

CÍNTIA SANTOS DIALLO

**HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO
ENSINO SUPERIOR PÚBLICO:**

análises sobre currículos e disciplinas dos cursos de licenciatura em
História em Mato Grosso do Sul (2003-2016)

DOURADOS – 2017

CÍNTIA SANTOS DIALLO

**HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO
ENSINO SUPERIOR PÚBLICO:**

análises sobre currículos e disciplinas dos cursos de licenciatura em
História em Mato Grosso do Sul (2003-2016)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em História.

Área de concentração: *História, Região e Identidades*.

Orientador: Prof. Dr. **Thiago Leandro Vieira Cavalcante**

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a **Maria do Carmo Brazil**

DOURADOS – 2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

D537h Diallo, Cintia Santos

História da África e Cultura Afro-brasileira no Ensino Superior Público: análises sobre currículos e disciplinas dos cursos de licenciatura em História em Mato Grosso dos Sul (2003-2016) / Cintia Santos Diallo -- Dourados: UFGD, 2017.

347f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Thiago Leandro Vieira Cavalcante

Co-orientadora: Maria do Carmo Brazil

Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados.

Inclui bibliografia

1. Ensino de História da África. 2. História das Disciplinas Acadêmicas. 3. Educação Étnico-racial. I. Título.

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

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

CÍNTIA SANTOS DIALLO

**HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO
ENSINO SUPERIOR PÚBLICO:**

análises sobre currículos e disciplinas dos cursos de licenciatura em
História em Mato Grosso do Sul (2003-2016)

TESE PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH/UFGD

Aprovada em _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Presidente e orientador:

Thiago Leandro Vieira Cavalcante (Dr., UFGD) _____

2.º Examinador:

Lúcia Helena Oliveira Silva (Dr^a, Unesp/Assis) _____

3.º Examinador:

Maurilane de Souza Biccas (Dr^a, USP) _____

4.º Examinador:

Adriana Aparecida Pinto (Dr^a, UFGD) _____

5º Examinador:

Fabiano Coelho (Dr., UFGD) _____

Dedico esta tese ao meu marido Alfa, aos meus filhos Siradio e Souleymane, à minha mãe Marina, ao meu pai Hélio, às minhas irmãs Célia e Selma e aos meus sobrinhos Hyoran, Auryan e Arthur, com amor.

AGRADECIMENTOS

Sou eternamente grata à minha mãe Marina, professora, guerreira, que ensinou a amar, a lutar e a ter fé, e ao meu pai Hélio, que faleceu precocemente há 12 anos, metalúrgico da região do Grande ABC, sindicalista, que me ensinou o que são as lutas de classe e lutas raciais.

Agradeço às queridas irmãs Célia e Selma, pelas palavras de incentivo e pelo ombro amigo em todos os momentos que precisei. E aos meus sobrinhos queridos Hyoran, Auryan e Arthur, pelo carinho.

Ao meu bisavô Paulo Teodoro, que nasceu durante a vigência da Lei do Ventre Livre. À extraordinária tia Nenê, que me dizia “acorda e dá um pulo, meu bem! A gente tem que ser forte!”. Aos meus avós maternos Eugênia e Mario e aos meus avós paternos Itacy e Antônio. Aos tios e tias que abriram o caminho para que eu pudesse romper com o ciclo de exclusão social e econômica e tornar possível este momento.

Agradeço a todos os meus familiares e amigos do Brasil, Senegal e Guiné-Bissau, que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a concretização deste trabalho.

Meus agradecimentos à Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Brazil, que me orientou durante boa parte do curso, e ao Prof. Dr. Thiago Leandro Vieira Cavalcante, que gentilmente aceitou orientar-me na reta final do curso e, principalmente, pela excelente qualidade da orientação.

Agradeço também à Prof.^a Dr.^a Maurilane Biccás, pelo apoio e amizade, aos professores doutores Eudes F. Leite, Linderval Monteiro, Lourival Santos, Nauk M. de Jesus, Osvaldo Zorzato e Suzana Arakaki, pelos depoimentos que contribuíram para o enriquecimento da pesquisa e ao Prof. Dr. Bruno Maroneze pela revisão gramatical da versão final da tese.

Por fim, agradeço de coração ao meu marido Alfa, que acreditou em mim quando nem mesmo eu acreditava, e aos meus filhos e companheiros Siradio e Souleymane, pelo amor.

*(...) queremos explorar os nossos próprios valores, conhecer os nossos próprios valores, conhecer as nossas forças por experiência pessoal, cavar a nossa própria profundidade, as fontes eruptivas do humano universal, romper a mecânica identificação das raças, rasgar os superficiais valores, abarcar em nós o negro imediato, plantar a nossa **Negritude** como uma bela árvore até que ela traga os frutos mais autênticos.*

Aimé Césaire
Diário de um retorno ao país natal

RESUMO

A presente pesquisa se insere na linha de Movimentos Sociais e Instituições do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados – PPGH/UFGD. A investigação centra-se na temática História da África e Cultura Afro-brasileira no ensino superior público e tem como foco os currículos e disciplinas dos cursos de licenciatura em História em Mato Grosso do Sul. A hermenêutica da pesquisa comporta questionamento acerca dos conteúdos das disciplinas, com base em três cursos de Licenciatura em História de Instituições Públicas de Ensino Superior do Estado do Mato Grosso do Sul (UFMS, UFGD E UEMS), no período de 2003 a 2016.. Como pano de fundo dessas discussões estão a complexidade das relações raciais no Brasil, a luta pelo reconhecimento da humanidade do negro e o processo histórico pelo qual se iniciou a Política Pública de Ações Afirmativas no Brasil. Trata-se de uma pesquisa inédita no Estado. Traço um cenário no qual se produz e reproduz a temática objeto da pesquisa nos cursos de licenciatura em História em nível local, além de contribuir e ampliar as discussões iniciadas em outros Estados, bem como apontar caminhos que diminuam as fragilidades da formação inicial de professores para a Educação Básica. Analiso as permanências/rupturas/alterações introduzidas nas referidas disciplinas como forma de atualizar a formação inicial de professores para que possam atuar na Educação Básica, nas perspectivas da Lei n.º 10.639/2003, do Parecer CNE/CP n.º 03 de 10 de março de 2004 (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana¹) e da Resolução CNE/CP n.º 01, de 17 de junho de 2004. Para a análise sobre a inclusão da história da África como disciplina ou conteúdo curricular importa, sobretudo, o referencial de Chervel (1990), os estudos de Julia (2001), Goodson (1998), e Bittencourt (2008), os quais também serão tomados como suporte para refletir sobre a História das Disciplinas Escolares. Para discutir as relações étnico-raciais no Brasil, serão utilizados os trabalhos de Gomes (2000, 2002, 2006), Cavalleiro (2000) e Munanga (2002, 2004, 2006). Sobre a História da África, são indispensáveis os dois estudos de Diop (1979) e o de Ki-Zerbo (2010). A disciplina numa perspectiva decolonial é analisada a partir das leituras de Langer (2005), Dussel (2005), Grosfoguel (2007) e Mignolo (2008). Entre as fontes utilizadas, destacam-se a legislação que trata do tema, os projetos pedagógicos dos cursos e os pareceres do Conselho de Educação, além dos depoimentos orais produzidos a partir do contato com professores. Os resultados sugerem que a disciplina é periférica e não consolidada, o que se deve, em grande parte, à matriz eurocêntrica dos cursos. Entretanto, os/as professores/as dos cursos de Licenciatura em História empreenderam esforços no sentido de organizar e/ou reorganizar as disciplinas específicas, garantindo-lhes, em alguns casos, condições mínimas de funcionamento, além das adequações nas ementas e na bibliografia obrigatória e complementar. O grande desafio, no entanto, diz respeito à superação da matriz eurocêntrica do curso e à incorporação por parte dos quadros das universidades de professores com formação específica na temática.

Palavras-chave: Ensino de História da África. História das Disciplinas Acadêmicas. Educação Étnico-racial.

ABSTRACT

This research is inserted in the line of social movements and institutions of the Graduate Program in History at the Federal University of Grande Dourados - PPGH / UFGD . The investigation focuses on thematic history of Africa and Afro -Brazilian culture in public higher education and focuses on the curriculum and courses of degree courses in History in Mato Grosso do Sul. Hermeneutics of research involves questioning about the content of the disciplines, based on three courses of Degree in History of Public Institutions of Higher Education State Mato Grosso do Sul (UFMS , UFGD and UEMS) in the 2003-2016 period. As background to these discussions are the complexity of race relations in Brazil , the founding discourses of racism and anti-racism, the struggle for recognition of black humanity and the historical process by which it launched Public Policy Affirmative Action in Brazil. This is an unprecedented research in the state , so we want to , with this study, outlining a scenario in which it produces and reproduces the theme object of research in undergraduate courses in History at the local level in addition contributing and expanding initiated discussions in other states, and to identify ways to reduce weaknesses in initial teacher training for basic education. The idea is therefore to identify and analyze the continuities/breaks/changes made in such disciplines as a way to update the initial training of teachers to work in Basic Education, from the perspectives of Law 10.639/2003, the CNE/CP n° 03 of March 10, 2004 (National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and the Teaching of History and Afro-Brazilian Culture and African) and the Resolution CNE/CP n° 01 of 17 June 2004. For analysis of inclusion of African history as a discipline or curriculum content matter, exceedingly, the benchmark for Chervel (1990), Julia studies the (2001), Goodson (1998), and Bittencourt (2008), which will also be taken as support to reflect on the History of School Subjects. To discuss the ethnic-racial relations in Brazil, Gomes works will be used (2001, 2003, 2006), Cavalleiro (2000, 2001) and Munanga (2001, 2004, 2005). About African history is essential both studies Diop (1979, 1981) and the Ki-Zerbo (1972). The discipline, in a prospect (perspective) descoloniale is analyse has to leave the reading of the works of the authors Langer (2005), Dussel (2005), Grosfoguel (2005) and Mignolo (2005). Among the sources used, we highlight the legislation that deals with the theme, the pedagogical projects of the courses, advice from the school board, printed, in addition to oral statements made from contact with teachers. Preliminary results suggest that some teachers of degree courses in History undertook efforts to organize and/or rearrange the specific disciplines, guaranteeing them, in some cases, significant load-time, in addition to performing adjustments of the menus and mandatory bibliography. The challenge, however, concerns the training of teachers who work in higher education.

Keywords: Africa History teaching. History of Scholar/Academic Disciplines. Ethnic-racial education.

RÉSUMÉ

Cette recherche s'inscrit dans la ligne des mouvements et des institutions du programme de post-graduation en histoire sociale à l'Université fédérale de Grande Dourados - PPGH/UFGD . Elle se concentre sur le thème de l'histoire de l'Afrique et de la culture afro-brésilienne au niveau de l'enseignement supérieur public et met l'accent sur les programmes d'études en histoire dans l'État de Mato Grosso do Sul. L'hermétisme de la recherche se fixe sur le contenu des cours au niveau des trois départements en Histoire des institutions publiques d'éducation supérieure dans l'État de Mato Grosso do Sul (UFMS, UFGD et UEMS) durant la période 2003-2016 . Comme toile de fond à ces discussions il y a la complexité des relations raciales au Brésil, les discours fondateurs du racisme et de l'anti-racisme, la lutte pour la reconnaissance du noir et le processus historique par lequel il a été lancé des politiques publiques d'action positive au Brésil. Ceci est une recherche sans précédent au niveau de l'État. Nous voulons à travers cette étude, décrire un scénario dans lequel il produit et reproduit l'objet thématique de la recherche pour les cours de premier cycle en histoire à l'échelle locale, en plus de contribuer et d'élargir les débats initiés dans d'autres États de la Fédération, et d'identifier les moyens de réduire les lacunes dans la formation initiale des enseignants de l'éducation primaire. L'idée est donc d'identifier et d'analyser les continuités/pauses/modifications apportées dans ces disciplines comme un moyen de mettre à jour la formation initiale des enseignants pour travailler dans l'éducation primaire, du point de vue de la Loi 10.639/2003, le CNE/CP n° 03 du 10 Mars 2004 (Directives du programme national pour l'éducation des relations ethno-raciales et l'enseignement de l'histoire et de la culture afro-brésilienne et africaine) et la résolution CNE/CP n° 01 du 17 Juin 2004. L'inclusion de l'histoire africaine comme une discipline ou le contenu des programmes en question, notre référence sera Chervel (1990), Julia étudie la (2001), Goodson (1998), et Bittencourt (2008), référence qui sera aussi considérée comme soutien à réfléchir sur l'histoire des disciplines scolaires. Pour discuter les relations ethno-raciaux au Brésil, nous utiliserons les études de Gomes (2001, 2003, 2006), Cavalleiro (2000, 2001) et Munanga (2001, 2004, 2005). Pour comprendre l'histoire africaine il est essentiel recourir aux études de Diop (1979, 1981) et de Ki-Zerbo (1972). La discipline, dans une perspective descoloniaire est analysée à partir de la lecture des oeuvres des auteurs Langer (2005), Dussel (2005), Grosfoguel (2005) e Mignolo (2005). Parmi les sources utilisées , nous soulignons la législation qui traite le thème, les projets pédagogiques des cours, des conseils de la commission scolaire, imprimés, ou les déclarations orales faites à travers les contacts avec les enseignants. Les résultats préliminaires démontrent que la discipline est périphérique et n'est pas consolidée ce qui se justifie, en grande partie, à la vision eurocentrique des cours. Entretemps certains enseignants de cours d'histoire ont entrepris des efforts pour organiser et/ou réorganiser les disciplines spécifiques , leur garantissant, dans certains cas, une significative importance, en plus d'effectuer des réglages de contenus et de la bibliographie obligatoire. Le défi, cependant, concerne la formation des enseignants qui travaillent dans l'enseignement supérieur .

Mots-clés: Enseignement de l'histoire de l'Afrique. Histoire des disciplines scolaires/académiques. Éducation ethno-raciale.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Disciplinas de Formação Específica - Amambai	126
Gráfico 2 - Disciplinas de Formação Específica - Campo Grande.....	135
Gráfico 3 - Disciplinas do Núcleo Contextual - Aquidauana	136
Gráfico 4 - Disciplinas de Conteúdos de Formação Específicos- Coxim	137
Gráfico 5 - Disciplinas de Conteúdos de Formação Específica - Nova Andradina.....	139
Gráfico 6 - Disciplinas de Conteúdos Específicos – Três Lagoas.....	141
Gráfico 7 - Disciplinas do Núcleo Básico - Dourados	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento de teses sobre a temática nas regiões do Brasil - Total: 86.....	100
Quadro 2 - Instituições de Ensino Superior públicas do MS - Licenciatura em História - Disciplinas de História da África e correlatas.....	121

SUMÁRIO

LISTA DE GRÁFICOS	11
LISTA DE QUADROS	12
SUMÁRIO	13
INTRODUÇÃO	16
a) Memorial Descritivo (Percurso de Formação)	16
Valores e princípios familiares	17
Discriminação e preconceito: Passagens inesquecíveis na infância e adolescência	18
Novos horizontes (Família, viagens, profissão)	20
Anos de formação e de atuação profissional	21
Experiências no Magistério Superior	24
b) Caminhos da Pesquisa	26
CAPÍTULO 1 NEGROS BRASILEIROS EM DECISIVAS MOBILIZAÇÕES.....	53
1.1 CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS	54
1.1.1 A construção dos mitos estereotipados	56
1.1.2 Associações, agremiações e clubes: lugares das resistências	61
1.1.3 Imprensa negra	63
1.1.4 Frente Negra Brasileira (FNB)	65
1.2 DA MOBILIZAÇÃO SOCIAL À REVISÃO DAS LEIS EDUCACIONAIS (1910-1988)	69
1.2.1. A Constituição de 1937 (Estado Novo)	70
1.2.2. A Constituição de 1946: Euforia democrática	71
1.2.3 Teatro experimental do negro – (1945-1964) – anos de redemocratização	73
1.2.4 E o racismo brasileiro se expõe... ..	77
CAPÍTULO 2 DA DÉCADA 1960 AOS DIAS ATUAIS: EDUCAÇÃO, SILENCIAMENTO E RESSURGIMENTO DO MOVIMENTO NEGRO	81
2.1 A LDB E A DIMENSÃO RACIAL	83
2.2 NEGROS NOS ANOS DA DITADURA (SILENCIAMENTOS E DESMOBILIZAÇÃO)	85
2.3. MOVIMENTO NEGRO (1978-2013): UM BALANÇO	86
2.4 O MOVIMENTO NEGRO E A CONSTITUIÇÃO DE 1988	90
2.5 O NEGRO INTELLECTUAL	92
2.6 A LEI 10.639/2003	94
2.6.1 O livro didático e a Lei 10.639/2003	96
2.7 A PRODUÇÃO ACADÊMICA NACIONAL ACERCA DA TEMÁTICA	98
CAPÍTULO 3 HISTÓRIA DA ÁFRICA E TEMÁTICAS CORRELATAS: TEMPOS E ESPAÇOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA.....	112
3.1 O LUGAR DA ÁFRICA E DOS AFRO-BRASILEIROS NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DO MS.....	112
3.2. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS)	122

3.2.1 Organização Curricular do Curso de Licenciatura em História – Amambai	125
3.3 UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS)	127
3.3.1 O Curso de Campo Grande.....	128
3.3.2 Organização Curricular do Curso de Licenciatura em História – Campo Grande...	133
3.3.3 Organização Curricular do curso Licenciatura em História – Aquidauana	136
3.3.4 Organização curricular do curso de licenciatura em História – Coxim.....	137
3.3.5 Organização curricular do curso de licenciatura em História – Nova Andradina	139
3.3.6 - Organização curricular do curso de licenciatura em História – Três Lagoas.....	140
3.4 UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD).....	142
3.4.1 O município de Dourados	142
3.4.2 O Curso de História	143
3.4.3 A identificação do Curso.....	144
3.4.4 Organização Curricular do Curso de Licenciatura em História – UFGD.....	149
3.5 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES SOBRE A CARGA HORÁRIA, EMENTAS E BIBLIOGRAFIAS BÁSICAS DOS CURSOS	151
3.6 PLANO DE ENSINO DAS DISCIPLINAS PESQUISADAS.....	153
3.6.1 O Currículo e as questões de identidade racial.....	154
3.6.2 Planos de Ensino: a História da África em movimento	158
3.6.3 Considerações Preliminares sobre os Planos de Aula	171
CAPÍTULO 4 MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DA DISCIPLINA HISTÓRIA DA ÁFRICA.....	174
4.1 A HISTORIOGRAFIA AFRICANA	176
4.1.1 Os fundamentos da historiografia da África ocidental e central	185
4.1.2 A historiografia racista, a historiografia colonial e a nova historiografia africana ...	187
4.1.3 Historiografia e movimento de Negritude.....	194
4.1.4 A Historiografia: Tendências e Perspectivas	195
4.1.5 Historiografia e a contribuição dos africanistas	196
4.1.6 Historiografia: Construção do Estado-Nação.....	200
4.1.7 Historiografia e a História Regional.....	203
4.2 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA NO BRASIL....	207
4.3 DEPOIMENTOS DOS PROFESSORES	209
4.3.1 Familiarização com a Lei n.º 10.639/2003, alterada pela Lei n.º 11.645/2008.....	210
4.3.2 Opinião sobre a obrigatoriedade da incorporação dos conteúdos sobre História da África e cultura afro-brasileira.....	212
4.3.3 Reformulação do Projeto Pedagógico.....	215
4.3.4 Aproximação da História da África.....	219
4.3.5 Organização da Disciplina.....	222
4.3.6 – Oferta de curso de extensão/projetos/estágio e produção de artigos.....	224
4.3.7 As perspectivas de Ensino da História da África que emergem dos depoimentos	227
CONCLUSÃO	229
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	239
ANEXO 1 ENTREVISTAS	255
DR. EUDES FERNANDES LEITE (UFGD), 18 DE SETEMBRO DE 2015, 34 min 38 seg	255
DR. LINDERVAL AUGUSTO MONTEIRO (UFGD), 02 DE DEZEMBRO, 2015, 58 min 48 seg.....	265
DR. LOURIVAL DOS SANTOS (UFMS), 19 DE SETEMBRO DE 2016, 14 min 22 seg	281

DR. OSVALDO ZORZATO (UFGD), 14 DE SETEMBRO DE 2015, 47 min 07 seg	285
DRA NAUK MARIA DE JESUS (UFGD), 19 DE OUTUBRO DE 2015, 1 h 01 min 39 seg.....	296
DRA. SUZANA ARAKAKI (UEMS), 10 DE MAIO DE 2016, 19 mim 21 seg.....	306
ANEXO 2 PLANOS DE ENSINO	312

INTRODUÇÃO

a) Memorial Descritivo (Percurso de Formação)

Uma das principais preocupações daqueles que se propõem a desenvolver uma investigação científica no campo das humanidades refere-se ao trato dos “dados”, à organização, escolha e utilização dos métodos e conceitos para a “explicação” desses dados e, posteriormente, para a construção do discurso narrativo. Estas inquietações conduziram-me à importante contribuição do historiador francês Michel De Certeau, com destaque para a obra “A Escrita da História”. Certeau, no capítulo “A operação historiográfica”, apontou alguns mecanismos utilizados na escrita da História. Segundo o autor, esta operação envolve a fabricação do objeto, a organização do tempo (temporalidade), as análises das variáveis surgidas no percurso investigatório e, por fim, a estruturação do relato histórico. O referencial histórico pauta-se não só na dinâmica relação entre linguagem e os limites do corpo (social), mas também está relacionada com o lugar particular de onde fala o pesquisador e o objeto do qual este fala (o passado). Certeau (2011), em outras palavras, explicava que a produção historiográfica devia ser pautada na articulação entre lugar (social), procedimento de análise e construção do texto. A escrita, ou “operação historiográfica”, teorizada por De Certeau, abarca tanto o lugar social como a prática “científica”.

Falar de nós mesmos, da nossa origem e trajetória, nem sempre é algo fácil de se fazer, mas tal esforço torna-se imprescindível, uma vez que o lugar social do qual falamos marca, indelevelmente, nosso discurso, conforme colocou De Certeau: “é em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delinea uma topografia de interesses, que os documentos e as questões lhes serão propostas, se organizam” (CERTEAU, 2011, p. 67).

Daí a preocupação em apresentar os traços mais significativos de meus esforços – lutas e experiências pessoais, profissionais, acadêmicas, institucionais e sociais – no processo de formação. Como historiadora do campo da história cultural, importa destacar, conforme as orientações de De Certeau (2011), os procedimentos de análises, a temporalidade e o lugar (social) segundo os quais esta produção foi organizada. Espero que o presente memorial descritivo possa dar conta de explicar as razões, os significados e as ações empreendidas na organização da tese, aqui apresentada sob o título “História da África e Cultura Afro-brasileira no Ensino Superior Público: Análise sobre currículos e disciplinas dos cursos de licenciatura em História em Mato Grosso do Sul (2003-2016)”.

Valores e princípios familiares

Minha história começa no verão de 1972, ano do meu nascimento. Nessa data, haviam se passado apenas oito anos do Golpe Militar de 1964 no Brasil. O cenário político e social do país, portanto, caracterizava-se pela limitada participação popular, pela forte intervenção militar e pela dependência externa no plano econômico. Havia se passado também apenas três anos de decretação do Ato Institucional n. 5, que concedia plenos poderes ao executivo, e cujas diretrizes se pautavam na ideologia de Segurança Nacional.

Nessa fase mais dura da ditadura militar, a minha família ganhava a vida como trabalhadores urbanos. Sou a mais velha das três filhas de um núcleo familiar negro, cuja vida foi marcada pela experiência de trabalho urbano, a metalurgia e o trabalho voltado para a educação. O meu pai, Hélio dos Santos, à época um metalúrgico sindicalista da região do Grande ABC Paulista; a minha mãe, Marina Aparecida Teodoro dos Santos, era professora da Educação Básica da Rede de Ensino do Estado de São Paulo e, na década de 1980, coordenou diversos projetos de saúde do aluno. Ela, hoje aposentada, também teve significativo papel nas lutas trabalhistas regionais. Cresci, portanto, em um ambiente onde as discussões sobre classe e raça sempre estiveram presentes.

Um elemento importante para identificar meu lugar social foi a religiosidade. Antes de a onda neopentecostal atingir a última geração da família, todos frequentávamos templos de matrizes africanas. Os cantos, rituais e rezas em idioma africano, os orixás e as danças imprimiram em mim um sentimento de pertencimento identitário muito forte. Cabe ressaltar, ainda que, a minha orientação religiosa pautou-se, durante uma boa parte da minha vida, pelo sincretismo religioso, em que professávamos a fé católica e umbandista. Só mais tarde, aos 26 anos, converti-me ao islamismo.

Parte da minha família é originária do interior de Minas Gerais e do centro-oeste paulista, lugar este onde tive o privilégio de conviver com o meu bisavô, Paulo Arruda Teodoro (1879 – 1986). Foi dele que adquiri as primeiras ideias sobre África.

Meu bisavô nasceu durante a vigência da Lei do Ventre do Livre, no ano de 1879. Morou em Lins-SP, onde meus primos eu adorávamos ouvi-lo. Era velhinho, cabelos branquinhos, lúcido e, apesar do corpo arqueado, ainda era alto. Contava-nos que não sabia quem era seu pai, mas que havia conhecido a sua mãe. Suas memórias revelam que sua mãe teria vivido sob cativo. O velho Arruda também falava que nossos ascendentes não eram

daqui (Brasil), eles teriam vindo de uma terra distante, a terra dos pretos (África), um lugar de fartura e onde não havia sofrimento.

Com muita frequência, meus pais, avós, tios e tias revelavam situações de racismo vivenciadas por eles. Não raro, vinha deles o maior incentivo ao estudo, o estímulo ao respeito ao nosso corpo e à nossa beleza. Vinha da família o ensinamento de que, pelo menos em âmbito familiar, nossa humanidade devia sempre ser respeitada.

Discriminação e preconceito: Passagens inesquecíveis na infância e adolescência

A lembrança mais antiga que tenho sobre a experiência de passar por uma situação de preconceito racial, curiosamente, foi provocada por um menino negro. Naquela época tinha apenas cinco anos.

Todas as manhãs, quando eu entrava na Kombi que me levava à escola de Educação Infantil, um menino negro me xingava de neguinha do cabelo duro. Eu ficava muito triste e envergonhada, sobretudo porque os outros colegas riam da situação e os responsáveis pelo transporte, a quem tratávamos por “tio e tia”, o motorista e sua auxiliar, simplesmente faziam de conta que não percebiam a situação.

Um dia, chorando muito, falei à minha mãe sobre os constantes xingamentos e sobre o quanto aquela situação me deixava magoada. Ela pegou-me pelo braço, colocou-me à frente do espelho e disse-me para parar de chorar e olhar bem para a ele. Ficamos ali por alguns minutos olhando o reflexo das nossas imagens... A minha mãe, rompendo o silêncio, disse-me que eu era negra sim e que não havia motivo algum para eu sentir vergonha de quem era. Após isso, ela aconselhou-me a, todas as vezes que alguém me chamasse de “neguinha ou preta”, responder que realmente era negra, mas que tinha um nome, Cíntia Santos. E, como toda mãe, finalizou a conversa dizendo: “agora para, engole o choro se não eu vou te castigar”. Imediatamente obedeci. Em uma conversa breve, dura, e ao mesmo tempo terna, foram alicerçadas as bases para a construção da minha identidade e aceitação do meu pertencimento racial.

Em meados da década de 1980, no início da minha adolescência, fui levada por minha mãe a diversas reuniões e comandos de greve na Associação de Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP. Era comum, à época, as professoras levarem seus filhos nesses eventos. É evidente que de imediato eu não compreendi a dimensão política e social daquele momento histórico, mas, sem dúvida, aquela experiência contribuiria para a construção do meu posicionamento político.

Vivenciei diversas situações de preconceito e discriminação. Na escola¹, muitas vezes fui isolada pelos colegas e tive pouca atenção dos professores, até o momento em que comecei a me destacar, a partir da 7.^a série (atual 6.^o ano), principalmente na elaboração e apresentação de trabalhos. Ganhei algumas medalhas de honra ao mérito e livros, passei a ajudar alguns colegas (fazendo seus trabalhos, “ajudando” na hora da prova...); enfim, aos poucos consegui me integrar ao grupo.

Em 1987, fui aprovada em 10.^o lugar na Escola Técnica Júlio de Mesquita, para o curso de Nutrição e Dietética, mas não gostei e, no ano seguinte, iniciei o curso Técnico em Processamento de Dados em uma escola de elite da Grande São Paulo. Aí, nesta última experiência, as coisas foram bem difíceis, presenciei piadinhas de colegas e desconfiança por parte dos professores. Nunca deixei de me colocar contra os comentários racistas; pelo contrário, deixava explícito que tinha o mesmo direito de frequentar aquela escola, assim como os demais o tinham.

Minha família e eu fizemos algumas reclamações junto à direção, mas pouco adiantou. Às vezes, sentia-me triste, mas seguia em frente. O curso teve duração de três anos. Mais uma vez, me destaquei, desenvolvi bons programas de computador e recebi algumas premiações por esse feito.

Nos anos de 1990, os contatos com ativistas do movimento negro² ajudaram-me bastante na consolidação de algo que, naquela época, se convencionou chamar de “consciência negra”. Uso a palavra “consolidação” porque, em minha família, minhas irmãs e eu, desde cedo, fomos orientadas pelos nossos pais e avós a nos reconhecermos como negras e a nos posicionarmos contra as práticas de racismo e discriminação, mas era necessário encontrar, em outros espaços sociais, os discursos que ouvíamos no âmbito familiar.

Penso que não é necessário explicar aqui o quanto é difícil para uma adolescente, ao conviver em ambiente com pouquíssimos negros, incorporar tal postura política e comportamento. Por isso, as lições daquilo que eu aprendi em casa tornaram-se sólidas quando encontrei outros negros que, para além de assumirem a sua negritude, também assumiam um posicionamento antirracista.

¹ Fiz o Ensino Fundamental em escola pública e o Ensino Médio em escola privada.

² Movimento Negro Unificado – ABC/SP

Novos horizontes (Família, viagens, profissão)

Minha conversão ao islamismo ocorreu em 1999, antes mesmo de ter conhecido o Alfa, meu marido. Fui apresentada à religião em 1998, por uma amiga militante do movimento negro. Frequentei grupo de jovens e adultos, fiz aulas de religião e árabe, durante quase um ano. As pessoas costumam perguntar-me: por que você se converteu? Hoje respondo: em virtude da única coisa que faz uma pessoa verdadeiramente se converter: A Experiência de Fé.

Em julho de 2000, casei-me com Alfa Oumar Diallo, um africano, senegalês, que já vivia no Brasil há oito anos. O Alfa veio para o Brasil por meio do Programa de Estudantes Convênio Graduação – PEC-G, em 1992, para cursar Direito na Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre – PCU-RS. Ao terminar a graduação, em 1997, passou a atuar como advogado tributarista. Cursou mestrado e doutorado em Direito Internacional, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e, recentemente, concluiu os estudos pós-doutorais na Université Catholique de Louvain – UCL, Bruxelas, Bélgica. Atualmente, é professor adjunto e diretor da Faculdade de Direito e Relações Internacionais – FADIR/UFGRD.

Tenho dois filhos. Escapei das estatísticas da marginalidade, da drogadição, da prostituição, da pobreza extrema e da periferia. A convivência com o Alfa tem contribuído significativamente para a minha formação acadêmica e, também, para a realização de um antigo projeto, que é compreender a diversificada história e cultura do continente africano, sobretudo no que diz respeito aos países da África Ocidental. Outro aspecto importante são as viagens realizadas nos últimos anos a alguns países da América do Sul, África, Europa e Oriente Médio. Além das visitas familiares e turísticas, tenho procurado compreender as relações étnico-raciais em outras sociedades, além do Brasil.

A título de ilustração, podemos citar a experiência de morar durante três meses em um bairro afro-belga, em Bruxelas, ou as duas vezes em que nos hospedamos em Saint Denis, nos arredores de Paris. Nesses países, observei que os negros têm representatividade em todos os segmentos da sociedade: há negros desenvolvendo atividades subalternas e atividades de comando; há negros na mídia; atuando como usuários e trabalhadores nas instituições públicas; há negros pobres e negros ricos; mas, principalmente, é perceptível o sentimento de pertencimento e orgulho em relação à identidade africana, diferente do negro brasileiro, que quase sempre anda de cabeça baixa e envergonhado de suas origens.

Essas e outras experiências me fizeram perceber que o preconceito e a discriminação racial contra o negro existem em escala mundial, mas que os efeitos/reação a essa prática são distintos. Isso, em parte, se explica: primeiro, porque, diferentemente do Brasil, onde ainda convivemos com os resquícios da ideologia do “Mito da Democracia Racial”, em outros países, o racismo é declarado; segundo, porque uma vez sabendo o que lhe é negado, as estratégias de organização, lutas e reivindicações são mais eficazes.

Anos de formação e de atuação profissional

A entrada no mercado de trabalho também foi uma fase complicada: aos 17 anos, com o diploma de datilógrafa e auxiliar de escritório, e fazendo um curso técnico, participei diversos testes. Fui chamada várias vezes, mas, ao chegar ao departamento de pessoal da empresa, e ao constatarem que a candidata aprovada era negra, as desculpas eram sempre as mesmas: a vaga tinha acabado de ser preenchida, ou a vaga foi suspensa. Enfim, estava evidente que me faltava a “boa aparência”³. Acabei conseguindo, por intermédio de uma amiga da mãe, um cargo comissionado na Secretaria Estadual da Cultura, como auxiliar de escritório. Lá conheci Ilma Fátima de Jesus e Teresa dos Santos, ícones da luta antirracista e feminista em São Paulo e no Brasil.

A efervescência cultural e política do meu lugar social levaram-me a fazer um curso na área de Ciências Humanas. Entre Ciências Sociais e História, as condições daquele momento conduziram-me, no ano de 1993, ao curso de Licenciatura em História. cursado em uma Faculdade particular da região do grande ABC-Paulista, lá tive contato com o professor Paulino Cardoso, ex-presidente da Associação dos Pesquisadores Negros e Negras do Brasil.

Em minha última atividade na iniciativa privada, trabalhei durante sete anos (1993-2000) na área da minha primeira formação, informática. Comecei a lecionar em 1997 e, desde então, atuei em todas as modalidades, da Educação Básica ao Ensino Superior. Uma das coisas que mais marcaram a minha trajetória acadêmica foi o empenho de um grupo de professores (todos formados pela PUC-São Paulo) no sentido de superar as fragilidades do curso da faculdade na qual eu fazia a graduação em História. Apesar da resistência e comodismo dos donos da faculdade, criaram alguns grupos de pesquisas, sem financiamento, e introduziram o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

³ Expressão muito utilizada nos anúncios de emprego nas décadas de 1980 e 1990, a qual indicava sutilmente que a empresa procurava uma pessoa branca para ocupar a vaga. A prática foi amplamente denunciada pelos movimentos sociais negros e acabou caindo em desuso nos anos 2000.

Dos vários trabalhos que desenvolvi, durante a licenciatura, dois foram relevantes para a minha formação acadêmica. Não por acaso, esses trabalhos estavam fortemente ligados às minhas experiências pessoais: no primeiro, na disciplina de Ensino de História, desenvolvi um plano de aula voltado para o Ensino Médio, centrado na História recente do Continente Africano. O plano tinha como finalidade abordar a Partilha da África, Movimentos de Resistência e Submissão à Colonização Portuguesa, Movimentos de Descolonização Portuguesa e o Apartheid na África do Sul.

A pesquisa realizada para a elaboração do plano significou, para mim, a primeira aproximação de uma África que se distanciava, por um lado, da ideia de um lugar homogêneo, selvagem e hostil e, por outro, da Mãe África mítica e redentora apresentada pelo movimento negro. Naquele momento, embrionariamente, iniciou-se o meu interesse a respeito do alcance do ensino da História da África na superação das desigualdades raciais no Brasil. Esse tema já era objeto de reflexão no âmbito do movimento negro, mas ainda era pouco discutido nos meios acadêmicos na década de 1990.

A segunda atividade acadêmica importante para minha formação refere-se ao Trabalho de Conclusão de Curso, o qual consistiu na elaboração de uma pesquisa bibliográfica exploratória sobre a Comuna de Paris. A licenciatura em História foi concluída em 1996 e, no ano seguinte, ingressei com professora substituta na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, na qual lecionei para o Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Com o objetivo de atuar em outros espaços institucionais além da sala de aula, como, por exemplo, atividades administrativas e pedagógicas (coordenação, direção e supervisão escolar), licenci-me, no ano de 2000, em Pedagogia (com habilitação em Administração Escolar) e, nesse mesmo ano, assumi o cargo de professora efetiva.

Minha trajetória na Educação Básica foi pautada na prática de uma educação antirracista⁴. Tal alinhamento rendeu-me dois momentos distintos de conflitos, que revelaram a resistência, por parte do grupo de profissionais⁵ da educação com os quais eu trabalhava, em discutir e superar as consequências nefastas do preconceito e da discriminação racial no desempenho escolar do aluno negro.

No primeiro momento, entre os anos de 1997 e 2000, deparei-me com a falta de compromisso dos colegas professores, coordenadores e diretores com relação ao tema – além

⁴ Educação antirracista refere-se a uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e de eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional. Essas reformas envolvem uma avaliação tanto do currículo oculto como do currículo formal (TROYNA; CARRINGTON, 1990).

⁵ Professores, coordenadores, supervisores, técnicos administrativos, pessoal de limpeza e manutenção.

de um cenário legislativo que não obrigava a incorporação dos conteúdos referentes à história da África e dos afro-brasileiros, uma vez que havia apenas as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais⁶. Nessa perspectiva, as minhas tentativas de levar a cabo um projeto educativo interdisciplinar, que fosse voltado para a incorporação de conteúdos que contemplassem e valorizassem a diversidade étnico-racial, foi frustrada. Os trabalhos que desenvolvi, naqueles quatro anos, restringiram-se à minha disciplina, na qual, na medida do possível, buscava apresentar, aos meus alunos, traços importantes da cultura afro-brasileira, como a dança, a capoeira e a música.

No segundo momento, de 2004 a 2009, lecionando na rede pública do Estado do Rio Grande do Sul, apesar da obrigatoriedade do ensino de História da África e dos Afro-brasileiros, o entrave passou a consistir no discurso, às vezes sincero, dos colegas de trabalho sobre a ausência de material didático específico e de formação inicial ou continuada⁷ que abordasse o assunto.

Como eu também não tinha formação específica, alguns elementos foram fundamentais para que eu pudesse superar as dificuldades iniciais e lacunas preexistentes acerca dos conteúdos sobre a história do continente africano. São eles:

- a) As visitas periódicas ao Senegal e à Guiné-Bissau, que contribuíram para que eu adquirisse um bom acervo⁸ para apresentar aos alunos a história recente do cotidiano dos africanos. Até hoje essas experiências me auxiliam na tentativa de superar a visão preconceituosa e racista que os brasileiros têm sobre a África;
- b) A sensibilização e o comprometimento com a temática de duas colegas, uma da área de Letras e outra da área de Geografia, o que tornou possível a realização de alguns projetos multidisciplinares;
- c) As características daquela escola, no que dizia respeito à cor/raça das crianças, uma vez que mais de 70% dos alunos eram pretos ou pardos, bem como a sua localização geográfica, pois era próxima a uma das Comunidades mais violentas do município de Porto Alegre;
- d) A naturalização das práticas de preconceito, discriminação racial e social, bem como a negação sistemática do pertencimento racial dos alunos pardos, uma vez

⁶ Temas Transversais – Pluralidade Cultural.

⁷ CRE – PORTO ALEGRE, o primeiro curso de formação continuada ofertado aos professores da rede ocorreu no segundo semestre de 2008. Foi ofertada apenas uma vaga para cada escola. O curso ocorreu na modalidade EaD.

⁸ Fotos, vídeos, vestimentas tradicionais, utensílios domésticos e peças de decoração.

que a escola tinha um alto índice de evasão e baixa autoestima daqueles alunos negros.

Os itens elencados foram relevantes para o meu aprendizado e amadurecimento, sobretudo no que tangia ao protagonismo da África no desenvolvimento da humanidade, à possibilidade de apresentar aos alunos argumentos capazes de desconstruir a imagem de que o continente africano é homogêneo, sem história, atormentado pela guerra, fome e doença e, sobretudo, de que negro não é sinônimo de escravidão.

Experiências no Magistério Superior

Mudei-me para o município de Dourados, no Estado de Mato Grosso do Sul, onde moro atualmente. Desde então, leciono, na condição de professora substituta, as disciplinas do núcleo de formação pedagógica nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS.

Durante o curso de mestrado, distanciei-me teoricamente das questões ligadas às temáticas étnico-raciais, ao optar por investigar as políticas educacionais para o Ensino Superior durante a década de 1990.

Sob a orientação da professora doutora Maria da Graça Bollmann, o estudo analisou a Reforma Educacional, em especial a reconfiguração da Educação Superior brasileira durante a década de 1990. Para tanto, consideramos a influência das diretrizes do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio para este nível de ensino. A análise foi feita à luz das transformações em escala mundial, provocadas pela crise do capital e pela resposta neoliberal para a sua superação, que, na América Latina, e em especial no Brasil, materializou-se na adoção parcial das orientações do Consenso de Washington. A redução do papel do Estado, no que diz respeito ao financiamento, provocou, durante a década de 1990, uma significativa transformação na concepção de serviços públicos (Saúde, Educação e Previdência). Não obstante, houve também uma mudança na ressignificação da concepção de educação superior, a qual passou a ser considerada pelos segmentos neoliberais como um bem subordinado à lógica de mercado.

Entre as fontes utilizadas para compreender essa reconfiguração, é possível destacar o arcabouço legal, a proposta de Emenda Constitucional da Autonomia da Universidade⁹, os documentos dos organismos internacionais¹⁰ (WTO, 1998), os dados estatísticos¹¹ sobre o

⁹ EC 53/2006.

¹⁰ WTO – 1998 Council for Trade Services – Background Note by the Secretariat SW49-23.09.98; WORLD BANK. Priorities and strategies in education, 1995; WORLD BANK, Education Development Network, 1999.

aumento de oferta de vagas nas instituições de educação privada e a diminuição da oferta de vagas nas instituições de educação pública, ocorridos da década de 1990.

Algumas das consequências do processo de mudança no significado da educação superior, considerada pelos segmentos neoliberais como baseada na lógica de mercado, foram: i) o crescimento da Educação Superior privada em detrimento da Educação Superior pública; ii) a privatização de alguns serviços prestados pela Universidade Pública; iii) a deterioração da Educação Superior pública; iv) a diversificação de instituições (faculdades isoladas, centros, universitários, institutos superiores de educação e universidades); v) a diversificação das modalidades de ensino (sequenciais, educação a distância, *Master of Business Administration* – MBA); e, também, vi) as tentativas, algumas vezes com sucesso, de introduzir a lógica de mercado na Educação Superior pública, via fundações.

Ter pesquisado sobre políticas para educação foi fundamental para o meu ingresso como professora substituta (colaboradora) na UEMS, uma vez que não tive dificuldades durante o processo de seleção, no qual fiquei em primeiro lugar (condição que me possibilitou assumir as disciplinas de “Políticas Públicas para Educação” e “Princípios e Fundamentos da Gestão Escolar”, na unidade de Dourados).

Apesar de a minha atividade restringir-se ao ensino, a convite da coordenação do curso de Pedagogia, e com anuência do colegiado, participei de diversas comissões, entre elas a “Comissão de elaboração do Plano de Avaliação Interna do Curso” e a “Comissão de Estágio Supervisionado Obrigatório”, além de participar de diversas comissões de organização de seminários, eventos e encontros¹². Relevantes para a minha formação acadêmica foram também as orientações de Trabalhos de Conclusão de Curso e Monografias de Especialização na área de Gestão e Política de Educação.

Minha reaproximação com as temáticas sobre “Educação Étnico-Racial” e “História da África” ocorreu em 2010, quando fui convidada para lecionar a disciplina “História da África e cultura afro-brasileira” no curso de formação continuada “História, Educação e Linguagem”, promovido pela UEMS em parceria com a UNIAFRO-MEC. A formação destinava-se a professores da rede pública das regiões de Dourados, Campo Grande e Nova Andradina. Dessa experiência, organizei o livro “História da África: Múltiplas Aprendizagens”, com artigos produzidos pelos professores cursistas.

¹¹ Educação Superior: distribuição de percentual do número de instituições públicas e privadas (1993-2003), Distribuição do número de matrículas (1993-2003), Investimento Estrangeiros Diretos no Brasil (1995-2005), Gastos com recursos educacionais vinculados aos impostos (1995-1999), Recursos do Tesouro da União aplicados na IFES (1995-1999).

¹² Conforme consta em meu currículo Lattes.

Desde então, tenho atuado em cursos de formação continuada, minicursos e oficinas, subsidiando professores na incorporação dos conteúdos referentes à história da África e da cultura dos afro-brasileiros.

Em 2013, com o intuito de ampliar minha formação e buscar conhecer um pouco melhor o Ensino de História da África, participei e fui aprovada no processo de seleção para o curso de doutorado.

Este trabalho representa não apenas um requisito para a obtenção do título de doutora, mas, sobretudo, a subjetividade de uma vida constituída por histórias ancestrais de resistência, luta e superação.

b) Caminhos da Pesquisa

A desigualdade entre negros e brancos no Brasil, conforme aponta Kátia Regis (2012), está presente nos múltiplos aspectos que integram o cotidiano, relevando-se como um dos elementos estruturantes da realidade social, que se manifesta nas instituições educacionais por meio do currículo¹³.

Os estudos realizados por Cavalleiro (2000) indicam que a falta da discussão sobre as relações raciais no planejamento escolar tem dificultado a construção de relações interpessoais e igualitárias entre os vários atores que integram o cotidiano da escola. Nesse sentido, a pesquisadora considera que o silenciamento a respeito do racismo, do preconceito e da discriminação racial nas instituições escolares tem colaborado para que, nas instituições escolares, as diferenças de fenótipo entre brancos e negros sejam compreendidas como diferenças naturais. Além disso, esse silenciamento contribui para a manutenção da ideia de inferioridade do negro, do preconceito e da discriminação racial.

A Educação tem sido apontada por diversas associações de negros, desde o início do século passado, como um lugar por excelência para a promoção da igualdade racial no Brasil. A Frente Negra Brasileira, na década de 1930, reivindicava a institucionalização de um modelo de Educação que contemplasse a História da África e dos povos negros e que combatesse práticas discriminatórias sofridas pelas crianças no ambiente escolar.

Na década seguinte, liderado por Abdias do Nascimento, surge o Teatro Experimental do Negro – TEN, com o objetivo de valorizar o negro e a sua cultura por meio do teatro. Este tornou-se um importante centro de militância e engajamento contra a discriminação racial. O

¹³ Para a referida autora, é por meio do currículo que se concretizam as intencionalidades do processo educativo.

TEN foi pioneiro na criação de cursos de alfabetização de adultos e na formulação das primeiras propostas de ações afirmativas no Brasil.

No final dos anos 1970, nasceu o Movimento Negro Unificado – MNU, que, assim como as organizações anteriores, também defendia a incorporação da História da África e do negro no Brasil como estratégia para que as práticas de discriminação e racismo fossem superadas.

O processo de redemocratização do Estado Brasileiro abriu caminho para o (res)surgimento de diversos movimentos sociais; entre eles, vários movimentos de negros e negras, que, ao longo da década de 1980, somaram-se aos intelectuais pesquisadores da área da educação e produziram um amplo debate sobre a importância de um currículo escolar que contemplasse a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira.

A marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida, realizada em 1995, na cidade de Brasília, constitui um marco importante para o movimento negro, não só pela capacidade de aglutinar e mobilizar pessoas em torno de uma causa, mas, principalmente, porque foi a partir desse momento que as condições políticas se tornaram mais favoráveis e que as propostas de políticas públicas com recorte racial foram exigidas do governo federal.

No plano internacional, a participação ativa de diversos segmentos do movimento negro e representantes do governo na III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, impulsionou os debates e discussões acerca das relações raciais no Brasil, tanto no que tange às múltiplas formas de discriminações, quanto aos seus impactos econômicos e sociais para a população negra.

Dos esforços empreendidos por décadas pelo movimento negro, lutando pelo reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, resulta a Lei n.º 10.639/2003, que alterou a da LDB n.º 9.394/96 e tornou obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica das redes públicas e privadas.

Segundo o Parecer CNE/CP 003/2004, a incorporação obrigatória do ensino e da cultura afro-brasileira tem como objetivos principais: valorizar a diferença que distingue os negros de outros grupos que constituem a população brasileira; veicular e respeitar os processos históricos de resistência negra, empreendidos durante o período de escravidão ou na contemporaneidade; e promover questionamentos sobre a natureza das relações étnico-raciais alicerçadas em preconceitos que inferiorizam e depreciam o negro.

A inclusão da temática História da África e dos Afro-brasileiros nos currículos escolares tem por finalidade superar equívocos e preencher lacunas deixadas por anos de história alicerçada no eurocentrismo, bem como aproximar os negros das histórias de lutas, de resistência de seus ancestrais, do protagonismo africano e, principalmente, refletir sobre a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira.

Deverá contribuir também para a elaboração de uma autoimagem positiva do aluno negro, uma vez que, ao valorizar o seu padrão estético e cultural, conseqüentemente, elevam-se as possibilidades de sucesso escolar e profissional. E não menos importante, a temática tem a finalidade de eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas, proporcionando aos alunos negros, indígenas e brancos condições de aprender sobre a diversidade humana de modo que esta seja respeitada. (BRASIL, 2004)

No limite, espera-se, com a inserção obrigatória dos conteúdos citados anteriormente, que a escola reedifique as relações étnico-raciais e contribua para a construção de uma sociedade que respeite, valorize e inclua pessoas advindas de diversas origens étnico-raciais.

O Brasil, ao longo da sua história, criou, sobretudo no aspecto legislativo, condições para o cenário de racismo e discriminação que até hoje afeta o negro:

O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (BRASIL, 2004, p10).

A escravidão, a precariedade da condição de vida (após a abolição da escravatura) e as concepções negativas sobre o negro durante a Primeira República contribuíram para que ele (o negro) fosse visto como perigoso e para que a sua presença significasse um obstáculo para o desenvolvimento da sociedade brasileira. Nessa perspectiva, com o término da escravidão, o negro passou a ser uma pessoa juridicamente livre, mas, em termos intelectuais e morais, ainda carregava o status de inferior. Logo, nessa visão, o negro representava um empecilho para a efetivação do processo civilizatório brasileiro.

Conforme apontou Schwarcz (2001), para os intelectuais brasileiros do final do século XIX, somente o branqueamento, ocorrido por meio da imigração europeia, poderia salvar a nação dos males da negritude. Contudo, a partir da década de 1930 – com o avanço do

capitalismo no país, gerado pelo processo de industrialização e urbanização –, outra lógica societária se estabelece.

A força de trabalho do negro, apesar de subalternizada, passou, então, a ser absorvida pelo sistema produtivo brasileiro. Apesar disso, a inserção no sistema produtivo não representou a sua incorporação na sociedade como cidadão. A partir daí, o discurso de que a população negra seria um entrave para o progresso do país foi substituído pela ideologia¹⁴ da democracia racial, a qual faz com que sejam reconhecidas três raças formadoras do país: europeus, índios e negros.

O novo discurso passou a defender que no país não havia conflitos raciais severos e, principalmente, que não havia barreira de ordem racial à ascensão econômica e social do negro. Incorporada pela classe dominante e dirigente, nasce, dessa nova representação, uma imagem falaciosa de que há no país uma relação harmoniosa traduzida em um povo feliz e pacífico.

Paradoxalmente, hoje, o racismo contra o negro é admitido pela maioria dos brasileiros, embora seja difícil encontrar um brasileiro que admita praticá-lo. Tal realidade foi corroborada pela pesquisa realizada pelo Datafolha (1995), segundo a qual 87% dos brasileiros reconhecem a sociedade brasileira como racista; entretanto, apenas 10% admitem sê-lo.

Tal cenário expressa o racismo “à brasileira”, um racismo sem rosto, conforme já apontava Florestan Fernandes (1972, p. 42): “no Brasil há uma espécie de preconceito reativo: o preconceito contra o preconceito ou o preconceito de ter preconceito”, isto é, a discriminação é praticada por muitas pessoas, em todos os lugares; entretanto, os brasileiros têm dificuldades de se assumirem como racistas e retiram de si esse comportamento, deslocando-o para o outro: norte-americano ou europeu.

Uma das consequências desse racismo velado é refletida na “indiferença moral em relação ao destino social dos indivíduos negros, tão generalizada que não ficamos constrangidos com a constatação das desigualdades raciais no Brasil” (SALES, 2007, p. 2).

No Brasil, o cotidiano do negro transcende a luta contra a falta de emprego, a sujeição ao subemprego, a precariedade da educação e da saúde a que ele tem acesso, ou até mesmo, a dura exposição à violência. Para aqueles que romperam a barreira da exclusão, a vida cotidiana consiste em provar a competência intelectual e emocional para ocupar um cargo de diretor, docente, pesquisador ou médico. Essa realidade consubstancia-se na busca pelo

¹⁴ Ideologia é compreendida no espaço desta pesquisa como um conjunto de ideias, convicções e princípios que caracterizam o pensamento e a ação de um indivíduo, grupo ou sociedade

reconhecimento de sua humanidade, que lhe foi brutalmente roubada ao longo do processo histórico. Antes de tudo, o negro tem que provar, na sua humanidade, que é um ser humano.

As práticas de preconceito e de discriminação racial sofridas pelos negros, em diversos setores da sociedade que os mantêm em um círculo de exclusão social e econômica desde a Abolição, passaram a ser sistematicamente denunciadas pelas instituições negras a partir da década de 1930. Três décadas depois, é possível verificar uma crescente produção acadêmica crítica à ideologia da democracia racial e ao discurso oficial sobre as relações raciais no país, a exemplo de Fernandes (1978), Ianni (1972; 1978), Cardoso (1972), Batisde (1953), Hasenbalg (1987; 1990; 1992), Schwarz (1993; 2001), Munanga (2002; 2004), Munanga e Gomes (2006) e D'Adesky (2005).

Atualmente, podem ser observadas, por meio dos indicadores socioeconômicos¹⁵, as perversas desigualdades entre brancos e negros. Esses indicadores tornam perceptível que os negros têm menos anos de escolaridade, menor renda, acesso apenas ao serviço de saúde de baixa qualidade, difícil acesso ao trabalho estável, maior exposição à violência e baixa expectativa de vida.

As pequenas alterações no quadro acima, ocorridas ao longo dos anos, há tempos vêm sendo denunciadas pelos movimentos negros e encontraram ecos em outros setores da sociedade no início dos anos 1980. Tais modificações impulsionaram os debates públicos sobre as condições socioeconômicas dos negros brasileiros, abrindo caminho para a execução de políticas de ações afirmativas e valorativas nas décadas posteriores. Entre elas, destacamos as cotas raciais de ingresso ao Ensino Superior Público e a obrigatoriedade do ensino de história da África e cultura afro-brasileira para alunos da Educação Básica das escolas públicas e privadas.

Diante do exposto, identifique e analise as disciplinas sobre a história da África e cultura afro-brasileira introduzidas nos cursos de licenciatura em História das Instituições Públicas de Ensino Superior sul-mato-grossense como forma de atualizar a formação inicial de professores para que possam atuar na Educação Básica.

É importante colocar que o Estado do Mato do Grosso deriva da divisão do estado do Mato Grosso em duas unidades federativas, ocorrida em dia 11 de outubro de 1977 com a sanção presidencial de Ernesto Geisel, então comandante da ditadura militar que governava o Brasil desde 1964. Entretanto, a tal divisão foi efetivada em 1º de janeiro de 1979.

¹⁵ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Embora não haja consenso acerca de todos os motivos que levaram o governo militar a impor a divisão do Mato Grosso, sobretudo porque os movimentos “divisionistas” do sul do estado, liderados pela elite ruralista e latifundiária, passavam por um momento de arrefecimento, é possível encontrar em Marisa Bittar, alguns argumentos que podem, em certa medida, explicar as razões que levaram o regime ditatorial a impor a divisão do Estado, entre eles destacam-se: (i) impulsionamento do desenvolvimento regional e a ocupação territorial; (ii) fortalecimento as fronteiras locais com a Bolívia e o Paraguai e (iii) ampliação da base de apoio político da Arena.

Atualmente o estado de Mato Grosso do Sul é a décima sétima economia do país e possui um PIB de aproximadamente 54 bilhões de reais, segundo dados do IBGE relativos a 2012. Apesar de ser possível identificar um cenário de crescimento e desenvolvimento industrial, o estado é marcado pela produção agropecuária, voltada para o agronegócio, que desempenha papel preponderante sobre as demais atividades econômicas locais. O destaque vai para a produção de soja e de carne bovina, que torna o território sul-mato-grossense o segundo maior em exportações no país.

Outras características que marcam o estado são os frequentes conflitos entre indígenas e ruralistas, nos quais, os primeiros, reivindicam legitimamente a demarcação/devolução de suas terras, que foram doadas ou vendidas pelo governo aos segundos. Além da existência de Quilombos, entre os quais destacam-se: a comunidade Tia Eva e a de Furnas Do Dionísio que foi criada pelo ex-escravo Dionísio Vieira, voltados para agricultura e criação de pequenos animais domésticos, buscam preservar a cultura de seu povo, pela história e festas tradicionais.

A população sul-mato-grossense é formada por 2,4 milhões de habitantes dos quais 51,1% são brancos; 41,8 são pardos; 5,3% são pretos e 1,7 % indígenas e amarelos. Com base nesses dados do IBGE (2010) é possível afirmar que 47,1% desta população se autodeclara negra.

A pesquisa norteou-se pelas seguintes questões: Qual o lugar da disciplina de História da África no curso de licenciatura em História? A disciplina está organizada a partir de uma visão eurocêntrica da História? A disciplina está alinhada ao multiculturalismo e/ou a estudos pós-coloniais? Qual história da África apresentar/discutir no curso de licenciatura? A incorporação do ensino de História da África e da cultura afro-brasileira pode, de fato,

contribuir para a superação das desigualdades históricas às quais está submetida parte significativa da população negra brasileira e/ou para a inserção vertical do negro no mundo do trabalho? Qual conhecimento sobre a História da África o curso tem produzido?

Para tanto, busco, por meio dos projetos pedagógicos dos cursos, identificar como foi realizada a reorganização da grade curricular para atender aos dispositivos legais que indicam a inclusão do ensino de História da África e cultura afro-brasileira no currículo da Educação Básica.

A análise das ementas e bibliografias dos cursos permite: apontar as convergências e/ou divergências em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana; identificar a formação acadêmica dos professores que ministram as disciplinas que tratam da História da África e cultura afro-brasileira e suas respectivas produções acadêmicas; e analisar a adequação das propostas formativas empreendidas pelas disciplinas de História da África, no sentido de qualificar os professores para as práticas educativas que desenvolverão na Educação Básica.

As práticas antirracistas individuais ou encabeçadas pelo movimento negro, embora importantes, pois forjam a luta pelo reconhecimento da dignidade do negro (reivindicações por um acesso mais igualitário aos bens sociais, materiais e culturais, ou seja, as demandas que impulsionaram as políticas públicas), não são suficientes para o combate e a superação do racismo e, conseqüentemente, para a reconquista da humanidade do negro brasileiro.

Para tanto, faz-se necessário um plano de Estado que – por meio de políticas públicas com características punitivas, valorativas e afirmativas – promova a inserção do negro na sociedade. Do contrário, a falta de condições dignas de sobrevivência e a sistemática falta de respeito às diversidades raciais provocarão, em algum momento, reações violentas, colocando-nos diante de severos conflitos raciais, com prejuízos para negros e brancos.

Entre as diversas políticas públicas de promoção da igualdade racial em andamento no Brasil, elegemos, para fins de pesquisa, a obrigatoriedade do ensino da história da África e dos africanos e, nesta perspectiva, interessa-nos saber como as universidades públicas nos estados de Mato Grosso do Sul, ao longo dos últimos dez anos, organizaram e/ou reorganizaram a disciplina de história da África e produziram conhecimento para atender à nova configuração legislativa.

A nossa hipótese é que houve pouco avanço nas reformulações da disciplina de história da África, com pequeno aproveitamento de espaço de produção de conhecimento por

excelência, por meio de programas como PIBIC, PIBIC-AF, Mestrado e Doutorado. Logo, acreditamos que há uma inexpressiva produção acadêmica no que diz respeito à história do continente africano e que, como consequência disso, há uma grande dificuldade do professor de Educação Básica, principalmente os recém-formados, em incorporar ao seu plano de ensino os conteúdos obrigatórios sobre a história da África, o que dificulta, em última análise, a plena execução da lei n.º 10639/2003, alterada pela lei n.º 11.645/2008¹⁶.

A pesquisa se insere na linha de Movimentos Sociais e Instituições do Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGH/UFGD). Isso porque, por um lado, buscamos compreender as Políticas Públicas de Ações Afirmativas e Valorativas implementadas pelo estado brasileiro, a partir dos anos 2000, as quais exigem que revisitemos a gênese dos movimentos negros, bem como as suas reivindicações e conquistas; por outro lado, buscamos analisar em que medida as Instituições de Ensino Superior Públicas do Mato Grosso do Sul, por meio das disciplinas de História da África, culturas afro-brasileiras e temáticas correlatas, têm avançado na adequação de suas licenciaturas em História, no que tange à formação inicial de professores para atender o que é preconizado na Lei n.º 10.639/2003.

Nossa compreensão sobre a constituição dos movimentos negros se insere no conceito de movimentos sociais proposto pela socióloga Maria da Glória Gohn (1992; 1997), ao qual se atribui um potencial transformador, tanto no cenário político-econômico como também nas reações diacrônicas vividas cotidianamente pelos sujeitos sociais.

Para a socióloga,

[...] movimentos sociais são ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo político de força social na sociedade civil (GOHN, 1997, p. 251).

Busco, na História Cultural, aportes teóricos e metodológicos para explicar nosso objeto de pesquisa e, a partir dela, fizemos paralelamente uma série de constatações, em grande parte consensuais sobre o mundo contemporâneo: “a crise dos paradigmas de análise da realidade”, “o fim da crença nas verdades absolutas legitimadoras da ordem social” e a interdisciplinaridade. Assim, abre-se o campo historiográfico para novos objetos e para os sujeitos, outrora silenciados.

¹⁶ Essa lei torna obrigatório o ensino da história dos povos indígenas brasileiros.

Para Chartier (1990, p. 16), a História Cultural “tem por principal objetivo identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade cultural é construída, pensada, dada a ler”. O autor ressalta que as representações se colocam “em um campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação” (CHARTIER, 1990, p.17); ou seja, são produzidas verdadeiras “lutas de representações”. Essas lutas fornecem inúmeras “apropriações” em conformidade com os interesses sociais, com as determinações e resistências políticas, com as motivações e necessidades que se confrontam no mundo humano.

À luz do conceito de “representações”, buscamos explicar o fenômeno do racismo, a sua produção e reprodução no mundo social, ou, em outras palavras, “os modos de fazê-lo” e os modos de vê-los.

Para Bourdieu (2012), as representações instauram-se a partir da observação e análise em um campo no qual os agentes sociais investem seus interesses e seu capital cultural em uma luta constante de interesse e manipulação. Portanto, no campo da representação, o que se fala ou se pensa tem outro significado para além do declarado:

Este processo, portanto, envolve a relação que se estabelece entre significantes (imagens, palavras) com os seus significados (representações, significações), processo este que envolve uma dimensão simbólica (PESAVENTO, 1995, p. 16).

Todas as sociedades, sem exceção, no decorrer de seus processos históricos, produzem suas próprias representações:

[...] trata-se de elaboração de um sistema de ideias-imagens de representação coletiva mediante o qual elas se atribuem uma identidade, estabelecem suas divisões, legitimam seu poder e concebem modelos para conduta de seus membros. Seriam, pois representações coletivas da realidade, e não reflexos da mesma (PESAVENTO, 1995, p.16)

Cabe ressaltar que, na construção das “ideias-imagens de representação coletiva”, não há necessariamente uma equivalência com o que se convencionou chamar de “verdade social”. Trata-se da compreensão da realidade não como “o que aconteceu”, mas também como “o que foi pensado” ou mesmo “o que se desejou que acontecesse”.

A compreensão dos discursos e das imagens produzidas pelo mundo social pode vir a ser instrumento de constituição de poder e transformação das experiências. A representação do real revela-se como elemento de transformação do real e de atribuição de significado no mundo. Para Chartier (1991), desvelar as representações sociais requer decifrar a construção

de um sentido (“imagem” ou “discursos”) num dado momento histórico a partir do cruzamento de práticas sociais e historicamente diferenciadas com as representações feitas.

A construção do trabalho histórico desta tese está alicerçada nas orientações de De Certeau (2011, p. 56). Para ele, a história tem como função exprimir a posição de uma geração com respeito às precedentes, dizendo: “eu não sou isto...”; e acrescenta: “eu sou outra coisa além daquilo que quero, e sou determinado pelo aquilo que denego”. Verifica-se, portanto, que “a história atesta uma autonomia e uma dependência cujas proporções variam segundo os meios sociais e as situações políticas que presidem à sua elaboração”.

De Certeau (2011, p. 57) afirma que “a história se refere a ‘um’ fazer que não é apenas o seu, mas aquele da sociedade que especifica uma produção científica”. Nesta perspectiva, a relação do discurso como o *fazer* se estabelece de maneira interna (tensões, redes de conflitos, de jogos de força) e externa (compreensão e discurso determinados pelo conjunto sociocultural – lugar particular da história) com o objeto, e ressalta a incisiva marcada “do lugar” de onde o historiador fala em suas produções. De Certeau (2011, p. 65) salienta que a “prática sem teoria” leva ao dogmatismo; a operação historiográfica, portanto, refere-se à combinação de um “*lugar social, de práticas científicas e de uma escrita*”.

Carlos Moore (2007), pesquisador e cientista social cubano, afirma que o fenômeno do racismo é anterior à compreensão sistemática e racializada da diversidade humana, operada nos séculos XVIII e XIX, a partir das teorias evolucionistas de Spencer, do determinismo racial de Lombroso e do darwinismo social, ou nas justificativas que legitimaram a escravização dos povos africanos pelos europeus, a partir do século XVI.

Para compreender o racismo, é necessário, de acordo com Moore (2007), redefinir a concepção de que coube aos povos negros um papel insignificante na construção da história da humanidade, tendo em vista a irrefutável antiguidade absoluta das populações africanas, ou seja, em um dado momento da história, os povos negros foram protagonistas e dominantes.

