundo o autor, essa abrangência não convém para a abordagem historiográfica e só faz sentido do ponto de vista militante. Já o historiador Amílcar A. Pereira (2007, p. 236) destaca que Joel Rufino dos Santos parte da premissa de que “movimento negro é, antes de tudo, aquilo que seus protagonistas dizem que é movimento negro” e, que, a partir disso, considerando os discursos das lideranças do movimento de sua época, o autor verificou a existência de duas definições. A primeira, denominada por ele de movimento negro “no sentido estrito”, de natureza “excludente”, considerava “[...] o conjunto de entidades e ações dos últimos 50 anos, consagrados explicitamente à luta contra o racismo [...]” (PEREIRA, 2007, p. 236). A segunda definição, de movimento negro no “sentido amplo” definida por SANTOS, (1985, p. 287) – com a qual concordo e o autor afirma ser “a melhor

²⁷ Sobre o conceito de Intelectual Negro(a) e Negro(a) Intelectual, ver Gomes (2009, p. 425-426). Citando Sales Santos (2008), a autora distingue as duas categorias. Os(as) negros(as) intelectuais, mais raros na academia brasileira, são portadores de uma ética da convicção do anti-racismo adquirida ou incorporada dos movimentos sociais negros, bem como um ethos acadêmico-científico ativo, posicionado em prol da Igualdade racial e políticas de promoção da mesma. Alguns exemplos desse tipo de pensador seriam Alberto Guerreiro Ramos, Lélia González, Beatriz Nascimento e Abdias do Nascimento. O intelectual negro, por sua vez, emerge a partir dos anos 1990 no Brasil e consiste naquele profissional que constrói sua trajetória de produção, reflexão e intervenção na interatividade entre o ethos político da discussão da temática racial e o ethos acadêmico-científico adquirido no mundo das ciências modernas. Geralmente, intelectuais de ambos os perfis sofrem dificuldades em seus departamentos nas IES (públicas e privadas), relegados a algum grau de isolamento.

definição de movimento negro” (PEREIRA, 2007, p. 236).

Observando-se as conexões e divergências dos autores citados, sobre o que deve e o que não deve ser considerado Movimento Negro, vê-se que se tratam de caminhos interpretativos diferentes para elucidar o mesmo fenômeno. Segundo Gomes (2017, p. 23), Domingues e Santos tentam definir o movimento negro com base nas vinculações disciplinares das quais fazem parte dentro do amplo campo das Humanidades.

Numa discussão conceitual como esta, comumente este fato é evidência das “divergências”, vale notar que os três autores mencionados são da mesma área (historiadores), porém atuaram em tempos diferentes. Tudo ocorre como se a divergência entre a conceituação de Santos evidenciasse dois éthes político-acadêmico-científico diferentes. Santos, de um lado, está mais pessoalmente envolvido com os movimentos sociais negros, enquanto Domingues, distintamente, mostra-se numa restrita preocupação academicista típica da ciência moderna. Penso se tratar, aqui, de um exemplo evidente das diferenças entre negros intelectuais e intelectuais negros.

Partindo da premissa de que o Movimento Negro é um dos principais atores políticos, coletivos e educadores, tendo conquistado uma existência afirmativa no Brasil, Gomes (2017) entende como Movimento Negro, atualmente, como

[...] as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o *objetivo explícito* de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre os negros brasileiros, à ancestralidade africana e ao continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana. Portanto, não basta apenas valorizar a presença e a participação dos negros na história, na cultura e louvar a ancestralidade negra e africana para que o coletivo seja considerado como Movimento Negro. É preciso que nas ações desse coletivo *se faça presente e de forma explícita uma postura política de combate ao racismo*. Postura essa que não nega os possíveis enfrentamentos no contexto de uma sociedade hierarquizada, patriarcal, capitalista, LGBTfóbica e racista. (p.23-24 — Grifos da autora).

Podemos analisar conexões entre esse excerto e o que se compreende por Movimento Negro no contexto citado anteriormente, em uma perspectiva ampla e contextual, isto é, que considere os diferentes momentos históricos em que atuaram

Nilma Lino Gomes e Joel Rufino dos Santos. Ambos os autores atuaram ao longo de suas vidas em movimentos sociais negros e ambos possuem éthe acadêmico-científico ativo, posicionados em prol da igualdade racial e de políticas que a promovam. Intelectuais orgânicos, suas definições sobre Movimento Negro no Brasil nos levam a entender que, praticamente, desde que os primeiros seres humanos escravizados na África chegaram à nossa costa, sempre existiram movimentos negros no Brasil. Nas palavras de Abdias do Nascimento (2000 apud PEREIRA, 2007, p. 235-236), “não existe o Brasil sem o africano, nem existe o africano no Brasil sem o seu protagonismo de luta antiescravista e anti-racista”²⁸

Nesse sentido, o MNB tem em sua história ações de luta e de reconhecimento da identidade negra desde o escravismo, seja com os quilombos, revoltas e/ou resistências, movimentos dados em contextos diferentes, mas sempre com algo em comum: a luta contra o racismo e a discriminação racial. Essa concepção indaga a própria historiografia do Brasil e da população negra em nosso país, demarcando o lugar de enunciação negro, pois “constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do estado, mas também na vida cotidiana de suas próprias vítimas” (GOMES, 2017, p. 21).

Ainda, a partir de Gomes (2017), podemos observar a *inflexão discursiva* que o movimento social negro construiu em sua trajetória de lutas, bem como a sistematização de conhecimentos emancipatórios produzidos pela população negra ao longo da história social, política, cultural e educacional brasileira. Foi essa coletividade que ressignificou e politizou a *categoria raça*, dando-lhe um trato discursivo/semântico emancipatório e não inferiorizante. Essa atitude revela uma premissa decolonial/descolonial e se assenta na constituição histórica do espaço/tempo do entendimento das questões raciais no Brasil, em relação histórica-contextual com o continente americano e com o padrão de poder mundial instaurado na modernidade/colonialidade. Nesse período, dois importantes processos históricos convergiram e se associaram, como explica Aníbal Quijano (2005):

a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi

²⁸ Ver nota 1 sobre a concepção da trajetória dos Movimentos Negros no Brasil e o (necessário) recorte temporal considerado nesta pesquisa. Entendidos em nossa análise a partir da concepção/categorização das resistências e pensamento afrodiaspórico

assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, conseqüentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. Por outro lado, a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial. [...] Raça, uma categoria mental da modernidade. A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América²⁹ (QUIJANO, 2005, p. 117).

Ao politizar a raça, o Movimento Negro desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos. Desse modo, retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social, pondo em xeque o mito da democracia racial (GOMES, 2017, 22). “Para o movimento negro, a “raça”³⁰ e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, de mediação das reivindicações políticas [...] a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação (DOMINGUES, 2007, p. 102).

A constante ruptura com os saberes hegemônicos de que venho falando impacta diretamente o foco específico deste trabalho, a saber, a disciplina de História. A revisão histórica sempre esteve em pauta em todas as fases do Movimento Negro³¹ no século XX e XXI, visando a *construção de outra interpretação histórica* para compreender a realidade da população negra em sua relação com a diáspora africana” (CARDOSO, 2002 apud GOMES, 2017, p. 26; grifo nosso).

Nesse mesmo sentido, Gomes (2017) chega a dizer que “uma coisa é certa,

²⁹ Sabemos que existem autores/pesquisadores que divergem da perspectiva de Quijano. Destacamos os apontamentos de Carlos Moore na obra “O racismo” por meio da história: da antiguidade à modernidade (2007), que recebeu apoio do MEC/SECAD, como material referência na implementação da lei 10.639/03. Nela, o autor destaca que o racismo e a racialização das diferenças entre os povos existe desde a antiguidade enquanto mecanismo de dominação, adquirindo, no tempo e no espaço de que fala Quijano, uma nova escala, compatível com a dimensão do acúmulo de poder do mundo capitalista.

³⁰ Entende-se por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. (BRASIL, 2004, p. 13). Raça é uma construção social, uma categoria de análise teórica e prática nos estudos e nos processos sobre identidade étnica, conquista de direitos e justiça social de grupos fenotipicamente distintos. No sentido biológico, da genética, raça não existe. Estudos feitos na microbiologia, nas ciências sociais e na antropologia concluíram que o conceito de raça é uma falácia. Toda discussão sobre as diferenças “raciais” humanas se limita a no máximo 0,001% do genoma do “Homo sapiens”, dos seres humanos (BRASIL, PNUD, 2005, p. 12-13).

³¹ Sobre a proposta didática de entendimento das fases da trajetória do MNB, ver Domingues (2007; 2008).

se não fosse à luta dos MNB, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana não teria acontecido/produzido”. A trajetória das lutas (reivindicações, ações, proposições etc.) dos Movimentos Negros por cidadania, bem como, pela ampliação desse conceito/direito ao “sujeito negro” brasileiro, produziu uma práxis de antirracismo contra a ordem social vigente, regida pela colonialidade do poder, do saber e do ser³². Nesse movimento, desvelou a especificidade da produção de um Pensamento Negro brasileiro em cada período histórico na História do Brasil. Em suma, e parafraseando Fanon, os MNB se organizaram para minimizar os efeitos do racismo científico³³ “criando” a negritude em resposta à “invenção dos negros”, sendo essa última uma criação do (branco) colonizador.

Voltemo-nos, então, mais diretamente, à trajetória dos Movimentos Negro Brasileiro no último século, que, como mostram Domingues (2008) e Gomes (2017), teve como característica uma trajetória que se construiu no processo, deu-se num processo não linear, marcado por avanços e recuos. Como todo ato coletivo e político,

³² Formulação cunhada por teóricos do grupo de estudos modernidade/colonialidade (M/C) - Perspectivas Latino-americanas: Aníbal QUIJANO (2005); MIGNOLO (2003); Castro-Gómez (2005); BALLESTRIN (2013); Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel (2019). A rede de pesquisadores da decolonialidade lançou outras bases e categorias interpretativas da realidade a partir das experiências da América Latina. Esses teóricos partem da premissa de que o colonialismo deixou lógicas de dominação (política, econômica, sociocultural) que persistem em razão da colonialidade de poder, do ser e do saber, que vai muito além do fim da dominação política das colônias. Mantém-se a colonização e suas várias dimensões no horizonte de luta, da agência do colonizado e o projeto acadêmico-político da decolonialidade como antítese de intervenção sobre a realidade moderna/ocidental.

³³ O racismo científico e/ou racismo biológico é a crença pseudocientífica de que existem evidências empíricas que apoiam ou justificam o racismo ou a inferioridade ou superioridade racial entre os diferentes grupos étnicos humanos. Segundo o autor Kabengele Munanga, em palestra no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-Rio de Janeiro em 05/11/2003, destacou que os naturalistas dos séculos XVIII-XIX, tivessem limitado seus trabalhos somente à classificação dos grupos humanos em função das características físicas, eles não teriam certamente causado nenhum problema à humanidade. Suas classificações teriam sido mantidas ou rejeitadas como sempre aconteceu na história do conhecimento científico. Infelizmente, desde o início, eles se deram o direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças. O fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação. A classificação da humanidade em raças hierarquizadas desembocou numa teoria pseudocientífica, a raciologia, que ganhou muito espaço no início do século XX. Na realidade, apesar da máscara científica, a raciologia tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana. Gradativamente, os conteúdos dessa doutrina chamada ciência, começaram a sair dos círculos intelectuais e acadêmicos para se difundir no tecido social das populações ocidentais dominantes (MUNANGA, 2003).

esses movimentos possuem ambiguidades, passam por disputas internas, mas também constroem importantes consensos. Os Movimentos Negros “ao agir social e politicamente, reconstrói identidades, traz indagações, ressignifica e politiza conceitos sobre si mesmo e sobre a realidade social” (Gomes, 2017, p. 28).

1.2 UMA BREVE HISTÓRIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS NO BRASIL

1.2.1 Primeira fase (anos 1930)

No início do século passado, contexto imediatamente pós-abolição, marcado pela abolição do escravismo (1888) e a transição do Estado republicano (1889), dá-se um período crítico marcante para o futuro dos negros brasileiros, cujo principal objetivo, especialmente nos setores mais organizados de então, era a construção de sua cidadania (isto é, deixar a condição de não cidadão a que era relegado o ex-escravizados e seus descendentes) e a conquista da equidade de direitos que garantisse, a essa população, não ser vista como inferior, ao menos perante a lei (DOMINGUES, 2007, p.102-103; GOMES, 2017, p. 27).

Nesse momento, *no alvor* da República surgem os primeiros movimentos organizados de mobilização racial negra, de enfrentamento à “linha da cor”³⁴ na sociedade republicana brasileira. Esse contra-movimento que visa superar as “barreiras da linha da cor” (marginalização, desumanização e o epistemicídio) que infligiu a população negra, busca-se, através da estratégia de resistência, reverter a opressão e dominação social, lutando contra o preconceito, estereótipos e as discriminações, ou seja, *o racismo*.

Para atenuar o quadro de marginalização no início do Estado republicano, emergiram dezenas de associações negras, grêmios, clubes etc., de caráter eminentemente assistencialista, recreativo e/ou cultural, na região centro-sul (São Paulo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro etc.) simultaneamente e com mais contundência e organização no período imediatamente pós-abolição. Pode-se inferir que boa parte das associações coletivas, como os jornais negros e as organizações

³⁴ Parafrazeando o intelectual e escritor negro norte-americano W. E.B. Dubois que, assim profetizou, “A grande questão do século vinte será questão da linha de cor”, que em 1900 na sua histórica comunicação à conferência Pan-Africana, evento inaugural do movimento pan-africanista. (NASCIMENTO, 1984, p. 05). Alan Ribeiro (2021), destaca que Willian Dubois, em 1902, no livro “As Almas da Gente Negra”, decretou quase de maneira profética que a questão do século XX (e, ao que parece, a questão do século XXI) “(...) é o problema da linha de cor”.

religiosas, excederam suas finalidades iniciais, muitas vezes recreativas, e passaram a atuar também como resistência ao racismo na sociedade brasileira (ANDRADE DA SILVA, 2018). Analisando esses “movimentos”, podemos perceber elementos comuns enfrentados pela negritude brasileira e, sua “[...] busca por uma atuação política e [...] apresentação de demandas do movimento à sociedade e aos poderes públicos” (PEREIRA, 2011, p. 28).

Com efeito, o novo sistema político não assegurou profícuos ganhos materiais ou simbólicos para esse grupo étnico-racial,

seja politicamente em decorrência das limitações da República no que se refere ao sufrágio e as outras formas de participação política; seja social e psicologicamente, em face das doutrinas do racismo científico e da “teoria do branqueamento”; seja ainda economicamente, devido às preferências em termos de emprego em favor dos imigrantes europeus. (DOMINGUES, 2007, p. 103).

Ângela de Castro Gomes (2003) coaduna com essa ideia ao afirmar que a abolição não desencadeou um processo que significasse melhorias para a população negra, do mesmo jeito que a República não representou a vigência de práticas políticas representativas diferentes das experimentadas no período imperial. Assim, a abolição da escravatura seguida pela proclamação da República foi um evento conservador, impetrada pela elite agrária dos partidos republicanos paulista e mineiro, “não tinham interesses de mudanças e transformações, nem trazido pelo recente fato do fim da escravidão no país” (SKIDMORE, 1976). A autora Ana Flávia M. Pinto destaca que a elite social prontamente buscou demarcação de novos parâmetros nas relações sociais. A escravidão ruía, mas as práticas da racialização permaneciam naturalizadas, embora submetidas a uma dinâmica de sutil reordenamento. Por força do hábito, as pessoas e grupos se orientavam por categorias raciais (PINTO, 2014, p. 272) – e vale ressaltar que esse modo peculiar de restabelecimento das relações raciais no Brasil ressoa em processos desiguais de acumulação material e simbólicas na sociedade brasileira até os dias atuais, em que tal acumulação ainda é fortemente homologável à categoria raça/cor.

O racismo passa, desse modo, a ser um demarcador da vida social da população negra no Brasil. A afirmação das diferenças étnicas, da identidade negra, sua raça reconhecida nas tradições ancestrais trazidas da África a partir do tráfico negreiro, passaria a ser um dos elementos que passariam constituir um “elemento de orgulho”, bem como uma estratégia de combate a um fenômeno típico do Brasil e que,

sabe-se, ainda possui vigor na atualidade, que é a *negação do racismo*. Esse fenômeno deve a sua longevidade ao mito da democracia racial³⁵ tanto quanto à racialização da sociedade organizada no fim do século XIX, na transição do escravismo para a sociedade republicana, com base na difusão do trabalho assalariado/livre, fruto de ações impetradas pelo Estado que primaram por manter as desigualdades raciais entre brancos e negros brasileiros.

Antônio Sérgio A. Guimarães (2004, p. 27) cita os estudos de Carlos Hasenbalg em contraponto a Florestan Fernandes e à crença dos clássicos da sociologia europeia, para quem adscrições como raça ou sexo não eram funcionais para alocação de posições na sociedade de classes. Sob essa perspectiva, Guimarães destaca que Hasenbalg (1979) se vê obrigado a teorizar sobre como comportamentos e crenças discriminatórios e preconceituosos não são mantidos intactos após a abolição, mas, pelo contrário, adquirem novos significados e funções dentro das novas estruturas e práticas racistas do grupo dominante branco. A subordinação dos negros, portanto, não seria mero arcaísmo do passado, mas estaria funcionalmente relacionada aos benefícios materiais e simbólicos que o grupo branco obtém ao desqualificar, competitivamente, os não brancos.

O historiador Thomas E. Skidmore (1976), em seu robusto trabalho (livro) *“Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro”*, destaca preconceitos e discriminações contra negros nas duas primeiras décadas do século XX no Brasil. Segundo esse autor, no cotidiano, a realidade era bem distinta, mesmo os brasileiros fizessem praça da ausência de preconceito racial, a imprensa dava notícias diárias dediscriminação contra pretos e mulatos escuros.

Em 1904, o *Correio da Manhã* queixava-se de que os pretos eram impedidos de servir como guardas no Teatro Lírico. Em 1906, um editorial alegava discriminação tanto contra pretos como contra mulatos, no recrutamento da Guarda cívica, ou milícia estadual, de São Paulo. Dizia-se que isso era uma medida preparatória da chegada de uma missão de treinamento do exército francês, que os paulistas não queriam ofender. [...] A marinha, com a reputação de recrutar exclusivamente oficiais brancos, foi palco de vários incidentes. (SKIDMORE, 1976, p. 64)

³⁵ Matriz de pensamento que de fato começa com Gilberto Freyre, na obra *Casa-Grande e Senzala* (1933), apesar de Gilberto Freyre não ter usado o termo em seu clássico. De todo modo, o mito da democracia racial se instaurou no imaginário do povo brasileiro, sendo, ao que tudo indica, causa e consequência do senso comum do discurso erudito da citada obra. Nas palavras do sociólogo Antônio Sérgio Guimarães, “na verdade, quando a gente fala da democracia racial, a gente está querendo sempre dizer o senso comum, a inexistência do preconceito”. Ver minuto 2:25 do documentário *Café com Leite* (água e azeite), disponível em: <DOCUMENTÁRIO _ Café com Leite (água e azeite) COMPLETO>. Acesso em out. 2021.

É interessante notar que, no exemplo fornecido por Skidmore, o jornal mencionado não é sequer um jornal da imprensa alternativa negra e, ainda assim, denunciava manifestações de preconceitos e discriminações contra a população negra, sobretudo incidentes que comumente envolviam as instituições oficiais brasileiras que tinham contato com estrangeiros. Essas práticas racistas institucionalizadas, às quais os negros estavam sujeitos cotidianamente, encontravam respaldo também na força do racismo científico que vigorava no início do século XX no imaginário social, sobretudo das “elites” brasileira.

Outro ponto, a menção à instituição Marinha, é fato, relacionarmos com o ocorrido na Revolta da Chibata em 1910, e o tratamento dado na História oficial, de pouca importância das ações de luta e protagonismo dos marinheiros negros nas mudanças de práticas ainda degradantes e desiguais na instituição da Marinha do Brasil, especialmente ao reconhecimento da trajetória do líder João Cândido, contrários aos castigos físicos que ainda ocorriam em seu ofício, bem como à hierarquização das funções e cargos. Nesse desfecho, refletimos sobre a relevância da criação de canais de informação e mobilização alternativos da comunidade, a imprensa negra, sobre a qual falaremos mais adiante.

Segundo Fernandes (2007) e Mangolin (2003) (apud ANDRADE DA SILVA, 2018, p. 49), em contraposição à realidade de exclusão da maioria dos negros logo após a abolição, houve um pequeno grupo que conseguiu ascensão econômica, comumente denominado “elite negra”. Os membros da dita “elite”, de modo geral, acreditavam não haver problemas relativos ao negro no Brasil e ajudavam a difundir a ideia de que não havia discriminação e conflitos raciais no país. Esse segmento se contrapôs à grande massa marginalizada que foi responsável por criar diversas associações recreativas no início do século XX.

Concomitantemente às associações e clubes negros, surgiu a imprensa negra. É sempre importante retomar o papel dessa imprensa alternativa³⁶, que, com suas diferentes perspectivas, nas primeiras décadas do século XX (e antes, no XIX)³⁷ desempenhou atuação ímpar como produtora de saberes emancipatórios sobre a raça

³⁶ Para saber mais sobre a imprensa negra e as denominações dos principais jornais que atuaram desde os primeiros anos do século XX até meados dos anos de 1960, ver Gomes (2015), Domingues (2007); Brasil (2006) e Albuquerque & Filho (2006).

³⁷ Para saber mais sobre o assunto, pode-se visitar os trabalhos sobre a emergência de jornais da imprensa negra no Brasil do século XIX, um fenômeno que pode ser observado em diferentes países da América, sobretudo a partir dos momentos de crise e fim do escravismo PINTO (2010; 2014).

e as condições de vida da população negra no Brasil (GOMES, 2017, p.29). Segundo Domingues (2007, p. 104-105), até 1930, contabiliza-se a existência de, pelo menos, 31 desses jornais circulando em São Paulo.

Os periódicos, publicados por negros e elaborados para tratar de suas questões, tiveram atuação em vários estados brasileiros, aglutinando número expressivo de pessoas para empreender a batalha contra o “preconceito de cor”, como se dizia na época. Gomes (2017) afirma que,

a imprensa Negra rompe com o imaginário racista do final do século XIX e início do XX que, pautado no ideário do racismo científico, atribuía à população negra o lugar de inferioridade intelectual. Os jornais da imprensa negra (parte significativa), utilizavam-se do termo raça para se referir à população negra. Tinham um papel educativo, informativo e politizavam a população negra sobre os seus próprios destinos rumo à construção de sua integração na sociedade da época (Idem, p. 29).

Ainda sobre a relevância da imprensa negra, Domingues (2007, p. 104) enfatiza ao trazer a *memória* (depoimento) de José Correia Leite, um dos principais dirigentes negros da época, militante e liderança de um dos principais jornais desse período, o Clarim da Alvorada, lançado em 1924, expressa o que a imprensa negra representava à época. O comunicador destaca que “a comunidade negra tinha necessidade de uma imprensa alternativa”, que transmitisse “informações que não se obtinha em outra parte”.

Nesse sentido, como bem nos lembra o autor Petrônio Domingues, as páginas desses periódicos da imprensa negra constituíram veículos de denúncia do regime de segregação racial que incidia em várias cidades do país, denunciando o modo como o negro era interdito de ingressar ou frequentar determinados hotéis, clubes, cinemas, teatros, restaurantes, orfanatos, estabelecimentos comerciais e religiosos, além de algumas escolas, ruas e praças públicas. Ainda segundo o autor, nessa etapa, o Movimento Negro organizado era desprovido de caráter explicitamente político e de um programa definido e projeto ideológico mais amplo; no entanto, pode-se inferir que desde o início os saberes e aprendizados adquiridos na luta das organizações/entidades de mobilização racial no Brasil valeu-se da estratégia da denúncia rumando para a ação, característica importantíssima dos movimentos negros até os dias atuais.

O desejo de encampar um projeto antirracista, mais propositivo, privilegiando a “arena política” das organizações negras, amadurecendo a discussão para além da dimensão culturalista (DOMINGUES, 2008), motivou a criação da Frente Negra

Brasileira (FNB) no início da década de 1930. O coletivo representou um “divisor de águas” em termos de contundência na luta política organizada no Brasil, e desponta na literatura como uma das primeiras organizações políticas do movimento negro no país, canalizando os aprendizados das lutas de mobilização racial negra já empreendidas até então.

Considerada a sucessora do Centro Cívico Palmares, de 1926, a FNB foi fundada no dia 16 de setembro do ano de 1931, em São Paulo, e foi a primeira organização pós-abolição a ter alcance nacional (PEREIRA, 2011, p. 28). Ainda sobre esse assunto, a autora Andrade da Silva (2018). Participaram da fundação da FNB, lideranças do movimento negro da época como Arlindo Veiga dos Santos e Jayme Aguiar, entre outros que já atuavam no Clarim da Alvorada e no Centro Cívico Palmares. A palavra “frente” tinha forte conotação política na época.

A entidade possuía estrutura organizacional complexa³⁸ e chegou a ter 70 mil filiados. Seus membros possuíam uma carteira de sócio que os identificava como “*homens de bem com as autoridades*” (SILVA, 2018). Petrônio Domingues traz um número de filiados divergente, dizendo que a FNB chegou a superar os 20 mil associados, com “delegações” – espécies de filiais – e grupos homônimos em diversos estados (São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia).

A FNB inovou no sentido de mobilização política da raça, em um contexto histórico pautado pelo racismo científico europeu, que respaldava a inferiorização e discriminação sem pudores do sujeito negro. Vejamos a transcrição do relato de memória de Henrique Cunha, um dos membros fundadores, sobre este contexto:

a diferença que houve entre a sua época e a nossa época, é que na nossa época nós sentíamos o preconceito aberto, nós passava no barbeiro, barbeiro já dizia, “aqui não cortamos cabelo de preto”, não tinha essa coisa como eles diz... hoje “aqui os fregueses não querem”. Já dizia logo “não cortamos de preto”, pronto e acabou, se o preto entrasse no restaurante, dizia “escuta, vocês vão comer lá na baixada, porque aqui o patrão não quer preto”, era aberto, porque quando chamava o indivíduo de negro, geralmente era num tom pejorativo (PEREIRA; FERREIRA, 1985).³⁹

³⁸ A entidade desenvolveu um considerável nível de organização, com registro em cartório, mantendo escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico além de publicar um jornal, A Voz da Raça.

³⁹ Fonte: Transcrição pela autora do vídeo Documentário - CULTNE ACERVO - Frente Negra Brasileira - Edição completa. O registro fez parte da pesquisa com apoio do IBASE - Instituto Brasileiro de Análise Social e Econômica, tendo como condutores os militantes e pesquisadores Amauri Pereira e Yedo Ferreira que entrevistaram em 1985 na sede campestre do Clube Aristocrata em São Paulo, os militantes do movimento negro dos anos 1930 e dos anos 1970. Lá estavam os fundadores Aristides Barbosa, Raul Joviano do Amaral, José Correia Leite, Henrique Cunha e Francisco Lucrécio que foram

O depoimento de Henrique Cunha demonstra a particularidade do preconceito e discriminação para com os sujeitos negros no Brasil nas primeiras décadas do século XX em contraste com o modo como essas práticas eram percebidas na década de 1980. Na segunda metade do século passado, o racismo adquiriu um caráter mais ambíguo, que se afirma pela própria negação, moldado, como já foi ditomais acima, no imaginário da ausência, típico do racismo à brasileira. Comparando-se com outras nações, como os Estados Unidos, África do Sul, a sociologia clássica negava os conflitos raciais, atribuindo as desigualdades raciais ao fator “classe”.

Entretanto, sabe-se que, se os problemas de classe se atrelam à raça, isso se deve à instituição de um sistema racista que, ao impedir acesso à qualificação de mão-de-obra, impossibilita à maior parte das pessoas negras “competir” na economia de mercado liberal que marca o atual estado de coisas no país. Esse tópico sempre foi relevante ao movimento negro organizado que, desde os tempos da FNB, denunciou constantemente o racismo no mercado de trabalho. Destaca-se, nesse sentido, a falsa substituição da mão-de-obra negra, com o fim do escravismo, somada à imigração europeia subvencionada (com incentivo governamental), que sedeu sob a justificativa de que os recém-libertos pretos não possuíam qualificação para o mercado de trabalho brasileiro de então – evidentemente, uma falácia, um engodo do racismo à brasileira, além de evidente fruto das ideias do racismo científico europeu que reverberou no pensamento racial das elites diretivas do Brasil no século XX. As memórias do velho militante Henrique Cunha evidenciam esse imaginário da inferioridade do negro e da necessidade do branqueamento dos brasileiros por meio da miscigenação interétnica, passando o “preto no branco”, como diz Skidmore (1976), e buscando apagar o passado do atraso do escravismo africano. Um genocídio contra a população negra, violência da colonialidade que se articula e (re)estrutura o país.

Como já foi dito, FNB era composta por vários departamentos de educação e entretenimento de seus membros, além de criar escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos (GOMES, 2017). Com o passar do tempo, as ações de enfrentamento ao racismo se desenvolveram e passaram a lutar pela integração absoluta e completa do negro em toda a sociedade brasileira. Para isso, vários

alguns dos personagens que criaram a Frente Negra Brasileira na década de 30, a partir da cidade de São Paulo. CULTNE - Frente Negra Brasileira - Edição completa. Youtube. 01 de jul. de 2019. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=2FRnKpFLiQE> > Acesso em 09 de nov. 2021.

programas de profissionalização foram criados para seus associados (PEREIRA, 2011, 2012). No mesmo sentido de integrar o negro na sociedade e no mercado de trabalho, a FNB oferecia serviços odontológicos, barbearia, caixa beneficente, além de escolas para crianças negras. Em 1936, a organização registrou-se como um partido político, que acabou sendo extinto em 1937 devido à instauração da ditadura do Estado Novo de Getúlio Vargas, que relegou à ilegalidade todos os partidos políticos.

Uma importante fonte de informações acerca da FNB é o jornal filiado à organização, o “A voz da raça”, fundado na gestão de Isaltino Veiga dos Santos (secretário-geral) e cujo o primeiro redator foi Deocleciano Nascimento, antigo redator do jornal O Menelick. Passaram pelo jornal nomes, como: Rubens Costa, João de Souza e Pedro Paulo Barbosa (GOMES, 2005). Nota-se que o periódico trazia como subtítulo “Deus, Pátria, Raça e Família”, diferenciando-se do principal lema integralista (movimento de extrema-direita brasileiro) apenas no termo “Raça” e, desse modo, dando pistas de que defendia um programa político e ideológico autoritário, ultranacionalista e conservador, características, aliás, visíveis em Veiga dos Santos, principal liderança à época (DOMINGUES, 2007, p. 106-107). Pereira (2012) e Pinto (2013) ressaltam que os membros do grande conselho da FNB demonstravam orientações conservadoras e em diversos momentos se posicionaram contra o comunismo e apoiaram o nacionalismo.

Essa tendência conservadora ajuda a explicar o que motiva diferentes autores(as), de vertentes políticas diversas, a divergirem das propostas e interpretação ideológica da Frente Negra Brasileira, sobretudo em seu projeto integracionista do negro na sociedade, posição ideológica assimilacionista. Ao tratar dessa “celeuma”, entretanto, Silva (2018, p. 618) destaca que a FNB teve um papel importante, seja do ponto de vista da denúncia contra o racismo, seja pelo fortalecimento da consciência negra e também pelo estímulo ao processo de ascensão social dos negros, mesmo que alguns autores/militantes interpretem que a organização estivesse apenas reproduzindo os valores sociais e atitudes impostos pela ideologia do branqueamento. Mesmo à época, o discurso conservador da FNB foi responsável por muitas dissidências, e também por críticas ao posicionamento ideológico de Arlindo Veiga dos Santos.

Carlos Benedito Rodrigues da Silva, em seu artigo intitulado “Movimento negro e as lutas contra o racismo” (2018), traz considerações para o entendimento crítico

dos seguintes autores: Marcio Barbosa e Aristides Barbosa (1998); Florestan Fernandes (1978); e Abdias Nascimento e Eliza Larkin Nascimento (2000). Segundo Silva (2018, p. 618-619), Barbosa e Barbosa (1998) entendem que a FNB, foi, sem dúvidas, conservadora, e expressava aspirações de negros de classe média, [...] ofereceu à população negra marginalizada, possibilidades de organização, educação e ajuda no combate à discriminação racial [...] mas tentou dar aos afro-brasileiros condições de se integrarem à sociedade capitalista e conseguiu resposta popular. Fernandes (1978), por outro lado, afirma que a FNB foi a expressão de tendências profundas que se agitavam no meio negro e exigiam transformações substanciais, servindo como ponto de referência para as primeiras formas e objetivação social organizada, no pós-abolição, e para a afirmação étnica-racial negra, abrindo novas sendas à influência ideológica dos movimentos reivindicatórios e provocando denúncias, embates e avanços.

Sobre as críticas do pensador Abdias Nascimento (que, diga-se, participou da militância na FNB; ver PEREIRA, 2011, p. 30) e Eliza Larkin Nascimento, Carlos Benedito Rodrigues da Silva cita que, embora os autores reconheçam a importância da Frente Negra Brasileira, não poupam críticas às posturas frentenegrina. Enfatizaram, de todo modo, que a FNB representou a maior expressão da consciência política afro-brasileira da época, consciência formada ao reagir contra o mais evidente aspecto do racismo, a sistemática segregação e exclusão à base de critérios raciais. Travava-se de uma consciência e uma luta de caráter integracionista, à procura de um lugar na sociedade brasileira, sem questionar os parâmetros euro-ocidentais dessa sociedade nem reclamar uma identidade específica cultural, social ou étnica.

Podemos perceber fortes críticas afrocentradas partindo dos princípios do quilombismo como alternativa política afro-brasileira, a partir de Abdias do Nascimento (1982; 1985), focado no “espaço diaspórico” da “memória como a antiguidade do saber africano” (Idem, 1985), Abdias do Nascimento, ao longo da sua militância em todas as três fases (pós-abolição) históricas da luta dos movimentos negros, mostrou sua contundência e organicidade da experiência e práxis de luta contra o racismo, enquanto um sujeito negro intelectual orgânico⁴⁰ mais longo da história dos MNB

⁴⁰ Faço menção à ideia de “intelectual orgânico”, inspirada em António Gramsci, que assim define o pensador que possui seu próprio entendimento do engajamento político às causas, produzindo saberes com, e não sobre a luta política. Observa-se a conexão com o perfil de negro intelectual, já explanado neste capítulo na nota 27.

na leitura e análise da realidade racial e social brasileira. Seus conhecimentos e saberes sobre a luta dos movimentos negros, nos leva a refletir sobre a *afirmação geopolítica e corpo-política do conhecimento*, que também pode ser encontrada na tradição do pensamento negro em autores como Aimé Césaire e bell hooks etc. Autores, como: Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2019, p. 14-15), nos lembram que as contribuições de Abdias do Nascimento partem de um conhecimento do universalismo concreto, que não se faz desincorporado, não esconde seu lugar de enunciação, suas influências corpo-políticas e geopolíticas. Uma afirmação corpo-geopolítica na produção do conhecimento. Segundo os autores, “diferentemente do universalismo abstrato, que estabelece uma relação vertical, o universalismo concreto supõe um projeto político que propõe relações e diálogos horizontais entre as diversas particularidades”. Destacam ainda que essa perspectiva está sobejamente presente na tradição do pensamento afrodiáspórico.

A evocação da figura de Abdias do Nascimento se mostra, portanto, conveniente para que este texto concretize o trânsito entre uma e outra etapa do MNB, sendo, esse pensador, ativo *na e com* a luta negra nas três fases do Movimento Negro brasileiro.

1.2.2. Segunda fase (anos 1940 – 1960)

Aproveitando a análise do pensamento de Abdias do Nascimento, sigamos para o período após a interdição da ditadura “varguista” (1937-1945), quando ressurgem, de outro modo, a mobilização e protesto negro organizados na cena política do país, a partir da segunda metade dos anos 1940. Nessa segunda fase da trajetória dos MNB, destacaram-se duas entidades/organizações negras de grande pujança política, a União dos Homens de Cor (UHC), fundada em Porto Alegre em 1943, e o Teatro Experimental Negro (TEN), foi fundado em 1944, no Rio de Janeiro, tendo Abdias do Nascimento como sua principal liderança. Essas associações nasceram para contestar a discriminação racial, formar atores e dramaturgos negros e resgatar a herança africana na sua expressão brasileira. O TEN alfabetizava seus participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados, funcionários públicos, e oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a indagar o espaço ocupado pela população negra no contexto nacional (GOMES, 2017, p. 30). Silva (2018) destaca que, no Brasil, até esse

momento, os telespectadores e os artistas de teatros eram predominantemente brancos. Para superar os mecanismos de exclusão étnico-racial, as estratégias de qualificação do TEN recaem sobre a arte e a educação. Amílcar A. Pereira (2011) diz que o Teatro Experimental do Negro foi fundado com o objetivo primário de ser uma companhia de produção teatral, mas passou a assumir outras funções culturais e políticas. O autor, parafraseando Abdias do Nascimento (2004) sobre o episódio que motivou o mesmo a fundar o TEN, disse:

[...] várias interrogações suscitaram ao meu espírito a tragédia daquele negro infeliz que o gênio de Eugene O'Neill transformou em O Imperador Jones. Isso acontecia no Teatro Municipal de Lima, capital do Peru, onde me encontrava com os poetas Efraín Tomás Bó, Godofredo Tito Iommi e Raul Young, argentinos, e o brasileiro Napoleão Lopes Filho. Ao próprio impacto da peça juntava-se outro fato chocante: o papel do herói representado por um ator branco tingido de preto. Àquela época, 1941, eu nada sabia de teatro, economista que era, e não possuía qualificação técnica para julgar a qualidade interpretativa de Hugo D'Évieri. Porém, algodenunciava a carência daquela força passional específica requerida pelo texto, e que unicamente o artista negro poderia infundir à vivência cênica desse protagonista, pois o drama de Brutus Jones é o dilema, a dor, as chagas existenciais da pessoa de origem africana na sociedade racista das Américas. Por que um branco brochado de negro? Pela inexistência de um intérprete dessa raça? Entretanto, lembrava que, em meu país, onde mais de vinte milhões de negros somavam a quase metade de sua população desessenta milhões de habitantes, na época, jamais assistira a um espetáculo cujo papel principal tivesse sido representado por um artista da minha cor. Não seria, então, o Brasil, uma verdadeira democracia racial? Minhas indagações avançaram mais longe: na minha pátria, tão orgulhosa de haver resolvido exemplarmente a convivência entre pretos e brancos, deveria ser normal a presença do negro em cena, não só em papéis secundários e grotescos, conforme acontecia, mas encarnando qualquer personagem – Hamlet ou Antígona – desde que possuísse o talento requerido. (NASCIMENTO, 2004, p. 209 apud PEREIRA, 2011).

Podemos observar que o enfrentamento de Abdias ao racismo a partir de questões culturais proporcionou reflexões sobre o “lugar” dos negros na sociedade e sobre estratégias políticas de conscientização do ser negro no mundo ocidental. Nesse sentido, Silva (2018) traz, com tenacidade, vários autores(as) que vêm ao encontro dessa reflexão (GUIMARÃES; HUNTLEY, 2000; FERNANDES, 1978; MOURA, 1983; SANTOS, 2014), salientando que o TEN contribuiu para a intensificação dos debates sobre as relações étnico-raciais no Brasil, apresentando propostas de combate ao racismo por meio de medidas culturais e educativas e constituindo-se como uma das mais importantes organizações negras nas lutas contra o racismo na Segunda República, formando atores e atrizes comprometidos e comprometidas com essas lutas e promovendo uma (re)construção das tradições e a memória africana como legado fundamental pertinente à História do Brasil, a despeito

da invisibilização promovida pelo eurocentrismo.

A atuação do TEN rompeu com padrões artísticos da época, já que convocou os excluídos sociais para participar de seus espetáculos (negros, pobres, favelados). Outra característica que merece destaque é que a companhia objetivava ter uma estrutura não burocratizada e, de forma prática e dinâmica, resistia à cultura da branquitude, bem como denunciava situações de racismo. Desse modo, poder-se-á perceber que os integrantes do TEN não procuravam, como na Frente Negra Brasileira, se integrar à sociedade branca com a bagagem cultural exclusivamente europeia. Ao contrário, reivindicava o reconhecimento da sua herança africana e da personalidade afro-brasileira (ANDRADE DA SILVA, 2018, p. 57-58).

Enquanto ferramenta de mobilização racial, o Teatro Experimental do Negro, por meio de uma atuação *disruptiva*, no campo da arte e da educação, agia em diferentes frentes: “atuava na denúncia ostensiva do racismo, resistia à opressão cultural imposta pela branquitude e buscava instalar mecanismos para aumentar a autoestima dos negros” (NASCIMENTO, 1978). Dessa forma, os mecanismos e ações de resistência propostas pela companhia comumente iam além do teatro, passando pela promoção de atividades como, por exemplo, concursos de artes plásticas, em encontros que exaltavam propostas estéticas negras. Aumentando o escopo de suas ações antirracistas, o TEN provocou uma *disrupção* na dinâmica artística brasileira. Dentro e fora do teatro, trouxe o negro para a cena, para o palco, como ator, plateia e herói, avanços simbólicos representativos jamais vistos na sociedade brasileira. Assim sendo, o TEN conseguiu conciliar críticas positivas com a inserção de debates acerca do racismo atuando em diversos âmbitos da sociedade e promovendo um novo olhar sobre o papel/lugar do negro, sobre os caminhos da negritude e sobre representatividade na sociedade brasileira no final dos anos 1940 – e muitas dessas questões ainda são latentes nos debates atuais sobre a educação étnico-racial no Brasil e sobre reconhecimento e valorização da cultura/identidade negra (NASCIMENTO & NASCIMENTO, 2000; PEREIRA, 2011; DOMINGUES, 2007; SILVA, 2018).

O TEN mostrou-se uma entidade do movimento negro muito importante para a formação da consciência histórica do ser negro no Brasil, da negritude brasileira. Para divulgar seu pensamento de ação política e de mobilização racial, a companhia criou o *jornal* Quilombo, (1948-1950), outro marco importante à época, que expressava, em todos os números, os objetivos da organização negra, bem como suas referências

valorativas e missões de atuação político-ideológica, publicizados na seção “Nosso programa”. As cinco vertentes reivindicatórias do Quilombo eram: 1) formação de consciência racial do negro; 2) que a escravização dos negros no passado não justificava a prática contínua do racismo; 3) luta por ensino gratuito em todos os graus, estudantes negros admitidos como pensionistas do Estado (note-se, aí, uma precursão das lutas políticas específicas/cotas e/ou reparações); 4) combate a preconceitos de cor, discriminações etc.; 5) luta para tornar crime a discriminação racial por cor, tal como já ocorria em países da América do Norte e na Constituição de Cuba desde 1940.

Esses objetivos orientadores, que estampavam todos os números da publicação do jornal Quilombo, demonstram a profundidade político-ideológica com que o TEN atuava no enfrentamento ao racismo e à alienação na década de 1940. Revela também que a companhia concebia o racismo como um demarcador da vida da população negra no Brasil em todos os setores: social, cultural, educacional, político, econômico e artístico. Ao difundir suas estratégias de denúncia por meio de diferentes meios e linguagens, a companhia se mostrou composta por mentes que não apenas “experenciam a colonização/colonialidade”, mas que também “fornecem ferramentas conceituais para avançar a descolonização” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 29). Em suma, para o TEN, o antirracismo existe enquanto projeto-ação “em todos os setores” da sociedade.

É necessário destacar que o Teatro Experimental Negro foi responsável por fomentar, articular e realizar ações/eventos de caráter mais estritamente sócio-político, como a I Convenção Nacional do Negro (1945) e a Conferência Nacional do Negro (1949), também fundou o Instituto Nacional do Negro e o Museu do Negro, promoveu concursos de beleza e o 1º Congresso do Negro Brasileiro, no Rio de Janeiro, em 1950. Além disso, propôs a primeira lei antirracista do Brasil⁴¹

⁴¹ A primeira lei antidiscriminatória do país, batizada de Afonso Arinos, só foi aprovada no Congresso Nacional em 1951, após o escândalo de racismo que envolveu a bailarina negra norte-americana Katherine Dunham, impedida de se hospedar num hotel em São Paulo (Domingues, 2007). No entanto, essa lei é fruto das lutas empreendidas pelo TEN, por sua liderança e militância fomentada desde a 1ª Convenção Nacional do Negro realizada em São Paulo em novembro de 1945. Resultou dessa convenção o Manifesto à Nação Brasileira, proposto à Constituinte, que reivindicava a admissão de gente negra para a educação secundária e superior e a formulação de uma lei antidiscriminatória. [...]. Historicamente o senador Hamilton Nogueira foi o primeiro a apresentar a discriminação racial como contravenção penal, mas seu projeto de lei foi recusado. Ao final da Constituinte de 1946, a proposta foi “detonada” pelo único representante negro na Assembleia Constituinte, o deputado federal pelo Partido Comunista, Claudino José da Silva, com o discurso do perigo do racismo em lei específica, que limitaria a Democracia (NASCIMENTO, 1982, p. 38; SILVA, 2013). Para entendermos o contexto de

O primeiro Congresso do Negro Brasileiro⁴² foi um evento riquíssimo de afirmação do negro, bem como para os debates sobre as questões raciais no Brasil. Segundo Nascimento (1982), nesse “conclave”, mais uma vez, o negro seria objeto de estudo, matéria-prima de pesquisas, humilhado pela ciência institucionalizada, que atribuía o lugar da inferioridade ao negro na sociedade brasileira. É o próprio líder quem lembra que

O TEN foi, no Brasil, o primeiro a denunciar a alienação da antropologia, da sociologia Nacional, focalizando a gente de côr, a luz do pitoresco ou do histórico puramente, como se se tratasse de elemento estático ou mumificado. Esta denúncia é o motivo de tôdas as demonstrações do TEN. (NASCIMENTO, 1982, p. 36)

Pois, ao final do Congresso, ocorreu uma disputa entre os militantes, os negros intelectuais e os cientistas da academia, uma vez que esses últimos queriam aprovar, na assembleia geral, que fosse registrado nos anais uma moção final de homenagem, por parte do Congresso, a cientistas presentes, entre eles Nina Rodrigues. Para os militantes – para o negro real –, os estudos de Nina Rodrigues esboçam o pensamento do racismo científico, dos estigmas, dos estereótipos, dos preconceitos e da discriminação atribuídos ao ser negro no Brasil, um verdadeiro “clássico” de análises racistas, que até hoje respalda modelos interpretativos sobre a temática racial no Brasil. Vejamos o que Abdias do Nascimento diz sobre esse momento do 1º Congresso do Negro Brasileiro em 1950, evidenciando a operação do racismo epistêmico:

Aquele espírito conciliador, aliás, se provou estéril e fraco. Tanto assim que permitiu a um grupo de “cientistas” exercer a tentativa de controle ideológico do Congresso. Isto aconteceu quando, na sessão de encerramento, se votou uma “Declaração Final do Congresso” (pág. 401) cujo teor débil e anódino, contém expressões francamente capitulacionistas como “*reminiscências africanas no país*” ou “*sadia tradição nacional de igualdade entre os grupos que constituem a nossa população*”, ou ainda “*restos de discriminação de cor ainda existentes*”, etc. [...] O fato é que aquele grupo, auto definindo-se como de “homens de ciência” redigiu uma outra “Declaração”, impugnada pela Assembléia do Congresso, na qual externa todo o seu pavor “científico” de uma aliança prática e concreta com o povo afro-brasileiro. Eram apenas acadêmicos liberais transviados num congresso cujo escopo tinha em vista propugnar por uma melhor qualidade de vida para a comunidade negra, pois

relevância da aprovação desta primeira lei antidiscriminatória no país, vejamos o que a intelectual negra Sueli Carneiro (2000) fala sobre o contexto de sua criação: “até 1951, por exemplo, o racismo não era nem sequer contravenção penal”

⁴² Em seu livro *O Negro Revoltado*, Abdias do Nascimento expõe, por meio dos Anais do 1º Congresso do Negro Brasileiro, os debates calorosos ocorridos em 1950, com as teses, comunicações e discussões taquigrafadas. A publicação desses anais, tão relevantes para a memória dos estudos sobre o negro e as questões raciais no Brasil, trinta anos após o evento, é uma espécie de acerto de contas do autor.

a chamada objetividade científica lhes vetava qualquer engajamento nesse sentido. Essa “Declaração” dos “cientistas”, por não haver sido aprovada pelos congressistas, não figurou no texto da edição de 1968 de *O Negro Revoltado*. Resolvi, sem embargo, incluí-la neste volume para tornar inteligível ao leitor a discussão travada na sessão de encerramento do Congresso [...], que registra o debate e a rejeição do documento. O espírito de conciliação, afortunadamente, *não chegara a ser tão radical a ponto de cegar a visão do negro de 1950*. (NASCIMENTO, 1982, p. 11; grifos nossos)

Os principais intelectuais do TEN (além de Abdias Nascimento, destacam-se nomes como Alberto Guerreiro Ramos e Ironildes Rodrigues) radicalizaram a crítica ao imperialismo cultural eurocêntrico. Guerreiro afirmava que as ciências sociais deviam se preocupar com a construção de uma identidade nacional sem pensar na questão negra como algo exótico, mas sim, como a identidade da maioria do povo brasileiro (GUIMARÃES, 2002 apud ANDRADE DA SILVA, 2018, p. 58). O grande pensador, que publicava artigos e ensaios sobre questões raciais no jornal o Quilombo, era, segundo Nascimento, um “sociólogo autêntico, isto é, não acadêmico e não ‘aculturado’ pela ciência alienígena” (1982, p. 36).