Alicerçado nas teses de Fournier-González (1901), Anta Diop (1979) e em evidências que afirmam a antiguidade absoluta das populações melanodérmicas e as diferenciações humanas que deram lugar às populações leucodérmicas (brancos e amarelos) são resultados de um fenômeno recente, Moore (2007, p. 49) propõe

[...] que os conflitos raciais têm origem, na contestação pela posse de territórios com populações já racialmente diferenciadas, essa ubiquidade de populações autóctones de pele negra se constituiria na mais óbvia referência demarcatória para diferenciar oponentes.

No processo de perda de sua humanidade, o negro teve sua história emudecida. De acordo com Ki-Zerbo (2009, p. 24), “nenhuma coletividade humana foi mais inferiorizada do que os negros depois do século XVI”. No processo de inferiorização do negro, essa concepção (de que o negro é inferior ao branco) foi maximizada e tornou-se valor universal, filosófico e científico, a partir do qual foram produzidos arcabouços teóricos sobre a hierarquização das raças e foram disseminadas as ideias de que o negro desempenhou um papel insignificante na longa e complexa história da humanidade. Conforme aponta Said (2004, p. 52),

[...] o *homo sapiens* foi dividido pela filosofia e pela ciência europeias em uma hierarquia de raças que desumanizou e reduziu os subordinados tanto ao olhar científico como ao desejo dos superiores.

Os europeus, em benefício próprio, trataram de criar um aporte teórico e filosófico que fosse capaz de justificar a sujeição e a exploração de outros povos. Em relação ao negro, tal aporte, no passado, legitimou a escravidão nas Américas, a Partilha da África, a teoria do branqueamento no Brasil e o Apartheid na África do Sul, onde, atualmente, ainda exerce forte influência sobre as relações étnico-raciais.

Apoio-me, para o desenvolvimento deste trabalho, na História da Educação, especificamente em um campo teórico-metodológico que se estabeleceu a partir da década de 1990, com os estudos de Chervel (1990), Julia (2001), Goodson (1998), Viño (2008), Bittencourt e Severino (2008). Tal área é denominada História das Disciplinas Escolares.

Embora os estudos de Chervel (1990) tenham se centrado na história das disciplinas do ensino elementar e secundário, a metodologia utilizada por ele pode nos auxiliar também na análise das disciplinas acadêmicas. Para o autor, o “objetivo da história das disciplinas escolares é a pesquisa ou a determinação exata das finalidades que lhe correspondem” (CHERVEL, 1990, p. 15).

O autor chama a atenção para três problemas que envolvem a construção da história de uma disciplina: o primeiro diz respeito ao mapeamento e análise de sua gênese, ou seja, em quais condições a disciplina foi produzida e/ou introduzida no sistema de ensino, bem como quais interesses políticos, econômicos e sociais a disciplina reflete. O segundo problema refere-se à finalidade de tal disciplina, ou seja, em que medida atende ou não as expectativas para as quais foi criada. O último problema consiste na descrição e análise do funcionamento da disciplina, desde sua organização quanto aos conteúdos, ementas e carga horária, passando pelas características do corpo docente, até os efeitos emancipadores ou conservadores sobre os alunos e a sociedade (CHERVEL, 1990).

Nesta perspectiva, a problemática da nossa pesquisa está intimamente ligada a três aspectos, a saber: i) à sua gênese, a qual funda-se na singularidade da obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura dos afro-brasileiros na Educação Básica, o que gerou a necessidade da inclusão e/ou reestruturação de disciplinas específicas na grade curricular dos cursos de licenciaturas em História para complementar a formação inicial de professores; ii) à finalidade da disciplina, que nos remete às possibilidades e limites de uma disciplina (ou conjunto delas) que pretende formar professores para a atuação na Educação Básica, na perspectiva de romper com a concepção estigmatizada e racista do continente africano, dos negros brasileiros, da diáspora e, ao mesmo tempo, contribuir com a construção de um projeto de sociedade mais justo, no qual as diferenças étnicas e raciais sejam respeitadas; e, por fim, iii) ao funcionamento da disciplina sobre a história da África e temáticas correlatas face às disputas por espaço e tempo no projeto pedagógico do curso, bem como pela disponibilidade de recursos materiais e humanos.

A pesquisa sobre a história de uma disciplina exige que o historiador se debruce sobre um número diversificado e denso de fontes, a saber, legislação, projetos pedagógicos, plano de aulas, ementas, bibliografias, projeto de pesquisa de professores, diretrizes curriculares, pareceres dos conselhos de educação, impressos, além dos depoimentos orais produzidos a partir do contato com professores, coordenadores de curso e alunos (GATTI JÚNIOR, s/d).

Para o levantamento das disciplinas sobre a história da África e temáticas correlatas, realizamos buscas eletrônicas nos sítios das três instituições públicas de Ensino Superior do Estado de Mato Grosso do Sul que oferecem curso de licenciatura em História e elegemos, como fonte, a última versão do projeto pedagógico dos respectivos cursos.

Em seus estudos, Santos (2007) apresenta sete categorias de análises pertinentes à pesquisa em História das Disciplinas Escolares. São elas: a presença, a identidade, as normas e as finalidades, o perfil programático, o perfil docente, o perfil discente e os materiais pedagógicos.

Ao utilizarmos os estudos de Chervel (1990, p. 11) como aporte teórico e metodológico, interessa-nos saber em que medida a disciplina de História da África desempenha seu aspecto funcional de preparar a aculturação dos alunos em conformidade com certas finalidades do mundo social, uma vez que o autor atribui ao sistema escolar a “formação não somente de indivíduos, mas também de uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global”.

Chervel (1990) propõe que a disciplina escolar abarca não só as práticas docentes da aula, mas também os fins que determinaram a sua constituição e o fenômeno de aculturação das massas que ela condiciona. Por meio dela, tornou-se possível identificar o papel “estruturante” da função educativa da escola na história do ensino. O estudo das disciplinas escolares desvela a capacidade criativa do sistema escolar, que não se limitou à condição passiva de transmissor dos conhecimentos cientificamente produzidos e, além disso, ressalta a autonomia da escola na seleção e produção de saberes. Portanto, as disciplinas escolares não são reflexos, vulgarizações ou adaptações das ciências de referência.

Nesta perspectiva, aos estudos sobre a constituição dos conteúdos de uma determinada disciplina interessa saber quais as suas finalidades e os resultados concretos que produzem na sociedade.

Chervel (1990) alerta que, em seu processo histórico, a disciplina sofre diversas transformações em seu interior, o que dificulta a análise de sua relação com a sociedade, dando a falsa impressão de que só os seus fatores internos, ou aqueles relacionados à ciência de referência, foram responsáveis por sua história. Nesse sentido, somos colocados diante do desafio de encontrar os pontos principais desse processo, considerando as forças e os interesses sociais que estão em jogo na história das disciplinas.

Portanto, na análise dos elementos que constituem uma disciplina escolar, é preciso levar em conta que ela é, ao mesmo tempo, produto e processo que imprime significado às práticas humanas.

A tese que apresento tem como objetivo compreender como a disciplina História da África se constituiu no interior dos cursos de licenciatura em História das instituições de Ensino Superior do Mato do Grosso do Sul, de modo a atender às normativas legislativas.¹⁷ Ao longo do trabalho, destaco que os conteúdos referentes à História da África foram introduzidos obrigatoriamente nos currículos da Educação Básica, por força de lei, em 2003, graças à forte pressão dos movimentos negros por políticas de ações afirmativas e valorativas, aos acordos internacionais assumidos pelo Brasil visando o combate à discriminação racial e a um cenário político nacional sensível às demandas de diversos movimentos sociais.

Aposto, ainda, que não há, no âmbito das instituições locais, uma tradição de estudos africanos; contudo, por meio das entrevistas fica evidente que há, por parte dos professores que ministram a disciplina, ainda que não tenham uma formação específica na área, um clima

¹⁷ Lei n.º 10639, n.º 11645, diretrizes curriculares.

amistoso em relação à História da África, que se traduz no tratamento que dispensam à disciplina, como por exemplo na seleção dos conteúdos e na bibliografia adicional.

A explicação acerca dos silenciamentos sobre as narrativas históricas africanas nos currículos de História brasileiros poderia ser atribuída tão-somente ao nosso passado escravagista, resultando daí a negação dos processos civilizatórios africanos e afro-brasileiros; contudo, ao examinar a grade curricular dos cursos, constatei que parte significativa é reservada à História da Europa. Isso se torna evidente sobretudo na clássica divisão em História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. A História do Brasil aparece em segundo plano e as demais, como História da África, História das Américas e História Regional, ocupam um lugar periférico na matriz dos cursos analisados.

A matriz eurocêntrica dos cursos chama a atenção para as narrativas históricas produzidas e reproduzidas no interior dos cursos, pautadas em uma perspectiva de mundo que se autodeclara, única, verdadeira, modelo triunfante de progresso: a Modernidade. Como resultado desta lógica, outros modos de ser, agir e produzir, são negados, invalidados e silenciados.

É sobre a força dessa ideologia eurocêntrica, que se tornou hegemônica, com uma extraordinária capacidade de apresentar sua própria narrativa histórica como conhecimento objetivo e universal e o seu modelo de sociedade moderna como a mais aprimorada, e por isso, a que deve ser seguida por todas as outras, que passo a tratar neste momento.

Apresento, a partir dos trabalhos de Lander (2005), Dussel (2005), Grosfoguel (2005), Mignolo (2005) e Henriques (2015), uma perspectiva de como o eurocentrismo se tornou hegemônico, as consequências nefastas deste pensamento hegemônico para outras regiões do mundo, as alternativas de superação deste modelo, e por último, mas não menos importante, como a História da África pode contribuir na descolonização dos currículos dos cursos de licenciatura em História.

1 – De bárbaros a donos do Mundo: Grécia-Roma-Europa, um invento ideológico

Dussel (2005), em seu artigo *Europa, Modernidade e Eurocentrismo*, nos ajuda a compreender a sequência histórica do mundo grego à Europa moderna, sobretudo no que diz respeito à saída da Europa da condição de periferia do mundo para centralidade na História Mundial, e a consequente classificação de todas as outras culturas como sua periferia (DUSSEL, 2005, p. 28).

De acordo com o autor, não devemos confundir a “Grécia com a futura Europa”, segundo ele, o espaço geográfico da futura Europa “situava-se ao Norte da Macedônia e ao Norte da Magna Grécia na Itália”, ali sim, um local habitado pelo bárbaro¹⁸. A Ásia (região que mais tarde vai se tornar Turquia) e a África (Egito), com as quais os gregos clássicos mantinham intensos contatos, eram consideradas por eles como culturas com um determinado grau de desenvolvimento, de modo que não eram classificadas como “bárbaras”, apesar de não os considerarem plenamente humanos (DUSSEL, 2005).

Dussel (2005, p. 24) é contundente ao afirmar que a “diacronia unilinear Grécia-Roma-Europa é um invento ideológico de fins do século XVIII romântico alemão; é então uma manipulação conceitual posterior do ‘modelo ariano’, racista”.

O autor prossegue apresentando mais quatro argumentos que corroboram sua afirmação. O primeiro diz respeito à concepção de Ocidental e Oriental, que existia antes da constituição da Europa Moderna. Ocidental era o “império romano que fala latim, atual Norte da África” e o Oriental, composto por “Grécia e Ásia (a província de Anatólia), os reinos helenistas até as bordas do Indo, e também o Nilo ptolomaico”. Para ele, “naquele momento não havia um conceito relevante do que se chamará de Europa posteriormente” (DUSSEL, 2005, p. 24).

O segundo argumento aponta que desde o século VII estavam em disputa o Império Romano Oriental cristão e o mundo árabe-muçulmano, que vivia um franco processo de expansão. Outro dado interessante é que à época Aristóteles era considerado mais um filósofo nas mãos dos árabes que dos cristãos, pois foi estudado como grande metafísico e lógico em Bagdá muito antes do que na Espanha, chegando a Paris somente no final do século XII (DUSSEL, 2005).

Em terceiro, as Cruzadas, que “representaram a primeira tentativa da Europa latina de impor-se no Mediterrâneo”, e que fracassaram: “continuara [Europa Latina] sendo uma cultura periférica, secundária e isolada pelo mundo turco muçulmano”.¹⁹ Dussel (2005, p. 25) é contundente ao afirmar que

A Europa latina é uma cultura periférica e nunca foi até esse momento, “centro” da história, nem mesmo com o Império Romano (que por sua localização extremamente ocidental, nunca foi centro nem mesmo da história do continente euro-afro-asiático).

¹⁸ Em primeiro lugar, a mitologia: Europa é filha de fenícios, logo, de semitas. Esta Europa vinda do Oriente é algo cujo conteúdo é completamente distinto da Europa “definitiva” (a Europa moderna).

¹⁹ O mundo turco muçulmano dominava politicamente do Marrocos até o Egito, a Mesopotâmia, o Império Mongol do Norte da Índia, os reinos mercantis de Málaga, até a ilha Mindanao, nas Filipinas, no século XIII.

Por último, no Renascimento italiano, após a queda de Constantinopla em 1453, surge um detalhe importante: “uma fusão que representa uma novidade, o Ocidente latino une-se ao grego Oriental e enfrenta o mundo turco”. Cabe destacar que o silenciamento sobre a “origem helenístico-bizantina do mundo muçulmano” acaba induzindo a seguinte equação: “Ocidente = Helenístico + Romano + Cristão” (DUSSEL, 2005, p. 25).

O autor salienta que ninguém pensa atualmente que o Ocidente se trata de uma “invenção” ideológica, na qual a cultura grega é compreendida como exclusividade europeia e ocidental, com a pretensa ideia de que as culturas gregas e romanas foram o centro do mundo.

Essa concepção, de acordo com Dussel (2005, p 26), é duplamente equivocada, primeiro porque ainda não havia história mundial,

[...] mas apenas histórias justapostas e isoladas: a romana, a persa, dos reinos hindus, de Sião, da China, do mundo meso-ameríndio ou inca nas Américas, em segundo, porque o lugar geopolítico impede-o de ser o “centro” (o Mar Vermelho ou Antioquia, lugar de término do comércio do Oriente, não são o centro, mas o limite ocidental do mercado euro-afro-asiático).

Em segundo lugar, porque sua localização geopolítica correspondia ao limite ocidental do mercado euro-afro-asiático; desse modo, a Europa latina do século XV estava, nas palavras de Dussel, “sitiada pelo mundo muçulmano, periférica e secundária no extremo ocidental do continente euro-afro-asiático”. (2005, p.26)

Demonstrar por meio dos estudos de Dussel a “invenção ideológica” da sequência da Grécia à Europa Moderna, ou seja, a ideia da história da Ásia como pré-história europeia, sucedida pelas histórias do Mundo Grego, do Mundo Romano pagão e cristão, Mundo Cristão Medieval culminando no Mundo Europeu Moderno, é relevante; entretanto, ainda faltam elementos mais substanciais para explicar a força hegemônica do eurocentrismo, e ao mesmo tempo relacioná-la à incisiva marca europeia das matrizes curriculares dos cursos por mim analisados.

Nesse sentido, ainda apoiada nas leituras de Dussel (2005), torna-se necessário incorporar à discussão o conceito de modernidade, a partir de duas perspectivas: a primeira como consequência de acontecimentos regionais ocorridos na Europa e, a segunda, como causa de diversos acontecimentos ocorridos em escala mundial. Soma-se a isso o esforço realizado pelo autor para desvelar o mito da modernidade e, ao mesmo tempo, apresentar propostas de sua superação.

2 – Modernidade: fruto de fenômenos intraeuropeus ou da centralidade da Europa Latina na História Mundial?

O primeiro conceito de Modernidade apresentado por Dussel (2005) é classificado por ele como “eurocêntrico, provinciano e regional”²⁰: a modernidade é entendida como uma libertação, uma luz no final do túnel, uma elevação, por meio da qual um esforço intelectual sem precedentes na história “proporcionou à humanidade um novo desenvolvimento do ser humano”. O palco de tal processo²⁰ seria essencialmente a Europa do século XVIII (p. 27).

De acordo com Dussel, (2005, p. 27), os processos que culminaram na Modernidade são descritos a partir da seguinte sequência espacial-temporal:

[...] quase sempre se aceita também o Renascimento Italiano, a Reforma e a Ilustração alemãs e a Revolução Francesa. Num diálogo com Ricoeur, propôs-se acrescentarmos o Parlamento Inglês à lista. Ou seja: Itália (século XV). Alemanha (Séculos XVI-XVIII), Inglaterra (século XVII) e França (século XVIII). [...] Para muitos Galileu (condenado em 1616), Bacon (Novum Organum, 1620) ou Descartes (O Discurso do Método, 1636) seriam os iniciadores do processo moderno no século XVII.

Essa visão é chamada de “eurocêntrica” porque os fenômenos que deram início e posteriormente asseguraram o desenvolvimento e consolidação da Modernidade ocorreram na Europa, ou, em outras palavras, são “fenômenos intraeuropeus” e supostamente sem qualquer ligação com outros fenômenos ocorridos em outra parte do mundo.

No segundo conceito de Modernidade, Dussel (2005) sugere que se tome um sentido mundial, no qual “a determinação do mundo moderno seria o fato de ser (seus Estados, exércitos, economia, filosofia, etc) ‘centro’ da História Mundial” (p.27). O autor explica que, antes de 1492, não havia História Mundial; sendo assim, os “impérios ou sistemas coexistiam entre si”, e completa seu raciocínio afirmando que é apenas com a expansão portuguesa (século XV-XVI) por meio da qual se atinge o Extremo Oriente e se chega à América hispânica, que o planeta se torna o “lugar” de “uma só” História Mundial. Desse modo, aponta os seguintes eventos como impulsionadores da Modernidade:

A Espanha, como primeira nação moderna (como um Estado que unifica a península, com a Inquisição que cria de cima para baixo o consenso nacional, com um poder militar nacional ao conquistar Granada, com a edição da Gramática castelhana de Nebrija em 1492, com a Igreja dominada pelo Estado graças ao Cardeal Cisnero, etc) abre a primeira etapa “Moderna”: o mercantilismo mundial. As minas de prata de Postosi e Zacatecas (descobertas em 1545-1546) permitem o acúmulo de riqueza

²⁰ Os acontecimentos históricos, aceitos por toda tradição europeia atual, para a implantação do princípio da subjetividade (moderna) são a Reforma, a Ilustração e a Revolução Francesa (DUSSEL, 2005, p. 27).

monetária suficiente para vencer os turcos em Lepanto vinte e cinco anos depois de tal descoberta (1571). O Atlântico suplanta o Mediterrâneo. Para nós, a “centralidade” da Europa Latina na História Mundial *é o determinante e fundamental da Modernidade*. Os demais determinantes vão correndo em torno dele (a subjetividade constituinte, a propriedade privada, a liberdade contratual, etc) são o resultado de um século e meio de “Modernidade”, são efeitos, e não ponto de partida. A Holanda (que se emancipa da Espanha em 1610), a Inglaterra e a França continuarão pelo caminho já aberto. (DUSSEL, 2005, p. 27)

Diferentemente do que foi apontado na primeira conceituação de Modernidade, a Revolução Industrial (XVIII) e a Ilustração não são eventos que inauguram a Modernidade, mas sim eventos que “aprofundam e ampliam o horizonte cujo início está no século XV”. Primeiro a Espanha e depois a Inglaterra (como potência hegemônica até 1945) se estabelece como líder da Europa Moderna. Cabe ressaltar que essa concepção de Europa Moderna, cujo marco é temporal é 1492, inaugura sua autodenominação como centro da História Mundial, e, nessa lógica, todas as outras culturas passam a ser consideradas periféricas (DUSSEL, 2005).

O conceito de Modernidade aplicado neste trabalho está alinhado à segunda concepção formulada por Dussel (2005), para o qual a Modernidade se estabelece como um modo de ser, pensar e agir, que molda a “vida cotidiana”, “a compreensão da história”, “da ciência”, “da religião”, tem início no final do século XV com a conquista do Atlântico e, posteriormente, os dois séculos de desenvolvimento vivenciados por Holanda, França e Inglaterra são resultado do “horizonte aberto por Portugal e Espanha”. A América Latina também embarca na Modernidade; entretanto, conforme as palavras de Dussel, “como a outra face, dominada, explorada, encoberta”.

3 – Modernidade: da violência do mito civilizatório ao projeto da Transmodernidade

O discurso sedutor da Modernidade se apresenta como a única saída para a humanidade de um “estado de imaturidade regional”, “provinciana”, “não planetária”, ou, em outras palavras, é olhar para as culturas periféricas e dizer: suas tradições, crenças, organizações sociais e políticas, enfim, tudo em que acreditaram até agora está errado, é primitivo e grotesco. Venham alinhem-se ao meu modelo. O que não é evidente no aparecer imediato, daí o uso da palavra mito, é que, ao se submeter a esse discurso, as culturas periféricas ficam expostas a todo tipo de dominação e violência.

No mito civilizatório da Modernidade, a civilização moderna adota uma posição eurocêntrica ao se autodenominar a mais desenvolvida, logo, a superior a todas as outras. Essa pretensa superioridade a coloca em uma posição de mentora do desenvolvimento daqueles,

que, segundo sua percepção, são “primitivos, bárbaros ou rudes”. Se, por acaso, algo ou alguém se colocar contra o modelo civilizatório moderno, a violência é empregada como um mal necessário, a fim de superar o obstáculo à modernização (DUSSEL, 2005).

A dominação exercida pelo modelo civilizatório da Modernidade sobre as culturas periféricas produz “vítimas de muitas e variadas maneiras”. Curiosamente, a culpa pela violência sofrida é atribuída aos próprios dominados (bárbaros, primitivos, rudes), por se colocarem como um entrave ao processo civilizador que supostamente o tiraria das trevas. Essa lógica permite à “Modernidade” se colocar como inocente e ao mesmo tempo emancipadora (DUSSEL, 2005).

Os custos, sofrimentos, sacrifícios impostos pela Modernidade enquanto processo civilizatório são tomados como necessários ao projeto de modernização de outros povos, considerados imaturos, de outras raças passíveis de escravização, do outro sexo por ser frágil, além de outras muitas formas de dominação.

A superação da Modernidade, para Dussel (2005), está na “negação do mito da Modernidade”: ela não traz emancipação para os “povos periféricos”; ao contrário, leva dominação, violências, sacrifícios. Além disso, esses mesmo povos precisam se reconhecer como vítimas desse sistema e não como obstáculo ou culpados por não estarem adequados aos padrões impostos pela Modernidade.

Ao negar a inocência da “Modernidade”, e ao afirmar a Alteridade do “Outro, negado, antes como vítima culpada, permite “des-cobrir” pela primeira vez a “outra-face” oculta e essencial à “Modernidade”: o mundo periférico colonial, o índio sacrificado, o negro escravizado, a mulher oprimida, a criança e a cultura popular alienada, etc (as “vítimas” da “Modernidade”) como vítimas de um ato irracional (como contradição de ideal racional da própria “Modernidade”. (DUSSEL, 2009, p. 29)

O reconhecimento do mito civilizatório (não emancipatório) e sua (não) inocência implicam na tomada de consciência acerca da “falácia desenvolvimentista” promovida pela Modernidade, à luz da lógica eurocêntrica. Fica assim exposta a “outra-face” da Modernidade: as feridas por ela abertas no mundo periférico, o índio sacrificado, o negro escravizado, a mulher oprimida, a criança popular alienada, currículos escolares e acadêmicos eurocêntricos, entre outras.

O ponto de reflexão proposto por Dussel está relacionado ao caráter aniquilador do eurocentrismo em relação às possibilidades da Alteridade do “Outro”; logo, a crítica que

deriva desta reflexão não é a negação da Modernidade em si, mas sim o seu traço etnocêntrico somado à crença de superioridade e a capacidade de se tornar um pensamento hegemônico²¹.

Um projeto societário pautado na Transmodernidade é o caminho apontado por Dussel (2005) para a superação da Modernidade europeia, isto é, o autor propõe um movimento de transcendência, no qual “Modernidade e sua Alteridade negada (as vítimas) se co-realizariam por mútua fecundidade criadora”, baseada na solidariedade entre “Centro/Periferia, Mulher/Homem, diversas raças/etnias, diversas classes, Humanidade/Terra, Cultura Ocidental/Cultura do Mundo Periférico ex-colonial, etc; não por pura negação, mas por incorporação, partindo da Alteridade” (p. 29).

Nesta perspectiva, é urgente que se promovam, nos dos cursos de História, reflexões, questionamentos e proposições acerca do modelo utilizado na organização das grades curriculares. O ponto de partida seria o reconhecimento do quanto os cursos refletem a lógica da Modernidade europeia, deslocando para a periferia dos cursos a História da África, das Américas, Regional e inclusive a do Brasil, que é apresentada a partir da ótica da Europa.

4 – Saberes subalternizados

Busco em Lander (2005), elementos para compreender o processo de subalternização dos saberes latino-americanos, africanos e locais aos saberes europeus.

Para além de um modelo econômico, o neoliberalismo é no espaço desse trabalho entendido como um “discurso hegemônico de um modelo civilizatório”, que orienta a racionalidade da sociedade liberal moderna e normatiza os padrões da produção de existência humana. Esse discurso, que nasce com a Modernidade, se estabeleceu como parâmetro de validação ou negação de todo e qualquer processo civilizatório periférico.

Lander (2005) explica que a força desse pensamento hegemônico está na extraordinária capacidade de “naturalizar as relações sociais”, ou seja, a ideia de que a organização social, política e econômica das sociedades classificadas como modernas é o único modelo ou caminho, enfim, a ser seguido para se alcançar “uma ordem social desejável” (LANDER, 2005, p. 8). Isso implica, segundo o autor,

[...] uma concepção segundo a qual nos encontramos numa linha de chegada, sociedade sem ideologias, modelo civilizatório único, globalizado, universal que torna desnecessária a política na medida em que já não há alternativas possíveis a este modo de vida. (LANDER, 2005, p. 8)

²¹ Dussel define esse pensamento hegemônico como sendo eurocêntrico, violento e desenvolvimentista (p.29).

É importante frisar algumas características do pensamento neoliberal: sua força hegemônica, a constituição de sua história, bem como de seus conhecimentos científicos, e a concepção de vida moderna como a forma mais avançada da experiência humana. Isso significa dizer que: há uma crença entranhada nas mentes e corações de pessoas/sociedades de diferentes culturas, raças/etnias, lugares, gêneros e classes sociais de que a Modernidade e o Projeto Neoliberal devem ser adotados como modelo, para que essas mesmas pessoas e sociedades saiam de sua condição de periféricos e integrem o seleto rol dos países centrais.

Para Lander (2005), a “eficácia hegemônica” do pensamento neoliberal na atualidade deriva “das profundas transformações de poder ocorridas no mundo nas últimas décadas” (LANDER, 2005, p. 8), a saber, a queda do socialismo real e o enfraquecimento das organizações e lutas populares contra o capitalismo em todas as partes do mundo, além da concentração de riquezas e arsenal bélico/militar sem concorrentes das indústrias do Norte. Tais transformações colaboraram para a ideia de que “a sociedade liberal de mercado” é a única e verdadeira opção de sociedade. Entretanto a “naturalização da sociedade liberal” como a forma mais aprimorada de existência humana é uma construção ideológica, anterior ao pensamento neoliberal e à conjuntura política, cuja origem está nos primórdios da Modernidade.

Procurei demonstrar até o momento que há uma força hegemônica que nasceu com a Modernidade, que tomou corpo e se consolidou com o pensamento neoliberal e enfraqueceu projetos societários alternativos a essa lógica, além de ter possibilitado a crença surreal de que as sociedades modernas liberais são fruto do aprimoramento da humanidade e, logo, devem ser tomadas como horizonte para todas as outras. Os efeitos reais desse processo se expressam no enriquecimento das nações do norte²² e na pobreza das sociedades do sul, nas severas desigualdades sociais, no aumento da violência e nas múltiplas manifestações de discriminação (racial, étnica, religiosa, xenofóbica, homofóbica e outras).

Lander (2005) explica que as alternativas ao projeto societário moderno e sua característica “excludente” e “desigual” requerem um movimento de desconstrução “do caráter universal e natural da sociedade capitalista-liberal”, ou seja, passam pelo questionamento da pretensa “objetividade e neutralidade dos principais instrumentos de naturalização e legitimação dessa ordem social”, quais sejam, “o conjunto de saberes que conhecemos globalmente como ciências sociais”. Isso significa colocar em “xeque” todos os

²² Nota-se que, nos países centrais, também se sentem os efeitos do neoliberalismo, tais como desigualdades sociais, desemprego, violência, discriminações.

pressupostos teóricos e metodológicos que orientam a sociedade moderna liberal na atualidade e, ao mesmo tempo, invalidam, negam, excluem outras nações, povos e culturas.

No que tange aos projetos contra-hegemônicos, é possível observar nas últimas décadas um crescente “vigoroso e multifacetado” movimento de desconstrução do pensamento hegemônico. Neste movimento se destacam: “as múltiplas vertentes da crítica feminista”; “o questionamento da história europeia como História Universal”; o “desentranhamento da natureza do orientalismo”; a “exigência de abrir as ciências sociais”; as contribuições dos estudos subalternos da Índia”; “a produção de intelectuais africanos”; a “chamada perspectiva pós-colonial”; e as perspectivas do saber não eurocêntrico desenvolvidas por pesquisadores latino-americanos (LANDER, 2005).

Lander (2005), ao se propor a desenvolver um arcabouço teórico contra-hegemônico, identifica dois aspectos dos saberes modernos que contribuem para o que ele denominou de *eficácia neutralizadora* do pensamento hegemônico. O primeiro diz respeito às “sucessivas separações ou partições do mundo ‘real’ que se dão historicamente na sociedade ocidental” e às “formas como se vai construindo sobre as bases de sucessivas separações”. O segundo aspecto refere-se à “forma como se articulam os saberes modernos com a organização do poder” (LANDER, 2005, p. 9).

A primeira separação da tradição ocidental é de origem religiosa judaico-cristã: é a separação entre Deus (o sagrado) e o homem (o humano), que não é sagrado, mas recebeu o direito de dominar/controlar a flora, a fauna, os recursos naturais e minerais e a natureza (sujeita à vontade do homem). A partir da Ilustração e com o desenvolvimento das ciências modernas, muitas separações foram sistematizadas. Um marco significativo nestes sucessivos processos de separação é representado pela ruptura ontológica entre corpo e mente, entre razão e o mundo²³. Surge, para usar uma expressão cunhada por Charles Taylor, “uma fissura ontológica entre a razão e o mundo” (apud LANDER, 2005).

Nasce assim um conhecimento “descorporizado”, “descontextualizado”, “deslocado”, que pretende ser “des-subjetivado (isto é, objetivo) e universal”. Lander (2005) explica que, ao se conceituar como integrante da modernidade cultural, Weber contribuiu para que a separação do conhecimento se tornasse cada vez mais comum, abrindo um abismo entre a “população em geral” e o “mundo dos especialistas”.

As sucessivas separações do conhecimento também estão relacionadas à ideia europeia de diferenciação e posterior hierarquização entre o ocidental ou europeu (entendido como

²³ Ver Descartes, R. **Discurso do método**. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2009

moderno, avançado, superior) e os “Outros”, o restante dos povos e culturas do planeta (primitivos e inferiores).

Conforme foi apontado anteriormente, a conquista ibérica do continente europeu marca temporal e historicamente o início da “modernidade” e a “organização colonial do mundo”; simultaneamente a esses dois processos ocorre a “constituição colonial dos saberes, das linguagens e da memória” (MIGNOLO, 1995). Após um longo processo, em fins do século XVIII é possível observar, pela primeira vez, “a organização da totalidade do tempo e do espaço, em todas as culturas, povos e territórios do planeta, presentes e passado em uma grande narrativa universal” (LANDER, 2005, p. 10). O extraordinário é que essa narrativa coloca a Europa como centro geopolítico, da produção do conhecimento válido, das descobertas científicas e do progresso da humanidade.

É também no início do período moderno e colonial que têm origem os discursos de hierarquização das diferenças culturais e da negação da simultaneidade das narrativas históricas de outros povos. Os cronistas espanhóis e portugueses, ao entrar em contato com “o Novo Mundo – América”, desempenharam papel fundamental na “massiva formação discursiva” – negadora da subjetividade dos povos colonizados – na construção da Europa como Ocidente oposta ao outro, o europeu oposto ao índio, o europeu oposto ao africano²⁴.

O segundo aspecto que contribuiu para a eficácia neutralizadora do pensamento hegemônico está relacionado à forma como se articulam os saberes modernos com a organização do poder. É importante esclarecer que a consolidação “das relações de produção capitalista” e do “modo de vida liberal” não ocorreu sem um processo de resistência/dominação, “na dimensão colonial/imperial de conquista e submissão e/ou submissão de outros continentes e territórios por parte das potências europeias” e sem uma “luta civilizatória no interior do território europeu”²⁵, que terminou com a imposição da “hegemonia do projeto liberal”.

As ciências sociais, conforme explica Lander (2005), se definem a partir da derrota dessas resistências. O campo de reflexão dessas disciplinas tem como essência as novas condições que surgem quando o modelo neoliberal deixa de ser um projeto em disputa e se torna hegemônico. Nesse sentido, as pautas de lutas das ciências sociais não se inserem mais no campo de resistência ao modelo liberal de sociedade, mas se definem a partir da lógica

²⁴ Ver obras de Hegel e Locke e suas influências na constituição da universalidade da história europeia.

²⁵ Para a geração dos camponeses e trabalhadores que durante os séculos XVIII e XIX viveram na própria carne as extraordinárias e traumáticas transformações (expulsão da terra e do acesso aos recursos naturais), a ruptura com os modos anteriores de vida e de sustento – condição necessária para a criação da força de trabalho “livre” – e a imposição da disciplina do trabalho fabril, este processo foi tudo, menos natural.

deste novo projeto. Nesse momento, é possível evidenciar que as dinâmicas da sociedade neoliberal de mercado tornam-se naturalizadas.

A “superioridade evidente” desse modelo de organização social – e de seus países, cultura, história e raça – fica demonstrada tanto pela conquista e submissão dos demais povos do mundo, como pela “superação” histórica das formas anteriores de organização social, uma vez que se logrou impor na Europa plena hegemonia da organização da vida sobre as múltiplas formas de resistência com as quais se enfrentou (LANDER, 2005, p. 13).

Assim, a organização do poder sobre as bases da modernidade/projeto liberal acaba por submeter também os saberes modernos, contaminando o ambiente intelectual no qual se fundamentam as ciências sociais, com sua cosmovisão alicerçada na crença de uma visão universal e progressiva da história; com a naturalização das relações sociais da sociedade liberal-capitalista; com a naturalização das múltiplas separações da própria sociedade; e com a superioridade do conhecimento produzido pelas sociedades modernas.

É importante destacar que a história das disciplinas que se produz na academia ocidental está indelevelmente marcada por dois aspectos “fundacionais e essenciais”: a existência de um percurso histórico que conduz a todas as culturas e povos do primitivo e tradicional até o moderno; e, segundo, a universalidade da história europeia e suas formas de produção do conhecimento como sendo as únicas válidas e objetivas. Nesse sentido, pressupostos, categorias²⁶ e perspectivas inerentes aos estudos das sociedades modernas são tomados para análise, crítica e proposição de qualquer sociedade, “definindo o dever ser para todos os povos do planeta” (LANDER, 2005).

Os saberes hegemônicos derivados da modernidade, por um lado, validam, descartam, hierarquizam, classificam como diferente e normatizam as outras formas de culturas; e, por outro, constituem-se como um mecanismo de colonização do conhecimento do outro, pois os fundamentos dos conhecimentos produzidos nas “culturas periféricas” estão alicerçados nos pressupostos teóricos eurocêntricos.

Cabe ressaltar que a naturalização do pensamento hegemônico no que tange ao que deve ser a sociedade e o ser humano remete as outras culturas ao plano do essencialismo e da inferioridade, o que as torna, segundo essa lógica, incapazes de atingir a modernidade. Diante dessa condição, algumas sociedades buscam, nos portadores da cultura superior, ações civilizatórias ou modernizadoras para superar seus primitivismos e atrasos.

²⁶ Economia, Estado, sociedade civil, mercado, classes, entre outras.

Lander (2005) chama a atenção para o papel das ciências sociais na América Latina, que, ao se alinharem à “objetividade universal”, contribuíram com projeto das elites latino-americanas ao longo de toda a história deste continente, que buscaram superar os “traços tradicionais” e “pré-modernos” que têm se colocado como entrave “ao progresso e à transformação destas sociedades” à imagem e semelhança das sociedades liberais industriais (p. 14).

Ao considerar que há um pensamento único de caráter hegemônico que exerce influência sobre as dimensões sociais, políticas e econômicas das sociedades em escala planetária e que a zona de influência deste pensamento afeta também a produção das ciências sociais, entre elas a História, é possível considerar que a História da África, nos cursos de licenciatura, é periférica não só por causa do nosso passado escravista, mas também, e principalmente, em decorrência de uma maneira específica de selecionar os saberes que devem ser produzidos ou veiculados.

Essa especificidade pautada na cosmovisão europeia, expressa em uma força hegemônica sem precedentes na história, está atualmente naturalizada e consolidada nos cursos de licenciaturas. Tal posicionamento tem como consequência a forte promoção das narrativas, conceitos e pressupostos europeus em detrimento dos conhecimentos produzidos por outras culturas, povos e sociedades.

A chegada da História da África aos cursos de licenciatura em História, ainda que num primeiro momento para atender as exigências legislativas, pode se transformar em um espaço de luta e resistência ao currículo eurocêntrico, um posicionamento de rebeldia, um ato de descolonização do saber.

No que tange às Ciências Sociais na América Latina, há na atualidade diversas linhas de pensamento que buscam formas alternativas de conhecimento sobre si e sobre o outro, a partir do questionamento do “caráter colonial/eurocêntrico dos saberes sociais sobre o continente; do regime de separações que lhes servem de fundamento e a ideia da modernidade como modelo civilizatório universal” (p. 15).

Segundo Monteiro (1998), é possível falar da existência de “um modo de ver o mundo, de interpretá-lo e de agir sobre ele”; em outras palavras, são pressupostos teóricos contra-hegemônicos, a partir do qual a América Latina propõe outra perspectiva de se produzir conhecimentos. As ideias centrais desse modelo foram sistematizadas pela autora da seguinte maneira:

- Uma concepção de comunidade e de participação assim como do saber popular, como formas de constituição e ao mesmo tempo produto de uma episteme de relação.
- A ideia de libertação através da práxis, que pressupõe a mobilização da consciência e um sentido crítico que conduz a desnaturalização das formas canônicas de aprender-construir-ser no mundo.
- A redefinição do papel do pesquisador social, o reconhecimento do Outro como Si Mesmo e, portanto do sujeito-objeto da investigação como ator social e construtor do conhecimento.
- O caráter histórico, indeterminado, indefinido, inacabado e relativo do conhecimento. A multiplicidade de vozes, de mundo de vida, a pluralidade epistêmica.
- A perspectiva de dependência, e logo, a da resistência. A tensão entre minorias e maiorias e dos modos alternativos de fazer-conhecer.
- A revisão de métodos, as contribuições e as transformações provados por eles (MONTERO, 1998)

Tendo em vista a abertura das ciências sociais para produção de narrativas históricas não alinhadas à cosmovisão europeia de produção de conhecimento, a disciplina de História da África é tomada no âmbito deste trabalho como alternativa que se insere no Pensamento Decolonial – epistêmica, teórica e política – para compreender aquele continente e sua história em relação com Brasil e Mundo, profundamente marcada pela colonialidade nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva.

Organização da tese

Este trabalho de tese está dividido em quatro capítulos. No primeiro, cuja relevância está na capacidade de organização dos negros ao longo da história, apagada pelas narrativas oficiais, discuto as mobilizações dos negros, que, agrupados em associações, clubes, agremiações e, mais recentemente, em movimentos sociais, empreenderam diversas ações voltadas para a inserção social e econômica e para a ampliação do acesso à educação, além da denúncia das práticas de racismo, preconceito e discriminação. Demonstro, nesse capítulo, que o acesso à educação, nas dimensões quantitativas (acesso a vagas) e qualitativas (inclusão da temática étnico-racial), *é pauta reivindicatória das entidades citadas anteriormente há pelo menos 80 anos.*

No segundo capítulo, apresento o arcabouço legislativo que ampara a obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura afro-brasileira, além de algumas reflexões sobre os desafios para a institucionalização dessa política de ação afirmativa, valorativa e curricular.

No terceiro capítulo, discuto a historiografia africana e mapeio as disciplinas sobre a temática étnico-racial. Minha intenção é desenhar o cenário de inserção da temática nos

cursos a partir de dois elementos, a saber, carga horária (tempo e espaço) e adequação da ementa e bibliografia à temática.

No quarto capítulo, a partir da fala dos professores que lecionaram uma das disciplinas objeto da pesquisa e/ou participaram do processo de adequação do projeto político pedagógico para inserção das mesmas, busco explicar os caminhos percorridos para a introdução da disciplina, iniciando com os acordos realizados para a reorganização curricular que envolveram a exclusão ou diminuição de carga horária de outras disciplinas. Além disso, problematizo os processos de organização pedagógica no que tange à elaboração de ementas, seleção de bibliografia básica e atribuição de aulas, mas principalmente a matrizes eurocêntricas do curso.

Ao concluir a pesquisa, considero que a História da África, nos cursos de licenciatura em História, é periférica e não consolidada. Isso se deve, em grande parte, à matriz eurocêntrica dos cursos. Entretanto os/as professores/as dos cursos de Licenciatura em História empreenderam esforços no sentido de organizar e/ou reorganizar as disciplinas específicas, garantindo a elas, em alguns casos, condições mínimas de funcionamento, além das adequações nas ementas e na bibliografia obrigatória e complementar. O grande desafio, no entanto, diz respeito à superação da matriz eurocêntrica do curso, numa perspectiva decolonial, com a ampliação da carga horária, e a incorporação por parte dos quadros das universidades de professores com formação específica na temática.

CAPÍTULO 1

NEGROS BRASILEIROS EM DECISIVAS MOBILIZAÇÕES

Lembrar e Conhecer são verbos que devem ser conjugados sempre que se falar em África [e passado escravista]. [...] todos os brasileiros têm o imperioso dever de não ocultar o passado, pois, através das palavras de Ibrahima Baba Kaké, sabemos que o esquecimento é um crime – e dos maiores – contra a humanidade.

Priore & Venâncio. *Ancestrais*, 2004.

As narrativas sobre a luta dos negros no Brasil durante um longo período foram desconsideradas pela historiografia brasileira; nas raras vezes que o negro “aparecia”, eram em condição de submissão ou de marginalidade. É preciso considerar que as últimas décadas foram férteis para a produção de estudos sobre o negro e as relações raciais no Brasil; entretanto, esse conhecimento ainda permanece restrito ao campo no qual é produzido. Em diversos lugares sociais, a representação preconceituosa e racista a respeito do negro ainda permanece: é assim, na mídia, no mercado de trabalho, nos espaços de lazer, na escola, na universidade e em tantos outros.

Revisitar narrativas sobre as trajetórias de lutas dos negros brasileiros representa mais do que um engajamento político: significa chamar a atenção para a capacidade metamórfica desses grupos que resistiram ao tempo e conseguiram, ainda que parcialmente, fazer de suas demandas políticas públicas de ações afirmativas e valorativas.

Em tempos de tantas incertezas, do aumento de todo tipo de intolerância, da perda de direitos historicamente conquistados, das crises dos paradigmas de esquerda, a Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental do Negro e Movimento Negro são a exemplos a serem seguidos.

Neste capítulo, encontram-se as reflexões sobre a atuação do negro nos processos de construção da sociedade brasileira. Em longa e tortuosa caminhada, o segmento negro, sempre lutando contra as injustiças sociais das quais era vítima, marcou momentos importantes da vida política e social do país. Durante o processo da Abolição, no século XIX, as ações coletivas do negro escravizado definiram os rumos da história brasileira.

Procuramos discutir também, neste capítulo, os *mitos* surgidos na história brasileira, sobretudo no final do século XIX e início do século XX, cujos componentes narrativos foram

responsáveis pela construção de imagens estereotipadas capazes de diminuir a autoestima de grande parte do segmento afro-brasileiro, o que ainda é sentido nos dias atuais.

Na penúltima década do século XX, quando houve a elaboração da Constituição Federal de 1988, o segmento negro “rompeu o silêncio” e se fez ser ouvido, passando a definir e impor seu papel social. Como agente histórico, o negro brasileiro empreendeu esforços junto aos poderes constituídos, no sentido de garantir seus direitos, com destaque para os preceitos contidos na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Estabeleceu-se, nessa direção, a gradativa concepção de cidadania ao reivindicarem, de forma incisiva, a garantia à educação, saúde, moradia, entre outros direitos. Na segunda metade da década de 1990, esse mesmo segmento, por meio de suas lideranças, exigiu que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) dilatasse sua margem de atuação política e de cidadania.

1.1 CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS

É consenso entre os estudiosos que se debruçam sobre o tema da história da educação que o acesso à escola sempre foi um problema nacional observado, sobretudo, no momento da formação do Estado Nacional. Após os eventos do processo de emancipação política em relação a Portugal (1822), a escola representou um dilema para o segmento pobre da sociedade, sobretudo para o negro livre ou escravizado, e mais ainda para aqueles que viviam no campo. Segundo Siqueira (2000, p. 33), o próprio Estado, como agente escravagista, adotou um sistema de educação que “objetivava oferecer a cada segmento a parcela instrucional e educacional correspondente ao papel que ele desempenhasse no contexto social”.

Com o advento da Abolição (1888), as crianças negras permaneceram sob as malhas da dominação, trabalhando na roça (ao lado dos pais) ou em casa (cuidando dos afazeres domésticos e, muitas vezes, cuidando dos irmãos menores). Observa-se, por meio dos dados oficiais, sobretudo os oferecidos pelo IBGE, que poucas crianças afro-brasileiras foram para a escola nas primeiras décadas pós-Abolição.

No plano político, o próprio estado brasileiro não se preocupou com a educação dos pobres, menos ainda com a dos negros. No plano social, ocorreu a ampliação dos estereótipos de inferioridade e/ou superioridade racial e a elaboração de teorias do branqueamento, explicadas pela permanência da dualidade escravizador/escravizado no imaginário da sociedade brasileira. Apesar da política de democratização e do esforço de boa parte da

sociedade em promover o interesse ou a “consciência” no âmbito da comunidade escolar, os efeitos cruentos da escravidão permanecem presentes, ainda hoje, nos espaços escolares, através do preconceito, da discriminação e da ausência de condições materiais, o que dificulta a identidade étnica do negro. Ao adentrar o século XX, as escolas seguiram privilegiando os ideais aristocráticos fundados no passado escravista (GARCIA, 2007).

Zélia Amador de Deus, fundadora do Centro de Estudos e Defesa Negro (2001) dá conta de que o pensamento abolicionista emergiu do liberalismo europeu do século XIX. No Brasil, o abolicionismo ganhou força, mas sem nenhum projeto político de trazer para a sociedade qualquer mudança social e econômica profunda. Apesar disso, as questões abolicionistas eram pautas constantes nos discursos e embates dos partidos liberais, da intelectualidade oitocentista e da classe média emergente do Império brasileiro. No entanto, desde o ano de 1824, quando houve a promulgação da primeira Constituição Imperial, não poucas vozes já bradavam pelo fim da escravidão, dentre as quais se destacou a de José Bonifácio, ministro de D. Pedro I (1825).

No final do século XIX, o abolicionismo ganhou força social e política; porém, o crescimento da campanha abolicionista no país, sobretudo nas décadas de 1870 e 1880, não residiu no surgimento de um ideário humanista em torno dos negros, mas ganhou força à medida que segmentos sociais de significativa importância no jogo político nacional, seduzidos e almejando aquilo que se entendia como entrave ao progresso do país, adotaram a doutrina que apregoava a Abolição da escravatura. (DEUS, 2001)

Nesse sentido, faz-se mister reforçar que a libertação dos negros escravizados não foi apenas uma iniciativa dos abolicionistas, porque boa parte desses só aceitou militar contra a escravidão quando essa instituição (o sistema escravista) se provou economicamente inviável e politicamente insustentável para a nação brasileira e para os países industrializados. A esse respeito, a historiadora Maria do Carmo Brazil fez as seguintes considerações:

[...] com a expansão do capital industrial, acentuaram-se as contradições que já ocorriam, internamente, no sistema escravista. As inovações técnicas, ao penetrarem na estrutura econômica, desenharam um novo perfil social do Brasil, alterando o sistema de produção nas áreas cafeeiras e impondo a necessidade do trabalho livre. Diante da pressão externa, da organização abolicionista e da luta servil, a solução encontrada pelo Governo Imperial foi o desenvolvimento da prática de concessões. Ou seja, ceder alguma coisa para preservar o fundamental - a escravidão. A lógica e o objetivo político dos setores conservadores era atenuar a luta de classe e desmobilizar o movimento abolicionista (BRAZIL, 2002, p. 138).

O crescimento da indústria, do comércio e dos serviços, a partir de 1850, determinou o crescimento urbano, de modo que significativos grupos sociais descomprometidos com a ordem escravista tornaram-se mais suscetíveis ao ideário abolicionista (BRAZIL, 2002).

1.1.1 A construção dos mitos estereotipados

Considerada por muitos analistas como um pilar da identidade nacional, a invenção da comunhão étnica foi sendo construída ao longo da história colonial brasileira. Do passado colonial emergiu a mitologia da mestiçagem que, segundo o sociólogo Darcy Ribeiro, representava a

[...] gestação de uma etnia nova, que foi unificando, na língua e nos costumes, índios desengajados de seu viver gentílico, os negros trazidos da África, e os europeus aqui querenciados [...] uma fórmula extraordinariamente feliz de adaptação do homem ao trópico. (1995, p. 30)

O objetivo era incentivar uma entidade homogênea: o povo brasileiro. Esse mito da comunhão étnica nasceu com a independência do Brasil, cujo embrião delineava o índio como o signo da independência social e cultural brasileira. O efeito da independência política do Brasil, em 1822, levou a monarquia tropical, cercada de repúblicas, a mostrar para o mundo e para si mesma que aqui havia uma nação e um povo.

Nessa direção, o tema “identidade nacional” tornou-se quase uma obsessão, aspecto que levou o Brasil dos oitocentos a eleger o nativo como seu símbolo de representação. Vejamos as reflexões de Ortiz (1994, p. 38): “[...] o romantismo, por toda uma parte do século XIX, elabora uma síntese nacional, compostas pelas figuras dos índios – o índio afidalgado de José de Alencar e Gonçalves Dias – e do branco”. O negro permaneceu ausente, ou quase, até a emergência do movimento abolicionista. O silêncio da intelectualidade nacional sobre a realidade negra e mestiça do Brasil só foi quebrado, portanto, no final do século XIX, quando as lutas antiescravistas ganharam visibilidade. Como realça Renato Ortiz (1994, p. 38), “[...] a escravidão colocava limites epistemológicos para o desenvolvimento pleno da atividade intelectual”.

Nabuco (2000) escreveu que o atraso da sociedade brasileira não advinha da miscigenação, mas, sim, da escravidão. Assim, esta assumiu uma importância epistemológica. O autor optou por uma explicação sociológica e não biologizante para a escravidão como marca deste atraso. Para Nabuco (2000), as implicações políticas, econômicas, jurídicas e morais advindas da escravidão impossibilitavam não só o progresso material do país, mas também impediam a formação da própria nação.

Durante muito tempo foi mantido o discurso do “comodismo” do negro perante os problemas sociais. Construía-se, sobretudo depois da Abolição, o “mito da apatia”. Segundo esse mito, a situação sufocante do negro teria o levado a um estado de desolação de letargia, sobretudo, depois da Abolição.

Ao raiar o século XX, e durante as três décadas sucessivas, acentuaram-se interpretações que viam procedimentos pseudossuaves nas relações escravistas. Os difusores do *mito da suavidade* comparavam o castigo dado ao negro escravizado com aquele aplicado ao filho da família patriarcal, ou seja, como parte de sistema de educação, de assimilação e de disciplina como forma de ensinamento ou “pedagogia” pela censura aos malfeitos (BRAZIL; SILVA, 2012). O sociólogo Gilberto Freyre (1963, p. 63) chegava a afirmar que essa “pedagogia”, para ser eficaz, não devia traduzir-se em ternuras para com os necessitados. Assim, não havia razão para o horror demasiado frente aos castigos aplicados aos negros fugidos, como marcas nas nádegas, palmatórias ou sinais de punições, lambadas nos pés, correntes nos pés etc.

A revolução abolicionista (1888) trouxe, portanto, a substituição da *pedagogia* da corrente e dos açoites pela pedagogia ideológica de miscigenação. Mas esse mecanismo não havia nascido às vésperas da Abolição. Desde o advento da independência (1822), fez-se sentir a efervescência abolicionista, mas não se ousava fazer do negro um ícone de significação nacional.

Escritores como Castro Alves e Bernardo Guimarães recusavam a figura do negro pela cor da pele e pelo trabalho braçal, características básicas do passado escravista e, portanto, signos do atraso em relação às nações europeias. O romance *Escrava Isaura*, escrito por Bernardo Guimarães em 1875, representa um claro manifesto antiescravista, mas sua Isaura, a heroína, fica longe da ocupação braçal e sua cor é branca: “[...] A tez é como o marfim do teclado [do piano], alva que não deslumbra, embaçada por uma nuance delicada, que sabereis dizer se é leve palidez ou cor-de-rosa desmaiada” (GUIMARÃES, 1973, p. 3). O seguinte diálogo entre Isaura e sua senhora *benevolente* revela muito da imagem à qual nos referimos: “És formosa e tens uma cor linda, que ninguém dirá que gira em suas veias uma só gota de sangue africano” (GUIMARÃES, 1973, p. 4). Segundo o pesquisador José Murilo Gomes de Almeida, o conteúdo ideológico é antiafricanista, sobretudo no que se refere ao preconceito racial e escravagista. Estes valores culturais inviabilizavam a transformação do negro no mito heroico da nacionalidade (BRAZIL; SILVA, 2012).

Segundo o analista Heitor Frisotti (1988, p. 34), este foi o conteúdo da teoria e da prática do branqueamento, ensejado também pela entrada de migrantes europeus no país. Defendia-se a ideia de que através da miscigenação podia ocorrer a “purificação” da raça negra a partir da mistura com o “sangue branco”. Dentro dessa lógica, negros e mestiços tenderiam a desaparecer por completo.

Foi nesse quadro que as diferenças de raças ganharam *status* de ciência. Criou-se, assim, a ideia de democracia racial, propagando-se para o mundo que o Brasil era o “paraíso das raças miscigenadas”. Para a professora Zélia Amador de Deus (2001), a miscigenação apareceu como única saída para resolver o grande “dilema” que se impunha à época. Desde a emancipação política do Brasil, em 1822, as elites brasileiras procuravam negar ao mundo a “impureza” do povo e da história nacional. Até 1930, a mestiçagem era vista como algo extremamente negativo para a construção da nação brasileira, a ponto de comprometer seu futuro definitivamente (BRAZIL; SILVA, 2012).

Gilberto Freyre foi um dos primeiros a analisar as contribuições do negro na formação cultural brasileira e a explicar as origens do processo de miscigenação no Brasil. Apesar de o sociólogo abordar o papel do negro a partir de um viés cultural, e não de raça na formação de nossa identidade nacional, ele apresentou a relação ente senhor e negro de uma forma harmônica e integrada na tentativa de justificar a ideia de uma “democracia racial”, ocultando a exploração e os horrores advindos do passado escravista (BRAZIL; SILVA, 2012).

Entretanto, segundo o pesquisador Marcos Chor Maio (1999, p. 143-144), entre os anos 20 e 40 do século XX, transformações econômicas, sociais e políticas ocorridas no Brasil, acopladas ao debate intelectual sobre “uma versão definitiva da identidade nacional, [possibilitaram que houvesse] a substituição da visão pessimista da contribuição das raças formadoras da sociedade brasileira por um enfoque positivo, no qual o intercuro racial transformou-se em indicador de tolerância e harmonia”. (BRAZIL, 2013)

Gilberto Freyre, em sua *Casa Grande e Senzala*, retomou a formulação definitiva do “cadinho das três raças” e ofereceu aos brasileiros uma nova interpretação da miscigenação. Era a construção de uma eficaz mitologia identitária que se tornou até uma referência para o mundo pós-1945, período em que houve uma guerra com motivações raciais declaradas. Segundo Freyre, esta sociedade multirracial foi possível pelas predisposições psicológicas, históricas e raciais do português. As três raças constituidoras do povo brasileiro convergiam para uma unidade fraterna, solidária, generosa e democrática. Tudo graças à miscigenação. A

miscigenação, assim entendida, neutralizava as relações conflitantes entre senhores e escravizados. Estas relações eram “suavizadas” pelas tradições portuguesas, que estabeleciam uma relação harmônica entre a casa grande e a senzala, entre o sobrado e o mocambo. Para Freyre, a miscigenação promoveu a união de índias e negras aos brancos, numa verdadeira democratização social no Brasil. (BRAZIL, 2013)

E, assim, conforme as análises de Maio (1999, p. 144), a controvertida crença numa democracia racial à brasileira “tornou-se (...) um dos principais alicerces ideológicos da integração racial e do desenvolvimento do país e foi suficientemente substantiva para atrair a atenção internacional”. Com a expectativa de encontrar a “chave para a superação das mazelas raciais vividas em diversos contextos internacionais”, a Unesco, a partir de dados sistematizados levantados pelos seus estudiosos, acabou entrevedo uma forma distinta de preconceito e de discriminação racial no Brasil. (BRAZIL, 2013)

As reflexões de Maio sobre o “projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50”, publicadas na Revista Brasileira de Ciências Sociais, em 1999, apresenta-nos um quadro histórico do processo de esvaecimento da imagem do Brasil como sendo um “paraíso racial”, a partir de estudos desenvolvidos no Brasil entre os anos de 1950 e 1951, com o patrocínio da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco). Em contato com Roger Bastide, reconhecido pesquisador da cultura afro-brasileira, vinculado à Universidade de São Paulo desde 1938, Alfred Métraux revelou sua intenção de contar com a colaboração do sociólogo francês na pesquisa da Unesco. Ligado ao Setor de Relações Raciais do Departamento de Ciências Sociais da Unesco como diretor, o antropólogo Alfred Métraux tinha larga experiência de trabalho etnológico (com índios e negros) na América do Sul e Central. (BRAZIL, 2013)

Frustradas as expectativas, entendia-se que as relações sociais entre negros, brancos e índios não passavam de uma mera “tolerância convencionada”, no dizer do sociólogo Fernandes (1989): os estudos desenvolvidos com o aval da Unesco revelaram a existência do preconceito e da discriminação racial. (BRAZIL, 2013)

Em artigo publicado em 17 de abril de 1988, o sociólogo Florestan Fernandes fez afirmações contundentes acerca do preconceito de cor entre os brasileiros: “o brasileiro mascara o preconceito... não combate o preconceito, ele esconde. Ele acha que ter preconceito o desvaloriza como ser humano. É um preconceito informal, é institucionalizado de forma oculta” (FERNANDES, 1988). Essa concepção vinha de longas datas, pois, desde os anos 60, o sociólogo havia cunhado uma frase: “O brasileiro não evita, mas tem vergonha de ter

preconceito”. No ano de 1995, 700 pessoas foram mobilizadas pelo Datafolha para realizar um mapeamento sobre o preconceito de cor no Brasil. Como se sabe, o Datafolha é um instituto de pesquisa pertencente ao Grupo Folha, criado como departamento de pesquisas do jornal *Folha de S. Paulo*, em 1983. Com essa pesquisa sobre o preconceito de cor entre os brasileiros, com o sugestivo título “Racismo Cordial”, o referido instituto se gabou de ter furado a “vergonha” do brasileiro, preconizada por Fernandes desde a década de 1960:

No levantamento 87% dos pesquisados não-negros manifestam algum preconceito contra negros ao responder o questionário. Mas só 10% enxergam preconceito naquilo que fazem. O Datafolha também descobriu que o brasileiro não gosta de ser chamado de ‘pardo’. Prefere ser moreno, uma designação que o IBGE desconhece. Os pobres – e não os ricos – são os que mais manifestam preconceito contra negros. Mais da metade dos negros aceita o enunciado ‘negro bom é negro de alma branca’. E os negros dizem estar satisfeitos consigo mesmos: 77% dos entrevistados não querem mudar a aparência.

Sem discutir a metodologia utilizada pela Datafolha, abre-se, com os dados levantados há quase 20 anos, a necessidade de saber se o brasileiro se tornou mais ou menos preconceituoso diante das mudanças ocorridas na legislação educacional a partir de 1996. Observa-se, no entanto, que, em comparação com a lei 4.024/61, ocorreu, com a lei 9.394 de 1996, um certo avanço acerca das antigas reivindicações do movimento negro concernentes à democratização e ampliação da escola pública. Qualquer melhoria observada no plano educacional destinado à promoção do acesso à educação era lida como projeção de avanço das condições de vida do segmento afro-brasileiro.

Santos (2009), em tese dedicada a refletir sobre Direitos Humanos e Práticas de Racismo, afirma que ainda permanece na memória coletiva da sociedade a construção inventada de que o povo brasileiro se constitui pela mistura de três raças harmônicas entre si: o branco, o índio e o negro. De acordo com Santos (2009, p. 216), “esta representação permite acreditar na unidade, indivisibilidade e identidade da nação e do povo brasileiro. Há uma crença geral de que o Brasil tem um povo pacífico, ordeiro, generoso, alegre e sensual, mesmo quando sofredor”.

Santos ressalta o mito do “cadinho das três raças” como fator de alta proliferação e retificação da ideia de que o Brasil é “um país sem preconceitos, desconhecendo a discriminação de raça e de credo, que exalta a mestiçagem; país acolhedor, que recebe a todos que aqui queiram viver e trabalhar”.

[...] o branco para não se ver sob a responsabilidade de enfrentar esse problema, diz que ele [o racismo] não existe, que a sociedade brasileira é

igualitária. O mito da democracia racial tem uma existência universal na sociedade brasileira. Era para manter o *status quo*, manter as iniquidades econômicas, sociais e políticas que eram praticadas contra o negro. (2009, p. 282)

No entanto, hoje sabemos que o racismo cordial é interpretado como uma forma de discriminação contra os cidadãos não brancos (pretos e pardos) caracterizada a partir de um conjunto de atitudes e comportamentos discriminatórios revestidos por uma tênue polidez expressa ao nível das relações interpessoais, envolvendo piadas, ditos populares, sarcasmos e brincadeiras de cunho “racial”. É uma forma de racismo velado com raízes fincadas no passado escravista e na rejeição aos valores herdados da África. Daí a necessidade de superar o modelo eurocêntrico de análise sobre o passado histórico do povo brasileiro e buscar nossa identidade a partir de outra perspectiva.

1.1.2 Associações, agremiações e clubes: lugares das resistências

É importante mencionar que a nossa opção em abordar os movimentos, associações, agremiações e imprensa no período pós-Abolição não significa desconhecer as estratégias de lutas e resistências empreendidas durante o período de escravidão.

A respeito do movimento negro, Petrônio Domingues (2006, p. 102) explica que

[...]consiste na luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural.

Cabe explicar que as formas organizativas de lutas empreendidas por negros no período logo após a Abolição não podem ser classificadas como “movimentos negros sociais”, conforme o conceito definido e conhecido a partir da década de 1980. Daí a apropriação dos termos *associações*, *agremiações* ou *clubes*, utilizados por Sales Augusto Santos, que de maneira muito competente apresentou em sua tese a arqueologia dos movimentos sociais negros.

A nova ordem política surgida com a proclamação da República (1889) não garantiu aos negros recém-libertos integração digna ao sistema produtivo brasileiro; muito pelo contrário, foram deixados às margens da sociedade na dimensão política (uma vez que não tinham direito ao voto), nas dimensões sociais e psicológicas (mediante as doutrinas do racismo científico e da teoria do branqueamento) e na dimensão econômica, uma vez que os

postos de empregos eram preferencialmente ocupados por imigrantes europeus recém-chegados ao Brasil (ANDREWS, 1991).

Nesse contexto, os efeitos provocados pela ausência de condições materiais mínimas e pela discriminação racial foram determinantes para que os negros se mobilizassem e se organizassem coletivamente com vistas a encontrar alternativas de superação daquela condição.

As primeiras ações empreendidas pelo negro, pós-Abolição, surgiram nos primeiros anos do século XX e caracterizavam-se pela promoção do assistencialismo e da recreação. Posteriormente, voltaram-se para a denúncia das práticas do racismo, da discriminação racial e do precário acesso à educação. No início, eram agremiações e associações²⁷ que tinham como objetivo oferecer um espaço de lazer, recreação e esportes, uma vez que aos negros era vedada a entrada nos “clubes dos brancos”. Como se pode notar no trecho abaixo, não eram poucas as organizações.

Em São Paulo, apareceram o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; em Pelotas/RS, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918). Em São Paulo, a agremiação negra mais antiga desse período foi o Clube 28 de Setembro, constituído em 1897. As maiores delas foram o Grupo Dramático e Recreativo Kosmos e o Centro Cívico Palmares, fundados em 1908 e 1926, respectivamente (DOMINGUES, 2006, p. 103).

Esses espaços, voltados, em grande parte, para a classe de trabalhadores negros urbanos, eram estratégias para contornar as práticas preconceituosas e racistas vividas nas relações de trabalho e em outras esferas sociais. Representaram um espaço de resistência, mas não transcendiam o trato das questões culturais. Foi apenas mais tarde, por meio da imprensa escrita, que essas associações ressignificaram as suas estratégias ao incorporarem às suas ações a denúncia e a reivindicação de melhores condições sociais e econômicas.

Santos (2008) explica que essas associações tinham boletins informativos, cuja finalidade era divulgar acontecimentos sociais e religiosos de interesse de seus associados e, ao mesmo tempo, dar visibilidade às associações. Esses boletins cumpriam ainda a função de

²⁷ De 1897 a 1930, contabilizaram-se cerca de 85 associações negras funcionando na cidade de São Paulo, sendo 25 dançantes, 9 beneficentes, 4 cívicas, 14 esportivas e 21 grêmios recreativos, dramáticos e literários, além de 12 cordões carnavalescos (DOMINGUES, 2004, p. 329).

mostrar para a sociedade em geral que os negros eram civilizados, tinham vida social e eram capazes de organizar para si espaços de convivência próprios. Paulatinamente, esses boletins informativos passaram a discutir as relações raciais no Brasil, ao mesmo tempo em que se tornavam instrumentos de denúncia, reivindicação e protesto. Ressaltamos, com base nos estudos de Domingues (2006), que as associações anteriormente citadas, apesar de iniciarem o debate público a respeito das questões étnico-raciais, ainda não haviam assumido um posicionamento político antirracista.

Em suma, a partir do advento da República, os negros passaram a se organizar em associações, agremiações e clubes, assumidos, doravante, como lugares de resistência. A educação, entendida por essas entidades como a principal via de mobilidade social para os negros, passou a ser vista como lugar por excelência para se conhecer a história de afro-brasileiros e africanos. Não resta dúvida de que estes lugares contribuíram sobremaneira para a construção da identidade. Ali, o negro nutria-se do sentimento de pertencimento e de autoestima positiva. Como espaço de aprendizado, ali o negro debatia os problemas, buscava soluções e estratégias para poder agir na quebra de preconceitos, na superação do racismo e na promoção da igualdade racial.

1.1.3 Imprensa negra

Durante a década de 1920, floresceu a “imprensa negra”, termo cunhado por Florestan Fernandes. Esses jornais²⁸ discutiam os diversos problemas que atingiam o negro, desde o desemprego crônico ou subemprego, passando pela questão da falta de moradia digna, até o acesso à saúde e à educação. Além disso, denunciavam o regime de segregação, vigente em várias cidades do país, que impedia o acesso de negros a estabelecimentos comerciais e/ou de entretenimento ou lugares públicos como praças, parques e ruas.

É importante colocar que, de acordo com Gonçalves e Silva (2000), a importância do acesso das novas gerações de negros à educação como condição para uma vida melhor foi consenso em todos os jornais classificados como imprensa negra que circulavam à época e nas diversas linhas editoriais que deles emanavam, conforme podemos observar no trecho abaixo:

²⁸ Em São Paulo, o primeiro desses jornais foi *A Pátria*, de 1899, tendo como subtítulo *Orgão dos Homens de Cor*. Outros títulos também foram publicados nessa cidade: *O Combate*, em 1912; *O Menelick*, em 1915; *O Bandeirante*, em 1918; *O Alfinete*, em 1918; *A Liberdade*, em 1918; e *A Sentinela*, em 1920. No município de Campinas, *O Baluarte*, em 1903, e *O Getulino*, em 1923. Um dos principais jornais desse período foi o *Clarim da Alvorada*, lançado em 1924, sob a direção de José Correia Leite e Jayme Aguiar. Até 1930, contabiliza-se a existência de, pelo menos, 31 desses jornais circulando em São Paulo.

Nos jornais da imprensa negra paulista do começo do século XX, no período fecundo de sua divulgação, que vai dos anos 20 ao final dos anos 30, encontram-se artigos que incentivavam os estudos, salientam a importância de instrumentar-se para o trabalho, divulgam escolas ligadas a entidades negras dando-se destaques àquelas que eram mantidas por professores negros.

[...] O saber ler era visto como condição para a ascensão social, ou seja, para encontrar uma situação econômica estável, e, ainda, saber interpretar leis e assim poder fazer valer seus direitos. (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 8).

As associações de negros que surgiram no início do século XX também compreendiam a educação como um instrumento indispensável para equação de parte dos problemas da “gente de cor” brasileira, uma vez que formação educacional lhes traria respeito e reconhecimento, além de melhores oportunidades de trabalho, e melhor compreensão dos seus problemas para, então, combater o preconceito (PINTO, 1993).

Cabe ainda ressaltar o papel da imprensa na busca da identidade e da cidadania da população negra. Em importante artigo intitulado *Raiou a Alvorada: Intelectuais negros e imprensa, Pelotas (1907-1957)*, publicado em Pelotas, Rio Grande do Sul, no ano de 2003, o pesquisador José Antonio dos Santos ressaltou a figura do militante negro José Correia Leite²⁹ nas lutas empreendidas pelas populações negras no Brasil. Nascido em São Paulo, no início do século XX, contou com a ajuda de Jayme de Aguiar, desempenhando significativo papel no processo de luta do negro contra o preconceito. Fundaram juntos o jornal *O Clarim*, renomeado depois de *O Clarim d’Alvorada*, com objetivo de manter o segmento negro mais bem informado acerca de seu papel na sociedade. De fato, havia certa consciência da força da comunidade negra quanto aos seus direitos civis e políticos, mas também não se ignoravam os limites do poder judiciário brasileiro desde as primeiras mobilizações realizadas pelos jornais no final da década de 1920, conforme evidencia o fragmento esboçado no referido jornal:

Gozamos, teoricamente, de todos os direitos que, juridicamente, nos garante a própria constituição fundamental. Mas como o direito para o ser implica uma expressão de vida real e uma abstração, as forças da sociedade que estão inapelavelmente acima da lei contra ela evitam-nos, ou até nos expulsam, de suas instituições burocráticas, de utilidades ou

²⁹ Segundo o pesquisador José Antonio dos Santos, a vida do artista negro José Correia Leite foi escrita por iniciativa do intelectual Luiz Silva Cuti, e foi intitulada *E disse o velho militante José Correia Leite*. Santos salienta que, nessa obra em homenagem a José Correia Leite, consta a sua trajetória de vida, tanto no que se refere ao trabalho como na dedicação e luta em favor da causa negra no país. Leite faleceu em 27 de fevereiro de 1989, em São Paulo, aos 88 anos de idade (Cf. SANTOS, 2003).

política social de ensino e de formação intelectual, moral ou religiosa também; abominam-nos em orfanatos, hospitais e nas casas de assistência social, e até nas casas de expressão econômica em que, em suficiência e competência, poderíamos ganhar pão de brasileiros (FERNANDES, 1978).

Nesse precioso veículo de informação, atuante entre os anos de 1924 e 1932, também circulavam notícias sobre a luta contra a discriminação racial nos Estados Unidos. Correia, enquanto diretor, redator, repórter e gráfico, foi muito influenciado pela forma como o negro norte-americano conduzia seus movimentos contra a exclusão social.

Surgiram, nesse período, outras agremiações e jornais com objetivos de mobilizações de combate ao racismo e de integração do negro na sociedade, a exemplo de *O Clube Negro de Cultura Social*, fundado em 1932 por iniciativa de José de Assis Barbosa e José Correia Leite. Segundo os materiais informativos da imprensa, *O Clube* focava suas atividades nos eventos esportivos e culturais, mas fazia fortes críticas às ações da Frente Negra Brasileira.

Entre os anos de 1945 e 1960, José Correia Leite ajudou a fundar a Associação dos Negros Brasileiros (ANB) e a editar o jornal *Alvorada*. A ANB foi extinta em 1948. Em 1956, com a criação da Associação Cultural do Negro, Correia Leite atuou intensamente até o ano de 1965. Durante esses anos, ele também ajudou na elaboração da Revista *Niger* (1960), na qual assumiu a função de presidente do Conselho Deliberativo, até 1965. Nesse veículo de publicação periódica, Correia Leite dialogava com pesquisadores comprometidos com a causa racial, reunindo depoimentos e material bibliográfico para diversos trabalhos sociológicos.

Destacou-se também o *Jornal Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro*, importante meio de comunicação da imprensa negra, publicado pelo Teatro Experimental do Negro entre 1948 a 1950. Esse material jornalístico de propaganda e de denúncia representa importante fonte de pesquisa acerca da luta do segmento afro-brasileiro, além do seu caráter informativo e educativo.

Há que se destacar também o papel de outros periódicos no processo de luta do negro ao longo desse período. Petrônio Domingues (2007) elencou a imprensa de São Paulo representada pelos periódicos *Jornal Alvorada* (1945), *O Novo Horizonte* (1946), *Notícias de Ébano* (1957), *O Mutirão* (1958) e *Niger* (1960); em Curitiba foi registrado o jornal *União* (1947); no Rio de Janeiro, *O Redenção* (1950) e *A Voz da Negritude* (1952), para citar alguns deles.

1.1.4 Frente Negra Brasileira (FNB)

No início da década de 1930, emergiu, no cenário nacional, a Frente Negra Brasileira (FNB), uma significativa organização negra cujo foco voltava-se para o problema da

educação, a qual passou a ser vista como instrumento capaz de promover a inserção do afro-brasileiro na sociedade. Seus líderes apontavam para a carência de políticas públicas com objetivos definidos de integrar o negro na sociedade de classe, no dizer de Fernandes (1965). A organização acusava os poderes constituídos pela falta de iniciativa no sentido de eliminar os preconceitos e preparar o negro para o exercício da cidadania plena. As considerações de Domingues acerca da Frente Nacional Brasileira são basilares:

A FNB foi expressão da capacidade de união e luta da “população de cor” na década de 1930....[as lideranças] entendiam que a ausência de “instrução” era um dos fatores fundamentais que levava o negro a viver alienado culturalmente, desqualificado profissionalmente, manipulado politicamente, sem perspectiva de progredir socialmente, em síntese, a viver em condições precárias; por isso elas julgavam que o acesso à “instrução” era condição sine qua non para que essa situação fosse revertida. Em outras palavras, o acesso à “instrução” seria um pré-requisito básico para solucionar os problemas do negro na sociedade brasileira. (2008, p. 595-596)

O *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, datado de 1931, citado por Domingues (2008), trazia registrado em um dos parágrafos do estatuto da agremiação (FNB) seu principal objetivo qual seja, a “elevação intelectual, artística, técnica, profissional [...] da Gente Negra”. No entanto, o propósito da liga era programar ações para combater deficiências educacionais e culturais do meio negro através de cursos de alfabetização, de complemento cultural (formação social), construindo uma escola para atender o ensino primário, restrita à sua sede, em São Paulo. Domingues apresenta algumas conclusões acerca das ações da Frente Negra:

Com efeito, só o fato de uma escola reunir somente professores “de cor” e dezenas ou talvez centenas de crianças, jovens e adultos negros em um único recinto já causava efeito simbólico. Isto é, a escola da FNB favorecia o surgimento de um ambiente étnico de incentivos múltiplos, o que por sua vez deve ter influenciado positivamente na formação da auto-estima da maior parte de sua clientela. Quando se agrupavam com seus “irmãos de cor”, os alunos negros sentiam-se a cavaleiro e quiçá mais motivados a aproveitar aquele momento de aprendizagem. (DOMINGUES, 2008, p. 595-596)

Criada em outubro de 1931, na cidade de São Paulo, a Frente Negra Brasileira (FNB) foi uma das primeiras organizações a reivindicar a igualdade de direitos e a promover seminários, cursos de alfabetização, oficinas de costura e festivais de música.

Ao analisar o período imediatamente posterior à Abolição, a pesquisadora norte-americana Butler (1998, *apud* DOMINGUES, 2008), em um estudo comparado com outras regiões das Américas, e com o intuito de evidenciar e compreender padrões de resistência na luta de descendentes de africanos em situação de diáspora, considerou que os negros paulistas

utilizaram as associações e os jornais negros como estratégia para reivindicar igualdade racial e classificou tais meios como integracionistas alternativos, assim como as associações de negros afro-americanas.

Visando a construção de uma discussão nacional sobre as implicações do racismo e, ao mesmo tempo, a promoção de melhores condições de vida *da gente negra nacional*, a FNB ampliou sua zona de influência ao abrir filiais em diversas cidades paulistas e nos estados da Bahia, Minas Gerais, Pernambuco, Espírito Santo e Rio Grande do Sul. Estima-se que o número de filiados tenha chegado a aproximadamente vinte mil em todo país.

Andrews (1991) explica que os motivos que impulsionaram a criação da FNB estão ligados ao sentimento generalizado de decepção em relação às oportunidades de participação, ou melhor, a falta delas, que era mantida e reforçada, apensar da alteração do regime político, e também em relação à impossibilidade de inserção do negro trabalhador no movimento operário, ou ainda, porque não encontraram nenhuma receptividade no Partido Democrático, criado em 1926, por setores descontentes da classe média e agrária.

A FNB ofereceu diversos serviços para a sociedade, quais sejam: escola; grupo musical e teatral; time de futebol; assistências jurídicas, médicas e odontológicas; além dos cursos de formação em política, artes e ofícios. O número expressivo de mulheres associadas e o compromisso que tinham com a militância foi uma característica marcante da FNB. Elas foram as responsáveis por duas comissões: a Cruzada Feminina, que desenvolvia ações assistencialistas, e a Rosas Negras, que promovia bailes e eventos culturais (DOMINGUES, 2008; SANTOS, 2004).

De acordo com os estudos realizados por Petrônio Domingues (2008), o mais importante departamento foi o de Cultura e Intelectual, responsável pela educação, que, no âmbito da associação, era amplo e envolvia o ensino pedagógico formal e a formação cultural e moral do indivíduo. Quanto ao conceito de instrução, estava associado à alfabetização ou escolarização. Acreditava-se que os negros, só por meio dos estudos, *seriam respeitados, reconhecidos e valorizados*. Nessa perspectiva, a educação teria o poder de neutralizar o preconceito e, no limite, erradicá-lo. Por meio da educação, o negro recuperaria a potencialidade intelectual e cultural adormecida pelos anos de escravidão, que o impedia de acessar o mundo “moderno e civilizado”. Essa forma de entender o papel da educação para os negros era veiculada não só em eventos, mas também pela imprensa ligada à FNB, conforme é possível identificar nos trechos abaixo:

A instrução bem disseminada na raça será a maior e a mais importante conquista desta entidade (*A Voz da Raça*, set. 1936, p. 4).

[...] o fracasso de nossa gente foi simplesmente porque mostraram-nos a liberdade esquecendo-se de nos abrir a porta que a ela conduz – o livro... instrução é única e exclusivamente do que se ressentem o negro (*A Voz da Raça*, 8 jul. 1933, p. 4).

A “instrução” era o “ponto inicial de uma duradoura melhoria na [...] condição social, intelectual e moral” da “raça” negra (*A Voz da Raça*, jan. 1937, p. 1).

Negros, negros, ide para a escola, aprender, aperfeiçoar no manejo das letras alfabéticas para que possais, amanhã, tirar o melhor partido delas, para a glória do Brasil e de vossa raça oprimida” (*A Voz da Raça*, 3 fev. 1934, p. 4).

Parece-me que, considerando as pesquisas realizadas por Domingues (2006) e Santos (2008), havia uma crença entre “as pessoas de cor”, conforme termo utilizado à época, de que a escravidão teria retirado do negro a capacidade intelectual e cultural, e que tal condição o levaria à marginalização social e econômica. Nessa perspectiva, a entrada para o “mundo moderno e civilizado” só seria possível para esse segmento da sociedade através da educação formal. A integração do negro à sociedade, nos termos propostos pela FNB, desloca a origem da discriminação racial – qual seja, o racismo científico e a teoria do branqueamento da população brasileira – para o problema referente ao analfabetismo, que deve ser superado por ele mesmo. Para compreender melhor essa estratégia, lançamos mão da definição de antirracismo, sintetizada por D’Adesky (2005, p. 280), que prega: “crê no progresso para todos por meio de uma educação que racionalize os costumes, destrua os preconceitos e elimine os particularismos culturais considerados arcaicos ou bárbaros”.

Para a FNB, a ausência de apoio político às questões referentes ao negro, por parte de republicanos e democratas, exigia que a associação apoiasse candidatos negros. Foi nesse clima, com apoio maciço de seus membros, que Arlindo Veiga dos Santos candidatou-se a vereador, em 1932, mas, não venceu o pleito. A FNB promoveu e financiou outras candidaturas políticas negras, chegando a constituir-se como partido político, mas em 1937 foi obrigada a encerrar as atividades iniciadas no ano anterior, em decorrência da política do Estado Novo de Vargas, que proibiu as atividades de partidos políticos e associações.

Apesar de todos os esforços, a FNB não conseguiu eleger nenhum candidato, nem se tornar um partido de grande expressão. Isso se deve, em parte, à proibição de votar imposta aos analfabetos, bem como aos discursos xenofóbicos (DOMINGUES, 2006).

Apesar dos problemas enfrentados, a experiência da Frente representou importante forma de resistência da população negra diante de sua exclusão social, sobretudo no sistema de ensino desenvolvido nos albos da história republicana. A postura crítica da organização levou à sua extinção no ano de 1937, início do Estado Novo.

1.2 DA MOBILIZAÇÃO SOCIAL À REVISÃO DAS LEIS EDUCACIONAIS (1910-1988)

Até as duas primeiras décadas de vigência da República brasileira, a política educacional voltava-se para o fortalecimento do Estado oligárquico, servindo para reproduzir a ideologia do segmento dominante da sociedade. No Brasil rural, a escola era vista como a única e difícil via de ascensão e de prestígio social.

No início da década de 1930, a economia, essencialmente agrária, foi dando lugar à industrialização, cuja base assentava-se no capital nacional. Nessa nova etapa de desenvolvimento econômico, o país experimentava a alta concentração urbana, aspecto que alterou o ritmo e o *modus vivendi* da sociedade. O espaço geográfico, aos poucos, se adequava à nova realidade brasileira. A transição de uma sociedade eminentemente oligárquica para uma sociedade urbana industrial impunha redefinições quanto às estruturas de poder e quanto à política educacional. São dessa época a criação do Ministério da Educação e Saúde (1930) e a estruturação da universidade, aglutinando as instituições isoladas de ensino superior, bem como a organização do sistema nacional de ensino.

Francisco Campos foi escolhido para exercer o cargo de Ministro da Educação e Saúde (1931) e realizou a primeira reforma educacional de caráter nacional, a qual alterou a estrutura orgânica do ensino secundário, comercial e superior. Nessa reforma, ficou estabelecido, de forma definitiva, o currículo seriado, a frequência obrigatória e o ensino em dois ciclos, entre outras inovações.

Emergiu também, nesse período, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação” (1932), resultante de um movimento reformador cuja iniciativa foi elaborar um projeto de renovação educacional para o país. O clamor dos educadores era por um programa que contemplasse, em um dos artigos da Constituição Federal de 1934, a construção de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Desde aí ficou estabelecido que os educadores do país se dedicassem a realizar estudos e pesquisas para atender a um Plano Nacional de Educação, cuja essência devia promover uma prática educativa voltada para todos, independentemente de classe social. No entanto, o Manifesto dos Pioneiros foi criticado, sobretudo pela Igreja

Católica, que, à época, detinha o controle, a propriedade e a filosofia de grande parte das escolas da rede privada do país.

Dessa luta, significativas conquistas foram alcançadas, como o regulamento para funcionamento do ensino público envolvendo as esferas federal, estadual e municipal. Além disso, foi conseguida a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário. O ensino religioso passou a ser optativo, acompanhando a forma institucional que assegurava o direito de organizarem e afirmarem suas afinidades de crenças e manifestações identitárias de modo livre e autônomo.

1.2.1. A Constituição de 1937 (Estado Novo)

A Constituição organizadora do Estado Novo, cuja elaboração vinha sendo construída desde 1936, teve Francisco de Campos como seu autor. Foi outorgada por Getúlio Vargas, em 1937, dispondo de conteúdo pretensamente democrático, mas fortemente centralizador. Esse período representou o principal suporte referencial de sustentação do poder de Vargas, cabendo-lhe a nomeação das autoridades estaduais, os interventores. Essa interferência do poder central em qualquer unidade da Federação dava-lhe autoridade de nomear inclusive as autoridades municipais.

Os traços nacionalistas da Constituição de 1937 traduziam-se nos inúmeros decretos, reforçados pela ideologia das lideranças militares e pelas relações internacionais. No entanto, no âmbito educacional foram mantidos o ensino profissionalizante e a obrigatoriedade de as indústrias e sindicatos criarem escolas especializadas para filhos de funcionários ou de sindicalizados. A Constituição instituiu também a obrigatoriedade da disciplina de educação moral e política nos currículos escolares.

Da mesma forma que no início do século XX, a sociedade da década de 1930 se viu marcada pela carência de recursos materiais e pelo despreparo dos professores ou de voluntários para a atuação no ofício de ensinar. Nos manuais escolares imprimiam-se os preceitos da ideologia dominante e nacionalista, tendo como pano de fundo o trágico cenário da Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

A partir da Constituição em 10 de novembro de 1937, a política educacional espelhava a ordem capitalista, cujo texto constitucional previa o preparo do trabalhador baseado no ensino pré-vocacional e profissional ligados à produção industrial, tornando obrigatório o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas normais, primárias e secundárias. Em suma,

urbanização e industrialização foram os fenômenos fundamentais para o processo de escolarização da população.

Ao adentrar a década de 1940, o Brasil já experimentava sensível queda no índice de analfabetismo. Por iniciativa do Ministro Gustavo Capanema, alguns setores do ensino puderam ser reformados, como as Leis Orgânicas do Ensino, que deram origem ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI (PILETTI, 1996).

A Reforma Capanema trouxe consigo o Decreto-lei n.º 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que regulamentava o ensino comercial. A partir de 1944, iniciou-se a publicação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, que funcionava como órgão de divulgação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

Embora a Constituição tenha se limitado a privilegiar o ensino profissionalizante, houve um pequeno avanço no que se refere às reflexões sobre educação e acerca dos movimentos sociais, refletido na organização da União Nacional dos Estudantes (UNE) e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

1.2.2. A Constituição de 1946: Euforia democrática

Superada a experiência da ditadura varguista, vivida pelo povo brasileiro no período de 1937 a 1945, as lideranças políticas se propuseram a buscar a restauração democrática. Após quase oito meses de trabalho na Assembleia Constituinte, em 16 de setembro de 1946 foi promulgada a quarta Constituição da República.

A economia, ao se diversificar, ensejou a necessidade de novas leis educacionais, algumas expressas na Constituição de 1946. Apesar das preocupações educacionais, tanto a Constituição de 1891 como as de 1934, de 1937 e também a de 1946 assumiram caráter excludente no que se referiu à participação popular.

Quanto à participação eleitoral, deixou de fora a grande maioria de analfabetos e os soldados. Com relação à educação, considerada direito de todos, segundo a pesquisadora Adriane Cristine Silva (2011, p. 151), “outro limite imposto à democracia referiu-se à dita educação como direito de todos, pois o ensino primário era obrigatório. No entanto, não era assegurado ao conjunto da sociedade o acesso à escola”.

No que se refere ao movimento social dos negros, o novo momento político e econômico da democratização que sucedeu a ditadura varguista recrudescer vigorosamente as manifestações do segmento negro. Segundo as análises de Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2002), a contestação negra avultou-se graças a alguns fatores: primeiro, porque a

discriminação racial, à medida que se ampliavam os mercados e a competição, também se tornava mais problemática; segundo, porque os preconceitos e os estereótipos continuavam a perseguir os negros; terceiro, porque grande parte da população “de cor” continuava marginalizada em favelas, mocambos, alagados e na agricultura de subsistência.

Petrônio Domingues (2007), no texto *Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos*, teceu apreciações sobre o poder de mobilização dos afro-brasileiros no período que antecedeu a Lei n.º 1390/51, ou Lei Afonso Arinos, a qual inseriu no rol das contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor.

Domingues (2007) destacou a União dos Homens de Cor (UHC) como um dos principais agrupamentos de negros surgido no período pós-Vargas. Conhecida como “Ugacê”, a organização surgiu em Porto Alegre, por iniciativa de João Cabral Alves, no início de 1943. Seu estatuto rezava que o objetivo da UHC era “elevar o nível econômico, e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, em todos os setores de suas atividades” (SILVA, 2003, p. 225). A capacidade organizativa da UHC lhe permitiu expandir-se, alcançando, na segunda metade da década de 1940, dez unidades da federação (Minas Gerais, Santa Catarina, Bahia, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Sul, São Paulo, Espírito Santo, Piauí e Paraná). Suas principais atividades envolviam, segundo Domingues, a promoção de debates na imprensa local, a publicação de jornais próprios, a prestação de serviços de assistência jurídica e médica, aulas de alfabetização, ações de voluntariado e participação em campanhas eleitorais. A Ditadura Militar (1964) foi responsável pelo arrefecimento das mais expressivas agremiações sociais no país. A Ugacê não ficou incólume a esse processo (DOMINGUES, 2007).

O momento histórico inaugurado com a deposição de Getúlio Vargas ficou conhecido como período de redemocratização, cujo arco temporal envolve os anos entre 1946 e 1964. Entretanto, desde o final da II Guerra Mundial, em 2 de Setembro de 1945, já havia uma forte campanha em favor da redemocratização do país. A vitória dos Aliados (liderados por Inglaterra, URSS, França e Estados Unidos) determinou o prestígio dos regimes democráticos e populares, tornando insustentável a manutenção dos aparelhos repressores do Estado Novo, materializado nas ações da polícia e da censura contra quem se opusesse à lógica do regime.

Vozes de distintos segmentos sociais se levantavam para clamar pela liberdade em todos os setores. Sucessivas manifestações de intelectuais, estudantes, operários e personalidades políticas ganharam vigor nesse período. Partidos políticos reestruturaram-se;

associações de classes, a exemplo da UNE, rearticulavam-se, engrossando as fileiras em favor da democratização.

Ainda em 1945, os negros se organizaram para participar da 1.^a Convenção Nacional do Negro, realizada em São Paulo e presidida por Abdias do Nascimento. Havia um clima de expectativas favoráveis capaz de provocar mudanças significativas. Com o fim da Grande Guerra e a superação do Estado Novo no Brasil, havia a sinalização de novos tempos para a população negra. A Convenção debateu a necessidade de uma legislação específica contra o racismo. Vislumbrava-se alcançar condições materiais mais dignas para os negros brasileiros como uma forma de garantia de direitos e de reparação econômica, depois de séculos de exploração.

1.2.3 Teatro experimental do negro – (1945-1964) – anos de redemocratização

Concernente às ações do segmento negro no combate ao racismo, foi fundado em 13 de outubro de 1944, na cidade do Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro (TEN), idealizado pelo ativista Abdias do Nascimento. A esse respeito, Jeruse Romão (2005, p. 117) teceu considerações contundentes no artigo *Educação, instrução e alfabetização de adultos negros no Teatro Experimental do Negro*, publicado no livro *História da Educação do Negro e outras histórias*, sob o aval do Ministério da Educação:

[Abdias do Nascimento] inspirado em cenas que avistou juntamente com um grupo de poetas no Chile, quando assistiu em uma peça de teatro, cena semelhante àquelas que ocorriam no Brasil: a representação de personagens negros por atores brancos tingidos – para usar expressão de Abdias – de preto. O texto apresentado era “Imperador Jones”, do dramaturgo norte-americano Eugene O’Neill, Prêmio Nobel de literatura (1936) que, de próprio punho, autoriza e cede os direitos de apresentação, em 1944, ao Teatro Experimental do Negro. (ROMÃO, 2005)

O TEN teve como a principal orientação de seu trabalho artístico e educacional a valorização do negro e sua cultura por meio do teatro. Esse teatro foi pioneiro na criação de cursos de alfabetização para adultos.

A um só tempo, o TEN alfabetizava seus primeiros participantes e oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a ver, enxergar o espaço que ocupava o grupo afro-brasileiro no contexto nacional. Abdias Nascimento (HISTÓRIA DO MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL - ACERVO DE ENTREVISTAS DE HISTÓRIA ORAL, s/d).

O TEN desenvolveu atividades de caráter social e artístico, tendo se constituído também como um espaço de militância e engajamento feminino nas lutas contra a

discriminação, dos quais se originaram duas organizações de mulheres negras: a Associação das Empregadas Domésticas e o Conselho Nacional de Mulheres Negras: “Teve muita *madame* que se aborreceu com o TEN: nós estávamos botando minhocas nas cabeças de suas empregadas”. (HISTÓRIA DO MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL - ACERVO DE ENTREVISTAS DE HISTÓRIA ORAL, s/d).

Em resposta à valorização do padrão de beleza europeu e com a intenção de restituir a autoestima negada às mulheres negras, o TEN promoveu os concursos *Boneca de Pixe* e *Rainha das Mulatas*. Criatividade, ética e conhecimentos gerais faziam parte dos critérios de julgamento da candidata. Os eventos cresceram, ganharam destaque e atenção da mídia e de alguns setores da sociedade, que passaram a desvirtuá-los do objetivo inicial: a valorização da mulher negra. Descontente com o rumo que os concursos haviam tomado, o TEN decidiu encerrá-los.

O TEN se transformou em um efervescente centro de produção cultural e acadêmica. Em 1955, organizou a “Semana do Negro”, com diversos eventos, entre eles teatro, palestras e oficinas, visando fomentar discussões sobre a condição do negro no Brasil. No mesmo ano, promoveu um concurso de artes plásticas sobre o tema do Cristo Negro. Em 1961, publicou a antologia *Dramas para negros e prólogo para brancos* e, em 1964, realizou o curso Introdução ao Teatro Negro. Destacou-se no cenário cultural do Rio de Janeiro até 1968³⁰.

A atuação artística do TEN foi orientada pelo estudo e pela incorporação dos valores da cultura de matriz africana no Brasil, sem perder de vista a luta pela superação do racismo e pelos direitos humanos.

Importante marco na luta pela superação do racismo e pelo acesso à educação, o 1.º Congresso do Negro Brasileiro (1950), organizado pelo TEN, caracterizou-se como um evento de estudos e reflexão, no qual o negro deixa de ser visto com mero objeto de pesquisa para se tornar produtor de conhecimentos sobre si mesmo.

A convocação da população, feita por Guerreiro Ramos e Abdias do Nascimento, para se engajar no empreendimento que consideravam de “caráter pedagógico”, representava, segundo Romão, o nascimento do Teatro Negro, cujo objetivo era, no dizer de Nascimento, “contribuir para que se desfaçam as tensões ainda discerníveis nas relações de raça no Brasil”.

³⁰ Os livros *Teatro Experimental do Negro – Testemunhos*, *O negro revoltado* e *Relações raciais no Brasil* registram boa parte da atuação do TEN e seu contexto social.

Ramos e Nascimento revelam onde foram buscar agentes para os espetáculos do TEN (NASCIMENTO, 2004, p. 3):

[...] recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados em profissão definida, modestos funcionários públicos e – ofereciam-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava a ver, enxergar o espaço que ocupava o afro-brasileiro no contexto nacional.

Segundo a historiadora Miriam Garcia Mendes (ENCICLOPÉDIA CULTURAL ITAÚ), “Por duas vezes o TEN é impedido de participar de festivais negros internacionais pelo próprio governo brasileiro”. Com base no suporte histórico oferecido pela historiadora Miriam Garcia Mendes, a *Enciclopédia Itaú Cultural/Teatro* fez o seguinte registro:

Por duas vezes o TEN é impedido de participar de festivais negros internacionais pelo próprio governo brasileiro. ...[mas] esses fatos não devem ser compreendidos apenas como fruto da discriminação racial: ‘... os movimentos de vanguarda, e o TEN era um deles, sempre enfrentaram grandes dificuldades, não só por falta de apoio oficial, como pela natural reação do público [...] habituado às comédias de costumes inconseqüentes ou dramas convencionais’ (MENDES, ENCICLOPÉDIA CULTURAL ITAÚ).

Segundo as considerações da Enciclopédia Itaú Cultural, o TEN não alcançou a glória almejada no seu tempo, mas, “em termos de história do teatro, significou uma iniciativa pioneira, que mobilizou a produção de novos textos, propiciou o surgimento de novos atores e grupos e semeou uma discussão que permaneceria em aberto”. A discussão sobre a ausência de personagens negros na dramaturgia e nos palcos permaneceu, sobretudo num país multicultural.

A UNE teve papel importante na concretização do projeto do TEN; assim seus membros ofereceram apoio aos dirigentes do grupo para utilizarem suas dependências físicas (salões e restaurante) durante os ensaios das peças ou na realização do curso de alfabetização de adultos. Assim, segundo Abdias do Nascimento:

O restaurante funcionava até umas oito da noite, depois a gente limpava tudo e virava um palco (...) No salão de cima Ironides Rodrigues dava aula de alfabetização, no salão nobre, Aguinaldo Camargo dava aulas de iniciação cultural e, no restaurante, eu já começava os testes de ator pensando na montagem de estréia (...) O TEN nunca foi só um grupo de teatro, era uma verdadeira frente de luta. (NASCIMENTO, 1997, p. 230)

Em preciosa contribuição para o avanço dos estudos sobre a educação e as relações raciais no Brasil, Jeruse Romão (2005, p. 137) reconheceu a contribuição da participação dos negros e negras do TEN aos integrantes do Teatro, sobretudo “à cultura brasileira e à

educação popular, e por todo canto por onde atuaram”. A autora menciona também o valioso papel desempenhado em favor do povo negro por Guerreiro Ramos, membro do TEN e integrante do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), com Paulo Freire e Abdias do Nascimento, seu orientando.

O surgimento do TEN ensejou a criação de um departamento de estudos e pesquisas que passou a ser denominado Instituto Nacional do Negro, sob a coordenação de Guerreiro Ramos. Segundo Abdias do Nascimento,

[...] o Instituto Nacional do Negro, a cargo do sociólogo Guerreiro Ramos, realizava nos seus seminários de grupoterapia um trabalho pioneiro de psicodrama, visando a desenvolver uma terapia para a consciência dilacerada do negro vitimado pelo racismo. (2004, p. 223)

Os seminários de grupoterapia tiveram início no ano de 1949, com base em investigações científicas. Ramos acreditava que o ressentimento comprometia psicologicamente as ações decisivas do homem negro brasileiro. Daí seus estudos e publicações acerca da técnica psicoterápica em que, em grupo (grupoterapia ou sócio-terapia), os participantes dramatizavam os conflitos individuais. Para Ramos, essa técnica poderia ajudar na superação dos traumas herdados do passado escravista.

No que se refere ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), criado no ano de 1955, cabe ressaltar que era um órgão vinculado ao Ministério de Educação e Cultura e que se fortaleceu durante o Governo de Juscelino Kubitschek, ganhando autonomia administrativa no campo da pesquisa, nas decisões, nas opiniões e de cátedra. Foi criado para que se dedicasse ao estudo, ao ensino e à divulgação das ciências sociais. De caráter orgânico, o núcleo do ISEB irradiava ideias para dar suporte à política desenvolvimentista do Estado. O órgão teve fim com o advento do golpe militar de 1964 e seus partícipes, os *isebianos*, acabaram exilados do Brasil.

Segundo Romão (2005, p. 137), “foi lá no ISEB que Paulo Freire declarou ter tido acesso ‘ao estranho vocábulo conscientização’, lá estudado pelo sociólogo negro e por Álvaro Viera Pinto”. Eis um trecho da fala de Paulo Freire, citado por Romão:

Acredita-se que sou autor deste estranho vocábulo “conscientização” por ser o conceito central de minhas ideias sobre a educação. Na realidade, foi criado por uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, por volta de 1964. Pode-se citar entre eles o Filósofo Álvaro Pinto e o professor Guerreiro. Ouvi pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática de

liberdade é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. (2005, p. 137)

Conforme Jaime Pinsky (2003), com o processo de redemocratização no Brasil, iniciado com o fim da Segunda Guerra Mundial, a Constituição de 1946 abriu espaço para se discutir as questões da discriminação racial no país, prevendo censura a qualquer forma de discriminação racial.

1.2.4 E o racismo brasileiro se expõe...

Segundo as considerações de Santos (2009, p. 208), a Convenção Nacional do Negro, promovida pelo Teatro Experimental do Negro, ocorreu em 1945, em São Paulo, e em 1946, no Rio de Janeiro. Essas convenções resultaram na elaboração do “Manifesto da Convenção do Negro”, contendo uma síntese das preocupações e reivindicações dos participantes, envolvendo uma legislação antidiscriminatória e outras questões de ordem social e econômica para a população negra. Santos (2009) salienta que as evocações expressas no Manifesto foram propostas na forma de projeto de lei, pelo Senador Hamilton Nogueira, da União Democrática Nacional (UDN do Rio de Janeiro), partido político brasileiro fundado em 7 de abril de 1945, frontalmente oposto à política varguista.

O conteúdo da proposta resultante da Convenção Nacional do Negro transformaria em crime toda e qualquer forma de discriminação racial. Os constituintes rejeitaram a proposta, sob o argumento de que não havia fatos concretos que justificassem a existência de discriminação racial no Brasil.

Tanto o Manifesto da Convenção do Negro (1945) como alguns incidentes envolvendo intelectuais e artistas negros norte-americanos ganharam repercussão nacional e internacional. Em 1947, a antropóloga negra estadunidense Irene Diggs foi impedida de se hospedar no Hotel Serrador, no Rio de Janeiro. Esse episódio também ecoou negativamente, no âmbito nacional e internacional, através da imprensa. A fala de Irene Diggs acerca do episódio revela seu despontamento acerca das relações raciais nos Estados Unidos e no Brasil:

Estou convencida agora de que no Brasil há mais preconceito que em qualquer outro país da América, com exceção dos Estados Unidos [...]. Em meu país, esse preconceito tende a desaparecer, enquanto aqui a tendência é crescer. E vou explicar por que: os negros norte-americanos são hoje em dia o grupo negróide mais adiantado do mundo. Conseguiram um tal grau de bem estar cultural e econômico que não podem mais ser tratados como párias... Nos Estados Unidos eles ainda não gostam de nós, mas nos respeitam. Vou revelar, portanto o que todos ignoram em meu país; que este grande país onde a raça negra já produziu grandes gênios e heróis como

Henrique Dias, o Aleijadinho e outros, esconde seu preconceito racial como uma brasa quente entre as cinzas. Há racismo no Brasil com tendência a crescer. Direi mais: é o único país da América Latina onde um tal preconceito odioso é cultivado. Estou desencantada (DEGLER, 1976, p. 285-286).

Ainda em 1947, um grupo de atores do Teatro Experimental do Negro também foi vítima do mesmo constrangimento ao ser barrado de entrar no Hotel Glória, no Rio de Janeiro, onde se realizava uma festa organizada pela Sociedade Brasileira dos Artistas para a qual foram convidados.

Outro episódio de explícita humilhação refere-se ao caso ocorrido em 1950, envolvendo a bailarina e coreógrafa Katherine Dunham e a cantora Marian Anderson, artistas negras estadunidenses conhecidas internacionalmente que tiveram sua hospedagem recusada no Hotel Esplanada de São Paulo, espaço muito frequentado por empresários norte-americanos. A indignação foi maior porque o grupo havia feito reservas durante a excursão com sua companhia no Brasil. A situação foi interpretada como manifestação explícita de discriminação racial, determinando a divulgação do incidente pela imprensa. Em resposta, a lei Afonso Arinos foi aprovada em 1951, e fez da discriminação racial em locais públicos um crime no Brasil.

Observa-se que os episódios gerados por preconceitos raciais sofridos por personalidades estrangeiras no Brasil levaram os políticos a se voltarem para as propostas elaboradas por ativistas e intelectuais durante a Convenção do Negro. Conforme Abdias do Nascimento, o embate contra o preconceito racial assume distintas formas.

A discriminação diária contra o negro – banido de teatros, boates, barbearias, clubes, empregos e do processo político – não era o suficiente, inclusive porque, sendo tão formal e comum, merecia pouco comentário na imprensa... Como já mencionado, a antropóloga negra Irene Diggs foi barrada no Hotel Serrador, no Rio; este exemplo já mereceu alguma atenção. Quando, em 1950, a coreógrafa negra norte-americana Katherine Dunham e a cantora Marian Anderson foram discriminadas no Hotel Esplanada, em São Paulo, a “liderança nacional” começou a perceber a existência de “exemplos concretos”.

Nesse contexto, o projeto de lei já citado foi reapresentado no ano de 1951, pelo então Deputado Afonso Arinos. Dessa vez tal projeto foi prontamente aprovado. Considerada como o primeiro instituto jurídico antidiscriminatório do país, a Lei n.º 1.390 (Afonso Arinos) foi sancionada mais pelo impacto dos eventos de discriminação sofridos por estrangeiros no

país do que pelo reconhecimento do processo permanente e sistemático de preconceito racial vivenciado pela população negra do país ao longo da história brasileira.

Entretanto, todo o rosário de humilhações e constrangimentos sofridos por afro-brasileiros e por negros estrangeiros estamparam, de forma incontestável, a discriminação racial, passível, a partir da Lei 1.390³¹, de ser enquadrada como crime ou contravenção penal. Constituída de 8 artigos, a referida Lei instituía como contravenção penal a recusa por parte de algum estabelecimento em hospedar, servir e atender negros. Identificava também como objeto de punição aqueles que impedissem acesso, atendimento ou inscrição em escolas por motivo de preconceito ou raça ou cor. O crime era passível de multa de cinco mil cruzeiros ou prisão de quinze dias a três meses, ou perda de cargo, quando o ator da ação for agente público, ou até o fechamento de estabelecimentos que desrespeitassem negros³².

Em relação às críticas em torno da Lei Afonso Arinos, esta ganhou importância graças ao fato de ser a primeira e única legislação penal que tratava a questão racial no Brasil, buscando uma saída antirracista. Ou seja, foi a primeira legislação sobre o “preconceito de cor” e configurou-se como um padrão oficial de interação da população afro-brasileira com o sistema judiciário, sobretudo “na condição de vítima de atos de discriminação racial” (SANTOS, 1999, p. 197).

Joselina Silva (2003, p. 232) lembra também que o Estado brasileiro apresentava um perfil excludente e discriminador explicado pelo paroxismo nacional. Nesse sentido, alimentada de forma contínua pelo discurso liberal e universalista do estado, a sociedade acabou incorporando princípios capazes de negar a diversidade dos povos: “Então, a UHC (União dos Homens de Cor) e muitos dos Grupos contemporâneos, mais do que tratar de inclusão e ascensão social, buscavam a participação dos negros no projeto nação brasileiro”. Isso significa, segundo a autora, que o combate era contra o Estado, “na sua forma racializada”. A luta da população negra era por sua inserção na sociedade, no Estado-nação, “a partir da participação igualitária nas instâncias de poder nacionais”.

Entre os anos de 1946 e 1960, os debates sobre os rumos do sistema educacional se intensificaram, redundando na Lei n.º 4.024, promulgada em 20 de dezembro de 1961, que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional. Permaneciam no corpo da lei as reivindicações da Igreja Católica e dos proprietários de escolas privadas a despeito dos

³¹ Sobre as legislações estaduais e municipais que trataram do tema cf. Silva Jr. (1998).

³² Cf. *O Jornal Quilombo*, Junho e Julho de 1950, Ano II, n.º 10, p. 09.

interesses daqueles que defendiam a educação como dever do estado brasileiro. Nesse quadro de mudanças, resta discutir os rumos da legislação educacional diante do estado de tensão racial vivenciado por afro-brasileiros e não negros no cotidiano escolar.

CAPÍTULO 2

DA DÉCADA 1960 AOS DIAS ATUAIS: EDUCAÇÃO, SILENCIAMENTO E RESSURGIMENTO DO MOVIMENTO NEGRO

À luz dos princípios presentes na Constituição de 1946 foi publicada a Lei de Diretrizes e Base - LDB, em 20 de dezembro de 1961, pelo presidente João Goulart. Teve uma nova versão em 1971, durante o regime militar e vigorou até 1996, quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96.

As primeiras iniciativas de se programar uma lei para definir e regularizar o sistema de educação brasileiro surgiram em 1934, mas só em 1948 foi levado a efeito o encaminhamento do projeto de lei ao legislativo, através do poder executivo, o qual ainda foi objeto de muitos debates políticos antes de ser aprovado, no ano de 1961.

O embate envolvia o grupo ligado ao Estado (os partidos de esquerda) e o grupo dos políticos liberais. O primeiro via o Estado como o eixo básico da educação, no sentido de preparar o indivíduo para atuar na sociedade através do ensino público; nesse caso, as instituições privadas podiam existir, mas como concessão do poder público. O segundo grupo era ligado aos partidos de centro e direita, e defendia a posição de que a educação deveria ser um dever da família, a qual podia optar pelas instituições privadas. Nesse sentido, pelo viés dos liberais, caberia ao Estado apenas regularizar as diretrizes do sistema educacional, garantindo ao segmento pobre da população o acesso às escolas particulares através de bolsas.

Entre os defensores do ensino público estava o educador Anísio Teixeira, figura que se destaca na história da educação no Brasil, sobretudo por ter difundido os pressupostos do movimento da Escola Nova (nas décadas de 1920 e 1930). Ao lado de Fernando de Azevedo, um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros, lançou as bases e diretrizes de uma nova política de educação, cujo princípio mais caro centrava-se na defesa do ensino público gratuito, laico e obrigatório, como já referido.

Entre os anos de 1950 e 1960 Anísio Teixeira inaugurou, em Salvador, o Centro Popular de Educação (Centro Educacional Carneiro Ribeiro), a partir da concepção e realização de uma experiência de educação integral no país. Esta instituição teve inauguração parcial em 21 de setembro de 1950, sendo efetivado o projeto ao longo da mesma década, numa das áreas mais pobres de Salvador. Segundo Clarice Nunes:

O que convencionamos denominar de educação popular é uma criação de intelectuais que se colocaram a seu serviço. Na década de 1950, conjuntura na qual se ergueu o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Liberdade, uma das áreas mais pobres de Salvador, também nasciam projetos de educação popular que proliferaram na década seguinte por todo o País. Esses projetos funcionaram como alternativa para os movimentos de esquerda cujos intelectuais não participaram da luta armada contra a ditadura militar instalada a partir da segunda metade da década de 1960. (2009, p. 121-122)

O Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro foi o espaço onde Anísio Teixeira introduziu e experimentou as suas concepções de educação. A sua luta maior consistia na busca da conquista da universalização da educação pública e gratuita. Em seus trabalhos Teixeira ressaltou a importância da educação escolar para integrar o país na civilização letrada e entendia a escola pública como uma máquina para a produção da democracia almejada, considerando-a como o mais significativo instrumento de justiça social e de correção das desigualdades provenientes da posição e da riqueza. Ele considerava que o investimento na educação representava desenvolvimento social e pessoal, tendo como produto, resposta ou consequência a ascensão social, como acreditavam os liberais naquela época.

Anísio Teixeira idealizava uma escola cuja eficiência se daria em tempo integral, envolvendo alunos e professores. Ao se referir à universalização da educação básica, Teixeira criticava a escola como privilégio de poucos. Contrapunha-se à educação limitada ao âmbito da classe e da sociedade.

Ainda nas décadas de 1950 e 1960, a educação passou a ser orientada pelo Ministério da Educação e Cultura (1953). Mais tarde, no ano de 1961, o Brasil experimentou a campanha de alfabetização, com base na didática de Paulo Freire. Criou-se também, nesse período (1962), o Conselho Federal de Educação para suprir as funções do Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação. É dessa época também a organização do Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização, pelo Ministério da Educação e Cultura, a partir do Método Paulo Freire.

Apesar da luta de Teixeira, Paulo Freire e outros defensores do ensino público de igual importância, o projeto de lei das diretrizes e bases da educação brasileira foi aprovado pelo Congresso em 1961, sendo que, grande parte dos princípios defendidos por aqueles que defendia a escola laica e confessional, se sobrepôs aos dos estatistas, os quais defendiam educação pública e gratuita sob a égide do Estado. Assim, depois de treze anos de controvérsias e debates referentes à opção política e filosófica que nortearia a LDB, o texto finalmente teve sua versão final. Lucimar Rosa Dias sintetiza o quadro político do período da aprovação da Lei:

Para a aprovação do projeto de lei 4.024/61, travou-se uma intensa luta, iniciada em 1956, mas efetivamente configurada em 1958, entre duas visões de educação. Uns desejavam investimentos públicos em escolas também privadas e confessionais, outros defendiam escola pública para todos, sob a gestão do Estado. Durante todo o tempo em que educadores se empenharam em criticar o projeto de lei do deputado Lacerda, por considerá-lo favorável aos defensores das escolas confessionais, estava presente o argumento de que o desenvolvimento da sociedade e sua democratização dependiam da escola pública. (2005, p. 52)

Se o ano de 1932 ficou marcado pelo brado dos educadores em favor da renovação da educação brasileira (CURY, 1984), e através da mobilização dos Pioneiros da Educação Nova³³, o ano de 1959, em que aconteceu o Manifesto dos Educadores, ficou caracterizado como a consolidação do Manifesto de 1932, que, segundo o pesquisador José Luis Sanfelice, complementou e atualizou seus pressupostos dentro de uma visão histórica, concretizada depois de mais de vinte anos:

As rupturas que se fariam com o movimento civil-militar de 1964, atingindo globalmente a sociedade, já se delineavam ao longo dos anos de 1950. Estes anos tinham, então, contraditoriamente, a presença ainda do passado pré-1930, a sua temporalidade própria e o futuro, o pós-64 em construção (SANFELICE, 2006, p.32).

Assim, depois de treze anos (1948-1961) de controvérsias e debates referentes à opção política e filosófica que nortearia a LDB, o texto finalmente teve sua versão final. Mas, para isso, foram importantes algumas iniciativas, como a Reforma Francisco Campos, dos anos da década de 1930, as Leis Orgânicas promulgadas nos anos 40 (equivalência parcial dos cursos técnicos com o ensino regular), a Constituição de 1946, apesar de seus limites, e a concretização da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, à custa de embates, encontros, desencontros, avanços e recuos na construção de grande parte da legislação educacional brasileira.

2.1 A LDB E A DIMENSÃO RACIAL

Sobre os desígnios da LDB de 1961 voltados para atender as tensões raciais vivenciadas por afro-brasileiros e não negros nos sessenta anos do regime republicano – pelos arrazoados de Fernando de Azevedo, dispostos em editoriais e artigos acerca do projeto da Lei

³³ O Manifesto Pioneiro da Educação Nova, datado de 1932, foi redigido por Fernando de Azevedo e envolveu a participação de mais 26 intelectuais na discussão do texto, entre eles estavam Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles.

– o conceito de escola pública abarcava a inclusão racial, a tolerância religiosa e a indistinção de classes:

A escola pública, cujas portas, por ser escola gratuita, se franqueiam a todos, sem distinção de classes, de situações, de raças e de crenças, é, por definição, contrária e a única que está em condições de se subtrair a imposição de qualquer pensamento sectário, político ou religioso (AZEVEDO, 1959, p. 11).

Lucimar Rosa Dias (2005), em brilhante artigo dedicado a examinar os avanços alcançados pelos afro-brasileiros com as leis educacionais, entre os anos de 1961 e 2003, trouxe a lume significativos apontamentos para nossa pesquisa. Dias entende que a questão da raça sempre esteve na pauta de preocupações dos educadores, as quais foram acentuadas nos anos que antecederam a promulgação da lei educacional de 1961:

[...] diante das dificuldades que a defesa de uma sociedade igualitária racialmente tem de enfrentar no Brasil, qualquer passo nessa direção significa avanço. No caso do projeto de Lei nº 4.024, aprovado em 1961, está posto no Título I – Dos Fins da Educação Art. 1º, alínea g – que a educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: Alínea g - A condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça” (DIAS, 2005, p. 45).

Uma das conclusões da autora a respeito do conteúdo da Lei nº 4.024 é de que, agregados à luta pela democratização e ampliação da escola pública, encontravam-se os movimentos em favor da melhoria das condições de vida da população negra. Conforme já discorreremos, ao longo dos anos que antecederam a promulgação da Lei, sobretudo entre os anos de 1940 e 1950, o segmento negro, em conjunto com movimentos sociais (educadores, estudantes – UNE, entre outros) realizou inúmeras estratégias de luta envolvendo agremiações políticas, literárias ou recreativas, associações culturais, imprensa e outros locais capazes de promover a inserção da população negra na sociedade, sobretudo na escola.

Apesar das preocupações dos educadores a respeito da inclusão racial, dentro de uma dimensão razoável, Dias pondera que essa dimensão teve representação secundária, limitada mais à retórica do que mesmo a ações efetivas:

Ou seja, ao defender um ensino para todos, não ignoravam esses educadores que, além da classe, a dimensão raça era fator de diferenciação no processo de escolaridade. Mas não se falava explicitamente na época se a população negra era a destinatária principal da escola pública e gratuita (2005, p. 53).

A crítica realizada por Lucimar Dias é contundente, pois observa que ao mesmo tempo em que, à época, os educadores reconheceram a dimensão racial, os mesmos não a colocaram como questão central da defesa de uma escola para todos,

[...] o que nos faz pensar que, mesmo esses educadores, considerados “modernos”, no que se refere à abordagem da questão racial, pouco se diferenciavam dos conservadores. Isso se deve, a meu ver, à maneira como o Brasil construiu sua identidade nacional. Infelizmente, nenhum dos educadores que se destacaram na defesa da escola para todos rompeu com o acordo da elite brasileira de tratar a questão racial na generalidade e não como política pública, apesar da inclusão da raça como recurso discursivo (2005, p. 53).

Dias (2003) teceu duras críticas, chegando a considerar que os educadores, partícipes do momento histórico da construção da legislação educacional brasileira, compactuam com o mito da democracia racial, mantendo invisível a população negra da escola para ‘todos’ defendida com tanto entusiasmo no debate para aprovação da LDB de 1961.

2.2 NEGROS NOS ANOS DA DITADURA (SILENCIAMENTOS E DESMOBILIZAÇÃO)

A experiência democrática do período 1946-1964 caracterizou-se pela mobilização e atuação das grandes massas populares, viabilizadas pela crescente organização institucional dos diferentes segmentos sociais, na forma de entidades políticas, partidárias e associações profissionais, todas com tendências ideológicas distintas. O próprio governo Goulart estimulou a organização de sindicatos no meio rural, entre elas a Contag (Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura). Emergiram com força as Ligas Camponesas; sobressaiu a atuação dos grupos jovens, como a Juventude Estudantil Católica (JEC), a Juventude Universitária Católica (JUC) e a Juventude Operária Católica (JOC); expressaram-se também as entidades de caráter nacional, como o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) e a União Nacional dos Estudantes (UNE).

Essa efervescência, no entanto, foi contida pelas mobilizações das elites econômicas e dos setores mais conservadores da sociedade sob a retaguarda militar e de grupos aliados externos. Nesse contexto, aconteceu o golpe militar de 1964, que atingiu frontalmente as diversas formas de mobilizações dos movimentos sociais e políticos florescentes no Brasil. O aparelho repressor dos poderes constituídos, a partir daí, desmobilizou sobremaneira as lideranças negras, coibindo a abordagem de qualquer tema que pudessem subverter a ordem estabelecida. As dissensões sobre quaisquer aspectos – fossem de natureza política, econômica, social, ideológica, militar, educacional ou cultural – eram vistas como ofensa às

leis, à moral, aos valores, às regras vigentes ou dos ideais nacionais e de seus formuladores. Nas palavras do pesquisador Ivair Augusto Alves dos Santos, como todos os demais movimentos reivindicatórios e contestadores da ordem política, social e jurídica, o movimento negro foi lançado

[...] numa espécie de ‘semiclandestinidadade’. Esse aspecto inviabilizou todas as manifestações de cunho racial e aqueles que insistiam em debater o tema eram acusados de forma infundada, como imitadores dos ativistas norte-americanos, portanto inimigos da nação. (2007, p. 173)

Segundo o pesquisador Michel HANCHARD (2001), nas décadas de 1970 e 1980 as elites submeteram os afro-brasileiros ao silenciamento e à prostração diante dos poderes constituídos.

No que se refere à educação, durante a ditadura militar, 1964-1985, ocorreu a burocratização do ensino público. Os poderes instituídos programaram a inserção de teorias e métodos pedagógicos que pudessem limitar a autonomia do sistema educacional. Conforme já referido, os movimentos sociais foram silenciados por representarem ameaça ao regime. As leis 5.540/68 e 5.692/71 vieram para modificar a estrutura interna e externa do sistema educacional.

2.3. MOVIMENTO NEGRO (1978-2013): UM BALANÇO

Importa conhecer as formas de resistências empreendidas pelas populações negras africanas submetidas ao cativeiro e transplantadas para o Brasil a partir do século XX. A organização do denominado movimento negro se materializou com o objetivo de manter acesa a chama dessas resistências, e como forma de luta pela valorização e reflexão sobre novos significados dados à cultura afro-brasileira, contrapondo-se com veemência às enormes desigualdades e segregações raciais que ainda hoje assolam o povo negro.

Entendo como movimento negro um conjunto diverso, particularmente aqueles surgidos a partir da redemocratização do país, com foco inicial no Rio de Janeiro e São Paulo. Trata-se da sistematização de atividades organizadas por indivíduos de etnia negra que trabalham em conjunto para combater o preconceito de cor, a discriminação racial, a opressão policial, o desemprego, o subemprego e a exclusão social. Seus adeptos se reúnem para discutir as temáticas comuns às de sua luta, estabelecer estratégias e proposições de políticas públicas, reivindicar direitos, manifestar suas expressões artístico-culturais-religiosas-sociais. Obstinação em fazer valer suas subjetividades individuais e coletivas, estes atores sociais aliam-se com estratégicos setores da sociedade considerados parceiros da causa, como

sindicatos, escolas, igrejas, órgãos públicos, universidades, partidos políticos entre outros que possam contribuir para a luta contra a segregação.

Não raras vezes, dentro da própria estrutura interna do Estado, militantes ou simpatizantes da causa do negro ajudam na programação de práticas inovadoras valendo-se, como diria De Certeau (2011), do “lugar social” enquanto instância de poder para subverter, questionar e modificar o padrão imposto pela sociedade dominante. Os partícipes desse movimento buscam garantias para seus direitos sociais. E, como fruto das inquietações individuais e coletivas, o movimento propõe ações capazes de reparar a ausência/omissão do aparelho estatal através de políticas públicas.

Influenciados pelos atos antidiscriminatórios ocorridos nos Estados Unidos da América, na década de 1960, a população negra procurou se organizar e alcançar a integração social, mas o advento do regime político militar acabou castrando grande parte das reivindicações de massa. Ainda assim, neste contexto desfavorável, o movimento negro deu continuidade às suas lutas, mas com menor intensidade.

Durante a década de 1970, surgiram diversas organizações de negros, denominadas genericamente como negros³⁴, tinham com objetivo de lutar contra a discriminação e o preconceito racial, denunciar o mito da democracia racial e apontar alternativas para a diminuição das desigualdades entre a população negra e não negra voltadas para a conquista e defesa de sua cidadania³⁵.

No final da década de 1970 o cenário político-social do Brasil foi alcançado pelo avanço das lutas sociais verificadas no mundo, cujos efeitos promoveram o desencadeamento do processo de fecundas discussões que levariam ao processo de mudanças que assistimos hoje, sobretudo, no que diz respeito à legislação educacional envolvendo o negro. Mario Maestri lembra que:

[...] Quando da luta pela redemocratização do Brasil, o forte ativismo das classes sociais, expressos nas grandes batalhas grevistas, nas ocupações de terra, na organização do Movimento Negro, na fundação classista da CUT, do PT, etc., fecundou as ciências sociais brasileiras (2002, p.10).

A grande tentativa das classes sociais de conquistarem espaço autônomo no mundo social, objetivo esse que abriu espaço no mundo das ideias, permitindo que as superações

³⁴ Cf. Domingues Petrônio, para quem o Movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural

³⁵ Conforme pensamento das autoras Tânia Mara Pedrosa Muller e Wilma de Nazaré Baía Coelho.

interpretativas da formação social brasileira irrompessem na vida intelectual e social nacional, fecundando-a efetivamente.

O movimento negro, enquanto proposta política, ressurgiu com força em 7 de julho de 1978, a partir de um ato público organizado em São Paulo, em protesto contra a discriminação e constrangimento a que foram submetido quatro jovens negros no Clube Regatas do Tietê. O ato realizado nas escadarias do Teatro Municipal marcou o nascimento do *Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial* (MNU), em data que ficou conhecida como o *Dia Nacional de Luta Contra o Racismo*. Conforme Alberti e Pereira (2008), citado por Santos, o episódio foi registrado pelo Serviço Nacional de Informações (SNI):

Realizou-se em São Paulo, no dia 7 julho de 1978, na área fronteira ao Teatro Municipal, junto ao Viaduto do Chá, uma concentração organizada pelo autodenominado “Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial”, integrado por vários grupos, cujos objetivos principais anunciados são: denunciar, permanentemente, todo tipo de racismo e organizar a comunidade negra. Embora não seja, ainda, um “movimento de massa”, os dados disponíveis caracterizam a existência de uma campanha para estimular antagonismos raciais no país e que, paralelamente, revela tendências ideológicas de esquerda. Convém assinalar que a presença no Brasil de Abdias do Nascimento, professor em Nova Iorque, conhecido racista negro, ligado aos movimentos de libertação na África, contribuiu, por certo, para a instalação do já citado Movimento Unificado (2008 p. 174).

A organização do MNU, como foro Local privilegiado para discutir a questão racial, repercutiu nas ações do poder público em relação ao tema, considerando que no ano de 1984 foi criado o primeiro órgão destinado a dar suporte ao movimento negro, qual seja, o *Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra*, na gestão de Franco Montoro. Essa iniciativa ensejou a participação de um representante do segmento negro na *Comissão Arinos*, a qual propôs a criminalização do preconceito racial na Constituição Federal de 1988. O estabelecimento do racismo como crime redundou na Lei Caó, de autoria do deputado Carlos Alberto de Oliveira, promulgada no ano de 1989.

Esse cenário de abertura política viabilizou a mobilização de diversos grupos sociais cujas reivindicações passaram a ocupar as pautas do Conselho Nacional de Educação, o qual abriu canais para a criação dos Conselhos do Negro, órgãos de governo com representantes deste movimento.

Um conjunto de mecanismos de pressões foi utilizado por esse movimento social no combate ao racismo no país, o qual envolvia o manifesto de lançamento do Movimento Negro Unificado de 1978; a estruturação dos conselhos estaduais e municipais; as organizações não-

governamentais negras contemporâneas; e o Ato de entrega do documento *Zumbi, tricentenário da Morte de Zumbi dos Palmares* a Fernando Henrique Cardoso, em 1995³⁶, durante a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida.

A década de 1980 caracterizou-se então como um período de intensa mobilização da sociedade civil com a realização de encontros nacionais e regionais e a formação de partidos políticos como o Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB, Partido Democrático Trabalhista, Partido dos Trabalhadores - PT e Partido Democrático Social - PDS; centrais sindicais; organização dos movimentos negros em um movimento nacional – o caso do MNU – e a constituição de redes nacionais de movimentos sociais que avançaram na compreensão da luta por Direitos Humanos, como o Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH).

Sucederam-se, a partir daí, encontros, seminários, palestras, entre outros eventos. Foram, e continuam sendo, organizadas e publicadas inúmeras coletâneas, bibliografias, dicionários, suplementos jornalísticos, vídeos sobre educação e raça envolvendo racismo e seu combate nos livros didáticos e da modificação do currículo escolar visando a inclusão da História da África.

De acordo com os estudos de Fulvia Rosenberg, sobretudo as reflexões contidas no artigo *Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura*, três fatores podem ser elencados como mecanismos propulsores das ações desses movimentos:

[...] a movimentação social pela nova Constituição (1988), a comemoração do Centenário da Abolição e, mais recentemente, a III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, em 2001 (2003, p. 138).

No âmbito Federal, grandes impulsos e ações foram implementados com o objetivo de combater o racismo, um deles foi o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), de 1996, contendo tópicos especiais sobre educação, negros e indígenas, entre outros. Esse suporte referencial serviu para referendar a intensa mobilização que levou à participação na

³⁶ Em 1995, ano em que o movimento social negro comemorava os 300 anos da morte de zumbi dos Palmares, foi desencadeado um intenso e profícuo debate em torno da luta da população negra. Algumas Instituições de Ensino, as universidades, entre elas a USP, elaboraram o documento “Zumbi, tricentenário da Morte de Zumbi dos Palmares”, com proposições políticas anti-racistas (ações afirmativas, com ênfase na educação). Segundo Lucimar Rosa Dias (2005, p. 54), “as manifestações daquele ano culminam na Marcha zumbi dos Palmares: Contra o racismo, pela cidadania e a vida, na qual cerca de 10 mil negros e negras foram a Brasília com o Documento reivindicatório (POR, 1996) entregue ao presidente Fernando Henrique Cardoso”.

III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata.

Na década de 1980 surgiram algumas publicações, como jornais, revistas, panfletos, livros, entre outros, voltadas para a temática racial – o “Treze de Maio”, do Rio de Janeiro; “O Exemplo”, de Porto Alegre. Em São Paulo – veículos através dos quais denúncias raciais eram feitas. Ainda no ano de 1988, foi comemorado o centenário da Abolição. Tal acontecimento foi celebrado numa série de manifestações e protestos realizados de forma organizada pelos militantes negros, das quais duas reivindicações viraram leis e entraram para a Constituição: 1) a criminalização do racismo (Artigo 5º); 2) O reconhecimento de propriedade das terras de remanescentes de quilombos (Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias).

Na segunda metade da década de 1980 foram intensas as mobilizações e os debates pela participação na Assembleia Nacional Constituinte. Nesse contexto, em decorrência do longo processo de lutas e conquistas, a questão envolvendo os afrodescendentes foi colocada na agenda pública. A partir disso, foi reforçado o conceito de cidadania, educação, saúde e moradia. O segmento negro, pelo menos em algumas instâncias, vislumbrava a garantia da vivência plena de direitos.

Na perspectiva de que o Estado garantisse esses direitos, previstos na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), foi incorporada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a qual ampliou ainda mais a esfera dos direitos ao assumir a Educação Infantil oferecida em creches e pré-escolas como parte integrante da educação básica, compreendida como a primeira etapa escolar.

No mesmo ano, a Campanha da Fraternidade encampou o tema “A Fraternidade e o Negro”, com o lema: “Ouvi o clamor desse povo”, promovida Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, da Igreja Católica. Esse fato histórico incentivou a conscientização e o debate acerca da questão racial no interior da Igreja. Estas ações promoveram a criação da Pastoral Afro-Brasileira e da organização da Associação de Padres Negros (APNs).

2.4 O MOVIMENTO NEGRO E A CONSTITUIÇÃO DE 1988

O centenário da Abolição pode ser considerado um divisor de águas na história do negro no Brasil, pois uma série de atos públicos foi desencadeada no cenário social brasileiro no sentido de exigir das instituições, programas capazes de preparar a sociedade para a cidadania e quanto à pluralidade étnico-racial. Mas só com a Constituição Federal de 1988

emergiu a ideia de um Plano Nacional de longo prazo e sob a égide de uma legislação específica.

Outro grande momento de mobilização do segmento negro se deu na década de 1980, quando o país experimentava os efeitos da abertura política, depois de duas décadas de ditadura militar, e quando também se aproximava a data comemorativa do centenário da Abolição. A contestação da data ganhou força, mas, segundo o historiador Jacob Gorender, isso ocorreu em setores consideráveis da população negra. Ainda persiste a imagem simpática de Isabel, a Redentora:

Pode acontecer até que sejam a ‘maioria silenciosa’. No entanto não foram estes setores que se expuseram durante os episódios do Centenário, mas aqueles que depreciaram agressivamente a princesa e rejeitaram a Abolição enquanto evento histórico merecedor de recordação positiva (GORENDER, 1996, p. 548).

A ideologia anti-abolição nascia como manifesto de tomada de consciência da situação atual das massas negras, mesmo tendo decorrido um século da Lei da Abolição.

Observe-se, a propósito, que o Censo Nacional de 1970 omitiu a investigação sobre o quesito cor, ao contrario dos Censos de 1950 e 1960. Sob pressão dos movimentos negros e instituições acadêmicas, o Censo Nacional de 1980 reintroduziu o quesito. Computados os registros estatísticos, revelou-se o quadro persistente da dramática inferioridade do segmento negro em fase a grau de instrução, ocupação profissional nível de rendimentos (GORENDER, 1996, p. 551).