Amilcar Araujo Pereira (2011) menciona argumentos/pesquisa de Sérgio Costa (2006) para enfatizar que a companhia buscava inspiração no movimento francófono *Négritude*⁴³, de grande importância nos debates intelectuais contra o racismo e o colonialismo. Ou seja, pode-se observar que a contestação ao paternalismo eurocentrista tradicional se dá com conhecimento e inspiração em negros na diáspora além da fronteira nacional. Nesse movimento, o TEN ampliava às lentes interpretativas do papel do ser/estar negro para além da experiência nacional, do afro-brasileiro e até mesmo o afro-americano, rumo ao africano em solidariedade (pan-africanismo).

Todos esses conhecimentos em intersecção enriqueceram a perspectiva de ação do Teatro Experimental Negro *do pensamento do negro não mumificado*. Mas isso não impediu que a organização fosse criticada justamente por sua perspectiva integracionista, relação ainda ambígua quanto às causas da marginalização do negro na sociedade, que incorpora elementos assimilacionistas como o viés dos legados da escravidão e do despreparo educacional da população negra, posturas “conciliatórias”

⁴³O movimento social *Négritude*, atuante na década de 1940 do século passado, foi inspirado por intelectuais africanos de língua francesa da diáspora, sobretudo Aimé Césaire (Martinica) e Léopold Senghor (Senegal). Essa linha de pensamento priorizava a história, a cultura, os símbolos africanos, o fortalecimento de uma estética negra, tensionando padrões de beleza estabelecidos e visando romper com formas de negação da cultura negra.

com parcerias de intelectuais (Gilberto Freyre e Arthur Ramos, por exemplo)⁴⁴ que tinham posturas culturalistas e ambiguidades valorativas na relação com a cultura negra (capoeira, samba e religiões de matriz africana) (DOMINGUES,2007).

Algumas das maiores críticas em relação aos intelectuais do TEN referem-se a esses últimos como alinhados com a política, típica da época, de construção de uma identidade nacional, ressignificando o valor da mestiçagem que, até então, era vista como negativa, fator de inferiorização a negritude. Nota-se que essa ideia é muito parecida com a teoria freyreana, matriz de pensamento do mito da democracia racial. Ou seja, parece que as principais críticas à atuação negra do TEN, foi o não enfrentamento de forma mais direta/contudente ao discurso da negação do racismo existente no Brasil, ação que só será encampada politicamente com o amadurecimento e aprendizados das lutas negras a partir da leitura da realidade social do negro no Brasil na terceira fase do MNB, a partir dos anos 1970, com o Movimento Negro Unificado em 1978.

No entanto, o próprio negro intelectual Abdias do Nascimento, em sua obra “acerto de contas”, *O negro revoltado* (1982), relata as consequências do racismo nos arredores da Segunda Guerra Mundial, com o discurso pseudo-científico biologizante e a ação eugênica estatal sobre raças, que, no caso do Nazismo, levou ao genocídio e ao Holocausto contra a população judaica. Curiosamente, o contexto mundial do pós-guerra foi usado pela elite dominante brasileira (econômica, política e intelectual) para a manutenção e interdição dos debates sobre racismo, e/ou quaisquer reivindicações de políticas de estado específica, sob o argumento de que poderia o “negro produzir o racismo às avessas”⁴⁵, e a acusação de que o movimento negro

⁴⁴ Fonte: Em várias seções, o Quilombo contava com publicações tanto de intelectuais negros quanto de brancos. Ao se observar o primeiro número do jornal, por exemplo, ainda em 1948, vê-se artigos e ensaios sobre questões raciais no Brasil escritos por intelectuais como Gilberto Freyre (“Democracia racial - a atitude brasileira, na oitava página do jornal), mas vale mencionar que essa mesma edição também possui publicações de Guerreiro Ramos, Arthur Ramos; Haroldo Costa e Antônio Macéo, entre outros. Disponível em: <[https://ipeafro.org.br\(a\)cervo-digital/leituras/ten-publicacoes/jornal-quilombo-no-01/](https://ipeafro.org.br(a)cervo-digital/leituras/ten-publicacoes/jornal-quilombo-no-01/)>. Acesso em Out. 2020.

⁴⁵ Vale notar que, ainda hoje, mesmo depois de conquistarmos leis antidiscriminatórias, políticas de ação afirmativas, o reconhecimento do Racismo pelo Estado brasileiro (1995), o mito da democracia racial segue presente. Entre muitas ações de manutenção dessa ideia podemos citar o artigo publicado recentemente pelo jornal Folha de S.Paulo (edição de 16/01/2022), intitulado “Racismo de negros contra brancos ganha força contra identitarismo”. Escrito pelo antropólogo Antonio Risério, o texto levantou uma onda de discussão (por parte da branquitude) e revolta (por parte da negritude) ao mostrar, para além do racismo, a má fé do autor e da própria Folha ao trazer a tese de que brancos podem sofrer racismo de pessoas negras. O objetivo em polarizar este tipo de discussão num contexto político negacionista, de tendências fascistas, antidemocrático de extrema direita (Jair Messias Bolsonaro, 2019-2022), tem intenção político-ideológica e busca deslegitimar a luta por igualdade racial dos movimentos negros. Mais que isso, discursos como esse representam estratégias de dominação

queria “implantar conflitos raciais no Brasil”, dividindo o povo brasileiro. Esse tipo de discurso era validado nos meios cientificistas, espaços decisórios que inibiam, interditavam, os debates mais contundentes, incisivos e sistemáticos sobre o “mito da democracia racial” prevalente na fase dos MNB que vem sendo descrita nas últimas páginas.

Nesse sentido, Abdias do Nascimento fala do contexto adverso para os negros conscientes de sua negritude, e as parcerias feitas para “sobreviver” em uma sociedade racista. Vejamos detalhes desse pensamento num excerto em que o pensador aborda confronto de experiência corpo-geopolítica — corpo localizado, posicionado, um “universalismo concreto” que não esconde seu lugar de enunciação, suas influências — nos “discursos válidos” da grande mídia da época, em discussão travada na *sessão de encerramento do 1º Congresso do Negro brasileiro de 1950*.

[...] um grupo constituído de “amigos” ou “estudiosos” profissionais do negro e de sua luta libertária – a maioria de brancos acompanhada por alguns mulatos psicológica e/ou etnicamente abranalhados – se julgou ameaçado pelo racismo negro da assembleia. A jornalista Yvonne Jean registrou a preocupação do grupo nas colunas do *Correio da Manhã* (“Alguns aspectos do Primeiro Congresso do Negro Brasileiro”, 10 de setembro de 1950) [...] *não é possível negar a vaga tendência racista de parte da Assembleia*. Creio inútil identificar na mencionada tendência “racista” a tradicional celebração racista daqueles que não admitem perder o controle sobre o negro, sua cultura e sua mente. Um negro orgulhoso de sua identidade étnica é para eles uma afronta intolerável, e o negro *deseja resgatar sua história e seus valores culturais, é puro racismo às avessas*. (NASCIMENTO, 1982, p. 11, grifo nosso).

As críticas e pensamento negro expostos por Abdias do Nascimento manifestam uma epistemologia evidentemente contra-hegemônica, e não seria exagero dizer que a atual perspectiva decolonial, que há poucas décadas ganhou força no mundo acadêmico (no Brasil, principalmente, nas décadas de 1990 e anos 2000), já estava latente nos discursos, conhecimentos e práxis do líder do TEN. Para pensara realidade brasileira, o intelectual contava com vasto referencial empírico e

do etnocentrismo calcado no ideário do “supremacismo branco” como referência universal na formação nacional, enredo para a permanência de uma ficção social contemporânea. Abdias do Nascimento nos antecipa, desde os anos 1950, essas táticas e estratégias do branco “alienado no próprio identitarismo branco”, não admitindo a concepção, pensamento e organização do próprio negro, auto-consciente do “ser negro”, da sua negritude, sob a alegação de esse último cometer o “racismo invertido”. Nesta pesquisa, entende-se que não existe racismo reverso, e a história do colonialismo moderno e da população negra afrodiáspórica (transnacionalismo negro) trazem evidências deste saber (NASCIMENTO, 1982, p. 11; FERNANDES, 2019). Recomendo, ainda, a resposta em forma de artigo de opinião do dr. Petrônio Domingues (2022) no espaço cedido pela própria Folha de S.Paulo no dia 19/01/2022, intitulado “‘Racismo reverso’ de Risério busca deslegitimar a luta por igualdade racial”. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2022/01/racismo-reverso-de-riserio-busca-deslegitimar-luta-por-igualdade-racial.shtml>>. Acesso Abr. 2022.

teórico de discussão do fenômeno do racismo tanto na dimensão local quanto global ou, ainda, transnacional. Um negro intelectual que se construiu no processo de lutas, num fazer/conhecer *com*, e não um conhecer *sobre* a luta (GOMES, 2009, 2017). Um conhecimento corporificado, produzido sob perspectiva de um “universalismo concreto” (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL; 2019, p. 15).

Partindo do conceito de quilombismo elaborado por Abdias do Nascimento, da “afirmação humana, étnica e cultural que não requer um abandono da “experiência vivida” das populações negras” (Idem, 2019, p. 15). Podemos observar que, apenas mais tarde, os conceitos, modelos explicativos de análises para pensar a realidade brasileira de Abdias, viriam a ser considerado no campo da questão racial negra, a exemplo, os estudos de Carlos Hasenbalg⁴⁶, em seu livro *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*, publicado em 1979. Vejamos o teor das críticas de Nascimento ao pensamento hegemônico, desvelando a tese trazida por Hasenbalg na sua *clássica* pesquisa.

Aliás, a ênfase cientificista que Édison Carneiro empresta a seus trabalhos, chega mesmo a limites pitorescos. Principalmente, revela seu supremo desdém pelo negro-povo, que não ostenta títulos científicos [...]. Em nome da “ciência” prega o luso-tropicalismo, outros, a miscigenação, como formas tradicionais de solução do problema. [...] O que pleiteia é a branquificação. Quando abandonam ponderações dêsse teor *deslocam o fundamental da questão no sentido de encaminhá-la para a luta de classes*. Outro equívoco, para não dizer uma nova impostura (NASCIMENTO, 1982, p. 48, grifo nosso).

Em seus confrontos, Abdias revela uma postura/atitude do *reverter do colonial* seu pensamento afrodiaspórico. Destacando discurso e ação afrocentrado, negava uma postura assimilacionista sobre as lutas, resistências e os conhecimentos da população negra no Brasil e da diáspora, seu quilombismo⁴⁷.

⁴⁶ Carlos Hasenbalg dedicou sua vida intelectual a compreender o Brasil e a preservação das desigualdades raciais, sua tese parte da crítica à orientação teórica que explicava as relações raciais contemporâneas como uma sobrevivência do passado escravista. Carlos sempre foi categórico ao afirmar que, para entender a estratificação racial e os mecanismos que reproduzem as desigualdades raciais, era necessário abandonar a ideia de legado, ou, pelo menos, tirar a ênfase desta explicação. Entretanto, ele reconhece a existência de um legado do escravismo, localizado no analfabetismo maciço, na limitada diversificação de habilidades ocupacionais e na grande concentração demográfica em áreas rurais subdesenvolvidas, sendo o tema das desigualdades regionais uma preocupação constante na sua obra (LIMA, 2014).

⁴⁷ O entendimento do conceito de Quilombismo presente nesta pesquisa, parte da inspiração conceitual de Abdias do Nascimento. No Apêndice I do livro *O Negro Revoltado*, intitulado “Uma mensagem ao Quilombismo” e da mulher negra, militante e historiadora Beatriz Nascimento (2006, 2021) que desenvolveu esse conceito “por um território físico e existencial, que transmuta no tempo, um continuum histórico do quilombo”. Para Beatriz, o quilombo não é um lugar fixo nem no tempo, nem no espaço, quilombo é corpo, é memória, quilombo é terra. A autora parte do transnacionalismo negro para pensar

Na trajetória do Movimento Negro, a atuação dos negros e negras em “movimentos” empreendidos pelo Teatro Experimental do Negro (1944-1968) está bem documentada. Temos como fontes o jornal Quilombo, anais de simpósios, congressos, oficinas, peças artísticas, livros, revistas, projetos de leis, discurso político, artigos, ensaios, Instituto IPEAFRO⁴⁸, entre muitas outras. Esses documentos, que revelam o TEN e seu tempo na História do Brasil, as contribuições e saberes emancipatórios sobre as lutas e movimentos reivindicatórios da população negra brasileira, esperam ainda novos pesquisadores para interrogá-los e fazê-los falar.

As atividades do TEN se encerraram em decorrência do aumento da repressão com a instauração da ditadura militar. A pauta sobre questões raciais começou a ser mal vista pelo regime e Abdias do Nascimento foi acusado de ser o elo entre movimento negro e o comunismo, o que o obrigou a se exilar nos Estados Unidos, onde viveu por 13 anos (NASCIMENTO E NASCIMENTO, 2009 apud ANDRADE DA SILVA, 2018, p. 60-61).

1.2.3 Terceira fase (anos 1970 – anos 2000 (contemporâneo))

A terceira fase do Movimento Negro organizado na República (1978 adiante), considerado por muitos autores (ALBUQUERQUE & FILHO, 2006; PEREIRA, 2007, 2010, 2011) como período constitutivo da formação do movimento negro contemporâneo no Brasil, tem como *marco de inflexão* fundamental na transformação do projeto de ação-política direcionador dos movimentos negros brasileiro até os dias atuais. Estendendo-se do início do processo de redemocratização à República Nova.

O golpe militar de 1964 representou uma derrota, ainda que temporária, para a luta política dos negros. Houve, a partir de então, forte repressão a todo tipo de manifestações e protestos oriundos da população negra, assim como nos demais setores dos movimentos sociais. A ditadura militar desarticulou a luta política do movimento negro organizado, cujos militantes passaram a ser vigiados pelos órgãos de repressão. A discussão pública da questão racial foi praticamente banida, de modo que o movimento só reuniu forças para se organizar no final da década de 1970,

a história do povo negro brasileiro, da transatlanticidade – eu sou Atlântica – que evoca a ideia de trânsito (trocas e fluxos) na produção do conhecimento sobre a História afro-brasileira e africana.

⁴⁸ Para mais informações, acesse o acervo do IPEAFRO (disponível em: <<https://ipeafro.org.br/>>; acesso em março de 2022). Segundo descrição contida no site do Instituto, o acervo documental contém imagens, documentos e obras de arte produzidos ou recebidos por Abdias Nascimento e pelas instituições que ele criou ao longo de sua vida, datados de 1926 até o presente.

quando outros movimentos populares (como o sindical, estudantil, das mulheres e dos gays) entraram em cena no país (DOMINGUES, 2007; 2008; GARCIA, 2007).

Como bem nos lembra Domingues (2007), referenciado em Lélia González (1982) – pensadora negra e militante ativa no período em questão, em parte responsável pela instauração de novas perspectivas teóricas aos estudos sobre questões raciais no Brasil, como a interseccionalidade de gênero e raça e a amefricanidade – destaca que a repressão “desmobilizou as lideranças negras, lançando-as numa espécie de semiclandestinidad” (Idem, p. 111). Em outras palavras, durante o regime militar (1968-1985), o MNB entraram em “estado de interdição”. A política oficial, por sua vez, sob o tom de ufanismo nacional do militarismo, valeu-se do discurso da democracia racial para camuflar o racismo e o “preconceito de cor” na sociedade. Em contrapartida, de acordo com Silva (2018), a partir dos anos 1970 o movimento social negro se apresenta com bases mais politizadas de reivindicações, numa organização de amplitude nacional, revitalizando a discussão sobre negritude e identidade negra no Brasil. Esse novo modelo de organização já mereceria atenção dos estudos acadêmicos desenvolvidos desde anos 1950 com a chamada missão da UNESCO⁴⁹

No Brasil, o cenário de violência e abusos contra o negro ainda existia e, em decorrência disso, surgiu a necessidade do reagrupamento e organização da população negra. Assim, mesmo diante de um cenário de repressão, surgem no país novas entidades antirracistas (ANDRADE DA SILVA, 2018). Ainda de acordo com a autora,

No período pós-64 a juventude de um modo geral se organizou em movimentos sociais a fim de buscar transformações nas instituições sociais daquele período. Embora esses jovens tenham se engajado inicialmente em busca de liberdade democrática, *outras pautas surgiam naturalmente, como a busca por equidade de direitos para mulheres, negros e homossexuais* (SANTOS, 2009 apud ANDRADE DA SILVA, 2018, p. 61, grifo nosso).

As décadas de 1960 e 1970 foram momentos de grandes transformações culturais, políticas e comportamentais em várias partes do mundo⁵⁰ e, como não

⁴⁹ Estudos sobre as relações raciais no Brasil, sob a coordenação de Roger Bastide e Florestan Fernandes, encomendados pelo UNESCO em 1950, para investigar o Mito da democracia racial no país.

⁵⁰ Destacam-se, nessas décadas, os Movimento estudantis e feministas na Europa, a luta dos negros norte-americanos pelos direitos civis, as guerras de independência de países africanos, o contexto da guerra do Vietnã e dos movimentos guerrilheiros na América Latina (ALBUQUERQUE & FILHO, 2006). Esse caldo cultural e político trouxe impactos e influências diretas ao cenário brasileiro de então.

poderia deixar de ser, afetou o contexto brasileiro, então sob os dias tensos e repressivos da ditadura militar. Logo, os movimentos sociais em geral, principalmente as organizações negras, valeram-se da utilização de estratégias e táticas de ação diferentes conforme o campo real se apresentava em decorrência da repressão e da censura. Wlamyra R. de Albuquerque e Walter Fraga Filho (2006, p. 281) lembra que “algumas organizações negras tiveram que se transformar em entidades culturais e de lazer”. Ou seja, como destacou Domingues (2007, p.112), a ausência de organizações de cunho explicitamente político “não significa que – no interregno do recrudescimento da ditadura – os negros não tenham realizado algumas ações”.

Sobre o fortalecimento das novas frentes, entidades e organizações negras naluta pela redemocratização e enfrentamento ao racismo, o antropólogo Jacques D'adesky destaca que, nesse contexto histórico.

É somente com o fortalecimento do movimento geral de mobilização da sociedade civil, contribuindo para a instauração, nos anos 70, de uma “distensão lenta, gradual e segura”, que a mobilização organizada dos negros reaparece no país, apesar da balbúrdia do regime militar. A (D'ADESKY, 2005, p. 166)

O uso de estratégias “miméticas”⁵¹ foi importante para tratar as questões da identidade negra e de sua cultura, bem como para fazer avançar as dimensões políticas de atuação das entidades negras se valendo do campo cultural para promover a conscientização relativa aos graves problemas que os negrosenfrentavam no mercado de trabalho, na educação, em relação a moradia e saúde, em relação a violência policial etc. Desse modo, usava-se armas análogas às do regime militar, que tratava de modo culturalista as questões raciais, lembrando que “a existência de racismo foi duramente rechaçada pela propaganda do governo, numa tentativa de mostrar que no Brasil reinava a perfeita harmonia racial” (ALBUQUERQUE & FILHO, 2006).

Assim, várias organizações negras redefiniram formas de atuação (estratégias de ação) neste período, disseminando saberes políticos por meio de ações culturais e fortalecendo a construção de identidades e da valorização da negritude. Em 1969,

⁵¹ O uso do termo refere-se ao sentido figurado de mimetismo: processo de mudança e adaptação a uma nova situação. Aqui exemplificando as estratégias do Movimento Negro, sobretudo nos anos de chumbo durante a ditadura militar (1964-1974), cf. elencados pelos autores Albuquerque & Filho (2006); Domingues (2007), as denúncias e o enfrentamento ao racismo das entidades negras, usos de estratégias de “camuflagem” de ativismo político inicialmente devido a repressão, sobretudo usando o campo das artes, da cultura.

na cidade de São Paulo, um grupo de intelectuais fundou o Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN) no bairro do Bixiga e, nos anos 1970, novos grupos de teatro, música e dança se formaram em várias cidades brasileiras. Esse movimento cultural teve impacto importante na formação de grupos de afro-brasileiros cada vez mais preocupados com a cultura e a história negras no Brasil e em outros lugares do mundo.

Houve, nesse período, uma paulatina reorganização da imprensa negra com jornais como *Árvore das Palavras* (1974) e *O Quadro* (1974), em São Paulo; *Biluga* (1974) em São Caetano (SP) e *Nagô* (1975), em São Carlos (SP). Em Porto Alegre, nasceu o Grupo Palmares (1971), o primeiro no país a defender a substituição das comemorações do 13 de maio para o 20 de novembro. No Rio de Janeiro, explodiu, no interior da juventude negra, o movimento *Soul*, depois batizado de *Black Rio*. Nesse mesmo estado, foi fundado o Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN), em 1976 (DOMINGUES, 2007). De acordo com o autor Carlos Benedito R. da Silva (2018, p. 621), além da efervescência das questões políticas internas, desencadeadas pelo regime militar, as transformações sociais que compuseram o cenário mundial desde os anos 1960 influenciaram fortemente o processo de organização das entidades do movimento social negro brasileiro, especialmente a partir do movimento pelos direitos civis nos EUA e das lutas pela independência dos países africanos sob o domínio português.

Ainda, segundo Silva C., (2018), as manifestações de mobilização/protestos da juventude negra no sudeste em especial, mas não exclusivamente, nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, além dos *bailes black*, inspirados na *soul music* norte americana, como instrumentos de afirmação da negritude e da beleza negra. Essas mobilizações tinham como objetivo principal o lazer, o que, numa análise apressada, poderia descaracterizá-las enquanto movimento de resistência política. Entretanto, não resta dúvida de que formaram uma instância importante, por meio da qual um segmento significativo da população negra adquiriu elementos para a criação de novos símbolos de etnicidade e fortalecimento da consciência de racial.

A relevância dos *bailes black* se deve ainda mais pelo resgate da autoestima e fortalecimento de identidades por meio de uma estética rítmica e visual com atitude mobilizadora. Nesse ambiente, veiculava-se, por exemplo, panfletos com mensagens de valorização da negritude inspiradas nos discursos afro-americanos do *Black Power* e do *Black is Beautiful*. Nesse contexto, podemos destacar, ainda, a atuação dos

blocos afros (como o Ilê Ayê na Bahia), das escolas de samba e dos afoxés enquanto redefinidores de formas de atuação das entidades negras por meio de atividades culturais, produzindo conhecimentos e saberes identitários estético-corpóreos e políticos (GOMES, 2017)..

Essas atividades da juventude negra se intensificaram a partir de 1974 e, seguindo a ebulição de movimentos culturalistas de contestação da posição do negro, outros estados da federação (Santa Catarina e Minas Gerais) começaram a despertar para a causa (SANTOS, 2009 apud ANDRADE DA SILVA, 2018, p. 62). Esses movimentos culturais/políticos se tornaram relevantes para a construção dos saberes emancipatórios e aprendizados *na, e sobre*, a luta antirracista, e a reorganização das mesmas em tempos de exceção ditatorial.

Naqueles anos tensos e tumultuados, a juventude da periferia dos grandes centros passou a exibir novas formas de comportamento, de falar, de vestir e de protestar. Essas transformações refletiam o contato da juventude negra com as questões que mais a interessavam no mundo contemporâneo [...]. Os afro-brasileiros acompanharam os movimentos dos direitos civis e o Black Power nos Estados Unidos. Ainda que de forma fragmentada, as idéias de Ângela Davis, Malcolm X e Martin Luther King em defesa de direitos e oportunidades iguais para os negros norte-americanos repercutiram entre militantes e intelectuais negros em todo Brasil. (ALBUQUERQUE & FILHO, 2006)

Analogamente, Domingues (2007) destaca que tais iniciativas, além de fragmentadas, não tinham um sentido político de enfrentamento do regime. Desse modo, no final dos anos 1970, mais precisamente no ano de 1978 — articulação de amplitude nacional do MNB —, fazia-se necessário *rearticular a luta dos negros*, expressa difusamente em vários tipos de organizações/entidades⁵² como as mencionadas anteriormente. Para o fortalecimento da luta coordenada e em maior escala,

várias entidades do movimento negro se articularam de forma inédita e fundaram uma organização de caráter nacional. Em 18 de junho de 1978, em São Paulo, surgiu o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR). Ele foi rebatizado posteriormente como Movimento Negro Unificado, em dezembro de 1979, nome que conserva até hoje. (PINHO, 2003 apud, GOMES, 2017, p. 32).

Para Silva C., (2018, p. 623) a criação do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR) em 1978 foi um marco fundamental em São Paulo, devido à construção de uma rede de debates desenvolvidos pelas organizações do

⁵² Um levantamento feito em 1988 indicou a existência de 343 organizações negras de todos os tipos, 138 delas em São Paulo, 76 no Rio de Janeiro, 33 em Minas Gerais, 27 na Bahia e as demais espalhadas por outros estados, entre as décadas de 1970 e 1980 (ALBUQUERQUE & FILHO, 2006).

movimento negro em várias regiões do país, enfatizando a necessidade de organização em nível nacional, com forças suficientes para canalizaras lutas contra o racismo.

Ainda durante a ditadura militar, no período da distensão e redemocratização, as questões raciais voltaram a ganhar forças de aglutinação à causa, o que se faz visível pela proliferação, à época, de análises em todas as dimensões da vida social brasileira na relação sujeito branco *versus* sujeito negro, nas possibilidades sociais/culturais. Na virada dos anos 1970 para o início dos anos 1980, o MNU foi a mais importante organização a levantar a bandeira em defesa dos direitos dos afro-brasileiros, articulando diversas entidades sob uma diretriz unificada e possibilitando que as lutas desse setor voltassem a ter uma amplitude nacional.

Nesse contexto de rearticulação do movimento negro organizado, a primeira atividade da nova organização foi um ato público em repúdio à discriminação racial sofrida por quatro jovens no Clube de Regatas Tietê e em protesto à morte de Robson Silveira da Luz, trabalhador e pai de família negro, torturado até a morte no 44º Distrito de Guaianases. O ato público foi realizado no dia 7 de julho de 1978 nas escadarias do Teatro Municipal em São Paulo, reunindo cerca de 2 mil pessoas, e “considerado pelo MUCDR como o maior avanço político realizado pelo negro na luta contra o racismo” (DOMINGUES, 2007). O evento contou com o apoio de entidades negras de pelo menos cinco estados (fora os grupos de São Paulo, estavam presentes denominações de Minas Gerais, Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro, Sergipe e Alagoas). Nesse primeiro momento, nenhum estado ou grande centro urbano da região centro-oeste se fez presente (ANDRADE DA SILVA, 2018).

Conforme Silva C., (2018) ao sair às ruas em um gigantesco ato público, o MUCDR apresentava sua “Carta Aberta à População”, onde se lia:

Hoje estamos na rua numa campanha de denúncia. Campanha contra a discriminação racial, contra a opressão policial, contra o desemprego, o subemprego e a marginalização. Estamos nas ruas para denunciar as péssimas condições de vida da comunidade negra. Hoje é um dia histórico. Um novo dia começa a surgir para o negro! Estamos saindo das salas de reuniões, das conferências e estamos indo para as ruas. Um novo passo foi dado contra o racismo (Movimento Negro Unificado, 1988, p. 8).

Podemos inferir uma característica relevante do Movimento Negro Unificado nesse período, destacada por muitos autores (MOURA, 1982 e MANGOLIN, 2003 apud ANDRADE DA SILVA, 2018; PEREIRA, 2007, 2010, 2011; GOMES, 2017), segundo os quais havia, entre a negritude brasileira da época, e especialmente entre

os militantes do MUCDR, muitas pessoas que tiveram ascensão econômica e social, pessoas da classe média, entre as quais predominava um grau de escolaridade elevado (universitários e profissionais liberais). Nilma Lino Gomes (2017) destaca que

o MNU talvez seja o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. Relata ainda, com o processo da redemocratização do país (Assembleia Nacional Constituinte) alguns ativistas nos anos 1980, conseguiram concluir a graduação e, com a expansão da pós-graduação em educação, cursaram o mestrado e, futuramente, o doutorado.

Esse contexto de ativistas e pensadores negros qualificados ampliou as parcerias nas universidades e de grupos de estudos afro-brasileiros, o que justifica o trecho em que se lê na carta aberta mencionada acima, que os membros do MNU optaram por sair “das salas de reuniões, das conferências” para ir às “ruas”. Esse pensamento evoca a distinção, feita por Guerreiro Ramos (1955), entre as categorias negro-vida e negro-tema, sendo que *há o tema do negro e há a vida do negro*. Ou seja, os militantes partiram para a ação, para a mobilização junto ao povo preto.

Segundo Domingues (2007, p. 114), a Carta Aberta

concitava os negros a formarem “Centros de Luta” nos bairros, nas vilas, nas prisões, nos terreiros de candomblé e umbanda, nos locais de trabalho e nas escolas, a fim de organizar a peleja contra a opressão racial, a violência policial, o desemprego, o subemprego e a marginalização da população negra.

A partir da colocação de Domingues, podemos inferir que a Carta Aberta incitava a população negra brasileira das periferias a, *se aquilombar*, formando centros de resistências e luta afrodiaspóricas.

No ano de criação da entidade em âmbito nacional, vários eventos e ações foram implementados para organização e estruturação da entidade (assembleia nacional, reuniões etc.). Nesse mesmo ano, foram aprovados o estatuto do movimento, a Carta de Princípios e o Programa de Ação. No seu primeiro congresso, o MNUCDR conseguiu reunir delegados de vários estados. Como a luta prioritária do movimento era contra a discriminação racial, seu nome foi simplificado para *Movimento Negro Unificado* - MNU (DOMINGUES, 2007). O nascimento do MNU significou um marco na história do protesto negro do país ao dar cabo à proposta de unificação das demandas antirracistas em escala nacional (idem).

No campo simbólico, visando romper com os símbolos de passividade atribuídos ao ser negro na História brasileira, o MNU aceitou a proposta do Grupo Palmares (fundado pela poeta Oliveira Silveira junto a outros militantes, em 1971, em

Porto Alegre) de eleger o dia 20 de novembro, dia da morte de Zumbi dos Palmares, em 1695, como a data a ser comemorada pela população negra, em substituição ao 13 de maio, dia da abolição da escravatura. Desse modo, durante a segunda Assembleia Nacional do MNU, realizada no dia 4 de novembro de 1978, em Salvador, foi estabelecida a efeméride da morte de Zumbi como “Dia Nacional da Consciência Negra” – atualmente, feriado em mais de 200 municípios⁵³ do país. O 13 de Maio passou, então, a ser considerado pelo movimento negro como um dia nacional de denúncia da existência de racismo e discriminação em nossa sociedade (PEREIRA, 2011, p. 38-39).

As mudanças do termo “Contra a Discriminação Racial” por “Negro” foram sugeridas por Abdias do Nascimento e a pensadora Lélia Gonzalez, no qual a inclusão da palavra *negro* no nome do movimento, direcionando-o para a luta contra o racismo e estabeleceria a identidade do movimento. Ademais, essa substituição ratifica a importância de debater as questões raciais junto a grupos de esquerda que, até então, em alguns setores, acreditavam ser prejudicial a segmentação da luta dos oprimidos (SANTOS, 2016).

Similarmente, sobre esse ponto de vista, Domingues (2007) destaca que a vertente de esquerda que predominou no plano interno da MNU foi a organização marxista de orientação trotskista convergência socialista. Militantes pertencentes a esse grupo entendiam que a luta antirracista tinha que ser combinada com a luta revolucionária anticapitalista, interseccionando análises e conhecimentos sobre as problemáticas de raça e classe. Defendiam, também, a construção de uma sociedade igualitária, para superar o racismo.

O autor Amilcar A. Pereira (2007, 2010, 2011, 2012) destaca, em sua ampla pesquisa sobre o Movimento Negro brasileiro, a denúncia do “mito da democracia racial como um elemento fundamental do projeto-ação de unificação nacional da luta de todas as entidades componentes do Movimento Negro contemporâneo a partir da década de 1970. Com efeito, esse marco é considerado por muitos pesquisadores, bem como pelos próprios militantes. Pereira afirma que em todos os documentos do Movimento Negro Unificado lê-se as frases “*por uma verdadeira democracia racial*” ou “*por uma autêntica democracia racial*”. Sobre essa questão, o historiador Joel Rufino dos Santos afirma que

⁵³ Esse dado pode ter sofrido alteração, tendo em vista que foi levantado no contexto dos anos de 2010/2011, período de pesquisa e publicação do texto aqui referenciado (PEREIRA, 2011).

O movimento negro, no sentido estrito, foi, na sua infância (1931-45) uma resposta canhestra à construção desse mito. Canhestra porque sua percepção das relações raciais, da sociedade global e das estratégias a serem adotadas, permanecem no ventre do mito, como se fosse impossível olhá-lo de fora – e, de fato, historicamente, provavelmente o era. Para as lideranças do movimento negro, catalisadas pela imprensa negra que desembocou na FNB, o preconceito anti-negro era, com efeito, residual tendendo para zero à medida que o negro vencesse o seu “complexo de inferioridade”; e através do estudo e da auto-disciplina, neutralizasse o atraso causado pela escravidão. Na sua visão – comprovando a eficácia do mito – o preconceito era “estranho à índole brasileira”; e, enfim, a miscigenação (que marcou o quadro brasileiro) nos livraria da segregação e do conflito (que assinalavam o quadro norte-americano), sendo pequeno aqui, portanto, o caminho a percorrer. [...] Foi só nos anos 1970 que o movimento negro brasileiro decolou para atingir a densidade e amplitude atuais. (SANTOS, 1985, p. 289, grifo nosso)

Indo de acordo com a citação acima, saliento que o panorama histórico delineado neste capítulo evidencia um senso de *amadurecimento* de conhecimentos e experiências sobre a luta antirracista. Nas palavras de Pereira (2011), “podemos perceber alguns elementos comuns, certas continuidades entre organizações”. Nesse sentido, ainda conforme Pereira, uma característica importante do movimento negro contemporâneo, articulada à questão da importância da educação para a população negra, vista aqui como uma continuidade (e não *evolução histórica*, como abordou Domingues, 2007, p. 119) ao longo do processo de constituição dos MNB, é a reivindicação pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”, contida no documento da “Carta de princípios” do MNU (1982). Esse princípio estava especialmente associado ao projeto de ação do MNU de desmascarar o mito da democracia racial e de arregimentar esforços para a denúncia pública do problema do racismo no Brasil, sempre a partir de dados, fatos e pesquisas publicadas.

No mesmo sentido de continuidade, agora em termos de *modus operandi*, o MNU também organizava e colaborava com jornais, além de promover congressos para debater a questão racial, ao modo das organizações dos movimentos negros das fases anteriores.

Sobre os debates, eventos e pesquisas em torno das questões étnico-raciais no Brasil empreendidos por militantes e lideranças dos Movimentos Negros (MNU), como bem nos lembra a autora Nilma Lino.

Alguns deles iniciaram uma trajetória acadêmico-política como intelectuais engajados e focaram suas pesquisas na análise do negro no mercado de trabalho (GONZÁLEZ & HASENBALG, 1981) e no racismo presente nas práticas e rituais escolares (GONÇALVES, 1985), analisaram estereótipos raciais nos livros didáticos (SILVA, 1995), desenvolveram pedagogias e

currículos específicos, com enfoque multirracial e popular (LIMA, 2010) e discutiram a importância do estudo da história da África nos currículos escolares (CUNHA JÚNIOR, 1997) GOMES (2017, p. 33).

A produção de intelectuais negros e não-negros a partir dos anos 1980 trouxeram grandes contribuições aos estudos étnico-raciais no Brasil, e à compreensão da história e da cultura africana e sua diáspora forçada, relaciona-se diretamente com a história do Brasil. Ademais, esses conhecimentos (pesquisas) serviram para a produção de novas interpretações e campos de saber/epistemologias de análises sobre sujeitos subalternizados e marginalizados, alternativos ao cânone e às ferramentas de análises eurocentradas. Complexificaram, portanto, as perspectivas sobre raça enquanto uma categoria social de compreensão das relações históricas forjadas entre brancos e negros na modernidade/colonialidade brasileira, bem como abriram caminhos de reflexão sobre a interseccionalidade das questões de gênero, classe e raça. Graças a essa geração de autores, abriu-se, enfim, todo um novo leque de análises, problemáticas e modelos explicativos críticos para tratar as questões raciais no Brasil no mundo afrodiaspórico.

No início dos anos 1980, os partidos de oposição no Brasil passaram a inserir propostas antirracistas em suas plataformas eleitorais, e vários criaram comissões para formular políticas de inclusão dos negros (ALBUQUERQUE & FILHO, 2006). Com a abertura política, com a volta das eleições em 1982 e a vitória de alguns candidatos de oposição à ditadura militar, vários ativistas vislumbraram a possibilidade de uma articulação maior com o Estado. Todavia, o anseio de inserir o MNU na política institucional não era um consenso, já que camadas mais radicais do movimento acreditavam que deveriam lutar contra o racismo de forma independente (PEREIRA, 2010). Sobre esse contexto de articulações e divergências internas relativas ao direcionamento da luta negra, o autor D'Adesky destaca que

A criação, nos anos 80, de organismos oficiais de proteção e promoção das comunidades negras, sem dúvida concorreu para o estabelecimento de um apropriado mecanismo de diálogo entre o Estado e o Movimento Negro. Além de preconizar programas de ação social para os negros, eles constituem também fóruns de debates sobre problemas de emprego e de discriminação. (D'ADESKY, 2005, p. 166)⁵⁴

⁵⁴ Essa referência a organismos oficiais diz respeito ao processo de institucionalização da Fundação Cultural Palmares (FCP), no dia 22 de agosto. Vinculada ao Ministério da Cultura (MinC), a FCP foi primeira instituição pública a visar a divulgação e preservação da arte e cultura afro-brasileiras. (D'ADESKY, 2005; NASCIMENTO, 2018).

Com o fim do bipartidarismo, alguns militantes do movimento negro participaram da concepção de novos partidos políticos (PEREIRA, 2010). Entre esses últimos, estava o Partido dos Trabalhadores (PT)⁵⁵, que criou a Comissão dos Negros dentro do partido. Entre seus fundadores estava Milton Barbosa, que também participou da fundação do MNU (SANTOS, 2016).

O MNU desempenhou papel importante na mobilização nacional dos negros em torno da Constituinte de 1986, graças às articulações dos militantes do movimento negro com os partidos políticos de oposição à ditadura militar, que passaram a inserir propostas antirracistas em suas plataformas eleitorais. Em 1986, houve irrefutável participação dos Movimentos Negros pela Constituinte, realizada em Brasília com representantes de 63 entidades reivindicando que o processo educacional brasileiro deveria respeitar todos os aspectos da cultura.

As propostas para a nova Constituição Federal elaboradas pelo Movimento Negro nos Encontros Regionais da Convenção Nacional encontram-se na carta aberta “O negro e a Constituinte”, em 1986 (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016). Em seu texto, a carta trouxe avanços relevantes para a ampliação das lutas do Movimento Negro no âmbito educacional, mencionando a importância da educação de jovens e adultos como direito; da classificação do racismo como crime inafiançável e imprescritível; e do reconhecimento da diversidade da composição da população brasileira, indicando que o currículo escolar refletisse a pluralidade racial brasileira. Esse último item foi contemplado com a inclusão do Art. 242 da CF, parágrafo 1º, que determinando que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. No entanto, grande parte das propostas elaboradas pelos MNB não foram incorporadas na Constituição Federal sob a justificativa de que questões particulares deveriam ser tratadas em legislação complementar específica (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016).

As pautas propostas pelas organizações negras em mobilizações, articuladas com outras entidades nas várias regiões do Brasil, iam a cada evento, a cada parceria estabelecida – nacional e internacionalmente –, ampliando as configurações da identidade étnica negra, além de tornar cada vez mais nítida a relevância das

⁵⁵ O Partido Democrático Trabalhista teve como um dos fundadores um conhecido militante do movimento negro: Abdias do Nascimento, inclusive a militante Lélia González, se candidatou neste período (anos de 1980) como deputada do (PT/1982) e no (PDT/1986). O presidente do PDT Leonel Brizola demonstrou em vários momentos a importância de Abdias, em sua carreira militante e como político longo, lutou pela representatividade do homem negro na política desde a década de 1940.

heranças culturais negras como vetores das demandas específicas da população negra na sociedade atual.

A segunda metade da década de 1990 foi um período contundente para a trajetória histórica do movimento negro brasileiro contemporâneo. No dia 20 de novembro de 1995 ocorreu a “Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida”, marco importante para a reivindicação do movimento negro. Nessa ocasião, os organizadores do evento encontraram-se com o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, e entregaram-lhe um documento que exigia medidas eficazes de promoção da igualdade racial.

Fato é que a ‘Marcha’ representou não apenas um momento promissor de ação unificada do conjunto da militância, como também marcou a eleição da proposta de políticas de promoção da igualdade como um tema de consenso no discurso da liderança negra (NASCIMENTO, 2018).

A particularidade desse momento na trajetória de lutas dos Movimentos Negros ao longo do século XX foi, conforme afirma Petrônio Domingos (2007), um período de avançar a luta por ações afirmativas, “quando se comemorou o tricentenário da ‘imortalidade’ de Zumbi dos Palmares, em 20 de novembro de 1995”. Sobre o contexto da Marcha Zumbi dos Palmares, suas propostas e conquistas para os MNB, D’Adesky destaca:

Os anos 90 verão o presidente Fernando Henrique Cardoso inaugurar uma política de ações pragmáticas sobre a questão racial [...]. Encarregou a Fundação Cultural Palmares de desenvolver, principalmente, os estudos que permitam a titulação, pelo INCRA, dos territórios remanescentes de quilombos, as chamadas terras de pretos, onde vive descendentes de escravos. Do ponto de vista simbólico, resulta também dessa política o reconhecimento oficial do líder negro Zumbi como herói Nacional. Por ocasião do terceiro centenário de sua morte, Fernando Henrique Cardoso rendeu, pessoalmente, homenagem à figura de Zumbi, visitando a cidade de União dos Palmares, situada no sopé da Serra da Barriga. No mesmo dia foi instituído em Brasília um grupo de trabalho interministerial de políticas para valorização da população negra. (D’ADESKY, 2005, p. 166)

Vê-se, portanto, que a organização da Marcha Nacional de Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, pelo Movimento Negro Unificado, resultou, entre as diversas ações alcançadas, no estabelecimento de um apropriado mecanismo de diálogos entre o Estado e o Movimento Negro. Esse fato representou o “reconhecimento por parte do Estado brasileiro, do fenômeno do racismo estrutural na sociedade”, desmentindo o mito da democracia racial, que durante anos foi a bandeira “ideológica” institucionalizada dos governos brasileiros. A

Marcha de Zumbi foi considerada uma vitória contundente do Movimento Negro, reuniu entre 20 e 30 mil participantes, inclusive servindo para sanar dissensos com a ala radical do movimento, que, como já foi dito, era contra a parceria com o Estado brasileiro na luta contra o racismo. A partir do ano de 1996, no Brasil, houve um aprofundamento das questões relativas às ações afirmativas destinadas à população negra, tendo o Estado como propulsor. Por meio de suas instituições, junto às ações do poder legislativo, o executivo também tomou a frente na discussão política.

Não obstante, Gomes (2017) assevera que “a culminância do processo de inflexão na trajetória do Movimento Negro brasileiro aconteceu nos anos 2000”. Fato marcante foi a participação do Movimento Negro *na preparação e durante* a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata promovida pela ONU e realizada em Durban, na África do Sul, no período de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001 (idem). Indubitavelmente, Luiza Bairos (2002) comunga desse ponto de vista, uma vez que, segundo essa pensadora, a Conferência “foi um ponto de inflexão nas formas de entender como o racismo historicamente tem operado no mundo, caracterizou-se pela atuação destacada de mulheres”⁵⁶ materializando a visibilidade crescente do poder feminino na transformação do planeta.