Esse cenário revelado, a partir da coleta censitária de 1980, exibiu a dramática situação discriminatória vivida pelo seguimento negro. Havia base objetiva para a ideologia de repúdio à abolição: “Esta apareceu como engodo, a princesa Isabel ganhou a imagem de sua principal manipuladora” (GORENDER, 1996, p. 552).

Mas, num artigo publicado *no Jornal Folha de São Paulo*, em 13 de maio de 1988, o já falecido sociólogo Florestan Fernandes recordou que, por ocasião da promulgação da Lei, muitos contestatórios negros saíram, ao som de ruidosos tambores e atabaques, de seus refúgios para compartilhar de festas populares promovidas nos campos e cidades por moradores pobres, trabalhadores, pequenos proprietários e pela imensa massa de brancos alijada do mercado de trabalho, por conta dos efeitos diretos ou indiretos da escravidão.

Para o desapontamento de muitos militantes do movimento negro, que a partir de 1988 tomaram a Abolição como “negócio de brancos”, Florestan fez uma avaliação surpreendente: “Os negros das senzalas, das casas grandes, e dos sobrados celebravam

festivamente a emancipação legal. Era a nossa Bastilha que ruía e o povo celebrava o que aparentava ser a derrocada do ‘antigo regime’” (FERNANDES, 1989, p. 43).

Isso significa, segundo o historiador Mario Maestri, que os limites históricos da Abolição não devem minimizar a importância da conquista dos direitos políticos e civis mínimos por setecentos mil "escravos" e "ventre-livres": “[...] Com o 13 de Maio, superava-se a distinção entre trabalhadores livres e escravizados, iniciando-se a história da classe operária brasileira como a compreendemos hoje [...]” (MAESTRI, 2002, p. 34). A história é processo objetivo e complexo, em geral, apenas, ascendente, em que as conquistas sociais de ontem (parciais e contraditórias) possibilitam conquistas mais substanciais no presente, assim como podem, igualmente, dar lugar a recuos históricos que ensejam, necessariamente, o obscurecimento da compreensão do presente e do passado.

A revolução abolicionista foi o primeiro grande movimento de massas promovido, sobretudo, pelos trabalhadores escravizados em aliança com libertos, trabalhadores livres, segmentos médios e alguns poucos proprietários. A esse respeito, vejamos as reflexões de Maestri (2002, p. 61): “Resgatando seu sentido e desvelando sua história, prosseguiremos mais facilmente no sentido apontado pelos trabalhadores escravizados que ousaram abandonar as senzalas para pôr fim à ordem negreira, no não tão longínquo ano de 1888”.

A Constituição de 1988, apesar de não ser a ideal, gerou avanços para o Brasil. Com ela, o Projeto de Lei para uma nova LDB foi encaminhado à Câmara Federal pelo Deputado Octávio Elísio, em 1988. No ano seguinte, o Deputado Jorge Hage enviou à Câmara um substitutivo ao projeto e, em 1992, o Senador Darcy Ribeiro apresentou um novo Projeto que acabou sendo aprovado em dezembro de 1996.

2.5 O NEGRO INTELECTUAL

Os discursos sobre justiça e relações raciais no Brasil, oriundos do movimentos negros, passam a ser produzidos e reproduzidos, ainda que, em proporções modestas, no âmbito da Universidade por professores e acadêmicos.

Julgo importante apontar que há uma elite intelectual negra influenciada direta ou indiretamente pelos discursos dos movimentos negros, sobre justiça e relações étnico-raciais, que tem produzido pesquisas envolvendo temas como educação, desigualdade racial, racismo, preconceito, ações afirmativas e valorativas, em diversos campos do conhecimento, enfim,

interessa demonstrar como surgiu esse novo agente, o negro intelectual³⁷, conforme cunhou Santos (2008).

De acordo com o professor Sales Augusto dos Santos (2008), não é possível falar em intelectuais negros nas universidades brasileiras em um período anterior à década de 1970. E como exemplo, ele cita Abdias do Nascimento e Alberto Guerreiro Ramos, que, apesar do dinamismo intelectual, não lograram êxito em suas carreiras universitárias iniciadas no Brasil, mas que tiveram êxito em universidades americanas e africanas.

O professor Carvalho (2005 e 2006), no artigo “O Confinamento Racial do Mundo Acadêmico Brasileiro”, afirma que são poucos os negros que conseguem romper barreiras que os impedem de ocupar a academia na condição de pesquisador. O professor observa que as pesquisas sobre o negro do Brasil, cresceram no decorrer do século XX, no entanto afirma que foram produzidas à luz de um entendimento de que os negros, enquanto objetos, são seres subordinados e dependentes do conhecimento teórico-metodológico eurocêntrico.

É a partir do renascimento dos Movimentos Sociais de Negros, representado pelo Movimento Negro Unificado – MNU, fundado em 1978, além do processo de redemocratização, que, segundo Santos (2008), se estabelecem as condições sociais necessárias para a emergência da primeira geração de intelectuais negros originários, de maneira direta ou indireta, dos movimentos sociais.

Esses “novos intelectuais negros”, ou melhor, negros intelectuais, ao militarem nesses movimentos ou sofrerem indiretamente a sua influência (ouvindo o seu clamor por igualdade racial) ficaram grávidos de novos ou outros métodos de pesquisas, indagações, categorias analíticas, conhecimentos para estudar, pesquisar, compreender, bem como de apresentar propostas para promover a igualdade racial no Brasil. Ficaram grávidos da necessidade de intervir na produção do conhecimento na área de estudos e pesquisas sobre relações raciais. Ficaram grávidos de autonomia, independência e descolonização intelectual, entre outros tipos de gravidez (SANTOS, 2008, p. 05).

Santos (2008) prossegue em sua reflexão, afirmando que as inquietações desses intelectuais negros derivavam das especificidades das relações raciais brasileiras e do lugar social que eles ocupam. Essa nova perspectiva analítica revelou nuances que os pesquisadores das ciências sociais brancos desconheciam ou ignoravam. Assim, podemos afirmar que, apenas recentemente, alguns intelectuais brancos perceberam que, do ponto de vista intelectual, estavam subalternizados aos conhecimentos e teorias “eurocêntrica acrítica”.

³⁷ Negros intelectuais são acadêmicos de origem ou ascendência negra que sofreram influência direta ou indireta dos Movimentos Sociais Negros, incorporando uma étnica da convicção antirracista (SANTOS, 2008).

É, portanto,

participando do debate acadêmico no interior das universidades públicas brasileiras, influenciando outros intelectuais negros e não negros, no que diz respeito à luta por justiça e igualdade racial, os negros intelectuais começaram a intervir na produção do conhecimento sobre a população negra brasileira, especialmente na área de estudos e pesquisas sobre relações raciais das ciências sociais (SANTOS, 2008, p. 9).

O acesso de negros à universidade, influenciados pelo posicionamento antirracista dos movimentos sociais, ocorre a partir dos anos 1980. Tal movimento pode ser evidenciado na entrevista realizada por Santos (2007) com os diretores e ex-diretores da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros – ABPN. Na pesquisa, o autor, além de demonstrar quantitativamente a ampliação dos intelectuais negros, também aponta que a PUC-SP se mostrou como um importante centro formador desses intelectuais. As causas são encontradas na tradição de estudos raciais iniciados com Florestan Fernandes e Octavio Ianni.

O alcance dessa nova geração de intelectuais, por ser verificado pela extensa produção de artigos, monografias e teses, produzidos ao longo de três décadas, de acordo com a professora Claudia Miranda (2004), uma das organizadoras do livro “Bibliografia Básica sobre Relações Raciais e Educação”, a expansão de cenário reivindicatório de acesso ao trabalho digno e educação, aliados às denúncias dos históricos processos de exclusão dos negros, suscitou diversas pesquisas cujos resultados colocaram em xeque o papel do Estado enquanto promotor de políticas públicas e educacionais.

2.6 A LEI 10.639/2003

Um dos princípios básicos da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996). Sensível também à necessidade de preencher essa lacuna do Ensino, o Governo Federal sancionou a Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, determinando às escolas públicas e particulares a inserção nos currículos a disciplina Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira. Essa Lei – assinada em Brasília pelo Presidente Luiz Ignácio Lula da Silva e pelo então Ministro da Educação, Cristóvam Ricardo Cavalcanti Buarque, na referida data – veio alterar dois artigos da 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”. Portanto, a Lei 9.394/1996 passou a vigorar acrescida dos artigos 26-A e 79-B:

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

Parágrafo 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 na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Parágrafo 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.

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

Além de reconhecer a antiga reivindicação do movimento negro relativa à configuração das identidades culturais e étnicas e as africanidades, a Lei 10.639 de 2003 prevê a elaboração de programas e projetos com vistas para a sua aplicação e suas consequências para a produção do livro didático. Uma das preocupações dos especialistas em Educação e outros profissionais envolvidos refere-se à inadequada formação de professores quanto à matéria e ao reduzido acervo de material didático com a qualidade que o tema merece. Outra preocupação é a restrita produção científica no Brasil, e em livros de História, sobre o negro e a África.

No ano de 2005, o professor Kabengele Munanga fez uma longa avaliação da Lei 10.639. Para o antropólogo, o governo precisa criar um programa curricular mínimo da disciplina e formar professores, do contrário, a instituição pode “virar letra morta”. Nesse sentido, o problema crucial é a formação dos educadores, pois a maioria deles não teve a história da África, a cultura do negro no Brasil e a própria história do negro de modo geral como base curricular. Para Kabengele Munanga, não basta formar os professores, há que se produzir materiais didáticos adequados a tal propósito.

Não basta instituir o ensino da África, o Ministério da Educação precisa definir um conteúdo mínimo, pois, do contrário, cada um vai ensinar o que quiser. Para Munanga, a metodologia essencial para consolidar a Lei é, em primeiro lugar, formar pessoal docente e especialista, pois quando se tem um professor bem formado, mesmo com material de pouca qualidade ou de conteúdo fraco sobre a África, ele poderá utilizá-lo a partir de uma visão

crítica. Mas, se o professor não é bem formado, poderá trabalhar com qualquer material sem discernimento e continuará a repetir uma história estereotipada da África e dos negros que nada têm a ver com a autenticidade dos acontecimentos.

Outro destaque dado por Munanga (2005, p. 83) refere-se ao currículo de história no ensino básico, que aborda o continente africano de forma superficial, como se não tivesse relação com a história brasileira: “[...] a história do negro, a partir da África, teve um papel fundamental na construção das bases econômicas do país, através do trabalho escravo, isso não faz parte da nossa formação. É uma lacuna muito grande e uma injustiça histórica”.

2.6.1 O livro didático e a Lei 10.639/2003

Desde a década de 70 acirraram-se as lutas pela redemocratização do Brasil e pela organização do Movimento Negro Unificado (MNU). A partir disso, a história do negro brasileiro e suas relações tornaram-se aparentes objetos de pesquisa em potencial. As investigações sobre o tema e as formas de luta dos trabalhadores afro-descendentes tornaram-se mais fecundas e culminaram em um número indeterminado de estudos, teses e suplementos jornalísticos produzidos como parte das comemorações do centenário da Abolição, em 1988.

Como já mencionada, a pressão dos movimentos negros e instituições acadêmicas impuseram a investigação do quesito cor no Censo Nacional de 1980, o que revelou a espantosa situação discriminatória e a dramática inferioridade do segmento negro frente ao branco da população brasileira no que se referia ao grau de instrução, ocupação profissional e nível de rendimentos. Essa revelação levou o movimento negro a traçar novas formas de luta pela superação da problemática revelada. Essas lutas alcançaram as instituições escolares e, conseqüentemente, as principais ferramentas de manipulação ideológica: os materiais didáticos.

Foram anos de embates, avaliações e reflexões acerca dos materiais didáticos. Tais preocupações acentuaram-se na década de 1990 e ganharam expressão por ocasião das alterações verificadas nos dois artigos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com destaque para as principais reivindicações do segmento negro no referente às políticas educacionais.

Assim, uma das características marcantes da Lei 10.639/03 envolve a obrigatoriedade das escolas públicas e privadas de inserirem nos seus currículos a discussão

da disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana³⁸.

Isso, além de estabelecer as diretrizes para o sistema educacional brasileiro, desta a importância de se promover uma educação para a verdadeira *democracia racial*. No entanto, para que a própria Lei não se transforme em mais um mito através da educação, surge a necessidade de preparar professores através de cursos, seminários e produções sobre a história da África e do passado escravista brasileiro, pois não há como ensinar o que não se aprendeu. Ajuda muito se as ações forem articuladas às políticas educacionais com estratégias pedagógicas efetivas de valorização da diversidade.

Os livros didáticos também precisam ser revisados, com ênfase à História da África e à Cultura Afro-brasileira. As imagens e informações que dominam os meios de comunicação, como materiais impressos, jornais, revistas e os livros didáticos, são incorporados à tradição racista e preconceituosa de estudos sobre o continente africano e a discriminação pela qual são submetidos os afros-descendentes no Brasil. A efetivação de uma *democracia racial* não depende apenas da Lei 10.639/03, posto que esta regulamentação representa o passo inicial da luta que se constitui na busca da reparação, do reconhecimento e da valorização da identidade da cultura e da história dos negros no plano nacional. No entanto, são necessárias as condições físicas, materiais e intelectuais capazes de promover o ensino e a aprendizagem. Só assim a educação no Brasil poderá desconstruir o mito da *democracia racial*.

Importa lembrar que a produção brasileira de pesquisas sobre livros didáticos, em geral, e sobre preconceitos étnico-raciais em livros didáticos, em particular, é bastante restrita. Segundo os estudos realizados por Fúlvia Rosemberg, Chirley Bazilli e Paulo Vinícius Baptista da Silva (2003), os dados levantados pela Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd) envolvendo teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação a ela filiados,

[...] no período 1981-1998, revelou a presença de 114 títulos sobre o tema do livro didático, quatro dos quais relacionados ao racismo (estereótipo, preconceito ou discriminação), para um total de mais de 8 mil títulos de teses e dissertações estocadas em sua base de dados. Silva (2002) encontrou apenas 44 referências sobre racismo em livros didáticos publicadas no período 1987-2000, pesquisando 24 bases de dados nacionais, sendo que muitas delas constituem textos diversos produzidos a partir de uma mesma pesquisa básica (ROSEMBERG; BAZILLI & SILVA, 2003, p. 15).

³⁸ Lei amplamente divulgada pela imprensa nacional e local. Cf. *Jornal O Progresso, Dourados* – MS, 23 de setembro de 2004, Caderno 3.

Essas considerações sobre livro didático e relações étnico raciais na educação sinalizam que a produção acadêmica sobre o tema recai negativamente no processo de superação das desigualdades, da discriminação e do racismo (MUNAKATA, 1997; PINTO, 1992).

Em pesquisa realizada por Oliva (2007) sobre a presença da História da África nos manuais escolares evidenciou-se, uma tendência crescente da incorporação da temática, mas ainda marcada pelo esquecimento e imprecisões acerca do tema.

Oliva observou que algumas editoras e autores se mostram mais atentos as exigências dos movimentos negros e as recentes produções acadêmicas e passaram a dedicar à História da África, partes específicas e destacadas em seus textos didáticos.

O autor sinaliza que a produção acadêmica deve aumentar em quantidade e qualidade, para subsidiar o trabalho das editoras, além disso, outras ações são importantes, como a qualificação dos professores e a reformulação das coleções já existentes.

2.7 A PRODUÇÃO ACADÊMICA NACIONAL ACERCA DA TEMÁTICA

Conforme apontou em suas pesquisas, Lilia Schwarcz (1996), no final do século XIX, foram publicados os primeiros estudos sobre os negros, nos quais a compreensão da questão racial passava pelo enfrentamento do conceito de identidade e as singularidades de cada local. A pesquisadora prossegue e chama atenção para a configuração do campo das ciências sociais no Brasil, no qual estudiosos como Nina Rodrigues, Silva Romero e Arthur Ramos influenciaram o debate sobre a conformação e a convivência racial em nosso país.

Os estudos de Gilberto Freyre, nos anos 1930, alicerçados em uma determinada visão culturalista e numa interpretação quase “romântica” das relações raciais entre os negros e os brancos no Brasil contribuem para a construção do mito da democracia racial, que, criando a imagem de que negros e brancos conviviam harmonicamente, buscou mascarar conflitos e tensões raciais. Na década de 1950, Florestan Fernandes, no campo da sociologia, com seus estudos sobre as relações raciais no Brasil desvela o mito da democracia racial e propõe que as discussões passem a considerar as relações entre classe e raça (SCHWARCZ, 1996).

Nilma Lino Gomes (2004), em um levantamento da produção bibliográfica sobre as relações étnico-raciais, destaca que, a partir dos anos 1980, os estudos sobre a temática racial são retomados por Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva que, ao incorporar às pesquisas dados quantitativos de base demográficos, demonstram que o preconceito racial não estavam

[...] exclusivamente atrelados às condições econômicas”, como havia considerado anteriormente Florestan Fernandes, ao contrário “faziam parte da nossa estrutura social e formação história, interferindo de forma contundente nos destinos e mobilidade social dos negros brasileiros (GOMES, 2004, p.10).

Gomes (2004) faz referência aos Estudos de Guerreiro Ramos, no final da década de 1940, às pesquisas históricas de Clóvis Moura, a partir da década de 1970, além da produção política e intelectual de Abdias do Nascimento e da antropóloga Lélia Gonzáles, que pesquisou as relações entre raça e gênero durante a década de 1970.

A produção intelectual sobre as questões relacionadas ao negros brasileiros, em diversos contextos históricos e campos de pesquisa indicam o quanto a compreensão da formação história brasileira é ligada também ao entendimento das questões étnico-raciais.

O arrolamento de teses aqui apresentado, resulta de busca eletrônica, realizada no site no Banco Digital de Teses e Dissertações, tendo como referência o período de 2000 a 2016. Utilizamos como palavras-chave: “lei nº 10.639/2003”, “ações afirmativas”, “relações étnico-raciais” e “história da África”. Nosso intuito é visualizar a produção acadêmica sobre o negro em nível de doutorado e indicar novas possibilidades de estudos e pesquisas.

A identificação de 109 teses (Quadro 1) de doutorado produzidas em uma década e meia indica que a produção teórica sobre as temáticas étnico-raciais conquistou um espaço importante na academia brasileira, sobretudo nos programas de Educação.

Quadro 1 - Levantamento de teses sobre a temática nas regiões do Brasil - Total: 109

REGIÃO NORDESTE – 11 TESES				
UEPB	2016	Joao Edson Rufino	A literatura afro-brasileira nos ementários das universidades estaduais do nordeste	Letras
UFC	2010	Piedade L. Videira	Batuques, Folias e Ladainhas: A Cultura do Quilombo do CRIA-Ú em Macapá e sua Educação	Educação
UFC	2010	Walfredo F. Brito	Diversidade Étnica e fazer docente na educação física em Cuiabá-MT: uma discussão contemporânea na perspectiva do afrodescendente	Educação
UFBA	2007	Rita de C. P. D. Jesus	De como torna-se o que se é : narrativas implicadas sobre a questão étnico-racial, a formação docente e as políticas para equidade	Educação
UFBA	2008	Nanci H. R. Franco	Educação e diversidade étnico-cultural : concepções elaboradas por estudantes no âmbito da Escola Municipal Helena Magalhães	Educação
UFPB	2014	Luciana A. Barreto	Pela graça da mistura: ações afirmativas, discurso e identidade negra no curso de direito em universidades públicas paraibanas	Educação
UFPB	2010	Maria A. de J. Oliveira	Personagens Negros na Literatura Infante-Juvenil no Brasil e em Moçambique (2000-2007): entrelaçadas vozes tecendo negritudes	Letras
UFPE	2016	Nodia Iris da Silva	Letramento e ações afirmativas: percursos identitários de estudantes ingressos pelo sistema de reserva de vagas em cursos da área de saúde da UFPE	Letras
UFPE	2016	Fenando Cesar Melo de Oliveira	Sistemas de Cotas raciais à brasileira: uma análise linguístico-discursiva	Linguística
UFPE	2015	Rebeca Oliveira Duarte	Do nós em nós: um estudo acerca das categorizações raciais com crianças do ensino fundamental em Camaragibe – PE	Psicologia Social
UFRN	2015	Adyr Canário de Souza Estevão	Conexões de saberes na UFERSA: Uma análise das práticas discursivas inclusivas de estudantes	Linguística
REGIÃO CENTRO-OESTE – 11 TESES				
PUCGOIÁS	2013	Maria L.dos Santos	Desafios para a abordagem etnorracial no ambiente escolar	Educação
PUCGOIÁS	2016	Ronaldo Rosa dos Santos Júnior	Políticas de cotas para ingresso na Educação Superior Pública: 10anos na Universidade Estadual de Goiás (2005 – 2015)	Educação
UnB	2007	Anderson Ribeiro	Lições sobre África: diálogos entre as representações dos africanos no	História Social

		Oliva	imaginário ocidental e o ensino da história da África no mundo atlântico (1990/2005)	
UnB	2007	Sales A. dos Santos	Movimentos negros, educação e ações afirmativas.	Sociologia
UnB	2008	Maria da Penha Nery	Afetividade intergrupar, política afirmativa e sistema de cotas para negros	Psicologia
UnB	2008	Luciana de O. D. Matos	Intersubjetividades constitutivas das identidades étnico-raciais e de gênero nos espaços escolares de contextos urbanos do Brasil e México	Ciências Sociais
UnB	2009	Santiago F. Varela	Discriminação racial indireta e ação afirmativa no emprego sob a perspectiva dos direitos coletivos	Sociologia
UnB	2009	Claudia C. Sigilão	Duas tendências de re-africanização: Rio de Janeiro e Salvador	Sociologia
UnB	2009	Francisca C. O. Silva	A construção social de identidades étnico-raciais : uma análise discursiva do racismo no Brasil	Linguística
UnB	2010	Renísia C.G.Filice	Raça e classe na gestão da educação básica brasileira	Educação
UnB	2015	Carlos Alberto Santos de Paulo	As respostas do Estado às demandas sociais e étnico-raciais: particularidades entre 2003 e 2013	Ciência Políticas
REGIÃO SUDESTE – 72 TESES				
MACKENZIE	2016	Elane Silva Campos	Formação docente em relações étnico-raciais na educação: reflexões sobre a identidade afrodescendente dos alunos da faculdade Zumbi dos Palmares	Educação
PUCSP	2006	Ana Paula R. B. Arbache	A política de cotas raciais na universidade pública brasileira: um desafio ético	Educação
PUCSP	2006	José A. C. Fernandes	Olhares pós-coloniais: Lisboa, São Paulo e relações étnico-raciais. Em tempos de globalização, desigualdade, diferença, racismo e anti-racismo	Ciências Sociais
PUCSP		Jadir A. Brito	Princípio da igualdade como compensação: fundamentos de ações afirmativas para a garantia do direito humano ao desenvolvimento com sustentabilidade	Direito
PUCSP	2008	Maria J. Jesus Alves Cordeiro	Negros e indígenas cotistas da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul: desempenho acadêmico do ingresso a conclusão do curso	Educação
PUCSP	2008	Alfredo Boulos Jr.	Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de história aprovadas no PNLD de 2004	Educação
PUCSP	2011	Damara Ferreira	O poder normativo dos sindicatos e a promoção da igualdade de oportunidades por meio de ações afirmativas	Direito

PUCSP	2011	Irene L. Freitas	A construção discursiva do sistema de cotas na revista "Caros Amigos"	Linguística
PUCSP	2011	Cristina T. Trinidad	Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil	Educação
PUCSP	2013	Luiza B. Krainski	A política de cotas na UEPG: em busca da democratização da educação superior	Educação
PUCSP	2013	Matilde Ribeiro	Institucionalização das políticas de promoção da igualdade racial no Brasil: percursos e estratégias 1986 a 2010	Serviço Social
PUCSP	2013	Simone G. Nogueira	Psicologia crítica africana e descolonização da vida na prática da capoeira Angola	Psicologia Social
PUCSP	2013	Sueli B. Pereira	O currículo como percurso de reconhecimento da identidade negra: políticas e práticas curriculares no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA); Campus Monte Castelo	Educação
PUCSP	2013	Ricardo A. da Cruz	A relação entre negros e educação: três trajetórias de sucesso escolar e social	Educação
PUCSP	2014	Lindabel D. Cardoso	Análise sócio-histórica do Programa Educuarança, uma política pública de ação afirmativa de educação infantil na interação entre as culturas da criança, da família e da escola na primeira infância	Psicologia
PUCSP	2015	Patrícia Carneiro de Araújo	Entre o terreiro e a escola: Lei 10.639/2003 e intolerância religiosa sob o olhar antropológico	Antropologia
PUCSP	2015	Silvia Andreia Vasconcelos	Acesso ao ensino superior e ações afirmativas: bolsas de estudo integrais	Direito
PUCSP	2016	Marcos Antonio Batista da Silva	Discursos étnico-raciais proferidos por pesquisadores/as negros/as na pós-graduação: acesso, permanência, apoio e barreiras	Psicologia
PUCRIO	2007	Reinaldo da Silva Guimarães	Educação Superior, trabalho e cidadania da população negra: o que aconteceu com os estudantes provenientes dos pré-vestibulares comunitários e populares em rede beneficiários das ações afirmativas da PUC-Rio após sua formatura na graduação	Serviço Social
PUCRIO	2008	Andreia Clapp Salvador	Ação afirmativa no Ensino Superior: estudo da política de inserção de alunos pobres e negros na PUC-Rio	Serviço Social
PUCRIO	2009	Lobelia S. Faceira	O PROUNI como política pública em suas instâncias macro-estruturais, meso-institucionais e microsociais: pesquisa sobre a sua implementação pelo MEC	Educação

			e por duas universidades na região metropolitana do Rio	
PUCRIO	2012	Daniela Frida D.Valentim	Ex-alunos cotistas da UERJ: os desacreditados e o sucesso acadêmico	Educação
PUCRIO	2012	Luciana F. Barcellos	Interdiscursividade e práticas cotidianas: modos de fazer/operar a política de reserva de vagas na UERJ	Psicologia
PUCRIO	2013	Kalyla Maroum	Jongo e educação: a construção de uma identidade quilombola a partir de saberes étnico-culturais do corpo	Educação
PUCRIO	2015	Luciana Mesquita da Silva	Translated Literature in focus: Toni Morrison and beloved in the brazilian cultural context	Letras
PUCRIO	2016	Monica Andrea Oliveira Almeida	Ações Afirmativas de corte racial na educação básica em uma escola de excelência: a experiência do Instituto de aplicação Rodrigues da Silveira/Cap/UERJ	Educação
UERJ	2014	Cristiano dos S.Rodrigues	Movimentos negros, Estado e participação institucional no Brasil e Colômbia em perspectiva comparada	Sociologia
UERJ	2009	Jorge Alberto S. Pereira	Ações afirmativas nas universidades públicas: aportes necessários ao debate da política de cotas	Serviço Social
UERJ	2010	Kátia R. R. da Costa	O ser negro à vista: construção verbo-visual do negro na propaganda impressa	Letras
UERJ	2011	Dayse Marie Oliveira	As cores do movimento negro: narrativas, identidades e reconhecimento no espaço público	Psicologia Social
UERJ	2012	Marcio A. de O. Santos	Políticas raciais comparadas: movimentos negros e estado no Brasil e na Colômbia (1991-2006)	Ciência Política
UERJ	2013	Luiz Augusto S. C. Campos	Enquadrando a esfera pública: a controvérsia das cotas raciais na imprensa	Sociologia
UFMG	2007	Paulo H.Caetano	A palavra-chave racismo e suas relações lexicais: uma análise crítica dos discursos sobre relações raciais brasileiras em corpus de jornal impresso	Letras
UFMG	2008	Elania de Oliveira	Relações étnico-raciais e de gênero e o discurso da sala de aula de português: uma abordagem etnográfica interacional	Letras
UFMG	2010	Lorene dos Santos	Saberes e práticas em redes de trocas: a temática africana e afro-brasileira em questão	Educação
UFMG	2011	Rodrigo E. de	Ações afirmativas, educação e relações raciais: conservação, atualização ou	Educação

		Jesus	reinvenção do Brasil	
UFMG	2012	Carlos Jose Lirio	Ações afirmativas e recursos discursivos: a representação dos atores sociais na dimensão extensionista de projetos educacionais selecionados para o programa UNIAFRO em 2008	Letras
UFMG	2012	Mara Marçal Sales	À flor da pele: uma análise crítica de discursos empresariais sobre diversidade racial no trabalho	Educação
UFMG	2014	Daniela A. Silva Freitas	Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da Prefeitura de Belo Horizonte (MG): um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais	Educação
UFMG	2014	Tânia Aretuza A. Gebara	Gênero, família e relações étnico-raciais: um estudo sobre mulheres pardas e provedoras, e as relações que estabelecem com a educação de seus filhos e filhas	Educação
UFMG	2014	Luciano Magela Roza	A história afro-brasileira pós-abolição em livros didáticos	Educação
UFSCAR	2005	Cristiane M. Ribero	Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil: uma análise de suas concepções e propostas	Educação
UFSCAR	2005	Marcio M. Aguiar	A especificação da ação afirmativa no Brasil: a experiência do centro nacional de cidadania negra em Uberaba – MG	Ciências Sociais
UFSCAR	2009	Douglas V. C. Silva	A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências : diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos	Educação
UFSCAR	2010	Valquíria P. Tenório	Baile do Carmo: festa, movimento negro e política das identidades negras em Araraquara-SP	Sociologia
UFSCAR	2010	Eugenia P. S. Marques	O Programa Universidade para Todos e a inserção de negros na educação superior : a experiência de duas Instituições de Educação Superior de Mato Grosso do Sul - 2005 – 2008	Educação
UFSCAR	2013	Maria de L. Silva	Enfrentamentos ao racismo e discriminações na educação superior: experiências de mulheres negras na construção da carreira docente	Educação
UFSCAR	2014	Francisca L. Constantino	Diálogos e tensões: o olhar de professoras negras e brancas sobre a constituição da identidade negra no contexto escolar	Educação
UFSCAR	2014	Evaldo P. Oliveira	Negro intelectual, intelectual negro ou negro-intelectual: considerações do processo de constituir-se negro-intelectual	Educação
UFU	2011	Gizelda C. da	O estudo da história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental:	Educação

		Silva	currículos, formação e prática docente	
UFU	2012	Patrícia F.D. Moreira	A bioquímica e a Lei Federal 10639/03 em espaços formais e não formais de educação	Educação em Química
UFU	2015	Juliano Soares Pinheiro	Possibilidade de diálogos sobre questões étnico-raciais em um grupo de PIBID-Química	Educação em Química
UFU	2015	Oswaldo Mariotto Cerezer	Diretrizes curriculares para o ensino de história afro-brasileira e indígena: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de História iniciantes (Mato Grosso, Brasil)	Educação
UNESP	2016	Eduardo Vinicius Mota e Silva	Ensino da História e cultura afro-brasileira por meio do atletismo: contribuições de um curso de extensão à distância para professores de educação física	Desenvolvimento Humano e Tecnologia
UNESP	2016	Guilherme Henrique Gomes da Silva	Equidade no acesso e permanência no ensino superior: o papel da educação matemática frente às políticas de ações afirmativas para grupos sub-representados	Educação Matemática
UNICAMP	2001	Eliete A. Godoy	As relações étnico-raciais e o juízo moral no contexto escolar	Educação
UNICAMP	2004	Regina de F. Jesus	Mulher negra alfabetizando : que palavrando ela ensina o outro a ler e escrever	Educação
UNICAMP	2005	Edwiges P. R. Camargo	O negro na educação superior : perspectivas das ações afirmativas	Educação
UNICAMP	2008	Janaina Speglich de Amorim Carrico	Tapete vermelho para elefante branco : o embate entre as diferenças dos alunos da Universidade	Educação
UNICAMP	2008	Eva A. silva	Professora negra e pratica docente com a questão étnico-racial : a "visão" de ex-alunos	Educação
UNICAMP	2009	Kassandra da S. Muniz	Linguagem e identificação : uma contribuição para o debate sobre ações afirmativas para negros no Brasil	Letras
UNICAMP	2011	Luciane Ribeiro Dias Gonçalves	Representações sociais sobre educação étnico-racial de professores de Ituiutaba-MG e suas contribuições para a formação docente	Educação
UNICAMP	2014	Mara Fernanda C. Pires	Docentes negros na universidade pública brasileira : docência e pesquisa como resistência e luta	Educação
USP	2004	Sabrina	Fronteiras da igualdade no ensino superior: excelência & justiça racial	Educação

		Moehlecke		
USP	2010	Milton Linhares	Políticas públicas de inclusão social na América Latina: ações afirmativas no Brasil e México	Integração da Am. Latina
USP	2011	Sylvia S. Nunes	Racismo contra negros: um estudo sobre o preconceito sutil	Psicologia
USP	2011	Waléria Furtado Pereira	Prática de inclusão na universidade: representações de professores e estudantes	Educação
USP	2011	Francisco J. Andrade	Classe, raça e ação afirmativa: a política de inclusão social numa universidade pública de Pernambuco	Sociologia
USP	2012	Rosemberg A. L. Ferracini	A África e suas representações no(s) livro(s) escolar(es) de Geografia no Brasil - 1890-2003	Geografia
USP	2012	Maurytan S. Barbosa	A África por ela mesma: a perspectiva africana na História Geral da África (UNESCO)	História
USP	2013	Maria Gloria Calado	Escola e enfrentamento do racismo: as experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a Igualdade Racial	Educação
REGIÃO SUL – 15 TESES				
PUCRS	2011	Ana Luisa S. Julio	Negros e negras no ensino superior privado : um estudo sobre raça e gênero	Psicologia
UFRGS	2007	Jorge Manuel Adão	Políticas públicas de ações afirmativas, educação e Abá (pensamento) negro-brasileiro diaspórico	Educação
UFRGS	2009	Dicenara dos Santos Sanger	Abolição das desigualdades: ações afirmativas no ensino superior	Educação
UFRGS	2009	Laura Cecilia Lopez	"Que América Latina se sincere" : uma análise antropológica das políticas e poéticas do atavismo negro em face às ações afirmativas e às reparações no Cone Sul	Antropologia
UFRGS	2009	Maria Ap. T Estancia	Alunos do ProUni da Universidade de Passo Fundo : trajetórias, percepções/sentimentos e aproveitamento acadêmico	Educação
UFRGS	2010	Sandra Beatriz M. da Silveira	Cultura afro-brasileira uma perspectiva para a educação	Educação
UFGS	2015	Elaine Regina Martins Anselmo	Das práticas políticas e jurídicas na formação de professores para a educação étnico-racial	Educação
UFRGS	2015	Gregorio Durlo Grisa	Ações Afirmativas na UFRGS: Racismo, excelência Acadêmica e cultura do reconhecimento	Educação

UFRGS	2015	Zuleika Kohloer Gonzales	Forma de igualdade nas ações afirmativas: enfrentamento à formalização e ao exclusivismo no acesso ao ensino superior	Psicologia
UFRGS	2015	Greice Vali Freitag Tanikado	Ações Afirmativas na UFRGS: Um percurso cartográfico	Psicologia
UFRGS	2015	Eliane Regina Martins Anselmo	Das práticas políticas e jurídicas na formação de professores para educação étnico-racial	Educação
UFPR	2015	Sergio Luis do Nascimento	Políticas de ensino religioso e educação das relações étnico-raciais no Brasil	Educação
UFPR	2015	Débora Cristina Araújo	Literatura infanto-juvenil e política educacional: Estratégias de racialização no Programa Nacional de Bibliotecas da Escola (PNBE)	Educação
UFSC	2009	Margarete F. Nunes	O negro no mundo alemão: cidade, memória e ações afirmativas no tempo globalizado	Antropologia
UNISINOS	2011	Adevanir A. Ribeiro	Identidade étnico-racial e universidade: a dinâmica da visibilidade da temática afrodescendente e as implicações eurodescendentes, em três instituições de ensino superior no sul do país	Ciências Sociais

No total são 109 teses que foram produzidas em 25 programas de pós-graduação, sendo que a maioria delas foi defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)³⁹, nos programas de Educação, Psicologia e Direito, totalizando 18 pesquisas.

Parte significativa das teses (CAMARGO 2005; ARBACHE, 2006; SANTOS, 2007; CORDEIRO, 2008; PEREIRA, 2009; JESUS, 2011; PEREIRA, 2011; ANDRADE, 2012; KRAINSKI, 2013; SILVA, 2016; SANTOS, 2016; VASCONCELOS, 2015; ALMEIDA, 2016) analisa a Política de Ações Afirmativas em apenas uma de suas expressões, a saber, cotas raciais para o ingresso no Ensino Superior Público, e, principalmente, discutem o processo de tensionamento (correlação de forças) político, entre sociedade civil, docentes, acadêmicos, administração e movimento sociais negro no processo de discussão e execução do programa das cotas em diferentes universidades públicas.

Encontrei três estudos comparativos, o primeiro analisa como tem sido recebida, no ensino superior, a política de cotas raciais a partir das argumentações universalistas e particularistas. Soma-se a essa discussão o contexto histórico no qual se implantaram e executaram as políticas de ações afirmativas nos Estados Unidos da América e as principais teorias norte-americanas e brasileiras sobre ações afirmativas (MOEHLECKE, 2004); o segundo refere-se à análise das políticas de inclusão social de grupos discriminados por questões de raça e/ou etnia no Brasil e no México (LINHARES, 2010); o terceiro compara as relações políticos-institucionais entre os movimentos negros e o Estado no Brasil e na Colômbia a partir do argumento de que estes países, adotaram políticas raciais racistas, entre fins do século XIX e início do século XX, ao proibirem a entrada de imigrantes negros, asiáticos e árabes, e, ao mesmo tempo, por incentivarem a entrada de imigrantes europeus (SANTOS, 2012).

Identifiquei estudos sobre a trajetória de vida dos estudantes beneficiários de ações afirmativas⁴⁰, à luz dos fatores que contribuem para o sucesso e o fracasso acadêmico desta categoria (GUIMARAES, 2008; FURTADO, 2011; VALENTIN 2012).

Foram objetos de pesquisa o Programa Universidade para Todos – PRO-UNI em Instituições de Ensino Superior privadas do Rio de Janeiro e Mato Grosso do Sul (FACEIRA, 2009; MARQUES, 2010). O convívio entre cotista e não cotistas e a afetividade ou hostilidade desenvolvidas entre eles foi objeto de pesquisa no Programa de Psicologia

³⁹ Há produções também na PUC-GOIÁIS, UFC, UFBA, UFPB, UFSC, UFES, USP, UNICAMP, UFSCAR, UFRGS, UnB, PUC-RJ, UFMG, UERJ, UFES, PUC-RS e UFU.

⁴⁰ Cotas, cursinhos pré-vestibulares comunitários, bonificação, Pro-Uni.

(NERY, 2008; NUNES, 2010). Assim como foram objeto de estudo as ações afirmativas desenvolvidas por ONG's, como CECUNE-RS e o Centro Nacional de Cidadania Negra de Uberaba-MS (JULIO, 2011; AGUIAR, 2005; OLIVEIRA, 2016).

A imprensa e o discurso por ela veiculado sobre as cotas raciais são objetos de três teses (MEDINA, 2011; FREITAS, 2011; CAMPOS, 2013). Foram objetos de estudo os argumentos de alguns cientistas sociais estudiosos das relações étnico-raciais que são contrários a políticas de cotas no Brasil (SALES, 2007).

Foram identificados outros temas ligados às relações étnico-raciais, entre eles destacamos i) a análise da primeira tentativa jurídica de reconhecimento do racismo indireto (VARELA, 2009); ii) as práticas de racismo sutil (NUNES, 2010); iii) o sindicato e seu papel de propositor e impulsionador de políticas públicas de ações afirmativas (FERREIRA, 2011); iv) trajetória de vida de mulheres negras que alcançaram sucesso escolar e social (CRUZ, 2013).

Encontrei apenas duas teses sobre as temáticas em tela, defendida em um programa de pós-graduação em História. Uma delas pesquisa analisa a perspectiva dos intelectuais africanos sobre o seu continente, na Coleção História Geral da África (UNESCO) (BARBOSA, 2012).

Quanto às teses que têm como objeto especificamente a obrigatoriedade do ensino de história da África e de cultura afro-brasileira, encontramos quatro produções. A primeira refere-se à análise iconográfica sobre África e africanos nos livros didáticos aprovados pelo PLND, produzida em 2004, no programa de pós-graduação da PUC-SP (BOULUS, 2008).

A segunda é o resultado de uma pesquisa teórico-conceitual sobre a cultura afro-brasileira que tem como base a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, na qual são discutidos os conceitos de racismo, negritude, identidade e relações raciais, além disso é feita uma análise do cenário de institucionalização da lei nº 10.639/2003. A tese abordou, também, a hierarquização do conhecimento no contexto da cultura universal, os aspectos filosóficos do conhecimento africano e a influência da cultura nagô na identidade da população baiana. Esta foi defendida em 2010, no programa de Educação da UFRGS (SILVEIRA, 2010).

A terceira tese analisa a relação entre raça, classe e gestão; como campo empírico, faz uma avaliação do processo de implementação do Artigo 24-A, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das posturas dos gestores ao incorporarem o preconizado na lei. Alguns

desses gestores foram tipificandos como ausentes/alheios, outros sensíveis e proativos (FILICE, 2010).

A análise sobre a redefinição da disciplina de história da África nos cursos de licenciatura em História, a partir dos anos 2000, é objeto da quarta pesquisa, realizada por Silva (2011). O trabalho considera que a disciplina está em construção.

Nossa pesquisa, em certa medida, aproxima-se dos estudos produzidos por Silva, pois tem como objeto os cursos de licenciatura em história e alguns pressupostos metodológicos como a história das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990) e História Cultura. No entanto, nos distanciamos do estudo de Silva (2011) na medida em que nossa pesquisa pretende compreender, entre outras coisas, os espaços conquistados pela temática proposta pela legislação, e isso envolve não só as disciplinas sobre história da África, mas também cultura afro-brasileira e temas correlatos.

Apesar de focalizar teses, cabe colocar que, no programa de pós-graduação em Educação da UFGD, no ano de 2012, foi defendida por Reinaldo Valentim, dissertação na qual é abordada a obrigatoriedade do ensino da História da África e da cultura dos afro-brasileiros. A dissertação teve como objetivo estudar “**o processo de implantação da lei nº 10.639/03 em MS - 1996/2006**” a partir da análise de dois Projetos “Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição” (gestão 1999 - 2002) e do Projeto “Escola Inclusiva: espaço de cidadania” (gestão 2003 - 2006).

Ao longo da dissertação, o pesquisador descreve não só a elaboração dos projetos acima citados, como também, o cenário de embates políticos e teóricos entre Secretaria Estadual da Educação e o movimento negro local para a inclusão da temática étnico-racial nos currículos escolares. O pesquisador procurou identificar, por meio de dados quantitativos, a presença de negros no Estado, destacando as regiões nas quais se encontram os remanescentes de quilombos (VALENTIM, 2012).

Apesar de breve, o presente levantamento indica que, em nível de teses de doutorado, são poucas as produções sobre a obrigatoriedade do ensino de História da África e cultura dos afro-brasileiros; suas implicações na formação inicial e continuada dos professores; a produção de material de didático; monitoramento da incorporação da obrigatoriedade por parte da secretaria de educação; e movimento sociais.

Observei ainda um silenciamento sobre a atuação do movimento negro após a promulgação da lei nº 10.639/2003, uma contribuição interessante seria discutir a mobilização

do movimento durante a CONAE 2010 e CONAE 2014, a fim de garantir metas e estratégias para institucionalização da educação antirracista.

Outro tema pouco discutido, nas teses pesquisadas é a contribuição das universidades na produção de cursos, seminários, colóquios, reformulação e/ou implantação de novas disciplinas acadêmicas voltadas para a formação inicial e continuada de professores.

CAPÍTULO 3

HISTÓRIA DA ÁFRICA E TEMÁTICAS CORRELATAS: TEMPOS E ESPAÇOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

*Colonização e civilização?
A maldição mais comum nesta matéria é
Nos deixarmos iludir, de boa fé, por hipocrisias coletivas,
hábil em enunciar mal os problemas para melhor legitimar
as soluções que se lhes aplicam.
Aimé Césaire*

3.1 O LUGAR DA ÁFRICA E DOS AFRO-BRASILEIROS NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DO MS

O ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira na Educação Básica é obrigatório desde 2003, e está previsto na Lei nº 10.639/2003⁴¹, que alterou os artigos, 26-A, 79-A, 79-B, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, conforme segue abaixo:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

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

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

§ 3º (VETADO)

Art. 79-A. (VETADO)

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

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.
(BRASIL,2003)

⁴¹ A Lei no. 11.645/2008 incluiu os conteúdos sobre História Indígena.

Pauta reivindicatória das associações, agremiações, clubes e movimento negro desde a década de 1930, a inclusão da temática étnico-racial nos currículos escolares, por força de lei, após décadas de tensionamento político, significou para o negro uma vitória sem precedentes na história brasileira, pois o Estado passou a reconhecer que as relações raciais no Brasil são conflituosas e excludentes. Colocando-se, assim, contra o Mito da Democracia Racial, o que representou um avanço significativo para o reconhecimento de que é necessária a implementação de políticas públicas de ações afirmativas e valorativas para a promoção da igualdade racial. Ainda que se leve em conta que as ações estatais têm se localizado muito mais no plano retórico do que no prático.

A política de ação afirmativa de reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade do afro-brasileiro e do africano encontra respaldo normativo legal no Parecer CNE/CP 003/2004, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Respalda-se também na Resolução CNE/CP 001/2004, que institui as Diretrizes Curriculares e o seu respectivo Plano Nacional de Implementação.

A inclusão da temática étnico-racial deriva, também, de uma política curricular alicerçada nos aspectos históricos, sociais e antropológicos presentes na sociedade brasileira, com a finalidade de combater o racismo, o preconceito e as múltiplas discriminações que atingem em especial os negros. Espera-se, assim, que a ampla divulgação e produção de conhecimento sobre a História e cultura afro-brasileira contribuam para as (des)construções de valores, atitudes e posturas em cidadãos negros para que se reconheçam e se orgulhem de seu pertencimento racial, e, ao mesmo tempo, eduquem os não negros para relações raciais mais saudáveis⁴². Conforme explicitado no Parecer CNE/CP 003/2004.

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre 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, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente negras. (BRASIL, 2004).

Toda e qualquer intencionalidade educativa, seja ela escolar ou acadêmica, só pode ser materializada por meio do currículo, suas dimensões explícitas e ocultas. Não sendo neutro, o currículo, por sua vez, reflete as práticas sociais desde as mais simples às mais complexas,

⁴² Relação inter-étnica baseada no reconhecimento e no respeito das diferenças étnico-raciais.

que foram e são elaboradas no decorrer do processo histórico, e estão atreladas às relações sociais, políticas econômicas e culturais. Desse modo, ao operar a sua análise, espera-se que o pesquisador ultrapasse as questões internas das instituições escolares e acadêmicas e capte a realidade a sua volta, uma vez que as aprendizagens realizadas nesses espaços refletem as dinâmicas sociais.

Sacristán (1999) explica que, na contemporaneidade, o tratamento do currículo exige que se reflita sobre suas intencionalidades, na perspectiva das suas questões, a saber, o que deve e por que deve ser ensinado, e quem possui o melhor acesso ao conhecimento; por quais seleções, adequações e hierarquizações sofre o currículo até ser colocado em prática; em quais condições se transmite a cultura escolar/acadêmica, quais os efeitos dela sobre o aluno/acadêmico; e de que maneira é possível modificar a prática.

Nesse cenário, o currículo cumpre o papel de expressar um projeto de cultura e socialização, configurando-se, ainda, como a expressão de disputa de interesse em torno do sistema educativo e do que ele representa para a sociedade. Sacristán (1999) considera que o currículo se estabelece como um campo de disputa de interesses no qual se pode reproduzir a realidade e suas múltiplas desigualdades, mas, sobretudo, pode reconstruir as tradições que compõem as culturas, numa perspectiva mais emancipatória e democrática.

Os estudos de Forquin (1993) contribuem com os esforços aqui empreendidos para refletir sobre as finalidades do currículo ao acrescentarem às discussões sua percepção de que os conteúdos são selecionados, hierarquizados e os valores simbólicos para os conteúdos são diferentes e não são igualmente desejáveis, ou seja, são organizados na lógica da cultura dominante.

Há que se levar em conta, contudo, que os currículos escolares e acadêmicos não divulgam ou produzem apenas conhecimento acumulado pela Humanidade, pelo contrário, eles são seletivos. No que tange ao ensino de história, as pesquisas apontam que os currículos são predominantemente eurocêntricos, ao mesmo tempo em que omitem e/ou distorcem a história da África e Cultura Afro-brasileira, além das histórias da Ásia e da América. (BITTENCOURT, 2004; OLIVEIRA, 2008; SALES, 2007).

Tomo os marcos históricos e legislativos mencionados anteriormente que implicaram em uma política curricular específica, mais ao entendimento de que o currículo escolar e acadêmico reproduz realidades culturais excludentes, mas que também podem contribuir produção de realidades para inclusivas, como elementos fundantes da pesquisa, na perspectiva

de um ensino de história da África como espaço de construção e reconstrução de culturas emancipatórias.

Como os objetivos são identificar, conhecer e analisar as permanências/rupturas/alterações introduzidas nas referidas disciplinas como forma de atualizar a formação inicial de professores, a nossa pesquisa está norteada pelas seguintes questões: Qual o lugar da disciplina de História da África no curso de licenciatura em História? A disciplina está organizada a partir de uma visão eurocêntrica da História? A disciplina está alinhada ao multiculturalismo e/ou estudos pós-coloniais? Qual história da África apresentar/discutir no curso de licenciatura? A incorporação do ensino de História da África e da cultura afro-brasileira pode, de fato, contribuir com a superação das desigualdades históricas, às quais estão submetidas uma parte significativa da população negra brasileira e/ou na inserção vertical do negro no mundo do trabalho? Qual conhecimento sobre a História da África o curso tem produzido?

Ao iniciar a pesquisa, intencionava analisar apenas as disciplinas História da África, mas, como a justificativa para nosso trabalho se assenta na alteração da L.D.B nº 9.394/96, na qual foi acrescido o artigo 26-A ; nas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História, Cultura Afro-brasileira e Africana e para o impacto social positivo que se espera com a incorporação obrigatória de tais conteúdos, avalio ser relevante para a pesquisa não restringir as análises da disciplina História da África, uma vez que esses conteúdos são apenas parte do que está preconizado pela legislação, por isso amplio o objeto de pesquisa ao agregar às análises todas as disciplinas que explicitamente, em suas nomenclaturas, contenham temas relacionados à história e cultura dos afro-brasileiros e africanos das diásporas.

Abarcar todos esses temas nos permite questionar as possibilidades e os limites de uma ou mais disciplinas que discutem temas sensíveis e complexos que envolvem questões culturais, políticas, sociais, econômicas e psicológicas. Seriam elas capazes de contribuir na quebra de preconceitos, racismo e substituir uma tradição conservadora por outra, pautada em princípios antirracista, ainda que isso se fizesse ao longo de uma ou mais gerações? Quando apontamos para a possibilidade de se construir outra tradição, temos em vista conceito de “tradições inventadas”, elaborado por Hobsbawn, que envolve

[...] um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição,

o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado. (1984, p.10)

Nessa perspectiva, seria possível, em um ambiente escolar, por meio de conteúdos específicos, criar/inventar/reinventar um conjunto de práticas nas quais o racismo, a discriminação e o preconceito deixassem de orientar as relações inter-raciais da sociedade brasileira?

Neste capítulo, identifico as Instituições de Ensino Superior Pública do MS que oferecem o curso de licenciatura em História e as respectivas disciplinas específicas que abarcam a História da África e dos africanos, Cultura afro-brasileira e Educação para relações Étnico-raciais. Aponto e analiso os espaços e tempos reservados para cada disciplina e temática e a relação entre as ementas e a bibliografia básica

As categorias tempo/espaço estão na base da organização da grade curricular tanto da Escola Básica quanto das Instituições de Ensino Superior e, por essa razão, são elementos importantes, não só nas dinâmicas que orientam as rotinas escolares e acadêmicas, mas, também, porque atribuem *status* à disciplina. Ou seja, o número de horas que uma disciplina possui está diretamente ligado à visibilidade, peso e importância que ela tem no curso. Quanto maior o número de horas, maior centralidade é atribuída à disciplina, ainda que possamos não encontrar a mesma correspondências em termos didáticos e/ou metodológicos.

Basta perguntar para um aluno do Ensino Médio, qual é a disciplina mais importante do seu curso? Ele certamente responderá Língua Portuguesa ou Matemática, porque são as disciplinas que mais temos aula. E quais são as menos importantes? História, Geografia, Arte, porque temos apenas um ou duas aulas por semana. Ainda correndo o risco de ser simplória, se fizéssemos a mesma pergunta para um acadêmico do curso de licenciatura em História, a resposta seria História da Europa⁴³, História do Brasil ou da América.

Essas categorias, o tempo e o espaço, são relevantes para nossa pesquisa, pois a identificação de como ele é distribuído entre as diversas temáticas que o curso abarca possibilitará apontar o lugar das disciplinas História da África e/ou disciplinas correlatas, em relação às outras disciplinas do curso, e, ao mesmo tempo, levantar indícios sobre o lugar da disciplina no curso, de modo que, ao analisar a atribuição da carga horária de cada disciplina dos cursos, pretendemos entender se as disciplinas objeto da pesquisa são centrais, semiperiféricas ou periféricas.

⁴³ História da Europa é entendida aquele pelo conjunto de disciplinas chamada de História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea.

É importante colocar que o tempo é entendido como uma categoria que deriva de construções sociais e históricas empreendidas pela humanidade, e cuja organização simbólica opera no cotidiano das pessoas. A ideia de tempo nos acompanha permanentemente, são os horários para acordar, para trabalhar, para estudar, para diversão, entre outras atividades.

A concepção de tempo da qual tratamos aqui deriva das transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas em parte da Europa, a partir do século XV, o movimento renascentista, que somado ao fortalecimento da burguesia capitalista, não apenas influenciaram, mas forjaram as maneiras pelas quais instituições, inclusive a escola, deveriam se organizar.

Essa espécie de revisão ou reforma do pensamento alterou significativamente aspectos da tradição teológico-idealista e retórico-literária da Idade Média, implicando sobre os modos de organização da sociedade, das instituições e dos indivíduos (THIESEN, 2011 p. 241).

De acordo com Giddens (1991), para compreender as concepções de “tempo e espaço” na atualidade são necessários dois exercícios, primeiro voltar-se para o mundo pré-moderno, entender como aquelas sociedades compreendiam e operavam a concepção de “tempo e espaço”. Vencida essa etapa, o segundo exercício requer que observemos as transformações que a modernidade operou nas diversas formas organizativas, conduzindo rapidamente o processo apropriação e mutação dos conceitos mencionados anteriormente.

A ação de marcar o tempo sempre esteve presente nas sociedades pré-modernas. Impreciso, variável e, sobretudo, vinculado ao lugar, à marcação do tempo, tal ação estava ligada também aos fenômenos naturais regulares. As transformações sobre as noções de tempo e espaço, bem como o afastamento dos dois conceitos ocorrem com a invenção e popularização do relógio mecânico, a partir do século XVIII, “relógio expressava uma dimensão uniforme de tempo “vazio” quantificado de uma maneira que permitisse a designação precisa de “zonas” do dia [...]” (GIDDENS, 1991, p.21).

A desvinculação da associação entre as concepções de tempo e lugar ocorreu no momento em que o tempo marcado pelo relógio mecânico passou a configurar a organização social do tempo. Para Giddens (1991), a mudança na lógica temporal coincidiu com a expansão da modernidade e, até o século passado, ainda não tinha se completado. O alcance da uniformização do tempo mecânico é facilmente identificado no dia a dia, basta olhar ao nosso redor, o uso do Calendário Ocidental é universal, pois, ainda que as culturas locais

tenham diferentes modos de iniciar seus respectivos “anos novos”, tais datas estão inseridas no calendário universal.

A natureza do tempo e o do espaço no currículo escolar ou acadêmico deve ser compreendida, então, como marcas de uma homogeneidade ditada pela cultura do Iluminismo, por uma cultura de mercado e por uma racionalidade científica e técnica características do pensamento moderno (MACEDO, 2006).

Para o arrolamento das disciplinas sobre a história da África e temáticas correlatas, realizamos buscas eletrônicas nos sítios das três Instituições Públicas de Ensino Superior do Estado de Mato Grosso do Sul que oferecem curso de licenciatura em História e, dessas instituições, elegemos como fonte a última versão do Projeto Pedagógico dos respectivos cursos.

As categorias que auxiliaram na análise das disciplinas foram selecionadas com base nos estudos de Santos (2007), que elencou sete categorias pertinentes à pesquisa em História das Disciplinas Escolares, são elas a presença, a identidade, as normas e finalidades, o perfil programático, o perfil docente, o perfil discente e os materiais pedagógicos. Neste capítulo, trabalho com quatro categorias, a saber: a presença, a identidade, as normas e finalidades e o perfil programático.

A presença, a primeira categoria, busca identificar o momento da inserção e a temporalidade da disciplina no curso. A segunda categoria, a identidade, abarca as múltiplas denominações que as disciplinas com conteúdos sobre história da África, cultura afro-brasileira e educação para as relações étnico-raciais recebem nos diferentes cursos de licenciatura em História. Nas normas e finalidades, a terceira categoria, buscamos, a partir do Projeto Político Pedagógico, a natureza e especificidade da disciplina, bem como as determinações do currículo prescrito. E, na quarta categoria, o perfil programático, no qual faço uma relação entre a ementa e a bibliografia básica.

Destaco que para me aproximar ao máximo da realidade dos conteúdos veiculados nos cursos, procurei analisar a carga horária das disciplinas em bloco, como por exemplo, História do Brasil I e História do Brasil II, agrupei como História do Brasil I e II, ou ainda, História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea, agrupei em História da Europa e por último as disciplinas cuja nomenclatura fizessem referência à História da América também foram agrupadas.

A explicação acerca dos silenciamentos sobre as narrativas históricas africanas, em currículos de História brasileiros poderia ser atribuída tão somente ao nosso passado

escravagista, resultando daí a negação dos processos civilizatórios africanos e afro-brasileiros, contudo ao examinar a grade curricular dos cursos, constatei que parte significativa é reservada a História da Europa⁴⁴, isso se torna evidente, sobretudo na clássica divisão: História Antiga, História Medieval, História Moderna e Contemporânea. A História do Brasil aparece em segundo plano, e as demais, como História da África, História das Américas e História Regional, ocupam um lugar periférico na matriz curricular dos cursos analisados.

A matriz eurocêntrica dos cursos chama atenção para o quanto às narrativas históricas produzidas e reproduzidas no interior dos cursos, estão pautadas em uma perspectiva de mundo, que se autodeclara, única, verdadeira, modelo triunfante de progresso: a Modernidade. Como resultado desta lógica, outros modos de ser, agir, produzir, são negados, invalidados e silenciados.

Conforme explica Lander (2005)

Esta é uma construção eurocêntrica, que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal. [...] Este metarrelato da modernidade é um dispositivo de conhecimento *colonial e imperial* em que se articula essa totalidade de povos, tempo e espaço como parte da organização colonial/imperial do mundo. Uma forma de organização e de ser da sociedade transforma-se mediante este dispositivo colonizador do conhecimento na forma “normal” do ser humano e da sociedade (LANDER, 2005, p. 13);

É importante ressaltar que no decorrer das análises do projeto pedagógico a constatação da sobrevalorização da História da Europa, me levou a incluir outra perspectiva de análise não pensada no início da pesquisa: a colonialidade do poder a colonialidade do saber.

A Colonialidade do Poder é um conceito amplamente utilizado pelos signatários do Giro Decolonial, cunhado por Aníbal Quijano, em 1989, para o qual as relações de colonialidade nas esferas econômicas e políticas não terminaram com o fim do colonialismo. O conceito por um lado denuncia as expressões coloniais que permaneceram, mesmo depois do fim das administrações coloniais, e por outro, chama a atenção para processos que teriam sido esquecidos ou assimilados pela modernidade, conforme explica Grosfoguel,

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

Mignolo (2010) estendeu o conceito de colonialidade para outras esferas para além do poder, ao apontar que a matriz colonial do poder “é uma estrutura complexa de níveis entrelaçados”, que envolve os controles: “da economia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais, do gênero e da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento” (p.12). O autor completa explicando que a colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser. Ela [colonialidade] é o lado perverso e necessário da modernidade; é sua parte indissociavelmente constitutiva (p.30)

A **Colonialidade do Saber**, se caracteriza pela adoção, fortemente presente na atualidade, pelas sociedades periféricas da lógica do eurocentrismo com pressuposto teórico e metodológico para produção de seus respectivos conhecimentos. Quijano (2005), explica que o pensamento intelectual que emergiu da modernidade produziu um modelo de conhecimento e um modo de como elaborá-lo que torna evidente o “padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocêntrico”. O autor continua, sublinhando que tal conhecimento está fundamentado no eurocentrismo, cuja “sistematização iniciou na Europa ocidental durante o século XVII e que nos anos seguintes se tornou mundialmente hegemônico percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa” (p.9).

A Colonialidade do saber está articulada ao universalismo, sexismo e ao racismo. Ballestrin (2013), lembra que às discussões sobre a colonialidade do saber, deve-se agregar a noção de “ponto zero” desenvolvida por Castro-Gómez, que pressupõe um início, pretensamente neutro e absoluto, a partir do qual as linguagens científicas desde o Iluminismo assume-se como a verdadeira, objetiva e absoluta.

É sob a força dessa ideologia eurocêntrica, que se tornou hegemônica, com uma extraordinária capacidade de apresentar sua própria narrativa histórica como conhecimento objetivo e universal e o seu modelo de sociedade moderna como a mais aprimorada, que é

entendido aqui, a precária inserção da História da África e temas correlatos nos cursos de licenciatura em História.

No Estado de Mato Grosso do Sul, há três Instituições de Ensino Superior Públicas que oferecem o curso de Licenciatura em História: a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), na unidade de Amambai; a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), na cidade de Dourados; e a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – (UFMS), nos campus de Campo Grande, Aquidauana, Coxim, Nova Andradina, Pantanal e Três Lagoas (Quadro 1).

Os Projetos Pedagógicos mais antigos em vigor são os do curso da UEMS – Amambai e da UFMS, *campus* Aquidauana e Pantanal (2010). Os Projetos mais recentes são os dos cursos da UFMS, *campus* Campo Grande (2014) e UFGD com vigência a partir do primeiro semestre 2015. No total, são 08 cursos que juntos oferecem 17 disciplinas, nas quais são abordados conteúdos referentes à História da África e temáticas correlatas. Das 17 disciplinas, 15 são obrigatórias e 02 são eletivas (Quadro 2).

Ao analisar os Projetos Pedagógicos, identifiquei os seguintes números de disciplinas e as suas respectivas denominações: 05 História da África; 02 História da África e Cultura Afro-brasileira; 02 Educação para Relações Étnico-Raciais; 01 Tópicos em Cultura e Diversidade Étnico-racial; 01 Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana; 01 Ensino de História e cultura afro-brasileira; 01 História e Cultura afro-brasileira; 01 Introdução a História da África; 01 Prática de ensino VI; 01 Prática de Ensino e Pesquisa em História: Multiculturalismo, povos indígenas e diversidade; 01 História e Cultura Afro-brasileira e Africana e Indígena (Quadro 2).

A disciplina História da África e Cultura Afro-Brasileira, da UEMS – Amambai, possui a maior carga horária 136 h, e a disciplina História da África e Cultura Brasileira do curso da UFMS - Aquidauana tem a menor carga horária, 34 h.

Quadro 2 - Instituições de Ensino Superior públicas do MS - Licenciatura em História - Disciplinas de História da África e correlatas

IES	Projeto Pedagógico	Disciplina	C.H.	O/E
UEMS Amambai	2010	História da África e Cultura Afro-brasileira	136	O
UFGD ⁴⁵	2011 ⁴⁶	História da África	72	O

⁴⁵ As disciplinas Colonialidade e relações de poder nas relações étnico-raciais e Interculturalidade e relações étnico-raciais fazem parte dos Componentes Curriculares de Formação Comum à Universidade, conforme Resolução/Cepec, nº 014 de 27 de fevereiro de 2014), são eletivas, mas, não são analisadas aqui, porque a

IES	Projeto Pedagógico	Disciplina	C.H.	O/E
Dourados	2014	História da África	72	O
		Tópicos em Cultura e Diversidade Étnico-racial	72	O
UFMS Centro de Ciências Humanas e Sociais Campo Grande	2011 ⁴⁷	Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana	68	O
		Educação das Relações Étnico-Raciais	68	O
	2014 ⁴⁸	Ensino de História e Cultura Afro-brasileira	51	O
		Educação para Relações Étnico-Raciais	34	O
		História da África	68	E
Campus Aquidauana	2010	História e Cultura Afro-Brasileira	34	O
Campus Coxim	2011 ⁴⁹	História da África e Cultura Afro-brasileira	51	O
		Prática de Ensino VI	68	O
Campus Nova Andradina	2013 ⁵⁰	História e Cultura Afro-brasileira e Africanas e Indígenas	34	O
		História da África	68	E
Campus Pantanal	2010	História da África	51	O
Campus Três Lagoas	2013 ⁵¹	Introdução a História da África	68	O
		Prática de Ensino e Pesquisa em História: Multiculturalismo, Povos Indígenas e Diversidade	68	O

Fonte: Dados produzidos pela autora com base nos Projetos Pedagógicos dos cursos

Legenda: C.H.= Carga Horária O= Obrigatória E= Eletiva.

3.2. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS)

A Universidade Estadual do Estado do Mato Grosso do Sul foi criada pela Constituição Estadual de 1979 e ratificada pela Constituição de 1989. Caracteriza-se por ser uma Fundação com autonomia didático-científica, administrativa, financeira, disciplinar e patrimonial. A sua implantação se deu apenas em 1993, por meio da Lei Estadual nº 1.461/93 e do Parecer do CEE/MS nº 08/94.

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em História,

[...] em 1993, foi instituída uma Comissão para Implantação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, com o intuito de elaborar uma proposta de universidade que tivesse compromisso com as necessidades regionais, particularmente com os altos índices de professores em exercício sem a devida habilitação, e ainda com o desenvolvimento técnico, científico e social do Estado. (UEMS, 2009, p. 5).

decisão de cursá-las ou não cabe aos alunos, logo apenas alguns optam por estas num holl de 15 disciplinas que a Universidade oferece.

⁴⁶ 2011: Aprovação retroagindo seus efeitos ao ano letivo de 2009/2, 2010/2 e 2011/2.

⁴⁷ Retroagindo seus efeitos desde o início de 2011/2, para os acadêmicos ingressantes no ano letivo de 2009/2, 2010/2, 2011/2.