Para planejar a participação nesse evento, houve várias conferências preparatórias e foi criado, em 2000 o comitê impulsor pró-conferência. Formado por lideranças, organizações negras e sindicais, o comitê elaborou um documentorobusto sobre os efeitos do racismo no Brasil. O Brasil, então, assumiu a realização de diversas tarefas organizativas com destaque para as mulheres negras, incluindo a nomeação de Edna Roland como presidente e relatora-geral da conferência. Pereira e Silva (2021) também destacam o fato de a participação do Movimento Negro no evento de Durban ter tido o protagonismo de mulheres negras, e que isso teria sido fundamental para os resultados que foram obtidos em âmbito internacional. Sobre estes avanços, Gomes (2017) diz que:

[...] ao ser signatário do Plano de Ação de Durban, o Estado brasileiro reconheceu internacionalmente a existência institucional do racismo em nosso país e se comprometeu a construir medidas para a sua superação. Entre elas as ações afirmativas na educação e no trabalho. (GOMES, 2017, p. 34).

⁵⁶ Para mais informações, ver: BAIROS (2002) no qual exalta dossiê da Revista Estudos Feministas que procura registrar o diferencial representado pela participação das mulheres no processo da III Conferência Mundial Contra o Racismo, em Durban, na África do Sul.

As demandas específicas da população negra se aprofundaram e continuaram a fazer parte das reivindicações do Movimento Negro contemporâneo, que, a partir dos anos 2000, intensificou ainda mais o processo de ressignificação e politização da raça, levando a mudanças internas na estrutura do Estado e cancelando, nesse processo reivindicatório, a importância que os Movimentos Negros tiveram para reunir as principais demandas no exercício da implementação de políticas públicas que realmente tivessem como base a realidade vivenciada pela população negra brasileira. Por meio dessa mobilização, criou-se um plano de *Ações Afirmativas*⁵⁷ que tinha como base operacional a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), implementada em 21 de março de 2003. Posteriormente, como uma maneira de regulamentar as ações afirmativas previstas na Constituição, foi promulgado o Estatuto da Igualdade Racial, em 2010, que contém todas as leis voltadas à população negra, como as leis nº 10.639/03, nº 11.645/08 e nº 12.711 de 2012 (Lei de Cotas). No início do terceiro milênio, essas mudanças atingem também o plano acadêmico. Várias universidades públicas passaram a adotar medidas de ações afirmativas como forma de acesso, em especial as cotas raciais.

Nos anos 2000, a militância dos movimentos negros, são *tonificados* com a organização do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros e Negras (COPENE), desde a realização do primeiro COPENE em Recife (PE), foi fundada a Associação Brasileira de pesquisadores negros (ABPN), que surgiu para congrega pesquisadores negros e não negros que estudem as relações raciais e demais temas de interesse da população negra, com o objetivo expresso de produzir conhecimento científico sobre a temática racial e construir academicamente um lugar de reconhecimento das experiências sociais do movimento negro como conhecimentos válidos (GOMES, 2017).

Uma mudança importante na última década do século XXI, no campo acadêmico, é a inclusão da diversidade de sujeitos de grupos étnicos marginalizados – negros, indígenas mulheres, LGBTQIA+, PNEs etc. –, que adentraram à

⁵⁷ Segundo Albuquerque & Filho (2006, p. 302), para que se mude situações de franca desigualdade social e econômica, são necessárias medidas voltadas para promover o grupo que se encontra em posição de desvantagem. Essas medidas são conhecidas como ações afirmativas, que consistem na adoção de políticas públicas e privadas (de empresas, por exemplo) para corrigir as desigualdades. Representam uma forma de compensação ou reparação à discriminação sofrida no passado, evitando que o passado se reproduza interminavelmente no presente e se projete para o futuro. As ações afirmativas não são invenção brasileira, já foram adotadas em vários países de diferentes continentes, como Colômbia, China, África do Sul e Estados Unidos.

universidade a partir das cotas raciais/sociais. Paralelamente, e talvez inevitavelmente, vê-se nessa mesma época a ampliação de diferentes grupos de interesses de pesquisa e extensão como, por exemplo, núcleos de estudos afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs), grupos correlatos e associações específicas (como a Rede de Historiadores(as) Negros(as)), que vêm tensionando os espaços acadêmicos e provocando movimentos disruptivos de deslocamento na interrogação do cânone hegemônico (eurocentrismo epistêmico) no Brasil, em todas as áreas do conhecimento. Esse movimento revela, também, a ampliação de repertório de literaturas e bibliografias de autores(as), sobretudo negros(as) que foram apagados, esquecidos em suas pesquisas, escritos e leitura do mundo.

Por fim, “foi também no início dos anos 2000 que uma demanda educacional do Movimento Negro desde os anos de 1980 foi finalmente contemplada” (GOMES, 2017, p. 35). Foi sancionada, em 2003, a lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o estudo da História da África e da cultura afro-brasileira. Trata-se da alteração da maior legislação educacional brasileira para incluir, no currículo do ensino básico, a relevância do(a) negro(a) na formação da sociedade nacional e suas contribuições nas áreas social, econômica, política e cultural pertinentes à História do Brasil. Essa lei é resultante, como vimos, de longo processo de luta, resistências e denúncia do racismo protagonizado pelo Movimento Negro organizado no pós-abolição (séculos XX e XXI), desvelando histórias e culturas de existências, de reexistência, além disso de esperança pelo processo de recriação a partir dos fluxos e trocas de ideias, valores e projetos que circularam (e ainda circulam) pelo mundo afrodiaspórico. Essa perspectiva de conhecimento nos possibilita repensar a nossa memória histórica e identidade nacional, sobretudo o campo da História e do ensino.

Entretanto, para pontuar algumas reflexões “a que passos andam” às políticas raciais e ações afirmativas no Brasil contemporâneo, recorro à bell hooks (2017, p.42): “vivemos no caos, na incerteza de que será possível construir e manter uma comunidade”. Gomes (2017) e Nascimento (2018) afirmam que, apesar dos avanços, mesmo que limitados, das políticas de promoção da igualdade racial nas últimas décadas, o Brasil vem sofrendo um grave retrocesso nessa área. Com a reeleição da presidenta da República Dilma Rousseff, no ano de 2015, a SEPPIR foi incorporada ao Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, deixando assim de lado seu caráter exclusivo no desenvolvimento do trabalho direcionado à população negra e suas demandas, mas ao menos ainda voltada para a promoção de

ações afirmativas.

Por outro lado, após o golpe jurídico-midiático do impeachment, em 2016, que impediu Dilma Rousseff de finalizar seu segundo mandato legitimamente eleita em 2014, seu vice, Michel Temer, assumiu a presidência — após esse vergonhoso processo da história política brasileira —, por meio de uma medida provisória, extinguiu o Ministério. A SEPPIR foi então absorvida por um novo ministério criado durante o governo Temer, o Ministério da Justiça e da Cidadania, demonstrando mais um retrocesso em relação às políticas públicas afirmativas.

Nos últimos quatro anos, essa política de esvaziamento foi ampliada pelo governo do presidente Jair M. Bolsonaro. A ideologia bolsonarista, voltada para o benefício da elite do poder econômico neoliberal, não parte da atenção às políticas sociais e ao reconhecimento dos grupos minorizados no país, ao contrário, retomou como discurso oficial o fortalecimento do mito da democracia racial, o que fica implícito em falas do próprio presidente Bolsonaro, como: *“não vejo cor dos brasileiros, não preciso dividir para governar”*. As instituições oficiais responsáveis pela implementação e defesa das políticas afirmativas previstas em lei, a exemplo da Fundação Palmares (luta dos MNB), com a atuação do atual presidente Sérgio Camargo, virou um órgão que politicamente passou a atacar as lutas e demandas históricas da população negra, negando o racismo estrutural no país, tentando silenciar, por meio do discurso oficial do branco/colonizador, narrativas do pensamento afrodiaspórico tão caras às tradições e conhecimentos de resistências e (re)existências dos afro-brasileiros na construção da história econômica, política, social e cultural do Brasil. “Hoje vivemos em meio ao naufrágio” (hooks, 2017), em tempos de incertezas e crise de valores e crenças.

Um dos focos deste capítulo foi chamar a atenção para a importância do histórico de lutas do Movimento Negro Brasileiro, salientando o seu papel como agenciador de conhecimentos e saberes de emancipação. Ao retratarmos cada fase histórica dos movimentos negros no pós-abolição durante a república brasileira (1889-anos 2000), vimos que suas ações, propostas, reivindicações, demandas, lideranças, alianças e pensamentos políticos, devem ser considerados contextualmente e problematizados, isto é, são produtos de seu tempo e historicidade na escala nacional/global. Não obstante, em que pese a relevância das peculiaridades contextuais, tem-se em comum entre todas as fases dos MNB a compreensão do racismo enquanto “princípio organizador ou uma lógica estruturante de todas as

configurações sociais e relações de dominação” (GROSFOGUEL, 2019, p. 59). Um demarcador dos corpos negros na sociedade, sendo as possibilidades e oportunidades sociais, ainda hoje, medidas por essa métrica, no Brasil.

Sob essa ótica, os grupos politicamente organizados dos movimentos negros no pós-abolição, da Frente Negra brasileira na década de 1930 ao Movimento Negro Unificado contemporâneo, criaram e sistematizaram temáticas sobre a importância dos saberes ancestrais africanos como referência positiva e de consciência histórica racial do negro empoderado. Um dos principais “opponentes” das organizações elencadas nos itens anteriores, vimos, é o *mito da democracia racial* que, no Brasil, nega práticas de racismo, preconceitos e discriminações, e ainda segue vigorando no imaginário social.

O espaço escolar, em que se faz presente toda uma nova geração ainda se constituindo, se mostra, portanto, um lugar de suma importância para o combate ao ideário que sustenta o racismo à brasileira em todas as suas dimensões (preconceito, discriminação, estereótipos, arquétipos, etc.) Conscientes disso, o MNB, encampou como estratégias de resistências e reexistência negra, a luta pela inclusão do ensino da história africana e afro-brasileira no currículo escolar como uma ferramenta de combate ao racismo estrutural. Essa ação dos movimentos sociais negros, leva-nos a refletir o que o autor Maldonado-Torres (2019) destacou sobre cultura negra, pensamento afrodiaspórico que, ao mesmo tempo que as populações negras na modernidade experienciaram a opressão e a dominação social (as colonialidades), forneceram ferramentas para avançar a descolonização. Percurso que pretendemos demonstrar na discussão do próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 - A LUTA DOS MNB PELO ENSINO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO ESCOLAR

“A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente”.

Tierno Bokar⁵⁸

2.1. A AGÊNCIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: SIGNIFICADOS, DISPUTAS E RESISTÊNCIAS

A agência do Movimento Negro na disputa pelo currículo escolar, a contestação ao ensino de História tradicional do Brasil que relegou a imagem do *sujeito negro*, a estereótipos de inferioridade racial, de silenciamentos e apagamentos históricos. Ao se analisar o retrospecto histórico da trajetória dos Movimentos Negros Brasileiros (MNB), vê-se que suas ideias e ações manifestam o entendimento, a compreensão, de que a identidade dos afrodescendentes brasileiros é herdeira dos legados culturais dos povos africanos. Observamos que esses conhecimentos foram construídos nos aprendizados das lutas por mobilização racial do cativo para a liberdade e por direitos de emancipação e cidadania para os ex-escravizados no período pós-abolição.

A luta pela inclusão da História da África e cultura afro-brasileira no currículo escolar representa a maturidade adquirida pelos movimentos negros em sua longa luta histórica contra o racismo sistêmico e o epistemicídio da história do povo negro brasileiro e, simultaneamente, a favor do reconhecimento positivo e da valorização da história e cultura das populações afrodescendentes e africanas, pautados na “tradição do pensamento africano e afrodiaspórico, na afirmação de perspectivas do conhecimento e de povos que foram sulbaternizados dentro da modernidade colonial” (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL; 2019).

⁵⁸ HAMPATÉ BÂ, Hamadou. “A tradição viva” IN: História Geral da África I. Metodologia e pré-história da África. Organizado por Joseph Ki-Zerbo. São Paulo, Ed. Ática/UNESCO, 1980, pp. 167-212. Frase citada na página 167. Cf. Hampaté Bâ, A. e CARDAIRE, M. 1957, Tierno Bokar Salif, falecido em 1940, passou toda a sua vida em Bandiagara (Mali). Grande Mestre da ordem muçulmana de Tijaniyya foi igualmente tradicionalista em assuntos africanos.

Sendo assim, ao tratarmos da atuação e significados desta luta pela afirmação e reconhecimento da tradição do pensamento africano e afrodiáspóricos na produção de conhecimentos sobre a história e cultura da população negra por parte do Movimento Negro. Recorremos às contribuições do pensamento e conceito desenvolvidos pelo militante negro intelectual Abdias do Nascimento, que participou ativamente das lutas de mobilização racial no Brasil, nas diferentes organizações negras desde a Frente Negra Brasileira (1931), passando pela liderança no Teatro Experimental do Negro, até o Movimento Negro Unificado contemporâneo (1978). Um dos militantes negros mais longevo da história do MNB —, o Quilombismo,

[...] tem o horizonte na liberdade do povo negro, uma proposta afro-brasileira de organização sócio-política oferecida a toda a sociedade brasileira. O nosso caminho de combater o racismo, a pobreza e a repressão, ele é também o nosso caminho positivo de criação e reconstrução do nosso futuro [...] referenciada na tradição e heranças comuns, no pensamento positivo e criativo de construção de novas formas sociais, contribuições à história humana e da civilização dos negros orgulhosos de sua ascendência africana para o mundo. (NASCIMENTO, 1982)

A luta pela reconstrução da história do povo negro brasileiro e sua cultura, com agenciamento do corpo-geopolítica do(a) negro(a), é herdeira, devedora do “quilombismo”. Ou seja, desse ethos das várias *tecnologias* políticas de poder, dos quilombos, das manifestações culturais-religiosas, das contribuições e legados africanos à cultura afro-brasileira e ao pensamento negro brasileiro. E isso, para o MNB, precisava ter sentidos e significados no currículo escolar, pela introdução do estudo da história da África e do negro no Brasil encampados como bandeira de luta contra o racismo desde os anos de 1940 no Brasil.

Nesse sentido, vários autores e autoras (ALBUQUERQUE, 2006; PINTO, 2013; ALMEIDA e SANCHEZ, 2016; GOMES, 2017; etc.) destacam o trabalho de vanguardado Teatro Experimental do Negro entre os anos de 1944 e 1968 no Rio de Janeiro, também nesta frente de luta (estratégias). Vimos que, sob liderança de intelectuais como Abdias Nascimento e Guerreiro Ramos, o TEN foi crucial na luta pela implementação de projetos de ação pela valorização e resgate das contribuições africanas na cultura afro-brasileira. Para tanto, a companhia associou cultura e educação, tomando, desde então, parte numa luta pela introdução do ensino da História da África e da cultura afro-brasileira e pelo resgate da “herança africana na sua expressão brasileira” (GOMES, 2017, 30). A demanda pela inclusão desses assuntos nos currículos escolares é, portanto, muito anterior à lei por ela

fundamentada.

[...] os grupos negros organizados passaram a reivindicar, junto ao Poder Público, a inclusão da História da África e dos africanos, da luta dos negros no Brasil e da sua participação na formação da sociedade e da cultura brasileiras nos programas escolares. Essas propostas aparecem, *já em 1950*, na declaração resultante dos debates do I Congresso do Negro Brasileiro, promovido pelo Teatro Experimental Negro, no Rio de Janeiro. (SANTOS, 2005; SISS, 2003 apud, ALMEIDA; SANCHEZ, 2016, p. 241 – grifos nosso).

Com o período da ditadura militar, essa demanda de luta já levantada pelo Movimento Negro teve uma pausa, as causas de lutas raciais, como já vimos no capítulo anterior, enfrentaram interdições, sem muitos avanços. A partir de 1978, o Movimento Negro Unificado, ao implementar um projeto político de desconstrução da “negatividade histórica”, com o objetivo de “desmitificar” o mito da democracia racial, produziu conhecimentos e saberes emancipatórios como elementos para “a construção de outra interpretação histórica para compreender a realidade da população negra e sua relação com a diáspora africana” (Cardoso, 2002 apud Gomes, 2017, p. 26). Para Pinto (2013),

a reação do movimento negro perante a situação dos negros no Brasil, também a configuração que a valorização da identidade vai assumindo em diferentes momentos da luta, processo no qual a recuperação das raízes culturais adquire cada vez maior importância (PINTO, 2013, p. 25 – grifos nosso).

Nesse projeto-ação, os MNB propuseram, além da ressignificação do termo raça para o polo positivo, “despojar o termo negro de sua conotação pejorativa” (DOMINGUES, 2007, p. 115). “Ao ressignificar a raça, o movimento negro indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país” (GOMES, 2012b, p. 731), para incentivar o sujeito afro-brasileiro a assumir sua identidade e condição sociocultural, consciente do processo histórico de exclusão e inferioridade que lhe atribuído “por outrem”, o sujeito branco, sabendo o porquê dessa construção e de sua importância para a manutenção do sistema de dominação racial/colonial. Este é o negro consciente para Abdias do Nascimento (1982) e o negro emancipado para Gomes (2017).

O MNB passa, a partir de então, a intervir amiúde no campo educacional, com proposições fundadas na revisão dos conteúdos, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares (DOMINGUES, 2007). A partir dos(as) autores(as) destacados(as), podemos inferir que, visando romper com o viés fundamentalmente eurocêntrico do ensino brasileiro, sobretudo na história oficial

ensinada nas escolas.

Nos itens anteriores vimos que a primeira vez que o Movimento Negro imbricouem suas pautas, de modo sistemático, a partir do Plano de Ação da entidade na “Cartade Princípios”, a *inclusão do estudo da história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares*, foi no Plano de Ação do Movimento Negro Unificado de 1982, que visava a

[...] desmitificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do movimento negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; *luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares* e a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país. (MNU, 1982, apud DOMINGUES, 2008, p. 103, grifo nosso)

Nesse contexto, nota-se o amadurecimento da luta antirracista empreendida por várias entidades negras ao longo do século XX, dos conhecimentos e saberes emancipatórios acumulados *na luta e sobre a luta* contra o racismo colonialista brasileiro pelas gerações anteriores dos movimentos negros organizados.

O reconhecimento da necessidade de desmistificação da ideologia da negação do racismo no Brasil leva às estratégias de *juntar nossas forças e lutar* para além das questões objetivas dos mecanismos de atuação do racismo (como mercado de trabalho, criminalidade, saúde, habitação etc.), considerando que as estratégias de luta antirracista passam também pelas questões subjetivas do racismo, relacionadas à necessidade de positivação da identidade dos negros e negras referenciada na ancestralidade africana –. Essa última “se fez e se refez” – apesar das situações de opressão e dominação colonialistas – nas relações negras transnacionais, fruto da diáspora africana.

Sendo assim, atuação e ações do Movimento Negro brasileiro, nesse período, visam tonificar a construção política de uma nova identidade negra no Brasil, do sujeito negro⁵⁹ que é herdeiro dos legados históricos e culturais das antigas civilizações africanas (pré-coloniais); da hominização da humanidade que, segundo as pesquisas recentes do século XX, surgiu no continente africano, devedora dos

⁵⁹ Cf. a “Carta de princípios” do MNU de 1978. Nela, é possível observar o que a entidade comungava sobre o ser negro, “entendendo como negro todo aquele que possui na cor da pele, no rosto ou nos cabelos, sinais característicos dessa raça”. Esse entendimento converge com a categorização do IBGE para classificar a cor da população brasileira em seus estudos estatísticos da população. Na análise do fato referente à cor, utiliza-se a “somatória” de pretos e pardos na categoria de negros.

estudos do intelectual negro senegalês Cheikh Anta Diop (1923-1986) sua relevante tese da “unidade cultural” africana, afirmando que os povos originários da Terra eram negros. Essas são novas referências e significados atribuídos ao negro brasileiro, em antítese à identidade de inferiorização dada pela colonialidade brasileira – da elite eurodescendente –, que atribui aos afro-brasileiros como descendentes, *no senso comum*, de “escravos”, nas palavras da pensadora Sueli Carneiro (2005) a “construção do outro como não ser”⁶⁰.

Ao reivindicar, neste período – década de 1980 em diante –, mudanças nos currículos escolares, nos materiais didáticos racistas, o Movimento Negro parte da premissa e conscientização política de que a educação formal colonialista, além de oferecer condições de inserção do sujeito negro à sociedade, devia passar por mudanças estruturais, combater o racismo na construção das subjetividades do corpo/sujeito negro, que uma vez emancipado⁶¹ das representações de inferioridade atribuídas, historicamente, pelo “outro” branco ao(à) negro(a), poderá construir entendimentos no sentido inverso, de valorizar sua negritude, sua identidade negra, que lhe foi atribuída por outricidade, a partir de um complexo sistema de opressão, dominação e epistemicídio⁶².

A mudança de cenário se torna possível, portanto, a partir da luta por um ensino voltado para a valorização e reconhecimento dos valores civilizatórios⁶³ africanos na formação da história e cultura afro-brasileira, bem como no interesses da população negra brasileira na construção de um tipo de conhecimento e aprendizado que se dê no sentido contrário ao epistemicídio do pensamento e tradições afrodiáspóricas, quedê vazão ao lócus de enunciação africano e a seus legados nas diferentes áreas na formação da sociedade nacional, pois, como dizia o nobre e militante fotógrafo do MNU, Januário Garcia, em frase atribuída à sua autoria, “*existe uma história dos africanos sem o Brasil, mas não existe uma história do Brasil sem os africanos*”, afinal,

⁶⁰ Ver Carneiro (2005), na qual, a autora utiliza-se de conceitos Foucaultiano do Biopoder, Dispositivo. O uso do dispositivo da racialidade brasileira para analisar as questões raciais estabelecidas no Brasil. Neste trabalho a pensadora constrói a complexidade das relações de opressão e dominação entre brancos e negros na história ocidental eurocentrista, que parte da construção do Outro: o negro como diferente (porque o europeu se coloca como norma) e estabelecido a partir de elementos históricos e psicológicos na “zona de não ser”, inferior\subalterno.

⁶¹ Sobre o conceito de corpo emancipado referenciado aqui, leia (GOMES, 2017, cap. 5).

⁶² Conceito cunhado pelo intelectual Boaventura de Sousa Santos, (1995). No entanto, aqui nesta pesquisa utilizaremos a concepção conceituada por CARNEIRO (2005, p.97)

⁶³ Sobre as perspectivas dos valores civilizatórios africanos na concepção do ensino da História da África e Cultura Afro-brasileira, ver Brasil (2006, p.15-17).

conhecer a história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a contribuição dos negros e negras na formação da nossa sociedade é essencial para a construção da identidade dos brasileiros e das brasileiras, e ainda de maior importância para os afro-brasileiros, pois possibilita a formação de uma identidade étnico-racial positiva. (LIMA, 2021, p. 286)

As críticas feitas pelos MNB ao currículo escolar tradicional revelam, como diria bell hooks (2017, p. 53), que

[...] nenhuma educação é politicamente neutra [...] A política do racismo, do sexismo, do heterossexismo etc., que determina o que ensinamos e como ensinamos. E os professores precisam estar conscientes disso, para “uma revolução de valores [...], comprometidos com a liberdade e a justiça para todos”. (2017, p. 53)

Para sanar essa fragilidade de “rompimento de perspectivas” de epistemologias dominantes, os MNB, segundo Domingues (2007, p. 115-116), além de investir na luta por intervenção nos conteúdos racistas do currículo escolar, indicava também, nos anos 1980 e 1990, a importância da “capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica”. Tal capacitação deve prezar pelos saberes práticos direcionados à educação antirracista, que atenda às indagações, problematizações e redirecionamentos do currículo escolar, promovendo o debate da diversidade étnico-racial, a inclusão e equidade nas práticas pedagógicas pautadas pelo potencial da transformação humana e de emancipação pela educação (GOMES, 2011; FREIRE, 1996).

Mas, a luta do antirracismo cada vez mais se mostra difícil, complexa, atravessada por polarizações e conflitos e, no atual contexto político brasileiro, observamos retrocessos das políticas públicas afirmativas conquistadas com muitas lutas dos MNB. Vê-se, explicitamente, o recrudescimento do racismo sendo apoiado pelo governo atual do país, que se caracteriza por uma política negacionista, nos moldes fascistas, e recusa qualquer política de identidade (o que, por sua vez, revela uma profunda recusa do direito à diferença). Agentes do governo partem do eufemismo constitucional de que no Brasil “todos são iguais”, têm iguais condições, e fazem questão de deslegitimar as denúncias a respeito das desigualdades raciais, infantilizando-as (utilizando-se da expressão “mimimi”). Em vez de partirem da observação das realidades brasileiras, valem-se do princípio da “ideia de isonomia e não diferenciação”, já previsto intencionalmente pelo Estado imperial brasileiro vigente desde a primeira Constituição brasileira de 1824 – à época, em uma sociedade escravista, esse princípio legal de igualdade era para quem? Elucidando essa

questão Sueli Carneiro explica o caráter do racismo brasileiro.

A “genialidade” do racismo brasileiro reside exatamente nisso. Aqui se produziu a forma mais sofisticada e perversa de racismo que existe no mundo, porque nosso ordenamento jurídico assegurou uma igualdade formal, que dá a todos uma suposta igualdade de direitos e oportunidades, e liberou a sociedade para discriminar impunemente. (CARNEIRO, 2000 - Quinzena CPV, nº 286, abr./2000, p. 10)

Para a autora Sueli Carneiro, o racismo brasileiro é a forma mais perversa e sofisticada do mundo afrodiaspórico, pois encontrou nas leis amparo para se tornar velado, pois no ordenamento jurídico “todos somos iguais perante a Lei”. Já para o antropólogo *brasileiro-congolês*, Kabengele Munanga, o racismo no Brasil “é um crime perfeito”⁶⁴. Esse princípio de isonomia formal estabelecido no país desde a sociedade escravista (1824). Leva-nos a alguns questionamentos simples: “como assim iguais?”. Pesquisas acadêmicas (1950-1960) indicam que o MNB, sobretudo na mídia alternativa (imprensa negra) desde o pós-abolição década de 1920/1930, denunciam sobre questão racial, no Brasil, o racismo sutil; que, ao olharmos na atualidade, a realidade social brasileira, no contexto político vigente, mostra que esse princípio *não garante oportunidades iguais para todos*. Uma vez que, a sociedade brasileira se constitui historicamente das diferenças étnicas e sociais, e é fato que a miscigenação, a política do embranquecimento, não diluiu às desigualdades raciais no país, como muitos pregam (entre esses, o atual governo de extrema direita de Jair M. Bolsonaro). Sobre esse tipo de retórica, foco da política governamental atual, em contextos de crises de retrocessos de direitos, recorreremos à reflexão crítica da autora bell hooks⁶⁵:

Olhando para trás [...] conheci muita gente que se diz *comprometida com a liberdade e a justiça para todos*; mas seu modo de vida, os valores e hábitos de ser que essa *gente institucionalizada* no dia a dia, em rituais públicos e privados, ajudam a manter a cultura da dominação, ajudam a criar um mundo sem Liberdade. [...] *as figuras públicas que mais nos falam sobre a volta a valores antigos* [...] são as pessoas mais comprometidas com a manutenção de sistemas de dominação – o racismo, o sexismo, a exploração de classe e o imperialismo. (bell hooks, 2017, p. 42 – grifos nosso)

Partindo do entendimento da autora sobre os discursos pela volta a valores

⁶⁴ Conceito clássico do autor que caracterizou a manifestação das práticas racistas no Brasil como “um crime perfeito”. Entrevista à Revista Fórum do antropólogo Kabengele Munanga (USP), intitulada: NOSSO RACISMO É UM CRIME PERFEITO em fev. de 2012. Disponível em: <<https://umhistoriador.wordpress.com/2013/11/10/revista-forum-entrevista-antropologo-kabengele-munanga-usp/>>. Acesso em nov. 2022.

⁶⁵ A citação critica a realidade norte-americana, num contexto que visa a “verdadeira revolução dos valores” profetizada por Martin Luther King. Nessa passagem do texto, a autora usa a citação de King para indicar o caminho a ser rompido (realidade atual) para se poder atingir uma educação humanizadora.

antigos e pela manutenção do *status quo*, e aplicando-o à análise do contexto político atual do Brasil, sobretudo no que se refere às políticas públicas com foco no reconhecimento e no combate às desigualdades sociais/raciais do país, percebemos a importância do negacionismo para a efetivação dos retrocessos e das estratégias comunicacionais de descrédito das (poucas) políticas afirmativas que conseguimos implementar no país, sobretudo para a população negra que representa em torno de 56% atualmente⁶⁶.

Em tempos de crises e incertezas, devemos buscar “construir e manter comunidade” (idem), inspirados na capacidade de emancipação pela educação, sobre a qual refletiu Adorno (1995). No contexto da Alemanha pós-Auschwitz, o pensador diz que

é preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdure e, assim, que aquele se repita. [...] a educação contra a barbárie, parte da tese de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia.

Parece que a questão exposta por Adorno na década de 1960 no contexto de crises alemão continua atual e pertinente na realidade adversa que vivenciamos atualmente num governo federal de viés “neofascista”.

Voltando à luta dos Movimentos Negros Brasileiros em torno do ensino da História da África e cultura afro-brasileira no currículo escolar, entende-se o porquê de, em sua trajetória de embates e negociações marcada por um longo processo de avanços e recuos, eles sempre prezaram pela valorização da cultura negra e da história africana. Nos anos 1940, o Teatro Experimental do Negro e suas estratégias de desenvolvimento da “consciência racial” – negritude – por meio da arte e da educação, pode-se observar um pioneirismo nesse sentido. Vimos no capítulo anterior que as ações do TEN “nasceu para contestar a discriminação racial [...] e resgatar a herança africana na sua expressão brasileira” (GOMES, 2017, p. 30).

Contundente nessa direção, o Primeiro Congresso do Negro Brasileiro em 1950, promovido pelo TEN, representou dentro do Movimento Negro brasileiro organizado no século XX, a vanguarda na construção de uma *leitura social* e da História do Brasil, que considere o pensamento negro afrodiáspórico, dos saberes e cultura de resistência negra, uma vez que – nesse primeiro evento de amplitude nacional –, já

⁶⁶ Segundo PNAD, 2018. (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua), o total da população que se autodeclara preta ou parda no Brasil atinge um percentual de 55,8% da totalidade nacional. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21039-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca-no-brasil.html>. Acesso em 31 março de 2022.

se reivindicava a história, o estudo da história do continente africano e dos africanos, à cultura negra e o negro na formação da sociedade brasileira. Perspectiva esta, presente nos estudos do grande autor e africanista brasileiro Alberto da Costa e Silva em (Introdução Raízes africanas — Revista História Biblioteca Nacional) citado por Valter Silvério (2013, p. 07), para Costa e Silva “reconhecer que muito do que se passava num lado do Atlântico afetava a outra margem. E nos convencemos de que o Brasil também começou na África, e a África se prolonga no Brasil”.

Se hoje temos a África e os impactos da diáspora presentes no currículo escolar, também vimos, é graças à lei 10.639/03, uma conquista fundamental. Ainda sobre os destaques do autor Alberto da Costa e Silva (apud, SILVÉRIO, 2013) ressalta que o século XX, à multiplicação dos estudos sobre o negro no Brasil, quase todos, porém, sem acompanhar o passado africano. A África parecia mais que esquecida, ignorada. Embora durante a descolonização do continente se tenha reacendido o interesse brasileiro pela África, o descaso por sua história persistiu até ontem, ou anteontem.

Outrossim, essa lei (ao começar a ser corrigido o pecado) mostra a contra face das lutas do MNB para produzir fissuras na imagem de uma “história única” brasileira, contada apenas a partir do viés do colonizador europeu e suas colonialidades do poder, saber e ser como norma de análises e interpretações da história oficial do país. Por uma história a ser escrita, produzida, como diria Beatriz Nascimento (2021), *uma história feita por mãos negras*, que começou a ser implementada de forma mais sistemática nos anos 2000, graças à lei que obriga o ensino de História e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras. Seus impactos no currículo do ensino de História, dando-se de forma positiva, podem contribuir para romper arquétipos do imaginário do ser negro, bem como das concepções abstratas universalistas do eurocentrismo.

Assim, ao analisarmos a historicidade na trajetória histórica das lutas e resistências do Movimento Negro Brasileiro, observamos inflexões referentes à história crítica defendida por este ator político e educador, contra *rasuras* feita pela História oficial, uma vez que, entendemos ser a *história tradicional oficial* quem “rasura” a relevância da diversidade das memórias históricas representativas dos diversos grupos étnicos subalternizado, sobretudo a *agência do(a) negro(a)* na formação e contribuições à sociedade nacional. Esses movimentos de agência com base na cultura de resistência e no pensamento negro afrodiaspórico no século XX,

os movimentos negros estabeleceram certos pontos de virada/marcos na construção do currículo de História africana e afro-brasileira.

O quadro abaixo tem o objetivo de esquematizar, num panorama didático, alguns marcos históricos da luta do movimento negro no pós-abolição que possibilitaram a inserção do ensino da História da África e Cultura Afro-brasileira na escola e na revisão dos currículos escolares.

QUADRO 1. MOVIMENTOS NEGROS BRASILEIROS - ALGUNS MARCOS TEMPORAIS/FATOS DA LUTA AFRODIASPÓRICA PELA INTRODUÇÃO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA E REAVALIAÇÃO DO PAPEL DO NEGRO NA HISTÓRIA BRASIL (CULTURA AFRO-BRASILEIRA) NOS CURRÍCULOS ESCOLARES

1889	Militância de intelectuais negros pelo direito à educação das pessoas negras (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016)
1950	1º Congresso do Negro Brasileiro – mobilização para inserção da História da África e dos africanos e as lutas dos negros no Brasil no currículo escolar (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016; ALBUQUERQUE, 2006; PINTO, 2013; GOMES, 2017).
Década de 1960	Surgimento de propostas de reformas curriculares por iniciativa do movimento negro (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016). Em 1961, LDB condena tratamentos desiguais por motivo de raça.
1977	1º Congresso de Cultura Negra realizado em Cali, na Colômbia, ocasião em que debateram-se questões em torno da (re)escrita da história dos povos negros americanos e da reconsideração de sua participação na construção do continente americano.
1978-1982	Fundação do Movimento Nacional Negro em julho de 1978 — amplitude nacional, a “Carta de Princípios” do MNU e as reivindicações mínimas do Plano de Ação do MNU de 1982 - luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares e busca por apoio internacional contra o racismo no país.
1995	Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida foi realizada no dia 20 de novembro de 1995, em Brasília-DF
2001	Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada na cidade de Durban, África do Sul, entre os dias 31 de agosto e 8 de setembro de 2001. E o protagonismo do feminismo negro das Mulheres negras brasileira.

Fonte: elaboração própria, 2022.

Retomando alguns aspectos teóricos sobre este assunto, podemos citar alguns marcos/eventos importantes na história de resistência e luta dos povos negros das Américas que visavam e ainda visam incluir a história dos afrodescendentes no âmbito educacional, são eles: o 1º Congresso de Cultura Negra realizado em 1977, em Cali, na Colômbia, onde já estavam colocadas as questões de reescrita da história dos povos negros americanos e a sua participação na construção do continente americano.

O amadurecimento desse processo de luta de que a história do Brasil passa, necessariamente pela ressonância do trânsito dos sentidos, significados e historicidades trazidos pelos africanos escravizados na outra margem do Atlântico e seu continuum da diáspora forçada no Brasil, que seus descendentes contribuíram com a criação e a invenção de uma nova cultura, elaborando novas formas de espiritualidade, conhecimento, subjetividade, sociabilidade (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2019, p. 17). Um conhecimento político, dotado segundo os autores da dimensão da resistência, bem como, a dimensão da esperança, culturas políticas, “não mumificações históricas”.

O avanço na construção, reconhecimento e valorização da História dos afrodescendentes e a longa tradição do pensamento afrodiaspórico, temos o marco/evento do 2º Congresso de Cultura Negra das Américas, realizado em 1980 no Panamá, nesse evento, como no anterior, tivemos a participação do pensador e ativista negro do movimento negro Abdias do Nascimento que participou ativamente e foi eleito presidente para presidir o 3º Congresso de Culturas Negras, a ser realizado no Brasil.

Tendo isso sido explicitado, é preciso salientar que, sem apoio do governo brasileiro (ditadura militar) para realização desse evento, em 1981, foi criado o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO) – por Abdias e parceiros da causa/luta em prol da população negra e suadiáspora. Assim, a organização do 3º Congresso de Cultura Negra das Américas, ocorreu no teatro TUCA-PUC (SP), em agosto de 1982. Foi a primeira vez que o Brasil recebeu um representante do Congresso Nacional Africano da África do Sul (o ANC de Néelson Mandela) e a militante Sathima Ibrahim, fortalecendo os laços entre Brasil e a África, sua gente e sua/nossa história.

Outro importante evento referência – ponto de inflexão –, à História africana e afro-brasileira ocorreu em Durban na África do Sul, a terceira Conferência Mundial

Contra o Racismo, discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, que aconteceu no ano de 2001, seus debates e diretrizes, acabou por influenciar as decisões curriculares brasileiras no sentido de repensar o papel dos afrodescendentes na sociedade (PEREIRA; SILVA, 2021). Sobre esse assunto, os autores enfatizam que,

foi fundamental para os resultados obtidos em âmbito internacional na luta contra o racismo nas últimas décadas. Desde meados do século XX, as lutas por libertação nacional na África, especialmente com o fim do *Apartheid* e a eleição democrática de Nelson Mandela na África do Sul, em 1994, fortaleceram a luta antirracista na diáspora africana e, assim, a exigência dos movimentos negros nas Américas pelo reposicionamento de africanos e afrodescendentes na escrita da história PEREIRA E SILVA (2021, p. 10).

Os debates que foram desenvolvidos em Durban foram importantes para o desenvolvimento das lutas no continente americano e influenciaram na criação da relatoria especial de direitos das pessoas afrodescendentes e contra a discriminação racial em 2005, em quase todos os países americanos a convenção de Durban ajudou a promover uma série de mobilizações e no contexto educacional a reformulação dos componentes curriculares para contemplar as demandas do movimento negro (VIANA, 2016).

Em outros termos, a trajetória de lutas e enfrentamento ao racismo estrutural, por parte dos movimentos negros, produziu, como destaca a autora Nilma Lino Gomes (2017), saberes, conhecimentos sobre a temática racial, a reavaliação da história do povo negro no Brasil, direito à memória etc. Essas pautas, demandadas pelo Movimento Negro organizado no pós-abolição, amadureceram “no processo e, num continuum” — no quilombismo —, disputando o campo do saber: o currículo a ser construído, fazendo avançar a construção do currículo de História africana e afro-brasileira no país, através do protagonismo e agência de lutas, disputas e tensões da cultura política de “resistência, reexistência e esperança do povo negro afrodiaspórico, como dizia Beatriz Nascimento (2006), “é tempo de falarmos de nós mesmos, por uma história do homem negro”.

A seguir, focamos mais estritamente na Lei 10.639/03, em seu contexto histórico e pressupostos de criação, considerando debates e perspectivas contemporâneas. Em linhas gerais, o tópico aborda a perspectiva da referida lei como *conquista de direitos*, trazendo análises e discussão de elementos normativos e pedagógicos relevantes para a construção de uma educação promotora da diversidade étnico-racial que contribua para a mitigação da “exclusão e o abandono como eixos estruturadores da educação da população negra brasileira”

(GONÇALVES; SILVA, 2000), contemplando a inclusão da temática racial nas leis de Diretrizes e Bases da Educação nacional brasileira (LDB), fundamentando as mudanças em diretrizes/parâmetros curriculares para o ensino básico a partir da segunda metade do século XX e início do século XXI.

2.2. A LEI 10.639/03: CAMINHOS TRILHADOS SOBRE A TEMÁTICA RACIAL NAS LDBENS EOS APONTAMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Há mais de dezoito anos foi sancionada a lei 10.639⁶⁷ pelo, então presidente da República Brasileira, Luiz Inácio Lula da Silva⁶⁸, em nove de janeiro de 2003. Trata-se de uma alteração da lei 9.394, de vinte de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – com caráter de ação afirmativa, que tornou obrigatório a inclusão do ensino da História da África e da cultura afro-brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares na educação básica. Com essa alteração jurídica, a lei 9.394/96 passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

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

§ 3º (VETADO)

Art. 79-A. (VETADO)

⁶⁷ BRASIL, 2003. Lei 10.639/2003. A referida lei pode ser acessada na íntegra no endereço eletrônico: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em 14 dez. 2020. As alterações e modificações inseridas na Lei federal nº 9.394/1996 e na Lei federal nº 10.639/2003 pela Lei federal nº 11.645, de 10 de março de 2008, não invalidam e nem revogam nenhuma das duas anteriores, que continuam tendo a sua validade; mas acrescenta a referida lei, a abordagem também da questão indígena (PAULA, 2013). É importante informarmos que esta pesquisa tem como foco questões postas pela lei 10.639/2003 - como mote a História africana e afro-brasileira.

⁶⁸ Segundo Nascimento (2018, p. 40), essa lei foi um dos primeiros atos oficiais do governo Lula, era um projeto de autoria da deputada Esther Grossi e do deputado Ben-Hur Ferreira, pertencentes ao Partido dos Trabalhadores, apresentado na Câmara dos Deputados no ano de 1999. Aprovado apenas em 2002, foram necessários quatro anos até a sua implantação. A autora, parafraseando Dias (2004), evidencia dois motivos para a rápida ação de Lula: o primeiro é que então candidato havia assumido compromissos públicos de apoio à luta da população negra; e o segundo é que, anunciadas as pastas, não havia inicialmente nenhuma que tratasse especificamente dessa população – uma Secretaria sobre o assunto foi criada apenas meses mais tarde - a SEPPIR.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. (BRASIL, 2003)

Posteriormente, a LDB foi novamente alterada pela Lei nº 11.645/2008, que incluiu a temática indígena. O Artigo 26-A, citado acima, trata da obrigatoriedade do estudo da história africana, afro-brasileira e indígena na formação do Brasil destacando suas contribuições no campo social, político e econômico. Essas contribuições devem ser estudadas nos níveis de ensino fundamental e médio da rede pública e privada, além de ministradas em todo currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, literatura e história brasileira. O segundo artigo (79-B) estabelece o dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra” no calendário escolar (BRASIL, 2003).

A escolha da referida data faz alusão à morte do líder do quilombo de Palmares, Zumbi, e tem como objetivo resgatar sua figura enquanto referência negra de protagonismo e resistência, um herói⁶⁹ negro do qual a população afro-brasileira pode se orgulhar – ponto de convergência, portanto, de toda uma memória da ancestralidade étnica. O reconhecimento legal dessa posição do líder dos Palmares, também vimos, é resultado das reivindicações do MNU (GOMES, 2017).

Gomes (2008) chama atenção para o fato de muitas das críticas à referida lei manifestarem uma incompreensão de seu contexto de surgimento. Com efeito, esse marco jurídico representou um grande avanço no campo educacional brasileiro, conquista de direitos e esperança significativa na luta antirracista no Brasil a partir da

⁶⁹ Lembrando o trabalho crítico que deve ser desenvolvido pelo professor de História (não só professores do componente de História), na contextualização e problematização do termo de herói, da prática de heroização na história, sobretudo ao trabalharmos com datas e personagens negros brasileiros, africanos e afrodescendentes que são indicados como trabalho pedagógico para cumprimento da obrigatoriedade do ensino de história da África e da Cultura afro-brasileira nas DCNERER/2004, p. 21-22). Segundo as autoras Abreu e Matos (2008) que destacam os cuidados metodológicos no ensino dos professores em cair na tentação de heroizar os personagens negros da história, simplesmente replicando o que a antiga historiografia fazia com personagens em sua maioria “brancos”. Ou seja, superar a abordagem do chamado “ensino tradicional”, sendo para o ensino de História mais significativo, partindo da problematização, urge estratégias de superação de uma abordagem pautada pela memorização acrítica de datas, acontecimentos, nomes de personagens e seus “grandes feitos”, “grandes vultos” a serem celebrados a partir de um calendário cívico ou comemorativo. Sobre a abordagem de Zumbi e sua problematização da figura da heroização na historiografia brasileira, segundo a autora Lorene dos Santos (2011), destaca a obra do historiador João José Reis, *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*, que buscou compreender os “espaços de negociação” presentes na relação senhor-escravo, trazendo novas análises, no capítulo: *Entre Zumbi e Pai João, o escravo que negocia* de Eduardo Silva, do escravo passivo (pai João), a luta violenta contra a escravização na figura de Zumbi dos Palmares. Entre os dois extremos, os autores identificam uma infinidade de formas de negociação e procuram mostrar que “os escravos não foram vítimas nem heróis o tempo todo”. Para mais informações ver Abreu e Mattos (2008) e Santos (2011, p. 70).

(re)educação visando a superação do racismo, do preconceito, discriminação e estereótipos contra a população negra brasileira. Para Nascimento (2018), a lei foi um marco legal das políticas antirracistas e um importante instrumento para tornar a escola um lugar que possibilita um amplo trabalho de conscientização e construção de novos sentidos e educação emancipatória.

Segundo Nascimento (2018, p. 40), o PL de autoria da deputada Esther Grossi e do deputado Ben-Hur Ferreira, do partido dos Trabalhadores (PT-1999/2003), foi desarquivado⁷⁰, apresentado na Câmara dos Deputados, aprovado em 2002, e ainda foram necessários quatro anos até a sua promulgação. O discurso sobre a demanda dessa política pública afirmativa de longa data, destacou o fato de que o Brasil,

[...] um país com quase metade de sua população composta de “pretos e pardos”, conforme classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), deveria conhecer a história do continente africano, de onde veio um enorme contingente populacional que deu origem a grande parte dos brasileiros. Com efeito, como o conhecimento de história é fundamental para a constituição de identidades, conhecer a história africana, e não apenas a europeia, pode se tornar referência importante não só para alunos e alunas negros, mas também para os “brancos”, que podem repensar suas identidades ao ampliar seu conhecimento sobre as realidades africanas e afro-brasileiras. (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 25-26)

Nesse contexto, o final do século XX e o início do século XXI tem como marca o avanço nos debates no campo das questões étnicas e raciais e sobre o papel da educação em contar a história de uma nova perspectiva que englobe os sujeitos e grupos subalternizados, histórica e epistemologicamente marginalizados pelo eurocentrismo. Esse é um dos desafios *disruptivos* colocados por essa legislação na área da Educação, sobretudo, evidentemente, no ensino de História.