⁴⁸ Passou a vigorar a partir do 1º Semestre de 2015.

⁴⁹ 2011: aprovação retroagindo seus efeitos desde o ano letivo de 2010/2.

⁵⁰ 2013: aprovação retroagindo seus efeitos ao ano de 2010/1.

⁵¹ 2013: aprovação retroagindo seus efeitos ao ano letivo de 2011/1.

Para atingir o objetivo de interiorização do Ensino Superior no Estado, a UEMS foi implantada em Dourados e mais 14 cidades⁵², atualmente nomeadas como Unidades Universitárias, pois, além do ensino, desenvolvem “atividades relacionadas à pesquisa e à extensão, essências para a consolidação do fazer universitário” (UEMS, 2009, p. 5).

Destaco que as ações afirmativas foram institucionalizadas em 2003, por meio da Lei nº 2.605, publicada em 06 de janeiro de 2003, que estabeleceu reserva de 20% das vagas para negros no ensino superior Estadual do Mato Grosso do Sul. Após a publicação desta Lei, a UEMS regulamentou internamente o Sistema de Cotas para Negros. Em 17 de julho de 2003, foi aprovada a Resolução COUNI-UEMS nº 243, alterada pela Resolução COUNI-UEMS nº 250/2003, que dispõe sobre a oferta das vagas em regime de cotas dos cursos de graduação da UEMS.

A Unidade Universitária de Amambai, além dos alunos da cidade, recebe também pessoas das cidades de Ponta Porã, Coronel Sapucaia, Aral Moreira, Sete Quedas, Paranhos e Tacuru. Entre os anos de 1994 e 1999 ofereceu as seguintes licenciaturas: Letras, Ciências com Habilitação em Matemática, Normal Superior e Normal Superior Indígena.

O curso de licenciatura em História foi implantado em 2003, por meio da Resolução CEPE-UEMS nº 328/2002 e homologado pela Resolução CEPE-UEMS nº 340/2003, conforme Projeto Pedagógico. A ampliação do quadro de professores efetivos se deu por meio de concurso público, a partir de 2005, o que possibilitou o desenvolvimento de vários projetos de pesquisa, extensão e ensino, envolvendo alunos e criando oportunidade de contato direto com os três eixos da formação universitária.

O documento, examinado⁵³, apesar de não apresentar dados que comprovem, faz referência à facilidade com que os egressos se colocam no mercado de trabalho, confirmando a demanda por licenciados em História e aponta ainda que, na pesquisa realizada para a implantação do curso em 2003, havia apenas oito professores habilitados em História na cidade de Amambai. Contudo, “após três anos de turmas formadas, ainda persiste a carência de professores dessa área” (UEMS, 2009, p. 6).

A reformulação do Projeto do Curso, iniciada em 2007, foi impulsionada pelos seguintes fatores, a recomendação da Comissão Avaliadora do Conselho Estadual/MS, que apontou para necessidade de implantação de laboratórios específicos, que fossem voltados para a pesquisa em História Regional e Ensino de História, além da reformulação da estrutura

⁵² Aquidauana, Amambai, Campo Grande, Cassilândia, Coxim, Glória de Dourados, Ivinhema, Jardim, Maracaju, Mundo Novo, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba e Ponta Porã.

⁵³ Projeto Pedagógico do curso;

curricular, ementas e bibliografias, bem como a necessidade de atendimento à Lei nº 10.639/2003 e 11.645/2008.

A reformulação do Projeto Pedagógico do Curso passa por um processo de amadurecimento, à medida que os professores efetivados no decorrer da execução e estudo do projeto foram apontando inadequações quanto às ementas e bibliografias, e indicando a necessidade de criação de outras disciplinas. Nesse processo, incorporou-se, por força de lei, a História da África e cultura afro-brasileira e História Indígena, além da disciplina de Fundamentos e Metodologia da Língua Brasileira de Sinais Libras e Educação Especial.

O curso de licenciatura em História da UEMS-Amambai tem como objetivos formar professores para Educação Básica de Ensino:

- com conhecimento específico que os tornem capazes de posicionarem-se criticamente com relação aos problemas de seu tempo, consciente das especificidades culturais dos grupos e sociedades que compõem a civilização, desde seus primórdios, assim como incentivar e desenvolver pesquisas voltadas, prioritariamente, para a docência.
- capacitar o profissional na utilização dos métodos, técnicas e correntes historiográficas, para a produção e apropriação do discurso histórico-científico.
- orientar o profissional de ensino de História a atuar no sentido de difundir uma formação cultural, científica e filosófica que vise à transformação dos alunos em cidadãos éticos e socialmente participativos (UEMS, Projeto Pedagógico, Amambai, 2009, p. 7).

Espera-se que o profissional formado no curso possa:

- Utilizar e elaborar conceitos, desconstruir preconceitos culturalmente arraigados, e também ser capaz de despertar a consciência de preservação que a humanidade precisa ter perante o homem e a natureza, através da análise anterior à ação, em todas as atitudes tomadas, individual ou coletivamente;
- Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço;
- conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua inter-relação;
- transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento
- fazer usos dos recursos das novas tecnologias de informação e de comunicação de forma a diversificar as possibilidades de acesso e apreensão do conhecimento (UEMS, Projeto Pedagógico, Amambai 2009, p. 8).

O profissional licenciado em História deverá contribuir para a promoção de uma educação de qualidade, demonstrando:

- dominar os conteúdos básicos que são objetos de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- Dominar os métodos e técnicas pedagógicas que permitem a produção e transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino, de forma a propiciar que seus alunos adquiram uma postura que privilegie a análise cultural e crítica frente aos estímulos da realidade em que vivem.
- Vivenciar e relacionar informações do funcionamento de espaços educativos (relação professor-aluno, organização do espaço de ensino aprendizagem, projetos, materiais pedagógicos) para exercitar a capacidade de enfrentar situações-problemas no cotidiano do trabalho docente.
- Dominar e ampliar conhecimentos teóricos das relações ensino-aprendizagem, conteúdos específicos, interdisciplinares e das novas tecnologias de informação e comunicação.
- Identificar, analisar e elaborar diversos recursos pedagógicos. (UEMS, Projeto Pedagógico, Amambai, 2009, p. 9-10).

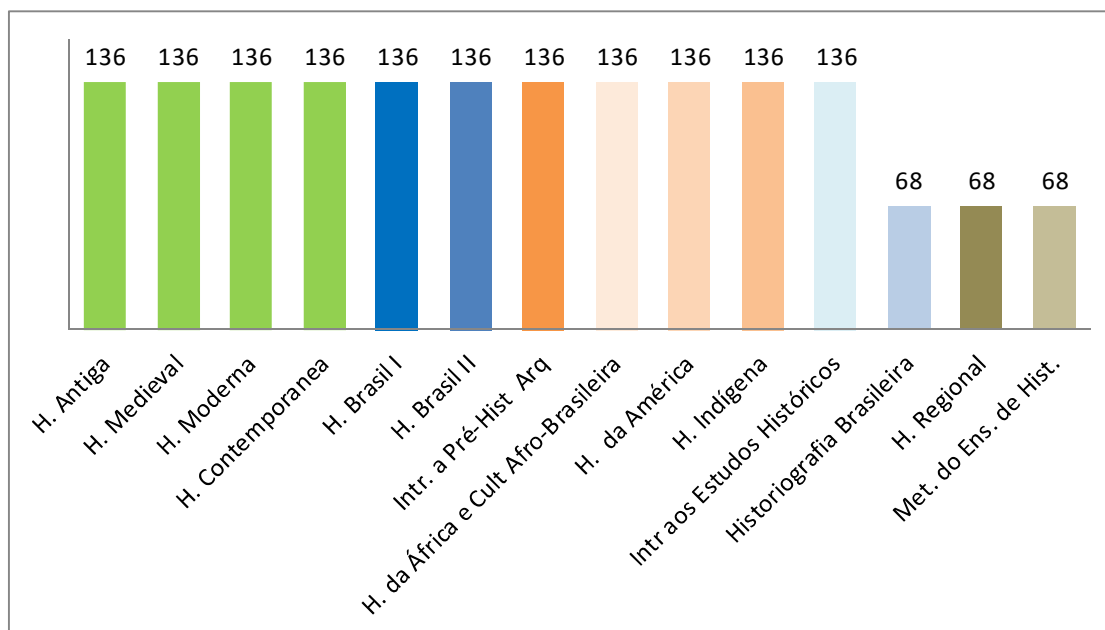
3.2.1 Organização Curricular do Curso de Licenciatura em História – Amambai⁵⁴

A leitura do Gráfico 01 permite dizer que, das 14 disciplinas que compõem o núcleo de Formação Específica do curso de licenciatura em História em Amambai, o bloco de disciplinas⁵⁵ voltadas para a **História da Europa**, apresenta carga horária, significativamente superior aos demais blocos, **totalizando 544 horas**. A **História do Brasil** ocupa segundo lugar **com 272 horas**, metade da carga horária, voltada para os estudos das narrativas históricas ocorridas no continente europeu. Entretanto, o destaque cabe ao número de horas, que é atribuído às disciplinas recentemente incorporadas ao curso como História da África e Cultura afro-brasileira e História Indígena, **apenas 136 horas**.

⁵⁴ Carga Horária Total da disciplina no curso. Exemplo História do Brasil I + Brasil II + Brasil III = X carga horária

⁵⁵ Conjunto de disciplinas com a mesma temática.

Gráfico 1 - Disciplinas de Formação Específica - Amambai



Fonte: Elaboração própria.

Tal distribuição de espaço/tempo conduz a duas constatações, primeira, o perfil eurocêntrico do curso, característica que no desenvolvimento do trabalho foi identificada nos demais cursos pesquisados, segunda é que pelo menos neste curso a disciplina que trata especificamente das questões relativas à História da África e Cultura afro-brasileira ocupa um lugar semiperiférico, uma vez que a carga horária a ela atribuída, só não é inferior a das disciplinas Historiografia Brasileira, História Regional e Metodologia do Ensino de História.

A ementa revela que a disciplina deverá ser organizada em consonância com as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais ao articular entre o “passado, presente e futuro no âmbito de experiência, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstância e realidades do povo negro” (BRASIL, 2004, p. 4). Contudo, devido à amplitude de temas que deverão ser tratados, a carga horária parece ser insuficiente, isso pode fazer com que o/a professor/a opte por discutir parte dos conteúdos previstos. A ementa prevê:

História da África e dos africanos no Brasil. História dos afro-brasileiros. Economia e escravidão no Brasil. Cultura africana e afro-brasileira. Religiosidade afro-brasileira. Resistências, lutas e conquistas contemporâneas. O negro em Mato Grosso do Sul. África e afro-brasileiros na educação. (UEMS, Projeto Pedagógico, Amambai 2010, p. 5).

Além das ementas de cada curso, aponto também, suas respectivas Bibliografias Básicas, é importante frisar que há aspectos não pedagógicos que influenciam na escolha

destas obras, por exemplo, só podem fazer parte os livros que possuem um determinado número de exemplares na biblioteca, isso acaba limitando as opções do/a professor/a. Mas, no âmbito da pesquisa podem indicar se as obras ao menos dialogam com a proposta da disciplina.

A escolha da bibliografia básica de Amambai articula-se satisfatoriamente com o proposto na ementa, na medida em que está organizada em torno de três questões: África (pré-colonial até os processos de Independência); Escravidão no Brasil e As relações étnico-raciais na escola, conforme segue abaixo:

BRAZIL, M. C. **Fronteira negra: dominação, violência e resistência escrava em Mato Grosso: 1718-1888.** Passo Fundo: UPF, 2002.

CAVALHEIRO, E. (Org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001

FLORENTINO, M. **Em costas negras: uma história do tráfico de escravos entre África e Rio de Janeiro.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

HERNANDEZ, L. L. **A África na sala de aula: visita a história contemporânea.** São Paulo: Selo Negro, 2005.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola.** Brasília: MEC, 2001. (UEMS, Projeto Pedagógico, 2010, p. 12).

3.3 UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS)

A construção desta seção merece algumas observações, a Universidade Federal do Mato do Sul oferece o curso de licenciatura em História em seis *campi* diferentes, conforme mencionei no início do capítulo, para fins de delimitação, faz parte das análises da pesquisa apenas o *Campus* de Campo Grande, pois a leitura dos projetos pedagógicos demonstrou que há uma grande similaridade entre os perfis dos cursos no que tange aos objetivos, finalidade e perfil do egresso, entretanto, apenas, a título de informação, apresento a carga horária e ementas de todos os cursos da UFMS, além disso, apesar das diversas tentativas não tive acesso aos planos de aula dos referidos *campi*, justifico, desse modo, porque descrevo apenas o histórico de criação do curso de Campo Grande.

A Instituição que conhecemos hoje como Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, foi fundada em 1962, inicialmente como Faculdade de Farmácia e Odontologia de Campo Grande⁵⁶. Em 1966, foi criado e agregado o Instituto de Ciências Biológica de Campo Grande e, a partir disso, foi aberto também o curso de Medicina. Em 1967, o governo do Estado do Mato Grosso criou o Instituto Superior de Pedagogia na cidade de Corumbá e

⁵⁶ Lei Estadual nº 2.620 de 26 de julho de 1966.

Instituto de Ciências Humanas e Letras em Três Lagoas, dando início ao processo de interiorização que se aprofundou na década seguinte com a fundação dos centros pedagógicos de Aquidauana e Dourados (atual UFGD). Com a divisão do Estado de Mato Grosso, ocorreu à federalização da instituição, a qual passou a se denominar Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul⁵⁷.

Atualmente, na sede universitária de Campo Grande funcionam oito unidades setoriais: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), Centro de Ciências Exatas e Tecnologias (CCET), Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS), Faculdade de Medicina (FAMED), Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia (FAMEZ), Faculdade de Direito (FADIR), Faculdade de Ciência da Computação (FACOM) e Faculdade de Odontologia (FAODO). Somam-se os *campi* de Aquidauana, Chapadão do Sul, Corumbá, Coxim, Nova Andradina, Paranaíba, Três Lagoas, Naviraí e Ponta Porã.

3.3.1 O Curso de Campo Grande

O curso de Licenciatura em História foi criado⁵⁸ em 2001 e implantado no mês de agosto e o seu reconhecimento ocorreu em 2005⁵⁹. De acordo com o Projeto Pedagógico (2012), a procura pelo curso no primeiro vestibular superou as expectativas, uma vez que houve 936 candidatos para 50 vagas. Apesar de não se repetir o mesmo desempenho, a procura pelo curso ainda continuou superior aos cursos tradicionais, como Letras e Química. Estão ligados ao curso, o Centro de Documentação Histórica da UFMS e o Centro de Documentação Doutores do Humanismo.

Os cursos noturnos têm como características ter um número significativo de alunos trabalhadores com jornada integral, tendo como opção o período noturno para realizar os seus estudos. Com a licenciatura em História não é diferente, entretanto tal especificidade, segundo o projeto pedagógico, não se apresenta como um obstáculo, “ao compromisso assumido de formar profissionais qualificados para atuarem na docência de História, tanto no setor público quanto no privado” (UFMS, Projeto Pedagógico 2012, p. 25).

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é compreendida como meio para alcançar os objetivos previstos no projeto pedagógico, bem como para atingir as finalidades e objetivos gerais da UFMS no que tange à formação profissional dos egressos e seus respectivos compromissos com a difusão e aplicação de conhecimentos para promoção

⁵⁷ Lei Federal nº 6.647 de 05 de julho de 1970.

⁵⁸ Resolução COUN nº 10, de 3 de maio de 2001

⁵⁹ Portaria MEC nº 4451, de 22 de dezembro de 2005.

de uma sociedade mais humana e democrática (UFMS, Projeto Pedagógico, Campo Grande, 2012, p. 25).

3.3.1.1 Identificação do curso

O curso de licenciatura em História da UFMS-Campo Grande é ofertado na modalidade presencial, com tempo mínimo de duração de 4 anos e máximo de 6 anos. A carga horária total do curso é de 2.805 h. O número de vagas de ingresso é de 60 alunos, o turno de funcionamento é noturno e sábado, pela manhã e pela tarde, e tem como principal forma de ingresso o SISU.

A respeito da fundamentação teórica e metodológica do curso, o projeto pedagógico evidencia o papel de destaque que o historiador vem ocupando no cenário mundial, sobretudo no que diz respeito aos recentes acontecimentos mundiais e também à ampliação do campo de atuação do historiador, outrora restrito ao passado remoto.

De acordo com o projeto a reconfiguração do papel do historiador, contribui também explicitar a função social da história, “função essa que adquire contornos específicos no jovem Estado de Mato Grosso do Sul”, no qual “parte da nossa herança colonial faz-se ainda presente com grande intensidade”. “Um bom exemplo são as reivindicações das comunidades indígenas e negras” (UFMS, Projeto Pedagógico, Campo Grande, 2012, p. 27).

Nesse contexto, o curso é concebido de modo a dotar os “alunos de uma consciência histórica que lhes permita abordar, com espírito crítico, o peso, do colonialismo, no atribulado processo histórico latino-americano” (UFMS, Projeto Pedagógico, Campo Grande, 2012, p. 23) e, ao mesmo tempo, visa estreitar relações entre profissionais de história, seja ele pesquisador, professor e a sociedade, de maneira geral.

A orientação pedagógica do curso está pautada na promoção

[...] de atividades, dentro e fora das salas de aulas, que questionem em diferentes situações, a produção e a difusão do conhecimento histórico, ainda que este seja concebido como provisório e incompleto, seletivo e, ainda, limitado e definido pelas perguntas feitas às evidências (UFMS, Projeto Pedagógico, Campo Grande, 2012 p. 27).

Nesse sentido, o curso opera para que os alunos superem a visão linear da história que lhes fora apresentada desde os primeiros anos escolares, os esforços empreendidos pelo corpo docente são para que os alunos do curso se apropriem de uma postura crítica diante de uma “historiografia destinada, exclusivamente, a justificar as práticas e os projetos dos vencedores” (UFMS, Projeto Pedagógico, Campo Grande, 2012, p.27).

O projeto pedagógico afirma que a concepção do curso está alicerçada na compreensão de que “o conhecimento está embasado em teorias que orientam, o olhar do observador”, e busca no Parâmetro Curricular subsídios para tal condição.

[...] o ensino de História envolver relações e compromissos com o conhecimento histórico, de caráter científico, com reflexões que se processam no nível pedagógico e com as construção de uma identidade social pelo estudante, relacionada às complexidades inerentes à realidade com que convive (2012, p. 27).

O projeto chama atenção para a importância da escolha da metodologia mais adequada à construção das narrativas históricas. A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade se apresentam com eixo do curso no sentido de articular conhecimentos de histórias aos pedagógicos e, ao mesmo tempo, estabelecer interlocução com os demais cursos da UFMS.

Ao ensino de história abarcando suas três dimensões: teorias, metodologias e narrativas, pretende formar alunos que saibam

[...] identificar e valorizar o que é característico do conhecimento histórico no contexto da epistemologia das ciências humanas, mas que acima de tudo, estejam conscientes de que a história é uma prática social, razão pela qual não pode jamais permanecer, com exclusividade, nas mãos dos detentores do poder (UFMS, Projeto Pedagógico, Campo Grande, 2012, p. 29).

A questão regional está contemplada no projeto pedagógico sob diversos aspectos, a saber, refere-se à polêmica produção memorialística local; região como luta objeto de lutas entre cientistas, a indicação de meta de superação da “chamada autoridade universitária regional”. Propõe-se também que se evite a chamada autoridade regional, aquela que foge do debate acadêmico e acaba, assim, desqualificando a região como espaço de análise.

A era da pós-história é outra referência importante apontada pelo projeto pedagógico, e o pouco conhecimento sobre tal conceito é justificado pela escassa produção sobre o tema em língua portuguesa, apesar disso, alerta sobre “a tentação do relativismo” e salienta que “muitos pressupostos vinculados ao iluminismo, que deram contornos específicos, no passado, à epistemologia das ciências humanas, merecem serem discutidos e até retomados – para o bem da nossa ciência em construção” (UFMS, Projeto Pedagógico, Campo Grande, 2012, 2012, p. 27).

O curso foi criado para atender prioritariamente a formação inicial de professores para o ensino de História na Educação Básica, mas também oferece condições para que o aluno tenha contato com iniciação na pesquisa histórica, “atividade já contemplada entre as disciplinas obrigatórias”.

A proposta do curso entende que “a capacidade de entender e explicar os fenômenos sociais depende também da familiaridade com o emprego de conceitos e outros campos do conhecimento como a Psicologia, Sociologia, a Economia, a Demografia e a Antropologia” (UFMS, Projeto Pedagógico, Campo Grande, 2012, 2012, p. 30), para tanto, o curso oferece uma variada oferta de disciplinas obrigatórias e optativas que possibilitam o enriquecimento da experiência dos alunos.

O documento afirma que o curso está centrado na preocupação de elaborar um programa que contemple a vastidão de possibilidades de trabalho oferecida aos historiadores, buscando “isenção em termos dos alicerces teóricos, o projeto mantém seus parâmetros na legislação específica” (UFMS, Projeto Pedagógico, Campo Grande, 2012, 2012, p. 32).

Os conteúdos básicos e complementares da área de História se organizam em torno de conteúdos históricos/historiográficos e práticas de pesquisa que, sob diferentes matizes e concepções teórico-metodológicas, definem e problematizam os grandes recortes temporais.

Os conteúdos complementares que fornecem instrumentação mínima, permitindo a diferenciação de profissionais da área, tais como: atividades pedagógicas, fundamentos de arquivologia, de museologia, gerenciamento do patrimônio histórico, assim como de outras disciplinas que dialogam com os variados campos do conhecimento.

Conhecer as tendências teórico-metodológicas que vem orientando a produção histórica, os conceitos e vocabulários que lhes são pertinentes, reconhecer as múltiplas temporalidades, a espacialidade e as relações entre ações dos sujeitos e determinações que as constroem no processo histórico, propor justificar um problema de investigação, estabelecer suas delimitações, referências analíticas e técnicas; definir fontes de pesquisas e conhecer seus diferentes suportes e linguagens, organizar e analisar criticamente um repertório bibliográfico e expor os resultados da pesquisa com os requisitos do trabalho acadêmico; dominar e problematizar conhecimentos especializados sobre as diferentes tradições civilizatórias especializadas sobre as diferentes tradições civilizatórias nos âmbitos temporais e espaciais correspondentes principalmente aqueles que comparecerem no saber histórico escolar do ensino fundamental e médio; dominar as técnicas pedagógicas que permitam a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino. (UFMS, Projeto Pedagógico, Campo Grande, 2012, p. 28)

Na mesma página da citação anterior, consta, no documento, que o núcleo de disciplinas complementares de optativas “abarcam disciplinas que articulam discussões sobre os diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor de história, quais sejam, a pesquisa, a produção do conhecimento e o ensino de história”.

Os conteúdos de formação geral envolvem disciplinas que possibilitam o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional do professor de História.

Os núcleos de formação específica “trazem disciplinas obrigatórias que permitem articular a formação comum a todos os professores e aquela específica do professor de História” (UFMS, Projeto Pedagógico, Campo Grande, 2012 p. 29).

Os conteúdos de Cultura Geral e Profissional referem-se a “aquelas disciplinas que permitem articular os conhecimentos a serem ensinados com os conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa” (UFMS, Projeto Pedagógico, Campo Grande, 2012, p. 42).

Os conteúdos de dimensões práticas,

[...] articulação entre as dimensões teóricas e prática da formação do professor de História, ou seja, que possibilitam ao professor em formação consolidar, aprofundar ou questionar a partir de sua própria prática em sala de aula os conhecimentos adquiridos ao longo do curso (UFMS, Projeto Pedagógico, Campo Grande, 2012, 2012, p. 28).

O curso tem como objetivo geral a “formação geral e abrangente sobre os vários domínios que concernem o trabalho dos historiadores, sejam estes teóricos metodológicos e de conteúdos específicos” (UFMS, Projeto Pedagógico, Campo Grande, 2012, p. 29).

Como objetivos específicos, entre outros, tem:

[...] capacitar profissionais para o exercício da docência com domínio de conteúdos da História e de disciplinas afins, formar professores capacitados nos métodos e técnicas pedagógicas relacionadas à transmissão e produção de conhecimento e capacitados a inovar; estimular nos graduados a reflexão acerca da pluralidade étnica e do patrimônio histórico e cultural (UFMS, Projeto Pedagógico, Campo Grande, 2012 p. 30).

Espera-se que o egresso tenha

[,,] pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão; condições de suprimir as demandas sociais específicas ao seu campo de conhecimento, especialmente no que diz respeito ao ensino de História em todos os graus, produção, crítica e difusão de recursos didático-pedagógicos pertinentes à área. Pesquisador comprometido com uma visão de pesquisa científica livre de pressões e ideológicas, mas tendo com parâmetro a busca de respostas para os questionamentos implícitos e explícitos da comunidade que os cerca e da sociedade que os envolve (UFMS, Projeto Pedagógico, Campo Grande, 2012, p.29).

No que diz respeito às habilidades e competências expressas no projeto pedagógicos estão alicerçadas nas “reflexões e orientações” das Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior e as Diretrizes Curriculares para vários cursos, sendo aqui o que interessa, o de História.

As habilidades e competências a serem desenvolvidas ao longo do curso envolvem o domínio dos conteúdos básicos, das técnicas e os métodos que se fazem necessários ao processo de ensino-aprendizagem para o Ensino Fundamental e Médio, do ponto de vista mais amplo.

Na perspectiva mais específica, envolve o domínio do conhecimento pedagógico e suas respectivas técnicas de investigação e transmissão pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem que abrange a compreensão da História como processo, considerando suas rupturas e continuidades, bem como suas permanências e mudanças, sucessão e simultaneidade – o antes-agora-depois – ou seja, identificar, problematizar e trabalhar com os conceitos de pluralidade cultural e patrimônio Cultural.

3.3.2 Organização Curricular do Curso de Licenciatura em História – Campo Grande

No curso do campi de Campo Grande-UFMS, encontramos duas disciplinas relacionadas à temática aqui estudada, a primeira é Educação das Relações Étnico-Raciais, que compõe o núcleo de Cultura Geral e Profissional, e a segunda é a Disciplina Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que está inserida no Núcleo de Formação Específica.

A disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais possui 34 horas, isso equivale a 50% da outra disciplina do grupo, denominada Pesquisa Histórica. A ementa esclarece que é objeto da disciplina:

Concepção do tempo e Espaço nas culturas distintas: afrodescendentes e indígenas. A superação do etnocentrismo europeu. Diretrizes para Educação das Relações Étnico-Raciais. Conceitos fundamentais: Diversidade, raça, etnia e preconceito. A legislação brasileira: Lei 10.639/2003 e 11.645/2008. Teorias raciais no Brasil e as lutas antirracistas. A sociedade civil e a luta pelo fim da discriminação de raça e cor. Os efeitos das ações afirmativas (UFMS, Projeto Pedagógico, Campo Grande, 2012, p. 6).

Essa disciplina, além dos conteúdos relativos à questão racial, envolve também as questões indígenas. No âmbito das relações sociais, demonstra que a disciplina abarca problemas mais contemporâneos como as lutas antirracistas e as políticas de ações afirmativas. Mostra-se também preocupada com a construção e reconstrução de conceitos, que

podem contribuir na promoção da igualdade racial, quando se propõe a refletir sobre raça, etnia, e preconceito. A bibliografia básica proposta, composta apenas de dois livros, cujas discussões estão circunscritas ao negro, a questão indígena não é contemplada, indicando, ao menos do plano prescritivo, a fragilidade da bibliografia básica, em termos teóricos e metodológicos, conforme se observa a abaixo.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. **Uma história do negro no Brasil**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília:Secad,2006.

BORGES, Rosane. **Fórum para igualdade entre Estados e Municípios**. São Paulo: Fundação Friedrich Ébert Stiftung, 2005. (UFMS, Projeto Pedagógico, Campo Grande, 2012)

A segunda disciplina, Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana possui a menor carga horária, 51 horas, ao lado da História Indígena e História Regional (Gráfico 2). A ementa prevê a discussão dos seguintes temas:

A escravidão negra. O conceito de raça e escravidão negra. A África no Brasil. Os discursos da mestiçagem e o “lugar” do negro no Brasil. Cultura afro-brasileira e africana. Os afrodescendentes no Brasil. África e Brasil: conexões possíveis. (UFMS, Projeto Pedagógico, Campo Grande, 2012, 2012, p. 7)

Embora o nome da disciplina faça referência a História da África, tais conteúdos não são contemplados no corpo da ementa, a ausência remete a ideia de que as narrativas históricas sobre África tem início com a História da Escravidão, refletindo uma concepção equivocada, de matriz eurocêntrica de que o continente, não produziu história antes da chegada do europeu. O silenciamento sobre tal conteúdo na formação inicial de professores implicará, para o egresso que irá atuar na Educação Básica, em dificuldades de incorporar ao seu plano de ensino os conteúdos previstos nas diretrizes curriculares.

Com apenas três livros, a bibliografia dialoga fragilmente com o a ementa, pois ficam de fora referenciais bibliográficas sobre a Cultura afro-brasileira e africana e as conexões entre Brasil e África: conexões possíveis.

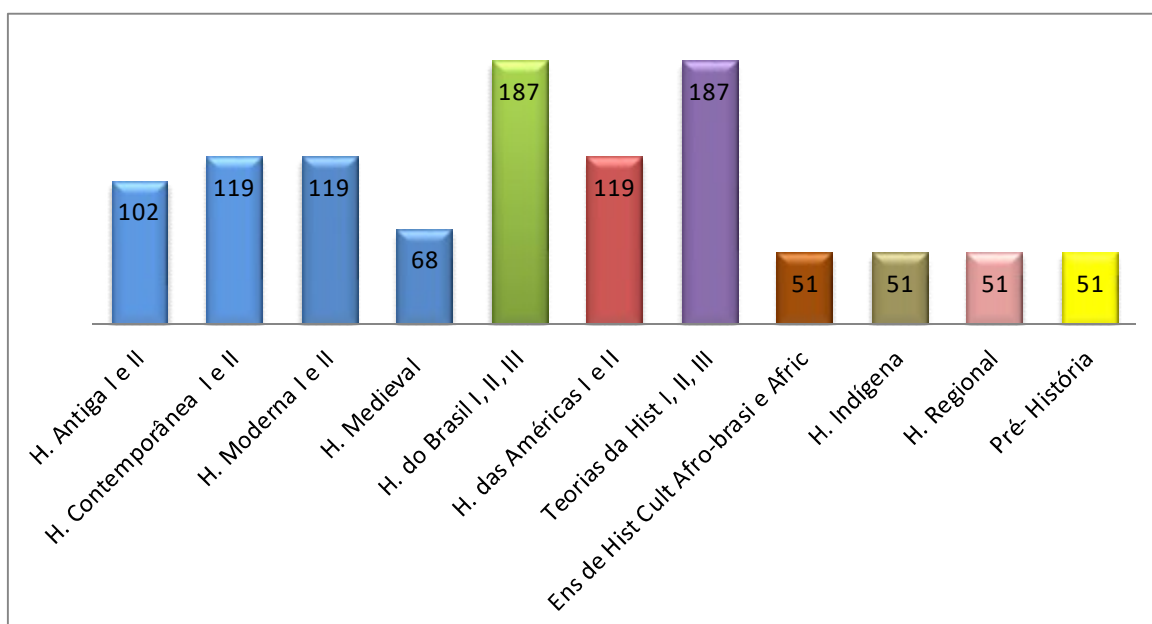
IVO, Isnara Pereira; PAIVA, Eduardo França (org). **Escravidão, Mestiçagem e Histórias Comparadas**. São Paulo/ Belo Horizonte: Annablume/UFMG, 2008.

BLACKBURN, Robin. **A construção do escravismo no Novo Mundo: do Barroco ao Moderno (1492 -1800)**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SCHWARCZ, Lilian Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870/1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. (UFMS, Campo Grande, Projeto Pedagógico, p. 7).

O gráfico 2 representa a distribuição da carga horária do curso de Campo Grande, mais uma vez é possível observar o peso das narrativas históricas centradas na Europa (colunas em azul) em segundo plano a História do Brasil (colunas verdes) e na periferia, deste espaço de produção e reprodução de conhecimento estão às histórias de outras sociedades, como africana e indígena. Quanto à distribuição da carga horária, para a **História da Europa são 408h**, para **História do Brasil, 187h**, para **História da América 119h**.

Gráfico 2 - Disciplinas de Formação Específica - Campo Grande



Fonte: Elaboração própria.

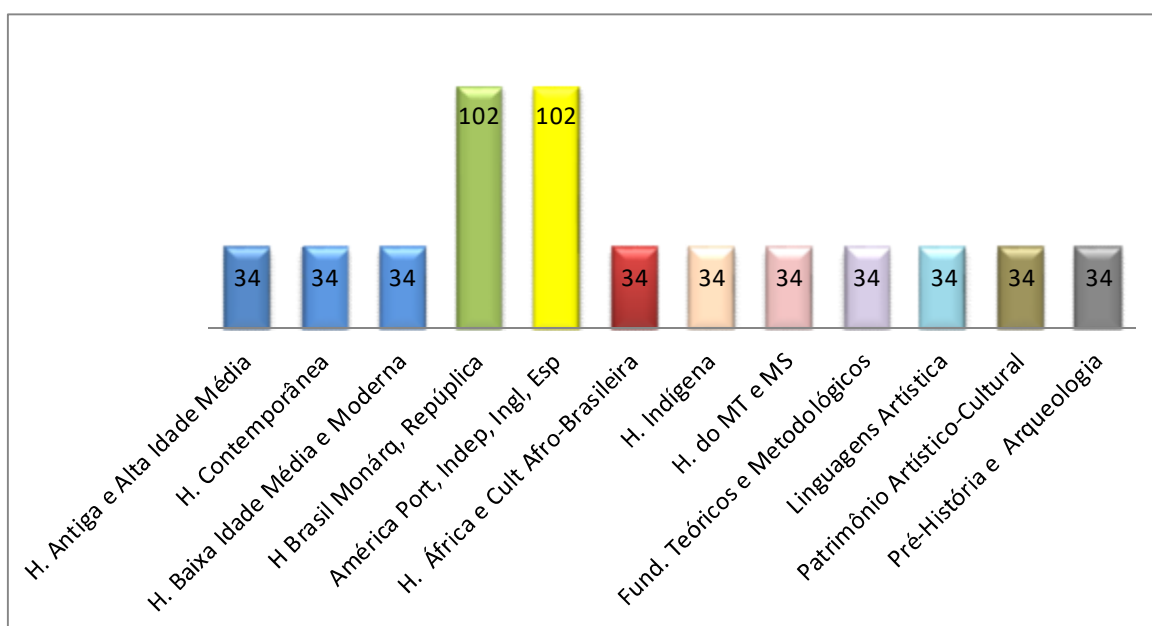
A carga horária da disciplina Ensino de História e Cultura Afro-brasileira Africana somada à disciplina Educação das Relações Étnico-raciais demonstra o pequeno espaço reservado à temática no curso, apenas 85 horas. Isso pode ser indicativo do porquê as disciplinas não contemplam todos conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares.

3.3.3 Organização Curricular do curso Licenciatura em História – Aquidauana⁶⁰

Conforme se pode observar no Gráfico 3, a carga horária do bloco das disciplinas que abarcam o conteúdo sobre **História do Brasil e História das Américas possuem 102 horas** cada um, isso também ocorre com o bloco de disciplinas que tratam da História da Europa, indicando que houve a preocupação, em equilibrar as narrativas históricas de diferentes sociedades e culturas.

Todavia, para as demais disciplinas do Núcleo Básico, são reservadas 34 horas/cada. Levando em conta a significativa diferença entre disciplinas que possuem mais e menos horas, é possível considerar que a disciplina História da África e Cultura afro-brasileira está em condição periférica ou negligenciada.

Gráfico 3 - Disciplinas do Núcleo Contextual - Aquidauana



Fonte: Elaboração própria.

A ementa da disciplina História da África e Cultura Afro-brasileira abarca:

África pré-colonial. Colonialismo, neo-colonialismo e resistência na África. Etnias, culturas, sociedade e poder no continente africano e sua transposição para o Brasil. A cultura africana no Brasil e a cultura afro-brasileira (UFMS, Aquidauana, Projeto Pedagógico, 2010, p.12).

Extensa, as pretensões evidenciadas na ementa não podem ser contempladas em 34 horas, nem tampouco a bibliografia básica é suficiente para abarcar as reflexões propostas,

⁶⁰ Curso de licenciatura em História, na Modalidade Segunda Licenciatura, do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para professores em exercício na Educação Básica,.

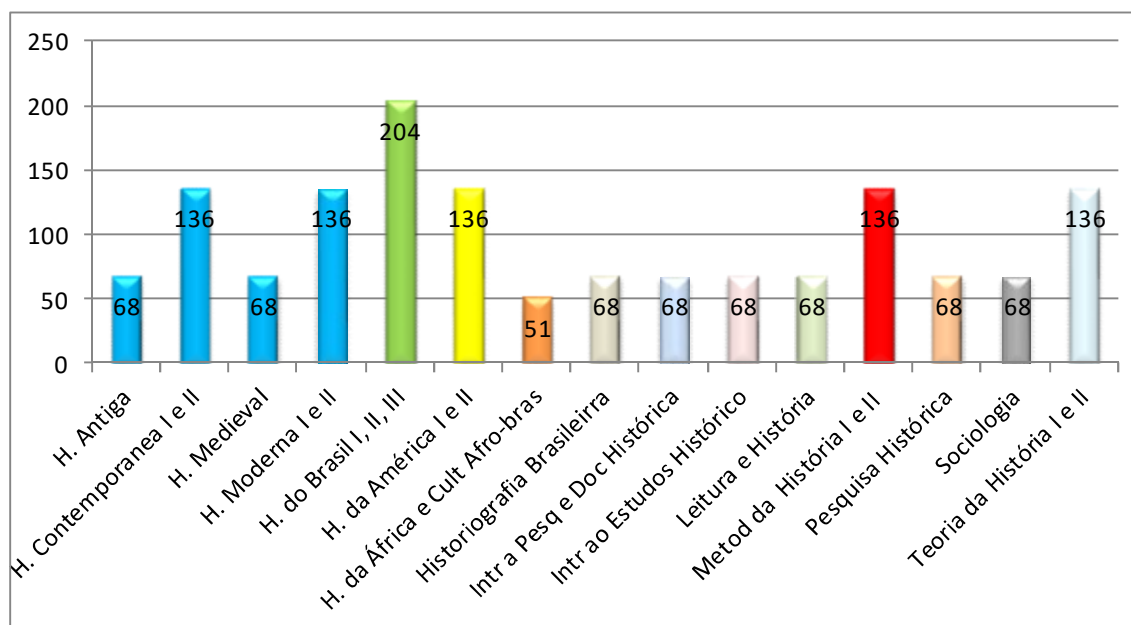
uma vez que, das três obras indicadas, duas discutem questões relativas à escravidão, ficando descoberto o tópico “África pré-colonial”, como se pode observar abaixo.

DEL PRIORE, Mary e VENÂNCIO, Renato. **Uma introdução à história da África Atlântica**. Rio de Janeiro: Campus, 2004.
 GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**. Rio de Janeiro: UCAM/Editora 34, 2001.
 VOGT, Carlos & FRY, Peter. **Cafundó – a África no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

3.3.4 Organização curricular do curso de licenciatura em História – Coxim

Assim como observamos nos cursos anteriores, a **História do Brasil ocupa o segundo maior tempo/espço**, também na grade curricular no Curso de Coxim – UFMS, **totalizando 204 horas**, a maior carga horária é reservada para as narrativas europeias, expressas nas **disciplinas História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, que totalizam 408 horas**. Entre as disciplinas dos Conteúdos de Formação Específica, História da África e Cultura afro-brasileira é a que tem menor tempo/espço, 51 horas (Gráfico 4).

Gráfico 4 - Disciplinas de Conteúdos de Formação Específicos - Coxim



Fonte: Elaboração própria.

Podemos considerar a disciplina periférica no núcleo na qual está inserida, contudo a temática tem mais um pequeno espaço de inserção, pois o curso oferece, no núcleo de conteúdos de Dimensão Prática, a Disciplina Prática de Ensino em História VI, com 68 horas.

A ementa da disciplina História da África e Cultura Afro-brasileira

[...] visa problematizar a concepção da História da África a partir das matrizes culturais e econômicas que influenciaram a História do Brasil, superando as concepções clássicas que definem o continente africano como a-histórico e valorizando a herança africana para a cultura mundial e para a cultura brasileira em particular (UFMS, Coxim, Projeto Pedagógico, 2011 p. 30)

A disciplina está comprometida em superar a visão restrita de que o continente não tem história, tema relaciona-se ao indicado nas diretrizes, e, ao mesmo tempo, valoriza a herança da cultura africana não só para o Brasil como para o mundo. A Bibliografia, como se pode observar, atende as pretensões da ementa.

HERNANDEZ, L. L. **A África na sala de aula:** visita a história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.
KI-ZERBO, J.. **História geral da África:** metodologia e pré-história da África. São Paulo: Ática, 1982.
SAID, E. **Cultura e imperialismos.** São Paulo: companhia das Letras, 1995. (UFMS, Coxim, Projeto Pedagógico, 2011 p. 30)

Quanto à disciplina Prática de ensino em História VI, em sua ementa pretende,

[...] analisar as várias concepções de mundo da história construindo debates sobre o tema da cultura africana e afro-brasileira no ensino e a lei 10639 de 2003. Suscitar reflexões a respeito da ideia mesma de cultura como ela se modifica para cada população e região, apontando caminhos do respeito ao diferente e a alteridade (UFMS, Coxim, Projeto Pedagógico, 2011, p. 35).

A proposta complementa os estudos iniciados na disciplina anterior, na medida em que as discussões propostas abordam questões mais contemporâneas sobre as relações étnico-raciais, sobretudo no que diz respeito ao respeito às diferenças culturais e noção de alteridade.

Entretanto, a bibliografia básica, não dialoga com a proposta de reflexão sobre a diferença e a alteridade,

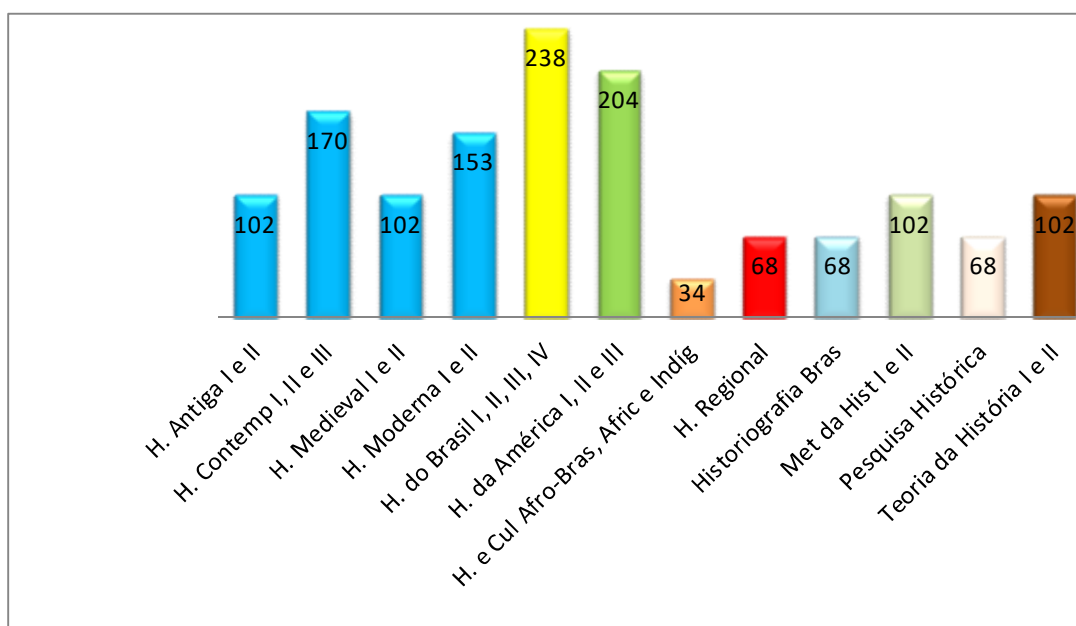
HERNANDEZ, L. L. **A África na sala de aula:** visita a história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.
NUNES, Silma do Carmo. **Concepções de mundo no ensino de história.** Campinas: Papirus, 1996 (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)
LE GOFF, Jacques. **Reflexões sobre a história.** Lisboa, Edições 70, 1986 (UFMS, Projeto Pedagógico, Coxim, 2011, p.35)

3.3.5 Organização curricular do curso de licenciatura em História – Nova Andradina

Neste curso, os conteúdos sobre História da África, Étnico-racial e Indígena estão concentrados na mesma disciplina, denominada História e Culturas Afro-Brasileira, Africana e Indígena, com a menor carga horária entre as disciplinas do Núcleo Básico (Gráfico 5), apenas 34 horas, torna-se praticamente impossível discutir os temas previstos na ementa (logo abaixo), em um espaço/tempo tão limitado. Cabe salientar que o curso oferece, na modalidade optativa, a disciplina História da África, com 68 horas⁶¹. Pode-se considerar que, neste curso, a temática discutida na pesquisa ocupa tempo/espaço periférico.

Importa também destacar o viés eurocêntrico do curso no que tange à matriz curricular que privilegia, assim como verificado anteriormente os fatos históricos europeus e suas implicações para a história de outros povos e/ou sociedades. **São 527 horas para história europeia, um pouco menos de metade para estudos sobre o Brasil, 238h, e para História da Américas 204 h.** Conforme se observa no gráfico abaixo.

Gráfico 5 - Disciplinas de Conteúdos de Formação Específica - Nova Andradina



Fonte: Elaboração própria.

A ementa da disciplina História e Culturas Afro-brasileira, Africanas e Indígenas:

Estuda em perspectiva histórica, a importância presença africana e indígena na composição da população brasileira e na formação sociocultural do país. Analisa os processos de mestiçagem, debatendo as

⁶¹ Projeto Pedagógico Curso de Licenciatura em História – Curso Nova Andradina. Não há registro sobre a frequência em que é ofertada a disciplina.

noções de “raça” e “etnia”. Define geográfica e culturalmente a Afro-América e os desdobramentos históricos da colonização europeia junto às populações de origem africana e indígena, identificando processos diaspóricos (UFMS, Nova Andradina, Projeto Pedagógico, 2013, p.22).

A disciplina contempla questões raciais e indígenas numa perspectiva histórica e sociocultural. Fica de fora a História Africana, tão cara à reconversão de mentalidades negativas sobre a África, mais uma vez perdem os egressos e seus futuros alunos. São previstos ainda discussões acerca da influência europeia nas culturas africanas e indígenas. Quanto à bibliografia privilegia as lutas de resistência de indígenas e quilombolas, bem como formação identitária de negros e indígenas no país.

ARRUTI, J. M. A. A emergência dos remanescentes: notas para o dialogo entre indígenas e quilombolas. *Mana*, Rio de Janeiro, vol 7, n.2, p.7 – 38, 1997.

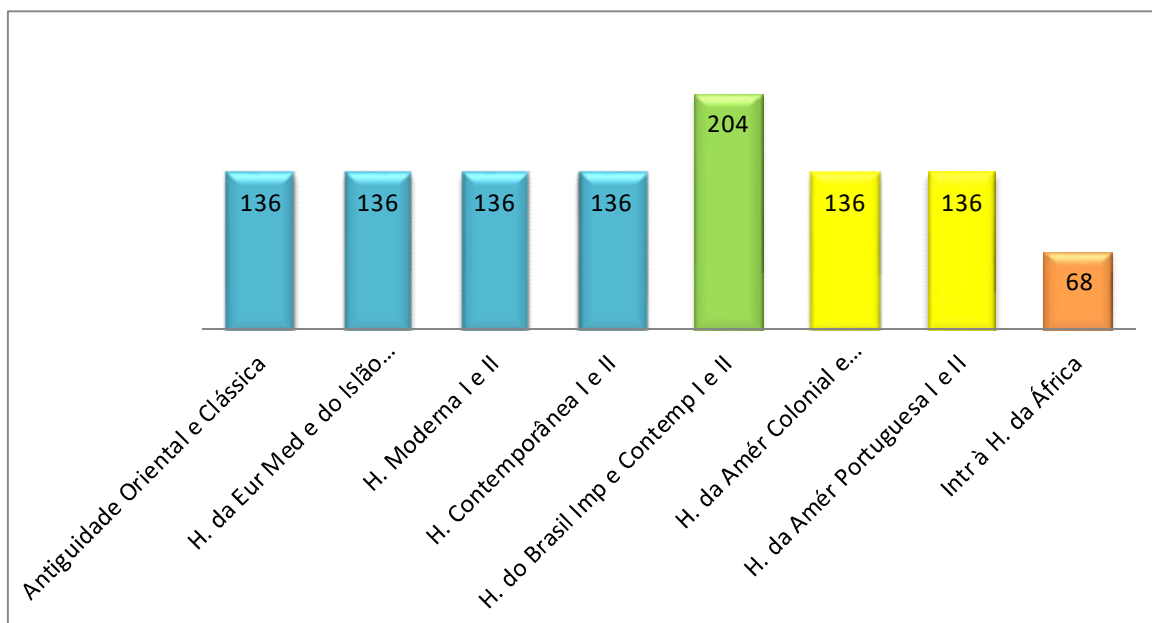
BRANDÃO, C. R. Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CARNEIRO DA CUNHA, M. Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade. São Paulo: Brasiliense, 1986. (UFMS, Projeto Pedagógico, 2013, p.22)

3.3.6 - Organização curricular do curso de licenciatura em História – Três Lagoas

Das disciplinas que compõem o Núcleo de Formação Específica, a disciplina de Introdução à História da África possui menor carga horária, ou seja, o menor tempo/espaço na grade curricular (Gráfico 6). Isso sugere que a disciplina ocupa um lugar periférico no curso. Apesar de o curso oferecer a disciplina de Prática de Ensino e Pesquisa que História: Multiculturalismo, Povos Indígenas e Diversidade, tal disciplina não traz em sua ementa temas diretamente ligados às questões étnico-raciais. Outro dado importante é que este curso assim como os outros apresenta um desequilíbrio interessante, no que diz respeito à carga horária, entre a História do Brasil, História das Américas e História da Europa.

Gráfico 6 - Disciplinas de Conteúdos Específicos – Três Lagoas



Fonte: Elaboração própria.

A ementa da disciplina tem como proposta:

A disciplina visa problematizar a concepção da História da África a partir das matrizes culturais e econômicas que influenciaram a História do Brasil. Superar as concepções clássicas que definem o continente africano como a-histórico e valorizar a herança africana para a cultural mundial e para a cultura brasileira em particular. Os seguintes tópicos serão enfatizados: história da África Ocidental Atlântica. Cultura Malê e cultura Banto. O tráfico negreiro entre os séculos XVI e XIX. Religiões afro-brasileiras. Manifestações culturais afro-brasileiras. A questão racial no Brasil (UFMS, Três Lagoas, Projeto Pedagógico, 2013, p. 147).

A ementa expressa a preocupação do curso em ter uma disciplina que abarque o que é preconizado na legislação, entretanto a carga horária pequena e a bibliografia básica que aborda parte do pretendido acaba frustrando as pretensões iniciais, como ser observado abaixo.

ALENCASTRO, Luíz Felipe de – O Tratado dos Viventes. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

KIZERBO, J. (org) – História Geral da África. São Paulo: tica/UNESCO, 1982.

SWEET, James H. – Recriar África: cultura, parentesco e religião no mundo afro-português. Lisboa: Edições 70: 2003. (UFMS, Três Lagoas, Projeto Pedagógico, 2013, p.147)

3.4 UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD)

Em 2005, a partir do desmembramento do *Campus* da cidade de Dourados (CPDO), que pertencia à Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), foi criada a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), com 12 cursos de graduação e 03 programas de graduação que contavam com 03 cursos de mestrado e 01 de doutorado. Entre os anos de 2006 e 2009 foram implantados 18 cursos, totalizando 30 cursos presenciais de graduação. Em 2009 a UFGD aderiu ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), o que viabilizou a oferta de cursos de formação continuada, graduação e pós-graduação em nível de *lato-sensu* de forma semipresencial, por meio da modalidade de Educação a Distância. A capacitação de seus docentes, por meio de cursos de doutoramento, somado ao desenvolvimento da produção científica, proporcionou a implantação de diversos cursos em nível *stricto sensu*. Atualmente são 16 programas de pós-graduação (UFGD, Dourados, Projeto Pedagógico, 2014).

3.4.1 O município de Dourados

O Município de Dourados está localizado na porção meridional do Estado de Mato do Grosso do Sul, a 220 km da capital do estado, Campo Grande. A denominada Região da Grande Dourados é composta pelos municípios de Maracaju, Rio Brillhante, Itaporã, Douradina, Deodápolis, Fátima do Sul, Vicentina, Glória de Dourados, Jateí e Caraapó. Apesar desta delimitação geográfica, Dourados polariza municípios que integram outras regiões do Estado, como a Sul-Fronteira, a Cone-Sul, a Leste, a de Campo Grande e a Sudoeste, englobando 37 municípios, com população estimada em 850.000 habitantes (IBGE, 2013).

O processo de urbanização que se intensificou devido à modernização do setor produtivo rural e ao crescimento das atividades de comércio e serviços fez a cidade se tornar polo do sul do Estado do Mato Grosso do Sul. O aumento demográfico aponta para um potencial crescimento econômico acompanhado das demandas pelos serviços públicos de saneamento básico, transporte, saúde e educação em vários níveis (UFGD, Dourados, Projeto Pedagógico, 2014).

Neste sentido, a UFGD tornou-se um dos principais centros de referência estadual em Ensino Superior, Ciência e Tecnologia, centralizando a oferta de vagas e cursos de graduação e pós-graduação e o desenvolvimento de pesquisa e de extensão, respondendo pela formação continuada de docentes das redes de ensino da Educação Básica e Profissional, como também

pela formação de quadros profissionais para os setores públicos e privados (UFGD, Dourados, Projeto Pedagógico, 2014).

A UFGD estreita relação com a comunidade, uma vez que os serviços oferecidos nas diversas áreas lhe conferem importância singular, torna-a uma instituição de grande prestígio para a coletividade. A relação que a instituição mantém com as comunidades locais e regionais é dinâmica, o que contribuiu para a integração da cultura nacional e a formação de cidadãos. Assim, a UFGD é fundamental para o desenvolvimento político, científico e social de toda a região (UFGD, Dourados, Projeto Pedagógico, 2014).

Em Dourados, a única instituição que oferece o curso de História na modalidade presencial é a UFGD, formando professores/pesquisadores para a Educação Básica e o Ensino Superior, museus, órgãos de preservação de documentos e de desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural. O curso de História da UFGD caracteriza-se pela destacada presença de egressos no exercício da docência em unidades escolares das redes de ensino pública e privada (UFGD, Dourados, Projeto Pedagógico, 2014).

3.4.2 O Curso de História

Em 1973, por meio da Resolução CEE/MT nº 32/72, com aprovação pelo Decreto no. 79.623/77 foi criado no antigo *campus* de Dourados da UFMS, o curso de História.

As diversas avaliações pelas quais o curso passou, somadas às novas exigências advindas da produção historiográfica do ensino de história, no que tange às novas concepções teóricas e metodológicas, além da obrigatoriedade do ensino da História da África e dos afro-brasileiros e da História Indígena, expressa respectivamente nas leis nº 10.635/2003 e 11.645/2008, impuseram a necessidade de uma política de qualificação docente (UFGD, Dourados, Projeto Pedagógico, 2014).

Entre 2006 e 2014, 08 professores doutores ingressaram no curso, o que resultou na quase totalidade de professores com título de doutorado. Cabe salientar que o curso se pautou num programa de qualificação que possibilitou a inserção dos docentes no estágio pós-doutoral. Atualmente o curso conta 18 professores doutores. (UFGD, Dourados, Projeto Pedagógico, 2014).(UFGD, Dourados, Projeto Pedagógico, 2014).

Cumprir destacar ainda que a gradativamente e concomitantemente a essa qualificação, ao envolvimento com a pesquisa e à publicação de trabalhos, houve a elaboração de um projeto de verticalização do Curso. A concretização ocorreu com o oferecimento de Cursos de

Pós-Graduação em Especialização (*latu sensu*) e com os Programas de Mestrado e Doutorado em História (Área de concentração: História, Região e Identidade), implantados 1999 e 2011, respectivamente. A articulação da licenciatura com o bacharelado pressupõe a formação docente para a Educação Básica, enquanto o processo contínuo à atuação do profissional de história em órgãos de preservação do patrimônio público e memória e ao preparo do acadêmico para a continuidade das pesquisas nos programa de pós-graduação *stricto sensu*.

3.4.3 A identificação do Curso

Aos acadêmicos ingressantes do curso de História da UFGD, poderá ser conferido os graus de Licenciado, Bacharel ou ambos. Ministrado na modalidade de ensino presencial, o regime de matrícula é semestral, por componente curricular⁶². Para o curso de Licenciatura, o tempo mínimo para integralização do curso é de 06 semestres e o tempo máximo é de 12 semestres, sendo a carga horária equivalente a 3.606 horas/aulas ou 3.005 horas, o número máximo de ingressantes por turma é de 60 acadêmicos. As aulas são ministradas de segunda a sexta-feira, no período noturno e sábado, nos períodos matutino e vespertino. As disciplinas eletivas são ministradas no período noturno e vespertino. (UFGD, Dourados, Projeto Pedagógico, 2014).

O curso tem sede na Cidade Universitária, localizada à Rodovia Dourados-Itahum, Km 12, Dourados, Mato Grosso do Sul.

Pode-se ingressar no curso de Licenciatura por meio do Processo Seletivo Vestibular (UFGD); Sistema de Seleção Unificado (SISU), transferência de outras IES nacionais, mobilidade interna, transferência compulsória, portadores de curso superior de graduação, mediante Edital da Pró-reitoria de Graduação.

A opção pelo curso de Licenciatura ou Bacharelado será feita ao final do quarto semestre letivo, mediante Termo de Opção preenchido e assinado pelo acadêmico. No caso dos alunos que optarem por fazer Licenciatura e, posteriormente, quiserem cursar Bacharelado, ou vice-versa, o reingresso deverá ser realizado por meio do processo “Portador de Diploma”, sendo que mais dois semestres serão suficientes para complementação do Grau.

De acordo com o Projeto Pedagógico, ao construir a concepção do curso os docentes levaram em consideração,

[...] as importantes alterações que o campo histórico sofreu nas últimas décadas em decorrência da criação de um sistema nacional de pós-

⁶² Equivalente a disciplina acadêmica.

graduação, do crescente volume de publicações e da abrangência adquirida pelo conhecimento histórico a partir das relações e tensões que se fazem entre grupos sociais pela construção da memória e pelos mecanismos de difusão de leituras do passado (UFGD, Projeto Pedagógico, Dourados, 2014, p. 28)

Nessa perspectiva, a formação do professor-pesquisador de História deve promover o contato do estudante da área com componentes básicos e específicos de formação num processo contínuo ao longo do curso. Metodologias que mediatizam essa situação ancoram-se na perspectiva de que o saber histórico exige trabalho intelectual para o amadurecimento do profissional.

O esforço de apropriação da área é uma fase indispensável para ajudar na compreensão das relações que estruturam o saber histórico, pois permitem apropriação que fundamentam a História, não como ciência voltada exclusivamente ao passado, mas ao conhecimento que interessa ao presente, uma vez que se configura a partir das condições contemporâneas.

O Projeto indica que a interlocução entre as diferentes fases da formação profissional se dará por meio de “práticas de leituras e escrita, debates, reflexões, sistematizações de fontes e transposição de conhecimentos” (UFGD, 2015, p. 15), e, ao mesmo tempo, ressalta ser “indispensável ao estudante uma base para que seu capital intelectual facilite a formação e, noutro momento, atuação qualificada nos espaços de trabalho”.

O Projeto Pedagógico salienta a importância da elucidação sobre a natureza do conhecimento histórico implicando no

[...] domínio conceitual que permite entender que os historiador opera conceitos e procedimentos metodológicos, cujos resultados implicam na construção de narrativas que representam temporalidades e requerem noções de que o tempo histórico não é um reflexo do tempo cronológico. Temporalidades no âmbito da história passam a ser pensadas como fenômeno integrantes de culturas e seus sentidos emergem em contextos em que se estabelecem experiências individuais ou coletivas verificadas em variados espaços (UFGD, Projeto Pedagógico, Dourados, 2014, p. 38).

Os cursos de Licenciatura em História e Bacharelado em História da Universidade Federal da Grande Dourados fundamentam-se legalmente na legislação que trata especificamente dos cursos de História no âmbito nacional, como o Parecer nº CNE/CES 492/2001, Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, Parecer CNE/CES 1363/2001 e Resolução CNE/CES 13/2002 e, ao mesmo tempo, em normatizações pertinentes a todos os cursos de Licenciatura, como o Parecer CNE/CP 09/2001, Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena, Parecer nº 27/2001; Parecer nº CNE/CP 28/2001; Resolução CNE/CP nº 02/2002, normatizações decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996. No âmbito local, os cursos fundamentam-se na normatização institucional, a saber, o Estatuto da UFGD, Regimento Geral da UFGD, Regulamento Geral dos Cursos de Graduação da UFGD/Resolução nº 118/2007, Resolução FCH/UFGD nº 362/2013, Resolução conjunta FACALE/FAED/FCH nº 001/2014 (UFGD, Dourados, Projeto Pedagógico, 2014).

O exame do Projeto Pedagógico (UFGD, 2014) indica que tanto o curso de Licenciatura quanto o curso de Bacharelado estão organizados de modo a atender às determinações da Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2014, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e a Resolução CNE/CP nº 01/2012 para a Educação em Direitos Humanos. O documento aponta ainda que

[...] a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, indígenas e aos direitos humanos estão inclusas nas disciplinas e atividades curriculares do curso através da oferta dos Componentes Comuns à Universidade como: Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais; Educação Sociedade e Cidadania; Direitos Humanos, Cidadania e Diversidade e Territórios e Fronteiras (UFGD, Projeto Pedagógico, Dourados, 2014, p.18).

Daí, podemos considerar que tal organização evidencia a preocupação da Instituição com a formação do acadêmico nas dimensões social e humana.

Soma-se ao arcabouço legal mencionado anteriormente ao atendimento ao que está disposto na Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012, que institui as Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Ambiental, expresso por meio de atividade curriculares transversais e contínuas ao longo do curso, através do Componente Curricular Comum da Universidade: Sociedade, Meio Ambiente e Sustentabilidade na Produção de Alimentos e de Energia.

Segundo informações contidas no Projeto Pedagógico (UFGD, 2014), o curso de História tem como objetivos,

[...] formar um profissional consciente de relevância social da sua função e das atividades que desenvolve perante a sociedade; contribuir para a melhoria da pesquisa em História, no Brasil especificamente na região da Universidade Federal da Grande Dourados; formar um professor/pesquisador capaz de inovar e buscar novos caminhos e serem seguidos em sua área de trabalho, respeitando, para isso, os princípios

éticos e legais que regem a sua profissão (UFGD, Projeto Pedagógico, Dourados, 2014, p. 24).

Os objetivos propostos indicam a preocupação em formar um professor atento, crítico e reflexivo, em relação à realidade em seu entorno, bem como aponta o direcionamento do curso para a História do Brasil, sobretudo para a região na qual a Universidade está inserida e exerce influência. Além disso, o curso intenciona formar um professor que rompa com a tarefa de apenas ministrar aula, para, também, avançar no campo da pesquisa.

Assim sendo, o egresso do curso de História Licenciatura e/ou Bacharelado estará habilitado para ministrar não só aulas de História na Educação Básica (no ensino fundamental, etapa 01 e ensino médio), como também para “a produção e à difusão do conhecimento histórico”, “realização de pesquisas” e de “projetos ligados ao patrimônio histórico”, além de prestar “assessorias culturais e políticas”, na elaboração de e gestão de bancos de dados, na “organização de arquivos e em áreas que mapeia, agregam sistematizam e preservam materiais informativos” (UFGD, Projeto Pedagógico, Dourados, 2014).

O Projeto Pedagógico ressalta ser imprescindível ao profissional de História uma formação que abarque uma concepção interdisciplinar e humanista, alinhada a um posicionamento ético em consonância com os “valores sociais, morais e culturais da sociedade em que vive e preparo científico, intelectual próprio da sua esfera de atuação” (UFGD, 2014, p. 24) e segue afirmando que a expectativa é que o egresso, “saiba promover diálogos e estabeleça correlações entre ensino e pesquisa, teoria e prática, cultura histórica e o campo de conhecimento histórico” (UFGD, 2014, p. 24).

O Curso de História da UFGD visa as seguintes competências na formação do licenciado e/ou bacharel dessa área:

- Exercer as funções de professor-pesquisador de História com compromisso social valorizando o exercício da cidadania com um direito e um dever de todos;
- Desenvolver atividades de docência e de pesquisa nos âmbitos de produção e difusão do conhecimento histórico em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos do patrimônio cultural;
- Abordar as múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos e as diferentes relações de tempo e espaço;
- Desempenhar suas funções com ética em vista da justiça social;
- Compreender as instituições escolares e de preservação de documentos e de gestão do patrimônio cultural enquanto fenômeno histórico;
- Dominar os conceitos da área e se manter atualizado face os debates teórico;
- Compreender os diferentes movimentos de ruptura e permanência do processo histórico;

- Dialogar com outras áreas do conhecimento, visando à interdisciplinaridade e ao tratamento de temas transversais;
- Compreender o processo histórico de construção do conhecimento de diferentes formações sociais, reconhecendo a especificidade do campo historiográfico;
- Propor alternativas democráticas para as circunstâncias do exercício profissional;
- Reconhecer e utilizar lugares de memórias, como arquivos, museus enquanto espaços de ensino e pesquisa de História;
- Desenvolver habilidades para elaboração de projetos de pesquisa, organização de acervos e de eventos culturais (UFGD, Projeto Pedagógico, Dourados, 2014, p. 30).

A Estrutura Curricular do Curso envolve Componentes Curriculares Obrigatórios, Eletivos e Optativos. Pensamos ser importante detalhar que os Componentes Curriculares Obrigatórios abarcam os Componentes Comuns a todos cursos da Universidade, Componentes Comuns à Área de Formação, Componentes Específicos da Área de Formação e Atividades Acadêmicas Específicas. Já os Componentes Curriculares Eletivos podem ser cursados em qualquer curso de graduação da UFGD. Quanto aos Componentes Curriculares Optativos, estes fazem parte do Bacharelado em História.

A Estrutura Curricular do curso de Licenciatura em História da UFGD está alicerçada em duas dimensões: Pedagógica e Prática. A dimensão Pedagógica abarca os Componentes Curriculares Específicos da formação docente, que contribuem no entendimento do

[...] mecanismo de produção e difusão do conhecimento histórico, a atuação do professor-pesquisador em diferentes lugares de memória, os fundamentos da didatização da História, a construção da identidade docente do acadêmico por meio de projetos de iniciação à docência e à pesquisa (UFGD, Projeto Pedagógico, Dourados, 2014, p. 29).

A Prática, como Componente Curricular, transita em todo curso de História, alcançando destaque na medida em promove a articulação entre a Dimensão Pedagógica e Prática, contribuindo, de maneira relevante, para a formação do professor-pesquisador por meio das atividades de “Ensino, Pesquisa e Estágio Obrigatório Supervisionado” (UFGD, 2014, p. 30).

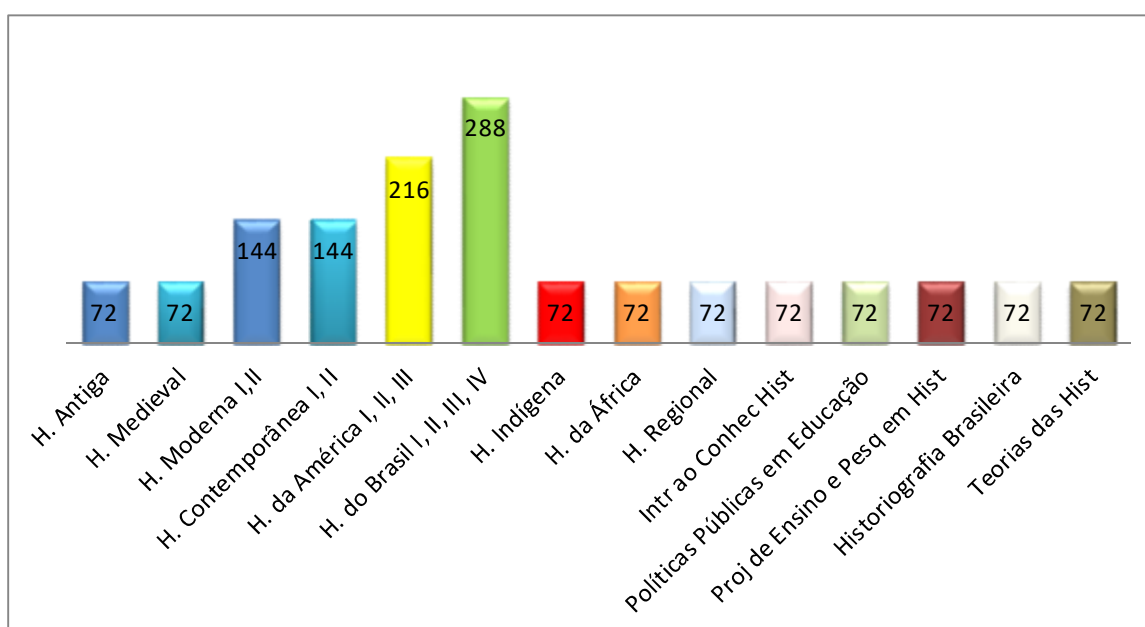
O exame da grade curricular do curso revela dados relevantes para a análise das disciplinas objeto da pesquisa, a partir da qual é possível identificar a denominação que a disciplina recebe e a carga horária atribuída. Tais dados indicam, do ponto de vista normativo, os espaços e tempos reservados à temática étnico-racial ao longo curso. Interessa-nos, então, parte da grade curricular que contenha as disciplinas obrigatórias, pois essas,

irrefutavelmente, farão parte da formação dos acadêmicos, exclusivamente os componentes comuns à área de formação.

3.4.4 Organização Curricular do Curso de Licenciatura em História – UFGD⁶³

O exame do Gráfico 7 indica que o bloco disciplina reservadas a História da Europa, tem maior carga horária no curso, em segundo lugar vem o bloco sobre a História do Brasil, seguida s História da América; quanto à História da África, a carga horária equivale a 72 horas, mais uma vez ocupando lugar periférico, assim como a História Indígena.

Gráfico 7 - Disciplinas do Núcleo Básico - Dourados



Fonte: Elaboração própria.

Um aspecto interessante deste curso é que a temática étnico-racial também é contemplada na disciplina Tópicos em Cultura e Diversidade Étnico-Racial que compõe as disciplinas do núcleo comum de formação.

Se somarmos o tempo/espaço da disciplina História da África ao da Disciplina Tópicos em Cultura e Diversidade Étnico-Racial, podemos considerar que a inserção da temática no curso de licenciatura em História da UFGD é um pouco melhor do que nos outros cursos pesquisados.

A ementa indica que a disciplina deve tratar a História da África desde o período pré-colonial, o que indica a preocupação com as narrativas históricas construídas em um período

⁶³ A partir de 2017/1 será oferta a disciplina de História da África e da Ásia Contemporâneas

anterior a chegada do europeu no continente, valorizando assim as culturas e sociedades locais, explicita também a tentativa de romper com a concepção de que a África é um continente a-histórico.

Além disso, a proposta abarca também temas que articulem a África atual aos brasileiros de descendência africana, em referência as Diretrizes Curriculares, que propõe o fortalecimento de identidades significativas do negro.

África pré-colonial. Conquista e colonização europeia da África. Movimentos de Independência. Formação dos Estados nacionais. África atual e os afrodescendentes no Brasil (UFGD, Projeto Pedagógico, Dourados, 2014, p. 40).

A bibliografia básica da disciplina contempla, em partes, discussões propostas na ementa, pois faltam obras que discutam a realidade atual africana e as possíveis articulações com afro-brasileiros, conforme pode observar:

ALENCASTRO, Luiz Felipe. **O trato dos viventes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
ANDRADE, Manuel Correia de. **O Brasil e a África**, São Paulo: Contexto, 2000
D'AMORIN, Eduardo. **África, essa mãe quase desconhecida**. São Paulo: FTD, 1997.
SILVA, Alberto da Costa. **Um rio Chamado Atlântico**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.
_____. **A enxada e a lança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.
_____. **A manilha e o libambo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
(UFGD, Dourados, Projeto Pedagógico, 2014, p.73)

A ementa da disciplina Tópicos em Cultura e Diversidade Étnico-Racial propõe:

Introdução à História e cultura africana e afro-brasileira e indígena. Cultura, diversidade, pluralismo e identidade e reconhecimento (UFGD, Projeto Pedagógico, Dourados, 2014, p. 36).

Entretanto, esse espaço torna-se subaproveitado para as questões raciais, no que diz respeito à bibliografia básica, ao privilegiar a História dos Indígenas e o campo antropológico, como segue:

CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos Índios no Brasil**. Companhia das Letras, 1992.
FRY, Peter. **A persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África Austral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico** 19 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. (UFGD, Projeto Pedagógico, Dourados, 2014, p. 47/48)

3.5 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES SOBRE A CARGA HORÁRIA, EMENTAS E BIBLIOGRAFIAS BÁSICAS DOS CURSOS

O exame da carga horária das disciplinas do núcleo básico ou núcleo de formação específica de cada curso indica o amplo espaço reservado às narrativas voltadas para História Medieval/Média, Moderna e Contemporânea em detrimento das Histórias do Brasil, da América e da África. A incisiva marca eurocêntrica dos currículos das licenciaturas em História vai ao encontro da análise de Lander (2005), na qual o autor avalia que o *caráter hegemônico* dos conhecimentos científicos europeus se sobrepõe ao estudo/compreensão/pesquisa de todas as outras culturas, povos e sociedades, ao ter como perspectiva a experiência moderna ocidental, conduzindo assim, ao ocultamento, à negação, a subordinação ou a extinção “toda a experiência ou expressão cultural que não corresponda ao *dever ser* que fundamenta as ciências sociais” (LANDER, 2005, p.14).

Lander (2005), explica que as Ciências Sociais, na América-Latina, ao se alinhar a objetividade universal (europeia), contribuíram com as elites locais na busca pela superação “dos traços tradicionais e pré-modernos que têm servido de obstáculo ao progresso e a transformação destas sociedades à imagem e a semelhança das sociedades liberais industriais.” (p.14) Nessa lógica, ao tratar especificamente do Brasil, se inserem primeiro a teoria do branqueamento e depois o Mito da Democracia Racial.

No que tange à História, as implicações deste posicionamento se fazem sentir na resistência dos cursos em assumir de modo consistente em seus currículos formativos “processos históricos e culturais” diferentes daqueles formulados pelo pensamento hegemônico. Ou, então, quando por pressão de movimento negro e/ou políticos e/ou acadêmicos, narrativas históricas outrora negadas ou silenciadas passam a ser obrigatórias, sua inserção se faz de modo tímido, periférico e até mesmo negligenciado como é o caso da História da África e temas correlatos.

As leituras dos Projetos Pedagógicos indicam que a presença de temas sobre história da África, cultura afro-brasileira e temáticas correlatas, em disciplinas específicas, é posterior à Lei nº 10.639/2003, demonstrando, por um lado, que os Núcleos Docentes Estruturantes dos cursos têm procurado atender às normatizações legais. Mas, por outro lado, me chama atenção à ausência da disciplina História da África, na grande curricular dos cursos antes da obrigatoriedade, uma vez que o Brasil e o continente africano estiveram intimamente ligados em decorrência do tráfico de negros africanos, que aqui foram submetidos à condição de

escravos, implicando, tal relação, em processos sociais, econômicos e políticos que podem ser sentidos até os dias atuais.

Ainda sobre a categoria presença, cabe destacar que o expressivo número das disciplinas que são obrigatórias revela que, apesar da recente incorporação, a temática conquistou, em parte, graças à exigência legal, seu espaço nas grades curriculares dos cursos.

O exame dos Projetos Pedagógicos, tendo em vista a categoria identidade, nos revelou que, em quatro cursos, a saber, o da UFGD - Dourados, UFMS - Campo Grande, Nova Andradina e Três Lagoas são oferecidas disciplinas específicas sobre História da África. E os conteúdos sobre cultura afro-brasileira são abordados respectivamente nas disciplinas Tópicos em Cultura e Diversidade Étnico-racial, Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, História e Culturas afro-brasileiras, africana e indígena e Práticas de Ensino e Pesquisa em História: Multiculturalismo, Povos Indígenas e Diversidade.

Os cursos da UEMS - Amambai, UFMS - Aquidauana e Coxim abordam as temáticas história da África e cultura afro-brasileira na mesma disciplina. O curso da UFMS - Pantanal oferece apenas a disciplina História da África, e não aborda em disciplina específica conteúdos referentes à cultura dos afro-brasileiros.

A incorporação da História da África e da cultura brasileira e africana nos cursos de História, no que tange à distribuição da carga horária, revela que, no campo das disputas por tempo e espaço, que as disciplinas são periféricas e não possuem destaque nos cursos.

Sobre a quarta categoria, as análises das ementas e das bibliografias, é necessário pontuar que só podem fazer parte da bibliografia básica de um Projeto Pedagógico a obra que tenha um determinado número de exemplares disponíveis na Biblioteca para consulta/empréstimo. Ocorre que há anos os recursos financeiros para as Instituições de Ensino Superior Públicas são deficitários e seus efeitos se fazem sentir em todos os setores destas instituições, para Bibliotecas as consequências dessa condição se refletem nas dificuldades de se ampliar e atualizar seus acervos.

Os cursos, por sua vez, para adquirir obras dependem dos recursos financeiros distribuídos pela reitoria ou dos projetos financiados pelas agências de fomento de pesquisa ou de instituições de outra natureza. Outro dado importante é que quando chegam, os recursos são limitados, e aí tem-se o início, de outras disputas: quanto receberá cada área, quais obras serão adquiridas. Com tantos entraves os acervos vão ficando defasados e as opções na hora de elaborar os Projetos Pedagógicos, cada vez mais limitadas.

De qualquer maneira a leitura das ementas permite apontar que as bibliografias sugeridas, **quando se trata de escravidão**, são diversificadas e trazem autores que são referência na área como Alberto da Costa Silva (1996,2002, 2003) Manolo Florentino (1997) e Luiz Felipe de Alencastro (2000). O livro de Maria do Carmo Brazil (2002), sobre a escravidão em Mato Grosso, também faz parte da bibliografia básica sobre o tema.

Quanto a **História da África**, a obra mais mencionada é *História da África na sala de aula* de Leila Leite Hernandez (2005), são citadas também *África, essa mãe quase desconhecida* de Eduardo D'Amorim (1997), a Coleção da UNESCO *História Geral da África* (1982) e *África Negra* de Elikia M'Bokolo (2003).

Sobre as **Relações Étnico-Raciais** no Brasil estão inseridos nas bibliografias básicas dos cursos os livros de Lilia Moritz Schwarcz (1993), *O espetáculo das raças*; Kabenguele Munanga, *Superando o racismo na escola* (2001) e Wlamyra de Albuquerque (2006), *Uma história do negro no Brasil*.

Seja em decorrência do acervo desatualizado ou por desconhecimento, uma vez que não há especialistas atuando na área, nos cursos pesquisados, o fato é que não consta na bibliografia básica os principais pesquisadores africanos sobre a temática, dos quais destaco: Joseph Ki-Zerbo, Amadou Hampate Bá, Yves Mundime, Achille Mbembe, Thierno Mouctar Bá e Kwane Appiah, isso implica na dificuldade de se organizar no seio da disciplina sobre História da África discussões teóricas e metodologias mais consistentes.

Vale destacar que ao elaborar o plano de ensino os professores podem e devem ser acrescentadas à bibliografia básica, uma lista de obras complementares. Contudo, a justificativa para as observações feitas a respeito da bibliografia básica está relacionada a caráter normativo dos Projetos Pedagógicos, pois são eles, junto com ementas e bibliografias básicas, que passam por avaliações nas instâncias deliberativas da Universidade antes da implantação dos cursos e não os planos de ensino.

3.6 PLANO DE ENSINO DAS DISCIPLINAS PESQUISADAS

A análise dos planos de ensino das disciplinas objeto desta pesquisa tem como finalidade apontar os conteúdos por elas veiculados, bem como identificar a formação dos professores ministrantes, se suas produções acadêmicas inserem no campo dos estudos sobre História da África ou dos Negros no Brasil, e seus respectivos vínculos institucionais⁶⁴. A

⁶⁴ As informações sobre a formação dos professores ministrantes, produção acadêmica e vínculo institucional foram obtidas por meio de consulta ao currículo *Lattes*

intenção é a partir dos dados obtidos criar um corpo argumentativo que subsidie o entendimento sobre construção da história da disciplina História da África em âmbito local.

3.6.1 O Currículo e as questões de identidade racial

Lutar contra o racismo, promover o fim das desigualdades raciais e sociais, buscar a reeducação das relações étnico-raciais, não são ações restritas ao ambiente escolar. As diversas formas de discriminações sejam elas raciais, sociais, étnicas, sexuais e outras não nascem e se estabelecem na escola, entretanto, o racismo e as discriminações correlatas que circulam na sociedade refletem-se também no ambiente escolar.

Para que a escola desempenhe satisfatoriamente uma das suas funções que é educar, é importante que ela se torne um espaço democrático de produção e divulgação de conhecimento e de concepções históricas e filosóficas que visem uma sociedade igualitária.

Para alcançar o sucesso, no que diz respeito à reeducação das relações étnico-raciais a escola e os professores não podem improvisar. É necessário tomar consciência que o comportamento racista e discriminatório é secular, exerce influência nos modos de agir de negros e brancos, sendo imprescindível superar o eurocentrismo e ao mesmo tempo (re) construir as relações mais amistosas entre negros e brancos, desalienando, assim, o processo pedagógico.

Entretanto as práticas pedagógicas a serem empreendidas não devem ser reduzidas a discursos e a raciocínios desvinculados das experiências de ser inferiorizado cotidianamente, vivida pelo negro, tampouco do questionamento sobre os mecanismos que o colocam nas mais baixas posições de desigualdades sociais, políticas, econômicas e educativas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

[...] o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, deverá evitar distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas. (BRASIL, 2004, p.19)

As diretrizes indicam que currículos que abordam o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana devem ser organizados, numa perspectiva que se afaste de narrativas que inferiorize, negue ou distorça a história do continente e ao mesmo tempo, valorize as diferentes experiências sociais, políticas e econômicas vivenciadas por diferentes grupos étnicos africanos ao longo da História. Importante também é o reconhecimento da contribuição africana para a sociedade brasileira, para além, manifestações folclóricas, que nas diretrizes, são substituídas pelas categorias identidade, história e cultura.

O desafio que se coloca é: que tipo de currículo escolar e acadêmico abarcaria tais exigências? Ou em outras palavras, como articular no currículo questões relativas à raça, discriminação racial e (re) construção da identidade afro-brasileira?

Para responder a essas perguntas lanço mão dos estudos produzidos por Tomaz Tadeu da Silva (2010), publicados na obra *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Para o autor o currículo é sempre o resultado de uma seleção, qual seja, a partir de um universo amplo de conhecimentos e de saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo. Essa escolha, contudo, não é neutra, muito pelo contrário, é feita a partir de uma relação poder, em constante tensionamento sobre qual conteúdo curricular deve ser veiculado.

De acordo com Silva (2009), é através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria do currículo. O texto curricular⁶⁵, quase sempre é composto por narrativas que abrem espaço para o mito da origem nacional, perpetuam os privilégios das identidades dominantes e caracterizam as identidades subalternizadas como “exóticas ou folclóricas”.

No que tange a representação racial no currículo acadêmico e escolar brasileiro, as marcas da herança colonial saltam aos olhos, sendo assim, Silva (2009), afirma que o currículo é sem dúvida um texto racial.

Tomaz Tadeu da Silva, explica que a questão da raça e da etnia não é apenas “um tema transversal”: ela é uma questão central do conhecimento, poder e identidade, que legitima, reconhece ou não, e hierarquiza saberes, dentre os quais aqueles relacionados à História da África e dos Afro-brasileiros têm sido classificados na escala mais baixa.

⁶⁵ Conhecimentos veiculados através “livro didático”, “paradidático”, “as lições orais”, “as orientações curriculares oficiais”, “os rituais escolares”, “a datas festivas e comemorativas” está repleto de “narrativas nacionais”, “raciais” e “étnicas”

Nesse sentido o autor nos convida a refletir sobre como “desconstruir o texto racial do currículo?” “Como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo?”

No campo das teorias críticas, a proposta é a utilização das estratégias de desconstrução de narrativas, que têm sido desenvolvidas por teóricos do pós-estruturalismo, dos Estudos Culturais e dos Estudos Pós-Coloniais, por meio da inclusão de narrativas que abordem identidades que outrora foram silenciadas ou negligenciadas. Entretanto, Silva (2009) chama a atenção para que, essa incorporação não se de por mera adição de informações superficiais sobre outras culturas e identidades, isso por si só não tornaria o currículo “multicultural”. Do ponto de vista crítico o currículo deve lidar com a diferença como uma questão histórica e política.

Não se trata, portanto, de apreciar a diferença, mas de questioná-la. Assim, o currículo deverá provocar os seguintes questionamentos: Como são construídas as identidades nacionais, raciais e étnicas? De que maneira a construção da identidade e da diferença está associada às relações de poder? Como a identidade dominante se constituiu como tal, e a partir daí, subordinou e hierarquizou todas as outras identidades? De que maneiras as instituições públicas e privadas operam para que as identidades de determinados grupos étnicos e raciais permaneçam subalternizadas?

Silva (2009) aponta que um currículo pautado nos questionamentos críticos descritos anteriormente, contribuiria para não limitar o currículo multiculturalista à apenas um conjunto de informações rasas sobre o outro. A ideia, então, seria torná-lo profundamente político.

Outra alternativa, para um currículo que abarque as questões raciais, inspira-se nas teorias sociais que questionam a construção social de raça e da etnia, pois elas ajudam a não tratar o racismo de maneira simplista. Primeiro porque o entendimento aqui é que o racismo faz parte de uma “matriz mais ampla de estruturas institucionais e discursivas que não podem ser simplesmente reduzidas a atitudes individuais”. O foco de tal estratégia é tratar as causas institucionais, históricas e discursivas do racismo. Sem perder de vista as questões psíquicas que envolvem o racismo.

Aqui torna-se útil a compreensão pós-estruturalista da subjetividade como contraditória, fragmentada, cindida e descentrada. O racismo é parte de uma economia do afeto e do desejo, feita em grande parte, de sentimento que podem ser considerados irracionais. (SILVA, 2005, p.46).

Desse modo na perspectiva social o currículo antirracista, não pode apenas apresentar informações racionais sobre a “verdade” do racismo. Tem que se levar em conta a psicologia do racismo.

Na perspectiva cultural contemporânea, o conceito de representação é fundamental para a compreensão das dinâmicas do racismo. Diferente das análises tradicionais, nas quais “o que se contrapõe ao racismo é “imagem verdadeira” da identidade inferiorizada pelo racismo”. Aqui, não se trata de verdadeiro ou falso, mas sim de uma representação que está intimamente ligada ao poder, calcada em uma construção linguística e discursiva. Assim “o oposto de uma determina identidade racial não é simplesmente uma identidade “verdadeira”, mas outra representação feita a partir de outra posição enunciativa na hierarquia das relações de poder.” (SILVA, 2005, p. 48)

Implica em dizer que não existe uma identidade “correta” que deve servir de orientação para todas as outras, mas sim uma identidade que emerge das relações de poder e se estabelece como sendo verdadeira em detrimento de outras.

Por consequência um currículo crítico que tem as questões étnicas e raciais como um dos seus objetivos, pode incorporar as suas estratégias pedagógicas a concepção de representação conforme definida pelos Estudos Culturais. Isto é, ao invés de procurar uma “verdade”, a busca estaria em desvelar “as formas pelas quais a identidade é construída através da representação.” (SILVA, 2005)

Um currículo crítico se afasta de uma abordagem essencialista das questões da identidade étnica e racial, tanto daquelas pautadas em questões biológicas, quanto das pautadas em um essencialismo cultural, ou seja, a crença de que a expressão cultural é algo inerente aos grupos étnicos e raciais.

Em um currículo crítico, questões relativas à identidade em suas múltiplas manifestações, entre as quais a dominação, a hierarquização, subalternização ou ainda o reconhecimento estão intimamente ligadas à história e à representação, que nas sociedades estão em constante processo de tensionamentos e (re) criação.

O currículo acadêmico/escolar voltado para incorporação/reflexão da História da África também pode ser organizado na perspectiva do giro decolonial, movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica do pensamento hegemônico (modernidade/colonialidade), a partir do qual são incorporadas como categoria de análises “outras formas de vida, de economias de teorias políticas” (MIGNOLO, 2005).

3.6.2 Planos de Ensino: a História da África em movimento⁶⁶

Os pedidos de acesso aos Planos de Ensino foram por mim encaminhados aos coordenadores dos cursos, por meio de correio eletrônico, durante o mês de março de 2016. Os requerimentos foram fundamentados no artigo 5º, inciso XIV (“é assegurado a todos o acesso à informação e resguardado o sigilo da fonte, quando necessário ao exercício profissional, e inciso XXXIII (“todos tem direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo geral”) e no caput do artigo 37 (“a administração pública direta e indireta de quaisquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de igualdade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência”).

Dos 08 pedidos encaminhados recebi retorno das coordenações dos cursos da UEMS, UFGD, UFMS – Campo Grande informando que os planos estavam a minha disposição. Os demais cursos não responderam ao correio eletrônico que por mim foi enviado.

Em março de 2016, recebi em mãos do secretário do curso de História da UFGD, as cópias dos planos referentes aos anos de 2005, 2006, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015. Cabe destacar que a ausência dos planos 2003, 2004 deve-se ao fato de que a disciplina ainda não era ofertada, quanto ao plano de 2007⁶⁷, segundo o secretário teria sido extraviado.

Os planos do curso da UEMS, referentes aos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016, foram enviados a mim, em arquivos no formato PDF, por meio de correio eletrônico no mês de maio de 2016. Observo que a ausência dos planos referentes ao período de 2003 à 2012, deve-se ao fato de que a disciplina foi incorporada a grade curricular a partir de 2010 e foi ofertada pela primeira vez em 2013.

Em fevereiro de 2017, recebi por meio do sistema e-SIC, Plano de Ensino disciplina da ministrada no Campus de Campo Grande em 2016/1.

Os Plano de Ensino são comentados sob dois aspectos, o primeiro diz respeito aos conteúdos propostos pelo professor/a para o semestre ou ano letivo, e o segundo abarca as bibliografias e em que medida elas dialogam com as discussões propostas na disciplina.

Destaco que na bibliografia do Plano de Ensino o professor/a pode elencar livros que não fazem parte do acervo das Bibliotecas, isso abre um leque de possibilidades para o/a

⁶⁶ As cópias dos planos podem ser consultadas na seção ANEXO.

⁶⁷ Não há registro eletrônico do plano e não consta no sistema de informática da UFGD, segundo informações do secretário do curso.

docente tornar a disciplina mais rica, não apenas do ponto de vista do acesso aos clássicos, mas também às discussões mais recentes sobre o tema produzidas, local e internacionalmente.

3.6.2.1 Planos de Ensino do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS)

De acordo com os Planos de Ensino (2013, 2014, 2015 e 2016) a disciplina tem como objetivos gerais proporcionar aos alunos os conhecimentos básicos sobre a História da África e dos afrodescendentes no Brasil. Além de abordar as diferentes fases de construção e desconstrução da identidade negra no continente africano e no Brasil. E, orientar quanto à abordagem do tema na sala de aula, bem como as possibilidades de pesquisas sobre a temática.

No ano letivo de 2013, a disciplina foi ministrada pelo professor substituto Lincoln Christian Fernandes, graduado em História e com mestrado em Educação. A sua produção acadêmica não está voltada para as temáticas que envolvem a História da África ou História no negro no Brasil.

O plano elaborado pelo professor está dividido em duas unidades: a primeira abarca “A História da África e dos Africanos no Brasil” e a segunda, “A vida e a luta dos afrodescendentes na História do Brasil”, conforme segue abaixo:

Unidade I – A HISTÓRIA DA ÁFRICA E DOS AFRICANOS NO BRASIL

- 1.1 – Introdução aos estudos da história da África;
- 1.2 - Das origens aos tempos modernos;
- 1.3 – A escravidão mercantil e o tráfico de escravos;
- 1.4 – A vida e as lutas dos negros no Brasil;
- 1.5 – A escravidão na colônia e no Império;
- 1.6 – O ensino de história da África e cultura afro-brasileira na educação básica.

Unidade II – A VIDA E A LUTA DOS AFRODESCENDENTES NA HISTÓRIA DO BRASIL

- 2.1 – A formação dos quilombos;
- 2.2 – Da campanha abolicionista as lutas atuais;
- 2.3 – A presença cultural dos negros na formação da sociedade brasileira;
- 2.4 – A pluralidade da cultura brasileira atual e seus componentes regionais: a presença dos negros;
- 2.5 – Os afrodescendentes no Mato Grosso do Sul;
- 2.6 – O Racismo e o antirracismo (UEMS, Plano de Ensino, Amambai, 2013, p. 1-2).

Iniciar a disciplina discutindo, ainda que, introdutoriamente os “Estudos sobre a História da África”, sugere a preocupação em problematizar as várias escolas historiográficas

que envolvem as narrativas sobre o continente africano, das quais podemos elencar pelo menos três.

A historiografia racista, na qual as narrativas sobre o continente africano giram em torno de relatos sobre uma sociedade de trogloditas, selvagens que desconheciam qualquer tipo de organização social orientada pela civilidade.

A segunda escola historiográfica classificada como colonial, em que negou toda e qualquer possibilidade de construção histórica do continente anterior a chegada dos europeus, as narrativas acerca do continente foram construídas a partir das realizações dos colonizadores, entendidas aqui, como relações de dominação e submissão, que perspectiva dos europeus consistiam em atos heroicos.

Por fim, a historiografia africana, tem como objetivo não apenas questionar, mas negar a perspectiva europeia sobre a história da África. Impulsionada por pesquisadores africanos recém-formados, essa escola historiográfica, a partir das fontes orais africanas, da arqueologia e da linguística, busca reconstruir a história da África, na qual as diferentes organizações societárias são reconhecidas e valorizadas. Um detalhe importante acerca da historiografia africana é que tem como finalidade resgatar a identidade do negro africano.

O tópico que trata “Das Origens aos tempos modernos” sugere o reconhecimento de que o processo civilizatório africano é anterior ao contato com europeu no século XVI, esse posicionamento contribui para superar a concepção de continente que passa a “ter” história a partir do contato e da intervenção de portugueses, espanhóis, franceses e ingleses.

No plano há duas obras que dialogam com esta proposta: *A História da África na Sala de Aula* (HERNANDEZ, 2008) e Coleção da UNESCO *História Geral da África Vol I*, organizada por KI-ZERBO (1982).

A escravidão e o tráfico de escravos, temas classicamente tratados nas disciplinas que abordam a temática são mantidos, entretanto antagonizam com a abordagem sobre a vida⁶⁸ do negro no Brasil, sua luta e a formação dos quilombos, sinalizando que o negro africano, não aceitou passivamente a condição de escravizado.

O efeito desta resistência pode ser sentido até hoje, nas diversas organizações negras, a história de Palmares e outros quilombos, bem como seus remanescentes, tem contribuído para o surgimento, fortalecimento e consolidação de associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro.

⁶⁸ Embora não esteja explícito no plano penso que “vida” refere-se aos negros alforriados ou em condição de fugitivo, tendo em vista que o tópico se situa entre “A escravidão mercantil” e A escravidão na colônia.

As obras *Em costas negras* (FLORENTINO, 2002) e *Um rio Chamado Atlântico* (SILVA, 2003), traçam um cenário interessante sobre o tráfico negreiro e a escravidão no Brasil, entretanto faltam referências bibliográficas que abordem os movimentos diversos movimentos de resistência do negro desde a escravidão ao movimento negro contemporâneos.

A inclusão do tema “O ensino de história da África e cultura afro-brasileira na Educação Básica” mostra a preocupação em atender ao preconizado na legislação. Ao tema estão relacionadas as obras *Racismo e Antirracismo na Educação* (CAVALLEIRO, 2001), *Superando o racismo na escola* (MUNANGA, 2001) e uma publicação da Secretaria de Estado de Educação (2005), *Cadernos de diálogos pedagógicos: combatendo a intolerância e promovendo a igualdade racial na educação no sul-mato-grossense*.

A segunda parte do plano evidencia a preferência pelos movimentos de lutas e resistências ao escravismo, bem como as reivindicações atuais pelo reconhecimento da existência do racismo e da discriminação racial e pela promoção da igualdade racial por meio das ações afirmativas.

A última parte do plano da grande ênfase a cultura negra, isso pode acarretar em supervalorização de aspectos como dança, música, religiosidade em detrimento das contribuições sociopolíticas e econômicas da população afro-brasileira. Não há no Plano de Ensino referências bibliográficas que discuta esses temas.

Em 2014, a disciplina foi ministrada por Monique Francielle Castilho Vargas, professora substituta, licenciada, mestre e atualmente doutoranda em História, suas pesquisas estão relacionados aos temas Culturas Afro-Brasileiras e Religiosidade de Matriz Africana. O plano elaborado pela professora apresentam os seguintes conteúdos:

- * O Colonialismo: a penetração europeia na África e as principais características do colonialismo;
- * A África sob dominação colonial: economia, métodos e instituições.
- * O imaginário europeu sobre a África;
- * Aporte ideológico do colonialismo: o racismo;
- * História dos povos africanos;
- * Organização social e administrativa dos reinos africanos;
- * Vida econômica na África antes dos descobrimentos
- * A exploração dos recursos naturais;
- * A diáspora;
- * O Apartheid;
- * A diversidade cultural africana;
- * Religiosidade de matriz africana;
- * Comunidades quilombolas
- * O movimento negro brasileiro
- * A Lei 10.639/03;
- * O negro no livro didático;

* Políticas afirmativas. (UEMS, Plano de Ensino da Disciplina de História da África Amambai, 2014 p. 1-2)

Os conteúdos não estão organizados temporalmente, não que esse tipo de organização seja a mais correta e necessariamente tenha que ser seguida, mas ponto de vista didático e pedagógico contribui para que os acadêmicos percebam e compreendam melhor os diversos cenários históricos e suas divergências e/ou convergências e/ou rupturas e/ou continuidades.

Os tópicos “A História dos povos africanos”, “A Organização social e administrativa dos reinos africanos” e “Vida econômica na África antes dos descobrimentos” indicam o cuidado em apresentar para o acadêmico uma perspectiva civilizatória africana, anterior à chegada do europeu e ao mesmo tempo reconhecer núbios e egípcios como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade. Bem como outras e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe.

A dominação do continente pela Europa é uma temática forte no Plano de Ensino, enfoca a chegada e a visão dos europeus sobre continente, bem como a consolidação do Colonialismo e suas principais características. A diáspora e o Apartheid são temas presentes e importantes para compreender a (re) construção da identidade africana, as lutas de resistência ao sistema de segregação e a (re) elaboração de novas formas de existência. Bem-vindo, é o tópico que apresenta a diversidade cultural africana, essencial para superar a ideia de que a África é um grande país, cortado por um deserto, habitado homoganeamente por pessoas pretas portadoras de uma identidade comum.

Revelador é o fato de não haver no Plano de Ensino nenhuma obra que dialogue de modo robusto com os temas descritos acima.

O tópico diáspora lança luz à participação dos africanos e seus dos descendentes, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das diversas nações para as quais migraram de maneira forçada ou espontânea, cabe o destaque para a atuação dos negros em diferentes áreas do conhecimento, da atuação profissional, de criação tecnológica, artística, e de luta social, bem como se deu a (re) construção da identidade do negro no contexto da diáspora. Para tanto são elencados na bibliografia Stuart Hall (2006, 2009) Geertz (1989), Sansone (2007) entre outros.

Voltando para a experiência brasileira, os tópicos propostos no Plano de Ensino privilegiam as principais expressões de resistência na população negra brasileira, as comunidades quilombolas e o movimento negro, bem como as principais conquistas, 10.639/2003, a criminalização das práticas de racismo e as Políticas e Ação Afirmativa, ainda nesses cenários de lutas e conquistas, o tópico “O negro nos livros didáticos”, indica mais um

espaço de discussão e problematização sobre a representação do negro nos materiais didáticos utilizados pela rede de ensino da educação básica pública e privada. No âmbito dessas discussões a interlocução é realizada com os seguintes autores: Munanga (2006), Santos (1990), Gonçalves & Silva, (2000).

A disciplina apresenta estruturação razoável no que diz respeito aos temas propostos para discussão, mas se fragiliza na medida em que faltam referências bibliográficas que balizem os conhecimentos sobre o continente africano.

No ano letivo de 2015, a disciplina foi ministrada pela professora efetiva Suzana Arakaki, licenciada, mestre e doutora em História, organizadora de diversos cursos e possui vários artigos publicados sobre Educação e Relações Étnico-Raciais. Durante este ano o Plano de Ensino não sofreu alterações.

No ano letivo de 2016, a disciplina voltou a ser ministrada pela professora Monique Francielle Castilho Vargas, que reformulou o plano e incluiu os temas importantes para discussões sobre relações raciais étnico-raciais em termos locais e globais, conforme o Plano de Ensino da Disciplina História da África Amambai/UEMS (2016)

- O Colonialismo: a penetração europeia na África e as principais características do colonialismo;
- A África sob dominação colonial: economia, métodos e instituições;
- Aporte ideológico do colonialismo: o racismo;
- Ideologias anticoloniais: pan-africanismo e negritude;
- O processo das lutas de libertação no cenário da descolonização;
- O Apartheid;
- Conceitos branquitude e branquidade;
- Conceitos de raça, etnia, cultura, civilização, etnocentrismo, preconceito, racismo contra afrodescendentes;
- Diferentes formas e manifestações do racismo no mundo;
- Multiculturalismo;
- Estado e políticas públicas (ações afirmativas);
- Cidadania e democracia no Brasil;
- Religiões afro-brasileiras no cenário nacional;
- Mudanças de conceitos: da raça à cultura, passando pela noção de classe social. (UEMS, Plano de Ensino da Disciplina de História da África Amambai, 2016 p. 1-2)

Neste plano, o ponto de partida para as discussões sobre África é o Colonialismo, nas suas múltiplas expressões e ao mesmo tempo os posicionamentos de negação, combate e superação deste sistema, como apontado nos tópicos: “Ideologias anticoloniais: pan-africanismo e negritude” e “O processo das lutas de libertação no cenário da descolonização”. Outro momento importante da história do continente, o Apartheid, também é contemplado, e sinaliza a história recente do país, para reflexões sobre as relações de colonialidade, bem como para as estratégias de superação.

Mais uma vez a bibliografia para os conteúdos África é restrita e pouco diversificada, subsidiam a amplitude das discussões propostas apenas obras *A história da África na Sala de Aula* (HERNANDEZ, 2005) e *Na casa do meu pai* (APPIAH, 1997)

O fenômeno do racismo é um tema fortemente explorado, na medida em que, no plano está proposto sua conceituação, sua relação com o colonialismo e suas diferentes manifestações no mundo. Soma-se a discussão de como o não negro se comporta diante dessas representações, a partir da abordagem dos conceitos de branquitude e branquidade. Essas discussões são alicerçadas por uma ampla bibliografia *O Branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude* (CARDOSO, 2014), *Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações e na produção cultura negra do Brasil* (SANSONE); *O espetáculo das raças* (SCHWARCZ, 1993) e *Aqui ninguém é branco de* (SOVIK, 2009).

Interessante é tópico “Mudança de conceitos: da raça à cultura, passando pela noção de classe”, que convida a revistar uma discussão antiga, presente, tanto no movimento negro, quanto nos partidos políticos de esquerda, qual seja, as categorias raça e classes, estão justapostas, sobrepostas? Qual luta seria mais importante? Ou teria que ser superada primeiro? Classe o Raça?

Relevante o tópico “Multiculturalismo”, pode ser considerado provocativo, uma vez que ele propõe a existência de múltiplas formas identitárias, que podem ou não se entrelaçar, dialogar, antagonizar, hierarquizar. Diante disso, as discussões levadas a cabo até os anos 80/90: o binarismo preto/branco; rico/pobre; classe dominante/classe dominada perdem a validade diante de um caldeirão multifacetado de culturas, demandas sociais, econômicas e políticas. A identidade cultural na pós-modernidade e Da diáspora: identidade e mediações culturais de (HALL, 2006 E 2009) é a obra utilizada para discussão deste tópico.

No plano local as discussões propostas voltam-se para as Políticas de Ações afirmativas e as polêmicas que giram em torno da sua implementação. Cidadania e democracia no Brasil reacendem o debate sobre direito e condições de acesso.

Inovadora é a introdução do tópico “Religiões afro-brasileiras no cenário nacional”, tema que pode abordar desde a ilegalidade da religião, ao reconhecimento público dos Terreiros de Candomblé, como o de Gantois em Salvador, à atual onda de intolerância, promovida em grande parte pelas Igrejas Neopentecostais. Além disso, as religiões de matrizes africanas remetem aos valores civilizatórios presentes em África, como a ancestralidade, oralidade, corporeidade, musicalidade e memória.

3.6.2.2 Planos de Ensino do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

São objetivos gerais da disciplina, nos planos de 2005 a 2015, atender aos dispositivos legais da Lei Federal nº 10.639 de janeiro de 2003 e proporcionar aos graduandos de História conhecimentos básicos sobre África no período pré-colonial e colonial.

A problematização da história da África na sala de aula através da análise de elementos pontuais em coleções e em livros didáticos específicos e o estímulo à articulação entre ensino e pesquisa e a produção de reflexões sobre determinadas fontes históricas e sua interligação com a educação básica, são objetivos gerais propostos para a disciplina no ano letivo de 2012.

Ofertada pela primeira vez, em 2005, na categoria eletiva, foi ministrada pela professora efetiva Maria do Carmo Brazil, cuja tese de doutoramento centrou-se na investigação sobre o trabalho escravo no Mato Grosso, de 1718 – 1888. Ao elaborar o plano de ensino a professora elencou os seguintes conteúdos,

1. O continente africano como matriz cultural brasileira;
2. As formas de organização da sociedade africana;
3. As fases da escravidão africana: a) tradicional; b) a praticada pelos árabes; c) a escravidão praticada pelos europeus;
4. As principais etnias e sociedades do continente negro pré-colonial e suas influências na história do Brasil.
5. As transformações ocorridas nas sociedades africanas a partir da introdução do capitalismo através da colonização;
6. O Brasil, a África e o Atlântico no século XIX: a) sociedades escravagistas e o tráfico atlântico; b) trabalho forçado e poder político colonial; c) O Brasil, a África e o tráfico de escravos.
7. As relações entre o Brasil e a África de 1822 a 1ª. Guerra Mundial.
8. A descolonização da África considerando o passado colonial; as transformações sociais nas colônias e os movimentos de libertação;
9. História da África e História do Brasil
10. Lei Federal nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. (UFGD, Plano de Ensino da disciplina História da África, 2005, p.01)

No plano, o continente africano é apresentado como marco civilizatório da matriz cultural brasileira, isso remete a diversidade da cultura africana, no jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia-a-dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras. Da extensa bibliografia proposta pela professora, apenas uma obra tem como tema central a influência da cultura africana na matriz cultural brasileira: *Africanidade* (SANTILLI, 1985)

As relações entre o Brasil e a África, também, são apresentadas por meio do estudo das etnias e sociedades africanas pré-coloniais, que mais tarde, chegaram ao país na condição de escravo e dos intercâmbios ocorridos entre 1882 e a 1ª. Guerra Mundial. O trabalho

escravo ocupa um espaço significativo. A proposta é examiná-lo em suas múltiplas expressões, caracterizando-o desde as relações servis da África pré-colonial, passando pela escravidão imposta pelos árabes muçulmanos até a escravidão empreendida pelos europeus entre os séculos XVI ao XIX. Aqui há espaço para o entendimento do tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; o papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico, bem como a ocupação colonial na perspectiva dos africanos.

Esse plano é especialmente interessante porque coloca em evidência a perspectiva dos africanos sobre os múltiplos processos de submissão, exploração e colonização por eles vividos desde o século XVI, indicando ser uma tímida tentativa de romper com a lógica eurocêntrica. A bibliografia, além de ampla, dialoga coerentemente com os conteúdos propostos, na qual encontra-se: *Tendência recente das pesquisas históricas africanas e contribuição à História Geral* (CURTIN, 1982), *Historiografia da História da África* (1995) *A evolução da historiografia africana* (1982), *História Geral da África* (Ki-Zerbo, 1982) *A pirâmide invertida. Historiografia africana feita por africano* (LOPES, 1995). *África negra* (M'BOKOLO, 2003), entre outros.

As transformações sociais nas colônias geradas em decorrência do capitalismo imperialismo bem como os movimentos de para independência também fazem parte do plano e são discutidos dos estudos de Canedo (1986) *A descolonização da África e da Ásia* e Linhares (1981) *A Luta contra a metrópole: Ásia e África*.

Por fim, a Lei nº 10.639/2003, também se apresenta como um tema a ser estudado e como justificava para a inclusão dos estudos sobre a África no curso de História e os escolhidos para dialogar com esse tema são Munanga & Serrana (1995), Oliva (2003), Rocha & Pantoja (2004).

Destaco que, além das referências bibliográficas, há também no plano, referência à filmes que retratam momentos específicos da história do continente africano, entre eles: *Um grito de liberdade* (1987), *Mandela* (1996) e *Sarafina* (1992) que discutem o Sistema de Segregação Racial – APARTHEID.

O professor Mario Teixeira de Sá Júnior, graduado, mestre e doutor em História, naquele momento, na condição de professor substituto, ministrou a disciplina durante o ano letivo de 2006, suas pesquisas estão relacionadas aos estudos das religiões de matrizes africanas. No que diz respeito à organização da disciplina, o plano de Ensino utilizado pelo professor não sofreu alteração em relação ao plano de 2005.

No ano letivo de 2008, a disciplina foi ministrada pela professora efetiva Nauk Maria de Jesus, graduada, mestre e doutora em História, suas pesquisas estão relacionadas aos estudos à História Colonial de Mato Grosso.

Neste ano o plano de ensino da disciplina de História da África passou por uma mudança significativa, vários conteúdos foram retirados e o plano ficou “mais enxuto”, vale lembrar prof. Zorzato em depoimento, concedido para a pesquisa, pontuou tal mudança ao afirmar que a Professora Nauk, trouxe um novo “fôlego” à disciplina. Os conteúdos programáticos são os seguintes:

- Lei 10.639/2003
- A História da África na sala de aula
- O continente africano
- Sociedades africanas
- Tráfico e resistência e a América portuguesa (UFGD, Plano de Ensino da disciplina História da África, 2008, p.01)

A obrigatoriedade da História da África como primeiro tópico a ser discutido, seguido pela História da África na sala de aula sugere a pretensão em articular os conteúdos discutidos na disciplina aos preconizados na lei e nas diretrizes. Orientam essas discussões o texto *A História da África nos Bancos Escolares* (OLIVA, 2003) e o livro *Rompendo Silêncios: História da África nos Currículos de Educação Básica* (ROCHA E PANTOJA, 2004)

O continente e as sociedades africanas apontam para discussões sobre a política, economia e sociedade em período anterior ao período pré-colonial, como por exemplo, Estados agro-burocráticos⁶⁹ Gana, Mali e Shongoi. Assim como apontei nas disciplinas anteriores, indica a intenção de mostrar contextos diversos do continente, em um período que antecede a chegada do europeu corroborando com a ideia de que o continente já era produtor de história e rompendo com a concepção eurocêntrica. Para tanto as discussões são orientadas pelos mesmos autores utilizados nos anos anteriores FAGE (1982), Ki-Zerbo (1982) e M’Boloko (2003).

Os pontos tráfico negreiro e as formas de resistência, sinalizam para o papel ativo e constante do negro escravizado, no sentido de superar a condição que lhe fora imposta, esse contraste é importante na desconstrução do mito que o africano se submeteu facilmente a escravidão e que regime se estabeleceu sem grandes conflitos. Orientam as discussões sobre a escravidão e as expressões de resistência Costa e Silva (2002, 2003) e Martinez (1997)

⁶⁹ Sociedade com estrutura de poder e de comando político.

No ano letivo de 2009, a disciplina continuou a ser ministrada pela professora Nauk Maria de Jesus, que procedeu algumas alterações no plano de ensino, o objetivo geral foi reduzido às análises dos aspectos da História da África dos séculos XV ao XX, e o conteúdo programático foi reorganizado da seguinte maneira:

- História da África na sala de aula.
- O continente africano e sociedades.
- África Atlântica e comércio.
- Tráfico, escravidão e resistência.
- Partilha da África.
- Independência dos países africanos. (UFGD, Plano de Ensino da disciplina História da África, 2009, p.01)

Discutir inicialmente a História da África na sala de aula demonstra a preocupação em articular os conteúdos acadêmicos aos saberes históricos escolares, bem como, problematiza essa relação que nem sempre ocorre sem conflitos ou distorções.

Destaco que além dos conteúdos trabalhados no ano letivo anterior a professora incluiu o processo de roedura do continente africano, operado pelos países europeus durante a Conferência de Berlim no final do século XIX. E, a lutas dos países africanos pela independência. Dialogam com essas propostas os estudos produzidos pelos Hernandez (2005) e Iliffe (1999).

Em 2010, a disciplina continuou sendo ministrada pela professora Nauk e não houve alterações no plano de ensino. Em 2011 a disciplina foi assumida pelo professor Linderval Augusto Monteiro, efetivo, graduado, mestre e doutor em História. Atua no campo de estudos sobre cidadania, mobilização popular e história local. O professor manteve o mesmo plano de ensino proposto no ano letivo anterior.

A professora Marcia Bortoli Uliana foi a professora responsável pela disciplina no ano letivo de 2012, substituta, graduada, mestre e atualmente doutoranda em História, desenvolve pesquisa sobre tradições gaúchas, identidades e ensino de História. Ao assumir a disciplina a professora apresentou o seguinte Plano de ensino:

- Unidade I – A África? Ou Áfricas?
- Unidade II – As grandes civilizações africanas I e II.
- Unidade III – Uma introdução à escravidão africana e ao escravismo no Brasil.
- Unidade IV – Partilha da África: Resistências.

O plano proposto pela professora propõe discussões a partir do questionamento da concepção de que a África é um grande país homogêneo (Angola), apenas uma cultura, uma língua (ioruba), uma paisagem geográfica (savana), uma religião (animismo), uma condição

econômica (miséria) e muitas outras que circulam no imaginário das pessoas. A ideia aqui é apresentar a diversidade e singularidades das sociedades africanas. O tópico “As grandes civilizações africanas dividido em I e II” sugere o reconhecimento da importância dada às dinâmicas sociais, econômicas e políticas, das sociedades pré-coloniais. Articulam-se com esses temas os estudos desenvolvidos por Ki-Zerbo (2010), D’Amorim (1997) Andrade (2001).

A escravidão é abordada no plano sob dois aspectos, o primeiro diz respeito à “escravidão” dentro do continente e o segundo escravismo no Brasil. As referências bibliográficas sobre o tema são amplas. *O trato dos viventes* (ALENCASTRO, 2000); *A escravidão reabilitada* (GOREDENDER, 1991); *Rebelião escrava no Brasil* (REIS, 2004). *A vida dos escravos no Rio de Janeiro* (KARACH, 2000), *A escravidão e cidadania no Brasil monárquico* (MATTOS, 2000).

A Partilha da África e os movimentos de resistência a condições de subalternidade e os de libertação também são abordados pela disciplina, entretanto não há indicação de bibliografia específica para as discussões desses temas.

Ao reassumir a disciplina no ano de 2013, a professora Nauk, reorganizou o plano da disciplina e o deixou próximo daquele que ela havia trabalhado em 2009, conforme segue:

- História da África.
- O continente africano e sociedades.
- Tráfico, escravidão e resistência.
- Partilha e independência (UFGD, Plano de Ensino da disciplina História da África, 2013, 2014, 2015)

Considero que a disciplina adquiriu identidade e regularidade, bem delimitada, a proposta é discutir as narrativas históricas sobre o continente africano pré-colonial, bem como o impacto da chegada do europeu e as implicações do tráfico negreiro, além dos processos de colonização da África e os tensionamentos sociais e políticos que deram origem aos movimentos de libertação que culminou na Independência daqueles países.

As indicações bibliográficas sugerem que as discussões são encaminhadas no sentido de questionar a centralidade da história da Europa e seus postulados, entre os quais destaco: (i) a história começa com a invenção da escrita, (ii) superioridade da “raça” branca, (iii) a noção de civilização ideal está relacionada a Modernidade e que de ser horizonte para todas as sociedades custe o que custar. Por outro lado, procura-se lançar luz sobre os processos de construção dos primeiros Estados agro-burocráticos, as lutas e rivalidades políticas entre povos e nações africanas.

Ainda, tendo em vista, a bibliografia indicada, a segunda metade da disciplina aborda os processos de desintegração dos espaços sócio-histórico constituídos em decorrência islamização da África Setentrional, do tráfico negreiro transoceânico e da colonização europeia em todo continente. A disciplina é finalizada com as lutas pela libertação e descolonização do continente africano.

Os principais autores que orientam os temas acima citados são: Lovejoy (2002) em *A escravidão na África: uma história de transformações*; Ki-Zerbo (1999) em *Os reinos Yorubás e Benim*; M'Bokolo, (1974) em *A África Negra*; Vansina (1982) *O reino do Congo e seus vizinhos* e Ibazebo (1995) em *A descoberta da África*.

3.6.2.3 Plano de Ensino do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campo Grande

Conforme mencionei no início do capítulo tive acesso a apenas ao plano da disciplina de 2016/1, que foi ministrada pela professora Vanessa dos Santos Bodstein Bivar, doutora em História com pesquisas em História do Brasil Império, com incidência nas áreas de populações e família; imigração francesa; sociabilidades e fronteira; e imigração urbana.

A disciplina tem como objetivo discutir as imagens construídas pela historiografia acerca da África, compreender a dinâmica das sociedades africanas e os aspectos relacionados à escravidão. O plano organizado pela professora contempla os seguintes conteúdos:

- I. Historiografia: construções sobre a África.
- II. Diversidade populacional e sociedades africanas.
- III. Contatos, comércio de escravos e escravidão na África.
- IV. A travessia atlântica e os africanos no Brasil.
- V. Imperialismo sobre o continente africano.
- VI. Imperialismo sobre a perspectiva africana.
- VII. Culturas afro-brasileiras. (UFMS, Plano de Ensino da disciplina Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, Campo Grande, 2016, p. 1).

A disciplina está organizada de modo a contemplar as diferentes construções historiográficas sobre o continente africano, o que permite compreender as origens das narrativas preconceituosas e racistas a respeito do continente, as justificativas para a dominação e exploração, mas, sobretudo o uso da historiografia para refundar a história africana a partir da perspectiva do africano. Articulam-se a esta proposição as seguintes referências bibliográficas: *A África na sala de aula* (HERNANDEZ, 2008) e *Desvendando a História da África* (MACEDO, 2008).

A especificidade da escravidão no continente africano, os tráfico transoceânico e a escravidão no Brasil são temas abordados pela disciplina e suas discussões são orientadas a partir dos textos de Diallo (2010) *História da África Múltiplas aprendizagens*; Florentino (2010) *Em costas negras: uma história do tráfico de escravos entre África e o Rio de Janeiro: séculos XVIII e XIX*; Lovejoy (2002) *A escravidão na África: uma história de suas transformações*.

A disciplina contempla ainda uma discussão sobre os desafios do ensino de História da África na Educação Básica.

3.6.3 Considerações Preliminares sobre os Planos de Aula

A leitura dos Planos de Aula deixa, em primeiro lugar, evidente que há uma disposição dos professores sejam eles efetivos ou substitutos; doutores ou mestres, com pesquisas ou não na área em organizar um conjunto de temas relacionados ao continente africano, que minimamente discuta:

- a) África pré-colonial, no que tange a configuração de espaços civilizatórios singulares; as estruturas de poder e de comando político; ciência, tecnologia, religião, artes e filosofia; a conquista e a colonização árabes da África.
- b) A dominação imperial europeia e o tráfico negreiro transoceânico
- c) Período colonial, nas dimensões da “A partilha da África” e do aniquilamento das sociedades agro-pastoreira, agro-manufatura e agro-burocrática.
- d) Período contemporâneo, movimento dos povos africanos pela descolonização e o processo de independência.
- e) História do negro no Brasil, escravidão, diferentes movimentos de resistência (Quilombo e Movimento Negro), incisiva marca da África na cultura brasileira.
- f) Os desafios que se colocam para o ensino da História da África na Sala de Aula.

Em segundo lugar, apesar do esforço louvável, a mudança constante de professores provoca uma determinada instabilidade no corpo da disciplina, em decorrência das várias inclusões e supressões de conteúdos de um semestre/ano para o outro, num processo que popularmente se denomina “atirando para todo lado”.

Um dado positivo é a possibilidade de incluir livremente referências bibliográficas no plano de ensino, sendo assim o/a professor/a pode conduzir as discussões a níveis mais críticos e complexos.

Em que se pesem os conteúdos programados organizados, segundo o agrupamento citado acima e as adições bibliográficas, a disciplina permanece presa à lógica eurocêntrica da concepção de história. O pensamento decolonial que seria uma opção contra hegemônica a essa lógica sequer é citado nos planos.

O que há na realidade é a tentativa de mostrar que a África tem uma história anterior ao contato com os europeus e uma história de exploração e submissão depois da chegada deles. Mas não existe no interior das disciplinas um questionamento forte a respeito da centralidade da Europa na produção das narrativas histórias em escala mundial, e o silenciamento, ocultações de outras narrativas que ainda hoje são percebidas como inferiores, subalternas, periféricas.

Estudos importantes que poderiam subsidiar essa discussão não foram incorporados a disciplinas, entre eles destaque Frantz Fanon em *Condenados da Terra* (1979) *Pele Negra e Mascará branca* (2008); Aimé Césaire em *Discurso sobre a Colonização* (2004); Yves Mundime em *A invenção da África* (2013) e Cheikh Anta Diop *Nations Negres et Culture*. (1979)

A História da África, em linhas gerais, é uma disciplina morna e periférica, contribui para essa condição: (i) a ausência de um especialista; (ii) a alta rotatividade de professores, que não podem dar continuidade ao trabalho de consolidação da disciplina, (iii) faz parte da grade curricular tão somente por força legislativa, e, (iv) principalmente porque não apresenta, pelo menos por enquanto, nenhuma ameaça a matriz europeia do curso.

A partir do diálogo com as pesquisas⁷⁰ realizadas sobre o ensino de História da África, entendo que a disciplina deve ser organizada a partir de ênfase na historiografia africana, esse posicionamento contribui no mínimo para aproximação de outros modos de construções de narrativas históricas, pautadas nas perspectivas daqueles que durante muito tempo tiveram seus *locus* de enunciação negados.

A disciplina deve considerar a interdisciplinaridade, pois parte significativa dos documentos escritos sobre a história da África foi produzido e guardado por estrangeiros, principalmente árabes e europeus, ainda que se considere o trabalho de releitura, trabalhar somente sobre esses documentos seria reproduzir a percepção colonialista, nesse sentido o ensino de história da África deve considerar ampliação teórico-metodológica e a

⁷⁰ Refiro-me às teses de doutorado de Marcia Guerreiro em História da África uma disciplina em construção e Muryatan Santana Barbosa em A África por ela mesma: A perspectiva africana na História Geral da África (Coleção da Unesco)

diversificação das fontes e objetos de pesquisa. Isso significa incorporar as contribuições da linguística, da arqueologia, antropologia e das fontes orais.

A disciplina também pode ser protagonista de uma História pós-eurocêntrica, ao aprofundar e radicalizar as críticas iniciadas, no pós-guerra, por historiadores africanos e da diáspora que questionavam o viés evolucionista da história mundial, sua ideia de progresso, civilização e modernidade.

CAPÍTULO 4

MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DA DISCIPLINA HISTÓRIA DA ÁFRICA

África tem uma história.

Joseph Ki-Zerbo

Este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira descrevo a gênese da historiografia africana à luz dos estudos de Anta Diop (1979), M'Bokolo (2003), Ki-Zerbo (2010) D. Fage (2013), Muryatan Santana Barbosa (2012), Thieno Moctar Bah (2015). Apresento como a disciplina se constitui internacionalmente, e utilizo esse arcabouço para elaborar proposições para História da África ensinada/pesquisada no Brasil. A questão que me orientou foi a seguinte, tendo em vista que a pesquisa identificou uma forte tendência europeia nos cursos de História, em quais argumentos historiográficos posso me apoiar para pensar em uma história da África, numa perspectiva decolonial?

Na segunda parte do capítulo explico a história das disciplinas sobre História da África e Cultura Afro-brasileira nos cursos de licenciatura em História das Universidades Públicas sul-mato-grossenses, sobretudo no que tange as adequações implementadas, ou não, para formação de professores, a partir dos relatos orais de 06 professores que ministraram a disciplina e/ou participaram do processo de readequação dos Projetos Pedagógicos.

Tais relatos serão tomados aqui como possibilidade de acesso a informações sobre aspectos de difícil identificação por outros caminhos investigativos, como, por exemplo, as experiências pessoais e impressões particulares (ALBERTI, 2004) dos envolvidos no processo. Assim, os depoimentos deverão compor o processo investigativo ao serem articulados com outras fontes da pesquisa, como diretrizes curriculares e os projetos pedagógicos dos cursos.

Alberti (2004) chama atenção para que os depoimentos não sejam tomados como verdades absolutas, pois eles refletem uma versão parcial, passível de equívoco ou por falta de memória sobre o acontecido.

Trata-se, então, de entender a História das disciplinas escolares por meio do indivíduo que viveu diretamente, ou não, a situação que estamos investigando. Nesse sentido, optamos por colher depoimentos temáticos voltados prioritariamente para o envolvimento do entrevistado com o objeto que estamos investigando.

Sobre a relação entre o pesquisador e o entrevistado, incorporamos o alerta de Bourdieu (2006) para os perigos da criação artificial de sentidos do depoimento oral. O autor explica que há uma significativa tendência entre os pesquisadores em selecionar e qualificar acontecimentos, impressões e vivências relatadas. Para não cair nessa armadilha, Bourdieu (2006) sugere que o pesquisador estabeleça critérios para não conduzir deliberadamente a entrevista, a fim de obter a confirmação para suas hipóteses e objetivos. É imprescindível que o pesquisador confronte os depoimentos com os estudos realizados sobre o contexto social no qual está inserida a fala do entrevistado. Isso é condição/critério indispensável para a elaboração da análise dos depoimentos orais.

É importante colocar que levamos em consideração, no processo de análise dos depoimentos orais, as afirmações de Albeti acerca da legitimidade dos usos de fontes orais, pois, para a autora, os depoimentos não podem induzir a mais erros do que uma fonte documental ou histórica, ou seja,

O conteúdo de uma correspondência não é menos sujeito a distorções factuais do que uma entrevista gravada. A diferença básica é que, enquanto no primeiro caso a ideologia se cristaliza em um momento qualquer do passado, na história oral a versão representa a ideologia em movimento e tem a particularidade, não necessariamente negativa, de “reconstruir” e totalizar, reinterpretar o fato (2004, p. 13-14).

Sobre serem, ou não, “verdade” os depoimentos colhidos, entrevistador e entrevistado estão imbuídos pela lógica cultural de seu tempo e, portanto, pensar nos depoimentos orais como fonte que nos dê indícios ou pistas que nos conduzam à análise e explicação do nosso objeto de pesquisa exige que busquemos regularidades ou coerências nas falas dos entrevistados.

Voltando-se para o objeto da pesquisa, reflito sobre os caminhos percorridos para a introdução da(s) disciplina(s) desde os acordos realizados para reorganização curricular, que envolveram a exclusão ou diminuição de carga horária de outras disciplinas, além da problematização dos processos de organização pedagógica no que tange à elaboração de ementas, seleção de bibliografia básica e atribuição de aulas.

Ao avançar nas reflexões explico em que medida os conteúdos apresentados e discutidos nas disciplinas convergem ou divergem da proposta apresentada nas diretrizes. Algumas discussões remetem a centralidade da perspectiva histórica ocidental em detrimento da história da África, que implicou na classificação do continente como a-histórico (KIZERBO, 1982). As consequências do eurocentrismo se fazem sentir até no hoje nas

representações sociais sobre o negro na história pesquisada e, principalmente, na história ensinada nos bancos escolares.

A constatação de que nos cursos a temática étnico-racial existe na grade curricular não implica necessariamente que há, nesse espaço, um aproveitamento fértil, daí a necessidade de se incorporar como fonte, também os planos de ensino dos cursos, pois a seleção inadequada de conteúdos e/ou desconhecimento, por parte do professor, das pesquisas clássicas ou mais recentes sobre o tema, podem reduzir os debates aos aspectos folclóricos ou mera reprodução de uma perspectiva não africana, tornando esse lugar, conquistado com tanta luta pelos movimento negro, subaproveitado.

4.1 A HISTORIOGRAFIA AFRICANA

Compreendo a gênese da Historiografia Africana a partir das dinâmicas e características que ela foi assumindo desde que se intensificaram as relações entre os continentes europeus e africanos. Esse exercício se justifica na medida em que me vi diante da problemática de investigar a disciplina História da África dos cursos de licenciatura em História das Instituições Públicas de Ensino Superior do Estado do Mato Grosso do Sul, e precisei de um parâmetro responder qual “História da África” é reproduzida nesses cursos, visto que ainda não temos um espaço acadêmico sobre História africana consolidado no Estado.

A obra referência no Brasil sobre a História da África, ainda é a monumental Coleção História da África, organizada pela Organização das Unidas para Educação Ciência e Cultura – (UNESCO), publicada originalmente na década de 1980, entretanto, a coleção completa só foi disponibilizada no Brasil, em Língua Portuguesa em 2010, pelo Ministério da Educação – MEC, no âmbito das Políticas de Ações Afirmativas/Valorativas para Promoção da Igualdade Racial, implementadas a partir dos 2000.

Além dos capítulos 1, 2, 3 do volume I, da obra supracitada, busquei em pesquisadores africanos, Cheikh Anta Diop, Joseph Ki-Zerbo, Valentim Yves Mudimbe, Achille Mbembe, Djibril Samb, Maodo, Gueye, Thierno Mouctar Bah, Kwame Anthony Appiah, Amadou Hampe Bá, elementos para compreender a Historiografia Africana e, assim responder uma das questões que norteiam a pesquisa, qual seja, o alinhamento teórico das disciplinas objeto da investigação.

J. Kizerbo⁷¹ na obra *Para quando África* (2009), explica que é de conhecimento do mundo que a África é o berço da humanidade, todos admitem que o ser humano surgiu e lá se desenvolveu. No atual estágio das pesquisas, das diversas áreas do conhecimento esse é um fato que não pode mais ser contestado, entretanto é preciso considerar que muitos se esquecem disso. O autor avalia, ainda, que os africanos não exploram de maneira significativa esta vantagem comparativa, que reside no fato da África ser o berço das invenções fundamentais que impulsionaram o desenvolvimento humano.

Foi a partir do continente africano que o *Homo erectus*, graças ao fogo descobriu (Prometeu também era africano) e graças ao biface – instrumento e arma muito eficiente –, pode migrar para a Europa: outrora, no Norte do planeta, coberto por calotas de gelada, a vida era impossível; não vestígios humanos na Europa, nos períodos mais recuados. (KIZERBO, 2009, p. 25)

Outro argumento utilizado pelo autor, diz respeito ao Egito, a maior civilização da antiguidade, “filho natural dos primeiros tempos da África”, apesar das tentativas de ligá-lo ao Oriente Médio.

De acordo com Ki-Zerbo (2003), a África desenvolveu-se, como todos os outros povos do mundo, de maneira progressiva, desde os primeiros agrupamentos humanos à Antiguidade egípcia, prosseguindo até o século XVI, organizando-se por meio de chefaturas e reinos cada vez mais importantes, a despeito das dificuldades representadas pelo ambiente hostil do deserto do Saara.

Exemplo de florescimento de civilização africana é o Mali,

Um desenvolvimento notável, atestado pelos cientistas e viajantes da época, tinha integrado a escrita com o saber e o poder da civilização autóctone. Nos séculos XII e XIV, a cidade de Tombuctu era mais escolarizada que a maioria das cidades análogas na Europa. Escolarizada em árabe, bem entendido, mas por vezes, as línguas subsaarianas também eram expressas na escrita árabe. Ali lecionavam no ensino superior cientistas e professores reconhecidos por seus pares – tanto da África quanto do mundo árabe e da Europa – os discípulos atravessam o Saara para ouvir os mestres de Tombuctu, Djeenne e Gao (NIANE, 2010, p. 167).

Ocorre que no século XVI, as grandes invasões vinda do exterior, conhecidas como o evento das “Grandes Descobertas”, da África ao Sul do Saara e da América, acarretaram

⁷¹ Original de Alto Volta, atual Burkina Faso, fez parte da geração de historiadores africanos que junto com o senegalês Cheik Anta Diop redescobriram a história africana e reinterpretaram a história mundial a partir de uma perspectiva africana.

como sabemos no tráfico de africanos concomitantemente ao genocídio de índios no continente americano. O tráfico custou a vida de dezenas de milhões de africanos, que foram cruelmente sequestrados da África, e enviados em condições subumanas para além do oceano Atlântico (MOORE, 2007).