A implementação da Lei 10.639/2003 – e de suas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) – vem somar às demandas do movimento negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar em específico. Esses grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de

⁷⁰ Essa demanda antiga do Movimento Negro de inclusão do ensino da História da África e da cultura afro-brasileira, foi apresentada como projetos de lei por parlamentares desde mandatos de 1983/1986, de Abdias do Nascimento (PDT/RJ); Paulo Paim (PT/RS); Benedita da Silva (PT/RJ) e Humberto Costa (PE). Ver: ALBERTI PEREIRA, 2007, p.25).

uma formação cidadã (GOMES, 2008, p. 68-69).

Gomes (2012a) destaca o papel dos movimentos de resistência contra-hegemônica⁷¹ que veem a escola como espaço democrático de formação de sujeitos críticos e emancipados que rechacem quaisquer formas de preconceitos e discriminações e compreendem os desdobramentos do racismo no cotidiano na sociedade. A autora menciona Munanga (2005) e aponta dois desafios ao falar do papel da escola no combate ao racismo. O primeiro é assumir que o Brasil é um país racista; e o segundo é criar estratégias pedagógicas para combatê-lo no ambiente escolar, pois “a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados” (MUNANGA, 2005, p. 17).

Partilho das ideias de Munanga quando exalta o papel da educação escolar enquanto espaço privilegiado na desconstrução de preconceitos e combate ao racismo, porém, também é preciso reconhecer a escola enquanto um local de tensionamento de forças, que, enquanto instituição social, reproduz, ela mesma, o racismo. Comungando dessa premissa, Silva Júnior (2007 apud Gomes, 2012b, p. 735), ao destacar as ambiguidades, disputas, mas também o estabelecimento de consensos pelo Movimento Negro, enfatizou a observação por parte desse *ator coletivo e político* do desempenho “da escola como instrumento de reprodução do racismo”, fato, ademais, consensual na trajetória e conscientização em torno das lutas e resistências dos movimentos negros. Ao analisar como a escola vem sendo organizada, Anjos (2005, p.174) destaca que

o sistema escolar tem sido estruturado para a perpetuação de uma ideologia sócio-político-econômica que, junto com os meios de comunicação social, mantém uma estrutura classista, transmissora de valores distorcidos e individualistas. Primeiro, são os livros didáticos, que ignoram o negro brasileiro e o povo africano como agente ativo da formação geográfica e histórica. Em segundo, a escola tem funcionado como uma espécie de segregadora informal.

As colocações de Anjos evidenciam um sistema educacional organizado a partir de parâmetros eurocêntricos, caracterizados pelo individualismo e pela racionalidade científica que marcam a modernidade. Esse modelo de saber tem

⁷¹ Aqui estamos considerando os movimentos sociais de resistências contra-hegemônicas, com destaque aos que possuem caráter identitário (mulheres, negros, indígena, LGBT, quilombolas, povos do campo etc.), conforme caracterizado por Gomes (2012a, p. 105).

enquanto representante o padrão branco, masculino, “civilizado”, cristão e heterossexual, ou seja, o perfil do colonizador dos continentes americano e africano. Depreende-se, então, que o sistema educacional é racista e excludente porque reproduz os valores coloniais e reforça os lugares sociais a serem ocupados a partir da racialidade, com o branco ocupando a posição de poder e, o negro, a posição de subalternidade. Por consequência, um sistema que nega o protagonismo negro na construção do país e silencia suas contribuições nas diversas esferas que compõem a sociedade.

Diante do exposto, afirmamos que é necessário lançar sobre a escola, e o currículo a ser mudado, transformado, um olhar crítico do esperar na perspectiva freiriana, para fazer avançar mesmo com as dificuldades, retrocessos, característicos do ser humano como sujeito histórico. Em suma, é necessário haver “a insistência na práxis – agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo” (bell hooks, 2017).

Recorremos à perspectiva de hooks ensinando a transgredir a educação como prática da liberdade, da pedagogia engajada, do entusiasmo, “do abraçar as mudanças” para construir um ensino no mundo multicultural, cruzar as fronteiras estabelecidas, reconhecendo que as práticas didáticas não poderiam ser regidas por um esquema fixo e absoluto.

Nesse sentido, a partir da reflexão e conscientização crítica, reconhecemos que, mesmo enquanto instituição que reproduz preconceitos, a escola é lugar do esperar/transgredir, pois enxergamos nela um espaço social potencial de desconstrução dos mesmos, visto que “a educação deve proporcionar a formação de cidadãos que respeitem a diferença e que, sem perder de vista o caráter universal do saber e a dimensão nacional de sua identidade, tenham garantidos o direito à memória e ao conhecimento de sua história” (MOURA, 2005, p. 76).

Acredita-se que uma escola comprometida com a formação de uma sociedade equânime deve orientar sua prática pedagógica a partir do respeito à pluralidade étnica e às diferenças que caracterizam os grupos humanos por meio do reconhecimento de suas características identitárias e da quebra das narrativas hegemonicamente eurocêntricas que têm marcado a educação escolar. Sobre essas últimas, atentamos especialmente ao currículo do componente de História, que, enquanto disciplina escolar, “nasceu”, “a serviço de finalidades fundamentais associadas à constituição de identidades nacionais” (BITTENCOURT, 2008, p. 76) sempre a partir do viés do grupo hegemônico. No Brasil, isso resultou numa perspectiva histórica que anula as

diferenças identitárias, com a retórica da miscigenação como armadilha homogeneizadora, vinculada ao mito da democracia racial.

Transcorrida a maioria de sua promulgação, ainda se fazem prementes alguns questionamentos sobre a Lei 10.639/2003, que o “relatório desta pesquisa” inicialmente pretende suscitar e refletir a respeito. Destacamos dois deles. Quais foram os avanços, e quais são os desafios ainda por enfrentar para a sua devida implementação no currículo e na prática pedagógica, no “chão da escola”, conforme previsto pelos artigos 26-A; 79-B – da LDBEN – sobretudo na prática docente de História? Além disso, tendo como referência a aplicação, de fato, da legislação referida e suas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNERER/2004), quais os fundamentos, princípios e concepções propositivas devem ser considerados no ensino da história da África e da cultura afro-brasileira articulado à disciplina de História e seus conteúdos programáticos – considerando a política curricular atual da nova Base Comum Curricular (BNCC)?

Importante campo de luta contra o preconceito racial, a educação é um direito social conquistado pelos grupos não hegemônicos do Brasil, que não apenas reivindicaram a garantia de sua oferta de forma pública e gratuita, como tensionaram esse espaço para que nele seja resgatada a história e o reconhecimento das contribuições da população negra.

Partimos da premissa de que é necessário refletir e compreender a sanção da lei 10.639/2003 para além de uma ação governamental ou um gesto de “benevolência” de um governo que se preocupa com problemas sociais/raciais endêmicos do país⁷² Macedo (2021, p. 7) destaca que “não foi uma decisão unilateral imposta de cima para baixo, mas o atendimento de uma reivindicação encaminhada pelos movimentos sociais”. Assim, faz-se necessário reconhecer a lei como fruto das reivindicações e propostas dos movimentos negros ao longo do século XX, “resposta de resistência e reexistência na construção de políticas de igualdades com políticas de identidades em

⁷² Vale lembrar que apenas em 1996, no discurso de abertura do Seminário Multiculturalismo e Racismo, na cidade de Brasília, o então presidente da república, o sr. Fernando Henrique Cardoso, reconheceu o problema racial no Brasil (racismo). Esse evento é considerado por vários intelectuais como a primeira ação de reconhecimento das questões raciais pelo Estado brasileiro. Também são tributários desse reconhecimento os avanços das ações afirmativas destinadas à população negra. Não obstante, não se deve perder de vista que tal reconhecimento é fruto das lutas dos Movimentos Negros Brasileiros, sendo sobretudo um dos “resultados” das ações decorrentes da Marcha de Zumbi de Palmares em Brasília em vinte de novembro de 1995. A este respeito, ver D’adesky (2005) e Nascimento (2018).

articulação, uma agenda descolonizadora”⁷³

Nesse sentido, Gomes (2008, p. 79) concorda que houve, na última década do século XX e no início deste século, um movimento de redefinição do papel do Estado. Inicialmente, neutro diante das questões raciais no Brasil, passou a se atentar para a complexa inter-relação entre classe, raça, gênero e desigualdades raciais, tornando-se eventualmente um propulsor de políticas públicas afirmativas, bem como reconhecendo as disparidades entre brancos e negros no Brasil e sua responsabilidade de intervenção nesse quadro. Ainda, conforme a autora, trata-se do resultado efetivo de anos de luta dos Movimentos Negros Brasileiros, com sua intervenção no Estado, na política educacional, na prática pedagógica e no currículo escolar (2008, p. 80).

Ao olharmos para trás, na jornada de acesso a uma educação contrária à opressão e à dominação social referentes à população negra, percebe-se que muitas questões históricas envolvem o caráter *disruptivo* impetrado pela lei 10.639/03 na política educacional brasileira.

A Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) no entanto, *foi a primeira no âmbito da educação que realmente apresentou forte enfrentamento ao racismo*, pois, ao alterar a LDBEN (Lei nº 9.394/1996), determinou que a Instituição Escolar introduzisse, no currículo de todos os níveis de educação formal, o ensino sobre História e Culturas Afro-brasileiras e Africanas. (CARVALHO;CASTRO, 2017, p. 138, grifo nosso)

A partir da afirmação dos autores, observamos a possibilidade disruptiva da concepção de educação com abertura à diversidade no documento oficial do Estado: a LDBEN (1996) alterada (10.639/03) passa a figurar o atendimento das reivindicações e propostas encaminhadas pelos movimentos negros, exige “a construção de outra interpretação histórica para se compreender a realidade da população negra e sua relação com a diáspora africana” (CARDOSO 2002 apud GOMES, 2017, p. 26). Ou seja, exige romper com a historiografia tradicional, que silenciou, apagou e inferiorizou as contribuições histórico-culturais dos afrodescendentes brasileiros na construção da identidade nacional nas áreas social, econômica e política pertencentes à História do Brasil.

Com isso, os dispositivos legais estabelecidos pela lei (10.639/03) que

⁷³ A esse respeito, ver artigo de José Jorge de Carvalho, “Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras”. In: MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da Colonialidade e da Decolonialidade: Algumas Dimensões Básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Jorge; GROSFUGUEL, Ramón; MALDONADO-TORRES, Nelson (Orgs.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

alteraram a LDBEN nº 9394/96, de fato, deram a esse marco jurídico um *caráter pluralista*, inclusivo à diversidade cultural como direito à diferença, além de reconhecer devidamente as políticas de identidades. Partindo do mister de historiadora atenta, e considerando o documento-objeto deste trabalho “enquanto monumento” que “permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente” (GOFF, 1996, p. 545), temos o arcabouço jurídico, normativo e pedagógico descrito acima como um documento/monumento a ser problematizado, interrogado, escrutinado etc.

Definido o prisma de nossa reflexão, podemos dizer que o processo de alteração da LDBEN (BRASIL, 1996) vigente hoje representa o estabelecimento, na maior legislação educacional do país, de *apontamentos teórico-práticos* para a construção de uma educação antirracista no campo educacional brasileiro, no currículo do ensino básico ao superior, desde 2003.

Na perspectiva de Carvalho e Castro (2017), como já mencionado anteriormente, “a lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), no entanto, foi a primeira no âmbito da educação que realmente apresentou forte enfrentamento ao racismo”. Temos, assim, o chancelamento das conquistas dos movimentos sociais negros (e outros populares) de diretrizes e bases antirracista, contrapondo questões históricas de legitimação legal racistas nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional elaboradas a partir da década de 1930 do século XX, com a criação do sistema nacional de educação.

Ao analisarmos a história da Educação nacional desde a criação das instituições oficiais do Estado⁷⁴ (na década de 1930), quando houve a criação de uma política nacional relativa às estruturas educacionais, verifica-se, sob o ditame do Estado, um projeto de educação que atende aos anseios e valores culturais e simbólicos de uma *elite brasileira* que referencia a manutenção dos privilégios decorrentes das estruturas legais do Estado moderno brasileiro juridicamente erigido com base em uma sociedade racializada, nos moldes da ideologia do racismo científico, que se fez estrutura nos Estados nacionais, um *racismo de Estado*⁷⁵,

⁷⁴ A política estatal nacional de educação no Brasil aqui entendida, inicia-se com a criação do Ministério da Educação, órgão da administração federal direta, fundado pelo Decreto nº 19.402, em 14 de novembro de 1930, com o nome de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, pelo então presidente Getúlio Vargas. Esse órgão era encarregado do estudo e despacho de todos os assuntos relativos ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar.

⁷⁵ Segundo Foucault (2010 apud ZANAGA, 2020, p. 69), no século XIX teria surgido o racismo de Estado, de face moderna e biologizante: “um racismo que uma sociedade vai exercer sobre ela mesma, sobre seus próprios elementos, sobre seus próprios produtos. [...] o racismo ligado ao funcionamento de um Estado que é obrigado a utilizar a raça, a eliminação das raças e a purificação da raça para

conforme conceituado por Foucault.

Zanaga (2020, p. 69) afirma que, nesse contexto, a elite brasileira de então transplanta as ideias racistas de lastro científico aceitas na Europa para o Brasil. Dessa maneira, a elite republicana (branca) conseguia justificar a sua primazia social na sociedade brasileira, essa última composta, sobretudo, por mestiços e negros. Essa realidade histórica potencializou as desigualdades raciais no Brasil, tonificando relações de poder desiguais e discriminatórias entre grupos racializados, brancos e negros, principalmente, garantindo o lugar de exclusão e dominação do grupo identitário afrodescendente.

Sob essa ótica, a área da educação ganha particular relevância na estruturação de um “racismo de Estado”. É possível mencionar, por exemplo, o primeiro projeto educacional empreendido após a criação do Ministério da Educação (1930), comprometido com uma mentalidade racista de cunho eugenistas calcado no racismo científico⁷⁶. Esse último, lembremos, tinha forte presença, no Brasil, em estudos e teses⁷⁷ de médicos, juristas, literatos e sociólogos que fizeram usos de análises e interpretações equivocadas das ideias de Charles Darwin (1859)⁷⁸, herdeiros da doutrina racista desde os escritos do europeu Arthur Gobineau (1816-1882)⁷⁹, por sua familiar à elite letrada brasileira desde o final do século XIX. Tal elite, afinal, ia buscar na Europa referências de civilidade, rejeitando o quadro de referência racial brasileiro (SKIDMORE, 1976).

A esse respeito, Maria Augusta Bolsanello (1996), em seu artigo “Darwinismo social, eugenia e racismo ‘científico’: sua repercussão na sociedade e na educação brasileiras”, busca evidenciar a influência do darwinismo social, da eugenia e do racismo “científico” nas principais ideias de alguns intelectuais brasileiros que, do final do século XIX a meados do século XX, foram responsáveis pela introdução da

exercer seu poder soberano”.

⁷⁶ Sobre racismo científico, ver D`Adesky, 2005 e Cavalleiro (2001). Para mais informações, verifique indicação nas referências bibliográficas.

⁷⁷ Aqui, refiro-me aos estudos e teorias sobre o Brasil e o problema da população negra defendidos por intelectuais como Raimundo Nina Rodrigues; Sílvio Romero; Oliveira Viana; Monteiro Lobato; Gilberto Freyre e Euclides da Cunha. Ver Bolsanello (1996) e Skidmore (1976).

⁷⁸ A partir de leituras equivocadas do livro escrito pelo naturalista inglês Charles Darwin (1809-1882), publicado em 1859, *A Origem das Espécies*, muitos cientistas formularam novos discursos racistas, incorporando ideias de Darwin para análises sociológicas e antropológicas das sociedades humanas. Esse tipo de pensamento ficou conhecido como darwinismo social.

⁷⁹ A doutrina racista de Arthur Gobineau (1816-1882), segundo Skidmore (1976, p. 46-47), pode ser verificada em seus estudos sobre a escravidão e os escravizados no Brasil. Tais estudos constam em relatório oficial de grande influência na análise do futuro racial do Brasil à época (Gobineau era grande amigo do imperador Dom Pedro II).

justificativa científica do preconceito racial e social no Brasil. Esse pensamento intelectual brasileiro fomentou preconceitos que se cristalizaram nas consciências e até os dias de hoje perseguem as camadas populares brasileiras, em todos os setores da sociedade, inclusive na escola. Sobre esse contexto de produção intelectual, a autora destaca:

[...] é importante ressaltar que a ambiguidade foi uma marca registrada da produção intelectual do Brasil dessa época, caracterizando-se por momentos de idéias progressistas, reveladoras da história brasileira, mesclados pelas idéias preconceituosas advindas das teorias evolucionistas, eugenistas e racistas européias. (BOLSANELLO, 1996, p. 159)

A ideologia subjacente ao projeto educacional brasileiro, dos anos 1930, refletia a formação de cidadãos desejada para a nação republicana moderna em desenvolvimento no período pós-abolição. Segundo Simone Rocha (2014), as doutrinas raciais sobre o Brasil e seu povo (observáveis desde o final do século XIX), em conjunto com a política nacional de embranquecimento (primeira metade do século XX), influenciaram a Constituição Federal de 1934 e de 1937. As bases desses ideais na política educacional, que nas décadas de 1930 e 1940 formava brasileiros no mesmo modelo de países europeus, abnegava qualquer perspectiva de educação que fosse compatível a uma população em sua maioria constituída por pessoas pobres, analfabetas e doentes, estigmatizadas pela sua cor diante de uma elite branca que articulava o desenvolvimento social e econômico do país à condição racial de sua população⁸⁰.

A autora ainda adverte que essa política educacional de cunho eugênico tinha o objetivo de estimular as boas estirpes dos “bem-nascidos”. Nas palavras de Renato Kehl, médico eugenista influente à época, “quem é bom já nasce feito”⁸¹ A própria Constituição de então afirmava, em seu Art. 138, que mulatos, negros ou deficientes (de qualquer nível) são limitados perante a educação. Para os eugenistas, a educação eugênica diante de uma população constituída em sua maioria de negros e mulatos,

⁸⁰ Lembrando que essa exclusão da população afrodescendente no Brasil no pós-abolição já ocorria herdeira dos primeiros preceitos legais republicano de 1911 na chamada Reforma Rivadavia Corrêa - Decreto nº 8.659, de 5/04/1911 - que exigiu a realização de exames admissionais e estipulou **cobranças de taxas**, dificultando a escolarização dos negros. Sobre este assunto ver: (Garcia, 2007; Almeida; Sanches, 2016).

⁸¹ Segundo Skidmore, (1976, p. 192), os anos de 1920-1930 no Brasil viram a consolidação do ideal de branqueamento e sua aceitação implícita pelos formuladores da doutrina e pelos críticos sociais. Renato Ferraz Kehl (1889-1978) médico, foi um dos grandes nomes da eugenia no Brasil, editor proprietário do Boletim de Eugenia, periódico que circulou entre 1929 e 1933 e que se notabilizou pela divulgação das medidas eugênicas entre os brasileiros. Ver Rocha (2014, p. 05).

pretenderia atuar dificultando, a esses grupos, o acesso à Educação. Foi desse modo que, mesmo com a Constituição de 1934 garantindo o ensino gratuito, a população negra continuou à margem da educação. Essa mesma população também se via proibida, por lei, de contrair casamento com pessoas brancas de nível social elevado.

Ainda de acordo com Rocha (2014), para compreender o caminho histórico rumo a uma educação para *todos* (atualmente, ainda um devir), é importante identificar aspectos históricos das políticas educacionais e higienistas de melhoramento racial em favor do branqueamento da população (2014, p.12). Vejamos como o objetivo de higienização e exclusão presente no imaginário social brasileiro, desde os fins do século XIX (1880-1920)⁸², principalmente em meio à elite privilegiada, se manifesta em discurso proferido por um homem público na Assembleia Nacional Constituinte brasileira de 1934. Observamos:

No que tange à educação eugênica, e a sua importância na saúde da raça, é o bastante, para demonstrar a sua magnitude, citar uma das proposições da Sociedade Alemã de Higiene Racial⁸³. A condição imprescindível para a consecução *dos fins de higiene racial* é a instrução e a educação eugênicas. Todas as escolas frequentadas pela Mocidade devem ter *cursos suficientes de Biologia e Eugenia*. Todas as escolas superiores devem ser dotadas de *cadeiras especiais* para o estudo da hereditariedade humana, higiene racial (Eugenia), com possibilidades de pesquisas. (PACHECO E SILVA, 1934, grifos nossos)⁸⁴

⁸² Sobre o “período alto do pensamento racial da ideologia do branqueamento” que “ganhou foros de legitimidade científica” no imaginário social brasileiro, ver Skidmore (1976, cap. 2, p. 54-94).

⁸³ Sabe-se, pelo senso comum, que a política racial alemã (com base na concepção biológica de raça) da renomada instituição citada no discurso do parlamentar levou ao Holocausto de mais de 6 milhões de judeus, negros, ciganos, homossexuais e componentes de outras minorias.

⁸⁴ Discursos conservadores do “status quo” na sociedade, ou atualmente discursos negacionistas por parte de parlamentares, mostram, como diria Santos (2009, p.31) que “as colônias representam um modelo de exclusão radical que permanece atualmente no pensamento e práticas modernas ocidentais tal como aconteceu no ciclo colonial”. Podemos citar o jovem deputado federal pelo DEM-SP, Kim Patroca Kataguirí (em exercício entre os anos de 2019 e 2022), co-fundador do MBL e autodeclarado liberal conservador, que neste ano de 2022, fez fala no Flow Podcast defendendo a existência de um partido Nazista - em nome da suposta liberdade de expressão (ideia que permanece). Impetrou o Projeto de Lei nº 4125/2021, ainda em análise na Câmara dos Deputados, com ementa que altera a Lei de Cotas, lei 12.711/12 de ingressos nas Universidades de estudantes com base na cor/raça, no sentido de fazer permanecer apenas as cotas sociais. Esse projeto, aliás, surge em ano de eleições presidenciais e período de debates sobre a avaliação da política de cotas no Brasil após dez anos de resultados comprovadamente positivos. A quem interessa tirar essa política de reparação? Estratégias para manter estruturas excludentes mostram muito sobre o que está por trás da realidade da população negra no país e do racismo estrutural e sistêmico. Negar e retirar o conceito de raça das políticas educacionais e marcos jurídicos é contribuir para manter o “gigante” mito da democracia racial brasileira.

Disponível em: <<https://www.jundiaionline.com/noticia/26095/projeto-acaba-com-cotas-baseadas-em-cor-ou-raca-nas-universidades>>. Acesso em fev. 2022.

A defesa da tese da eugenia relacionada ao sistema de educação nacional, por um representante político, é designatário do estrutural pensamento conservador/opressor/patriarcal/colonial que ainda prevalece no país nos dias atuais, e que reflete como a elite branca, mesmo após ao fim da escravidão, busca por vários meios manter seus privilégios nas estruturas de poder e decisão (branquitude)⁸⁵.

Na relação presente-passado, em análise, vê-se o corolário das lutas da população negra, existentes “desde sempre” neste país, por acesso a direitos básicos (no que se refere a lutas em âmbito legislativo, pode-se mencionar, por exemplo, a *lei Afonso Arinos*, de 1951 de combate ao racismo), e que comumente causaram reações conservadoras. O que motivaria tais reações? Seria o medo de fazer ruir as estruturas cunhadas no racismo? A inclusão desses fins educacionais, conteúdos, disciplinas e pesquisas atendia o interesse do povo ou era apenas uma estratégia de genocídio do grupo étnico-racial negro, considerado como inferior, portanto não-humano (SANTOS, 2009) e não-sujeitos para serem considerados no projeto de nação (nacionalismo) que estava sendo forjado.

Nesse curso, o autor Skidmore (1976) destacou como o pensamento brasileiro tinha como referência a Europa e seus padrões de civilidade. Nesse imaginário hegemônico, como disse Fanon (2020), a “pele negra” só poderia existir sob uma “máscara branca”, ou seja, os negros, para serem considerados nesse projeto de educação e de nação tinham que se ajustar à construção social que o branco europeu construiu para o “ser negro” na modernidade/colonial. Tinha que alienar-se para civilizar-se, e as oportunidades eram raras e seletivas para o povo negro, bem como para mestiços e indígenas, subalternizados na manutenção das estruturas objetivas e subjetivas legadas pelos quase quatro séculos de regime escravista no Brasil.

Retomando a trajetória da inclusão/consideração das questões de raça nas diretrizes educacionais no sistema nacional de educação, em tese, o discurso de Pacheco e Silva, citado acima, foi a base filosófica do primeiro projeto de educação nacional com fundamentos eugênicos nos anos de 1930, mas também observamos resquícios da força racalista passando pelas duas LDBEN subsequentes (Brasil, 1961; 1971), até a LDB de 1996 e que, após alteração pela lei 10.639/03 e a lei nº 12.796 de 2013⁸⁶, encampou bases e preceitos para a implementação de uma

⁸⁵Sobre o conceito de branquitude e privilégios branco no Brasil, entendido nesta pesquisa. Ver: Guerreiro Ramos (1957); Freire (1983); Bento (2002); Jesus (2012; 2014); Schucman (2020).

⁸⁶ Fonte: Lei Federal nº 12.796, de 04 de Abril de 2013, publicada no Diário Geral da União - DOU de

educação antirracista no Brasil nos diferentes níveis da educação nacional.

Entendemos que uma educação antirracista, em termos políticos e culturais, tem sua base prática de intervenção na modernidade/colonialidade nas Américas, “que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492” (BERNARDINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016, p. 17). No Brasil, os negros tiveram de desenvolver várias estratégias contra o poder instituído que excluía o seu acesso à educação, uma vez que, em tempos de outrora, já enfrentaram leis⁸⁷ de “segregação” no campo educacional (como, por exemplo, o decreto nº 1.331 de 17 de fevereiro de 1854⁸⁸). Tendo em vista esse histórico, entende-se o porquê de se afirmar que a alteração da LDBEN/1996 pela Lei 10.639/03 representa um “marco” jurídico das lutas do movimento social negro frente ao Estado brasileiro.

Com isso, vimos que a educação sempre foi, para os movimentos negros, uma bandeira de luta, pauta importantíssima contra as desigualdades raciais e para concretizar a luta antirracista, especialmente no período pós-abolição (GONÇALVES e SILVA; 2000; ALBUQUERQUE, 2006; DOMINGUES, 2007; PEREIRA, 2011; GOMES, 2012b, 2012a, 2017). Nesse sentido, podemos destacar que as lutas em prol da educação para “todos” tiveram a atuação do Movimento Negro como seu agente de embates.

Em outras palavras, a falta de políticas públicas educacionais para a população negra na primeira metade do século XX, refletindo a falta de acessos à cidadania, à igualdade social, à participação política e ao ensino público no contexto republicano do pós-escravismo, levou lideranças negras a enfrentarem o sistema, ⁸⁹por

05/04/2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O texto legal pode ser lido na íntegra no site: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>>. Acesso em 17 fev. 2022. A referida lei altera a LDBEN/1996 para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Nos interessa nesta pesquisa pelo teor da alteração do Art. 3º da LDB para inclusão do inciso “XII - consideração com a diversidade étnico-racial.”

⁸⁷ O Estado brasileiro, desde o período colonial, imperial, republicano relegou a população negra no Brasil, o lugar de opressão e dominação, sobretudo no campo da instrução/educação, que em território colonizado como o nosso, sempre foi dispositivo de poder. Referentes leis educacionais que excluiu acessos aos negros(as) podemos citar: Decreto Federal nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854; e Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878 (BRASIL, 2004, p. 07).

⁸⁸ Fonte: Decreto nº 1.331 de 17 de fevereiro de 1854, de autoria de Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, Regulamento da instrução primária e secundária do Município da Côrte, a que se refere o Decreto desta data. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em 17 fev. 2022

⁸⁹ 112 No capítulo 1, vimos um grande exemplo nesse sentido, o Teatro Experimental do Negro - TEN, liderado pelo pensador, militante e professor Abdias do Nascimento a partir da década de 1940. Na primeira edição do jornal de imprensa negra Quilombo, publicado no Rio de Janeiro em 1948, em sua

entenderem que a ausência de instrução e de acesso à educação era (e é) um dos fatores fundamentais que levaram (levam) os negros a viverem alienados culturalmente, desqualificados profissionalmente, manipulados politicamente e sem perspectiva de mobilidade social, vivendo em condições de exclusão e dominação social. Vejamos a trajetória desse processo de inclusão/consideração da diversidade étnica da população, legalmente, na educação do país analisando as LDB nacionais.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada em 20 de dezembro de 1961, Lei nº 4.024, (BRASIL, 1961)⁹⁰, estabelecia no Art. 1º, os princípios educacionais da liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Para isso, os fins da educação nacional pautavam-se em sete preceitos humanísticos, sendo o último voltado *para o respeito às diferenças e o acolhimento à diversidade*, que, no item *g* fixava a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça. Esse princípio estabelecido na primeira LDBEN foi considerado um avanço nos marcos legais de uma educação mais inclusiva, mas logo foi descontinuado devido ao Golpe Militar de 1964 que, em seguida, promulgou as Leis nº 5.540/68 (BRASIL, 1968) e nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) e a 7044/82, que instituíam um novo modelo educacional, mais voltado para o mercado de trabalho e menos direcionado à formação e cidadania, como observados na análise anterior da LDBEN de 1961.

Nilma Lino Gomes, citando Dias (2005), corrobora com essas reflexões e análises pertinentes à questão da raça na educação brasileira no período entre as LDBEN de 1961 à lei 10.639/03 (LDB), aqui destacando a diferença do lugar ocupado pelas ideias de raça e racismo em cada uma das ocasiões:

[...] a presença da discussão sobre a raça no processo de tramitação da primeira lei de diretrizes e base da educação, a saber, lei 4.024/61. Segundo a autora, o termo chegou até mesmo a constar de forma genérica no texto legal [...] apesar de ter feito parte das polêmicas e debates em torno da aprovação da referida lei, a raça operou mais como recurso discursivo na defesa dos ideais universalistas de uma educação para todos vigente na época. [...] a dimensão da raça era considerada, juntamente com a classe, um fator de diferenciação no processo de escolaridade. Porém, não se falava de forma explícita se a população negra seria ou não a principal destinatária da escola pública e gratuita. [...] após a instauração da ditadura militar em

coluna “Nosso Programa”, afirmava-se se necessário lutar para que, enquanto não fosse gratuito o ensino em todos os graus, que fossem admitidos estudantes negros como pensionistas do estado em todos os estabelecimentos particulares e oficiais do ensino secundário e superior do país, inclusive nos estabelecimentos militares.

⁹⁰ Fonte: Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, assinada pelo então presidente popular da República João Goulart. O texto da lei pode lido na íntegra no site <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 16 fev. 2022.

1964 e a promulgação da LDB da época lei 5692/71, a questão racial perdeu o lugar nos princípios que regiam a Educação Nacional. Sua centralidade só foi retomada na nova LDB lei 9.394/96 com inclusão dos artigos 26-A e 79-B pela lei 10.639/2003. (DIAS, 2005 apud GOMES, 2017, p. 31-32).

Com a citação acima, observamos que a questão racial perdeu espaço e liberdade de ser tratada no Brasil durante a ditadura militar, especialmente na educação. É possível dizer que, até a década de 1980, a luta dos movimento negro pelo acesso à educação possuía um discurso mais universalista. Porém, à medida que esse movimento foram constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam a grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. Fortaleceu-se o espaço para o debate e a luta por ações afirmativas, sobretudo as cotas (GOMES, 2012b).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, lei 4024 de 1961 – determina a “condenação a qualquer tratamento desigual [...] quaisquer preconceitos de classe ou de raça”. Todavia, *não prescreve um ensino de valorização da diversidade étnico-racial* presente na sociedade, menos ainda orienta para a eliminação das desigualdades raciais que faziam da população negra a grande massa de crianças e jovens alijados dos sistemas de ensino e de adultos analfabetos. As demais leis – 5.540/68, 5.692/71 e a 7044/82 – *são omissas quanto ao tema em tela*, ignorando totalmente as *reivindicações do movimento negro* e os tratados internacionais que instavam o Estado brasileiro à adoção de medidas necessárias para suprimir a discriminação racial, como o disposto no Artigo II, da Convenção da ONU de 1965, sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial. (CAVALLEIRO, 2008, grifos nossos)

Nesse contexto, a luta por uma legislação educacional que contemplasse um ensino de valorização da diversidade étnico-racial presente na sociedade, que orientasse para a eliminação das desigualdades raciais, levou os MNB a fazerem propostas nesse rumo para a Constituinte de 1986, elaboradas em discussões feitas na Convenção Nacional “O negro e a Constituinte”. No entanto, grande parte da pauta foi interdita sob o argumento de que questões específicas seriam tratadas em legislação complementar, não sendo incorporadas à Constituição Federal (SANTOS; MACHADO, 2008 apud ALMEIDA; SANCHES; 2016 p. 242). No entanto, graças às pressões dos movimentos sociais, houve avanços na ampliação da questão étnico-racial na educação, principalmente à menção a todas “as etnias” (a cultura negra) na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 no Art. 242, parágrafo primeiro, estabeleceu que “o ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”.

Essa garantia abriu caminhos e os referidos artigos foram incorporados à LDB (BRASIL, 1996).

Lembrando que a lei 9.394/1996, das diretrizes e base para a educação nacional, mesmo representando um avanço para a educação, quando foi promulgada, não tratou de questões raciais⁹¹ nos princípios e fins da educação. As sugestões dos movimentos sociais negros não foram acatadas sob a alegação de que a criação de uma base comum tornava desnecessário um espaço exclusivo para as questões raciais (RODRIGUES, 2003 apud ALMEIDA; SANCHES; 2016 p. 243). O próximo passo em relação à questão social só seria dado na alteração dos artigos 26-A e 79-B da LDBEN 9.394/96, realizada pela lei 10.639/03, que, vimos, passou a figurar como um marco da garantia jurídica da centralidade da questão racial na educação, encerrando os “passos dados”, a partir de 2013, com a alteração do artigo 3º, inciso XII, da LDBEN/1996, que incluiu como princípios da Educação nacional atual a “*consideração com a diversidade étnico-racial*” (incluída pela lei nº 12.796 de 2013).

À vista disso, em retrospecto histórico das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira dos anos de 1961, 1968, 1971 e 1982, as alterações legais subsequentes da LDBEN vigente desde 1996, retromencionada (lei 12.796/13), representam, de fato, um marco importantíssimo na instituição nas Diretrizes e Bases da Educação nacional antirracista, na interface de lutas contra preceitos e fins legais de cunho racista, a exemplo do estabelecido no artigo 138 da Constituição de 1934. Muito se caminhou desde a gênese do sistema educacional brasileiro, que nasceu sob o ditame da ideologia do racismo científico, da educação eugênica, cuja finalidade expressa era o aprimoramento racial, o genocídio do povo negro⁹² e a exclusão e dominação social. À vista disso, os MNBs reagem à radicalidade desse “racismo de Estado” (FOUCAULT, 2010 apud ZANAGA, 2020) brasileiro, buscando construir estratégias nas adversidades racial no Brasil, produzindo culturas de resistências e, a trajetória das LDBEN para considerar a questão racial na direção de uma educação pluriétnica, multirracial e antirracista, é fruto contundente da lei 10.639/03 e exemplo das *estratégias de lutas* contra o racismo do Movimento Negro para a reexistência da

⁹¹ Fonte: Nas discussões para elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, o Projeto de Lei nº 18/1995, de autoria da senadora Benedita da Silva (PT/RJ), de 22/02/1995, com a ementa de incluir a disciplina “História e cultura da África” nos currículos que especifica não foi aceito e arquivado no fim da legislatura. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/24478>. Acesso em: 17 fev. 2022.

⁹² Ver Nascimento (1978; 1982, Apêndice I).

identidade e cultura negra.

Os avanços do arcabouço jurídico, normativo e pedagógico em torno das questões raciais e da inclusão da diversidade étnico-racial no ensino, se deram pelas pressões dos movimentos sociais, principalmente dos MNB pela inclusão do negro na escola pública, bem como pela centralidade da raça nas diretrizes e bases da educação, subsidiando a “reavaliação do papel do negro na História do Brasil” (PEREIRA, 2011).

O que se pretende nesse primeiro momento é dar visibilidade/dizibilidade ao que historicamente a promulgação da lei 10.639/03 representa, a saber, a consolidação legal de uma agenda de educação antirracista com a garantia desses princípios e fins na LDBEN, contrastando esse ganho com a própria origem do sistema educacional brasileiro oficial, no contexto imediatamente pós-abolição. Sob essa ótica, a análise histórica e reflexiva de estratégias da colonialidade ainda presentes na organização do sistema educacional brasileiro tonifica o entendimento da importância da referida lei como marco pela garantia no sentido de garantir que os princípios e fins educacionais se pautem *no respeito e valorização da diversidade étnico-racial* como direito, amalgamados com uma política de identidade consciente da necessidade de desnudar o mito da democracia racial para se construir um Estado nacional pluriétnico/multirracial – por uma democracia efetiva.

Essa conquista abre um leque de possibilidades, um devir, que preze pela contínua reavaliação do papel dos afro-brasileiros e [indígenas] na produção de conhecimento escolar, acadêmico e na sociedade de modo geral. Não apenas pela inclusão, mas sobretudo pela revisão da História/historiografia sobre estes sujeitos subalternizados. A respeito disso, recorreremos às palavras de Candau.

O que tenho constatado é a pouca consciência que [...] nossa identidade cultural é muitas vezes vista como um dado “natural”. Desvelar esta realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das nossas identidades culturais é fundamental, articulando-se a dimensão pessoal e coletiva destes processos. Ser conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos de hibridização e *de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais, sendo capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los constitui um exercício fundamental.* (CANDAU, 2008, p. 26, grifo nosso)

O rompimento da negação e do silenciamento, rumo a uma educação/um ensino que considere a diversidade étnico-racial que forma a sociedade nacional (indígenas, afrodescendentes, eurodescendentes etc.), com reconhecimento e

valorização “trata-se, na realidade, de uma *mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política*”. (GOMES, 2012a, p. 106, grifo nosso). Gomes nos provoca a pensar no enriquecimento cognitivo da sociedade por via do que designa como “sociologia das emergências” (Gomes, 2017), a saber:

A introdução da Lei Nº 10.639/03 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológicos – [...] a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de ***uma educação anti-racista que acarreta uma postura epistemológica*** e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. (GOMES, 2012, p. 105, grifo nosso)

Quando abordamos a lei específica 10.639/03 é importante que os profissionais da educação tenham em mente que ela alterou a LDBEN, e deve ser tratada como tal. Como Gomes (2008) destaca, a própria LDB passou a prescrever um ensino de valorização da diversidade étnico-racial presente na sociedade e rompendo com um percurso segundo Jerry Dávila (2006) do lugar que foi dado às questões étnicas e raciais no Brasil, pois ainda, de acordo com a autora, de fato, o que se observa na inclusão da temática racial a olharmos para a formação educacional brasileira permite verificar que ela sempre fora racialmente estruturada. Ou seja, há um processo histórico no qual as políticas e práticas empreendidas na educação brasileira sempre foram racializadas, de um modo que acessar a escola era ao mesmo tempo ser levado a um percurso com objetivo de embranquecimento.

Nessa perspectiva, buscamos na exegese de análise sobre a inclusão da temática racial nas Diretrizes e base da educação nacional (LDBN) discutida neste segundo momento do capítulo 2, da primeira em LDB de 1961 a alteração da LDBN de 1996 pela lei 10.639/2003 e a lei 12.796/2013 conforma os argumentos da autora retro mencionada.

Dessarte, os conhecimentos e o ensino da História e Cultura da África e dos afrodescendentes, inclusos e garantidos na LDBEN/1996, pelos artigos 26-A e o 79-B, são de grande relevância na construção de uma História nacional que, de fato, considere e reavalie o papel dos negros e sua identidade na História do Brasil, tornando possível tonificar subjetividades positivas, consciências críticas que contemplem, no imaginário social, as identidades pluriétnicas formantes da trajetória histórica dos sujeitos e grupos raciais que compõem a nação.

Pode-se dizer, ainda, que a lei e seu histórico representam “o *dever de possibilidades*” – a revelação-potência – de novos conhecimentos, de outras

dimensões da emancipação e da libertação, de novas e ancestrais identidades, formas de luta e de ação política (Gomes, 2017, p. 10). Enfim, projetos “outros” de intervenção sobre a realidade, com objetivo central a correção de desigualdades, a construção de oportunidades iguais para grupos sociais e étnico-raciais com um comprovado histórico de exclusão e da experiência do racismo antinegro, “heranças” do colonialismo português e das colonialidades, após independência político-administrativa de 1822.

Sob o mesmo ponto de vista, podemos refletir a partir dos autores Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2019, p. 9-10), para quem a colonização no âmbito do saber é produto de um longo processo histórico da colonialidade, que continua reproduzindo as lógicas econômicas, políticas e cognitivas da existência e da relação com a natureza que foram forjadas no período colonial. A princípio, partindo das colocações dos autores, fica claro que, as lógicas da modernidade/colonialidade, que remontam ao século XVI, nos quais, podemos identificar os processos de resistência e a luta pela reexistência das populações afrodiaspóricas, especialmente a população negra brasileira, faz-se necessário sistematizar e desvelar o que está em jogo nas relações de poder, elucidando historicamente a colonialidade do poder, do ser e do saber que silencia, invisibiliza o pensamento negro, “inscrito nos mais de 500 anos de luta das populações africanas (Ndlovu-Gatsheni; Zondi, 2016) e das populações afrodiaspóricas” (Idem). Para, assim, avançarmos em novas possibilidades e intervenção sobre a realidade, afirmando perspectivas da produção de conhecimento, saberes, cosmovisões dos povos que foram subalternizados no sistema-mundo colonial/moderno para além da perspectiva da população branca.

Nessa conjuntura, a partir dos instrumentos teóricos aqui elencados, observamos o quão latente ainda é o racismo nas macroestruturas estatais, institucional, social, cultural etc., no Brasil. Sempre estrutural, esse aspecto da realidade brasileira virou um demarcador da vida social da população negra e criou assimetrias de condições de vida entre brancos e negros, dívida histórica a ser corrigida por meio de ações afirmativas efetivas. O racismo não é uma herança do passado, é algo que vem se criando e recriando ao longo da história. Daí, a necessidade de que educadores, governantes e sociedade somem forças para coibir as práticas racistas (FERREIRA, 2011)⁹³. A legislação antirracista no campo

⁹³ Coordenador da SECAD, o Sr. Antônio Mário Ferreira destaca essa questão em fala no evento solene Seminário de Lançamento da Edição em Português da Coleção da UNESCO História Geral da África

educacional tem como finalidade ser um marco, “uma sociologia das emergências” conforme afirma Gomes (2017), na desconstrução da colonialidade no âmbito do “saber brasileiro” no currículo escolar, pois, conforme diz Silva (1999, p. 147), “[...] o currículo é uma questão de saber, identidade e poder”.

Com o intuito de romper com estas estruturas desiguais e excludentes no campo epistemológico e curricular, a aplicabilidade de fato da lei 10.639/03 e de suas Diretrizes correlatas (DCNERER, 2004) pode contribuir para a conscientização geral sobre a realidade do negro no Brasil, aprofundando o estudo das relações étnico-raciais que constituem o país de forma crítica e desvelando “a relação intrínseca entre a negação das origens africanas, a percepção das ilhas de África que compõem esse país e a prática costumeira do racismo” (GARCIA, 2007, p. 101). Ou seja, é fundamental avançarmos na compreensão de que existem modos peculiares nas relações raciais historicamente construídas entre grupos étnico-raciais brancos e negros no Brasil, trazendo à luz os mecanismos do racismo para a superação do mito da democracia racial no imaginário social. Como nos lembra Sueli Carneiro (2005, p. 97), devemos nos atentar à (des)construção do processo de epistemicídio⁹⁴, “persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade”⁹⁵.

Em outras palavras, entendemos que o arcabouço jurídico, normativo e pedagógico aqui destacados, seus movimentos de mudanças, frutos das lutas dos movimentos sociais, entre os quais destacamos o negro, representam um movimento de *tensionamento rumo à construção de uma educação antirracista, por conseguinte a democratização do currículo* e da própria escola e seus sujeitos escolares (estudantes, professores(as), funcionários, comunidade escolar), pois possibilita que populações menos visíveis e valorizadas nessa instituição e em suas práticas sociais

em São Paulo (SP), em seis de abril de 2011, na seção do livro Primeiras palavras, p. 05. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216951>. Acesso em 14 out. 2021.

⁹⁴ Sobre o conceito de epistemicídio, ver Carneiro (2005, p. 97). A autora retoma o conceito do pensamento de Boaventura Sousa Santos, para quem o epistemicídio se constituiu e se constitui como um dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial, pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento. No processo colonial, para Sousa Santos, o epistemicídio seria uma das faces do colonialismo, sendo, a outra, o genocídio.

⁹⁵ O acesso e permanência dos sujeitos negros ainda é um dado incômodo nas estatísticas educacionais no Brasil. Ver dados de 2018 no relatório divulgado pelo IBGE (2019), sobre Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil (p. 07-09). Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 22 nov. 2021.

sejam reconhecidas em suas histórias, tomem voz, participem ativamente da constante construção e reconstrução do cotidiano escolar, especificamente no ensino de História, disciplina-chave, como disse Mattos (2003), para contribuir com esse caminho mediante ensino crítico e significativo, problematizador dos elementos históricos na análise e discussão sobre o fato. Certamente, conforme preconiza a diretriz da (BNCC, 2018, p. 416), o ensino de História se justifica na relação do presente com o passado, valorizando o tempo vivido pelo estudante e seu protagonismo, para que ele possa participar ativamente da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

CAPÍTULO 3 - DIÁLOGOS PARA A DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

“Uma criança negra aprende na escola a desvalorização de sua herança africana e uma desqualificação do conhecimento negro – Epistemicídio – (Sueli Carneiro, 2005)

3.1 REFLEXÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL, SABERES E PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA PRÁTICA DOCENTE

A lei 10.639/2003 é ampliada e aprofundada no *campo do fazer* e, para a aplicabilidade das orientações a prática pedagógica (ensino) no contexto educacional brasileiro através do documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004)⁹⁶, homologado o Parecer nº 03/2004 do Conselho Nacional de Educação e instituído mediante a aprovação da Resolução nº 01, de 17/06/2004. Essas conquistas legais⁹⁷, vimos, foram viabilizadas por meio da luta empreendida pelos movimentos negros brasileiros ao longo do século XX, importante agente político que “elegeu e destacou a educação como um importante espaço- tempo passível de intervenção e de emancipação social” (GOMES, 2017, p. 25).

Diante da importância das conquistas coletivas mencionadas anteriormente, são discorridas, nas próximas páginas, algumas perspectivas e fundamentos imprescindíveis para a nossa discussão, com foco na ampliação, na aplicabilidade e reflexão no campo do ensino, principalmente de História, sobre as propostas pedagógicas, os direcionamentos filosóficos, princípios e posturas éticas na condução do trabalho docente preconizados e estabelecidos pelas DCNERER/2004, das contribuições processuais ao currículo desde os PCNs/1998 para uma educação voltada para a diversidade e as diferenças a partir do tema transversal da

⁹⁶ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovado por unanimidade o voto da relatora (Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva) do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) refere-se à regulamentação da lei 10.639/03. Ao longo do texto a menção a tal documento se fará várias vezes, assim por referência a PEREIRA (2008), usaremos os termos: Diretrizes correlatas; DCNERER/2004 ou ainda, Diretrizes curriculares.

⁹⁷ Outro documento legal que aprofunda e amplia no campo da ação, da prática a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Correlatas – DCNERER — é: Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

“pluralidadecultural”. Ou seja, o enfoque no debate e reflexão *de caminhos práticos* que direcionam efetivo cumprimento, de fato, nos sistemas de ensino da LDBEN/1996. Aqui, a inclusão, no currículo oficial da obrigatoriedade da temática sobre a “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2003) é entendida como um paradigma do avanço da descolonização do currículo e da construção de uma educação antirracista e de transformações sociopolíticas.

Como as DCNERER/2004 regulamentam a lei 10.639/03, a estratégia didático-pedagógica aqui assumida consiste na leitura da lei e de seus artigos, conjuntamente às diretrizes curriculares correlatas, para, assim, termos uma visão mais alargada da sua amplitude, de seu caráter interdisciplinar e intercultural e quais são os conteúdos a serem trabalhados. sempre sob a perspectiva da “construção de outra interpretação histórica” (GOMES, 2012b, 2017) sobre a população negra do Brasil.

A lei e artigos dão o tom e o teor das disposições dos governos federal e estadual em resolver [...] demandas sociais, políticas e históricas. Essas medidas visam a retirada do entulho colonialista e escravista que permaneceu nas portas das escolas e das mentes de educadores, artistas e demais agentes sociais. (FONSECA, 2008, p. 168-169).

Em outras palavras, a criação da lei busca superar o eurocentrismo de forma a construir uma democratização do ensino em todas as áreas, na justa medida com que busca demonstrar as diversas perspectivas históricas que podem ser desenvolvidas no âmbito educacional em relação às representações dos negros, com o questionamento dos lugares de poder que estão assentados na sociedade brasileira e, também, problematizando a relação que há séculos está estabelecida na sociedade brasileira entre direitos e privilégios que abrem diversos caminhos para descolonizar os currículos da educação básica e superior (PAULA, 2013).

Iremos nós produzir um “novo” conhecimento que repita ou reproduza essa espécie de perspectiva dos olhos de Deus que é a visão universalista e eurocêntrica? Acredito que a análise do sistema-mundo precisa descolonizar a sua epistemologia, levando a sério o lado subalternizado da diferença colonial: o lado da periferia, dos(as) trabalhadores(as), das mulheres, dos indivíduos racializados/colonizados, dos LGBTQIAP+ e dos movimentos antissistêmicos que participam do processo de produção de conhecimento. A análise do sistema-mundo não encontrou uma maneira de incorporar os saberes subalternizados nos processos de produção de conhecimento (GROSFUGUEL, 2009, p. 405-406).

Segundo Grosfoguel (2009), é necessário romper com o eurocentrismo como

saber, lentes e, como único padrão de conhecimento a considerar o corpo-geopolítica do conhecimento nas práticas docentes. Aníbal Quijano caracteriza eurocentrismo da seguinte maneira:

[...] Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes da metade do século XVII, ainda que algumas de suas raízes sejam sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América. (QUIJANO 2005, p. 126)

Em vista disso, é compreensível que o potencial transformador da supracitada lei enfrente oposições e resistência da sociedade e dos detentores de privilégios (branquitude), zelosos do conhecimento eurocêntrico e dominantes, social e economicamente, em relação aos grupos étnicos subalternizados, há muito marginalizados e colocados fora do âmbito do currículo educacional e da história como personagens de importância. Nesse sentido, mesmo com muitos avanços, a lei não foi cumpridora de seu papel, pois dentro dos limites estabelecidos as instituições de ensino superior não efetivaram as ações para buscar renovar as perspectivas históricas (PEREIRA, 2019).

A lei 10.639/03, em si, não expressa quais fundamentos, princípios e concepções propositivas devem ser considerados na pedagogia das ações educativas a serem implementadas no currículo escolar. Não obstante, as suas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, juntamente com as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Implementação das DCNERER, configuram um arcabouço legal, normativo e pedagógico que amplia e aprofunda as discussões sobre a temática.

Essas diretrizes oficiais oferecem uma visão ampliada, estabelecendo marcos pedagógicos capazes de orientar a prática de ensino nas instituições da educação básica e superior. Essas últimas passam a ter o suporte normativo pedagógico como orientadores das ações formativas/educativas, com objetivos de tonificar uma educação comprometida com o combate ao racismo e, por conseguinte, com a formação de sujeitos conscientes, críticos, abertos à reeducação sobre as relações entre negros e brancos Brasil. Em síntese, o caráter normativo justifica-se pela agenda da educação antirracista aos cidadãos brasileiros.

As DCNERER (BRASIL, 2004) são um dispositivo pedagógico que tem como objetivo orientar professores(as), sistemas de ensino, órgãos mantenedores e conselhos de Educação do Brasil. Podem ser entendidas como diretrizes balizadoras de caminhos, digamos, não fechados, e que podem, a partir de determinações iniciais, tomar novos rumos. As Diretrizes não visam desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações que possam ser avaliadas e reformuladas no que e quando for necessário (BRASIL, 2004, p. 26). Com elas, as escolas da Educação Básica passam a ter um documento legal que discute e aprofunda o teor da Lei 10.639/2003 capaz até de orientar a prática pedagógica (GOMES, 2008, p. 68). Comungando desse mesmo pensamento, Júnia Sales Pereira (2008) afirma que as “Diretrizes” apresentam dimensões normativas relativamente flexíveis, sugerindo referências, conteúdos e valores para a ação docente, em consonância com o pressuposto formativo e educativo da valorização da pluralidade cultural – mote, aliás, já presente nos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998. Diante da característica “mandatória” das Diretrizes correlatas, as destacamos enquanto uma importante conquista no caminho para efetivação de uma educação antirracista.

A partir de uma leitura crítica histórica, as Diretrizes correlatas reconhecem as relações de desigualdade econômicas e sociais que marcaram o lugar social dos escravizados no Brasil e continuam marcando a vida social dos afrodescendentes de uma forma geral (isto é, o racismo). Elas afirmam que as relações étnico-raciais, ou seja, as relações entre negros e não negros, são marcadas pelo preconceito e discriminações, e destacam, ainda, o papel do Estado brasileiro na correção dessas injustiças, haja vista que

Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados. (BRASIL, 2004, p. 11)

Para Gomes (2008, p. 71), no caso da educação escolar, no currículo, o racismo e a desinformação são também obstáculos ao cumprimento da função social e cultural da escola expressa nos artigos primeiro e segundo da LDBEN.

É preciso compreender o fato de que o racismo e a desinformação sobre a ascendência africana no Brasil constituem sérios obstáculos à promoção de uma consciência coletiva que tenha como eixo da ação política a construção

de uma sociedade mais justa e igualitária para todos os grupos étnicos e raciais deste país.

Desde a segunda metade da década de 1990, a escola e seus currículos são impelidos ao tratamento pedagógico voltado para o atendimento da diversidade étnico-racial (GOMES, 2008). Para Abreu e Mattos (2008, p. 06), desde o final da década de 1990, as noções de cultura e diversidade cultural, assim como de identidades e relações étnico-raciais, começaram a se fazer presentes nas normatizações estabelecidas pelo MEC com o objetivo de regular o exercício do ensino fundamental e médio, especialmente na área de história. Isso não aconteceu por acaso, sendo fruto da atuação dos MNB nos campos político e educacional.

Precede e direciona essa perspectiva de um ensino de valorização da diversidade étnico-racial presente na sociedade, a garantia, já presente na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no Art. 242, § 1º, de que “o ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 1988).

No contexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), os PCNs, que trataram das orientações curriculares do tema transversal da Pluralidade Cultural, verifica-se que os povos afrodescendentes e indígenas foram ignorados na amplitude da abordagem teórico-metodológica proposta. O documento de orientação curricular não deu conta de oferecer subsídios didático-pedagógicos práticos no âmbito do currículo para questionamentos básicos para a educação das relações étnico-raciais, tais como: as diferenças humanas só ocorrem no campo da cultura? As desigualdades sociais e raciais construídas historicamente entre os grupos humanos na sociedade capitalista podem ser compreendidas apenas pela perspectiva cultural? Quais dimensões dessa pluralidade cultural devem ser trabalhadas?

Mesmo algumas características predominantes no sistema educacional brasileiro foram reconhecidas e consideradas no texto de apresentação do tema da Pluralidade Cultural nos PCNs. Ainda assim, esses últimos mostraram-se muito amplos e genéricos, deixando a cargo da escola, e mesmo do(a) professor(a), inferir quais os conteúdos e objetivos devem ser considerados no currículo para o ensino e aprendizagem dessa temática “guarda-chuva”. Vejamos alguns dos fundamentos pedagógicos que guiam a ação educativa na escola segundo os PCNs do temas transversais: Pluralidade Cultural – considera-se que a diversidade marca a vida social brasileira; na escola essa diversidade tem sido ignorada, silenciada ou minimizada

e/ou descaracterizada; o nacionalismo dos períodos autoritários na história do Brasil valeu-se da *ação homogeneizadora* para marginalizar negros e aculturar indígenas; a veiculação da ideia de um Brasil sem diferenças se escondia também nos livros didáticos e foi uma estratégia de neutralização das diferenças culturais e de subordinação de uma cultura à outra (BRASIL, 1998, p.125-126).

Kabengele Munanga (2005, p. 20), ao destacar os PCNs em consideração aos trabalhos com a temática da educação étnico-racial, destacou que os Parâmetros não traziam diretrizes ou princípios do trabalho docente a ser desenvolvido com a temática da pluralidade cultural, e “deixou os próprios educadores a liberdade de incrementar o conteúdo desses temas transversais, baseando-se na sua experiência profissional e nas peculiaridades de seus meios”. Contudo, para a época, o autor considerava positivo a instituição pelo MEC dos PCNs dos temas transversais.

Pode-se inferir, como afirmam também Abreu e Mattos (2008, p. 6), que “os PCNs, aprovados pelo MEC em 1996, introduziram no ensino conteúdos de história africana. Sem dúvida, precederam e prepararam as ‘Diretrizes’”. Segundo as autoras, observa-se conexões entre os dois textos em torno das diversidades étnico raciais, mesmo tendo sido produzidos por governos de orientação política distinta, o que, por sua vez, revela a força política das lutas dos movimentos negros na sociedade brasileira e a formação de um novo consenso no campo pedagógico em relação ao chamado “mito da democracia racial”. Pelos dois documentos oficiais, fica evidente que não é mais possível pensar o Brasil sem uma discussão da questão racial.

As “Diretrizes” trazem para o âmbito da escola, pela primeira vez, a importante discussão das relações raciais no Brasil e o combate ao racismo, tantas vezes silenciado ou desqualificado pelas avaliações de que o Brasil é uma democracia racial (ABREU; MATTOS; 2008, p. 09). Identificadas dentro da historicidade, as relações que privilegiam uns em detrimento de outros são reconhecidas, e o Estado brasileiro é chamado a assumir a responsabilidade de atuar na correção das desigualdades raciais/sociais que se revelam nos diversos aspectos da vida dos sujeitos que foram marginalizados ao longo da história do Brasil, na modernidade/colonialidade. Diante do exposto no documento, vê-se que o racismo e as desigualdades étnico-raciais não são um fenômeno conjuntural e sistêmico.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais oferecem um caminho a ser traçado pela educação escolar com o intuito de contribuir para a correção dessas desigualdades historicamente construídas. Elas

também apontam que é preciso reconhecer e valorizar a história, cultura e identidade dos afrodescendentes. Para isso, são necessárias “estratégias pedagógicas de valorização da diversidade a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino” (BRASIL, 2004, p. 12). Segundo esse documento, é preciso que se faça uma educação das relações étnico-raciais a partir de uma *pedagogia de combate ao racismo* e à discriminação com o objetivo de:

Fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, dese relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira. Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. (BRASIL, 2004, p. 16-17)

As Diretrizes correlatas (DCNERER/2004) reconhecem as desigualdades étnico-raciais enquanto uma dívida histórica a ser reconhecida pela sociedade brasileira e devidamente paga à população negra, pois a liberdade conquistada em 1888 não significou um verdadeiro processo emancipatório, visto que o Estado não efetivou políticas públicas que possibilitassem aos ex-escravizados a vivência de uma cidadania plena e efetiva. Esse débito social é perpetuado pelo racismo que, para além das agressões diretas, revela-se na condição de vulnerabilidade social à qual está exposta a maior parte da população negra. Reconhecer que as diferenças raciais se refletem na vida política, econômica e cultural daqueles que foram subalternizados é o primeiro passo para a desconstrução dos perversos efeitos das desigualdades sociais (SILVÉRIO, 2005, p. 141). Além de reconhecer a dívida, as DCNERER/2004 cobram ações efetivas para a correção das desigualdades e combate ao racismo. Elas devem se dar em todos os segmentos sociais e, na educação, devem ser efetivadas por meio da implementação de ações afirmativas e da educação das relações étnico-raciais.

A educação para as relações étnico-raciais, por sua vez, devem ser pautadas no *diálogo intercultural* entre negros e não negros. Além de promover o acesso a

conhecimentos básicos fundamentais para a vida integrada à sociedade e exercício profissional competente, o ensino deve garantir que todo cidadão receba formação que o capacite para forjar novas relações étnico-raciais, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes e palavras preconceituosas (BRASIL, 2004, p. 17). Essas novas relações a serem forjadas no âmbito educacional têm como pressupostos o reconhecimento e a valorização das diferenças, bem como a compreensão de que elas foram produzidas historicamente para estabelecer relações de poder e que no ensino, sobretudo da História, ainda prevalece a hegemonia do conhecimento europeu como referência (eurocentrismo), a qual deve ser questionada e superada. Nas palavras de Walsh, a interculturalidade assume

significado relacionado a geopolíticas de lugar e espaço, desde a histórica e atual resistência dos indígenas e dos negros, até suas construções de um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico orientado em direção à descolonização e à transformação. Mais que a simples ideia de inter-relação, ou comunicação [...] a interculturalidade aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, é um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política. (WALSH, 2019, p. 09)

As Diretrizes correlatas *direcionam uma abordagem intercultural* para a construção de conhecimento, bem como para o ensino da História da África e cultura afro-brasileira e africana. Visam possibilitar a comunicação, o diálogo intercultural e a construção de um conhecimento “outro” que leve em conta a história de grupos étnicos (povos/nações) que foram silenciados, estereotipados e tiveram seu protagonismo negado. Ou seja, a construção de uma pedagogia antirracista em atendimento a lei 10.639/03 e suas Diretrizes Correlatas, parte de uma perspectiva intercultural de construção de conhecimentos, diálogos e práticas,

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia. (BRASIL, 2004, p.17)

É relevante ter em entendimento que as diretrizes correlatas não propõem um ensino e produção de conhecimentos a partir de um currículo supostamente

etnocêntrico, focado no *afrocentrismo anacrônico*, sem problematização e contextualização dos fatos e conceitos abordados conforme prevê a orientação curricular. Para desconstruir preconceitos e combater o racismo, é preciso conhecimento efetivo e a escola é um importante “lugar social” por onde deve passar essa desconstrução. É necessário desenvolver a criticidade dos estudantes para que sejam capazes de “interferir e promover modificações que conduzam a um clima de verdadeira cidadania e democracia” (LOPES, 2005, p. 187).

O desenvolvimento da criticidade e exercício da cidadania passam pelo reconhecimento de que todos são sujeitos de direito, marcados pela diferença, e que devem ser respeitados e aceitos na sociedade. Esse pensamento crítico que reconhece as diferenças e desigualdades é fundamental para o engajamento na luta pela construção de uma sociedade equânime, bem como um ensino na perspectiva de uma educação democrática, emancipadora.

Nesse sentido, é importante compreender a necessidade e a complexidade do trabalho pedagógico na escola pautado na implementação do currículo para a reeducação das relações étnico-raciais preconizadas na DCNERER/2004, no qual “a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade, justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004, p. 14).

Coadunando com esse pensamento no combate ao racismo e a implementação de outras pedagogias, Gomes (2012a, p. 99) destaca que no contexto do que é previsto na lei 10.639/03 (e de suas Diretrizes correlatas), os currículos foram cada vez mais inquiridos a mudar. Nesse processo, ainda segundo a autora, é possível dizer que a teoria educacional e o campo do currículo participam de um movimento de duas vertentes: a *interna*, que questiona o caráter monolítico do cânone epistemológico e se interroga sobre a relevância epistemológica, sociológica e política da diversidade interna de práticas científicas dos diferentes modos de fazer ciência; e a *externa*, que se interroga sobre a exclusividade epistemológica da ciência e se concentra nas relações entre a ciência e outros conhecimentos, ou seja, aquela que diz respeito à pluralidade externa à ciência. Quanto mais se amplia o direito à educação, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Esses novos sujeitos questionam os currículos colonizados e colonizadores (de mentes e subjetividades) e exigem propostas emancipatórias e descolonizadoras.

Outrossim, esse caminho possível para a construção de uma sociedade mais equânime, plural e igualitária, começa com o fortalecimento de “utopias” e “ideologias” que convergem para a construção de um mundo mais justo, pelo projeto de escola que queremos/necessitamos, e um horizonte de futuro emancipador⁹⁸.

A lei 10.639/03, ao alterar a LDB, vai mais longe, superando a ideia de que a ação do povo negro no Brasil se resume a meras contribuições auxiliares e traz para o debate a ideia de participação, constituição e configuração da sociedade brasileira pela ação das diversas etnias africanas e seus descendentes. Além disso, extrapola o conhecimento específico do ensino de História incluindo outras áreas do conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar e intercultural.

De acordo com Pereira e Silva (2021), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira transmite a ideia de que *o passado dos descendentes de africanos precisava ser contado de outras formas*, não mais restringindo africanos e seus descendentes ao tema da escravidão e do ponto de vista da tutela ou submissão. Assim, a nova legislação incentiva a divulgação e estudo da participação efetiva dos negros na história do Brasil em várias áreas, como economia, política, cultura e ciência em geral (PEREIRA; SILVA, 2021, p.11).

Podemos inferir que essa “revisão histórica” da reavaliação da história do negro no Brasil, considerando suas experiências, conhecimentos e saberes “translocais” (Gilroy, 2001, apud Mattos, 2003, p. 130) em diferentes trocas culturais (africanas, americanas, europeias) através do Atlântico, desde o tráfico negreiro, na qual a questão das origens interessa menos que as experiências de fazer face à discriminação através da construção identitária e da inovação cultural. Essas perspectivas exigem uma ruptura epistemológica, de concepção sobre a História oficial tradicional eurocêntrica, “potencializando a afirmação de novas identidades negras”.

Gomes (2008, p. 71) afirma que, se entendemos que conhecer a nossa história e herança africana faz parte do processo de nossa formação enquanto sujeitos

⁹⁸ Aqui, esse conceito faz referência às pedagogias propostas por Paulo Freire, na concepção de Educação, que orienta a formação dos sujeitos escolares: a pedagogia do oprimido, pedagogia da autonomia e pedagogia da libertação. Parafrazeando e inspirando em Carneiro (2005, p. 31, nota 6), para “o eu, a 1ª pessoa falar”. Esta pesquisadora/professora não foge à regra a tais concepções, e o posicionamento político diante da construção da educação nacional passa por este horizonte de ação.

sociais, e se reconhecemos que a cultura afro-brasileira não tem sido trabalhada a contento pela escola, só poderemos confirmar a importância da inclusão dessa discussão no currículo escolar, mesmo que seja por força da lei.

Sobre o apagamento da história da população negra e o pouco reconhecimento das heranças ancestrais dos africanos e da história da África para a identidade negra brasileira na construção da sociedade nacional, Fonseca (2008) questiona:

Onde estão a África, os africanos e os afro-brasileiros na grade curricular, no conteúdo programático das nossas escolas públicas e privadas seja nos níveis infantil, fundamental, médio e superior, particularmente nas disciplinas de história ou aquelas que tratam dos estudos sociais? Essa pergunta é feita, tendo em vista que os estudos históricos e sociais não contemplaram adequadamente os africanos e afro-brasileiros como sujeitos durante o período escravista nem após a abolição da escravatura, dada a sua importância na construção da sociedade brasileira de ontem e de hoje. (FONSECA, 2008, p. 159, grifo nosso)

Gomes (2008, p. 72-73) também destaca que o maior conhecimento das nossas raízes africanas e da participação do povo negro na construção da sociedade brasileira haverá de nos ajudar na superação de mitos que discursam sobre a suposta indolência do africano escravizado e a visão desse como selvagem e incivilizado. Essa revisão histórica do nosso passado e o estudo da participação da população negra brasileira no presente poderão contribuir também para a superação de preconceitos arraigados em nosso imaginário social e que tende a tratar a cultura negra e africana como exóticas e/ou fadadas ao sofrimento e à miséria.

Ainda, segundo a autora, a introdução de uma releitura sobre a África e a cultura afro-brasileira na escola afeta e causa impacto não só na subjetividade dos negros. Os outros grupos étnico-raciais presentes nessa instituição, sobretudo o segmento branco, também usufruirão dessa mudança. A DCNERER/2004 também contempla esta premissa. Sobre os impactos da difusão de outras interpretações da história da população negra brasileira, Gomes segue dizendo que:

do ponto de vista pedagógico, a superação dos preconceitos sobre a África e negro brasileiro poderá causar impactos positivos, proporcionando uma visão afirmativa acerca da diversidade étnico-racial e entendendo-a como uma riqueza da nossa diversidade cultural e humana. Do ponto de vista político, essa mesma visão deverá sempre ser problematizada à luz das relações de poder, de dominação e dos contextos de desigualdade e de colonização. No entanto, há também outro impacto que tal discussão poderá acarretar e que incide sobre outra esfera mais profunda e talvez mais complexa: a subjetividade de um grande contingente de pessoas negras e brancas que passam pela educação básica. (GOMES, 2008, p. 72-73, grifos nossos)

Pode-se enfatizar, a partir das colocações da autora, três pontos importantes

no trabalho de releitura da História da África – do nosso passado –, a faceta pedagógica, a faceta política e a subjetividade. Essas perspectivas possibilitam um ponto de inflexão valorativa para o reconhecimento sobre nossas raízes africanas no fortalecimento de referências às conexões das relações transnacionais das culturas negras na diáspora no mundo Atlântico, que tem potencial de “*inversão da pirâmide*” da invisibilidade/subalternidade da participação do povo negro na construção da sociedade nacional na História do Brasil.

Assim sendo, uma das principais premissas que guiam o arcabouço jurídico, normativo e pedagógico da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, alterada pela lei 10.639/03, nos artigos 26-A e 79-B é a necessidade da apresentação de novas perspectivas epistemológicas para a produção e sistematização do conhecimento. A pluralidade de referências da matriz de pensamento, no sentido de reorientar outras abordagens sobre a História do Brasil para além da matriz de conhecimento eurocêntrico ocidental, é condição fundamental para a eficácia da aplicação da lei pois, como já vimos, e como nos mostra Boaventura de Sousa Santos (2009) ao tratar do “sul geográfico”, o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal, dotado de buracos, excludente em sua hegemonia e acabando por se opor e suprimir outras versões epistemológicas.

Se a lei 10.693/2003 resulta em avanços, também traz desafios ainda hoje, após a maioria de sua promulgação e o aumento de pesquisas acadêmicas no campo das relações étnico-raciais, história da África e cultura afro-brasileira, grupos de pesquisas afro-brasileiros (NEABs) etc. Ainda há muito o que avançar, mas esse avançar para descolonizar a mentalidade, o ensino, o currículo, é tributário das lutas, conforme Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva⁹⁹ destacou que, quando a lei 10.639/03 foi promulgada, já havia o movimento para que se trabalhasse a educação étnico-racial a partir do conhecimento da História e da cultura afro-brasileira e africana. Em discussão com os movimentos negros, se havia concluído que para “reeducar as relações étnico-raciais de forma a combater o racismo seria necessário conhecer estudar aprender a história e a cultura dos povos que vieram da África e sobre a

⁹⁹ Entrevista ao **Brasil de Fato** em 08/01/2017. Professora emérita da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva integrou, indicada pelo movimento negro, a comissão que elaborou o parecer 03/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE) para as DCNERER/2004. Para mais informações, acessar o site: <https://www.brasildefato.com.br/2017/01/08/ensino-de-historia-da-afrika-ainda-nao-esta-nos-planos-pedagogicos-diz-professora>. Acesso em 10/11/2021.

história e a cultura que produzem seus descendentes” (SILVA, 2017).

Nilma Lino Gomes, pesquisadora da temática das relações étnico-racial, primeira mulher negra a ser reitora de uma Universidade Federal no país UNILAB/2013)¹⁰⁰ em seu artigo intitulado “A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03” (2008), aborda como desafios naquela época (quatro anos após promulgação da referida lei), mesmo depois de diversas iniciativas do Ministério da Educação (DCNERER/2004; Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais e para o Ensino de História e da Cultura Afro-brasileira e Africana), do movimento negro e dos núcleos de estudos afro-brasileiros, ainda encontramos muita resistência de secretarias estaduais e municipais, escolas e educadores no sentido de botar em prática o que se diz na lei. Para a autora, tal resistência não se dá no vazio, mas, sim, está relacionada à força do imaginário social peculiar sobre a questão do negro no Brasil, alicerçada, como já vimos, no mito da democracia racial, e segundo o qual a sociedade brasileira é um exemplo de democracia e inclusão racial. Essa crença faz com que a demanda do trato pedagógico e político da tensão racial seja vista com desconfiança pelos brasileiros e brasileiras, de maneira geral, e, portanto, por muitos educadores e educadoras e formuladores de políticas educacionais, de forma particular.

A pesquisa mais robusta relativa ao objeto deste capítulo pode ser observada na publicação do estudo coordenado pela pesquisadora e ex-ministra Nilma Lino Gomes, intitulada “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Perspectiva da Lei 10.639”, realizada no período de fevereiro a dezembro de 2009 em que 36 escolas distribuídas nas cinco regiões brasileiras. Essa pesquisa demonstrou que as escolas que já faziam o trabalho com educação para as relações étnico-raciais tendem a ver legitimidade na lei, mas por outro lado, existem professores que a associam a uma imposição do Estado e por isso a rejeitam. Também nisso, a pesquisa destaca a importância da inserção no projeto político-pedagógico da escola e da formação continuada de professores, medidas essenciais para a efetivação do ensino para a educação das relações étnico-raciais, do ensino de história afro-brasileira e africana. Tal necessidade (formação continuada) é corroborada pela constatação do pouco conhecimento sobre a África e sobre suas

¹⁰⁰Para mais informações, ver: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/18552-primeira-reitora-negra-assume-a-universidade-afro-brasileira>. Acesso em abril de 2022.

relações com as questões afro-brasileiras por professores e estudantes, bem como pelo não reconhecimento do direito à diferença e da amplitude do papel do Estado nesse projeto, o que se agrava pela frágil articulação de ações indutoras de secretarias municipais e estaduais de educação.

Ainda sobre essa pesquisa de âmbito nacional sobre *os dilemas e desafios* da implementação dos Art. 26-A e 79-B, alterados na LDB (1996), Gomes e Jesus (2013) apresentam uma síntese das indagações e resultados alcançados, dizendo que esses últimos “revelam, por si só, muito dos desafios enfrentados pela obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas públicas da Educação Básica em diferentes regiões do Brasil” (GOMES; JESUS, 2013, p. 32). Os autores atentam-se para o fato de não existir, em território nacional, uniformidade nos processos de implementação da lei em questão. Dito isso, o cenário geral não é homogêneo (isto é, enquanto algumas instituições escolares e sistemas de ensino revelam avanços, outras são marcadas pela lentidão e até descontinuidade das ações educativas), mas, de todo modo, para os autores, apesar de se poder observar mudanças em algumas práticas escolares, essas últimas ainda são insuficientes para a superação do racismo em âmbito educacional.

Em 2017, em reportagem ao canal Brasil de Fato, a professora Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva destacou que existe uma publicação do Ministério da Educação, solicitada pela Unesco, feita em todas as regiões do país e coordenada pela professora Nilma Limo Gomes pela Universidade Federal de Minas Gerais, que mostra o aumento considerável no número de professores, negros e não-negros, preocupados com a educação das relações étnico-raciais. O problema, entretanto, é que as ações relativas a essa problemática continuam dependendo da iniciativa individual do professor ou de um grupo de professores. É raro que essa seja uma política assumida pelas escolas e que diretrizes antirracistas constem no plano político-pedagógico das instituições. A professora destacou que é mais frequente ainda a celebração, em novembro, do mês da Consciência Negra e de Zumbi dos Palmares, de modo pontual. Nesse sentido, observa-se no ensino da temática prevista na lei (10.639/03) que ainda são reféns de práticas esporádicas e de iniciativas individuais por parte do corpo docente, fato este, que também a autora Silva (2017) tem observado em suas pesquisas e análises.

Em pesquisa realizada por Carla Beatriz Meinerz (2017) sobre um contexto mais específico, o das ações de efetivação da Lei nº 10.639/2003 (e 11.645/2008) no

município de Cachoeirinha, no estado do Rio Grande do Sul, os resultados apontam para a mesma direção dos estudos mencionados acima. Meinerz destaca que as práticas efetivadas se dão mais motivadas pelo afeto individual do docente, geralmente negro(a), e sua ligação com a causa da temática étnico-racial e do racismo, do que para cumprir as determinações legais. Em outros termos, essas últimas ficam à mercê de ações individuais e não institucionais de fato. De modo geral, segundo a autora, embora o estudo da História e cultura africana e indígena seja uma obrigatoriedade curricular, o que impera é a resistência da abordagem das referidas temáticas em todos os níveis de ensino.

Vale mencionar que, segundo Lia Vainer Schucman¹⁰¹, em entrevista à TV Folha¹⁰², afirma que brancos aprendem a ser racistas por construção social, destacando que é fundamental que as escolas se comprometam com a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 e que abordem a história e as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas de forma orgânica e sistemática no currículo. Destaca ainda, que as ações em datas específicas – como o 20 de Novembro –, são importantes, mas insuficientes. Acreditamos que o caminho a ser trilhado é que essas temáticas do ensino de História da África e da cultura afro-brasileira precisam ser incluídas em todas as esferas da vida escolar, conforme orienta a prática pedagógica às DCNERER/2004.

Diante do exposto acima, e apesar de sabermos que os esforços individuais serão sempre insuficientes, é possível recomendar, ao menos, que a professora e o professor, em sala de aula, contribuam para o reconhecimento da importância da existência e implementação de diretrizes curriculares antirracistas. Cabe problematizar e contextualizar as legislações e Diretrizes Curriculares como fruto de uma agenda política antirracista que se desdobra em outras políticas de Estado (ações afirmativas), como a política de cotas raciais, Lei nº 12.711/12. Cabe, também, mencionar que a Lei nº 10.639/2003 se deu em meio a um intenso debate social, amplificado pela mídia, que expressava os primeiros impactos da implantação dos

¹⁰¹ Lia Vainer Schucman é doutora pelo Instituto de Psicologia e pesquisa a branquitude a partir da perspectiva de pessoas brancas e de suas percepções sobre as vantagens (simbólicas e materiais) de ser branco na sociedade.

¹⁰² Ver “Branco aprendem a ser racistas por construção social” Disponível em: <https://tvuol.uol.com.br/video/brancos-aprendem-a-ser-racistas-por-construcao-social-diz-pesquisadora-04020E1B396EE0B15326>. Acesso em out. 2021.

programas de ações afirmativas em algumas universidades brasileiras. É importante que se dissemine como os direitos conquistados no campo político educacional não podem ser minorados nem ignorados, e que sua conquista “só foi possível devido à ação incansável do Movimento Negro [...], que, de forma arguta e sensível, lutou para transformar as suas denúncias históricas em políticas de Estado” (GOMES, 2019, p.11).

É preciso esse reconhecimento histórico para que aprendamos, enquanto sociedade, que direitos conquistados devem ser resguardados para que não sejam retirados – lembrete especialmente relevante em tempos de ameaça à democracia, como os que vivemos atualmente (à época de execução desta pesquisa). Nesse sentido, ao escrever a apresentação da quinta edição do livro *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*, de Kabengele Munanga(2019 [1999]), a professora Nilma Lino Gomes destaca:

O Brasil viveu um processo de aperfeiçoamento do Estado Democrático de Direito, em especial no período entre 2003 e o início de 2016, quando governos de esquerda comprometidos com a superação das desigualdades sensíveis às demandas dos movimentos sociais assumiram o governo federal e os de alguns estados e municípios. De 2016 até o ano desta novaedição, a sociedade brasileira vem passando por um sério momento, em que sua democracia tem sido posta em risco. (GOMES, 2019, p. 09)

Reitero que é necessário tanto o conhecimento histórico das conquistas sociais quanto a atenção a possíveis ameaças de perda. Essas são as bases para toda mobilização de resistência diante dos retrocessos, algo que se deve ter mente “em meio às ondas de regulação conservadora e da violência capitalista” (GOMES, 2017, p. 25) dos tempos atuais.

No contexto em que vivemos, faz-se necessário lutar e é responsabilidade de todos os profissionais da educação, dos movimentos sociais, dos gestores e secretarias de sistema de ensino, dos profissionais das universidades brasileiras, bem como dos governantes, “tirar” as leis do papel e efetivá-las na “prática”, cada um em seu campo de atuação enquanto ator político.

A relevância no horizonte da implementação dos dispositivos aqui abordados sobre as perspectivas, debates e desafios oriundos da lei 10.639/03 e sua implementação na educação básica a superior, recorte dado aqui, especificamente, ao ensino de História da África e a Cultura Afro-brasileira no currículo, entre o prescrito (arcabouço jurídico, normativo e pedagógico) e o real (vivido, as práticas docente cotidiana) pelos professores(as), compreendidos, de forma crítica dentro de um campo

mais amplo: a educação para as relações étnico-raciais no Brasil; a diáspora africana e o papel do ensino de História no atendimento a esta legislação. Ações mais eficazes, no entanto, devem se dar em contextos mais abrangentes. Uma importante medida, já discutida acima, é abordada por Paula (2013):

Se o professor é um dos protagonistas nos processos de mudanças ou de permanências que ocorrem na educação, os saberes e práticas próprios do fazer docente devem constituir-se no foco da implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, de organização e reestruturação curriculares, de mudanças das teorias, métodos e processos pedagógicos, bem como das investigações científicas que busquem refletir sobre as mudanças necessárias no campo da educação. (PAULA, 2013, p.110)

Isso posto, a contextualização das causas e das lutas que levaram às alterações da LDBEN (1996) pela lei 10.639/03 é importante para pensarmos no processo, mais amplo, de resistências/(re)existências da causa negra. Essa última, sabe-se, contrapõe-se a um sistema de opressão e dominação historicamente estruturado e que se retroalimenta ao longo das transformações políticas, econômicas e sociais, sempre em prol da manutenção de privilégios do grupo étnico-racial branco (branquitude). Chega-se, desse modo, na abrangência, ainda mais ampla, dos próprios conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula, de acordo com a referida lei: o conjunto de fatores que manifestam a colonialidade nos países que, colonizados na modernidade, mantêm, mesmo após o fim do período colonial propriamente dito, as mesmas estruturas objetivas em operação na organização da sociedade, sobretudo no que se refere ao lugar social que cada grupo/indivíduo exerce socialmente. Situando a história da educação brasileira nessa lógica, amplia-se a visão de relevância da valorização da diversidade étnico-racial como um dos princípios da formação dos sujeitos escolares e, mais especificamente, da difusão *crítica* e emancipatória do ensino da História da África e a Cultura Afro-brasileira e africana.

3.2. A ÁFRICA E A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2018) é um documento curricular desenvolvido pelo Ministério da Educação para toda a Educação Básica. Com amparo legal previsto no artigo 210º da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e no artigo 26º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996), esse documento começou a ser desenvolvido a partir do Plano Nacional da

Educação (PNE) em 2014 (BRASIL, 2014) e foi apresentado ao público pela primeira vez em setembro de 2015, gerando, ademais, um imenso debate sobre a necessidade ou não de um currículo nacional para o país. Em tese, isso representaria uma tentativa, por parte do Governo, de padronizar o plano de ensino das escolas públicas e particulares em todas as regiões do país, com aprendizagens essenciais comuns, buscando, assim, a inclusão de todos os estudantes, independentemente de deficiências especiais, cultura, crença ou classe social (GIRALDI, 2015). O processo de discussão e articulação da elaboração da BNCC, segundo Pinto (2019), faz parte de um processo histórico de reforma educacional iniciada no Brasil a partir dos anos 1990 e que prossegue até o momento atual.

A BNCC brasileira consiste em um documento de quase 600 páginas, estruturado em cinco partes, assim nomeadas (BRASIL, 2018): “Introdução”, “Estrutura da BNCC”, “Etapa da Educação Infantil”, “Etapa do Ensino Fundamental” e “Etapa do Ensino Médio”. O foco deste estudo recai sobre os itens 4.4.2, “História; Competências específicas de História para o Ensino Fundamental” (BRASIL, 2018, p. 397-402) e 4.4.2.2, “História no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades” (BRASIL, 2018, p. 416-433).

Quanto ao conteúdo de História da África, o documento da BNCC o dispõe de maneira a articulá-lo com a própria História do Brasil (BNCC, 2018, p. 406) e destaca a importância e a influência dos saberes produzidos por esses grupos, ao mesmo tempo que analisa os “processos de inclusão/exclusão histórica dessas populações” (idem).

Diante disso, o ensino de História e Cultura Afro-brasileira obrigatório é resultado de muita luta política e social, principalmente do movimento negro no Brasil. As tendências em relação ao ensino de História da África traziam uma leitura das sociedades africanas pelos seus aspectos negativos e/ou estereotipados, associado à invisibilidade do protagonismo histórico do continente e de seus sujeitos (LUIGI, 2009. p. 96). Com novos direcionamentos legais a partir da iniciativa do deputado federal pelo PT-MS entre 1999 e 2003, Eurídio Ben-Hur Ferreira, que desarquivou um projeto que já havia sido aprovado pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e o fez chegar a bom termo. Com efeito, sendo uma demanda antiga do Movimento Negro, a inclusão do ensino da história da África no currículo escolar já havia sido apresentada como projeto de lei por vários parlamentares desde os anos 1980.

Além disso, de acordo com Silva (2017), o Movimento Negro desde muito tempo já sabia que, para reeducar as relações étnico-raciais de forma a combater o racismo, seria necessário incentivar o ensino da História e da cultura afro-brasileiras e africanas. O “objetivo é romper com o silêncio que persiste nos currículos tradicionais e ampliar o espaço da África e dos africanos na memória coletiva do Brasil, que é considerado o país com maior população afrodescendente do mundo” (MACEDO, 2021, p. 07).

Assim, fica claro que o currículo é mais do que uma relação de conteúdo, pois está conectado ao conjunto de ações formativas empreendidas pelas instituições educativas. A formalização do currículo na sala de aula, as intencionalidades e as ideologias presentes em sua formulação são efetivadas e se apresentam como base comum para todo esse conjunto. Ao me referir à Base Nacional Comum Curricular, não encontro uma conceituação específica desse termo no texto da lei 9.394/96, bem como a falta de explicações precisas sobre o seu significado. Assim, recorro a um parecer CNE/CEB, que entende a Base Nacional Comum Curricular como o conjunto dos

[...] conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; nos movimentos sociais. (Parecer CNE/CEB nº 07/2010, p. 26).

À luz de outro parecer CNE/CEB, o nº 11/2010, vê-se que o texto da BNCC advoga em prol de que “os componentes curriculares se [intersectem] na formação dos alunos, embora se preservem as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes” (BRASIL, 2018). Salienta-se, portanto, um conjunto de conhecimentos e habilidades essenciais para cada área de conhecimento para todos os estudantes brasileiros, que possuem o direito de aprendê-lo, ano a ano, durante sua trajetória na Educação Básica. Assim, compreendemos a articulação da Base Nacional Comum Curricular no Brasil como sendo uma política de currículo (SOUZA, 2015) que definiu os conteúdos básicos fundamentais a um projeto de currículo nacional; em outros termos, o resultado de decisões sobre o que caracteriza os currículos da educação básica em todo o país.

Durante um longo período de cinco anos muitas ações desencadearam o movimento de formulação da BNCC. Para Mello (2015) a BNCC não é uma inovação

na tentativa de definir um currículo de alcance nacional, mas sim o fruto de um histórico educacional do país¹⁰³. A principal novidade em curso no país, explica o autor, é a inserção da Lei 13.005/2014 (que estabelece o Plano Nacional de Educação) e vincula a BNCC a uma “proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” para cada etapa da Educação Básica. Tal vinculação demonstrou contextos, ambiguidades e conflitos de alinhamentos da política curricular nacional às políticas neoliberais baseadas em indicadores educacionais de qualidade assentados em exames padronizados em escala nacional – importante campo de disputas nas políticas educacionais recentes.

Segundo definição do próprio documento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Está orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam a formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BNCC, 2018, p. 7).

A primeira versão da BNCC apresentada em 2015 trouxe para a “arena” em torno da proposta para a disciplina de História aquilo que Goodson (1997) definiu como um intenso debate na comunidade disciplinar e epistêmica (BALL, 2001) da História: a definição dos conteúdos a ser selecionados e publicados no currículo. A primeira versão trouxe rompimentos significativos com a chamada história tradicional e, para a arena da comunidade disciplinar de História, um novo currículo, diferente do eurocentrista que até então vigorava. Porém, com o desdobramento dos intensos debates motivados pela primeira versão da BNCC, o Ministério da Educação (MEC) dissolveu a equipe dos doze profissionais que desenvolveram sua primeira versão para a disciplina de História. Em seguida, uma nova comissão foi integrada por membros predominantemente de uma única instituição superior.

Em junho de 2015, o MEC forma o primeiro comitê de assessoria com especialistas de todas as esferas da federação, com a responsabilidade de elaborar uma versão inicial do documento. Era composto de professores(as) universitários(as) de diferentes áreas do conhecimento, além de docentes da Educação Básica e

¹⁰³ Vale mencionar, nesse sentido, que a primeira iniciativa na direção de estabelecer bases gerais para o ensino no Brasil, ocorreu em 1949, com a proposição do documento denominado *Leitura e Linguagem do curso primário: sugestões para a organização e desenvolvimento de programas*, cuja finalidade era “organizar as bases gerais para os programas das disciplinas dos cursos primários, como sugestões às administrações estaduais” (BRASIL, 1949, p. 8) (GONTIJO, 2015).

técnicos das secretarias de educação, esses dois últimos indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Em outubro de 2015, o MEC inaugurou um portal¹⁰⁴ de comunicação com a sociedade e apresenta ao público a versão preliminar do documento, estabelecendo canais de comunicação e de participação com a sociedade. O acesso ao portal era definido em três categorias direcionadas de acordo com a participação para o público interessados: pessoas (profissionais da educação); organizações não-governamental; e as redes (sistemas de ensino), os participantes tinham que fazer um cadastro, de acordo com as normas estabelecidas para contribuições ao documento preliminar da base comum curricular (1ª versão/2015).

De acordo com portal do MEC, foram mais de dois milhões de acessos, com inúmeras contribuições e pareceres analíticos de especialistas, associações científicas e professores(as), que também participaram como profissionais integrantes das redes de ensino do país todo. O portal registrou apenas 45.049 escolas, um número pequeno, pois, conforme censo de 2016¹⁰⁵, o país conta com mais de 186 mil escolas de Educação Básica.

O portal mostra o resultado das contribuições por área de conhecimento no processo de elaboração do documento da BNCC (entre outubro de 2015 e março de 2016). As maiores participações foram na área de linguagens (45%), seguida pelas de humanas (21%), matemática (13,97%) e ciências da natureza (13,55%). Outro fato que também chama atenção é o número insignificante de contribuições para a etapa da Educação Infantil, que soma apenas 3,07% do total das participações. A percepção de pouca representatividade do segmento é recrudescida se lembrarmos que a Educação Infantil compreende toda a primeira etapa da Educação Básica e vem ampliando o seu poder de atendimento em virtude da força da Lei 12.796/2013¹⁰⁶. Dando vida e consideração aos questionamentos acerca de quem são os atores sociais constituídos nas lutas articulatórias para significar qualidade da educação e base comum nacional.

Segundo o Ministério da Educação, os dados obtidos na *consulta pública* foram

¹⁰⁴ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: out. 2021.

¹⁰⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/censo-2016>. Acesso em: out. 2021

¹⁰⁶ Aqui referimos a Lei 12796/2013 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a LDB, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Que, através do Art.4º, tornou a educação básica obrigatória e gratuita a partir dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, ampliando assim a educação infantil.

contabilizados e integrados à versão preliminar do documento da BNCC (apresentada no portal), como base para a segunda versão do documento. Essa última é apresentada à sociedade por meio de seminários promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) nas diferentes unidades da federação entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016.

De acordo com questões apontadas por Mello (2015), podemos observar como a política curricular nacional se articula às políticas neoliberais. Na proposta chancelada pela BNCC, sobretudo para o novo Ensino Médio, é nítido o foco no empreendedorismo e o direcionamento da formação escolar voltada para incutir, no estudante, a ideia de que seu futuro é de responsabilidade exclusivamente sua (individual) e não do Estado que, por sua vez, deve ter a sua dimensão diminuída. Eis um dos pontos de contundentes críticas de especialistas da educação à versão do currículo estabelecido com a BNCC, ainda mais perceptível para a etapa do Ensino Médio. Segundo o autor Valter Silvério (2022), em palestra transmitida pelo canal do Youtube, *Capivara sociológica* em 13 de maio de 2022, em aula inaugural do programa de pós-graduação em Sociologia, com o tema: Diversidade étnico-racial e a nova BNCC, destacou que em análise “as aprendizagens essenciais – de conceito, procedimento e de valores, em leitura do documento da BNCC, observa-se uma quantidade referentes aos verbos/categorias, de 78% das aprendizagens da BNCC, são voltadas para aprendizagem de procedimentos. Ou seja, uma BNCC, com foco na aprendizagem de técnicas e, menos uma diretriz para a emancipação, autonomia e liberdade na perspectiva freiriana.

Dito isso, destacamos que essa compreensão em leitura geral sobre o documento da BNCC, é pertinente registrar essa percepção trazida pela pesquisa ainda em andamento preliminar do autor Valter Silvério (2022). No entanto, esse não será, porém, o foco desta pesquisa, voltada para análise da BNCC para a etapa do Ensino Fundamental. Nesta etapa, observamos a atuação e apoio institucional ao movimento pela Base, de algumas das principais instituições não-governamentais envolvidas neste processo de elaboração, sistematização e implementação da Base Comum Curricular, tais como: Cenpec, Comunidade Educativa (Cedac), Instituto Inspirare, Instituto Natura, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Fundação Roberto Marinho e Instituto Ayrton Senna. Essas instituições também fazem parte do Movimento Todos pela Educação (PERONI; CAETANO, 2015).