Segundo J. Ki-Zerbo (2009), nenhuma coletividade humana foi mais inferiorizada do que os negros depois do século XV, eu completo afirmando que nenhuma coletividade teve sua humanidade mais negada do que o negro. Durante o tráfico negreiro, pesquisadores de diversas áreas do conhecimento elaboraram um eficiente arcabouço teórico que negou ao africano sua história, sua subjetividade, os efeitos desses pensamentos se fazem sentir até hoje tanto para africanos quanto para negros da diáspora.

Ao observar as linhas que delineiam à historiografia africana é possível identificar os seguintes contornos: (i) a historiografia racista, baseada em grande parte nos relatos de viajantes, nos quais ao continente Africano era um lugar habitado por elementos grotescos e selvagens que desconheciam qualquer forma de organização social e a-histórica; (ii) a historiografia colonial, elaborada por pesquisadores europeus, na qual permanece a negação da história das sociedades africanos, e por consequência as narrativas históricas são construídas a partir das realizações dos conquistadores, cabe contudo salientiar, que paralelamente a esta corrente historiográfica um grupo de pesquisadores ocidentais das ciências humanas (antropólogos, geógrafos, linguistas e historiadores) produziram trabalhos acadêmicos sobre o continente africano, nos quais procuram se distanciar do modelo colonial de produção historiográfica ao buscar compreender as sociedades africanas a partir de suas próprias dinâmicas; (iii) por último, porém não menos importante, a nova historiografia africana, que emerge sob campo de tensões políticas, sociais e econômicas, geradas pelo fim da Segunda Guerra Mundial e pelos movimentos nacionalistas e libertação.

De acordo com J. D. Fage, em seu artigo “A evolução da historiografia da África”, as primeiras investigações sobre a história do continente africano “são tão antigas quanto o início da escrita” (FAGE, 2013, p. 25). O autor esclarece ainda que tanto historiadores greco-romanos quanto islâmicos medievais tinham uma percepção estreita da África tropical em decorrência dos raros contatos que estabeleceram com ela. Tal fato explicaria os poucos relatos, as impressões e, até mesmo, os problemas relativos às autenticidades fornecidas pelos antigos autores, como Heródoto, Manetão, Plínio, o Velho Estrabão e outros. Quanto aos autores árabes dos séculos IX e XV, apesar de terem realizado várias descrições sobre as regiões africanas, sobretudo aquelas nas quais as trocas comerciais foram mais intensas, como

por exemplo, na região do Sahel sudanês, não houve “estudo sistemático sobre as mudanças ocorridas ao longo do tempo” (FAGE, 2013, p. 25), naquelas sociedades.

Fage (2013) destaca que Ibn Khaldun (1332-1406) pode ser considerado um dos primeiros historiadores de África, em sua obra “Muqaduna”, Khaldun produziu um capítulo com narrativas históricas sobre o Império do Mali, as quais eram alicerçadas na tradição oral da época e, ainda hoje, é referência importante para compreensão da história desse Estado africano.

A escrita árabe foi introduzida na parte oriental do continente, primeiramente, com a expansão do Islã e passou a ser utilizada por africanos para registrar em crônicas ao lado dos documentos orais. A história de suas sociedades, entre outras obras, destaca-se “Ta’rikin al-Sudan⁷²” e “Ta’ruckh el-Fatash⁷³”, produzidas durante o século XVII, em Tombuctu.

Nos dois casos, os autores fazem um relato dos acontecimentos de sua época e do período imediatamente anterior, com muitos detalhes e sem omitir a análise e a interpretação. Mas antecedendo esses relatos críticos há também uma evocação das tradições orais relativas a períodos mais antigos. Dessa forma, os primeiros registros escritos sobre o Império do Mali, resultado não é somente uma história do Império Songhai, de sua conquista e dominação pelos marroquinos, mas também uma tentativa de determinar o que era importante na história pregressa da região, sobretudo nos antigos impérios de Gana e do Mali (FAGE, 2013, p. 62).

A região onde hoje se localiza a Etiópia foi importante centro de tradição literária. Floresceu durante o século XIV e desenvolveu-se por quase dois mil anos. Os povos dessa região possuíam língua escrita, o amárica, na qual importantes obras foram escritas, entre elas História das Guerras Africanas de Amda Syôn. A partir do século XIX surgem outras obras escritas em línguas africanas como Haussa e o Swahili (FAGE, 2013).

A partir do século XV a intensificação do contato dos europeus com o continente africano contribuiu para a produção de diversas obras literárias, que ainda são utilizadas como fontes pelos pesquisadores modernos.

Quatro regiões da África tropical foram objeto de particular atenção: a costa da Guiné na África ocidental; a região do Baixo Zaire e de Angola; o vale do Zambeze e as terras altas vizinhas; e, por fim, a Etiópia (FAGE, 2013, p. 62).

⁷² Obra de três gerações da família Kati de Djenné. Sobre a história do Songhai e dos países vizinhos até a conquista marroquina, em 1591.

⁷³ Mais extenso e mais rico em detalhes, foi escrito pelo historiador de Tombuctu, El-Saadi, e cobre, em parte, o mesmo período, continuando, porém, até 1655.

Na região da Costa da Guiné, na África Ocidental, os materiais produzidos, entre 1640 e o início do século XVIII, por Cadamosto, Barbot e Bosman fornecem testemunhos históricos e datados. Há também o material produzido por Dapper (1688), um compilador de relatos alheios. É importante colocar que esses autores não tinham a intenção de fazer história, muito menos de compreender a sociedade africana, mas apenas descrever as situações com as quais se deparavam.

Características diferentes possuem os materiais produzidos pelos missionários que se estabeleceram em outras regiões do continente entre os séculos XVI e XVII. A intenção que eles tinham de “mudar” a sociedade africana, exigiu desses religiosos um esforço de compreensão da história daquelas sociedades, gerando também a necessidade de desenvolver um processo de investigação que deu origem a diversas obras históricas, das quais se destacam os seguintes autores Pedro Paez (morto em 1622) e Manoel de Almeida (1569-1646) (FAGE, 2013).

No baixo Vale do Congo, em Angola e no Vale do Zambeze os relatos derivados de um cenário pautado quase exclusivamente na relação econômica que os europeus mantiveram em relação a essa região, captaram, em parte, a resistência da sociedade africana tradicional local em submeter-se às vontades dos europeus e, ao mesmo tempo, às alterações sofridas por essas sociedades em decorrência do contato com os europeus. Importantes processos históricos podem ser encontrados em livros de autores como Piagafetta e Lopez (1591), Cavazzi (1687) e Cadornega (1681) (FAGE, 2013).

A partir do século XVIII, período em que os pesquisadores europeus voltaram-se para o continente africano, produzindo estudos consistentes e passíveis de ser utilizados como fonte histórica, entre eles, *The Universal History*, publicado na Inglaterra entre 1736 e 1765, que, em seu conteúdo, tratou de maneira significativa as histórias e geografias do continente africano; os estudos monográficos: *História de Angola*, de Silva Correia (1972); *Some Historical account of Guinea*, de Benezet (1772); e das duas histórias do Daomé: *Memórias do Reino de Bossa Ahadee*, de Norris (1789) e *History of Dahomey*, de Dalzel (1793) (FAGE, 2013).

Foi nesse período que, em decorrência do Iluminismo, a elite intelectual europeia começou a construir um consenso no qual as culturas de outras sociedades passaram a ser consideradas inferiores e que, por isso, não deveriam ser objeto de estudo. No que diz respeito à África, o continente foi considerado a-histórico, ou seja, não tinha história. Essa concepção ganhou força quando passou a ser defendida também por Hegel.

Hegel (1770- 1831) definiu explicitamente essa posição em sua *Filosofia da História*, que contém afirmações como as que seguem: “A África não é um continente histórico; ela não demonstra nem mudança nem desenvolvimento”. Os povos negros “são incapazes de se desenvolver e de receber uma educação. Eles sempre foram tal como os vemos hoje” (1995, p. 90),

O peso da concepção que Hegel elaborou sobre a ausência de história do continente africano foi tão forte que ainda hoje exerce influência sobre as concepções que se tem a respeito de África. Apesar disso, é necessário considerar, de acordo com Fage (2013), que durante esse período alguns pesquisadores europeus voltaram-se para a investigação da história do continente africano. Tal interesse tem origem na reação à escravidão e ao tráfico de escravos por um lado, e, por outro, na competição pelos mercados africanos.

Alguns dos primeiros europeus eram impelidos por um desejo sincero de aprender tudo o que pudessem a respeito do passado dos povos africanos e recolhiam todo o material que encontravam: documentos escritos, quando os havia, ou ainda tradições orais e testemunhos que descobriam sobre os traços do passado. A literatura produzida pelos exploradores é imensa. Alguns desses trabalhos contêm história no melhor sentido do termo, e em sua totalidade, tal literatura constitui um material de grande valor para os historiadores. Uma pequena lista dos principais títulos poderia incluir *Travels to Discoverer the Sources of the Nile* de James Bruce (1790); os capítulos especificamente históricos dos relatos de visitas a Kumasi, capital de Ashanti, de T. E. Bowdich (*Mission from Cape Coast to Ashantee*, 1819) e de Joseph Dupuis (*Journal of a Residence in Ashantee*, 1824); *Reisen und Entdeckungen in Nord-und Zentral Afrika* (1857-1858) de Heinrich Barth; *Documents sur l'Histoire, la Geographie et le Commerce de l'Afrique Oriental* de M. Guillaumin (1856); e *Saara und Sudan* de Gustav Nachtigal (1879-1889) (FAGE, 2013, p. 66).

A partir do XIX, surge na Europa, a concepção de que o ofício do historiador deveria ser pautado cientificamente na análise das fontes escritas. Nesse novo cenário a história do continente africano, muito dependente da tradição oral, dos vestígios arqueológicos e da linguística, foi paulatinamente deixando de ser objeto de pesquisa de historiadores. Ao mesmo tempo, observa-se que a diversidade cultural das sociedades africanas despertaram os interesses de antropólogos e linguistas. Os antropólogos foram os primeiros a desenvolver pesquisas de campo na África, entretanto, nem eles, nem os linguistas tiveram compromisso com a reconstituição do passado dessas sociedades (FAGE, 2013).

No início no século XX, consolidou-se a ideia da pretensa superioridade europeia em relação às culturas africanas, justificada principalmente pela conquista colonial. Ainda assim, entre os anos 1890 e 1940 foram produzidas diversas obras escritas por europeus leigos, sem

ligação com a antropologia ou com a linguística, interessados em explicar as “sociedades exóticas” que haviam descoberto, entre eles, destacam-se Sir Harry Johnston e Maurice Delafosse.

Entre as décadas de 1930 e 1950, nos estudos antropológicos sobre a África, é possível observar as pesquisas influenciadas pelos estudos de Malinowski e Radcliffe-Brown, de caráter funcionalista. Tais pesquisas distanciaram, assim, qualquer possibilidade de estudos históricos, ainda que as pesquisas de campo as tornassem possíveis. Das pesquisas orientadas pelos pressupostos teóricos americanos, alicerçados na etnografia, para as quais a cultura material e estrutura social assumiam uma importância significativa, foram produzidas uma série de estudos históricos, entre os autores destacam-se Baumann (1940), Westermann (1952) e Frobenius (1968).

Outra obra importante citada por Fage (2013) foi elaborada por Leo Frobenius, nas primeiras quatro décadas do século XX. O escritor é etnólogo, antropólogo cultural, arqueólogo, com um forte traço de historiador. Frobenius produziu diversos trabalhos de campo em várias partes da África, cujos resultados foram publicados em diversas revistas, das quais parte significativa está em alemão.

É importante colocar que houve um fluxo contínuo de produção de obras sobre a história da África, algumas com projeção na Europa e nos Estados Unidos da América, produzidas por africanos como “*A History of the Gold Coast and Asante*”, de Carl Christian Reindorf (1895), e “*History of the Yorubas*”, de Samuel Johnson (1921), outras que foram produzidas em âmbito local, registraram as tradições históricas. Somam-se a esse arcabouço historiográfico os registros produzidos pelos missionários e colonizadores, cujos interesses em conhecer a história dos povos colonizados estavam estritamente ligados a descobrir formas mais eficientes de dominação (FAGE, 2013).

Uma historiografia africana pensada a partir da perspectiva africana, com características nacionalistas pode ser identificada, por um lado, a partir do final do século XIX, com as obras de J. A. B. Horton (1835-1883); E. W. Blyden (1832-1912); J. M. Sarbah (1864-1910); J. E. Casely-Hayford (1866- 1930); e J. B. Danquah (1895-1965), por outro lado, uma história pautada na glorificação do passado africano e na superação do mito da superioridade africana pode ser observada a partir de meados de 1950, são exemplos: J. O. Lucas, “*The Religion of Yoruba*” (1948) e J. W. de Graft-Johnson, “*African Glory*” (1954). Não menos importante foi a criação da revista *Presence Africaine*, cujos artigos eram dedicados à promoção de uma história da África descolonizada (FAGE, 2013).

A essa altura, africanos formados na Europa voltaram seus interesses para o passado do continente africano com o objetivo de encontrar fontes históricas que contribuíssem para a reconstrução de cultura/história negada pelos colonizadores.

[...] uma geração de intelectuais africanos que havia dominado as técnicas europeias de investigação histórica começou a definir seu próprio enfoque em relação ao passado africano e a buscar nele as fontes de uma identidade cultural negada pelo colonialismo. Esses intelectuais refinaram e ampliaram as técnicas da metodologia histórica, desembaraçando-a, ao mesmo tempo, de uma série de mitos e preconceitos subjetivos (FAGE, 2013, p. 29).

Fage (2013) conclui afirmando que, a partir de meados do século XX, a historiografia africana não é muito diferente da historiografia de outros lugares do mundo, ainda que se leve em conta a ausência de fontes escritas sobre os períodos mais antigos e a consequente necessidade de utilizar outras fontes como a tradição oral, a arqueologia e a linguística, o autor chama a atenção para o fato de que o problema relativo à escassez de fontes escritas também atingem alguns países da América Latina, Ásia e Europa.

Atualmente o campo historiográfico sobre África está consolidado em centros de pesquisa europeus, americanos e africanos, e estão sob a responsabilidade de especialistas de alto nível, aliado a isso está o intenso intercâmbio caracterizado pela troca de experiências, entre pesquisadores e universidades de várias partes do mundo.

A disciplina História da África como área disciplinar, segundo pesquisa realizada por Murytan Santana Barbosa (2012), é decorrente do Pós-Guerra, cuja finalidade foi responder a certos dilemas teóricos e práticos. De acordo com o pesquisador, a “História da África” surge graças ao distanciamento da Historiografia do século XX em relação à historiografia tradicional do XIX, que privilegiava a história das grandes realizações políticas.

Foi na década de 1930, com as contribuições teóricas produzidas no âmbito de um movimento que se convencionou chamar de Escola dos Annales, que se estabelece a ruptura com a historiografia tradicional. Em Barbosa, encontramos, de maneira esclarecedora, a definição que os principais expoentes desta corrente deram:

Peter Burke (1991) definiu essa “definição” dos Annales na historiografia em três pontos centrais: a) inter-disciplinaridade, b) a perspectiva totalizante; c) a história problematizada. Em Marc Bloch, *Apologia à História*, Lucien Febvre, *Combates pela História* e Fernand Braudel, *História e ciências sociais*, vê-se o cerne desta nova proposta historiográfica. Também certo marxismo, nos primeiros decênios do século XX, teve uma contribuição importante para essa superação, como mostram os trabalhos históricos de K. Kautsky, V Lenin, R. Luxemburgo,

A; Gramsci, J. C. Mariátegui, N. Bukharin, Caio Prado Jr., e muitos outros países de e correntes de pensamentos (2012, p. 7-8).

A disciplina História da África surge como consequência da ampliação do campo de investigação, como é possível observar nas publicações especializadas

The Journal African History, na Inglaterra e no Bulletin de l'Institut Français de l'Afrique Noire, na França. Entre as décadas de 1950 e 1960, foram produzidos diversos estudos sobre o continente, entre eles destacam-se a) *A Velha África Redescoberta* (1959), de Basil Davidson, b) *A História dos Povos da África Negra* (1960), de Robert e Marianne Cornevin; c) *Breve História da África* (1962), de R. Olivier e J. Fage; d) *A História da África Negra* (1961), de Jean-Suret Canale; e) *Nações negras e cultura* (1955), Cheikh Anta Diop; f) *África seus povos e sua história cultural* (1959), de G. Murdock. (BARBOSA, 2012, p.8)

A década de 1950 também foi palco para a construção de uma nova historiografia africana, que nasceu dos esforços de alguns pesquisadores africanos, que julgavam insuficientes, preconceituosos e etnocêntricos os alicerces teóricos europeus para que a História africana fosse explicada. Assim, procurou-se produzir cientificamente uma narrativa história do continente, por meio de um viés teórico-metodológico que abarcasse as especificidades das fontes disponíveis, quais sejam, a tradição oral, a linguística e os vestígios arqueológicos (BARBOSA, 2012).

O período que sofreu forte influência dos movimentos de independência ficou conhecido como “descolonização da história”. A tese de Cheikh Anta Diop é um significativo exemplo, nela o renomado pesquisador sustenta que a sociedade egípcia faraônica era negra e formadora das civilizações indo-europeias. Outras obras importantes na construção de uma metodologia da tradição oral africana são, de acordo com Barbosa (2012), *La compagnie du Sénégal* (1958), de Abdoulaye Ly; *Soundjata: ou, L'épopée mandingue* (1960), de Djibril Tamsir Niane; e *A tradição oral* (1958), Jan Vansina.

A leitura da tese de Muryatan Santana Barbosa nos ajudou a identificar os principais centros de pesquisas sobre História da África no período de 1950 a 1960, entre eles, a Universidade de Dakar (Senegal); *Gordon College Catum* (Sudão); o *Makerere Colege Kampala* (Uganda); Universidade de Nairóbi (Quênia). Entre os primeiros docentes, destacaram-se os europeus J. Vansina, no Congo, D. Fage, no Gana e Y. Peterson, no Senegal. Quanto aos espaços de difusão e debates de conhecimentos, destacaram-se o Congresso de Africanista de 1961, o Congresso Internacional sobre História da África, de 1965, na Tanzânia, e o de Yaundé, em Camarões, no ano de 1975. Outro marco importante

para a historiografia africana foi a produção coordenada pela UNESCO entre os anos de 1965 e 1999, que é composta por oito volumes denominado *História Geral da África*.

Barbosa (2012) aponta que, desde a década de 1980, a História da África é um campo de pesquisa internacionalmente consolidado, em termos de métodos e temas para investigação, alinhado, sobretudo, à Escola dos Annales no que tange às suas especificidades, que, em última análise, acabam abrangendo uma história interdisciplinar, problematizadora e totalizante.

4.1.1 Os fundamentos da historiografia da África ocidental e central

Memória coletiva de um povo, a História aparece com as primeiras sociedades organizadas, sua função era manter a coesão do grupo, lembrando o seu passado, as ações comuns, e ao mesmo tempo fortalecer a ideia de solidariedade ancestral.

Desde a longínqua concepção de História alicerçada na oralidade e ancestralidade, passando por Heródoto, até os tempos atuais, a História, como disciplina, passou por diversas transformações, alargou seu campo de pesquisa e seus pressupostos teóricos e metodológicos. A disciplina saiu da literatura vulgar e baseada em crônicas, do discurso romancista e mítico, para o status de ciência social.

Com Ibn Khaldun⁷⁴ (sec. XIV), assistiu-se a uma transformação significativa, que deu a História um objeto e problemas próprios, a partir das análises críticas e rigorosa da sociedade árabes e berberes, conforme demonstrado pelo historiador na obra *Muqaddimah*. Contudo, convencionou-se datar, a aparição do Materialismo Científico (XIX), como a entrada da História no conhecimento objetivo. A disciplina passa então, a dispor de conceitos científicos cuja fecundidade é provada (modo de produção, estado, classe social) (BAH, 2015).

Para Marc Bloch e Lucien Febvre, fundadores da corrente historiográfica denominada *École des Annales*, na França nos anos de 1930, para além do evento, importam as dimensões sociais e econômicas numa longa duração.

A definição da História induz a tarefa do historiador e o coloca diante problemática da historiografia, qual seja, como reconstituir de maneira inteligível, crítica e imparcial o passado

⁷⁴ Considerado o maior historiador árabe, também é conhecido como o pai da ciência social moderna e da história cultural. Nascido na Tunísia, numa família devota e politicamente influente, sua educação fundamental foi marcada pelos maiores estímulos intelectuais que sua riqueza permitia. Sua principal obra *Muqaddimah*, começou como uma história universal dos árabes e berberes e desenvolveu-se numa Filosofia da História. O estudo subsequente da natureza da sociedade e da mudança societal o levou a desenvolver aquilo que entendia por ser uma nova ciência da cultura.

humano, a partir de um estudo científico que abarque fontes de todas as ordens como escrita, oral, arqueológica e outras? A Operação Historiográfica tem sido marcada por dinâmicas e contextos ligados a diversos fatores: época, ideologia ou ideologias do ambiente, a qualidade intrínseca dos membros da corporação dos historiadores, as condições de exercer sua função, as oportunidades e política científica que beneficiam (BAH, 2015).

Assim, ao tratarmos da historiografia, somos remetidos a três questões centrais: a gênese da escritura da história, aos problemas teóricos e metodológicos e, a filosofia da história em certa medida (CERTEAU, 2011).

Portanto, a historiografia aparece marcada por uma relativa diversidade em um determinado tempo e espaço, conduzindo a várias remodelações da escritura e da interpretação dos tempos, dos costumes e da sociedade objeto. Assim para Marc Bloch (1997), cada época reconstrói o passado em função de suas próprias preocupações, nesse sentido é compreensível que a História funcione de maneira diferente, em sociedades diferentes, em épocas diferentes, derivando desse processo uma diversidade de escolas.

Cabe ressaltar que essa contextualização não isenta o historiador de operar o seu ofício, pautado na crítica, no método e na objetividade, independentemente do tempo e/ou sociedade que se tem por objeto. Outro aspecto importante a considerar é que a História dos outros tem alguma coisa a nos ensinar, com efeito, não há nenhum modelo sem falha, nem certeza metodológica engessada. Portanto é legítimo e pertinente considerar a África como um campo operatório específico para o historiador que contribui à elaboração de historiografia africana.

Campo do domínio do passado e consciência do tempo, a História é também uma ciência da mudança e da transformação. Ela permite avaliar as rupturas, os avanços, retrocessos e perpetuações e no limite proceder aos reajustamentos impostos, segundo as nossas heranças, nossa presença e nosso querer viver no mundo atual, afim de vencer os obstáculos do futuro (BAH, 2015).

Para as sociedades africanas em pleno processo de (re) construção, as reflexões históricas emergem ao mesmo tempo como fator de tomada de consciência e mecanismo de descolonização da historiografia, além disso, na África, ela tem contribuído para despertar o nacionalismo e constituir um fator de desenvolvimento endógeno (KI-ZERBBO, 2009).

Bah (2015) chama a atenção dos jovens historiadores africanos para que se afastem da história memorialistas, da crônica, e se alinhem a construção de uma História fundada numa análise crítica das fontes e de uma reflexão sobre os movimentos e as modalidades que

impulsionam os atores da História. E, acrescenta, é importante integrar de forma sistemática, nos programas universitários, conteúdos sobre a historiografia africana.

4.1.2 A historiografia racista, a historiografia colonial e a nova historiografia africana

A compreensão das novas orientações da historiografia africana, passa pelo questionamento sobre como foram construídas, as primeiras narrativas a respeito o continente, e a maneira pela qual elas contribuíram para negação do potencial histórico das sociedades africanas.

Os primeiros trabalhos de caráter histórico sobre a África são tão antigos quanto o início da história escrita, desde a época de Heródoto. Na Antiguidade Greco-romana, a África negra era percebida e descrita por meio de referência ao caráter geográfico ou etnográfico. O continente era considerado um reservatório de riquezas desconhecidas, de animais fabulosos e povoados curiosos, classificados como os trogloditas. Posteriormente, a emergência da historiografia ocidental moderna, em quase nada contribuiu para a ampliação do conhecimento sobre África, pois os dados eram fragmentados e periféricos ligados ao litoral atlântico exclusivamente.

No século XV exploradores e navegadores europeus começaram circular pelas regiões costeiras da África Ocidental e Central. A costa de Guiné, em particular, foi objeto de uma série de obras, entre elas Viagens de Luís Cadamosto⁷⁵ e de Pedro Sintra, escrita por pelo veneziano Luís da Cadamosto em 1460.

Por meio de seu relato é possível conhecer, a partir da perspectiva de um jovem europeu, um pouco sobre a vida, os costumes, as vestimentas, a alimentação, o comércio, as relações sociais, econômicas e políticas de alguns povos africanos com os quais ele teve contato.

Além disso, constam também características importantes da fase inicial do processo de expansão marítima portuguesa, como, por exemplo, os métodos de captura utilizados pelos primeiros navegantes na África.

É consenso entre os historiadores sobre África que até fim do século XIX, a historiografia estava essencialmente fundada sobre uma projeção fantasmagórica de uma África bárbara, província sem História no mundo. A História da África era desconhecida,

⁷⁵ Colaborador que acompanhava a embarcação ao lado do infante, o mercador veneziano, Alvise da Cá da Mosto, mais conhecido como Luís de Cadamosto, seguiu rumo às terras africanas pela primeira vez em 1455. Convidado pelo próprio infante d. Henrique durante uma de suas viagens pela Espanha, o italiano esteve na Ilha de Porto Santo, na Ilha da Madeira, no arquipélago de Cabo Verde, no Senegal, no Gâmbia e no Golfo da Guiné.

desprezada em nome de uma concepção unilinear e etnocêntrica fundada sobre a autoidentificação do ocidente como sinônimo de civilização (KI-ZERBO, 2009; DIOP, 1979; MUDIMBE, 2013; MBEMBE, 2001, APPIAH, 1997).

A historiografia “racial” e historiografia “colonial”⁷⁶ produziram durante séculos farto material acadêmico, pautados em perversos mitos sobre o continente africano, cujos ecos ressoam ainda nos dias atuais, discutir essas duas correntes como temas introdutórios na disciplina sobre a História da África nos cursos de Licenciatura, não é um retrocesso, trata-se, sim, de ter uma visão clara do passado, para compreender o presente e se projetar no futuro.

As primeiras relações Europa-África, iniciaram no fim do século XV, num contexto de conflito, com início do tráfico “da madeira de ébano”, chamados também de peças da Índia.

Posteriormente a punção humana que ocorreu na costa ocidental africana, o tratamento desumano dos negros nos navios negreiros e trabalho escravo no “Novo Mundo” para os sobreviventes constituem sem sobra de dúvidas o crime mais odioso contra a humanidade. A escravidão negra constituiu-se como um importante causador da perda da humanidade dos africanos, sua longa duração, se deu, em parte, graças à proliferação e consolidação do racismo, pensamento que influenciou a historiografia durante séculos.

De acordo com Bah (2015), a historiografia racista e a historiografia colonial constituem duas tendências complementares que se sucederam. A historiografia racista considerava a África como uma “terra vazia”, onde falta de iniciativa, a falta de lei, de ordem e estabilidade se deram em um livre curso, orientaram teses sem fundamentos que ignoram as iniciativas e as realizações dos povos africanos ao longo dos séculos.

Quanto à historiografia colonial dos séculos XVIII e XIX teve por paradigma a teoria do “vaso vazio” que considerava a História Africana como um simples prolongamento das atividades europeias em África. Fundada sobre preconceitos eurocentristas que durante muito tempo consideraram o continente africano a periferia da história, um continente sem dinâmica própria cujo essência das realizações seria creditada a fatores externos. Isso teve por consequência a falsificação da História do continente e a eclosão de alguns mitos preconceituosos e racistas.

Assim se estabeleceu uma escola de pensamento agrupando teóricos cujo mais notável foi Hegel; sua obra teria amplamente determinado as ação imperial que afetou o continente africano desde a segunda metade do século XIX. Esses teóricos alimentaram uma historiografia que operava na base de uma verdade estratégia de alienação e domesticação dos

⁷⁶ Termos cunhados pelo historiador Thierno Mouctar Bah.

povos para os quais precisavam negar toda historicidade. A historiografia colonial caracterizou-se pela negação de valores africanos e realizações endógenas desses povos. São, portanto, narrativas de ações militares de conquista e pacificação da África ocidental e central que a despeito das destruições e da violência descomunal que eles causaram, oficiais europeus tais como Borgrie des Bordes, Dodds, Gallièni, Largeau, entre outros, foram qualificados como heróis libertadores e virtuosos, ao passo que os resistentes a conquista e a dominação aparecem, na historiografia colonial como pequenos reis escravagistas e sanguinários. Foi assim com Lat Dior Diop, no Senegal, Samory Turè, em país Manding, Bokar Biro, Futa Djallon, Bèhanzin no antigo Dhaomey, Rabha em torno lago Tchad, El hadj Omar, no Sudão Ocidentam, Martim Samba no sul do Camarões (KI-ZERBO, 2010).

A historiografia colonial caracterizou-se, no plano metodológico, pelo culto do documento escrito, muitas vezes produzidos, por viajantes europeus, única fonte considerada segura. Cabe, aqui, duas observações, primeiro a negação das fontes orais, arqueológicas, etnográficas e artísticas como importantes documentos para a reconstrução do passado da África, segundo, as publicações, anteriores a 1945, expressam uma visão fragmentada da história africana, além disso, os estudos desenvolvidos tinham como objeto blocos de países, refletindo a partilha proposta na Conferência de Berlim (KI-ZERBO, 2010).

Com efeito, durante muito tempo na historiografia africana faltou uma visão de conjunto, isso, segundo Roland Olivier (1994), na maioria das universidades, acarretou na oferta de disciplinas sobre a História da África que se limitavam ao avanço colonial de uma única nação europeia.

O que se coloca é que a historiografia colonial, baseada na concepção de uma África bárbara e ao mesmo tempo sobre o monismo do ocidente e sua autoidentificação à civilização, para além da expansão territorial, exploração econômica, acarretou também a dominação cultural.

Na sociedade colonial, os povos dominados não determinavam o sentido de sua prática, de sua história. Este destino era imposto pelo exterior, nos mínimos detalhes, no quadro de uma concepção alienante que teve efeitos desastrosos sobre a consciência coletiva dos africanos.

Abordar a historiografia racista e colonial é importante porque suas teses tiveram um efeito duradouro sobre o continente, provocando traumatismo, que notadamente bloquearam suas mentalidades e produziram diversos níveis de inferioridade dos “autóctones” em relação o colonizador. Toda essa mistificação tinha por objetivo o condicionamento cultural dos

africanos, sua hesitação social e a dúvida sobre a sua própria identidade. Tal efeito faz-se sentir nos modos como americanos, europeus e asiáticos veem o africano, via de regra, a partir de ideias preconceituosas criadas durante esse período.⁷⁷

É importante, todavia, sublinhar que o olhar pessimista sobre a África não fazia unanimidade no meio acadêmico europeu. No fim do século XVIII, alguns autores se desvincularam das teses formuladas pela historiografia racista. Uma visão mais amistosa sobre África iniciava então de maneira precoce. Homens de igreja, filósofos, exploradores testemunharam e produziram relatos sobre a organização das sociedades africanas e o caráter elaborado de suas civilizações.

Dá-se início a um movimento irreversível que se amplia ainda no século XIX para desqualificar a historiografia colonial feita de preconceitos. No início do século XX, toma forma outra concepção a respeito do passado da África, construída, sobretudo pelos antropólogos que tinham o mérito de fazer pesquisa de campo, ou ainda por alguns administradores coloniais que tinham espírito aberto. Descobre-se em suas obras uma verdadeira dose de simpatia pela história e civilizações africanas. Foi assim com a obra de Sir Harry Johnson que produziu um estudo amplo sobre a colonização.

Várias obras importantes de Charles Monteil (1929), sobre o império do Mali, de Loius Tauxier, sobre os bambara (1942) ou de W. W. Claridge sobre a Costa de Ouro e país Achanti (Costa de Marfim e Gana) 1940, e contribuíram de forma positiva, a historiografia da África ocidental. A obra de Maurice Delafosse, “As civilizações negro-africanas” deu uma orientação nova a historiografia; com ela os pressupostos preconceituosos e racistas cedem o passo a curiosidade que conduz para a pesquisa e a descoberta, com especial interesse pelos impérios do Sudão Ocidental (Gana, Mali, Songhai), seu trabalho deu uma nova e fecunda orientação a historiografia africana que ganhou uma maior profundidade cronológica, ao remontar século IX, com a fundação do reino do Gana (HAMA,2010).

Além de Maurice, podemos citar Yves Urvoy, que trouxe uma contribuição importante à historiografia do Sudão central, ao pesquisar o império do Kanem-Bornou. O etnólogo alemão Leo Frobenius, nas suas obras, manifestou simpatia em relação às sociedades africanas e suas histórias e constituiu-se um verdadeiro manifesto para a defesa e a ilustração da história e das civilizações da África Negra (HAMA, 2010).

Um terceiro autor importante é o antropólogo britânico J. F. Nadel que produziu uma obra importante sobre o reino no Nupè no centro da Nigéria, esta obra intitulada “Byzance

⁷⁷ Sobre o sentimento de inferioridade do homem negro – Pele Negra Máscara Branca de Frantz Fanon,

Noir”, ilustra o caráter muito elaborado das instituições e o alto grau atingido nas diferentes áreas da cultura material ou imaterial. Nesta perspectiva outro pesquisador merece ser mencionado Hermann Baumann (1940), em um estudo enciclopédico dos povos e civilizações da África, com atenção particular a história, a obra é uma referência até os dias atuais (HAMA, 2010).

O comércio transaariano e a difusão Islam particularmente na zona Sudanosaariana, mas também ao longo da costa de Zedj, tiveram por efeito, a alfabetização, da elite local, em árabe. Isso deu origem de forma a uma historiografia endógena, através da produção de obras cujas mais importantes foram escritas entre o século XVI até século XVII, Tarikh Es Sudan e o Tarikh Al Fettach, redigido respectivamente por Mahmoud Kati e Es-As’di, estudiosos filiados a Universidade de Tombuctu⁷⁸ nos séculos XVI e XVII. Podemos mencionar também a obra de Idriss Aloma, historiador de Canen-Bornout, a crônica de Kilwva no atual Kênia ou ainda as crônicas do reino de Goncha no atual Gana (KI-ZERBO, 2010).

Entre aqueles que podemos qualificar como historiadores protonacionalistas, destacamos J. A. B. Horton (1835 – 1883), E.W. Blwden (1832 – 1912), J.M. Sarbah (1864 – 1910), J.B.Danquh (1895-1965), esses pesquisadores produziram uma historiografia que tem por fim a conscientização do africano em relação a sua história. (KI-ZERBO, 2010)

O país ioruba ocupa um lugar destaque para esta corrente historiográfica anterior a 1940, cujas algumas publicações estão nas línguas locais, uma obra célebre e várias vezes reeditadas desde sua primeira edição em 1934 é *A short history of Benin*, de J.V. Egharevba. Observa-se aqui uma tradição historiográfica antiga que contribuiu para conhecimento das instituições políticas, dos costumes e das atividades econômicas sobre um longo período que remonta ao século IX. Esta produção histórica tem sido constantemente objeto de pesquisa, de revisão e principalmente fonte de inspiração e orientação para os historiadores contemporâneos (KI-ZERBO, 2010).

Os contatos com a Europa ao longo das costas e a difusão da escrita por meio do alfabeto romano permitiram, também, a emergência de uma elite que se interessou pela história e produziu obras importantes. Foi assim na Nigéria onde uma historiografia ioruba se manifestou desde o século XIX, tanto em inglês quanto na língua local, durante o movimento

⁷⁸ Originalmente criada como uma solução sazonal, Timbuktu floresceu como resultado do comércio local (sal, ouro, marfim e escravos) e, mais tarde, por tornar-se o centro de aprendizado islâmico entre os séculos 13 e 17. A Universidade de Timbuktu foi, possivelmente, a primeira do mundo e alguns historiadores acreditam que ela tenha sido criada antes do século 12. Djinguereber, Sidi Yahya e Sankore eram os três centros de aprendizagem e os escritos medievais, de extrema riqueza.

de “nacionalismo cultural” que envolveu a nova elite, composta de educadores e homens de igreja.

A figura mais importante foi John Olawunmi George (1847 – 1915), que redigiu a “História do País Ioruba e suas tribos”. No Gana atual, Carl Christian Reindorf redigiu igualmente em 1889 “Uma História da Costa do Ouro” sobre o reino Ashanti. Os exemplos são numerosos desses historiadores amadores, precursores da historiografia moderna, que registraram dados importantes do passado dos seus povos.

A História e a consciência histórica são cultivadas mesmo nas sociedades onde a oralidade é o único meio de comunicação. O griot na sociedade Manding, da zona sudanesa ou o jogador de arpa (mwet) nas sociedades das florestas eram detentores de um saber histórico apreciado e solicitado por toda comunidade.

O conhecimento do passado, a História, assume neste contexto diversas funções: ao serviço da autoridade para garantir a ordem; ampara as decisões judiciais; estabelece as hierarquias e as preeminências, confirma e emite declarações dos bens imóveis e determina os serviços e as obrigações tendo como referência o uso e o costume, em termos ocidentais constituindo uma jurisprudência.

Do que precede pode-se dizer que a historiografia, a longo termo, tem a África como objeto. Contudo, a nova corrente, levando em conta a historicidade dos povos africanos pelo ocidente e emergência de uma historiografia que se qualifica como moderna está relacionada com o despertar nacionalista, para ser mais precisa logo após a Segunda Guerra Mundial.

A influência do término da Segunda Guerra Mundial se faz sentir na historiografia africana, primeiro, pela tomada de consciência e grande desejo de se libertar da dominação colonial. Depois pelo o desmoronamento do mito da superioridade do ocidente, somados aos ventos de liberdade vindos da Ásia, com a independência da Índia e o nascimento da República Popular da China (BAH, 2015).

O congresso de Manchester de 1945 conclama o governo dos africanos para os africanos, o forte discurso apoiado no ideal pan-africanista, incita as elites africanas a criar partidos políticos. Dois congressos exerceram forte impacto sobre a historiografia africana, o de Paris em 1956 e o de Roma em 1959. O primeiro enunciou a urgência de uma independência Cultural da África sobre o tripé: Nenhum povo sem cultura, nenhuma cultura sem ancestrais e nenhuma libertação cultural autêntica, sem uma libertação política anterior (Presence Africaine nro II dez-jan 56-57) (FAGE, 2010).

O congresso de Roma de março 1959 criou condições para uma mudança mais significativa para a historiografia africana. Reunidos pela primeira vez com os outros escritores e artistas negros, os historiadores africanos decidiram escrever sua própria história do continente. O congresso colocou a disciplina em lugar de destaque, criando um subcomitê no meio da comissão das Ciências Humanas, para subsidiar os trabalhos dos historiadores, após longos e laborioso debates, uma resolução especial, foi redigida em seis capítulos, tendo em vista dois aspectos essenciais da historiografia africana (FAGE, 2010).

O primeiro aspecto dizia respeito à denúncia aberta ao pensamento historiográfico colonial e recomendaram à retirada dos manuais coloniais do programa de formação das escolas africanas, esses manuais, segundo o subcomitê, se constituíam como fator de alienação e deveriam ser sistematicamente trocados por manuais produzidos por historiadores africanos, com o objetivo de enraizar o jovem aluno na sua própria cultura.

A resolução encorajava, ainda, os governos africanos a seguirem o exemplo da Nigéria, que criou arquivos para preservar seus respectivos patrimônios históricos. O segundo aspecto é relativo ao aporte histórico da cultura negra, a partir das pesquisas sobre a Civilização do Egito Faraônico, o que constituiu uma verdadeira revolução, numa época onde quase não se ensinava a História pré-colonial da África.

A referência ao Egito faraônico desencadeou, sobretudo nos territórios sob dominação francesa a emergência de uma historiografia contestatória. Em plena efervescência de reivindicações para a independência política, aparece em 1954, Nações Negras e Cultura de Cheikh Anta Diop. Esta importante obra fez do autor um dos pioneiros da historiografia africana moderna. Fruto de uma pesquisa rigorosa, a obra é estruturada em duas partes. A primeira parte aborda o problema da origem da civilização egípcia e sua estreita relação com as culturas negro-africanas. A segunda parte discute a diversidade cultural da África Negra, com foco particular sobre as línguas (SAMB, 1992).

A problemática que emerge da obra Nações Negras e Cultura está centrada em uma crítica contundente a historiografia colonial, fonte de alienação, por um lado, e por outro, na construção de uma “verdadeira história da África” que teria uma visão global do passado do continente tendo por origem o Egito antigo. É importante recolocar a obra Nações Negras e Cultura em um contexto histórico para compreender o papel primordial que esta obra teve na mudança da historiografia africana, num esforço para a descolonização e a construção de uma África livre, unida e próspera (SAMB, 1992).

4.1.3 Historiografia e movimento de Negritude

A corrente da negritude é, em uma larga medida, tributária das ideias pan-africanistas lançadas na América no fim do século XIX. Sob as iniciativas de W.E. du Bois e Marcus Garvey, o pan-africanismo foi inicialmente um movimento de reivindicação dos negros dos Estados Unidos da América e das Antilhas, que tinham seus olhares direcionados para a pátria africana, cuja escravidão os havia privado. De fato, no plano do combate político, os negros americanos não se contentavam em lutar somente em causa própria. No decorrer de vários congressos por eles organizados, reivindicavam os mesmos direitos para os seus irmãos de raça que viviam na África (APPIAH, 1997).

A vontade de libertar o continente era compartilhado por todos os líderes afro-americanos, dos mais moderados aos mais radicais. As ideias pan-africanistas foram muito cedo assimiladas pelos intelectuais africanos que viviam na Europa, principalmente na França e na Grã-Bretanha. Desse movimento resultou a corrente de pensamento denominada Negritude que se engajou na defesa e na valorização da personalidade coletiva dos negros.

O termo “Negritude”, apesar de utilizado, desde novembro de 1931, com a aparição do primeiro número da *Revue du Monde Noir*⁷⁹, ganhou força com a obra de Aime Césaire “*Cahier d’un retour au pays natal*”⁸⁰ de 1939. A corrente se consolida através de uma literatura de contestação, de uma literatura engajada, de um verdadeiro questionamento e de uma subversão a ordem colonial, cujos principais representantes foram Leopold Sedar Senghor, Prince-Mars, Aime Césaire, Leon Gontran Damas. (APPIAH, 1997). Na atualidade esse movimento também é reconhecido como um posicionamento Decolonial.

A Negritude se alimentou por um desejo de retorno aos valores africanos, para tanto voltar-se para reelaboração das narrativas históricas sobre o continente foi imprescindível, assim, os teóricos da negritude contribuíram na reorientação da historiografia, através da crítica ao sistema colonial e do questionamento dos fundamentos e da supremacia da civilização ocidental.

Alguns intelectuais europeus se solidarizaram ao movimento, entre eles, Robert Delavignette, Jorges Hardy, Leo Frobenius, Theodor Monod. Este último em 1935 escreveu no prefácio do romance de Ousmane Socè Diop, intitulado *Karim*: “O negro não é um homem sem passado, ele não caiu de uma árvore antontem. A África é literalmente rica de vestígios pré-históricos (...). Seria então absurdo continuar olhando a África como uma tábua rasa, cuja superfície pode se construir qualquer coisa” (BAH, 2015).

⁷⁹ Revista do Mundo Negro.

⁸⁰ Caderno de regresso ao país natal.

Logo após a Segunda Guerra Mundial, a Fundação da Sociedade Africana de Cultura e da Revista Presença Africana, contribuíram para a promoção de uma nova História africana. O contexto político da publicação em 1947, do primeiro número de Presença Africana é o da descolonização: a guerra da Indochina tinha acabado de iniciar (dez 1946), as insurreições de Madagascar estavam no início (mar 1947), e em todos os territórios da África negra, o clima era de tomada de consciência para caminhada em direção à independência.

4.1.4 A Historiografia: Tendências e Perspectivas

Desde o final da Segunda Guerra Mundial e, sobretudo depois do fim dos Impérios Coloniais e Independência dos povos da África, a problemática sobre a reconstrução da História do continente entrou na ordem dia. Sobre isso Hubert Deschamps (1962), comentou: “África precisa de historiadores para salvar as fontes e utilizá-las. Senão seu passado ficará ainda por muito tempo ligado ao fantástico, ao mítico dos romancistas, dos polêmicos e dos poetas.”

Em resposta alguns historiadores africanos se mobilizaram e tomaram para si essa missão, prova disso é o lugar cada vez maior que eles ocupam na bibliografia da História africana. A renovação da historiografia foi possível graças à formação universitária dos professores e pesquisadores na área; ao desejo dos Estados recém-constituídos em buscar na História elementos para consolidar a unidade Nacional. Além dos vários Colóquios e Congressos que deram à História um lugar privilegiado em relação às Ciências Sociais. E não menos importante ao engajamento que os africanos de todas as classes sociais tiveram na construção da identidade étnica e nacional de seus respectivos países (HAMA, 2010).

Ibn Khaldun, um dos precursores da sociologia e da história moderna, no século XIV, definiu assim:

A História é uma das disciplinas mais difundida entre as nações e as raças. O mais simples gostaria de conhecê-la. Os reis, os dirigentes, a procuram no seu desejo. Os ignorantes podem também compreendê-la, assim como os instruídos. Ela permite distrair muita gente e fazer uma ideia das diferenças humanas, ela faz ver os efeitos das mudanças, ela mostra como tal dinastia conquistou uma vasta área de terra.

Ao revistar a História, os pesquisadores tiram a África do silêncio ao qual foi confinada pelo colonialismo e a colocaram como porta-voz de uma série de questionamentos, nos quais o objetivo é desqualificar a historiografia imperial e reabilitar a consciência histórica dos africanos.

A orientação da historiografia sobre África na atualidade é a resultante de uma ruptura epistemológica, causada pela ideologia anticolonialista e as lutas de libertação. Entendo que é sobre uma longa duração que é importante avaliar tais rupturas e mutações, isso revela que é importante incluir, no currículo da disciplina de História da África, uma reflexão crítica sobre a produção historiográfica.

4.1.5 Historiografia e a contribuição dos africanistas

Se a historiografia africana é um campo dominado cada vez mais por africanos, é preciso mencionar também as contribuições pioneiras dos historiados europeus e estadunidenses que, em larga medida foram ao mesmo tempo originais e relevantes, quando em suas obras conseguiram se afastar da ideologia colonial.

O que pretendo é apresentar a visão do estrangeiro a moldar e a integrar à História Africana, por meio das narrativas de africanistas (pesquisadores não africanos), que procuraram compreender as estruturas das sociedades africanas, sem fazer apologia à colonização.

Na área das ciências sociais foram os antropólogos que primeiro fizeram pesquisa de campo na África, procurando entender as sociedades e se familiarizar com as culturas locais. Os geógrafos e os historiadores foram os segundos, em colaboração com seus pares africanos, mas às vezes encontrando situações antagônicas com esses, na base de uma fratura ideológica, sobretudo na fase crescente de uma historiografia nacionalista, entre 1955 e 1980.

Na Grã-Bretanha, os estudos africanos iniciaram e desenvolveram em um período anterior bem antes da descolonização. Aqui a historiografia sobre o continente africano conheceu um real dinamismo, o espaço privilegiado foi à famosa (Escola Oriental e Estudos Africanos) SOAS, que alcançou um grande destaque na Universidade de Londres. A historiografia sobre a África na SOAS, conheceu uma orientação fecunda, graças aos eminentes professores e pesquisadores de campo na Nigéria e no Gana. As escolas anglo-saxônicas formaram especialistas na área da História, cujos trabalhos pioneiros não foram signatários da historiografia colonial. Destaco John Hargreaves, com seus importantes trabalhos sobre a partilha da África ocidental Mikael Crowder, cuja colaboração com o historiador nigeriano Ajayi, foi particularmente fecunda, Chilveri e Palmer que produziram um estudo sobre importante das populações do noroeste do Camarões, Robert Smith e Murry Last, cujas obras sobre o norte da Nigéria e particularmente o califado de Sokoto foram

relevante. A esta lista é importante incluir observações históricas de Fagge et Oliver (BAH, 2015).

Nas antigas Alemanhas Oriental e Ocidental, a historiografia africana conheceu igual florescimento, isso se explica pelo curto passado colonial e a existência de uma abundante documentação arquivada, sobretudo na Alemanha Oriental em Postdam, cabe ressaltar que esses arquivos eram de difícil acesso para os africanos, antes da reunificação (BAH, 2015).

A Universidade Humboldt se consolidou como um centro privilegiado para os estudos africanos, sob orientação de Helmut Stoker. Na Alemanha Ocidental, o historiador que mais contribuiu para o conhecimento da África foi Rudime, que publicou uma obra importante: *Os germânicos nos Camarões*. Em Hamburg, a História africana teve um significativo desenvolvimento com Leonard Harding que organizou um importante Seminário sobre os estudos africanos e fez parcerias profícuas com Universidades africanas, especialmente de Yaoundè (Camarões) e de Dakar (Senegal) (BAH, 2015).

Nas ex-URSS, e em outros países da Europa Oriental como a um Hungria e a ex-Tchecoslováquia, o interesse pelos estudos africanos esteve relacionado a estratégia global de competição com as potências ocidentais. Na Universidade Lomonosov, que recebeu a maioria dos estudantes estrangeiros foi criado um Centro de Estudos Africanos onde a História ocupou um lugar de destaque. O Instituto de História Polonesa é conhecido por seus trabalhos importantes sobre a África e suas pesquisas em sítios arqueológicos, sobretudo em Niani capital do império do Mali (BAH, 2015).

Em Varsóvia, o professor Michal Tymowski ganhou destaque por seus trabalhos sobre a cidade Tombutucu, sobre o reino de Kenedougou, e particularmente por sua obra *sobre l'Armée et la formation des Etats au XXe siècle* (O Exército e a Formação dos Estados no século XX). Na Polônia, formou-se em história e arqueologia Alpha Oumar Konaré, que se tornou mais tarde o presidente da república do Mali. A ex-Tchecoslováquia também criou um Centro de Estudos Africanos e um de seus pesquisadores Endre Sik publicou uma obra sobre História Africana, com uma perspectiva marxista (BAH, 2015).

Na França, o interesse pelos povos africanos é antigo. O passado africano é relatado em várias histórias de viagem que se acumularam desde o século XVII. Administradores coloniais se interessaram também pela História e produziram obras importantes, como as de Maurice Delafosse. Alguns dentre esses administradores tornaram-se universitários e produziram teses e obras importantes, como Robert Cornevin, Hubert Deschamps e Ives Person, esse último com vasta produção, é autor da tese *“Samory, une révolution Dyula”*

(Samory uma revolução Dyula”), publicada em 1970, pelo Instituto Fundamental da África Negra - IFAN de Dakar. (Bah, 2015)

Esses precursores foram seguidos por toda uma escola de jovens professores e pesquisadores cujas teses e trabalhos tiveram como tema a África. Entre os mais importantes, pode-se citar:

- a) Claude Helène Perrot, especialista dos Agni de Costa de Marfim, ele se baseou largamente sobre as fontes orais.
- b) Catherine Cocquery – Vidrovitch produziu uma importante tese sobre a História Econômica e Social do Congo durante o período colonial.
- c) Mac Michel, especialista de História Política e Diplomática, cujos trabalhos foram sobre a contribuição da África durante a Segunda Guerra Mundial. Ele publicou uma grande obra intitulado o apelo à África.
- d) Jean- Loius Triaud, especialista sobre Islam, foi um dos fundadores da Universidade de Niamey, onde iniciou suas pesquisas sobre as sociedades muçulmanas no Niger.
- e) Jean Surete-Canale, ocupa neste cenário um lugar especial, geógrafo de formação, publicou uma densa obra sobre a História da África, em dois volumes, rica em detalhes e didática, reorientou a historiografia da África Ocidental e Central, levando em conta o fator econômico.

Ainda sobre os africanistas franceses é importante citar o atípico Jean Devisse, pois, ele era um iminente medievalista. Contudo ao ter lecionado na Universidade de Dakar no início dos anos 1960, contribuiu para que ele se envolvesse com os estudos africanos através das pesquisas arqueológicas no antigo sítio de Tegdaoust-Awdagost. Devisse aproximou-se de historiografia africana por dois motivos: primeiro através de várias teses que ele orientou, segundo por seu envolvimento ao lado de Amadou Mouctar Mbow, na elaboração da Coleção História Geral da África, idealizada e realizada pela UNESCO (BAH, 2015).

A historiografia africana na França teve o apoio de estruturas de pesquisas apropriadas: como o Centro de Pesquisas Africanas – CRA, ligado à Universidade de Paris I, rebatizado de Centro de Estudo dos Mundos Africanos; o Laboratório do Terceiro Mundo África ligado a Universidade Paris 7, em Aix-en-Provence local onde foram localizados os arquivos de além-mar, se estabeleceu como um Centro africanista; além da implantação do Instituto de História dos Países de além-mar – IHPOM, que se tornou alguns anos mais tarde Instituto de História e das Civilizações comparadas – IHCC (BAH, 2015).

Para completar essa ascensão dos estudos africanos além do atlântico, nos EUA e nos Canadá os estudos africanos vão se desenvolver partir das décadas de 1960 e 1970. Esse desenvolvimento está relacionado com os interesses políticos e estratégicos que a governo americano tinha sobre a África nos anos da Guerra Fria e a competição com ex-URSS.

Nos Estados Unidos da América, ao lado de africanistas importantes como Philippe Curtin (especialista em escravidão no mundo atlântico) é, sobretudo, entre os novos intelectuais imigrantes que foram recrutados professores e pesquisadores que deram início as pesquisas sobre a África. Os mais renomados são: o nigeriano Obichere, que teve a honra de presidir a famosa Associação Americana para os Estudos Africanos, o guineense Lansinè Kaba, historiador de origem tanzaniana, Ali Mazrui, entre outros (BAH, 2015).

Por causa da política de *Brain Drain (fulga de cérebros)*, muitos historiadores saíram da África para os Estados Unidos. Um dos mais destacados dessa nova geração é incontestavelmente o queniano Paul Zeleza, autor da obra intitulada Estudos da Manufatura africana e crise. Ele lança um olhar crítico sobre o comportamento intelectual e ético de alguns africanistas.

No Canadá também, os estudos africanos se desenvolveram, em relação ao interesse econômico e diplomático deste país para o continente negro. Nisso, a Revista canadense de Estudos Africanos se impôs pela persistência e a diversidade de artigos qualificados que ela publica. O Canadá tem também uma lista de importantes africanistas entre os quais Kanya Forstner, especialista de história colonial, ele escreveu um livro volumoso sobre História da conquista do Sudão pelos francêses sem nunca ter ido à África. Além de Martin Klein que teve como campo de pesquisa o Senegal e o Mali, sendo que seu principal objeto de pesquisa foi a escravidão.

Há aproximadamente quatro décadas, muitos centros africanistas se desenvolveram em diversos países, tendo como disciplina de predileção a História. Como exemplo podemos citar ainda Países Baixos, cujo centro de Estudos africanos dispõe de uma das mais ricas bibliotecas africanistas; a Noruega, onde na Universidade de Oslo, Finn Fugglestad iniciou pesquisas fecundas, e a Universidade Tromsø onde a cooperação com a Universidade Ngaoundèrè nos Camarões favoreceu a redação de algumas teses que tiveram numa perspectiva inovadora, enriquecido a historiografia africana.

No Japão igualmente, alguns pesquisadores investiram nos estudos africanos, fazendo de Osaka um centro de referência. O interesse aqui é sobre as línguas africanas e a coleta de

tradições orais o que favoreceu uma colaboração fecunda com o historiador Camaronense Eldridge Mohammadou e o eminente linguista japonês Ogushi.

O amplo espaço de pesquisas sobre a História Africana na Europa, Estados Unidos e Japão, contrasta, com as Universidades que eu estou pesquisando. Recentemente implementadas as disciplinas sobre o tema, possuem: carga horária baixa; acervo bibliográfico reduzido e procedimentos teórico-metodológicos pautados na reprodução do conhecimento produzido em outros espaços.

4.1.6 Historiografia: Construção do Estado-Nação

Conforme mencionei anteriormente, a independência dos povos africanos colocou a História, como disciplina de ensino e de pesquisa, em primeiro plano. Isso está ligado a mudanças profundas de ordem política e ideológica. A historiografia africana, desde então, voltou-se para as dinâmicas internas das sociedades no que tangia as suas escolhas africanas, suas iniciativas endógenas, sobrepuseram a adaptação e a imposição de elementos exógenos. Isso conduziu a historiografia para novas problemáticas, novos métodos e o esforço para iniciar uma epistemologia que contemplasse o novo objeto.

Após independências, a historiografia teve como cenário os territórios dos Estados recém-criados que, grosso modo, enraizava a “partilha colonial” da África pela Conferência de Berlim de 1884/85. A História foi largamente solicitada, às vezes com distorções, para servir de base às novas Nações, para criar evidências artificiais que justificassem as fronteiras herdadas do colonialismo europeu.

Uma historiografia nacionalista emerge em torno das décadas de 1950/60, e difundiu-se até anos 1980. Esta historiografia foi iniciada com obras de intelectuais formados nas Universidades europeias e americanas, nas quais eles aprenderam técnicas e metodologias de História, se distanciando dos mitos e preconceitos característicos da historiografia colonial (HAMA, 2010).

Os grandes impérios pré-coloniais constituíram um argumento para as teses de uma África antiga como estruturas políticas elaboradas, produtora de uma brilhante civilização economicamente próspera e integrada à econômica mundial por meio das rotas transaariana. Outro argumento interessante objeto de pesquisa foram as resistências, a conquista e a dominação colonial, elas foram exaltadas e citadas em exemplos pelas novas gerações (HAMA, 2010).

É nesse contexto que é importante situar o advento de uma nova denominação: O Sudão Francês se tornou Mali, e a Costa do Ouro rebatizado Gana, numa perspectiva dos líderes nacionalistas de colocar um parêntese no período colonial, por meio de peregrinação às fontes, na busca de fundamentos, referenciais simbólicos a uma consciência nacional capaz de transcender as reais divisões/clivagens nos Estados criados artificialmente, nos quais estavam agrupadas diversas etnias. (M'BOKOLO, 2003)

Os jovens professores e pesquisadores que regressaram da antiga metrópole para contribuir ao desenvolvimento da “construção nacional” se engajaram com entusiasmo no trabalho de escrever outra História. A tarefa foi mais fácil, nas antigas colônias britânicas onde a política da administração indireta, pragmática, tinha mais preservado em certa medida as dinâmicas das sociedades e civilizações africanas (M'BOKOLO, 2003).

Esforços foram empreendidos na elaboração de pesquisas, sobretudo em países Ioruba, onde existe uma antiga e vivaz tradição historiográfica. E em Ibadan, foi publicada uma obra coletiva de História de envergadura nacional: trabalho de base da história nigeriana. O Gana, com a iniciativa de Nkrumah, destaca a história nacional, voltada para o ideal pan-africanista encarnado por Du Bois (M'BOKOLO, 2003).

Já nas ex-Colônias francesas submetidas a uma política de dominação, pautada na assimilação das populações locais, a História foi amplamente solicitada. A réplica da historiografia nacionalista foi incisiva, polêmica e controversas, o que acabou por estremecer em algumas situações as relações entre os africanistas franceses e seus colegas africanos (M'BOKOLO, 2003).

A escrita de outra História foi amplamente apoiada pelas autoridades governamentais. Esses reconheciam que a construção nacional exigia o desenvolvimento entre as populações, de uma consciência histórica, por meio de um apelo a um passado glorioso, ou seja, precisavam em outros termos, superar os traumas da historiográfica colonial. As diversas Conferências dos ministros africanos de Educação Nacional, organizadas desde 1960, encorajaram a publicação de obras e manuais (CURTIN, 2010).

Nesta perspectiva cada país se mobilizou para elaboração de uma “história nacional”. Foi assim, desde 1961, nos Camarões, com uma obra redigida por R. P. Enjelbert Mveng. Em 1987, V.J. Ngo, completara a obra de E. Mveng, com uma obra mais ampla e bem documentada: Camarões 1884-1985. Os cem anos da história. Outros países acompanharam esse movimento, a construção de uma História Nacional, durante muito tempo foi objeto dos historiadores africanos (BAH, 2015).

Nessa ótica surgiu 1997 - 2005, uma história dos Togolesses (não do Togo) em três volumes. Obra importante, nascida da colaboração entre a Universidade de Paris 1, Sorbonne e a Universidade de Lobem, os objetivos dessa obra coletiva, é proceder a uma releitura da História dos povos do Togo e ir além do trabalho pioneiro de Robert Cornevig. Um dos méritos da História dos togolesses é de ter o privilégio de uma aproximação sincrônica que agrupa elementos em grandes períodos históricos (BAH, 2015).

O objetivo é de fazer com que os togolesses unam e se sintam solidários e principalmente que se respeitem apesar das diferenças étnica-culturais, vê-se aqui como a História da África, tem um caráter pedagógico específico no sentido de superar os conflitos internos.

Nos Camarões, os historiadores de quatro Universidades Públicas trabalham há anos na redação de uma História dos Camarões, com uma orientação e problemáticas novas, obra que continuará e completará o trabalho pioneiro de Engelbert Mveng.

É, sobretudo, no quadro da redação dos livros didáticos que os esforços foram louváveis, em relação à Conferência dos ministros de Educação nacional dos países africanos de expressão francesa, em Tananarive, (Madagascar,), em 1965, tomou-se uma resolução para um africanização dos programas de história. Foi um campo importante no qual muitos historiadores investiram. Djibril Tamsir Niane (que tive a oportunidade de conhecer pessoalmente durante o Fórum Social de 2002 em Porto Alegre), e Jean Suret-Canale, ambos professores em Guiné Conakry, publicaram uma importante obra História da África ocidental (1961); S. M. Sissoko, publicou, nas edições Presence Africaine a obra História da África Ocidental (1966) bem ilustrada e didática, na qual uma boa parte foi dedicada aos impérios do Sudão ocidental: Gana, Mali, Songhai. Ibrahima Baba Kakè e Y. Maquet publicaram em 1975, história da África Central que preencheu um vazio, numa região onde havia poucos especialistas (BAH, 2015).

Um esforço importante para a africanização dos programas de História foi realizado pela Associação Universitária para o Desenvolvimento da Educação e da cultura na África e em Madagascar - AUDCAM , sediada em Paris. Em 1965, ela reuniu os melhores especialistas para a elaboração de diretrizes curriculares destinadas a dar uma orientação nova para o ensino de História nos liceus e colégios. É essa iniciativa que deu origem a importante manuais da coleção Hatier, sob a direção de A. M. Bow, J. Ki-Zerbo e J. Devisse, uma mudança significativa que teve o mérito de integrar, ao ensino de História nas escolas, os resultados das pesquisas realizadas nas Universidades.

Esta articulação entre pesquisa e ensino da história da África foi frutífera e deu a essa disciplina um lugar de destaque nos programas dos cursos de graduação e pós-graduação, ao mesmo tempo em se observou um grande interesse para os alunos pela disciplina.

Na África Ocidental, assim como na África Central, a “nação” constitui o cenário que orientou de maneira duradoura a teoria e prática histórica. Entretanto, quase meio século depois das independências, a historiografia nacionalista não cumpriu plenamente o seu papel no processo de unificação e de desenvolvimento. Pois, as fronteiras dos estados constituem, ainda, barreiras para a concepção e a elaboração de uma nova historiografia que transcenda as fronteiras impostas pela Conferência de Berlim, de 1884/85.

4.1.7 Historiografia e a História Regional

Alguns historiadores europeus que tiveram a África ocidental e a África central como campo de pesquisa propuseram muito cedo sínteses regionais que se destacaram no quadro acanhado de cada colônia. Os resultados aos quais eles chegaram merecem respeito. Foi assim com a importante obra de Raymond Maumy: *Tableau Geographique de l'ouest africaine au moyen-âge*. (O Quadro Geográfico de África Ocidental na Idade Média), obra de destaque que ainda tem autoridade em matéria de historiografia africana (CURTIN, 2010).

Em colaboração com Ade Ajayi, o historiador britânico Maechel Crowder produziu em dois volumes uma síntese da *History of West Africa* (História da África Ocidental); observa-se, no entanto, algumas lacunas, em primeiro lugar, ausência da apresentação das fontes da história africana, o que é inaceitável. Segundo, os dois volumes que apareceram respectivamente em 1972 e 1974, nos apresentam o estado dos conhecimentos em 1965/6, contudo, isso se compreender em certa medida, pois a guerra civil na Nigéria atrasou a publicação da obra. Ressalta-se que alguns capítulos, como de Suret-Canale – sobre a costa atlântica, apresentam conhecimentos já questionados por pesquisas em curso à época (CURTIN, 2010).

A obra dirigida por Hubert Dechamps fruto de um trabalho árduo de 20 africanistas, publicado nas Presse Universitaire de France em 1970, em dois volume, é um síntese ao mesmo tempo pertinente e honesta. *Histoire Gènèrale de l'África Noire*, trata com riqueza da África Ocidental e da África Central, o primeiro volume examina o meio natural, as sociedades e as culturas, as fontes da história africana e traça um quadro desta história das origens até 1800. O segundo volume aborda os séculos 19 e 20 e fornece um panorama rico

da história do continente e da ingerência europeia na era das independências (CURTIN, 2010).

A obra constitui um documento de referência útil a todo o pesquisador da História Africana, ele inova em matéria de periodização desqualificando as divisões clássicas: antiguidade, idade média, moderna, contemporânea. Cada colaborador desta obra coletiva se esforçou para adotar uma periodização que se enquadrasse com as realidades específicas da região estudada (CURTIN, 2010).

Em relação à África Central deve-se perguntar em primeiro lugar o que esse conceito abrange para História. Quais são as manifestações concretas de uma eventual região que seria a África central? A escolha implica nos aspectos geográfico, geopolítico, cultural ou linguístico? Enfim qual espaço atribuir à África Central em material de historiografia?. A obra de David Birmingham *History of Central Africa* (História da África Central) (Birmingham, Catesbury e Martin 1990) abarca uma dúzia de estados africanos, examinando algumas dessas questões. Sua leitura coloca antes de qualquer coisa o crucial problema da delimitação da África Central que, depois do fim do século XIX, é objeto de controvérsias (KI-ZERBO, 2010).

Birmingham ao escrever essa obra, quis derrubar as barreiras linguísticas entre a África Central britânica, lusófona e francófona. Um dos méritos é aproximação metodológica, fundada em módulos de integração das diferentes correntes de influência (atlântica, transaariana, e do oceano indico) (KI-ZERBO, 2010).