A terceira versão da BNCC foi anunciada em abril de 2017 e é restrita à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. É descrita pelo MEC como “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2017, p.8). Essa versão da BNCC é organizada a partir de diálogos com profissionais que fazem parte do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o que gerou a expectativa de que o projeto fosse aprovado com facilidade. Após o parecer do Conselho Nacional de Educação, a base volta para ser homologada no MEC com previsão de aprovação para o mês de dezembro de 2017.

Enquanto documento normativo, a BNCC visa oferecer uma referência nacional para a formulação dos currículos regionais e para as propostas pedagógicas das redes escolares privadas e públicas em todo o território nacional. Sua referência básica é o desenvolvimento, ao longo da formação educacional do estudante do Ensino Básico, de habilidades e competências em diferentes áreas e interfaces. Assim, o documento da BNCC se estrutura entre competências gerais e específicas dos componentes curriculares, explicitando também as habilidades ligadas também a cada componente disciplinar. O Ensino Básico, por exemplo, é apresentado no documento da BNCC em unidades temáticas que devem organizar os conteúdos programáticos como objetos do conhecimento e as habilidades que serão desenvolvidas no percurso educacional (ROCHA; GONZÁLEZ, 2021).

Segundo Oliveira e Caimi (2021), a proposta de História na BNCC está diretamente ligada à tradição historiográfica que tem como pressupostos uma abordagem cronológica, linear, sobre o passado e que está justaposta ao presente, com um viés eurocêntrico, ainda que se tome a relação entre passado e presente como orientadora do estudo da disciplina.

Quanto à diversidade cultural brasileira, o documento faz uma seleção de tópicos básicos para a educação do ensino fundamental, entretanto, deixa a responsabilidade da elaboração, desenvolvimento, implementação e adequação dos conteúdos, abordagens e projetos inteiramente a cargo da escola e dos professores. Em muitos trechos, é citada a valorização das particularidades culturais a serem consideradas na educação, entretanto elas pouco aparecem dentro das unidades temáticas em que a BNCC divide os temas a serem estudados.

A respeito da formulação da Base Comum Curricular, Caimi comenta que, em

países federativos como o Brasil, de grande dimensão territorial e de enorme diversidade regional e cultural, são difíceis os consensos e são complexas as tomadas de decisão acerca de uma estrutura curricular comum (CAIMI, 2016, p.87). Esse fato deve servir como estímulo para se empreender uma reflexão sobre o ensino de História, atenta ao que o cerca e influencia, como as práticas docentes, metodologias e material de suporte, bem como, a relação espaço/local do conhecimento que atenda as características regionais/locais, visando dar significados aos conteúdos/fatos históricos ensinados. Entendemos que o ensino de História da África e das sociedades africanas, foco deste trabalho, deve dispor de uma noção específica de História, associada ao tempo e à sociedade, diferente em muitos aspectos da concepção ocidental e neoliberal intrínseca à BNCC. É nesse sentido que se dão as críticas e reflexões aqui propostas.

Assim, um aspecto negativo que se pode destacar em relação ao ensino de História da África nos currículos é a ausência de uma discussão sobre a diversidade cultural das sociedades africanas; a ocultação das etnias, das diferenças regionais ou até mesmo dos países a que o conteúdo se refere, adotando o termo “África” para se referir a experiências diferentes dentro de um mesmo território. Isso difere muito do que ocorre em relação à história europeia, pois, sabe-se, ao longo dos anos, os currículos insistiram num ensino de História voltado para a valorização dos acontecimentos eurocêntricos, destacando os conteúdos a partir da história da Europa Ocidental como norma, universal enquanto métrica de análises da história das diversas sociedades humanas, de modo a tornar as experiências humanas essencializadas/homogeneizadas, caso o ensino e aprendizagem não seja devidamente problematizado e contextualizado pelo(a) professor(a). Chimamanda Ngozi Adichie alerta para “o perigo de uma História única”:

A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história [...] A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. (ADICHIE, 2019, p.26-27).

Na BNCC/História, como ocorreu em reformas curriculares anteriores, não se vê um cenário distinto ao da “história única”. O documento da BNCC propõe uma periodização (temporalidade) estruturada a partir da História da Europa e do modelo quadripartite francês, fato que já aponta para uma abordagem que privilegia o

paradigma eurocêntrico como norte da produção/reprodução do conhecimento. Ao mesmo tempo, traz relevante número de habilidades e objetos de conhecimentos referentes à história das sociedades africanas e americanas antes do século XV, ou seja, anteriores ao contato com o colonizador europeu.

Possuindo a Europa como espaço-referência, a BNCC, do componente de História, no Ensino Fundamental, deixa nas mãos do docente a possibilidade de se trabalhar com perspectivas que busquem *romper com a História da África como complemento da História europeia, apêndice de suas histórias nacionais, silenciada, omitida nas relações históricas realizadas a partir do Mar Vermelho, do Índico e do Mediterrâneo*. Assim, apesar de a Base se dizer crítica à concepção eurocêntrica da História, a formulação da sua proposta manifesta fragilidade, se apresentando contrária à historiografia atual sobre o continente africano (proposta contundente desde o projeto e lançamento da coleção da História Geral da África – HGA), o que inviabiliza a percepção e a problematização de novas narrativas, muitas vezes alternativas e construídas a partir de lugares e atores diferentes, com a História contada pelos africanos sobre seu povo e suas gentes.

O que, por sua vez, estimula uma reflexão mais ampla sobre o próprio papel da História na construção do conhecimento. A proposta atual da BNCC traz como objetivo responder aos desafios do ensino de História fundamentado na educação intercultural e visando compreender a nossa própria história a partir da diversidade, ou seja, de modo não excludente, mas antes, apreendida na inter-relação e na complementaridade.

Para a disciplina escolar de História, há poucas alterações feitas entre a segunda e a terceira versão da BNCC. A mais recente incorporou o conceito de competências, que fazia parte dos movimentos reformistas da década de 1990 e foi internalizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio.

Os debates, disputas e narrativas contra ou a favor da abordagem adotada para o ensino de História, que prometia ser inovadora *na primeira versão da BNCC*, foram intensificados assim que ela foi divulgada. Entre profissionais da área de História (das universidades, autoridades políticas, profissionais do ensino básico, entidades de grupos de pesquisas etc.), o documento suscitou inúmeras críticas. Vejamos alguns dos posicionamentos de pesquisadores, educadores e entidades de ensino.

A Associação Nacional de História (ANPUH) manifestou-se dizendo ser urgente a revisão do calendário de elaboração do documento, dilatando o prazo para a

realização de debates e construindo um novo calendário nacional com participação das entidades e outros sujeitos. Em outro ponto, refere-se aos nexos entre a atual proposta da BNCC e a formulação de exames nacionais. É preciso aprofundar o debate sobre estes vínculos e esclarecer as concepções que fundamentam o currículo e os processos avaliativos, pensados no âmbito da política para a Educação Básica, e especialmente, para evitar a redução da BNCC aos estreitamentos de um currículo avaliado (CAPELETO, 2015).

Para o historiador Ronaldo Vainfas (2015), a proposta da comissão do MEC para o ensino da História na primeira versão da BNCC, em 2015, é “uma aberração, mutila os processos históricos globais, aposta na sincronia contra a diacronia, é fanática pelo presentismo. Incentiva ódios raciais e valores terceiro-mundistas superados”. Continua a destacar que a versão para o ensino de História, estimula a ignorância, ao colocar a História ocidental como periférica, na realidade como vilã, que combate o eurocentrismo com um “brasilcentrismo” inconsistente (VAINFAS, 2015).

Essas diversas considerações de especialistas sobre a primeira versão da BNCC, para o componente de História, suscitou muitas divergências, críticas e, nessas disputas de narrativas e/ou a História a ser ensinada, disputa-se *a memória*. Precisamos problematizar que os saberes específicos dos conteúdos ensinados se vinculam ao campo da didática aos debates sobre epistemologia escolar. Desse modo, possuem uma singularidade para serem estudados considerando o contexto histórico e a sua importância para o aprendizado da disciplina.

O que deveria nos levar a não perder de vista a função social geralmente declarada hoje a respeito do ensino da história: formar indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver as capacidades intelectuais e afetivas adequadas, fazendo com que trabalhem com conteúdo históricos abertos e variados, e não com conteúdo fechados e determinados como ainda são com frequência as narrativas que provocam disputas. (LAVILLE, 2011, p.137)

O autor Marcos Silva (2018) afirma que a organização do quadripartismo significa a dominação política secular do continente europeu. Posteriormente, o autor analisa a versão oficial da BNCC e ressalta que não há marcas de pluralidade no documento, assim como torna abstrata a categoria do conhecimento histórico, negligenciando critérios de preservação de memória. Em relação às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, Silva (2018, p. 101) ainda afirma que “há a presença de alteridade cultural, mas sem quase mencionar dominações e explorações”. A partir das colocações do autor, podemos afirmar ainda que, apesar de destacar novos

protagonismos, o documento é conservador, principalmente na abordagem teórico-metodológica por ele priorizado.

Silva (1999) afirma que as questões relacionadas ao conhecimento no currículo estão sempre ligadas com questões de poder. A relação entre conhecimento histórico escolar, currículo e poder é trabalhada também pelos autores Giraldi; Gabriel e Costa (2011), que defendem que o currículo pressupõe processos de constituição de hegemonias ocorrentes no âmbito da produção, distribuição e consumo do conhecimento histórico escolar, em meio a um sistema de diferenças no qual são travadas diversas disputas pelo estabelecimento da verdade e pelo estabelecimento daquilo que deve ser ensinado nas escolas.

[...] a BNCC cumpre um papel radical de regulação externa, pois determina o que será ensinado (os conteúdos), como será ensinado (as metodologias), quando (a ordenação do tempo escolar), o que e como será avaliado, enfim o que deve e pode ser ensinado e aprendido. (FRANCO; SILVA JUNIOR; GUIMARÃES, 2018, p. 1032)

Entendo o ensino de História, indo de acordo com Monteiro (2007), como um “lugar de fronteira”. Assim, o ensinamento da História, na escola, nos leva às relações entre o julgamento dos currículos, o aprendizado histórico escolar, a produção e a identificação desses conteúdos e dos saberes docentes e discentes. A fronteira é um lugar onde são demarcadas diferenças, mas onde também é possível produzir aproximações, diálogos ou distanciamento entre culturas que entram em contato (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 194).

Por essa perspectiva, quis destacar, aqui, as principais proposições relativas aos saberes históricos selecionados e às ações cognitivas oferecidas, no esforço de destacar inovações em relação às conjunturas historiográficas e pedagógicas estipuladas no campo do Ensino de História. Observamos que a BNCC, apesar de não ser um documento inovador ou pioneiro, expõe (em partes) movimentos iniciados na década de 1980 com a Constituição de 1988, perpassando a LDBN, os PCNs e as DCNEB, bem como as lutas de movimentos sociais pela definição sobre educação e, neste caso específico, sobre o ensino de História.

Em suma, há avanços na BNCC em relação aos objetivos da Educação, no entanto, o foco da análise deste documento, se dá no intuito de observarmos o atendimento ao longo deste documento curricular o que preconiza as legislações antirracista: lei 10.639/03 e suas Diretrizes Correlatas (DCNERER/2004), que contribua para um ensino de História crítico que contextualize e problematize o racismo e as relações

étnico-raciais pautadas nas desigualdades raciais presente na História do Brasil, oportunizando no ensino da educação básica, ainda mais no ensino de História. Nesse sentido o autor Jorge V. E. V. Cruz (2019, p. 339) sobre os desafios impostos à BNCC pela diversidade e pelas memórias históricas representativas dos vários segmentos da sociedade nacional, enfatiza que “com o reconhecimento da importância de que os programas curriculares sejam representativos dos saberes produzidos e difundidos por diversos indivíduos, grupos, sociedades e povos em diversos tempos e espaços ao longo da história da humanidade”.

No contexto brasileiro, as recentes políticas de equacionamento da gestão da diversidade foram elaboradas no interior da política do reconhecimento, cujo princípio fundamenta-se na existência de direitos coletivos de grupos minoritários e subordinados (HONNETH, 2007). Nessa estirpe, há um debate ainda em aberto sobre o multirraciale o pluriétnico, além de questionamentos sobre a ideia de mestiçagem tradicionalmente presente na nação brasileira.

3.3 A RELAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DE HISTÓRIA DA ÁFRICA; CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA BNCC

Diversas pesquisas historiográficas sobre a escravidão demonstram que, desde o cativeiro, sempre houve diversas formas de resistências, de modo que o “sucesso” da empreitada colonizadora implica uma força repressora atuante em todos os momentos desde a captura das pessoas que seriam escravizadas. Compreender que as lutas empreendidas contra a escravidão estruturaram a formação da sociedade brasileira é fundamental para a constituição de nossa História e para os sujeitos sociais que a acessam por meio da educação. Só assim se compreenderá devidamente a importância da população negra na formação histórica do Brasil (PEREIRA; SILVA, 2021).

A diversidade cultural que deveria ser abordada dentro da disciplina de História se desenvolve na mesma direção dos fatos históricos lineares e, dessa maneira, privilegia perspectivas etnocêntricas. Assim, também, o autor Jorge V.E.V. Pinto (2019) enfatiza ser, o currículo, um artefato metal resultante dos referenciais culturais, dos debates, das disputas e entre grupos sociais pela presença de conhecimentos representativos de suas memórias e identidades, das relações de poder e das políticas públicas existentes numa certa sociedade.

Do mesmo modo, destaca que o fato da BNCC declarar a relevância da presença nos programas curriculares das redes de ensino e nas propostas pedagógicas de instituições escolares de conteúdos representativos da diversidade social, étnica, cultural, religiosa, política e econômica dos vários atores históricos que constituem a sociedade brasileira pode ser explicado a partir dos debates e do engajamento político iniciados ainda durante o processo de redemocratização do Brasil no final da década de 1970 e, principalmente, ao longo dos anos 1980 (IDEM, 2019). Dito isso, no campo da História, também foi o momento de grande *guinada* na renovação da historiografia da Nova História Cultural, no qual tivemos um alargamento de novos objetos de conhecimento e fontes históricas que passaram a ser de interesse no métier dos(as) historiadores (as).

De conformidade com a presença de conhecimentos representativos das memórias e identidades dos diferentes grupos sociais que compõem a sociedade nacional na BNCC, podemos observar esse aspecto de atendimento à legislação federal quando o documento orienta que:

A valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/200349 e Lei nº 11.645/200850) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração. Ao mesmo tempo, são objetos de conhecimento os processos de inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX. (BNCC, 2018, p. 416-417).

Nesse enfoque orientador de que o currículo da BNCC deve levar em conta a história e os saberes produzidos pelos grupos étnico-racial subalternizados no direito à memória da História brasileira (negros e indígenas), verificamos pontos que remetem às diretrizes emanadas que contemple a diversidade sócio-histórica e cultural dos diversos grupos étnico-raciais representativos da formação da sociedade nacional presente na primeira versão do documento da Base Comum Curricular. Sendo assim, direciona *habilidades, competências e objetos de conhecimento* que viabilizam o reconhecimento e valorização de perspectivas da educação para a diversidade étnico-racial, para a alteridade e a equidade. No entanto, ainda mantém olhar eurocêntrico na proposta para o componente de História aplicado em sala de aula.

Sob essa perspectiva, Oliveira e Caimi (2021) enfatizam que a BNCC coloca em segundo plano a importância da história sob a perspectiva dos povos indígenas, africanos e afrodescendentes e o seu espaço na construção da sociedade brasileira.

Uma vez que, sua abordagem teórico-metodológica, para o componente de História, tem ainda um enfoque tradicional no recorte que privilegia paradigmas etnocêntricos, principalmente o eurocentrismo.

A História é um campo em que as discussões curriculares incidem fortemente sobre as demandas sociais, visto que se tratam de disputas pela memória coletiva e operações históricas que dão visibilidade a diferentes posições enunciativas e pontos de vista sobre o passado e, conseqüentemente, sobre o tempo presente. Com isso, temos de reconhecer o campo da História, notadamente a história escolar, como lócus de contradições, de pluralismo de ideias, de provisóriedade explicativa e de dinâmica interpretativa acerca da experiência humana no tempo (CAIMI, 2016, p.87). A construção de um aprendizado sobre a história da sociedade na qual o estudante está inserido deve explicitar os vários segmentos sociais a partir da experiência obtida do conhecimento sobre a ação de seus antepassados como referência para suas perspectivas e ações, influenciando uma nova projeção e um novo olhar para sua realidade no futuro. Mas, a Base Nacional Comum Curricular de História também oferece ao docente a possibilidade de, a partir do reconhecimento de sua identidade e da diferenciação em relação ao “outro”, uma maneira eficiente de uma conscientização estruturada no respeito às/pelas diferenças nos vários meios sociais nos quais o(a) professor(a) se insere. A sala de aula se mostra, então, um terreno propício para se provocar debates que instiguem o estudante a questionar e entender as estruturas sociais de poder, situando o racismo e, mais ainda, o antirracismo.

Sobre isso, Kabengele Munanga (2013) escreve:

A educação ofereceria uma possibilidade aos indivíduos para questionar os mitos de superioridade branca e de inferioridade negra neles introjetados pela cultura racista na qual foram socializados. Não se trata de recuperar uma memória que cuida apenas de nossas glórias, de nossos heróis e nossas heroínas, mas, sobretudo, de uma memória que busca a restauração de nossa história em sua plenitude, até nos momentos de insucesso e nos fatos que nos envergonham. Essa recuperação é como uma operação de desintoxicação mental, sem a qual não podemos reerguer a cabeça para apreender no mesmo pé de igualdade. (p. 29)

A existência de ações afirmativas indica que “a herança cultural africana no Brasil nunca ocupou uma posição de igualdade com as outras no sistema de ensino nacional. Se assim fosse, não teria nenhum sentido a Lei nº 10.639, promulgada pelo presidente da República [em exercício na época], 115 anos depois da abolição” (MUNANGA, 2013, p. 27-28). Apoiado na premissa de que “o reconhecimento da

diversidade das sociedades pressupõe uma educação que estimule o convívio e o respeito entre os povos” (BRASIL, MEC, 2017, p.402), a BNCC estabelece o desenvolvimento de várias habilidades por parte dos estudantes relacionadas às temáticas da identidade e diversidade por meio do ensino dos conteúdos de História no Ensino Fundamental.

No entanto, a abordagem da questão étnico-racial nas escolas não se resume à inserção de novos conteúdos sobre África e Cultura Afro-brasileira nos currículos, mas implica, como já foi dito, uma “mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política” (GOMES, 2012, p. 105) conectada com a valorização da memória de vida dos nossos antepassados e atrelada às lutas dos dias de hoje. Em consonância com isto, Pinto reitera que a BNCC

No caso específico do ensino de História, trata-se, por um lado, de garantir uma base curricular nacional que estabeleça os objetivos da disciplina na Educação Básica e crie condições para o aprendizado de conhecimentos, competências e habilidades que serão essenciais para a constituição de valores, o exercício da cidadania e a inserção na sociedade do conhecimento por parte dos estudantes e, por outro, de assegurar o estudo de saberes históricos que sejam representativos das realidades locais e regionais e das memórias e identidades dos vários grupos sociais, étnicos, culturais, religiosos, políticos e econômicos aos quais pertencem o corpo discente escolar brasileiro. (PINTO, 2019, p. 339)

Para White (1994), cada narrativa trabalha com um tipo de retórica da qual se denominam os tropos. Ao analisar variadas formas de construção de um texto histórico, o autor aponta que um determinado discurso ou imagem nos oferece um repertório de sentidos sobre uma determinada coisa ou pessoa (WHITE, 1994). Precisa situar de modo pontual em nossas vivências e experiências cotidianas, e perceber sua presença, é necessário um exame objetivo e constante, que vá além do imaginário social, atuando junto às formas de pensamento que orientam práticas e representações.

O documento da BNCC, também valoriza as conquistas do Movimento Negro, introduzindo conteúdo (objetos de conhecimento) representativos a esse grupo étnico, sua identidade e cultura, bem como, a importância da luta por uma sociedade antirracista. Cita as conquistas dos movimentos negros e até considera, como foco para a construção de aprendizagens sobre a história dos negros pertinente à História do Brasil, a resistência negra e a denúncia como pontos relevantes para se difundir uma história do negro para além do viés do escravismo ainda preponderante no currículo do componente de História. Ou seja, nas palavras de FANON (1961), faz-se necessário mitigar “a *alienação colonial*”, que para o autor, representa a

impossibilidade da gente se constituir enquanto sujeito da nossa história.

O ensino de História é fundamentado na articulação entre aprendizagem e produção de conhecimento, como bem nos lembra Caimi, (2016), conhecimento e currículo podem ser entendidos, então, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia. Assim, deve estimular a problematização das representações e das narrativas que são apresentadas aos estudantes. A consolidação da temática da diversidade étnico-racial deve ocorrer em articulação com os processos escolares e não-escolares, possibilitando que as diferenças não sejam um componente para o ensino apenas daqueles considerados e fixados como diferentes, mas sim um constituinte das práticas no interior das escolas (GOMES, 2012, p. 105).

Silva (1996) ressalta que a busca por fontes genuínas advindas das africanidades brasileiras é fundamental no ensino da disciplina de História, o que requer a mudança nos currículos. As diversidades culturais presentes na BNCC são também naturalizadas pelo documento, mas não apontam que “as diferenças são resultadas de atos de criação”. Cumpre o estipulado pela Lei 10.639/2003, insere os temas obrigatórios, mas não há uma reflexão sobre as contribuições e as transformações que o ensino de História e Cultura Afro-brasileira traz para a sociedade.

A História da África, como já mencionamos anteriormente, deve também abordar as questões referentes às histórias e conexões africanas antes do tráfico de escravizados. É desse modo que se pode trabalhar a história do continente em seu caráter de *iniciativa histórica*, por meio de um conteúdo de base “afroperspectivada”, com horizonte estrutural e epistemológico afrorreferenciado¹⁰⁷ e dos caminhos trilhados pela filosofia pluriversal¹⁰⁸. Dar visibilidade para as “várias Áfricas”, analisando as sociedades e os vínculos estabelecidos dentro das diversas entidades políticas existentes e dos conhecimentos africanos de ontem e hoje, que, a partir das conexões

¹⁰⁷O conceito parte da proposta do Doutor em Filosofia Renato Nogueira da UFRJ, que desenvolveu a conceituação de Filosofia afroperspectivista, uma maneira de abordar as questões que passa por três referências: 1) Afrocentricidade; 2) Perspectivismo ameríndio; 3) Quilombismo. Para mais informações, ver Nogueira (2014).

¹⁰⁸Existem vários autores que defendem que a filosofia não é grega e desenvolvem a tese da originalidade da filosofia africana. Entre eles, podemos citar Théophile Obenga, Molefi Kete Asante, Cheikh Anta Diop e George G. M. James em seu livro publicado pela primeira vez em 1954, *O Legado Roubado*, que argumenta que os gregos não foram os criadores da dita filosofia grega, e sim o povo da África do Norte, comumente chamado de egípcio (mas autodenominados Kemet).

entre o tradicional e o moderno, produzem valores políticos e científicos relevantes para as sociedades humanas, sobretudo na relação histórica Brasil-África, uma vez que, o Brasil possui a maior Diáspora Africana do mundo, somos cerca de 104 milhões de afrodescendentes.

Assim, o trabalho docente com o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira busca fazer convergir esforços investigativos a partir dos arcabouços jurídico, normativos e pedagógicos já referenciados nesta pesquisa, com o horizonte da construção de um “currículo negro”. Nesse sentido, recorro ao destaque dos autores como: Miglievich-Ribeiro e Romera (2018), ao abordar paralelos entre Dussel e Darcy Ribeiro, ao evidenciar outra “geopolítica do conhecimento”, trouxe,

um problema que se tornou fundamental para sua construção filosófica e epistêmica, enunciado na questão: É possível uma filosofia latino-americana, africana, asiática, do mundo periférico? [...] para o filósofo é possível filosofar a partir de qualquer contexto, contudo, assevera que: somente se não se imita o discurso da filosofia do centro, se se descobre outro discurso. Tal discurso, para ser outro radicalmente, deve ter outro ponto de partida, deve pensar outros temas, deve chegar a outras conclusões e com métodos diferentes. (Dussel, 1977 apud Miglievich-Ribeiro e Romera (2018, p. 125).

Os esforços teórico-práticos para um giro decolonial nas práticas de ensino e pesquisa na educação básica e superior visam, como colocam Brouguignon Rougier e Collin (2021) , “mobilizar noções de pluriversalidade e de diversalidade, a absoluta necessidade ética e prática de levar a sério as histórias locais e as epistemes fronteiriças que surgem nas falhas do sistema mundo moderno/colonial” (p. 150).

Vejamos, agora, as habilidades almejadas pela BNCC a partir do trabalho de conteúdos relativos à história da África e cultura africana.

QUADRO 2. Identificação de habilidades referentes ao trabalho pedagógico com conteúdo sobre a História da África no componente de História para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Levantamento de estimativas das aprendizagens referentes à inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente (Lei 10.639/03), na BNCC/2018 (p. 421-433)

ANO Nº "absolutos"	UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETO DE CONHECIMENTO
<p>6º ano - Total: 19 Habilidades previstas. 12 habilidades que dá para desenvolver o trabalho voltado a história da África neste ano escolar.</p>	<p>História: tempo, espaço e formas de registros</p>	<p>(EF08HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas). (EF08HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas. (EF08HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação. (EF08HI04) Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano. (EF08HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas. (EF08HI08) Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.</p>	<p>A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias.</p> <p>Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico.</p> <p>As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.</p>
	<p>*A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades.</p>	<p>(EF08HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades. * (EF08HI09) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.</p>	<p>Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos).</p> <p>* O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma.</p>
	<p>Lógicas de organização política.</p>	<p>(EF08HI13) Conceituar "império" no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.</p>	<p>As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias.</p>

		(EF06HI15) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.	O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.
	* Trabalho e formas de organização social e Cultural.	(EF06HI17) Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo. * (EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.	Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África). * O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.
7º	O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e Europeias.	(EF07HI01) Explicar o significado de "modernidade" e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia. (EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico. (EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História. A ideia de "Novo Mundo" ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno. Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial.
	* Humanismos, renascimentos e o Novo Mundo.	(EF07HI04) Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados. (EF07HI06) Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.	* Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo. As descobertas científicas e a expansão marítima.
	Lógicas comerciais e mercantis da modernidade.	(EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico. (EF07HI14) Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental. As lógicas internas das sociedades africanas.
		sociedades do Ocidente e do Oriente. (EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval. (EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados. (EF07HI17) Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.	A escravidão moderna e o tráfico de escravizados. A emergência do capitalismo.

<p>8º</p> <p>Total: 27</p> <p>Habilidades previstas. 08 habilidades que dá para desenvolver o trabalho voltado a história da África neste ano escolar.</p>	O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise.	(EF08HI01) Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo. (EF08HI03) Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas.	A questão do iluminismo e da ilustração. Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas.
	Os processos de independência nas Américas.	(EF08HI10) Identificar a Revolução de São Domingo como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações.	A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti.
	O Brasil no século XIX.	(EF08HI23) Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.	Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias.
	Configurações do mundo no século XIX.	(EF08HI24) Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica. (EF08HI26) Identificar e contextualizar o protagonismo das	Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais. O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia.
		populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia. (EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.	Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo.
<p>9º ano - Total: 36</p> <p>Habilidades previstas. 04 habilidades que dá para desenvolver o trabalho voltado a história da África neste ano escolar.</p>	Totalitarismos e conflitos mundiais.	(EF09HI14) Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais. (EF09HI16) Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação.	O colonialismo na África. As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos. A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos.
	A história recente.	(EF09HI31) Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia. (EF09HI32) Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais.	Os processos de descolonização na África e na Ásia. O fim da Guerra Fria e o processo de Globalização.

Fonte: BNCC, 2018, p. 421-433, grifos nossos.

Um aspecto positivo que podemos observar na identificação e seleção das habilidades e objetos de conhecimentos previstos na BNCC/2018 no componente de

História para os anos finais Ensino Fundamental é a menção direta à História da África e à possibilidade do trabalho sistemático com a temática no plano de ensino do professor. Assim, garante-se, em algum grau, a implementação da lei 10.639/03 e, por conseguinte, abre-se a possibilidade de uma formação que não negligencie as diferenças/diversidade. Observa-se no quadro que, no 6º ano, de um total de 19 habilidades previstas, 12 direcionam conhecimentos passíveis de se desenvolver no trabalho voltado à História da África nesse ano escolar, representando estatisticamente um percentual de 63,15% do currículo prescrito para o 6º ano.

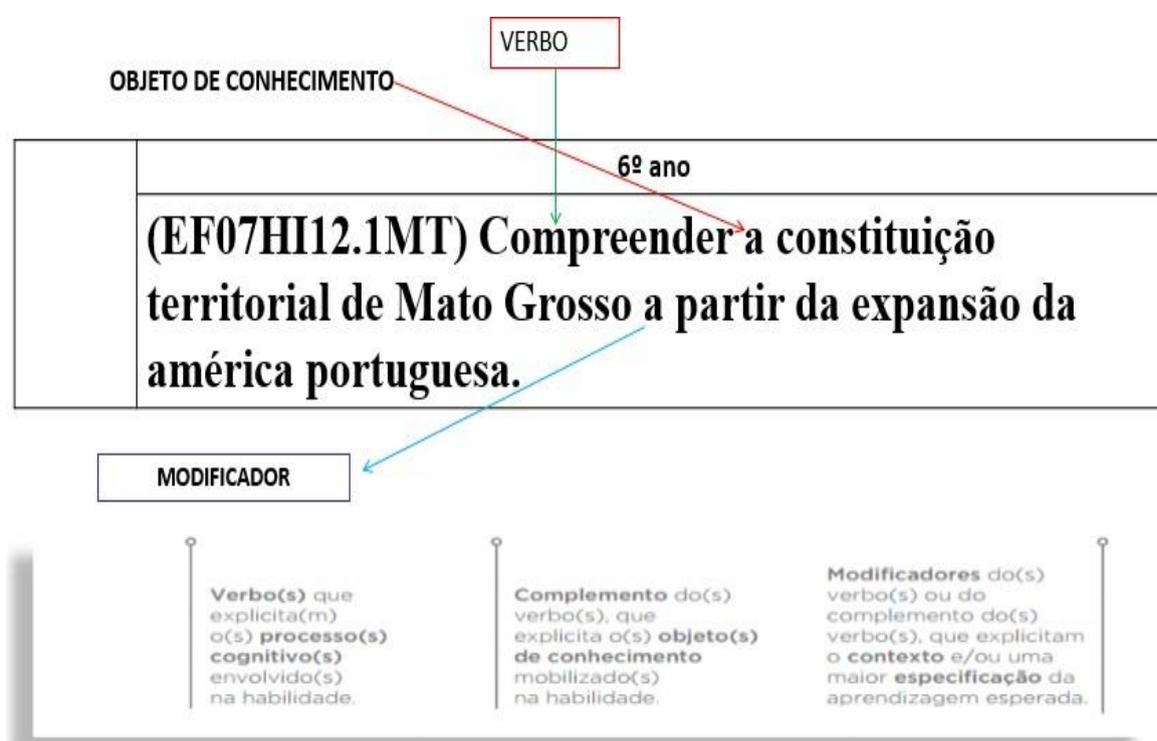
Em uma observação geral da ementa prevista na BNCC do 6º ao 9º ano, as habilidades previstas/vinculadas a conteúdos sobre a História da África no documento curricular ultrapassam o percentual de 50% de habilidades voltadas para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem em História com conteúdo sobre a História africana. Ao que tudo indica, ainda é considerável a presença de conteúdos vinculados à História da África na versão final da BNCC, apesar dos ataques conservadores feitos à primeira versão (2015-2016), sobretudo por parte de pesquisadores e professores do ensino superior brasileiro, como abordado anteriormente. Os esforços antirracistas se materializaram, por assim dizer, na versão final da BNCC, resultados inerentes às lutas dos movimentos sociais, principalmente o negro no caso da inclusão de estudos sobre a África nos currículos escolares – como vimos, de forma pioneira desde as décadas de 1940 e de forma sistemática e articulada em âmbito nacional a partir de 1978, sob a bandeira de lutas do MNB pelo direito à memória nacional.

Já vimos que o autor Kabengele Munanga (2005, p. 20), ao analisar os avanços dos PNCs em seu trabalho pedagógico pela pluralidade cultural, proferiu críticas ao documento curricular no que se refere aos temas transversais. Segundo o autor, ao trazer objetivos de aprendizagem amplos demais, sem direcionamentos dos conteúdos, os PNCs “deixou os próprios educadores a liberdade de incrementar o conteúdo desses temas transversais, baseando-se na sua experiência profissional e nas peculiaridades de seus meios”.

Nesse sentido, a BNCC avança e inova ao trazer os direcionamentos dos

objetos de conhecimento a partir da habilidade¹⁰⁹ e competências¹¹⁰, oferecendo uma zona de atuação consciente ao docente, que é ao menos informados sobre os conteúdos a trabalhar, bem como sobre a habilidade visada por esse trabalho conforme cada ano escolar. Além disso, atentando-se à estrutura da habilidade, verifica-se que ela não é fechada em si mesma, nem tampouco amplamente demasiada. Vejamos abaixo um esquema (imagem) da estrutura da habilidade, para a construção da aprendizagem dos estudantes com diferentes situações de ensino, para de fato desenvolver a *habilidade* pretendida.

FIGURA 1. A ESTRUTURA DAS HABILIDADES NA BNCC/DRC-MT



Fonte: elaboração própria, 2022

Observamos, na imagem acima, um esquema explicativo sobre a estrutura da

¹⁰⁹ As habilidades podem ser Práticas, Cognitivas e Sócio emocionais. Podem ser desenvolvidas e aperfeiçoadas a partir da mediação pedagógica. A habilidade se relaciona com diferentes objetos de conhecimentos, são treináveis, ou seja, podem ser aperfeiçoadas. Devem possibilitar a consolidação das competências. (BNCC, 2018).

¹¹⁰ A competência designa a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e sócio emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2017, p. 08).

habilidade da BNCC. Assim, faz-se necessário que o(a) professor(a) compreenda a estrutura das habilidades de seu componente curricular (*verbo*: indica o processo cognitivo; *complemento do verbo*: objeto de conhecimento/conceito/conteúdo; *modificadores*: indica contexto ou maior especificação da aprendizagem a ser desenvolvida). A partir disso, o docente passa a ter certa flexibilidade para a elaboração do Plano de Ensino com autonomia para cada ano/turma, considerando a realidade da comunidade escolar com foco na abertura para a diversificação da produção do conhecimento.

No entanto, sabemos que o domínio da leitura e interpretação do conteúdo prescrito depende da experiência docente, da formação continuada dos professores, sobre as atualizações da política educacional e curricular dos sistemas de ensino. As abordagens, análises e práticas docentes ficam a critério do conhecimento e das intenções do(a) professor(a). As habilidades apresentadas e analisadas, bem como sua recorrência no currículo, oferecem possibilidades de reflexão e ampliação do senso crítico em torno dos referenciais curriculares observando avanços dentro de um arcabouço da política educacional e de seus movimentos.

A BNCC de História passou por uma mudança brusca entre a sua primeira versão, em 2015, e a versão final para o ensino fundamental em 2017. No entanto, mesmo com as forças reacionárias e a relativa vitória da tradição contra a inovação, ainda se expressa uma perspectiva que objetiva “deslocar o foco das fórmulas eurocêntricas da história do Brasil, aprofundando seus laços com as origens ameríndias e africanas” (CERRI; COSTA, 2021). Esses autores revisitam criticamente o debate acerca da BNCC e buscam trazer para a conversa a problemática da relação entre os historiadores e o mundo da sala de aula e da política educacional. O título do artigo de Cerri e Costa já indica o teor de sua problematização sobre as mudanças entre a primeira e a terceira versões do currículo: “O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de História para o Ensino Fundamental” (2021). Vista no âmbito da política educacional, dos saberes escolares e da academia, a versão final da BNCC representa um processo que, em seus avanços e retrocessos, revela nuances que outros documentos curriculares brasileiros não possuíam anteriormente. Assim, faz-se necessário ter cuidado, em nossos diálogos e análises da BNCC, para que não desconsideremos tal processo ou, em outras palavras, para que não “*jogemos fora a criança com a água do banho*”.

QUADRO 3 - Identificação de Habilidades na BNCC-2018 (p. 421- 433) referente ao trabalho pedagógico com conteúdo sobre a História e Cultura Afro-brasileira no componente Curricular de História - Ensino Fundamental: Anos Finais (6º ao 9º ano).

ANO	HABILIDADES	FOCO DA ABORDAGEM DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA	QUANTIDADE DE HABILIDADES PREVISTA EM CADA ANO
6º (BNCC, p. 421)	(EF06HI04);	Construção de referência da complexidade de análises de uma “pré-história” brasileira, presença humana na América do Sul\Brasil.	01
7º (BNCC,p. 423)	(EF07HI01); (EF07HI02); (EF07HI04); (EF07HI05); (EF07HI10); (EF07HI11); (EF07HI12); (EF07HI14); (EF07HI17);	Foco na história doescravismo.	09

<p>8º</p> <p>(BNCC, p. 425 e 427)</p>	<p>(EF08HI05); (EF08HI10); (EF08HI11); (EF08HI12); (EF08HI14); (EF08HI16); (EF08HI18); (EF08HI19); (EF08HI20); (EF08HI22);</p>	<p>Foco na história do escravismo e resistência negra.</p>	<p>10</p>
<p>9º</p> <p>(BNCC, p. 429, 431 e 433)</p>	<p>(EF09HI01); (EF09HI03); (EF09HI04); (EF09HI05); (EF09HI06); (EF09HI07); (EF09HI08); (EF09HI09); (EF09HI18); (EF09HI20); (EF09HI21); (EF09HI23); (EF09HI24); (EF09HI26); (EF09HI36);</p>	<p>Foco nas mudanças de abordagem em relação ao tema\protagonismos da sociedade civil e negra na construção da história do Brasil. Exemplo as habilidades: (EF09HI03); (EF09HI04) e (EF09HI07) que traz os Movimentos Sociais Negros como estratégias de luta por participação na sociedade brasileira no enfrentamento do racismo estrutural.</p>	<p>15</p>

Fonte: Elaboração própria a partir de BNCC (2018, p. 421-433).

A partir da análise das habilidades propostas na BNCC, os quadros anteriores (2 e 3), em linhas gerais, sintetizam o trabalho pedagógico a ser implementado sobre conceitos, práticas e atitudes referentes a objetos de conhecimento voltados para a história da África e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula nos anos finais do Ensino Fundamental. Podemos destacar algumas observações.

De modo geral, no 6º ano, o Mundo Antigo é o conteúdo central, o que evidencia a construção de uma cronologia para o ensino de História, algo característico desse

ano escolar, em que começa a haver a separação de professor por disciplina. Aponto alguns aspectos relevantes no programa de História da África e a Cultura Afro-brasileira no Ano em questão: 1) a abordagem da importância da tradição oral para as sociedades africanas (relacionado ao passado e o alargamento de fonte histórica); 2) o reconhecimento da organização política africana no mundo antigo e medieval e 3) a explicitação, a partir da última unidade temática prescrita para o 6º ano (BNCC, p. 420-421), de que os conteúdos a serem desenvolvidos sobre a escravidão devem mostrar que essa prática não foi um acontecimento *natural do continente africano*, tendo ocorrido em diversas regiões do mundo, inclusive de outras formas. Lembrando que a associação direta entre a escravidão e a África, tão presente em nosso imaginário quanto em materiais didáticos de História tradicionais, contribui para reforçar estereótipos sobre o continente africano, como sinônimo de *lugar da escravidão*, – assim como os afro-brasileiros descenderiam, segundo essa visão, de “escravos” apenas.

Outro ponto de atenção para se romper com a *lógica do escravismo*, partindo do ensino crítico dos conteúdos propostos pela BNCC expostos acima, pode ser observado na habilidade nº 17 (BNCC, 2018, p. 421), voltada para a diferenciação de tipos de trabalho no mundo antigo (regimes de escravidão, servidão e liberdade). Essa habilidade está diretamente vinculada ao objeto de conhecimento (conteúdo) que explana sobre as formas de organização da escravidão e trabalho livre no mundo antigo e medieval, sendo abordada e problematizada em diferentes temporalidades e espaços, como a Roma antiga e a Europa Medieval, além da África. Nota-se, entretanto, que, possivelmente por conta de uma formação inicial insatisfatória por parte do docente, muitas vezes ainda prevalece a abordagem do trabalho escravo apenas no tempo da modernidade, explorando o tráfico de escravizados da África para a América/Brasil.

Esses tipos de abordagem no ensino reforçam estereótipos, preconceitos e discriminações sobre a história da África e sua gente, colocando a África no *limbo do racismo epistêmico* e das colonialidades do ser, e do poder (QUIJANO, 2005; CASTRO-GOMES, 2005) no imaginário social. Abordando nesta perspectiva no ensino de História, o(a) professor(a) *conforma* que o processo de escravização “é coisa natural” apenas na África, sem contextualizar e problematizar para os estudantes, informações sobre a prática do escravismo em comparação ao trabalho escravo, servil e livre suas diferenças em diferentes sociedades, em temporalidade

diversa como o proposto na *habilidade 17* e suas relações no direcionamento dos processos de aprendizagem.

Nota-se, também, que a tendência à abordagem estereotipada do escravismo é reforçada pelo material didático ainda vigente, que não consideram os fundamentos e premissas oriundos da lei 10.639/03 e suas Diretrizes Correlatas (DCNERER/2004). Estando em desalinho com a legislação antirracista vigente, esses materiais trazem ainda mais impedimentos para o devido tratamento de questões africanas e de cultura afro-brasileira sob perspectiva emancipatória.

O 7º ano traz o tema da escravidão referindo-se mais exclusivamente ao continente africano, agora, com a sugestão dos verbos “discutir” e “analisar”, propondo um debate mais complexo sobre o conteúdo. No entanto, ainda realça discursivamente uma visão eurocêntrica, usando formulações como “antes da chegada dos europeus”. A questão da diversidade relacionada ao “estudo sobre os continentes” é relevante, pois se refere aos povos originários, sempre colocados de forma superficial, não valorizando suas experiências históricas. Quanto ao continente africano, esse ainda é tratado como se fosse unificado, e apenas associado a escravidão.

No 8º Ano, temas como escravidão e seus desdobramentos são aprofundados com certa resistência. Os afro-brasileiros são colocados frequentemente junto aos indígenas, mas é evidente a preocupação em atrelar a discussão aos dias atuais, buscando o entendimento a respeito de determinados preconceitos, como o racial, e a importância das ações afirmativas para esses grupos.

No 9º Ano, o foco incide sobre a República do Brasil. A linha do tempo continua, de forma clara, trazendo a presença de datas como a de 1988. Um ponto positivo é a constatação da existência dos movimentos sociais e da imprensa negra presente e efetiva nas reivindicações e resistências do período em questão. Entretanto, vale notar que tais lutas são citadas apenas no período pós-abolição, dando a entender que anteriormente não existiram, como se os negros não tivessem resistido à escravidão. Em relação à temática dos conteúdos, o estudo sobre afro-brasileiros não é tratado, claramente, como um tema de abrangência maior do que o Brasil, próprio domundo integralmente, o que colabora para a manutenção de uma mentalidade racista. Há pouco espaço para os debates em relação às contribuições culturais e identitária dos povos africanos, como a música, a comida, a religião e as próprias características socioculturais do Brasil.

Levando-se em conta o processo sucessivo de ampliação da universalização do acesso à Educação Básica observado no Brasil desde os anos 1970, sobretudo no Ensino Fundamental como está estabelecido na legislação em vigor, é plausível que a Base Nacional Comum Curricular estabeleça como uma diretriz comum a todos os currículos e a todas as propostas pedagógicas o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos de História conjugados com a abordagem das memórias e das identidades dos diversos grupos sociais, étnicos e culturais que compõem a sociedade nacional e nos quais se inserem o público escolar brasileiro. (PINTO, 2019, p.351)

O tema racismo não deveria ser abordado apenas ao eixo de História da África e Cultura Afro-brasileira, mas ampliado interdisciplinarmente, no ensino de Arte, Geografia, Literatura, Linguagens e outras disciplinas que contribuam para a compreensão do mundo contemporâneo, pois é uma categoria de análise, sem dúvida, importantíssima na leitura da questão racial, do letramento racial a partir da realidade, bem como agrega ao debate e discussão em torno da temática. Em que pese as críticas aqui tecidas, é possível vislumbrar, como já foi dito, vários avanços em termos de valorização da História da África e cultura afro-brasileira que não se observam em outras propostas curriculares antecedentes.

Ainda, de acordo com a BNCC (2018), a História não emerge como um dado ou um acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas – o que, constantemente, suscita outras questões e discussões.

As leituras em torno do Ensino de História e das propostas da BNCC nesse componente, propõem-nos refletir sobre a ação docente. Especificamente, em relação às aulas de História, os processos formativos de professores são um desafio por conta das incontáveis intersecções e diálogos que cercam o pensamento historiográfico. Aliás, aprendizagem histórica se encontra na própria historiografia, “o modo como a história, inscrita nas consciências e nas vidas dos indivíduos, é escrita segundo procedimentos de controle” (RUSEN, 2012, p. 9).

Observando o texto da BNCC, viu-se que há propostas reais para um trabalho pedagógico efetivo. Alcançar uma narrativa histórica em contexto de sala de aula implica abrir a possibilidade de comunicação e de socialização, numa construção criativa com condição de desenvolver uma análise e uma síntese. Enfim, um trabalho didático-pedagógico integrado com os elementos retros mencionados. Sinaliza-se, aqui, possibilidades metodológicas para desenvolver processos de aprendizagem histórica focada na história das relações raciais no Brasil e da diáspora, em diálogos

e problematização ao ensino da História da África, com o intuito de dar acesso ao conhecimento a partir de elaborações próprias dos estudantes, que façam sentido na vida real, no entorno e prática dos mesmos, num sentido contrário à normalização de uma única perspectiva. Afinal,

Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. [...] A força da identidade normalmente é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. (SILVA, 2000, p. 54)

Considerando que as identidades são múltiplas, sabe-se, que, dentro da sala de aula, estudantes que se reconhecem de diversas maneiras, individual ou coletivamente, em diferentes identidades de gênero, identidades linguística, identidades visuais e, também, identidades étnico-raciais. No Brasil, em especial, há uma particularidade social, resultado do encontro de diferentes comunidades e grupos étnico-raciais, que nos constituem culturalmente e nos identificam como mestiços. Alberti (2013, p. 31-32) afirma que bem sabemos que aqueles que defendem a narrativa nacional da miscigenação não concordam que exista algo chamado negro em geral, e acusam os movimentos negros de importar categorias estrangeiras, que funcionam nos Estados Unidos ou em outros locais, mas não no Brasil. Em consequência, acabamos assistindo a uma espécie de polarização entre duas ideias principais a respeito de nossa História Nacional.

Ainda, segundo a autora, cabe ao professor problematizar/contextualizar esta polarização, questionando o significado de algumas dessas palavras e expressões, o que pode ensejar discussões interessantes entre professores e alunos: “existe a cultura negra e indígena brasileira” no singular? Trata-se efetivamente de “dois grupos étnicos”? Quais são a “história” e a “cultura” em jogo aqui? De qual África e de quais “africanos” se trata? (ALBERTI, 2013, p. 32-33). Chegamos no ponto em que essa polarização precisa ser discutida e trabalhada do que repetida. É hora de trazermos essa discussão para dentro da sala de aula, lançando um olhar sobre a história da constituição das identidades cristalizadas – a “mestiça” e a “multicultural”. Com isso, aproximamo-nos de questões-chave, tais como: porque é importante estudar a história das relações raciais no Brasil e sua diáspora?

Segundo a autora Mônica L. Souza (2014), a importância dos estudos e conhecimentos sobre História da África reside no fato de ela ser parte da História da

humanidade, tendo sua dimensão e historicidade como parte também fundamentais da História do Brasil e do patrimônio cultural brasileiro, mas também como horizonte, parte fundamental da luta contra o racismo no mundo. Assim, é preciso conhecer a história africana do ponto de vista contado a partir dos próprios africanos, de uma perspectiva do “legitimamente africano” (ADICHIE, 2019).

Tais discussões podem contribuir, evidentemente, para a desnaturalização da identidade/consciência *branca ocidental* como norma e sinônimo de civilização e humanidade, em detrimento dos sujeitos/grupos sociais que partilham no imaginário social de *identidades outras*, relegados ao silenciamento, apagamento e epistemicídio.

O ensino de História tem papel-chave na área da educação, no trabalho crítico e de produção de *outras narrativas* sobre a História da África e Cultura Afro-brasileira com o objetivo de proporcionar a compreensão das relações étnico-raciais no Brasil, desnaturalizar a identidade *branca ocidental* como única e, como *norma universalizante* das subjetividades humana. Romper/desconstruir histórias únicas sobre a África e sua gente, faz-se relevante lermos obras e conhecermos *as palavras* de autores africanos “ouvir sobre a África, a partir dos próprios africanos, seu conhecimento e percepção.

Analogamente, o autor nigeriano Chinua Achebe em sua compilação de ensaios intitulada “A educação de uma criança sob o protetorado britânico” relata como a consciência branca ocidental forjou imagens e difamação sobre a África.

O vasto arsenal de imagens depreciativas da África que foram coletadas para defender o tráfico de escravos e, mais tarde, a colonização, deu ao mundo uma tradição literária que agora, felizmente, está extinta; mas deu também uma maneira particular de olhar (ou melhor, de não olhar) a África e os africanos que, infelizmente perdura até os dias de hoje. Assim, apesar de os impressionantes romances “africanos”, tão populares no século XIX e início do século XX, terem rareado até praticamente acabar, a obsessão secular que revelam pelos estereótipos escabrosos e degradantes da África passou para o cinema, o jornalismo, certos ramos da antropologia e até mesmo para o humanitarismo e o trabalho missionário. (ACHEBE, 2012, p. 84)

Como o autor africano destaca, essa história da África e dos africanos foi discursivamente reiterada a partir do “lugar da dominação” do colonizador europeu e serviu para sedimentar relações de subalternização e inferiorização impostas aos povos e grupos étnicos africanos desde o século XVI, para justificar a escravização moderna em dimensões globais (tráfico). Desse modo, estudar e ensinar a história e as culturas africanas deve implicar a exposição da perspectiva da “agência” dos

sujeitos africanos, da diversidade da história africana, do pensamento do continente africano em suas inúmeras inter-relações, povos e grupos étnicos, sem cair em homogeneizações.

Não se trata, evidentemente, de querer tornar o currículo exclusivamente “afrocêntrico”, ou de apenas atingir as(os) pretas(os) e pardas(os) com a presença dessas temáticas, mas sim de apresentar uma História do Brasil que represente todos os setores da sociedade. Um ensino formador não só de pessoas brancas, mas também amarelas, negras e indígenas contribui, no fim das contas, para construir de fato um Estado democrático de direito, no qual a cidadania e o direito à diferença representem valores civilizatórios.

No que se refere à historiografia, mostrar diferentes posicionamentos implica olhar sobre as diferentes fontes e documentos, chamando atenção para as fontes históricas que o documento destaca. É mais do que uma questão metodológica sobre as fontes, é enxergar o mundo proporcionado pelo componente de História. Visando tornar o ensino de História mais dinâmico e significativo, consta na BNCC que, orientações teórico-metodológicas (didática) sendo: a) atitude historiadora deve obedecer a processos de a) identificação; b) comparação; c) contextualização; d) interpretação; e) análise (BRASIL, 2018).

Fato muito relevante nas abordagens sobre o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira é a questão da formação continuada de professores(as), tão fundamental e relevante nesse novo contexto de amadurecimento político e intelectual sobre o tema. No caso dos que exercem o ofício de professor(a), é comum eles destacarem dificuldades no fazer pedagógico referente a obrigatoriedade do ensino dessa temática em sala de aula, provavelmente devido a ausência e /ou carência da formação inicial e continuada de modo mais frequente e sistemático sobre este tema nos cursos de licenciaturas de História. Para a BNCC, a formação dos professores é entendida da seguinte maneira:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação *fundamental para a implementação eficaz da BNCC*. (BRASIL, 2018, p. 21, grifo nosso)

Nessa política da Base, que claramente interfere no ensino superior, o(a)

professor(a) perde o seu caráter questionador e se torna parte de uma massa homogênea. Ela não leva em conta o caráter plural dos próprios docentes e suas diferentes alternativas para um bom ensino. No entanto, enfatiza a importância da formação inicial e continuada dos professores para que possam lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir e tonificar a reeducação para as relações entre diferentes grupos étnico-raciais.

O que proporciona a autonomia e protagonismo do estudante ao problematizar e ir além do conhecimento apresentado. Enfatiza que é a partir das fontes que se faz História e assim podemos visualizar possibilidades de combater o negacionismo histórico, tema que tem emergido com força em discursos autoritários e conservadores nos dias atuais.

Selva Guimarães (2012) afirma que as questões sobre a função da História, o caráter de formação cidadã estão na base da constituição da História como disciplina histórica. Essa autora afirma que a disciplina de História tem em seu caráter formativo e emancipador nas relações de poder expressas nos processos de ensino e aprendizagem. O que vai além dos processos realizados no ambiente escolar, exige uma atividade criativa para que os estudantes possam se constituir como sujeitos históricos.

A História da África e a Cultura Afro-brasileira e Africana não devem ser adotadas apenas pela disciplina de História. Está conectada às Artes, Língua Portuguesa, Biologia e diversas outras áreas do conhecimento, mobiliza nossas memórias, constituem nossas identidades e nos formam como cidadãos. Sem dúvida, a Base Nacional Comum Curricular se traduz também como tensões e disputas, um espaço de poder. Prescreve currículos, dita e avalia a atuação das escolas e dos professores(as), além de embasamento conforme sua necessidade.

Ao desenvolver um trabalho sobre a História da África e cultura africana a partir das habilidades em relação às competências específicas e as gerais da BNCC. Essas articulações oferecem um leque de possibilidades de abordagens ao professor, que através da problematização\contextualização dos objetos de conhecimentos sobre a África, faz-se necessário romper com estereótipos da herança colonialista eurocêntrica. Por outro lado, nesse movimento, Mia Couto nos alerta para ver/pensar e produzir conhecimento sobre a África, destacando no prefácio do manual: *A África na sala de aula*, da autora Leila Leite Hernández (2005, p. 11). O autor chama atenção ao dizer que o ensino da História da África deve ter um olhar aberto, disponível e

crítico, para contrapor as ideias, imagens essencialistas no pensar a África e os africanos, o cuidado segundo o autor, com equívocos na abordagem afrocentrista, que pode levar a limitação, passar uma imagem dos africanos que os mesmos são uma coisa simples, uma categoria uniforme, capaz de ser reduzida a uma cor de pele.

Tendo tudo isso sido apontado, o trabalho com as habilidades e objetos de conhecimentos presente na BNCC do Ensino Fundamental – anos finais –, oferece para o professor a necessidade de “*agir nas brechas*”, mesmo que tenhamos considerável número de habilidades voltadas para objetos de conhecimento que contemple a obrigatoriedade do ensino da História da África e das Culturas Afro-brasileira e africana (LDBEN-Art. 26-A e 79-B). O professor em sala poderá ampliar esses trabalhos com a temática direcionando as relações\articulações das habilidades que estão com o tempo e espaço do acontecimento em aberto, com o objetivo educacional a ser direcionado nas aprendizagens proposta na unidade temática.

Com o intuito em exemplificar, vamos destacar a *habilidade 19* do 6º ano, que refere-se: Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais, aqui nesta habilidade temos que “*agir na brecha*”, pois mesmo que o objeto de conhecimento (conteúdo) indicado no currículo da BNCC, tendo como foco o papel das mulheres na antiguidade clássica (Grécia, Roma e no período Medieval) a habilidade é quem direciona o mapa dos conceitos, contexto de aprendizagem, a atitude de aprendizagem a ser desenvolvida pelo estudantes. Assim, como a habilidade em sua estrutura ela traz abertura da relação com o conceito a ser estabelecida “*papel das mulheres no mundo antigo e medieval*”, a habilidade não direciona que deve ser conhecimento do papel das mulheres na Europa nesta temporalidade, poderá o professor estabelecer o objetivo de aprendizagem, relacionando com a “*unidade temática*” que é “*trabalho e formas de organização social e cultural*”, também é uma unidade ampla, deste modo, poderá o professor trabalhar como “*conteúdo*”, objeto de conhecimento em seu plano de aula: o papel das mulheres na antiguidade nas sociedades da África subsaariana; o papel das mulheres em Gana, no Mali durante o período medieval; estudar o papel das mulheres nas mesmas temporalidades indicadas na habilidade para o professor elaborar seu objetivo de aprendizagem a partir do currículo prescrito, abordando o papel das mulheres na Ásia (Oriente).

Esse tipo de entendimento da referência curricular, trazido pela Base Comum, pode possibilitar vários e enriquecedores mundos a serem conhecidos pelos

estudantes, dependendo da concepção\entendimento do currículo prescrito e como atuar\agir sobre como referência de um ensino crítico, que atende a educação para a diversidade étnico-racial\cultural. “Um agir nas brechas” do currículo. Pois, de acordo com Deivison Faustino Mendes (2021)¹¹¹. Para Frantz Fanon, “é nas brechas que a gente germina... outra solução é possível, mas é preciso reestruturar outras lógicas do mundo”.

Com o intuito de ocupar as brechas sugeridas por Fanon (1968) e seus “fanonismos”, bem como o mote de que para este autor “*a luta não é só uma luta de ideias é uma luta prática*”¹¹², ou como diria Paulo Freire “a práxis como o agir e refletir sobre o mundo, a fim de modifica-lo”. Neste sentido, a presente dissertação propõe como produto educacional uma proposta/ementa de formação continuada de professores(as) de História para o Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira a partir da abordagem decolonial, afrocentrada/afroreferenciada e pluriversal. Para isso, o material será estruturado a partir das habilidades, dos objetos de conhecimento, competências gerais e específicas em consideração/articulação a unidades temáticas sugeridas pela BNCC, procurando orientar o trabalho docente a partir de outras referências e perspectivas positivas sobre a temática aqui abordada. Enfim, em outras palavras, a BNCC não deve ser analisada como se fosse um texto neutro. Pelo contrário, é necessário entendê-la como um texto contextualizado.

¹¹¹ Frantz Fanon 60 anos depois: Seminário Internacional. Mesa de abertura: A história dos estudos fanonianos no Brasil (06.12.2021). Valter Silvério (UFSCAR); Renato Ortiz (UNICAMP); Deivison Faustino (UNIFESP); Mediação: Priscilla Santos (USP). YOUTUBE: USPFFLCH. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=kQa2exFz1Ck>>. Acesso em 06 de dez. 2021.

¹¹² Deivison Mendes Faustino (UNIFESP). In: LABEXPERIMENTAL.ORG. **Introdução ao pensamento de Frantz Fanon** - Deivison Nkosi (CyberQuilombo). Disponível em < <https://youtu.be/mVFWJPXscm0> > acesso em 07 de março de 2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se quer saber o final, preste atenção no começo.
— Provérbio Igbo —.

Passamos o decorrer de um curso de qualificação profissional, seja ele, a graduação (no meu caso há mais de 18 anos), ou a pós-graduação – mestrado – neste momento de reflexão e escrita, pensando qual “objeto”/sujeito de estudo que mais se identifica com a gente, e nos “consumimos” em dúvidas, angústias e reflexões inquietantes. Todavia, no transcorrer desses cursos, temos provocações valiosas por parte dos nossos mestres (professores(as)), que sempre nos colocam frente a questionamentos e problemáticas suscitadas na relação/reflexão passado/presente e na teoria e prática ancoradas em nossas experiências e vivências ao longo de nossa trajetória de vida, sobretudo no campo da educação na área do ensino de História.

Essas inquietações (questionamentos) em diálogos de aproximações e rasuras com as leituras, análises e discussões teóricas a partir da contextualização e problematização histórica (historicidade) sobre a temática de investigação – delimitada de acordo com nossa inevitável parcialidade de escolha do “corpus da pesquisa” –, buscando pensá-lo através da articulação de referencial teórico e metodológico cruzando-a com as fontes pesquisadas/analizadas.

Em termo epistemológico, sabíamos que esse era o caminho a ser buscado; não obstante, não parecia teoricamente tão desafiador o ato de materializar na escrita, os pensamentos, reflexões e ideias a partir do referencial teórico e a investigação em si, considerando um giro de paradigma e a produção de uma narrativa contra hegemônica, no qual a temática sobre o Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira desvele as camadas de silêncio, apagamentos e obliteração da história dos sujeitos negros e negras na construção da História do Brasil.

Mais desafiador tornou-se ao nos debruçarmos no entendimento dos processos de resistências e reexistências nas experiências históricas de luta da população negra brasileira no enfrentamento ao racismo em suas múltiplas dimensões, zelando pelo recorte racial a partir da afirmação de perspectivas do conhecimento e de povos que foram subalternizado dentro da modernidade/colonial, do pensamento afrodiaspórico conforme enfatizam os autores Bernardino-Costa; Maldonado-Torres e Grosfoguel

(2019). Tendo como base essa orientação, apreender os caminhos a se trilhar ao cruzar análises da documentação da legislação federal educacional; imprensa negra de época digitalizada e fontes secundárias: relatos de memórias/entrevistas de militantes do MNB; Anais de eventos publicados em Livro etc., e as aproximações e deslocamentos teóricos necessários para avançarmos no ensino de História da África e a cultura afro-brasileira no currículo escolar, especialmente na implementação e fortalecimento de práticas pedagógicas contextualizada, problematizada e significativas no ensino desses conteúdos/temáticas no componente curricular de História conforme preconiza a legislação educacional federal a partir da lei 10.639/03 e suas Diretrizes correlatas, as DCNERER/2004.

Compreendendo que a História é uma operação intelectual e crítica que envolve procedimentos e fontes, buscamos construir nossa narrativa, situando os fatos observados abordados com o momento histórico que os dimensionam, mesmo sendo as análises e discussões oriundos da interseção entre fontes documental e o aporte teórico bibliográfico selecionado como ferramenta de análise, o “girar o prisma” que reflete nos múltiplos “olhares” para o sujeito da pesquisa.

Ao tecermos algumas considerações acerca do objeto tratado nesta pesquisa, procuramos a partir do percurso investigativo aqui trilhado, tecer algumas considerações sobre o tema do ensino de História da África e da Cultura afro-Brasileira de forma positiva e contextualizada. É nesse sentido que se deflagra a problemática de pesquisa: como o ensino da história da África e cultura afro-brasileira está na legislação educacional? O arcabouço jurídico, normativo e pedagógico da legislação educacional antirracista no Brasil (LDBEN-96; Lei 10.639/03; BNCC/2018) oferecem subsídios teóricos-metodológicos para o ensino da História da África e da cultura afro-brasileira na perspectiva afrorreferenciado e pluriversal no currículo do ensino de História?

Para discorrer sobre possíveis respostas a esses questionamentos, visando buscar apontamentos de abordagens significativas e atual de como contribuir com o ensino de História crítico e, que cumpre as finalidades formativas da disciplina de História no ensino básico, que é a formação de cidadãos participativos e atuantes na sociedade de maneira crítica, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática, como equidade e plural. Nessa estirpe, sabemos o quanto que o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira contribui para a formação de estudantes com identidade racial positiva sobre sua descendência, pois através do

conhecimento reconhece a história de seu grupo étnico-racial, com abertura para a vivência e experiência as diferenças, tanto para estudantes negros e não-negros.

Dito isto, retomemos as considerações a partir da problemática que incentivou a pesquisa. Quando refletimos que a lei 10.639/03 é tributária das lutas e resistência negra, do Movimento Negro organizado no pós-abolição, ao analisarmos a trajetória histórica deste ator político e educador de combate ao racismo, desvelamos o protagonismo do povo negro, do conhecimento produzido por este agente histórico em torno da questão racial no Brasil, revelando *o locus de enunciação negro(a)* que produz e difunde todos os temas, conceitos, políticas públicas e categoria de análises à temática racial. Se não fosse o Movimento Negro, nas suas diferentes formas e expressão, muito do que conhecemos no Brasil sobre a questão racial, e africana, não teria acontecido, sem o protagonismo de lutas e da cultura de resistência para a reexistência dos movimentos sociais negros brasileiro. Este ator político encampou o enfrentamento ao racismo epistêmico e passou com o tempo, e maturidade de luta a disputar *o “direito a memória”*, mediante a luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares. Assim, discutir a Lei 10.639/2003, como resultado dos processos de lutas históricas dos movimentos sociais negros por uma educação antirracista e transformadora, tem grande relevância no campo das práticas, da ação no ensino básico.

Consideramos que o Ensino de História, ao considerar a exegese das diretrizes preconizada pelas Diretrizes Curriculares Correlatas, que elucida, amplia no campo do fazer as ações educativas orientadas pela obrigatoriedade do ensino da História da África, dos africanos e da cultura afro-brasileira, consideramos que este arcabouço jurídico traz grandes contribuições para a prática de ensino ao direcionar o trabalho com alguns conceitos e categorias, tais como: as DCNERER/2004 indica o trabalho com a problematização do conceito de raça como categoria sociocultural de análises as questões raciais no país; traz a perspectiva da produção de conhecimento intercultural entre negros e brancos, entre conhecimento africano e do eurocentrismo; aponta a necessidade para a educação para as relações étnico-raciais de implementarmos no campo da ação do currículo em sala de aula da “pedagógica de combate ao racismo”. Sendo assim, as Diretrizes Correlatas — DCNERER/2004, traz vários elementos que ofertam possibilidades de emergências na produção de novos conhecimentos e mudança curricular ao executarmos o trabalho pedagógico no ensino de história, visando atender os conteúdos e paradigmas em atendimento a lei

10639/03. De forma crítica e problematizada, rompendo com imaginário social de estigmas, preconceitos e discriminações e folclorizada, que comumente ocorrem nas abordagens de projetos escolares com temática da África, da cultura afro-brasileira; relações raciais etc.

Ao analisarmos como a História da África e da Cultura Afro-Brasileira são previstas na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018), temos os objetivos de observarmos se a base, na versão atual, materializa as lutas pela inclusão da temática étnico-racial ao longo da legislação educacional brasileira. Uma vez que, o Movimento Negro, desde muito tempo, já sabia que, para reeducar as relações étnico-raciais de forma a combater o racismo, seria necessário incentivar o ensino da História e da cultura afro-brasileiras e africanas. O objetivo é romper com o silêncio que persiste nos currículos tradicionais e ampliar o espaço da África e dos africanos na memória coletiva do Brasil, fruto do epistemicídio da história e memória do negro afrodiaspórico. Nas análises das habilidades da BNCC, que direciona conteúdos sobre a História da África e da cultura afro-brasileira, verificou-se que mesmo que a Base Nacional Comum Curricular tenha sofrido um grande ataque conservador na sua primeira versão para o ensino de História, as aprendizagens previstas na BNCC/2018, para o componente de História, não tiveram tantos conteúdos voltados para o ensino da África e a cultura afro-brasileira em currículos nacionais anteriores. Tendo em vista que, quando a temática racial — o termo *raça* —, constou nas primeiras Diretrizes da educação nacional, em 1961, segundo Dias (2005, apud Gomes, 2017), o termo já teve efeito genérico e operou como recurso discursivo. Desse modo, consideramos nas análises da BNCC, para o ensino da temática aqui privilegiada nesta pesquisa, de que as diretrizes, as habilidades presentes na Base, traz avanços e possibilidades de “atuação nas brechas” do currículo para o atendimento do que preconiza a lei 10639/03, contribuindo para o avanços no ensino desta temática em sala de aula, ampliando conhecimentos e saberes sobre a identidade negra, a cultura negra e o pensamento negro na formação da sociedade nacional, para além da cultura.

Trabalhar a história do continente com um olhar a partir de *iniciativa histórica*, através de um conteúdo de base “afroperspectivada”, um horizonte estrutural e epistemológico afroreferenciado e pluriversal. Dar visibilidades para as “várias Áfricas”, analisando as sociedades e os vínculos estabelecidos dentro das diversas entidades políticas existentes, saberes, e os conhecimentos africanos, de ontem e

hoje, que, a partir das conexões entre o tradicional e o moderno, produzem valores políticos e científicos relevantes para as sociedades humanas, sobretudo na relação histórica Brasil-África, uma vez que, o Brasil possui a maior Diáspora Africana do mundo, somos cerca de 104 milhões de afrodescendentes.

Logo, a implementação antirracista da lei 10.639/03 e a 11.645/08 preconiza e traz a necessidade de um ensino crítico, afrorreferenciado/afrocentrado, que possibilite uma abordagem diferente da comumente vista nos livros didáticos (principalmente os materiais didáticos das primeiras décadas do século XXI). Um ensino e práticas pedagógicas que vise romper com a “história única” do eurocentrismo, que questiona os conhecimentos universalistas que tem a Europa, a ocidentalização como referências, como norma, exemplo de civilização a ser considerada no enquadramento da análise, da observação à história e a cultura de outros povos e sociedades, como se todos os povos do mundo devessem seguir os mesmos ritmos/estágios de desenvolvimento linear da História da Europa.

Neste sentido, a perspectiva afrorreferenciada/afrocentrada parte da construção de conhecimento que considere o locus de enunciação do negro, da afirmação do corpo-geopolítica do conhecimento a ser produzido/ensinado sobre a obrigatoriedade da História da África, dos africanos e da cultura afro-brasileira e essa perspectiva está sobejamente presente na tradição do pensamento africano e afrodiaspórico. Esse viés é fundamental na abordagem do trabalho pedagógico a ser desenvolvido no Ensino Básico e Superior, na produção de conhecimento para a construção de uma educação antirracista e para a educação das relações étnico-raciais positiva, que evidencie o protagonismo do(a) negro(a) na construção da História do Brasil nas diferentes áreas política, econômica, sociocultural.

O uso do termo afrorreferenciado tem inspiração e orientação teórico-metodológicas nos estudos da produção filosófica africana e afrodiaspórica a partir da categorização Afroperspectivista desenvolvida pelo autor, Prof. Dr. da UFRRJ, Renato Nogueira (2012; 2014; 2015). Segundo o autor, a conceituação de Filosofia afroperspectivista, no qual destaca que, é uma maneira de abordar as questões que passa por três referências: 1) Afrocentricidade; 2) Perspectivismo ameríndio; 3) Quilombismo. Em entrevista ao GEFAA – Grupo de Estudo de Filosofias Africanas e Afrodiaspóricas no ano de 2017¹¹³, o professor Nogueira destacou que, a

¹¹³ Para mais informações, disponíveis em: <<https://pt->

afroperspectiva é devedora de várias leituras e de várias abordagens. Ela é devedora da perspectiva de Abdias do Nascimento: o Quilombismo; de Molefi Kete Asante: a Afrocentricidade e o Perspectivismo Ameríndio, conforme são trabalhados pelo Eduardo Viveiros de Castro. Resumidamente, afroperspectiva é uma forma de abordar o conhecimento, uma maneira de se construir o conhecimento, uma possibilidade de se pensar a partir de um território epistêmico que não seja ocidental, mas dialogando com esses territórios.

Para uma melhor prática sobre questões raciais de forma crítica no ensino, faz-se necessário lermos/conhecermos e utilizarmos das elaborações de intelectuais negros(as) de diferentes tempos e lugares: brasileiros(as), como: Abdias Nascimento; Beatriz Nascimento; Guerreiro Ramos; Kabengele Munanga; Sueli Carneiro; Nilma Lino Gomes; Renato Nogueira. Intelectuais africanos(a): Cheikh Anta Diop; Joseph Kizerbo; Mogobe Ramose; Chinua Achebe; Chimamanda Ngozi Adichie, dos Estados Unidos e Caribe: bell hooks, Molefi Kete Asante, Frantz Fanon, Aimé Césaire, Carlos Moore, entre outros(as), sobre questão racial, identidade e culturas negra e o ensino de história da África e cultura afro-brasileira, pois assim podemos compreender diversas perspectivas e entendermos melhor o conceito de pluriversal de que todas as perspectivas e conhecimentos são válidos para enriquecer nosso olhar sobre o “outro”, às diferenças.

Diante disso, partimos da concepção de que, os valores civilizatórios (tecnologias) afro-brasileiros – circularidade, cooperação, criatividade, ludicidade, etc. –, são herdeiros das tradições africanas e do conhecimento negro afrodiáspórico, vertente fundamental no direcionamento das práticas pedagógicas e conhecimentos a serem produzidos da história contada a partir dos *próprios sujeitos*, os negros afrodescendentes brasileiros sobre as questões étnico-raciais no país, bem como conhecer o quanto se faz necessário conhecer a História da África do ponto de vista “legitimamente africano” (ADICHIE, 2019), *da agência* na produção do conhecimento sobre a temática africana, a partir dos próprios africanos (contribuições do pan-africanismo; negritude; afrocentricidade etc.). Ou seja, trabalhar a História da África e da Cultura Afro-brasileira com um direcionamento a partir de um horizonte epistemológico afroreferenciado/afrocentrado passa, necessariamente, por uma pluralidade de leituras, que considera os estudos e escrita de autores(as) negros e

negras, africanos(as) e da diáspora da América e Caribe, visando a produção e difusão de conhecimento de base epistêmica e filosófica africana e afrodiaspórica – aqui, nesta pesquisa, denominado conceitualmente de conhecimento afrorreferenciado, que tem a agência no locus de anúncio negro(a). Esse pensamento considera a “à diversidade epistêmica como subsídio” para a educação”, ou seja, foco na pluriversalidade de saberes, olhares e perspectivas, de universos, filosofia, educação e história, bem como, da ética e estética. Pois todas as perspectivas devem ser válidas, um exercício intercultural, na busca de caminhos filosóficos poucos explorados, para a construção de uma sociedade mais simétrica e multipolar. (RAMOSE, 2011; NOGUERA, 2012, 2014).

Assim, consideramos que a construção de práticas de ensino, sobretudo no ensino de História, de um currículo negro afrorreferenciado, precisa considerar essas vertentes conceituais e categorias de análises, voltadas ao campo do ensino de História, como ferramentas de contextualização e problematização dos fatos históricos estudados. Partindo da produção e difusão de conhecimento que problematize o território narrativo construído como “único” do cânone ocidental eurocêntrico na abordagem da História Geral da humanidade e do Brasil, mas como bem nos lembra o professor, filósofo negro, Renato Nogueira (2014), a construção de um currículo afrorreferenciado e pluriversal, é uma forma de abordar o conhecimento, uma maneira de se construir o conhecimento, uma possibilidade de se pensar a partir de um território epistêmico que não seja ocidental, mas dialogando com esses territórios.

Por fim, um ensino da História da África e da Cultura afro-brasileira em atendimento ao que preconiza as legislações antirracista (Lei 10.639/2003; Parecer 03/2004 e Resolução 01/2004, a própria LDBEN/1996) é ter no horizonte o letramento racial crítico (ler, identificar, e argumentar contra o racismo epistêmico (epistemicídio), recorrer na produção/ensino do conhecimento, a afirmação de perspectivas de povos que foram subalternizados dentro da modernidade/colonial, uma dessas perspectivas foi a tradição do pensamento e às culturas africanas e afrodiaspóricas. Pensamos que nesse caminhos e possibilidades ainda pouco referenciado no ensino de História, cumpre o que a ABEH, em documento manifesto e escritos por vários historiadores(as)especialistas com o objetivo de pactuar diretrizes básica dos princípios éticos na docência de História no contexto de crises, retrocessos políticos e de valores em que vivemos atualmente na política brasileira (2016-2022), que atualmente se pauta com claras diretrizes de desrespeitos aos Direitos Humanos,

especialmente dos grupos historicamente marginalizados e vulneráveis. Assim, quais os objetivos dos “Compromissos éticos da docência em História” apontados pelo documento da ABEH/2022,

Contribuir para fortalecer o movimento de sujeitos do campo educacional que lutam para garantir que a escola continue sendo cada vez mais um lugar de desenvolver o pensamento crítico, onde se questionam as relações desiguais entre os seres humanos e a forma como nos relacionamos com a natureza [...] para estabelecer de modo firme a autonomia docente.

O propósito deste trabalho investigativo de mestrado é contribuir com novas leituras e olhares e sobre o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira, principalmente com apontamentos e possibilidades *do agir nas brechas*, para novas e significativas práticas de ensino do professor(a) de História no trabalho pedagógico em torno dessa temática. De modo que se perceba um pouco, como o locus de enunciação negro(a); o pensamento negro afrodiaspórico, possibilita vermos a identidade negra, a cultura negra, a partir de si, como *sujeitos históricos*. Nesse sentido, não existe aqui a pretensão de esgotar essa temática, ao contrário, que na leitura desse trabalho, possam surgir outros olhares/perspectivas, que venham ampliar e fortalecer narrativas contra-hegemônicas na abordagem da história dos movimentos negro no Brasil no pós-abolição e, sua luta pela introdução da temática racial, da História africana nos currículos escolares como de fato, ocorre como resposta às demandas históricas da população negra brasileira, com a promulgação da lei 10.639/03.

Em suma, buscamos no entrecruzamento das narrativas e da historicidade para focar a localização “geopolítica do conhecimento” dos movimentos sociais negros como atores contra-hegemônicos, que a partir das perspectivas de autores(as) negros(as), do Brasil, África e da diáspora, bem como da analítica da decolonialidade, desvelando os modos pelos quais sujeitos colonizados experienciam a colonização, ao mesmo tempo em que fornece ferramentas conceituais para avançar a descolonização. Assim, as tradições, o “trânsito” do pensamento afrodiaspórico, na intersecção de temporalidades, coadunam(aram) histórias e culturas de (re)existências. Perspectivas, ferramentas importantíssimas a serem consideradas nas abordagens de ensino da História da África e da cultura afro-brasileira no currículo escolar. Como bem nos lembra Njeri (2019), é urgente entendermos a necessidade de (re)pensar os caminhos educacionais no século XXI

a partir de *perspectivas plurais* que tensionem a hegemonia universalizante imposta pelo ocidente, o paradigma eurocêntrico.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe Maria. Em torno das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, jan./jun. 2008.
- ACHEBE, Chinua. A educação de uma criança sob o protetorado britânico: ensaios/Chinua Achebe; tradução Isa Mara Lando - São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O Perigo de uma História única/Chimamanda Ngozi Adichie; tradução Julia Romeu. – 1ª ed.- São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação. Tradução Wolfgang Leo Maar. Editora Paz e Terra, 1995.
- ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. IN: Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas(a)milcar AraújoPereira| Ana Maria Monteiro (Orgs.). Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araujo. Qual África? Significados da África para o movimento negro no Brasil. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, nº 39, pp. 25-56, jan./jun. de 2007.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de; FILHO, Walter Fraga. Uma história do negro no Brasil. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- ALMEIDA, Marco Antônio Bettine de; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016.
- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. Racismo estrutural/Sílvio Luiz de Almeida. - São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALVES, Nilda. Sobre a Possibilidade e a Necessidade Curricular de uma Base Nacional Comum. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03, p.1464 -1479, out./dez., 2014.
- ANDRADE DA SILVA, Gabrielle. Trajetória do Movimento Negro Unificado em Goiás: Os dilemas e as ações mobilizadoras contra o racismo. Dissertação [mestrado] Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Goiás (PPGS/UFG): Goiânia, 2018.
- ANJOS, Rafael Sânzio Araújo dos. A Geografia, África e os Negros Brasileiros. In: MUNANGA, Kabengele (org). Superando o racismo na escola. 2ª ed. Brasília: SECAD, 2005.
- BAIROS, Luiza. III Conferência Mundial Contra o Racismo. *Dossiê*. Revista de Estud. Fem. vol.10 no.01 Florianópolis Jan./Jun., 2002.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.

BARBOSA, Muryatan Santana. Guerreiro Ramos: o personalismo negro. *Tempo Social, Revista de sociologia da USP*, v. 18, n. 2, pp. 217-228, nov. 2006.

BARRETO, Raquel de Andrade. "Enegrecendo o feminismo" ou "Feminizando a raça": narrativas de libertação em Ângela Davis e Lélia Gonzáles/orientador: Marco Antônio Villela Pamplona - Rio de Janeiro: PUC-Rio; Departamento de História, 2005.

BELLI, B. A politização dos direitos humanos: o conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas e as resoluções sobre países. São Paulo: Editora Perspectiva, 2017.

BENTO, Maria Aparecida Silva. BRANQUEAMENTO E BRANQUITUDE NO BRASIL *In: Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil/Iray Carone, (Organizadoras); Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Disponível em: <<https://www.media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/branqueamento-e-branquitude-no-brasil.pdf>>. Acesso em set. 2022.*

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGUÉL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado*. Vol. 31, nº 1, Jan.(a)br. 2016. Disponível: <[https://www.scielo.br/j/se\(a\)/wKkj6xkzPZHGcFCf8K4BqCr/?lang=pt&format=pdf](https://www.scielo.br/j/se(a)/wKkj6xkzPZHGcFCf8K4BqCr/?lang=pt&format=pdf)> Acesso em: 06 jan.2022.

BERNARDINO-COSTA, Jorge; GROSGUÉL, Ramón; MALDONADO-TORRES, Nelson (Orgs.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos/Circe Maria Bittencourt - 2ª Ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

BOLSANELLO, Maria Augusta. Darwinismo social, eugenia e racismo "científico": sua repercussão na sociedade e na educação brasileiras. *Educar, Editora da UFPR: Curitiba*, nº 12, p. 153-165, 1996.

BOURGUIGNON Claude, COLIN Philippe. Do Universal ao Pluriversal: Questões e Desafios do Paradigma Decolonial. Tradução de Dalvino VERONESE PASSARIN; UFPR: *In: Revista X*, v. 16, n. 1, p. 148-158, 2021.

BRASIL, ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. ABdC - Associação Brasileira de Currículo. Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. Ofício nº 01/2015/GR. Rio de Janeiro, 09 de nov. de 2015.

BRASIL, Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: MEC/SECAD, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf>. Acesso Set. 2021.

BRASIL, PNUD. O Relatório de Desenvolvimento Humano Brasil - Racismo, pobreza e violência, 2005. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select_action=&

co_autor=3507>. Acesso em set. de 2021.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm>. Acesso: jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e Quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Pluralidade cultural. Secretaria de educação fundamental. Brasília: MEC\SEF. 1998. Vol. 10.2.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei 13.005 de 25/06/2014. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso 12 set. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4/2010 Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica - Ministério da Educação. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em 12 set. 2021.

Brasil-África: história, historiografia e a produção de saberes na África e na diáspora; debates do Seminário de Lançamento da Edição em Português da Coleção da UNESCO História Geral da África em São Paulo (SP), 6 de abril de 2011. NEPOMUCENO, Bebel; MARTINS, Victor. Série: Debates e perspectivas para a institucionalização da Lei nº 10.639/2003 - UNESCO/Brasil/MEC/UFSCar,(2012).Disponível em:<[https://unesdoc.unesco.org\(ark:/48223/pf0000216951\)](https://unesdoc.unesco.org(ark:/48223/pf0000216951))>. Acesso em 14 out. 2021.

CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerras de narrativas? *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, v. 3, n. 4, p.86-92, 2016.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de História. *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2865991/mod_resource/content/1/O%20que%20precisa%20saber%20um%20professor%20de%20Hist%C3%B3ria.pdf. Acesso em: 25 de julho. 2021.

CANDAUI, Vera. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAUI, Vera Maria (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CAPELATO, M.H.R. A Associação Nacional de História – ANPUH, entidade que congrega pesquisadores e docentes de História, vem acompanhando de perto as discussões que cercam o documento Base Comum Nacional Curricular proposto pelo Ministério da Educação, MEC.

Disponível: <<https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3144-nota-da-associacao-nacional-de-historia-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso em junho 2021.

CAPIVARA SOCIOLOGICA. Aula Inaugural: O Novo BNCC. Youtube, 13 maio 2022. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=6Kk8JgqX7vw>>. Acesso em 13 maio 2022.

CARNEIRO, A. Sueli. Uma guerreira contra o racismo. Revista Caros Amigos - fev./2000 n. 35. In: QUINZENA CPV, nº 286, 04 de abril de 2000, p. 10-14. Disponível em: <<http://www.cpvsp.org.br/upload/periodicos/pdf/PQUINSP042000286.pdf>>. Acesso out. 2022.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. A construção do outro como não-ser, como fundamento do ser. Tese [doutorado] - Programa de Pós-Graduação em Educação; Universidade de São Paulo: USP. São Paulo, 2005.

CARVALHO, Isabela Bastos de; CASTRO, Alexandre de Carvalho. Currículo, Racismo e o Ensino de Língua Portuguesa: As Relações Étnico-Raciais na Educação e na Sociedade. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 138, p.133-151, jan./mar., 2017.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANGER, E. (org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005. p. 169-186.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. - São Paulo: Selo Negro; 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. A educação das relações étnico-raciais em compasso de espera. Política Democrática. Cadernos de debates. Fundação Astrogildo Pereira. Brasília, Ano I nº 2, maio de 2008 (p. 65-70).
Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/educacao-das-relacoes-etnico-raciais-em-compasso-de-espera/>>. Acesso em: 14 fev. 2022.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. Ensinar história afro-brasileira e indígena no século XXI: a diversidade em debate. - 1ª ed. - Curitiba: Appris, 2019.

CERRI, Luis Fernando. COSTA, Maria Paula. “O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de História para o Ensino Fundamental”. In: DOSSIÊ - Bases Nacionais e o Ensino de História: embates, desafios e possibilidades na/entre a Educação Básica e a formação de professores. *Educar em Revista, Curitiba*, v. 37, 2021.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma Nazaré Baía. “Jogando verde e colhendo maduro”: historiografia e saber histórico escolar no ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira. Territórios e Fronteiras, Cuiabá, v. 6, n. 3, p. 92-107, 2013. Disponível em: <[https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02\(a\)rticle/view/247/180](https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02(a)rticle/view/247/180)>. Acesso jan. 2022.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma Nazaré Baía. AS LICENCIATURAS EM HISTÓRIA E A LEI 10.639/03 - PERCURSOS DE FORMAÇÃO PARA O TRATO COM A DIFERENÇA? EDUR - Educação em Revista. Belo Horizonte; Vol. 34, e192224, 2018.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma Nazaré Baía. Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores!. Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e77098, 2021.

Compromissos éticos da docência em história [livro eletrônico]. — Ponta Grossa, PR: Associação Brasileira de Ensino de História, ABEH, 2022. Disponível em: https://www.abeh.org.br/informativo/view?TIPO=1&ID_INFORMATIVO=42. Acesso em out. 2022.

COUTO, Lúcia Helena. Currículo como Direito de Aprendizagem: Uma Experiência Nacional para o Ciclo de Alfabetização, [93 páginas]. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

CRUZ, A. C. J. O lugar da história e cultura africana e afro-brasileira nos debates contemporâneos do currículo brasileiro. Revista Ensino Interdisciplinar. Mossoró, v. 3, no. 08, 2017.

D`ADESKY, Jacques. Pluralismo étnico e multi-culturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil - Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

DÁVILA, Jerry. Diploma de brancura. Política social e racial no Brasil, 1917-1945. Editora UNESP, 2006.

Documento da Carta de Princípios Movimento Negro Unificado - MNU de 18 de junho de 1978. Disponível: <<https://mnu.org.br/wp-content/uploads/2020/07/CARTA-DE-PRINC%C3%8DPIO-MNU-1.pdf>>. Acesso em fev. 2022.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. Revista Tempo, Universidade Federal Fluminense, vol. 23, p. 100-122, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos. Revista Dimensões. Programa de Pós-Graduação em História - UFES: Vol. 21, pp. 101-124, 2008.

FANON, Frantz. Os Condenados da Terra. Prefácio de Jean Paul Sartre; Trad. de José Laurênio de Melo. DEDALUS – Acervo – FFLCH-USP; Editora Civilização Brasileira S(a): RJ. 1968.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas/Frantz Fanon; título original: Peau noire, masques blancs; trad. por Sebastião Nascimento e colaboração de Raquel Camargo; prefácio de Grada Kilomba; posfácio de Deivison Faustino; textos complementares de Francis Jeanson e Paul Gilroy. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FERNANDES, Antonio Donizeti. “MALÍCIA, IGNORÂNCIA OU NEGLIGÊNCIA”: ABDIAS DO NASCIMENTO E A CRÍTICA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA. Revista de Teoria da História. UFG: Volume 22, Número 02, pp. ISSN: 2175-5892, dez. 2019.

FONSECA, Dagoberto José. A História, o Africano e o Afro-brasileiro. In: PAULA, Benjamin Xavier de. Cristina Mary Ribeiro Perón (Orgs.). Educação, História e Cultura da África e afro-brasileira: teorias e experiências. Franca/SP: Ribeirão Gráfica e Editora - Uberlândia/MG: PROEX UFU, 2008.

FRANCO, Aléxia Pádua; SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes da; GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, MG, v. 25, n. Especial, p. 1016-1035, 2018.

FREIRE, Jurandir. Da cor ao corpo — A violência do racismo. Prefácio. In: SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se Negro: as Vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social*. Rio de Janeiro: 2ª edição; Edições Graal, 1983.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. (capítulo 1), 1996.

FREITAS, Luiz Carlos. Conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: SOARES, M.B.; KRAMER, S.; LUDKE, M. Escola básica (Anais da 6. CBE). Campinas: Papirus, 1992.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 63, nov. 1987.

GABRIEL, Carmen Teresa. Currículo de História. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). *Dicionário de Ensino de História* Rio de Janeiro: FGV, 2015. v. 1, p. 72-78.

GARCIA, Renísia Cristina. Identidade fragmentada – um estudo sobre a história do negro na educação Brasileira 1993-2005. Brasília/DF: Inep, 2007.

GERALDI, João Wanderley; GABRIEL, Carmen Teresa; COSTA, Warley da. Currículo de História, Políticas da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 127-146, jan.(a)br. 2011.

GILROY, Paul. O Atlântico Negro. Modernidade e dupla consciência, São Paulo/Rio de Janeiro, 34/Universidade Cândido Mendes - Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GOMES, Ângela de Castro. Venturas e desventuras de uma república de cidadãos. In: *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.) – Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

GOMES, Nilma Lino. “Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira”. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. Biblioteca Nacional de Portugal - (CES), Coimbra: Almedina – ISBN: 978-972-40-3738-7, 2009, pp. 419-442.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Apresentação à quinta edição. In: MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra*/Kabengele Munanga. - 5. ed. rev. amp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade Étnico-racial, inclusão e equidade na Educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *RBPAAE* - v. 27, nº 1, p. 109-121, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e Educação: Ressignificando e Politizando a Raça. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-Set. 2012b. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: out. 2021.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnicos raciais e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan.(a)br. 2012a.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. Editora UFPR, 2013.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 15, p. 134-158, set-dez. 2000.

GONZALEZ, Lélia. O Movimento Negro na última década. In: Gonzalez, Lélia e HASENBALG, Carlos. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GROSGUÉL, RAMÓN. Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-Coloniais: Transmodernidade, Pensamento de Fronteira e Colonialidade Global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. Biblioteca Nacional de Portugal - (CES), Coimbra: Almedina – ISBN: 978-972-40-3738-7, 2009, pp. 383-417.

GROSGUÉL, RAMÓN. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, Jorge; GROSGUÉL, Ramón; MALDONADO-TORRES, Nelson (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. *REVISTA DE ANTROPOLOGIA*, SÃO PAULO, USP, 2004, V. 47 Nº 1.

GUIMARÃES, Selva (Org.). *Ensino de História e cidadania*. Campinas: Papirus, 2016.

HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula: Visita à História Contemporânea*. São Paulo: Selo negro. 2005. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=8bwx1_foaVwC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em out. 2021.

HONNETH, A. Reconhecimento ou redistribuição? A mudança de perspectivas na ordem moral da sociedade. Teoria Social Crítica no Século XXI. SOUZA, J. MATTOS, P. (Orgs.), São Paulo: Annablume, 2007.

hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. - 2ª Ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil Local: folheto, 12 pp: Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101681>>. Acesso: 26 nov. 2021.

JESUS, Camila Moreira de Branquitude X Branquidade: Uma análise conceitual do ser branco. In: III EBECULT - Encontro Baiano de Estudos em Cultura, 2012, Cachoeira. Anais III EBECULT, 2012.

JESUS, Camila Moreira de. BRANQUITUDE É BRANQUIDADE? UMA REVISÃO TEÓRICA DA APLICAÇÃO DOS TERMOS NO CENÁRIO BRASILEIRO. Revista ABPN. v. 6, p. 73-87, 2014.

KÖSSLING, Karin Sant'Anna. Movimentos negros no Brasil entre 1964 e 1983. Revista do Centro Sérgio Buarque de Holanda da Fundação Perseu Abramo, Nº 2, Ano 2, pp. 28-57, 2008.

KRAWCZYC, Nora Rut. Políticas de Regulação e Mercantilização da Educação: Socialização para uma Nova Cidadania? Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 799-819, Especial – out. 2005.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Universidade de Barcelona, Espanha/Tradução de João Wanderley Geraldi: Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Lingüística. Revista Brasileira de Educação; nº 19, Jan/Fev/Mar(a)br, 2002.

LAVILLE, Christian. A economia, a religião, a moral: novos terrenos das guerras de história escolar. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36; n.1, p. 173-190, jan.(a)br., 2011. Disponível em:<<https://goo.gl/WkYCLC>>. Acesso em out. 2021.

LE GOFF, Jacques, 1924. História e memória/Jacques Le Goff; tradução: Bernardo Leitão. [et al.]; 4ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

LIMA, Liliane de Jesus Oliveira. Produção de Material Didático que Contemple a Cultura Afro-Brasileira e a História da África: Análise a partir das dissertações e produtos do Mestrado Profissional em História da África da Diáspora e dos Povos Indígenas /UFRB. In: Diálogos Plurais: Produção de conhecimento em História e cultura afro-brasileira e indígena/Roberto Carlos Oliveira dos Santos; Eliane Fátima

Boa Morte do Carmo; Hélia Regina Mesquita de Jesus (Orgs.). São Paulo: LiterÁfrica, 2021.

LIMA, Márcia. A Obra de Carlos Hasenbalg e seu Legado à Agenda de Estudos sobre Desigualdades Raciais no Brasil. Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 57, nº 4, 2014. Disponível em:<<https://doi.org/10.1590/00115258201428>>. ISSN 1678-

4588: <<https://doi.org/10.1590/00115258201428>>. Acesso em: 05 abr. 2022.

MACEDO, José Rivair. História da África - 1. ed. 7ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da Colonialidade e da Decolonialidade: Algumas Dimensões Básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Jorge; GROSFOGUEL, Ramón; MALDONADO-TORRES, Nelson (Orgs.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Org.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p. 127-167.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. Revista Sociedade e Estado - Volume 31: Número 1; Janeiro(a)bril, 2016.

MATO GROSSO. Documento de Referência Curricular de Mato Grosso - DRC-MT, 2018.

MATTOS, Hebe Maria. O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 127-136.

MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 59-77, jan./mar. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661184>>. Acesso em fev. 2022.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. Base Nacional Comum, Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e o IDEB: nexos, contextos, rastros e o lugar do professor, 2015. Disponível em: <www.academia.edu/9809465/>. Acesso: jan. 2022.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adélia; ROMERA, Edison. Orientações para uma descolonização do conhecimento: um diálogo entre Darcy Ribeiro e Enrique Dussel. In: Sociologias, Porto Alegre, ano 20, no 47, jan(a)br 2018, p. 108-137.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: O hemisfério Ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (ed.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Clacso, 2005. p.71-103.

MIGNOLO, Walter. Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar / Walter D. Mignolo; tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. 1. ed. rev. - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Ensino de História: lugar de fronteira. In: ARIAS NETO, José Miguel (org.). *História: guerra e paz*. XXIII Simpósio Nacional de História. Londrina: ANPUH: Finep, 2007. v. 1, p. 71-97.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 36, n.

1, p. 191-211, jan.(a)br. 2011.

MOORE, Carlos. O racismo através da história: da antiguidade à modernidade. MEC/SECAD, 2007.

MOURA, Glória. O Direito à Diferença. In: MUNANGA, Kabengele (org). Superando o racismo na escola. 2ª ed. Brasília: SECAD, 2005.

MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o Racismo na Escola. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Negritude usos e sentidos. 3ª Edição ampliada e revista pelo autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar história da África e do negro no Brasil de hoje? Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, nº 62, p.20-31, dez. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rieb/n62/2316-901X-rieb-62-00020.pdf>> Acesso em 18 jan. 2022.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. In: OLIVEIRA, Iolanda de, GONÇALVES, Maria das Graças; MULLER, Tânia Mara P. (Orgs.) Especial Curso ERER - Educação para as Relações Étnico-raciais. Caderno PENESB n.12. Niterói, RJ: Alternativa/EDUFF, 2012.

MUNANGA, Kabengele. Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-Rio de Janeiro, 05/11/2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em out. 2022.

NASCIMENTO, Abdias do. Jornada Negro-Libertária. IPEAFRO(a)frodiáspora, 1984. Disponível em: <[https://ipeafro.org.br\(a\)coes/publicacoes/](https://ipeafro.org.br(a)coes/publicacoes/)>. Acesso em out. 2021.

NASCIMENTO, Abdias. O genocídio do negro brasileiro: Processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Abdias. O Negro revoltado. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

NASCIMENTO, Abdias. O Quilombismo: Uma Alternativa política afro-brasileira Memória: a antiguidade do saber negro-africano. Afrodiáspora - Revista de estudos do mundo negro; IPEAFRO, ano 3, nº 6 e 7, 1985. p. 19-40.

NASCIMENTO, Abdias; NASCIMENTO, Elisa Larkin. Reflexões sobre o movimento negro no Brasil (1938-1997). In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn (Org.). Tirando a Máscara – ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

NASCIMENTO, Beatriz. O Conceito de Quilombo e a Resistência Cultural Negra. Afrodiáspora - Revista de estudos do mundo negro; IPEAFRO, ano 3, nº 6 e 7, 1985.

p. 41-49.

NASCIMENTO, Beatriz. Uma história feita por mãos negras: Relações raciais, quilombos e movimentos. Alex Ratts (Org.) - 1ª ed.-Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NASCIMENTO, Daniele Galvani do. A Lei 10639/03 entre a teoria e a prática escolar: história e cultura afro-brasileira e africana em uma escola no município de Franca/SP. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. 2018.

NOGUEIRA, Simone Gibran. Processos Educativos da Capoeira Angola e construção do pertencimento étnico-racial. (Dissertação em Educação): UFSCar, São Carlos: SP, 2008.

NOGUERA, Renato. Ensino de filosofia e a Lei 10.639/03. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2014.

OLIVA, Anderson Ribeiro. “A História da África nos bancos escolares. Representações em impressões na literatura didática”. Estudos Afro-Asiáticos. Rio de Janeiro, no. 25, nº 3, 2003, pp. 421-461.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A invenção da África no Brasil: os africanos diante dos imaginários e discursos brasileiros dos séculos XIX e XX. Revista África e Africanidades, Rio de Janeiro, Vol. 01, nº 04, Fev. 2009.
Disponível: [http://www.africaeaficanidades.com/documentos\(a\)_invencao_da_Africa_no_Brasil.pdf](http://www.africaeaficanidades.com/documentos(a)_invencao_da_Africa_no_Brasil.pdf). Acesso em: 07 out. 2021.

OLIVEIRA, Dennison de. Uso de periódicos para o ensino de História na Educação Básica, projeto 1917: mídia, guerra, greve e revolução. *Revista Intersaberes*, [s. l.], v. 12, n. 25, p. 98-105, jan.(a)br. 2017.

PAULA, Benjamin Xavier de. A educação para as relações étnico-raciais e o estudo de história e cultura da África e afro-brasileira: formação, saberes e práticas educativas. Tese (doutorado) — PPGED/UFU: Universidade Federal de Uberlândia/MG, 2013.

PEREIRA, Amilcar A. “Por uma autêntica democracia racial!”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. *Revista História Hoje*, v. 1, n. 1, p. 111-128, 2012.

PEREIRA, Amilcar Araujo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. *Cadernos de História*, Belo Horizonte, v.12, n. 17, p. 25-45; 2º sem. 2011.

PEREIRA, Amilcar Araujo. Black Lives Matter nos currículos? Imprensa negra e antirracismo em perspectiva transnacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 122-143, abr./jun. 2019.

PEREIRA, Amilcar Araujo. O “Atlântico Negro” e a Constituição do Movimento Negro Contemporâneo no Brasil. *Revista do Centro Sérgio Buarque de Holanda da Fundação Perseu Abramo*, Nº 1, Ano 1, pp. 235-263, 2007.

PEREIRA, Amilcar Araújo. O Mundo Negro: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). Tese (doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense - Instituto de Ciências Humanas e Filosofia: Rio de Janeiro, 2010.

PEREIRA, Amilcar Araujo; SILVA, Jessika Rezende Souza da. Possibilidades na luta pelo ensino de histórias negras na era das bases nacionais curriculares no Brasil e nos Estados Unidos: a Lei 10.639/03 e os *National History Standards*. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e76993, 2021.

PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato pós-Lei nº 10.639/03. *Estudos Históricos* (Rio de Janeiro), Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 21-43, jun./2008, p. 26-27. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/eh/v21n41/02.pdf>> Acesso em: 13 dez. 2021.

PEREIRA, Kleyton Ricardo Wanderley. O Espaço Diaspórico nas Literaturas Africanas de Língua Portuguesa. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAC.Letras: Recife, 2015.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. BNCC e o passado prático: temporalidades e produção de identidades no ensino de História. *Arquivos analíticos de políticas educativas*, [s. l.], v. 26, n. 107, p. 1-22, set. 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO Raquel Caetano. O Público e o Privado na Educação Projetos em Disputa? In: *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: Acesso 10 dez. 2021.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. Fortes Laços em Linhas Rotas: Literatos Negros, Racismo e Cidadania na Segunda Metade do Século XIX. (Tese de doutorado) - Universidade Estadual de Campinas: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas: SP, 2014.

PINTO, Jorge E. V. Reflexões acerca dos conceitos de identidade e diversidade na BNCC de História. *História e Cultura*, Franca, v. 8, n. 2, p. 335-352, ago./nov. 2019.

PINTO, Regina Pahim. Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 86, p. 25–38, 2013. Disponível em: <[http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp\(a\)rticle/view/936](http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp(a)rticle/view/936)>. Acesso em: 9 abr. 2022.

PINTO, Regina Pahim. Movimento Negro e Educação do Negro: A ênfase na Identidade. Fundação Carlos Chagas: *Cad. Pesq.* São Paulo, nº 86, p. 25-38, ago. (1993).

RAMOSE, Mogobe B. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. *Ensaios Filosóficos*. Trad. de Dirce Eleonora Nigro; Solis Rafael Medina Lopes; Roberta Ribeiro Cassiano. Volume IV - outubro/2011. Disponível em: [http://www.ensaiosfilosoficos.com.br\(a\)rtigos\(a\)rtigo4/RAMOSE_MB.pdf](http://www.ensaiosfilosoficos.com.br(a)rtigos(a)rtigo4/RAMOSE_MB.pdf) Acesso em nov. 2021.

RATTS, Alex. Eu sou atlântica sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. Instituto Kuanza: Imprensa Oficial, São Paulo, 2006.

RIBEIRO, Alan. Anotações sobre Racismo Estrutural e Controle Racial. In: Curso de Pedagogia: Leituras formativas [recurso eletrônico]/Maria Lília Imbiriba Sousa Colares e Hector Renan da Silveira Calixto (Orgs.) - Santarém, PA: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021.

ROCHA, Simone. Educação eugênica na constituição brasileira de 1934. X ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, p. 01-14, 2014.

RUSEN, Jörn, Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (Orgs.) Epistemologias do Sul. Biblioteca Nacional de Portugal - (CES), Coimbra: Almedina – ISBN: 978-972-40-3738-7, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. Revista Crítica de Ciências Sociais, v. 63, p. 237-280, 63, Outubro/2002.

SANTOS, Joel Rufino dos. O movimento negro e a crise brasileira. Política e Administração. Fundação Escola do Serviço Público/RJ. Vol. 2, Julho-Setembro, 1985, pp. 285-308.

SANTOS, Lorene dos. Ensino de História e a Lei 10.639/03: diálogos entre campos de conhecimento, diretrizes curriculares e os desafios da prática. Cadernos de História, Belo Horizonte, v.12, n. 17, 2º sem. 2011.

SANTOS, Marcio Henrique Casimiro Lopes Silva. *Luta por reconhecimento ou luta por redistribuição?* O MNU e os dilemas do antirracismo no Brasil contemporâneo. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2016.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Entre o Encardido, o Branco e o Branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo, 2ª Ed. 2020.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Brancos aprendem a ser racistas por construção social. TV UOL. 2015. Disponível em: <<https://tvuol.uol.com.br/video/brancos-aprendem-a-ser-racistas-por-construcao-social-diz-pesquisadora-04020E1B396EE0B15326>>. Acesso em out. de 2021.

SILVA, Carlos Benedito Rodrigues da. Movimento negro e as lutas contra o racismo. Revista de Educação Pública, [S. l.], v. 27, n. 65/2, p. 613-634, 2018.

DOI:10.29286/rep.v27i65/2.6886. Disponível

em: [https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica\(a\)rticle/view/6886](https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica(a)rticle/view/6886). Acesso em abr. 2022.

SILVA, Caroline Lyrio; PIRES, Thula Rafaela de Oliveira. Teoria Crítica da Raça como Referencial Teórico necessário para pensar a relação entre Direito e Racismo no Brasil. In: Direitos dos conhecimentos [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/UFS; Coordenadores: Fernando Antonio De Carvalho Dantas, Heron José de Santana Gordilho, Wilson Antônio Steinmetz– Florianópolis: CONPEDI, 2015.

SILVA, Elisângela Coêlho. A HISTÓRIA DA ÁFRICA NA ESCOLA, CONSTRUINDO OLHARES “OUTROS”: as contribuições do manual do professor do livro didático de História do Ensino Médio. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH/PPG Profissional em Ensino de História, Recife, 2018.

SILVA, Francisco José Beduíno da; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; FERNANDES, Márcia Frota. BNCC e o currículo de História: interpretações docentes no contexto da prática. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 19, n. 3, p. 1011-1025, set./dez. 2000.

SILVA, Marcos. “Tudo Que Você Consegue Ser” - Triste BNCC/História (A versão final). *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, MG, v. 25, n. Especial, p. 1004-1015, 2018.

SILVA, Maria Aparecida (Cidinha). Formação de Educadores(as) para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. - São Paulo: Selo Negro; 2001.

SILVA, Maria Nilza da. Abdias do Nascimento e a Lei 10.639/03. *Revista Teias, ProPEd/UERJ*: v. 14, n. 34, pp. 21-32, 2013.

SILVA, Nádia Maria Cardoso da. Descolonização Epistemológica a partir de Frantz Fanon. ANAIS DO VIII CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES(as) NEGROS(as)/COPENE; UFPA - BELÉM: PARÁ, 2014.

SILVA, Petronilha Gonçalves e. Africanidades: como valorizar as raízes afro nas propostas pedagógicas. *Revista do Professor, Porto Alegre*, v. 11, n. 44, p. 29-30, out./dez. 1996.

SILVA, Petronilha Gonçalves e. Ensino de história da África ainda não está nos planos pedagógicos, diz professora. *Brasil de Fato* - edição: Camila Rodrigues da Silva. São Paulo, 08 de Jan. de 2017. Entrevista: Rute Pina. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/01/08/ensino-de-historia-da-africa-ainda-nao-esta-nos-planos-pedagogicos-diz-professora>. Acesso em nov. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidades: uma introdução às teorias do currículo*/Tomaz Tadeu da Silva. - Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ações afirmativas e diversidade étnica e racial. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Síntese da coleção história geral da África: século XVI ao século XX /Coord. Valter Roberto Silvério e autoria de Maria Corina Rocha; Muryatan Santana Barbosa. — Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2013.

SKIDMORE, Thomas E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*; [tradução de Raul de Sá Barbosa] 2ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOUZA, Mônica Lima de. Para que serve a História da África? *Revista História Viva*, n. 123, 2014.

SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se Negro: as Vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social. Rio de Janeiro: 2ª edição; Edições Graal, 1983.

Disponível em:< https://files.cercomp.ufg.br/web/up/1154/o/Neusa_Santos_Souza_-_Tornar-se_Negro.pdf?1599239573>.

Acesso em mar. 2022.

VAINFAS, Ronaldo. O Globo. "Proposta da comissão do MEC para o ensino da História em 2015 é uma aberração. Mutila os processos históricos globais, aposta na sincronia contra a diacronia". Disponível em:<[https://\(a\)npuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3147-nova-face-do-autoritarismo](https://(a)npuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3147-nova-face-do-autoritarismo)>. Acesso: junho 2021.

VIANA, Larissa Moreira. O Atlântico Negro: narrativas acadêmicas e questões para o ensino de história das Américas. Fronteiras & Debates. Macapá, v. 3, n. 2, p. 79-97, jul./dez. 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e Decolonialidade do Poder um Pensamento e Posicionamento "Outro". A Partir da Diferença Colonial. Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEl). ISSN - 2448-3303. V. 05, N. 1, jan./jul., 2019.

WALSH, Catherine. Pedagogías Decoloniales. Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Equador, 2017.

WHITE, H. Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura, trad. Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Edusp, 1994.

ZANAGA, Fernando. Poder-saber e cor: as crônicas de Lima Barreto e os discursos racista-científicos no Brasil do início do século XX. A. Palo Seco - Escritos de Filosofia e Literatura/São Cristóvão (SE), nº. 13, p. 66-80, Jan-Dez/2020.



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

APÊNDICE I

ADRIANA GERMANA LUZIA

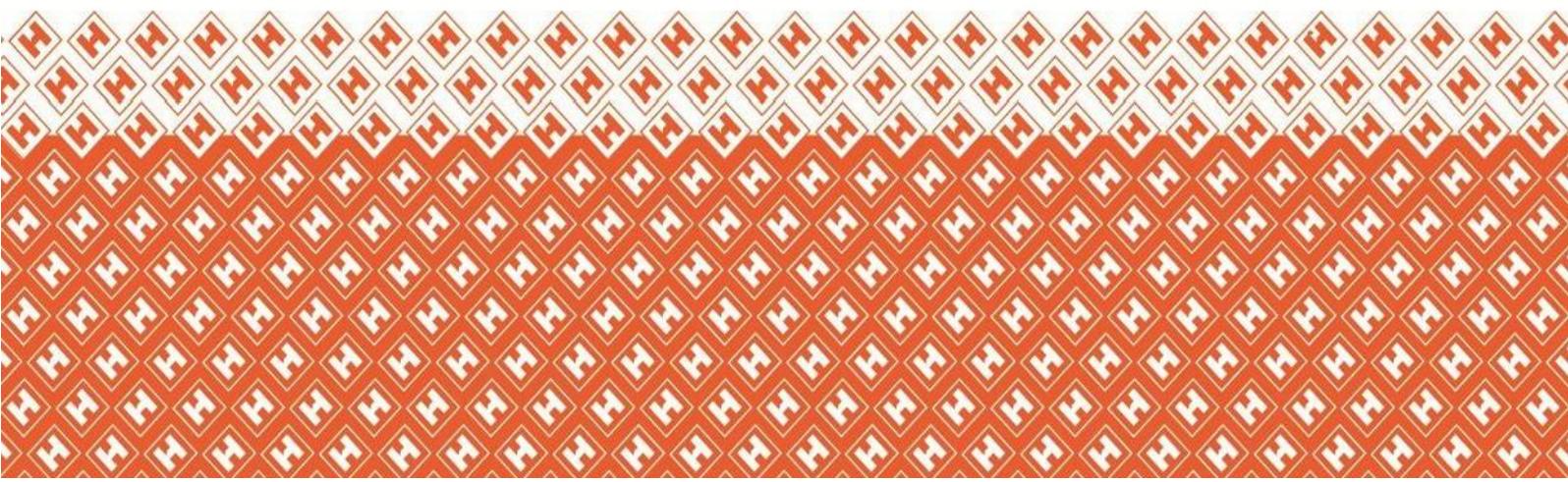
PRODUTO EDUCACIONAL

CURSO DE EXTENSÃO E FORMAÇÃO:

**REFLEXÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA DA
ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: CAMINHOS AFROREFERENCIADO
E PLURIVERSAL**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

NOVEMBRO/2022



PRODUTO EDUCACIONAL

1. IDENTIFICAÇÃO

Título	Reflexões Teóricas e Práticas sobre o Ensino de História da África e a Cultura Afro-Brasileira: Caminhos Afrorreferenciado e Pluriversal
Modalidade	Curso de formação continuada (extensão e ensino) não presencial/online.
Carga Horária	50 horas
Meta Física	20 Professores de História que atuam na rede estadual e municipal da Tangará da Serra-MT. E 20 vagas para professores e/ou estudantes de graduação de todo o Brasil.
Público-alvo	Professores que lecionam o componente curricular de História na Educação básica.
Corpo Técnico Responsável	Adriana Germana Luzia Professora efetiva da rede estadual da Educação de Mato Grosso Mestranda em Ensino de História da UFMT Vice-coordenadora do Grupo Correlato Negro — Rede MT Ubuntu.

2. JUSTIFICATIVA

Esta ementa/proposta de curso de formação continuada para professores¹ é o produto educacional que integra a dissertação de mestrado intitulada Descolonizar a História da África e da Cultura Afro-Brasileira: por um currículo negro afrorreferenciado e pluriversal, produzida a partir da linha de pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória/UFMT.

Dentro do escopo do mestrado profissional, faz-se necessário a apresentação de um produto educacional, de uma ação prática que justifique e dê sustentação teórico-prático à investigação desenvolvida durante o curso de pós-graduação do ProfHistória. Nessa direção será promovido um curso de formação continuada para professores de História, na modalidade não presencial para alcançar um público maior, em parceria de extensão com instituição de ensino superior (UNEMAT) e/ou

através da oferta pela Rede MT Ubuntu (grupo correlato de livre associação, que tem a missão de ofertar formação continuada de professores para a educação das relações étnico-raciais). Assim, este curso visa pôr em ação/prática esta pesquisa.

O atual produto educacional é instrumento que pretende contribuir na formação continuada de professores de História que atuam na Educação Básica. É preciso pensar, pesquisar e executar momentos de formação continuada para que os docentes do ensino básico possam ter contato, de maneira crítica, com referências historiográficas e bibliográficas atualizadas que tragam as mais recentes discussões em torno da temática proposta para este curso, o ensino de História da África e cultura afro-brasileira, zelando pelo debate como as orientações do arcabouço jurídico, normativo e pedagógico da legislação educacional antirracista no Brasil (LDBEN-96; Lei 10.639/03; Resolução 01/2004; BNCC/2018, etc.), oferecem subsídios teóricos-metodológicos para o ensino da História da África e da cultura afro-brasileira na perspectiva afrorreferenciado e pluriversal no currículo do ensino de História.

A promulgação da Lei 10.639/2003 que alterou a LDBEN/1996, com a inclusão dos artigos 26-A e 79-B, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura afro-brasileira nos sistemas de ensino, foi uma das primeiras leis assinadas pelo Presidente Lula. Isto significa o reconhecimento por parte do Estado da importância da questão do combate ao racismo (no Brasil, sempre estrutural), o preconceito e à discriminação na agenda brasileira de redução das desigualdades raciais/sociais e a exclusão social de grupos e sujeitos historicamente marginalizados, este marco jurídico, normativo e pedagógico e, posteriormente, a lei 11.645/2008, que dá a mesma orientação quanto à temática indígena, não são apenas instrumentos de orientação para o combate à discriminação dos afro-brasileiros, negros e indígenas em nosso país, são também leis afirmativas, no sentido de que reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirmam a relevância de a escola promover a necessária valorização das matrizes históricas e socioculturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos, a negra, [a indígena].

Um dos debates atuais sobre a educação brasileira traz a temática da diversidade étnico-racial na pauta da formação de professores e na produção de relações democráticas, mais justa e com equidade tanto na escola, e na Universidade. A escola tem sido ainda palco de reprodução de um imaginário social racista, de discriminação e preconceito contra pessoas/sujeitos subalternizados na sociedade moderna/colonial. Ao mesmo tempo que a escola é lugar de reprodução do racismo,

acreditamos que ela também pode ser um lugar de rompimento desses trazendo a problematização dos modelos de dominação e opressão na sociedade e educando para o convívio com as diferenças, diversidade e cidadania.

Sendo a escola importante instituição de transformação social e de formação dos sujeitos escolares (estudantes, profissionais da educação, pais, etc.) que reconheçam a importância dos diversos grupos étnicos na construção política e socioeconômica do Brasil, recai um peso grande na tarefa de ensinar História Afro-brasileira, sobretudo sobre a temática da História da África aos professores de História das escolas públicas e privadas que ofertam a Educação básica com “um viés” em abordar esta temática e os conteúdos inerentes a mesma nos livros didáticos de modo a (des)construir estereótipos, preconceitos e inferiorização ainda presente na historiografia sobre os africanos que predominaram(am) na História oficial eurocêntrica, focando o ensino e as práticas docente em sala de aula a partindo dos conhecimentos sobre a História da África e cultura afro-brasileira considerando a agência e o locus de enunciação negro, do pensamento negro afrodiaspórico e sua íntima relação/conexão com a História do Brasil, tendo como referência teórica as perspectivas e reflexões da decolonialidade visando desvelar a descolonização do currículo para conhecermos a nossa história para além das interpretações dos livros didáticos (ainda com fragilidades sobre a identidade/cultura negra).

O principal objetivo deste curso é promover reflexões teórico-práticas sobre o ensino da História da África e Cultura afro-brasileira, que atendam as perspectivas atuais da historiografia africana e brasileira a partir de perspectivas afrocentrada e da decolonialidade enquanto ferramentas teóricas na intersecção/relação dos saberes e experiências da prática docente vivenciados no “chão da escola” pelos professores, considerando os referenciais curriculares da BNCC/2018 e os currículos regionais/municipais elaborados em consonância a Base Comum Curricular, bem como, os elementos do fazer histórico em sala de aula.

O ensino de História, tem papel-chave na área da educação, no trabalho crítico e de produção de outras narrativas sobre a História da África e Cultura Afro-brasileira com o objetivo de proporcionar a compreensão das relações étnico-raciais no Brasil, desnaturalizar a identidade branca ocidental como única e, como norma universalizante das subjetividades humana. Romper/desconstruir histórias únicas sobre a África e sua gente, faz-se relevante lermos obras e conhecermos as palavras de autores africanos “ouvir sobre a África, a partir dos próprios africanos, seu

conhecimento e percepção.

Outras perspectivas são válidas, uma perspectiva “Outra”, além da perspectiva eurocentrada ainda hegemônica no cânone acadêmico e epistemológico mobilizado na produção, dizibilidade e visibilidade dos conhecimentos sobre a História dos diferentes grupos étnico-raciais, povos e nações do mundo, que tem suas histórias reduzida ao processo histórico e temporalidades de desenvolvimento com base na história da Europa e seu “fardo imperialista” de salvar, desenvolver os povos do mundo que viviam e/ou vivem processos históricos do atraso, primitivo, etc. Neste contexto, é importante superar com as “expectativas alienadas” (SOUZA, 1983) no qual o “sujeito outro é relegado no processo histórico na tradição historiográfica, devemos problematizar narrativas que tem como foco a conformação de uma “história única” que Chimamanda Adichie (2019) nos alerta à reflexão em seu livro “O Perigo de uma História Única”.

Consideramos a formação continuada dos professores, como ação política fundamental para a melhoria da qualidade do ensino e das práticas docente e, acreditando na ação de quem está “no chão da escola” na implementação da ação educativa, é necessário o processo de reflexão sobre a ação docente para que novas ações sejam mais contextualizadas, problematizadoras e significativas. Faz-se, assim, da escola, da educação e do ensino “lugares” e experiências formativas potencializadoras de emancipação e transformação crítica dos sujeitos escolares/cidadãos (GOMES, 2011; FREIRE, 1996). Apostando na educação como o caminho a ser trilhado, na atuação pelas “brechas”, para a construção de uma sociedade efetivamente democrática e equânime, pautada na alteridade para com o outro, uma política para a diversidade, desenvolver o pensamento crítico sobre a produção dessas narrativas e identidades, se faz urgente.

Fato muito relevante nas abordagens sobre o ensino da História da África e da cultura afro-brasileira é a questão da formação continuada de professores(as), tão fundamental e relevante neste novo contexto de amadurecimento político e intelectual sobre esta temática. No caso dos que exercem o ofício de professor(a), é comum os mesmos destacarem dificuldades no fazer pedagógico referente a obrigatoriedade do ensino dessa temática em sala de aula, provavelmente devido a ausente e /ou carência da formação inicial e continuada de modo mais frequente e sistemático sobre este tema nos cursos de licenciaturas de História (CEREZER, 2019).

Em face deste contexto e, ainda sobre a importância deste curso de formação

continuada, destacamos sobre este assunto elementos apontados pelas autoras Wilma Coelho e Nicelma Soares (2016) citando Coelho & Coelho (2013) ao afirmar que em relação aos professores de História, os quais nos interessam particularmente, a nova legislação demanda não apenas o domínio dos saberes historiográficos relativos à África e à Cultura Afro-Brasileira. Ela requer, fundamentalmente, o acionamento de competências que viabilizem o enfrentamento do preconceito e de seus desdobramentos nocivos na formação de crianças e adolescentes, por meio da construção de uma nova forma de se pensar a formação da nação e da nacionalidade, representando um movimento que tem impulsionado a mobilização dos sujeitos que, ao longo dos tempos, foram “excluídos da história [com vistas a restituição de] sua condição de agentes históricos” (RIBEIRO, 2007, p. 45).

Isto posto, alguns questionamentos serão orientadores da situação problema que o caminho da implementação deste curso de formação buscará responder/lançar discussões, atividades práticas a partir do currículo e considerando as experiências docente e as trocas de conhecimentos e saberes entre pares nos encontros semanais durante os 10 encontros formativos que pretendemos realizar. Os questionamentos são: Como ensinar a história da África nos currículos escolares? Tiveram os participantes do curso de extensão em suas graduações a disciplina/tópicos sobre História da África e Cultura Afro-brasileira? Como a formação continuada poderá contribuir com as limitações e carências teórico-metodológicas na abordagem desta temática conhecimentos de forma positiva? Para isso, a escolha dos temas que serão trabalhados nos módulos visa trazer os resultados das análises e discussões realizados na pesquisa. Além disso, pretendemos tonificar a (re)configuração da importância da qualificação, da formação continuada de professores para o atendimento legal preconizado sobre o ensino da História da África e Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares.

A epistemologia de análise pretendida para referenciar este curso de extensão de formação de professores, parte do pensamento decolonial e de seu repertório conceitual/categorias de análise para interpretar as sociedades e as práticas sociais do sistema-mundo moderno/pós-colonial, pois traz grandes contribuições para temáticas de conhecimentos subalternizados como a temática das relações étnico raciais no campo educacional, modo pelo qual epistemologias marginalizadas pelo pensamento ocidental de matriz eurocêntrica influem na forma de abordar os saberes sobre a África e a cultura afro-brasileira.

Abordar as contribuições de modo qualitativo no trato da História da África e sua estreita relação com a História do Brasil através do chamado mundo Atlântico, voltando nossos olhares para a África a partir da África, ou seja, romper com a cegueira das lentes que nos formaram “do ver a África” a partir da visão etnocêntrica do eurocentrismo, que reproduziu uma representação da África e sua História distorcida, com silenciamentos, inferiorização, etc.

Dessa forma, a relevância deste curso de extensão centra-se na necessidade de oferecer e fomentar oportunidade de capacitação e qualificação aos professores de que lecionam o componente de História no ensino fundamental prioritariamente no ensino básico, na perspectiva do desenvolvimento e adoção de práticas pedagógicas e conteúdos curriculares que contemplem novas aprendizagens que possibilita “ver”, (re) significar a História da África e cultura afro-brasileira a partir da multiplicidade de sua própria especificidade epistemológica, considera-la como própria, complexas e de grande importância na História da humanidade, pois como destaca Oliva, (2003) “Como ensinar aquilo que não conhecemos? Devemos conhecer a África para, não apenas dar notícias aos alunos, mas internalizá-la neles” (p. 424). Ou seja, um o “agir nas brechas” para trilhar outros percursos alternativos a partir do currículo prescrito e o vivido.

3. OBJETIVOS GERAIS:

Contribuir com o processo de formação continuada dos professores de História das redes estadual e municipal de Mato Grosso e do Brasil, estudantes universitário oportunizando percurso formativo com vistas à (re) significação de suas práticas docentes em relação ao ensino de História da África e cultura afro-brasileira (Afrodiáspora) de forma positiva/afrocentrada e pluriversal no que tange história, política, cultura, literatura, arte, etc.

ESPECÍFICOS:

- ✓ Levantar diagnóstico inicial com os professores sobre suas experiências com a temática do curso, bem como relatos sobre a percepção da “ambiência racial” na escola;
- ✓ Identificar e apreciar levantamento das estimativas de aprendizagens (habilidades) previstas na BNCC/2018 sobre a História da África e a Cultura afro-brasileira para

- análise e discussão;
- ✓ Diagnosticar os conhecimentos prévios dos professores participantes sobre a epistemologia da decolonialidade, afrocentricidade e pluriversalidade;
 - ✓ Conhecer e compreender sobre as perspectivas da decolonialidade;
 - ✓ Conhecer e compreender as perspectivas da afroreferenciado e pluriversal como narrativas contra-hegemônica;
 - ✓ Discutir os principais conceitos teóricos destacados na pesquisa a partir da elaboração de um *Glossário de conceitos* sobre Ensino de História da África e Afrodiáspora brasileira (história, cultura, etc), com foco na produção de conhecimento positivo, desvelando a agência do negro através de práticas e estratégias de visibilidade do locus de enunciação negro(a) na narrativa e abordagem da temática, a partir da leituras e discussão sobre autores(as) negros(as) do Brasil, África e da diáspora.
 - ✓ Discutir e incentivar um espaço de discussão sobre a História da África numa visão panorâmica conforme apresenta no currículo da BNCC,
 - ✓ Discorrer e apresentar as representações da África e dos africanos a partir de uma perspectiva Cronológica Ocidental: Desvelando um “giro decolonial” – a “invenção da África no Imaginário Ocidental”
 - ✓ Compreender os movimentos de resistências afrodiaspóricas (Movimento Negro Brasileiro), às lutas, resistências e as conquistas de direitos na educação (as LDBENs/1996) como movimento antirracista na educação brasileira no pós-abolição em conexão a História da Educação para as Relações Étnico-raciais no Brasil;
 - ✓ Elaborar e incentivar os professores cursistas a produzirem um *Caderno de Oficinas Pedagógicas* com o objetivo de auxiliar os professores de História da Educação Básica a trabalhar com a temática sobre História da África e a Cultura afro-brasileira conforme a BNCC/DRC-MT2018;

4. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Ementa do Curso: Reflexões Teóricas e Práticas sobre o Ensino de História da África e a Cultura Afro-Brasileira: Caminhos Afroreferenciado e Pluriversal – edição 2023 – Início da Formação em: **21/03/2022**. Com encontros formativos de 3 horas(a)ula.

DATAS	MÓDULOS	Carga Horária	TEMAS ⁱⁱ
<p>21/03/2023</p> <p>28/03/2023</p> <p>04/04/2023</p>	<p>MÓDULO 1</p> <p>Diagnóstico: Percurso “disruptivo” para a Educação Antirracista na prática</p>	<p>09h</p>	<p>Encontro 1. Apresentação do curso;</p> <p>Diálogos para a descolonização do currículo de História e a construção de uma educação antirracista.</p> <p>Encontro 2. A relação das Aprendizagens em História da África; cultura africana e afro-brasileira na (BNCC);</p> <p>Encontro 3. Elaboração e reflexão de um planejamento anual com as habilidades da BNCC/DRC-MT/2018 sobre História da África e História e cultura afro-brasileira integrado em história temática afrodiaspórica e afrorreferenciado a partir da História Geral e do Brasil proposta no material didático vigente do professor(a).</p>
<p>11/04/2023</p> <p>18/04/2023</p>	<p>MÓDULO 2</p> <p>Modernidade e as Perspectivas da Decolonialidade, afrorreferenciado e pluriversal</p>	<p>6h</p>	<p>Encontro 4. Bases da Modernidade e Perspectivas Decoloniais na Educação e no ensino de História;</p> <p>Encontro 5. Descolonizar a História da África e da Cultura Afro-Brasileira: por um currículo negro afrorreferenciado e pluriversal (parte da introdução – p. 13-44).</p>

25/04/2023	MÓDULO 3	9h	Encontro 6. A África e a Cultura Afro-Brasileira na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): A Relação das Aprendizagens Essenciais.
02/05/2023	“A África tem história”: história e cultura africana de um ponto de vista “legitimamente africano”	9h	Encontro 7. As representações da África e dos africanos a partir de uma perspectiva Cronológica Ocidental: Desvelando um “giro decolonial” – a “invenção da África no Imaginário Ocidental”.
09/05/2023			
16/05/2023	MÓDULO 4	9h	Encontro 8. Afrodiáspora Brasileira: Resistências negras no Brasil antes da Abolição: Um olhar panorâmico;
23/05/2023	Afrodiáspora Brasileira: Diálogos para a descolonização do currículo de História e a Construção de uma Educação Antirracista.	9h	Movimentos Sociais Negros como atores contra-hegemônicos: agência e a construção do currículo de História africana e Afro-brasileira: significados, disputas e resistências. (p.45-100);
30/05/2023			
06/06/2023	MÓDULO 5	14h	Atividade assíncrona - Acompanhamento e plantão tira dúvidas aos cursistas mediados pelo WhatsApp.
	Caminhos Pluriversais: (Re) significando, descolonizando, criando e colocando em prática.		Orientação e Planejamento para a elaboração do <i>Caderno de Oficinas Pedagógicas</i> sobre História da África e a Cultura afro-brasileira para a sala de aula.
27/06/2023 (Encontro final)		3h	Encontro 10. Seminário de Apresentação das <i>Oficinas Pedagógicas</i> que irá compor o Caderno dos GTs dos professores cursistas das <i>Oficinas Pedagógicas 2023</i>

5. INDICAÇÕES DE LEITURAS (por módulos)

✚ MÓDULO 1

Textos base dos encontros:

Diálogos para a descolonização do currículo de História e a construção de uma educação antirracista. IN: LUZIA, Adriana Germana. *Descolonizar a História da África e da Cultura Afro-Brasileira: por um currículo negro afrorreferenciado e pluriversal*. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História — ProfHistória, UFMT, Cuiabá, 2022. (Capítulo 3.)

CERRI, Luis Fernando. COSTA, Maria Paula. “O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de História para o Ensino Fundamental”. In: DOSSIÊ - Bases Nacionais e o Ensino de História: embates, desafios e possibilidades na/entre a Educação Básica e a formação de professores. *Educar em Revista, Curitiba*, v. 37, 2021.

SILVA, Marcos. “Tudo Que Você Consegue Ser” - Triste BNCC/História (A versão final). *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, MG, v. 25, n. Especial, p. 1004-1015, 2018.

Leitura complementar:

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, 2018.

✚ MÓDULO 2.

Textos base dos encontros:

BERNARDINO-COSTA, Jorge; GROSGOUEL, Ramón; MALDONADO-TORRES,

Nelson (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. (Introdução e cap. 1);

Asante, M.K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: Nascimento, E.L. (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009. p.93-110.

NASCIMENTO, Abdias. *O Negro revoltado*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. (Apêndice I – Uma Mensagem sobre o Quilombismo);

NOGUERA, Renato. *Ensino de filosofia e a Lei 10.639/03*. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2014.

NOGUERA, Renato. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. *Revista África e Africanidades – Ano 3 – nº 11*, - ISSN 1983-2354: novembro, 2010.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O Perigo de uma História única*/Chimamanda Ngozi

Adichie; tradução Julia Romeu. – 1ª ed.- São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

OLIVEIRA, Lorena Silva. O Quilombismo: Uma expressão da filosofia política afroperspectivista. IN: Encruzilhadas filosóficas / Fábio Borges-Rosario, Marcelo José Derzi Moraes e Rafael Haddock-Lobo (organizadores). Coleção X (Organização Rafael Haddock-Lobo) – Rio de Janeiro: Ape’Ku, 2020.

Textos complementares:

SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (Orgs.) Epistemologias do Sul. Biblioteca Nacional de Portugal - (CES), Coimbra: Almedina – ISBN: 978-972-40-3738-7, 2009.

MÓDULO 3

Textos base dos encontros:

OLIVA, Anderson Ribeiro. Lições sobre a África: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário ocidental e o ensino da história da África no mundo atlântico (1990-2005). Brasília: tese de doutorado, UnB, 2007.

OLIVEIRA, Ingrid Silva de. O Olhar de um capuchinho sobre a África do século XVII: A construção do discurso de Giovanni Antônio Cavazzi, Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em História, UFRRJ, Nova Iguaçu, 2011.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas salas de aula: diálogos e silêncios entre a Lei nº 10.639/2003 e os especialistas. In: MACEDO, José Rivair (org.). Desvendando a história da África. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 195-210.

KI-ZERBO. Joseph. Introdução Geral. In: História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África. Editado por Joseph Ki-Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010. p. XXXII- LVII.

MACEDO, José Rivair. História da África - 1. ed. 7ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2021.

APPIAH, Kwane A. “A invenção da África” (cap. 1). In: Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997, p. 19-52

Textos complementares:

OLIVA, Anderson Ribeiro. “A História da África nos bancos escolares. Representações em impressões na literatura didática”. Estudos Afro-Asiáticos. Rio de Janeiro, no. 25, nº 3, 2003, pp. 421-461.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar história da África e do negro no Brasil de hoje? Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, nº 62, p.20-31, dez. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rieb/n62/2316-901X-rieb-62-00020.pdf>> Acesso em 18 jan. 2022.

MÓDULO 4

Textos base dos encontros:

SANTOS, Sales Augusto dos. De militantes negros a negros intelectuais. In: VI Congresso Português de Sociologia – Mundos sociais, saberes e práticas (Universidade Nova de Lisboa, 25 a 28 de junho de 2008).

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de; FILHO, Walter Fraga. Uma história do negro no Brasil. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

NJERI, Aza. Notas sobre educação pluriversal: África & Afrodiáspora. IN: Encruzilhadas filosóficas / Fábio Borges-Rosario, Marcelo José Derzi Moraes e Rafael Haddock-Lobo (organizadores). Coleção X (Organização Rafael Haddock-Lobo) – Rio de Janeiro: Ape’Ku, 2020.

João José Reis e Eduardo Silva, Negociação e conflito: a resistência negra no Brasilescravista, Rio de Janeiro, Companhia das Letras, 1989. 151 p. ISBN85-7164-066-1.

Textos complementares:

CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre a negritude. In: CESAIRE, Aimé; MOORE, Carlos. (Orgs.) Discurso sobre a negritude. Belo Horizonte: Nandyala, 2010. P. 107-114.

REIS, João José & GOMES, Flávio dos Santos. Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil. São Paulo, Cia das Letras, 1996.

Audiovisuais de apoio:

CULTNE - Frente Negra Brasileira - Edição completa. Youtube. 01 de jul. de 2019. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=2FRnKpFLiQE> > Acesso em 09 de nov. 2021.

Frente Negra Brasileira. Realizado por Amauri Mendes Pereira e Yedo Ferreira; editado por Ras Aduato e Zozimo Bulbul, 1985/1986 (Acervo CULTNE):

<https://youtu.be/Vb7OCzVbEAI> . Acesso em jul. 2022.

Luiz Gama. Minha Mãe. Declamação: Poeta Monclar, 2017:

<https://www.youtube.com/watch?v=IN2mBz9gf5Y> . Acesso em set. 2022. Tempo e

História – Luís Gama, 2016: <https://youtu.be/oWMIsr2Tckk?t=89> Racismo e protesto negro no final dos anos 1970 – Trechos do filme O fio da

memória, de Eduardo Coutinho: <https://youtu.be/3lIdfAxkBmA> . Acesso em ago.

2022. Luiz Gama. Minha Mãe. Declamação: Poeta Monclar, 2017:

<https://www.youtube.com/watch?v=IN2mBz9gf5Y>. Acesso em ago. 2022.

Tempo e História – Luís Gama, 2016: <https://youtu.be/oWMIsr2Tckk?t=89> . Acesso em ago. 2022.

QUANTO vale ou é por quilo?. Direção de Sérgio Bianchi. Produzido por Patrick Leblanc e Luís Alberto Pereira. Riofilmes, 2005. 1 DVD (110 min).

MÓDULO 5

Textos base dos encontros:

SILVA. Shirley dos Santos. Manual para Estruturação de Oficina Pedagógica. Universidade Federal do Pará. Programa De Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior do Núcleo de Inovação em Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão. Belém: 2019. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/12185/2/Produto_ManualOficinaPedagogica.pdf. Acesso em nov. 2022.

6. Metodologia

Durante o período entre março a junho, planejamos aulas teóricas e práticas, com encontros formativos uma vez por semana, às terças-feiras, que deverão ocorrer pela plataforma Google Meet.

Os encontros terão duração de três horas, e contarão com cerca de 45 minutos de debates sobre o tema apresentado em cada encontro, com exemplificação práticas dos conceitos debatidos relacionando em situação de ensino/prática em sala de aula. Os links para as aulas serão compartilhados nos e-mails dos professores cursistas no qual se inscreveram. Buscaremos também integrar o uso das tecnologias (ferramentas digitais) para tornar os encontros mais interativos e atualizado.

7. AVALIAÇÃO

A avaliação será processual, formativa e somativa, uma vez que, pretendemos avaliar a presença dos inscitos e inscritas na interação e debates no curso, além de sua capacidade de relacionar a teoria com a prática de ensino em História a partir dos temas e conceitos discutidos, bem como sua capacidade de iniciativa e liderança para em grupos elaborarem uma Oficina Pedagógica sobre o ensino de História da África e da Cultura afro-brasileira articulando a literatura (bibliografia) indicada e as possibilidades pedagógicas discutidas durante o curso de extensão e formação.

REFERÊNCIAS

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito. A Implementação das Leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645 /2008 e o Impacto na Formação de Professores. Educ. Foco, Juiz de Fora, set./dez. v. 21, n.3, p. 573-606, 2016.

RIBEIRO, R. R. Livros didáticos de História: trajetórias em movimento. In: JESUS, N. M. de et al. Ensino de História: trajetórias em movimento. Cáceres: UNEMAT, 2007.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. Ensinar história afro-brasileira e indígena no século XXI: a diversidade em debate. - 1ª ed. - Curitiba: Appris, 2019.

NOGUERA, Renato. Ensino de filosofia e a Lei 10.639/03. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2014.

LUZIA, Adriana Germana. Descolonizar a História da África e da Cultura Afro-Brasileira: por um currículo negro afrorreferenciado e pluriversal. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História — ProfHistória, UFMT, Cuiabá, 2022.

NOTAS DE FIM (projeto de extensão)

i Saliento que para facilitar a leitura deste projeto de formação (minicurso) e considerando que o termo será usado mais de uma vez ao longo do texto (produto educacional), onde se lê professores, entende-se professores e professoras.

ii Como o objetivo deste produto educacional tem a finalidade de incorporação teoria e prática a partir dos conceitos e categorias de análises suscitadas na pesquisa aqui desenvolvida, com clara intenção de um retorno à comunidade da investigação, os temas de todos os módulos deste curso de extensão proposto terá referência e indicação de texto base os capítulos e seus subtópico desta dissertação intitulada: *Descolonizar a História da África e da Cultura Afro-Brasileira: por um currículo negro afrorreferenciado e pluriversal*. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História — ProfHistória, UFMT, Cuiabá, 2022.