Para a África Central, há ainda lacunas a serem superadas na perspectiva de uma História Regional. Há ainda lugar para uma síntese, de dimensões mais modestas, que alargaria a perspectiva de aproximação, ultrapassando a visão muito economista da História, para integrar as dimensões política, sociais, culturais e religiosas e que, no que concernem as problemáticas, privilegiaria as dinâmicas internas dos povos africanos (KI-ZERBO, 2010).

Durante muito tempo as fontes orais foram desacreditadas em nome de um fetiche pelo documento escrito pelo documento escrito. No decorrer de longas e persistentes pesquisas e de uma luta em sua defesa, as fontes orais paulatinamente passaram a ser aceitas e atualmente são admitidas como referência privilegiada na produção histórica, particularmente na África Negra, na qual a oralidade é às vezes o único acesso ao passado longínquo (OBENGA, 2010).

O departamento de História da Universidade de Yaoundé (Camarões) reconheceu essa realidade e desde 1976 integra as fontes orais no seu currículo, por meio de um curso sobre “As antigas migrações e o povoamento dos Camarões”, ministrado pelo professor Mouctar .

Cabe salientar que nesse curso são discutidas as tradições dos povos dos Camarões setentrional e central, coletadas por meio de fontes orais por Eldridge Mohammadou (BAH, 2015).

Para nova historiografia africana, a ruptura com a história colonial não se situa somente no plano das teses elaboradas sobre o continente africano, trata-se também de romper com as metodologias eurocêntricas e construir uma nova maneira de interpretar o passado por meio de novas fontes. Uma das rupturas que os historiadores cumpriram nesse plano é o reconhecimento do papel das línguas e das tradições orais africanas na investigação e na crítica histórica (OBENGA, 2010).

Portanto trata-se de reconhecer que a oralidade teve um fator determinante para o desenvolvimento da historiografia africana, contribuindo na publicação de obras importantes entre os quais podemos citar: Eldridge Mohammadou, sobre a História dos povos dos Camarões Setentrional, Claude Helene Perot, sobre os Anyi de Costa de Marfim, a tese de doutorado de Henriette Diabaté sobre os Sanvin de Costa de Marfim, a abundante produção do professor Alagoa sobre os povos do delta do Niger.

Para muitos povos, as fontes orais constituem a base fundamental para reconstrução do passado. A oralidade aqui não é um simples paliativo a ausência de um sistema gráfico, mas um fato de civilização que, durante gerações, assegurou a transmissão do saber e do saber fazer (OBENGA, 2010).

Sendo assim classificam-se como fontes orais todos os tipos de conhecimentos conservados do passado. Essas fontes são constituídas pela seleção de valores fundamentais, os elementos mais dinâmicos da sociedade. O patrimônio histórico é representado de diferentes maneiras:

- 1 – Sob forma de fatos não vividos pelas gerações atuais, transmitidos por especialista: griots, diversos tradicionalistas.
- 2 – Sob forma de testemunhos orais fornecidos por não especialistas sobre situações vividas por eles mesmos ou conhecidos, por ouvir dizer.

Para os povos da África negra, a história aparece ao mesmo tempo como um conjunto de ações que marcaram o passado da comunidade, o conhecimento que ela tem e a relações estabelecidas com este passado. Há, portanto, uma problemática sobre: (i) A concepção de objeto e de destinação do saber histórico; (ii) as modalidades da transmissão; (iii) As condições de interpretação e de análise dos dados orais. (BÂ, 2000)

Durante muito tempo, a concepção eurocêntrica pautada na validade exclusiva do documento escrito para a construção das narrativas históricas negou a validade da tradição oral. A mudança desta tendência ocorre no início dos anos 60. Esse movimento tem uma ligação direta com a luta independência, a vontade de desalienação e a conquista de uma identidade que caracterizasse positivamente os povos africanos. As tradições orais emergem, então, como o principal fundamento da consciência histórica (CURTIN, 2010).

Neste contexto a obra de Jan Vansina, *De la tradition orale, essai de méthode historique* (Da tradição oral ensaio de método histórico), publicada em 1961, constitui uma referência fundamental. Outros especialistas africanos, vão se posicionar a favor das tradições orais, como fontes privilegiadas para as História da África Ocidental e da África Central. Destaca-se Djibril Tamsir Niane, através da reconstituição da epopeia *Mandingue de Sundiata Keita*, J. F. Alagoa que procedeu a uma exploração metodológica das fontes orais dos povos do delta do niger (Efik); Bou Bou Hama cuja contribuição foi importante na coleta das tradições orais dos povos das savanas do Niger; Eno Belinga que estabeleceu a validade das fontes orais veiculadas pelos tocadores de Mvet no espaço Beti-Bulu-Fang (BARRY, 2010).

Assim, no período de 30 anos, as fontes orais se estabeleceram de forma incontestável na produção das narrativas históricas dos povos africanos. Métodos rigorosos de análise e de interpretação estabeleceram a sua validade no plano científico. É assim que trabalhos acadêmicos cada vez mais numerosos se basearam sobre dados orais. Dike e Biobaku são os precursores na Nigéria. As Universidades e Centro de pesquisas na África deram uma importância significativa à coleta e a exploração dos documentos orais, entre eles o IFAN (Instituto Frances de África Negra rebatizada Instituto Fundamental da África Negra) em Dakar, o Centro para os estudos das línguas e tradições orais em Niamey (Niger) – CELTO, por muito tempo dirigido por um eminente pesquisador, Diouldè Laya. O CERDOTOL (Centro Regional de Pesquisa e de documentação sobre as tradições orais e as línguas) em Yaoundé (Camarões), o CICIBA (Centro Internacional das civilizações Bantas) no Gabão, e outros (BÁ, 2010).

A validade estabelecida das fontes orais não significa uma adesão ingênua e sistemática dos dados fornecidos. É importante não substituir o fetiche do documento escrito pelo fetiche da oralidade, para evitar essa armadilha, é importante examinar bem as diferentes categorias de fontes, as modalidades de transmissão, os diversos problemas que se colocam (de língua, psicológico, ideológico). E, sobretudo é importante aplicar uma metodologia própria a toda pesquisa histórica, isto é, análise crítica e a interpretação rigorosa dos dados.

4.2 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA NO BRASIL

A obrigatoriedade do ensino da História da África na Educação Básica das redes públicas e privadas de ensino no Brasil trouxe consigo alguns desafios, que se colocam tanto para os docentes das redes quanto para os docentes das Instituições de Ensino Superior, que são responsáveis pela formação de professores. Tais desafios podem ser identificados na incipiente produção historiográfica sobre o tema (em termos locais); no número ainda modesto de especialistas; nas formações inicial e continuada, que por vezes negligenciam a história da África em detrimento de uma matriz curricular europeia; e, sobretudo, na gama de conhecimentos multidisciplinares sobre o continente africano que esses docentes deverão incorporar aos currículos escolares e acadêmicos, via de regra, em um curto espaço de tempo.

O tratamento da História da África exige do docente a superação de duas visões antagônicas, mas que, ao mesmo tempo, são nocivas para a construção das narrativas históricas a respeito do continente: a primeira, racista e preconceituosa e é pautada em concepções eurocêntrica, a segunda, alicerçada na construção de uma história-revanche, “que relançaria a história colonialista como um bumerangue contra seus autores” (KI-ZERBO, 2013, p. 8).

De acordo com o professor Cunha Jr (1999), para além da complexidade dos espaços civilizatórios africanos, o ensino e aprendizado sobre a História do continente tornam-se mais difíceis, visto que no imaginário dos brasileiros são férteis as informações racistas, preconceituosas, restritivas e pobres, de modo que as pessoas têm dificuldades de pensar uma África que não seja famélica, aidética e devastada pela guerra civil decorrente dos mais variados conflitos étnicos.

A imagem do Africano na nossa sociedade é a do selvagem acorrentado à miséria. Imagem construída pela insistência e persistência das representações africanas como a terra dos macacos, dos leões, dos homens nus e dos escravos.

Quanto aos povos asiáticos e europeus as plateias imaginam castelos, guerreiros e contextos históricos diversos. Quanto à História Africana só imaginam selva, selva, selva, deserto, deserto e tribos selvagens perdidas nas selvas (CUNHA JÚNIOR, 1999, p. 10).

Nesse sentido, explica Cunha Júnior a introdução da História da África deve ser precedida de um trabalho de desconstrução e superação de representações preconceituosas e racistas, a partir de cinco aspectos, a saber,

1. A África não é uma selva tropical.
2. A África não é mais distante que os outros continentes.
3. As populações Africanas não são isoladas e perdidas na selva.
4. O europeu não chegou um dia na África trazendo civilização.
5. A África tem história e também tinha escrita. O elemento básico para Introdução à História Africana não está na história africana e sim na desconstrução e eliminação de alguns elementos básicos das ideologias racistas brasileiras. (1999, p.15)

Carlos Moore chama atenção para o que ele definiu como “tarefa de grande envergadura”, uma vez que o ensino de História da África exige do docente o conhecimento a respeito

[...] dos povos, culturas e civilizações do continente africano, antes, durante e depois da grande tragédia dos tráficos negreiros transaariano, do mar Vermelho, do oceano Índico (árabe-muçulmano) e do oceano Atlântico (europeu), e sobre a subsequente colonização direta desse continente pelo Ocidente a partir do século XIX (2005, p. 134).

Para o autor, ignorar a heterogeneidade cultural, étnica, religiosa e africana pode implicar um ensino de História da África marcado por equívocos e distorções.

Por outro lado, a História é um campo no qual os múltiplos aspectos que formam a subjetividades são decisivos na compreensão, na explicação e no entendimento do passado do outro. No caso específico de África, pesam sobre as análises históricas elaboradas a seu respeito uma subjetividade racista que nega o longo e fértil desenvolvimento do continente e a sua contribuição para a humanidade.

Abatido por vários séculos de opressão, esse continente presenciou gerações de viajantes, de traficantes de escravos, de exploradores, de missionários, de procônsules, de sábios de todo tipo, que acabaram por fixar a sua imagem no cenário da miséria, da barbárie, da irresponsabilidade e do caos. Essa imagem foi projetada e extrapolada ao infinito ao longo do tempo, passando a justificar tanto o presente quanto o futuro (Ki-Zerbo, 2009, p. 17).

A principal característica da disciplina acadêmica História da África é que ela nasce como uma das expressões das lutas anti-coloniais e antirracista, essa especificidade não pode ser perdida de vista, daí emerge sua força acadêmica e legitimidade política.

Tendo em vista a organização atual dos cursos de licenciatura em História, no que diz respeito ao espaço na grade curricular, proponho que as disciplinas assumam uma identidade: História da África. Temas adjacentes como cultura afro-brasileira, diversidade étnico-racial, cultura indígena, devem ser estruturados em numa outra disciplina específica, entretanto podem e devem articular-se a disciplina de História da África.

Além disso, seu itinerário formativo deve estar voltado aos estudos introdutórios a respeito do continente africano. O ponto de partida é o questionamento de quais narrativas históricas são privilegiadas e como essa condição se mantém na atualidade. As discussões devem ser encaminhadas no sentido de aproximar os graduandos das dinâmicas e características que a historiografia africana assumiu ao longo do processo histórico.

Os marcos referencias para a disciplina devem contemplar o surgimento, apogeu e declínio de diferentes espaços civilizatórios da África Pré-colonial (Ghana, Mali e Songoi) e da África Colonial (Macina, Diolof, Buganda); A expansão do Império Árabe e o comércio dos escravos negros; A dominação europeia e o tráfico escravista transoceânico; Colonização, a consolidação da supremacia planetária do ocidente e subdesenvolvimento do continente africano; a luta pela descolonização e o surgimento do pan-africanismo.

Apesar das poucas obras traduzidas em Língua Portuguesa, os planos não podem ser furta de contemplar em suas bibliografias, Elikia M'Bokolo (África Negra), Hampate Ba (Amkoullel, o menino fula), Joseph Ki-Zerbo (Para Quando África?), Yves Mudimbe (A invenção da África) e a História Geral da África (UNESCO).

4.3 DEPOIMENTOS DOS PROFESSORES

Colhi por meio de gravação o depoimento de seis professores, dos quais quatro atuam na UFGD, uma na UEMS e um na UFMS, o critério da escolha baseou-se na condição do professor ou professora ter, vínculo com o curso de História, ter ministrado a disciplina de História da África, ou então ter participado do processo reformulação do projeto pedagógico com vistas a incluir a disciplina objeto da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas entre setembro de 2015 e setembro de 2016. Aos professores foram dados os esclarecimentos sobre os objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa, uma vez cientes, os depoimentos foram autorizados através da assinatura do Termo de Autorização de Depoimentos. São participantes desta pesquisa os seguintes professores:

Dr. Eudes Fernandes Leite (UFGD), 18 de setembro de 2015, 34 min 38 seg

Dr. Linderval Augusto Monteiro (UFGD), 02 de dezembro, 2015, 58 min 48 seg

Dr. Lourival dos Santos (UFMS), 19 de setembro de 2016, 14 min 22 seg

Dr. Osvaldo Zorzato (UFGD), 14 de setembro de 2015, 47 min 07 seg

Dra. Nauk Maria de Jesus (UFGD), 19 de outubro de 2015, 1 h 01 min 39 seg

Dra. Suzana Arakaki (UEMS), 10 de maio de 2016 19 mim 21 seg

Tais relatos serão tomados aqui como possibilidade de acesso a informações sobre aspectos de difícil identificação por outros caminhos investigativos, como, por exemplo, as experiências pessoais e impressões particulares dos envolvidos no processo (ALBERTI, 2004). Assim, os depoimentos deverão complementar o processo investigativo ao serem articulados com outras fontes da pesquisa, como planos de ensino e os projetos pedagógicos dos cursos.

Pedi aos professores que durante o depoimento fossem abordados os seguintes aspectos: Familiarização com as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008; Opinião sobre a obrigatoriedade da incorporação dos conteúdos sobre a História e Cultura afro-brasileira, Reformulação do Projeto Pedagógico: discussões e/ou tensões e/ou acordos gerados a partir da distribuição da carga horário reservada à disciplina História e cultura dos Afro-brasileiros; elaboração da ementa/bibliografia básica e complementar e Oferta de cursos de Formação para professores da Rede.

4.3.1 Familiarização com a Lei n.º 10.639/2003, alterada pela Lei n.º 11.645/2008.

Os professores tomaram conhecimento da lei, de diferentes maneiras, Eudes Fernando Leite (2015) a conhece em termos mais amplos:

Eu posso dizer que conheço a lei em seus termos mais amplos. Porque ela representa, eu penso uma decisão do Estado brasileiro em um determinado momento, a partir das pressões sociais que este Estado começa a sofrer, de reconhecer esse tema e trazê-lo para o ambiente Institucional, de formação de professores. É uma lei que expressa, se não de forma integral aquilo que os movimentos sociais pensavam, mas ela representa uma espécie de conquista (Leite, 2015).

A professora Suzana Arakaki (2016) afirmou que tomou conhecimento da lei quando ainda era aluna de graduação:

Essa lei 10639, quando ela estava sendo discutida implantada, eu estava terminando a graduação na antiga UFMS- Dourados, que hoje é UFGD, lá já se discutia algumas coisas, logo depois eu entrei como professora convocada, [...] no antigo CEUD e aí eu trabalhei em alguns projetos com a professora Maria do Carmo Brazil, ela trouxe várias palestras ela trouxe Mário Mestri, ela trouxe pessoas de dentro do estado que estavam pesquisando a questão. Então, eu participei ativamente desse debate disciplinares na UFGD, em 2005 (ARAKAKI, 2016).

Para além desse contato inicial com a temática, a professora Suzana participou, de discussões para a elaboração das Diretrizes Curriculares, em âmbito local e nacional, representando a UEMS, bem como participou no processo de implementação das mesmas na Universidade.

Quando ingressei na UEMS, eu tive a felicidade compor a equipe da Profa. Maju, ela me possibilitou participar em vários eventos inclusive das Diretrizes Curriculares, quando ela ia a algum evento ela me chamava, então eu participei ativamente da discussão da implementação da lei 10.639/2003 (ARAKAKI, 2016).

Já a professora Nauk Maria de Jesus (2015) entrou em contato com a Lei em 2006, no final do Doutorado, quando participou de um processo de seleção para professores efetivos na Universidade Estadual do Mato Grosso, na área de Ensino e Estágio, para qual preparou uma aula didática sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira.

Quando eu terminei o doutorado no final de 2009, foi um momento que abriram vários concursos no Brasil, se não me engano já na gestão do Lula. E um dos concursos que eu fiz, que foi na UNEMAT, era na área de ensino de História e Estágio. Foi um concurso aberto de graduado a doutor, tinha muita gente. Eu optei na época então, como eram muitos candidatos... e na prova didática eu falei: e agora? O que vou fazer? E considerando que eram muitos candidatos e os temas, que agora não vou me lembrar do tema que foi sorteado, eu tinha uma ideia. Vou falar de trajetória, mas isso eu acreditava que tudo mundo ia falar também. E conversando na época com um amigo que trabalhava, na Seduc, na Secretaria de Educação de Mato Grosso e outro amigo que fazia, mestrado ou doutorado na UFMT, eles falaram Nauk, fala da lei, faz uma aula de 45 minutos sobre a lei. Eu falei, eu não sei o que é. Então na véspera da prova didática, sentamos os três e eles me apresentaram a lei, as diretrizes curriculares, eu fiz então uma aula a respeito desta obrigatoriedade (JESUS, 2015).

Em outro trecho da fala, a professora Nauk, diz que mais importante do que conhecer a Lei, é se apropriar das Diretrizes Curriculares Nacionais sobre a Educação Étnico-racial, pois são elas que orientam quanto eixos norteadores do Ensino de História da África e cultura afro-brasileira.

A partir dos três fragmentos podemos dizer os professores tomaram conhecimento da lei de modos diversos, além disso, alguns pontos importantes podem ser destacados, entre eles, (i) o reconhecimento de que a lei expressa as lutas e pressões dos movimentos, junto ao governo, para a implementação e valorização da história, cultura e identidade de negros brasileiros e africanos, (ii) que a implementação da lei já era discutida em pelo menos um

curso⁸¹, inclusive com a participação de palestrantes e pesquisadores externos, (iii) e a relevância que a temática já havia alcançado em outros espaços acadêmicos, para ser apresentada como tema de uma aula didática para seleção de professores efetivos.

A aproximação do professor Linderval não propriamente com a Lei, mas com a História africana, é interessante, pois revela o momento em que ele se descobriu negro. Originário do estado do Rio Janeiro, ao chegar ao sul do Mato Grosso do Sul, para assumir o cargo de professor efetivo da UFGD, ele se deparou com uma sociedade profundamente marcada por relações étnicas-raciais excludentes, nas quais aos indígenas estão reservadas as piores condições sociais e econômicas. Aqui, a pele [dele] não tão escura não passou despercebida. E a ascendência africana bateu-lhe a porta.

Só que eu me senti incomodado com isso, principalmente depois que eu cheguei aqui no Estado porque é obvio quando eu vivia no Rio, às vezes eu brinco com isso com meus alunos, eu não sentia muito o peso dessas diferenças, porque como o Rio é muito mais miscigenado que Dourados, Mato Grosso do Sul no geral.

Você não sente muito o peso da cor não ser a mesma ou mais próxima das pessoas... Dourados que eu comecei a sentir o peso disso, por conta disso eu acabei voltando muito para isso, talvez um tentativa de entrar em África, em tema que tivesse a ver com afro-descendência, com racismo, com exclusão, muito por causa disso mesmo, porque... é... lá [Rio de Janeiro] eu não percebia, não senti isso, não me chamava a atenção, a cor...

No Rio, eu não dava muita atenção, você acaba sendo confundido com branco e tal, você não sente isso, embora meu pai seja negro, mas eu não sentia muito isso. (MONTEIRO, 2015)

4.3.2 Opinião sobre a obrigatoriedade da incorporação dos conteúdos sobre História da África e cultura afro-brasileira.

Uma questão que norteia a nossa pesquisa é sobre como os professores receberam a imposição por força de lei em ter que preparar os acadêmicos para ministrar os conteúdos sobre África e cultura afro-brasileira.

O professor Zorzato afirma que foram pegos de surpresa, primeiro porque não havia ninguém especialista na temática para atender as necessidades dos acadêmicos, segundo, porque a Secretaria Municipal procurou o Departamento de História para dar um curso de formação continuada para os professores da rede. Outro elemento interessante da fala do professor é que ninguém até então tinha se interessado pela História da África, não que isso

⁸¹ Antigo CEUD-UFMS, atual UFGD.

seja ruim, apenas indica que os interesses desse corpo de professores estava voltado para outro campo investigativo, neste caso, História do Brasil.

Então, se por um lado, havia por parte de alguns colegas, principalmente aqueles que trabalham com História do Brasil, que trabalham com escravidão e coisa assim, havia uma boa vontade para a necessidade do estudo da África. Por outro o grupo era muito diminuto e as nossas qualificações, nossas dissertações e teses seguiram rumos bastante diferenciado, e de tal maneira dentre nós ninguém se aprofundou ou fez estudos específicos sobre a história da África ou coisa assim.

E quando chegou 2003 essa situação se colocou e aí, então, quem vai ministrar a disciplina? E não havia ninguém com a qualificação suficiente para ministrar a disciplina. Houve um episódio que foi interessante mais ou menos em 2005, a prefeitura Municipal de Dourados, nos procurou, o Departamento de História, para qualificar os professores do município com relação à questão da História da África (ZORZATO, 2015).

Outro professor da UFGD se mostrou um tanto quanto incomodado e demonstrou em sua fala que se sentiu um pouco resistente a imposição legislativa, mas reconhecia a importância da incorporação de tais conteúdos. Interessante é que o professor Eudes reconhece o potencial dos conteúdos sobre a de História da África como formuladores da identidade sociedade brasileira como todo.

É claro que a gente tem resistência em fazer coisa de forma obrigatória, mas ela sempre se coloca como uma legislação necessária e obriga pelo menos, parte de nós na área de História a pensarmos esse tema, a pensarmos como inserir de forma mais consistente a discussão sobre negros, sobre escravidão e, portanto a própria História do Brasil.

Acho que disso que a gente está falando, da formação do Brasil, da formulação da identidade, da sociedade brasileira como um todo. E aí, eu acho que a gente pensa em um primeiro momento muito mais nesse aspecto militante (LEITE, 2015).

O professor Lourival, da UFMS, relata que quando chegou ao campus de Três Lagoas a disciplina já existia, por isso não podia falar em resistência inicial, contudo a impressão que ele tem é que ao contrário de resistir o posicionamento do grupo de professores era de resignação, não só em relação à inclusão da disciplina que estamos pesquisando, mas também a outras imposições do MEC. Para além, o professor diz identificar nos professores um comportamento que ele classificou como “resistência surda”.

Quando eu cheguei já havia a disciplina História da África, mas não havia especialista dando aula desta disciplina, eu mesmo não era, não sou ainda, porque não tenho doutorado em História da África, então quando eu cheguei, já havia uma pacificação sobre a existência da disciplina, mas a exemplo do que ocorre com a inclusão de outras disciplinas que o MEC induz a formação, eu tenho a impressão que a estratégia dos docentes do ensino superior não é mais de resistir, mas de resignar .

Então eles concordam com absolutamente tudo, no papel. Eu mesmo fui coordenador do curso de História, lá de Três Lagoas, entre 2009 e 2010, aproximadamente. E eu coordenei uma reforma curricular, que a UFMS passou para transformar os cursos que eram anuais, para cursos semestrais, isso não existia na UFMS e o MEC obrigou a gente a fazer a divisão por semestres.

O que eu observei enquanto coordenador de curso, que toda vez que uma demanda era justificada em função da premissa de uma lei, pelo menos o que eu entendo, não havia uma resistência absoluta, mas havia uma resistência surda (SANTOS, 2016).

A professora Nauk, assim como o professor Zorzato, relatou que a incorporação obrigatória dos conteúdos causou surpresa aos professores universitários, no sentido de não haver especialista formados na área à época, isso para ela se apresentou como um dilema. Enfim, as pesquisas e bibliografia sobre a temática eram raras.

Válido, importante inclusive, a incorporação da História da África e Cultura Brasileira, por outro lado, não sei... para muitos cursos surgiu como, uma dúvida, não sei se dúvida uma surpresa. Tá! Mais agora vai ser obrigatório História da África? E aí eu digo que a dúvida é: quem trabalha isso, História da África? Quem tem formação em História da África com pesquisa? Qual bibliografias temos? Eu acho que esse era um grande dilema (JESUS, 2015).

Para além das situações de dúvidas, sobre quem ministraria a disciplina História da África, decorrentes na falta de especialistas, pesquisas e bibliografia, o relato do professor Eudes, chama atenção sobre as distâncias entre a legislação, a demanda do movimento negro por um tipo de conhecimento específico que contribuísse da (re) elaboração da identidade africana e o que era possível fazer academicamente, conforme segue:

Então, quando esse tema aparece... Primeiro passo era reconhecer que nós não somos nunca fomos e éramos especialistas em História da África, isso representou começar a pensar na especificidade desse tema. Eu vou te dizer até hoje isso é um problema para nós no sentido de que nenhum de nós, aqui, mesmo na UFGD, pesquisou História da África.

Isso é ruim? Não sei se é ruim, mais é importante ter no campo Histórico, essa constatação, que é um tema relevante e como nós sempre tivemos uma preocupação com esse campo, com sua produção. Era necessário

dizer “olha” nós não somos especialistas nisso, essa é uma primeira constatação.

Esse tema demandou e demanda a existência de especialistas, por tradição, teoricamente, somos especialistas em História do Brasil e temos lá as nossas dificuldades a esse respeito.

Portanto, tratar desse tema, representava reconhecer essa limitação. Um segundo ponto significava avançar no enfrentamento, no cumprimento do que a legislação pensava, e colocava para nós, uma separação ou uma identificação, entre o que é ou foi uma demanda dos movimentos sociais por essa questão e aquilo que academicamente era possível fazer, seja do ponto de vista do conhecimento já existente, do conhecimento acessível, seja do ponto de vista da inserção desse conteúdo, desse debate no interior da grade, da estrutura curricular do curso, quer dizer esse é um segundo ponto.

E aí a gente percebia quando fazíamos esses debates, algumas discussões que nós tínhamos professores e estudantes com mais intimidade com esse tema, a noção que se trazia era de uma África idealizada, de uma África mítica, uma África a-histórica, em que tudo funcionava, onde tudo era lindo, maravilhoso e que só o processo de colonização foi responsável por desestruturar esse continente, então isso faz parte desse segundo ponto (LEITE, 2015).

4.3.3 Reformulação do Projeto Pedagógico

Uma das minhas inquietações diz respeito a como ocorreu a Reformulação do Projeto Pedagógico, com o intuito de inserir a disciplina da África, a intenção é saber se houve discussões e/ou tensões e/ou acordos gerados entre os professores, uma vez que tal inserção gerou alteração na distribuição da carga horária, supressão de disciplinas e no limite remanejamento de professores.

O que observei na fala de alguns professores é que os cursos de Licenciaturas passaram por diversas mudanças no decorrer dos anos 2000, primeiro o aumento da carga horária do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, seguido pela inserção da Prática como Componente Curricular, depois as incorporações do Ensino de História Africana, Indígena e Cultura Afro-brasileira, a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e por fim as disciplinas do eixo comum do Reuni, para as Instituições Federais de Ensino Superior que aderiam ao programa.

O depoimento do professor Zorzato ilustra bem esse momento.

Internamente as mudanças ocorridas, nas questões que você formulou... Você pergunta sobre o projeto pedagógico, as discussões, as tensões, e tal. Nós tivemos e esse processo é bastante intenso quando da obrigatoriedade da expansão da carga horária do estágio supervisionado que passou de 400 para 800 horas, e aí nos começamos uma discussão que era mais ou menos o seguinte:

Nosso curso não podia ter mais do que umas 3000 horas, e ampliação do estágio, embora o estágio não fosse considerado disciplina, ele ocupava os professores e nos fizemos algumas mudanças, na grade curricular, sacrificando disciplinas de História Moderna, História Medieval, História Contemporânea, para manter as histórias do Brasil, e no bojo dessas mudanças a gente trouxe, então, aquelas que eram obrigatórias a exemplo da História da África, nos já vínhamos trabalhando a história indígena, porque havia alguns professores, dentre os quais eu, que tinha interesse pela história indígena.

E a linha de mestrado era história indígena, então a gente já trabalhava isso na pós-graduação e isso entrou na graduação por esses interesses. Quando houve a obrigatoriedade do ensino de História da África, nos começamos a discutir quem iria trabalhar a disciplina, qual seria o perfil desejado, etc. (ZORZATO, 2015)

O para o professor Eudes não houve disputas, nem oposição ideológica sobre a inclusão da disciplina na grade, a grande preocupação na verdade girava em torno de como organizar a disciplina, academicamente, a partir de discussões que superasse a simples leitura de alguns textos da Coleção Geral da África, ou a superação da ideia de que História da África é a mesma coisa que a História do negro no Brasil ou das religiões de matrizes africanas ou ainda cultura afro-brasileira, para ele, portanto, as tensões surgiram no momento de fazer as coisas.

Eu não identifico disputas, “Olha, não vamos colocar essa disciplina porque ela não tem importância”. Nunca vi, nunca senti, nunca percebi uma oposição ideológica, eu não quero discutir isso aqui, por isso não é importante, porque essa história é de menos importância, não. A nossa preocupação era como fazer isso, como levar a frente como operacionalizar. Eu acho que hoje a gente operacionaliza isso um pouco melhor, mas ainda não de forma suficiente, constantemente...

Mas também tem aquela pergunta, nos vamos ampliar a carga horária? Com razão? Com qual intenção? Pra que? O que vamos fazer? Nossa preocupação foi assim, um pouco manter essa abordagem acadêmica, trazendo uma leitura hoje muito mais especializada. Não estou falando apenas em trabalhar a coleção história da África da Unesco do Ki-Zerbo, porque aquilo já estava dado, tem coisa avançam, aquela coleção hoje está bastante disponível, inclusive. Mas hoje há outros trabalhos.

A grande dificuldade para nós, eu penso, é essa questão da pesquisa, propriamente, um profissional lidando com o tema, em geral ele se confunde com questão do trabalho escravo no Brasil, várias formas desse trabalho escravo no Brasil, se confunde com as questões da religiosidade, da questão da matriz africana. Isso não é exclusivamente, essencialmente história da África. Isso tem a ver, mas não é isso é mais história do Brasil (LEITE, 2015)

Segunda a professora Suzana a incorporação da disciplina na grade se deu sem grandes conflitos, ela destaca que sua experiência na discussão e implementação das diretrizes

vivenciadas como professora no antigo CEUD, e depois na UEMS, contribuiu de maneira positiva na condução da reformulação do projeto pedagógico.

O curso de História teve início em 2003, e logo depois da primeira avaliação é que foi recomendada a implantação dessas disciplinas, História da África, História Indígena, e várias outras disciplinas. Então, eu coordenei a reformulação do Projeto Pedagógico, e aí nós implantamos essas disciplinas, História da África e História Indígena e nós tivemos dificuldades nenhuma na implantação. Já sabia o caminho, conhecia diretrizes curriculares toda a legislação. Algumas disciplinas como História da Ciência e da Técnica caíram fora da matriz. Diminuímos algumas cargas horárias de algumas disciplinas, como Filosofia de 136 h para 68 (ARAKAKI, 2016).

Para a professora Nauk não houve tensões entre o grupo de professores no curso em decorrência da inclusão da disciplina História da África, o que ocorreu na verdade foi um esforço de todos os cursos para a incorporação das disciplinas do Reuni, da fala dela o que se observa é um cenário de várias reformulações decorrentes das exigências normativas.

Em 2008 ou 2009 tivemos que fazer a reforma curricular de todos os cursos para atender as disciplinas do Reuni, dos eixos comuns à universidade e do eixo comuns às áreas, após essa reformulação, fomos trabalhar no projeto da História.

Foi uma discussão longa (sobre Reuni), sobre o quais conteúdos as Faculdades poderiam ter em comum e aí surge a disciplina Tópicos em Educação Étnico-Racial, em resposta a legislação.

A História da África no projeto de História se torna obrigatória com essa reformulação. Isso nunca foi problema no interior do curso, pelo que eu me lembro. E aí a gente falou: a gente tem que colocar, tem que ser obrigatória e deixar de ser optativa.

Isso significava então, incorporar as seis disciplinas do Reuni mais a História da África, mexia em toda estrutura das disciplinas da básica do curso. Além dessas entraram outras eu acho, nem me lembro agora. E algumas disciplinas foram excluídas. As cargas horárias alteradas e aumentamos um Estágio. Ficaram Estágio 1, 2, 3. É nesse momento que África se torna disciplina obrigatória (JESUS, 2015).

Um dado interessante que decorre dos fragmentos acima: a receptividade positiva a disciplina de História da África. Não houve tensões ou discussões abertas. Entretanto, a disciplina não foi ampliada, apesar de alguns professores revelarem sua preocupação com relação do tempo de disciplina e os conteúdos a serem discutidos. Isso aponta principalmente para a tradição do curso de História, já mencionada no capítulo anterior, a matriz eurocêntrica, apesar das várias reformulações que ocorreram por conta do aumento da carga do estágio, inclusão de disciplinas do Reuni, Libras e África, o *status quo* das disciplinas que tratam as

narrativas históricas sobre a Europa, continuam predominantes. Isso demonstra, o quanto ainda, os cursos estão tomados pela colonialidade do saber.

Não houve interesse em ampliar a disciplina, seja porque não há professor especializado, seja porque não haja uma demanda por formação inicial ou continuada. A disciplina foi incorporada por força legislativa, com os professores ministrantes, fazendo o possível dentro do limite das suas formações para oferecer conhecimentos relevantes e consistentes sobre África como veremos a seguir, mas, ao que tudo indica é só isso, não há um movimento de consolidação da temática nos cursos de licenciatura em História do Mato Grosso do Sul.

Em seu depoimento, o professor Linderval identifica que houve sim, certa tensão sobre a inclusão da História da África, que ele atribui à falta de especialista, mas também a falta de preocupação com a temática por parte do grupo de professores e ao fato de que a grade não contempladas outras histórias, como história da Ásia, por exemplo, ainda que ele reconheça a importância da História do continente africano para o Brasil.

Então na verdade existe uma certa tensão de que... Primeira uma alegação é de que a gente não tem especialista para isso, não é... Ah, lá traz ainda era de que será que a gente vai conseguir fazer com que alguém que é especialista em África, venha para cá? Ou alguém daqui vai querer desviar para isso definitivamente?

Mas a tensão existe sem dúvida, mas não tem uma má vontade, entendeu? É que ao mesmo tempo que se fala em África, você pode pensar que você não tem nenhuma disciplina no curso de história que fale em Ásia. É óbvio que você pode argumentar que nossa, digamos, matriz cultural é muito mais africana que asiática, ninguém vai contestar isso portanto, é muito mais necessário a gente estudar África que Ásia. Mas é uma realidade a gente não tem nenhuma da Ásia, ou de história antiga asiática, por exemplo, mas também não tem africana. Ou do Oriente Médio.

A África parece que não faz tanta falta assim, no geral quando você vai mexer na grade, você não sente tanto a preocupação com essa questão. É óbvio que quem trabalhou com África, ainda que de uma forma amadora como eu fiz, faço, percebe que uma disciplina é muito pouco para gente trabalhar dentro do curso de História, mas ao mesmo tempo são muitas as demandas de uma disciplina dentro do curso. E uma disciplina eletiva não adiantaria, teria que ser uma disciplina obrigatória, dentro da grade, para ser ver algum efeito, só você colocar lá História da África contemporânea, por exemplo, e não estabelecer que isso como uma disciplina obrigatória não vai adiantar (MONTEIRO, 2015).

A fala do professor revela também que resquícios daquela ideia, do século XIX, sobre o ideal de embranquecimento população brasileira, através das imigrações europeias e o

afastamento de tudo que lembrasse a África, ainda está presente no imaginário dos acadêmicos e até de professores, isso explicaria em parte a falta de preocupação com a disciplina.

De fato tem um problema sério que se reflete na questão de como a gente organiza o projeto pedagógico. Nesse momento o que vai acontecer sempre é isso você vai ter gente pensando que outras disciplinas devem ser contempladas e entendendo que a África é secundária, afinal de contas a gente já tem uma e ela deve dar conta de tudo, e a gente sabe que não dá. Mas não tem uma preocupação grande, que é uma coisa muito presente dentro dos cursos, pelo menos nesse da UFGD, é essa despreocupação, talvez não seja, uma coisa orquestrada, proposital, mas não tem uma grande preocupação em contextualizar a África e mais do que isso aproximá-la com o Brasil.

Me aparece que aquele projeto lá do século XIX, que é o afastamento completo de que existe a África, desde os românticos até o período da independência mais depois, mais no início do século XX, o afastamento de qualquer coisa que não tivesse a ver com a Europa, tinha desprezo até pelos Estados Unidos, mais muito mais em relação à África, eu acho que isso é muito forte ainda, e é forte dentro do sistema educacional brasileiro. E eu acho que a UFGD só reflete isso (MONTEIRO, 2005).

De acordo com o professor Lourival, a inclusão da disciplina encontrou um cenário favorável, tendo em vista a forte inclinação ao pensamento de esquerda do grupo de professores do campus de Três Lagoas e conseqüentemente a disposição em incorporar a História do oprimido ao currículo acadêmico.

Então o curso de história em Três Lagos é muito marcado, com uma identidade muito forte a esquerda, o curso é muito marcado por isso, os colegas usam termos como a história dos silenciados, a história dos oprimidos, isso é uma coisa comum entre nós, e nossos alunos muito cedo, ficam muito engajados nessas temáticas. E se engajam no feminismo, no racismo, na questão indígena, na questão das diferenças sexuais. Então, Três Lagoas tem um ambiente muito propício no curso de História para esse desenvolvimento, é nesse cenário que a História da África se encaixa. Com uma certa naturalidade com uma inclinação da formação do núcleo duro do curso com essas preocupações (SANTOS, 2016).

4.3.4 Aproximação da História da África

Diante do desafio de ter que ensinar uma temática diferente das suas linhas de pesquisas, os professores percorreram caminhos diversos em busca de uma aproximação com História da África que pudessem minimamente subsidia-los, nas atividades de ensino para os

acadêmicos do curso de licenciatura em História. A Literatura, música, filosofia africanas, entre outros foram os caminhos escolhidos por esses professores, conforme veremos a seguir.

Para o professor Eudes, a aproximação com temas referente à África se deu em razão de um curso de formação continuada para professor da rede municipal, coordenado por ele, o professor, em seu depoimento, reconhece que seus estudos ficaram limitados a perspectiva do negro no Brasil. Essa condição acabou por gerar alguns conflitos com alunos militantes, pois a impressão que eles tinham quando o professor discutia escravidão era a de ele a estava legitimando nas colônias e no próprio continente africano.

Eu fui ler, por exemplo, o trabalho do Appiah, Na casa de meu pai, para entender um pouco essa coisa da colonização aí constatar a complexidade do tema. Não é só a questão da escravidão, existem outros temas. A escravidão não é a parte mais dura talvez a mais cruel, é a base da história brasileira, mas mesmos a presença do negro no Brasil, é muito diversificada, há muitas características, nesse processo de 300 e poucos anos de trabalho escravo no Brasil. Nós fomos adestrados a pensar que a escravidão acabou, somos adestrados a pensar que a princesa Isabel acabou com a escravidão. É como se fossem estágios, é como se fossem etapas de reconhecimento da própria da nossa história (LEITE, 2015).

O professor Lourival voltou-se para os estudos africanos quando assumiu o cargo de professor efetivo, na UFMS de Três Lagoas, pois entre as disciplinas que lhe foram atribuídas, uma delas foi a História da África. Especialista em História do Brasil, o professor buscou suporte nas experiências desenvolvidas na Universidade de São Paulo (USP), para subsidiá-lo na organização pedagógica da disciplina. Em seu depoimento o professor explicou ainda porque optou por centrar as leituras da sua disciplina no período que abarca a História contemporânea da África.

Eu estudei programas da História da África da Universidade de São Paulo. Então, na USP tem três professoras que dão África, uma que ensina antes do século XV, outra que trabalha com a África do século XV ao século XIX, digamos, grosso modo, a ocupação europeia, a roedura continente africano, então pensar a ocupação do continente africano como um processo de longa duração e uma professora que trabalha África depois da descolonização no século XIX.

Então eu estudei esses programas e por questões até de proximidade pessoal eu usei o programa da professora Leila Hernandez e eu copiei. Ela sabe que eu copie o programa dela, eu fui lá xeroquei os programas e os textos e levei para Três Lagoas, até porque eu tinha que estudar aqueles conteúdos que absolutamente eu não dominava.

Eu fui adaptando o curso, eu mesmo estudando os textos, depois de quatro anos, optei por África contemporânea, por dois motivos: o primeiro era tentar anular, e aí estou falando de formação de professor. Eu não acho suficiente trabalhar com as questões da negritude e com a

História da África para falar de escravidão, porque isso acaba sendo um tiro no pé. Nós não combatemos o racismo estudando e explicando a escravidão na escola, exacerba a questão do preconceito, porque a história do negro não se resume a história da escravidão. Eu de propósito escolhi África contemporânea, para me afastar... gente a escravidão já acabou. Há 100 anos muita coisa aconteceu e ninguém sabe o que aconteceu. Ninguém sabe as mudanças internacionais que envolvem a questão do Apartaid, África do Sul, a Namíbia, Angola, Cuba, ninguém sabe disse então eu vou me afeiçoar como estratégia...

A experiência de aproximação dos estudos sobre África, para o professor Linderval, foi através de um curso realizado pela UERJ, segundo ele foi um curso longo, do qual não participou de todos os encontros porque já estava morando em Dourados. De acordo com o depoimento do professor, o curso contou a participação de diversos pesquisadores que abordaram vários aspectos do continente africano, cultura, história, economia. Ele, Linderval, se aproximou mais da Literatura e Música africana.

Tinha a ver com cultura africana é não exatamente com história da África, mas eram alguns professores da área de história, alguns outros da área de economia. Tinha um angolano, que é branco inclusive, que é professor na Candido Mendes, e que trabalhava com futebol e literatura em Angola, mas é economista. Um cara que trabalha com uma quantidade grande de questões diferenciadas. E tinha alguns professores da faculdade de Letras da UFRJ e muita gente da história da África, porque no Rio a UERJ junto com a UFF é muito mais forte, estudos que tem a haver com África, aquilo acabou me encantando muito e eu acabei mergulhando na Literatura.

Como uma coisa que acaba fazendo com que a gente limite um pouco as questões aqui é que é muito mais fácil trabalhar com literatura dos países PALOP, países de língua oficial portuguesa, daí é obvio eu acabei lidando com um desses autores li boa parte das obras de angolanos e moçambicanos.

E outra coisa que chamava muito a atenção naquela época era música. Era apaixonado por música africana. E aí as coisas acabaram se casando para eu pensar alguma coisa que tivesse a ver com história, literatura e música. Eu acabei não elaborando muito bem esse negócio até hoje, mas foi o suficiente para eu trabalhar com África naquele momento e mais uma outra coisa quando eu não estava trabalhando com África disciplina que diziam respeito a diversidade, por exemplo disciplina do reuni, diversidade étnico-racial, tópicos em cultura étnico racial eu acabo encaminhando muito para África.

A professora Nauk teve o primeiro contato com a História da África no curso de graduação, na oportunidade ela conheceu alguns textos da Coleção História Geral da África. Vale destacar que àquela época, apenas dois, dos oito volumes haviam sido traduzidos para o

português, e não existia a versão digitalizada. Esse material, segundo a professora, foi a primeira fonte utilizada por ela ao ministrar história da África na UFGD.

Eu fiz na graduação História da África, na UFMT, na década de 1990, ela era optativa, mas eu fiz eu optei por fazer África, porque eu falei: nossa deve ser ótimo. Fomos fazer África com um professor que não está mais lá, hoje está na UFBA e é referência. Nós falamos temos que fazer África com Zamparone, porque o cara está estudando Moçambique. Fiz um semestre e naquele momento ele usou além de uma outra bibliografia, vários capítulos da História da África da Unesco. E com esse material eu iniciei a disciplina aqui (JESUS, 2015).

4.3.5 Organização da Disciplina

Em que se pesem as dificuldades geradas pela inclusão obrigatória (sem aviso prévio) de conteúdos de História africana, que até então tinham um campo de pesquisa incipiente no país, escassa bibliografia em língua portuguesa e poucos especialistas brasileiros, a exigência pela formação inicial e continuada de professores estava posta.

Nesse sentido, a questão que se coloca é: como professores ministrantes de História da África nas Instituições pesquisadas, organizaram suas disciplinas de modo a enfrentar as dificuldades elencadas anteriormente e ao mesmo tempo responder às demandas de formação de professores na para atuar na Educação Básica?

A organização da disciplina ministrada pela professora Suzana reflete a experiência que ela acumulou como docente no antigo CEUD/UFMS, na UEMS e com as atividades de discussão/implantação dos conteúdos sobre África e cultura afro-brasileira. De acordo com o relato da professora, a disciplina apresenta o arcabouço legislativo que normatiza e orienta os estudos africanos e afro-brasileiros na Educação Básica, e a partir daí apresenta a extensa Coleção da Unesco. E finaliza as discussões com relações étnico-raciais no Mato Grosso do Sul. A professora avalia que a maior dificuldade está em trabalhar os períodos anteriores a Partilha da África, por causa da pouca bibliografia disponível em português.

Para implantar a disciplina a nossa preocupação foi as Diretrizes Curriculares, que eu sempre discuto na função de coordenadora eu passo para o professor que vai ministrar, eu já ministrei. Há uma preocupação com a legislação. Com relação à conteúdos a África, sempre foi muito fácil de estudar a partir da Partilha. Aí nos já estamos na África contemporânea. E assim, a dificuldade de bibliografia relativa aos períodos anteriores, vem sendo sanada. Mas ela ainda está em uma fase embrionária.

Quando eu ministrei a disciplina, eu dividi a turma em duplas, e cada uma tinha que dar conta de um volume daquele. Isso eu pedi no começo do ano, para eles me entregarem no final do ano, para ninguém alegar que teve que ler mil páginas em um mês. Eles me resenharam cada volume

daquele e socializaram o trabalho para o grupo. Eu falei: leiam agora porque quando chegarem à rede vocês não darão conta de fazer isso. Então faça agora.

Eu procurei também discutir o negro no Mato Grosso do Sul, e aí eu usou muito aqueles Cadernos e Diálogos que foram produzidos pela SEPPIR-MS, no início dos anos 2000. Uso um material muito legal da Secretaria de Saúde que fala dos quilombolas do Estado, além dos clássicos, a África na sala de aula. A dificuldade está na Partilha da África para traz. (ARAKAKI, 2016)

O professor Lourival da UFMS apresenta uma crítica interessante sobre espaço reservado para a disciplina sobre África e disciplinas tradicionais no curso de História, para ele, a crítica ao eurocentrismo feitas por muitos historiadores não passa de discurso, pois os cursos, organizados por esses mesmo historiadores são quase que totalmente voltados para a História da Europa. Nessa perspectiva um semestre apenas de África não é suficiente para abordar todos os conteúdos pertinentes à disciplina.

O fato de você garantir um espaço, de uma disciplina no currículo, eu não acredito em absoluto que isso mude a concepção de história dos nossos estudantes. Eu sempre tinha provocações ácidas com o meu grupo. Qualquer historiador, qualquer professor formado em História, fala de boca cheia contra o eurocentrismo, no entanto todos os cursos de História daqui têm 08 semestres no mínimo dedicados a Europa, duas antigas, duas medieval, duas modernas, duas contemporâneas, ainda tem gente que chama de História Geral. Não é História Geral é História da Europa 08 semestres e aí a África tem um semestre só. Eu não acredito que essa carga horária resolva o problema, eu vou, muito na direção do Marcos Ferreira dos Santos, que não adianta a gente criar uma disciplina... Você cria um quisto no meio do curso. Então eu acho que a discussão ainda é muito superficial, entretanto a existência da disciplina, evidentemente não é que ela é inútil, a gente tem que celebrar a indução da lei, a opção do estado brasileiro, como uma janela para a gente começar as coisas. (SANTOS, 2016)

O espaço reservado para África no curso de História também é criticado pelo professor Linderval, principalmente, no que tange aos recortes que os professores precisam fazer, para adequar os conteúdos ao limite de 01 semestre.

E o que eu argumentava, por exemplo, a Nauk trabalhava com África Colonial, eu quando vou trabalhar com África, trabalho com África Contemporânea e a ementa dá conta das duas coisas. Porque ela começa África desde que mundo é mundo e vai até o tempo atual e ninguém vai conseguir fazer isso em 04 meses, então você acaba elegendo qual período que você vai trabalhar.

Ela trabalha só com o período colonial é aí a dúvida na cabeça dos alunos sobre o que aconteceu depois. E eu trabalho só com contemporânea,

obviamente vai ficar a dúvida sobre o que aconteceu antes (MONTEIRO, 2016).

A falta de bibliografia específica sobre África também foi apontada pela professora Nauk, como dos entraves para o bom desenvolvimento. Por isso ela se alicerçou em conhecimentos adquiridos na graduação, nos textos da Coleção da Unesco e nos estudos de Del Priori e Venâncio para organizar os conteúdos que seriam ministrados por ela.

Eu confesso. É uma disciplina difícil. Não é a minha formação, a informação que eu tinha era de uma graduação que eu havia feito, tinha um caminho, mas e bibliografia? Eu lembro que eu saí atrás. Na biblioteca até hoje a gente não tem... Eu já fiz um levantamento devem ter 05 obras específicos de África e alguns bem básicos. E é nesse contexto que saiu um livro e muito usado os Ancestrais, Del Priori e o Venâncio, é manual, acessível, mas que está bebendo no Costa e Silva, em partes da Coleção da Unesco. Tinha uma preocupação com a parte iconográfica. Sempre abro a disciplina falando da Lei.

4.3.6 – Oferta de curso de extensão/projetos/estágio e produção de artigos

Os cursos de extensão, oferecidos pelas Universidades Públicas, têm se apresentado como alternativa muito utilizada, a partir dos anos 2000, pelos Sistemas de Ensino para atender a formação continuada de professores da rede pública em exercício, como forma de atualização profissional. Afim completar o cenário sobre o qual se desenvolve a disciplina História da África, interessa-me saber se os cursos que estou pesquisando disseminaram conhecimentos históricos sobre o continente africano, para além dos bancos universitários. Incluo outros mecanismos de divulgação desses conhecimentos como projetos de pesquisas, atividades de estágio, projetos de iniciação a docência e produção de artigos/material didático.

De acordo com os depoimentos dos professores Eudes e Zorzato, a UFGD, a pedido da Secretaria Municipal de Dourados, em 2006, a FCH, sob a coordenação do curso de História, organizou e ofereceu formação para os professores da rede sobre História Africana, cultura afro-brasileira e religiosidades. Além dos professores da Universidade, ministraram aula no curso, a professora Selma Pantoja, referência em estudos sobre as questões relativas à educação para relações étnico-raciais no Brasil e a professora Virginia Gonçalves, pesquisadora de literatura africana.

Por conta dessa lei a Secretaria procurou a Universidade, procurou nosso curso para oferecer disciplina de treinamento, instrumentalização, de preparado do professor da rede, para lidar com essa lei, naquele momento, 10639/2003, que foi reformulada pela 11645/2008.

Nós fizemos a 10639, nós quem? O professor Damião, que era chefe de departamento da História e o professor Zorzato, que coordenou o projeto,

eu trabalhei com o professor Zorzato, porque eu já trabalhava com história do Brasil e acabei contribuindo com isso, e com os contatos que eu tinha.

Ficamos eu, o professor Zortato, a professor Mário Sá à época professor da Uniderp, alguma coisa assim, organizando um pouco isso, então, a base da casa, por assim dizer, o professor Zorzato, eu, Mario Sá, hoje na UFGD, professor Rodrigo Casali, fazia mestrado na Universidade, trabalhava com religiosidade, uma prática chamada Gira de Baianos, aqui em Dourados, que tinha essa inserção também.

A partir daí, a gente convidou a professora Selma Pantoja da UnB, ela veio participar, ela deu uma parte do curso. Eu me lembro que o professor Mário Sá, eu e o professor Rodrigo, oferecemos, digamos, demos aula no curso, mais a professora Pantoja da Unb, mais a professor Virginia Gonçalves, que é pesquisadora de literatura de africana, naquela época era professora da UEL, hoje ela está aposentada, então nos realizamos, digamos esses *mix* de temas, tentamos dar essa formação para os professores, que eram professores da rede municipal (LEITE, 2015).

O professor Eudes, em seu depoimento relata, ainda, que os custos com diárias e passagens foram pagos pela prefeitura, além disso, foram contratados substitutos, para que os professores da rede pudessem participar do curso, que contou com algo em torno de 50 professores. Vale colocar uma observação feita pelo professor sobre a necessidade de primeiro quebrar preconceitos para depois ensinar conteúdos sobre África, em referência às ideias equivocadas acerca do continente, muito presentes no imaginário dos professores da rede.

O curso de História de Amambai, sob a coordenação da professora Suzana Arakaki, também ofereceu curso de extensão para professores da rede municipal, o projeto foi financiado pelo Ministério da Educação.

Em 2010 eu apresentei no MEC-SECADI, um projeto como curso de extensão, que aprovado, recebemos recurso para isso, o projeto era para ser implantado em 2011, mas acabou sendo implantado em 2013, eu mesmo estando afastada para o doutorado eu andei todas as cidades que estão no cronograma Aral Moreira, Sete Quedas, Sapucaia, eu fiz toda essa região.

Foi muito legal, as cidades liberaram os professores, apresentei conteúdos, metodologias, levei materiais para eles, mostrei a bibliografia existente, foi muito proveitoso. Então através do curso de História foi possível, fazer esse curso de capacitação. (ARAKAKI, 2016)

O professor Linderval da UFGD, em seu relato considera que a falta de interesse dos professores, dos sistemas de ensino e da própria sociedade em relação a temática acaba

dificultando a criação de projetos de curso de extensão. Apesar de ele ter feito algumas tentativas junto a Secretaria Municipal de Dourados.

É uma coisa que ocorre, a escola solicita da Universidade determinadas demandas e as escolas acabam às vezes ditando um pouco daquilo que vai ensinar. Nós, não temos a demanda, na escola, não existe uma preocupação com isso, pelo menos não aqui, eu não sei se somente aqui entendeu?

Me parece que como não é uma demanda da escola e uma demanda da sociedade, esse tipo de discussão não é relevante, isso acaba se refletindo, é obvio que não deveria ser refletir tanto assim, mas acaba se refletindo na maneira que a gente pensa, na nossa grade, ou seja, quando a gente pensa na nossa grade a gente pode até pensar em literatura, mas ninguém, vai lembrar de um autor africano, entendeu?

Então eu fico pensando se a gente a abre o curso de extensão, exatamente para fazer isso, formação continuada para os professores da rede. Isso teria algum efeito? Acho que esbarraria muito nisso, não é? Ou seja, o cara trabalha manhã e tarde e a gente oferece um curso desse a noite. Ele vai lá? Ele já está tão cansado, ele percebe aqui como uma coisa tão desprezada pela direção das escolas que ele não tem muita razão para poder ir. Ele entende que isso não é uma coisa importante para ele. (MONTEIRO, 2015)

Em Três Lagoas o professor Lourival usou o espaço do Estágio Curricular e do PIBID para levar à escola os conhecimentos históricos sobre o continente africano, na perspectiva do professor, a atividades alçaram resultados razoáveis, sobretudo, no que diz respeito ao combate as práticas de racismo no ambiente escolar.

O importante de se dizer é que eu fui coordenador de PIBIB, também e meu PIBID, durante dois anos, tive entre 5 e 20 bolsistas, e todos os meus bolsistas do PIBID, mais meus alunos de estágio obrigatório, todos que eram orientados por mim, tinham que ensinar história da África ou cultura afro-brasileira em seus estágios, então qualquer aluno que me procurava sabia que ele teria que ensinar tal coisa. E nós fizemos um projeto que durou mais que dois anos, que está no blog o Oba-oba do Cerrado, é uma espécie de diário.

Nós desenvolvemos sequências didáticas longas, um aluno meu, entrava em sala de aula, no ensino fundamental e médio, pelo menos quatro semanas, de quatro a seis semanas, nossa supervisora do PIBID, ela permitia, foi um programa curricular.

Nós trabalhamos a rainha Nzing e o reino de Jong, no século XVII, para poder pensar a expansão holandesa no século XVII e as relações do colonialismo português e holandês nos séculos XVII, a partir da bibliografia da Nzinga. Nós tivemos também projetos a respeito da literatura do Mio Couto e a formação da identidade moçambicana a partir da literatura. Então nos conseguimos trazer alguns projetos de pesquisa que meus alunos tinham que estudar África (SANTOS, 2016).

Importa destacar que apesar das dificuldades mencionadas anteriormente, os conhecimentos sobre África e cultura afro-brasileira não ficaram restritos aos alunos da graduação, de modos variados esses conhecimentos transcenderam os muros da Universidade e chegaram ao chão da escola. Não apenas pela iniciativa dos professores, mas a partir de parcerias com os Universidade/Sistemas de Educação/Escola, com financiamento público. Isso sugere que houve durante o período pesquisado um comprometimento, ainda que sem continuidade, de vários segmentos da educação em qualificar os professores em exercício para incorporação da obrigatoriedade prevista na lei, nisso a Universidade e seus professores tiveram papel fundamental.

4.3.7 As perspectivas de Ensino da História da África que emergem dos depoimentos

Destaquei acima os trechos que avaliei ser mais importantes nos depoimentos dos professores universitários que atuaram ou atuam nos cursos de História das Instituições pesquisadas. Os indícios que se colocam sugerem que da data da promulgação da obrigatoriedade do Ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira, 2003, até a implementação das primeiras disciplinas obrigatórias, não se promoveu discussão sobre a nova legislação. A Lei, as Diretrizes eram completamente desconhecidas. Ou seja, os interesses de pesquisas do grupo de professores estavam voltados para outras temáticas.

Somente quando os projetos pedagógicos começam a ser reformulados é que o núcleo estruturante dos cursos e os professores percebem as exigências normativas e “são pegos de surpresa”. Com exceção do curso de Amambaí, porque a professora estava participando ativamente das discussões locais e nacionais. Isso indica, também, o pouco ou quase inexistente diálogo entre os cursos de História, as Políticas Públicas em Educação e as agendas de demanda do Movimento Negro, por Políticas de Ações Afirmativas e Valorativas.

Uma vez posta à mesa a exigência, pois, a Reformulação do Projeto Pedagógico é orientada pelo cumprimento da legislação, respeito aos prazos e se constitui em um dos documentos necessários para autorização e reconhecimento do curso, os professores em suas respectivas unidades passaram a organizar a disciplina com os recursos que dispunham.

Marcante na fala dos professores é constatação da falta de especialistas na área, não só no Mato Grosso do Sul, como no Brasil e paralelamente a isso está a observação de que as linhas de pesquisas nas pós-graduações ampliam suas áreas na direção dos estudos africanos, a partir dos anos 2000, de modo que o campo de pesquisa ainda está em processo de fortalecimento e consolidação.

A escassa bibliografia em língua portuguesa, também se constitui como um entrave na organização da disciplina. E a Coleção História da África, organizada pela UNESCO se torna a obra de referência, utilizada em todos os cursos.

O reconhecimento de que os cursos se estruturam sobre a matriz europeia de concepção da história da humanidade e excluem não apenas África, como Ásia e outras territorialidades e narrativas, é recorrente no depoimento dos professores (LEITE, 2015; MONTEIRO, 2015; SANTOS, 2016).

Quanto à possibilidade da História da África contribuir no reconhecimento e respeito às diferenças e, na construção de relações étnico-raciais amistosas, os professores demonstram certo ceticismo, derivado não apenas das dificuldades elencadas anteriormente, mas também estrutura racializada da nossa sociedade.

Sem resistências ou tensões abertas, a disciplina História da África, existe atualmente em todos os cursos de Licenciatura em História das Instituições Públicas do Estado do Mato Grosso do Sul, ainda que se pesem os limites, meu olhar sobre, não é apenas pelo discurso da falta, mas sobre tudo pela reflexão de que professores não especialistas na área moveram vários esforços para organizar, oferecer e ministrar a disciplina.

Ainda que se leve em consideração as muitas lacunas, aos acadêmicos da licenciatura em História são apresentadas as narrativas históricas sobre África, isso por si só um avanço, se formos pensar nas características sócio econômicas e culturais do Estado.

CONCLUSÃO

Minha tese é que as disciplinas de História da África e temáticas correlatas ofertadas pelos cursos de licenciatura em História das instituições públicas sul-mato-grossenses são periféricas. Isso ocorre, primeiramente, porque a organização curricular desses cursos está voltada para a História da Europa, o que significa afirmar que o pensamento hegemônico emergente com a Modernidade, no qual apenas o saber produzido sobre as bases dos paradigmas ocidentais de conhecimento é considerado o único, verdadeiro, implicando a negação ou hierarquização dos outros saberes, ainda exerce influência significativa nos cursos de História.

Nesse sentido, o exame da carga horária das disciplinas do núcleo básico ou núcleo de formação específica de cada curso indica o amplo espaço reservado às narrativas voltadas para História Medieval/Média, Moderna e Contemporânea, em detrimento das Histórias do Brasil, da América e da África. A incisiva marca eurocêntrica dos currículos das licenciaturas em História vai ao encontro da análise de Lander (2005), que avalia que o *caráter hegemônico* dos conhecimentos científicos europeus se sobrepõe ao estudo/compreensão/pesquisa de todas as outras culturas, povos e sociedades, ao ter como perspectiva a experiência moderna ocidental, conduzindo, assim, ao ocultamento, à negação, à subordinação ou à extinção “toda a experiência ou expressão cultural que não corresponda ao *dever ser* que fundamenta as ciências sociais” (p.14).

No que tange à História, as implicações desse posicionamento se fazem sentir na resistência dos cursos em assumir de modo consistente em seus currículos formativos “processos históricos e culturais” diferentes daqueles formulados pelo pensamento hegemônico. Ou, então, quando por pressão de movimento negro e/ou políticos e/ou acadêmicos, narrativas históricas outrora negadas ou silenciadas passam a ser obrigatórias, sua inserção se faz de modo negligenciado, tímido, periférico, como é o caso da História da África e temas correlatos.

Argumento que todas as dificuldades identificadas nas disciplinas, referentes à carga horária insuficiente, à ausência de concurso específico para vaga, à atribuição das aulas a professores substitutos, à alta rotatividade de professores, à falta de regularidade dos conteúdos e ao acervo bibliográfico insuficiente e desatualizado, são conseqüências da

filiação eurocêntrica dos cursos, calcados em um discurso hegemônico de um modelo civilizatório.

Nessa perspectiva, não identifiquei rupturas, apenas algumas alterações no sentido de introduzir a nova disciplina minimamente nos cursos, de modo a atender às exigências legislativas, permanecendo o núcleo duro do curso sobre as mesmas bases.

Entretanto, foi possível identificar, também, a despeito dos obstáculos impostos pelo perfil eurocêntrico dos cursos, que os professores ministrantes empreenderam esforços acadêmicos para garantir o mínimo de funcionalidade da disciplina, sendo que, em algumas vezes, expandiram seus *locus* de atuação e levaram o conhecimento disseminado em suas disciplinas para a escola, de modo a contribuir na formação continuada de professores.

Feitas essas duas considerações, passo a responder às perguntas que nortearam a pesquisa. A primeira diz respeito ao lugar da História da África nos cursos: conforme mencionei anteriormente, ela existe nos cursos, mas está estrategicamente em desvantagem em relação a outros estudos ou saberes.

As leituras dos Projetos Pedagógicos indicam que a presença⁸² de temas sobre história da África, cultura afro-brasileira e temáticas correlatas, em disciplinas específicas, é posterior à Lei n.º 10.639/2003, aparecendo pela primeira vez em 2010 nos Projetos Pedagógicos dos cursos da UEMS e UFMS (Aquidauana e Pantanal). Isso demonstra que os núcleos docentes estruturantes dos cursos têm procurado atender às normatizações legais. Ainda sobre a categoria presença, cabe destacar que o expressivo número das disciplinas que são obrigatórias revela que a temática do ponto de vista normativo existe nos cursos.

O exame dos Projetos Pedagógicos, tendo em vista a categoria identidade, revelou que, em quatro cursos, a saber, o da UFGD – Dourados e os da UFMS – Campo Grande, Nova Andradina e Três Lagoas, são oferecidas disciplinas específicas sobre História da África. Já os conteúdos sobre cultura afro-brasileira são abordados nas disciplinas Tópicos em Cultura e Diversidade Étnico-racial, Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, História e Culturas afro-brasileiras, africana e indígena e Práticas de Ensino e Pesquisa em História: Multiculturalismo, Povos Indígenas e Diversidade.

Os cursos da UEMS – Amambai e da UFMS – Aquidauana e Coxim abordam as temáticas História da África e cultura afro-brasileira na mesma disciplina. O curso da UFMS – Pantanal oferece apenas a disciplina História da África, e não aborda em disciplina específica conteúdos referentes à cultura dos afro-brasileiros.

⁸² Como disciplina obrigatória.

A segunda questão que norteou a pesquisa refere-se a qual História da África se apresenta ou se discute nos cursos.

A leitura das ementas indicou a existência de propostas bem diversificadas, que abordam desde a África pré-colonial até os movimentos de libertação nacional, como é o caso da UFGD, e há aquelas que as estendem seus conteúdos até o sistema de segregação racial Apartheid. Há ainda aquelas que discutem as questões culturais afro-brasileiras, conforme aponto a seguir.

Na UEMS, a ementa revela que a disciplina deverá ser organizada em consonância com as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, ao articular entre o “passado, presente e futuro no âmbito de experiência, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro” (BRASIL, 2004). Contudo, devido à amplitude de temas que deverão ser tratados, a carga horária parecer ser insuficiente, o que pode fazer com que o/a professor/a opte por discutir apenas parte dos conteúdos previstos.

Na UFMS de Campo Grande, o nome da disciplina faz referência à História da África, mas tais conteúdos não são contemplados no corpo da ementa. A ausência remete à ideia de que as narrativas históricas sobre a África têm início com a História da Escravidão, refletindo uma concepção equivocada, de matriz eurocêntrica, de que o continente não produziu história antes da chegada do europeu.

Uma extensa ementa é apresentada pelo curso de Aquidauana, que pretende discutir da África pré-colonial à resistência ao colonialismo e a cultura africana no Brasil. Quanto ao curso de Coxim, ao problematizar as concepções de História da África, a ementa está comprometida em superar a visão restrita de que o continente não tem história. O tema relaciona-se ao indicado nas diretrizes, e, ao mesmo tempo, valoriza a herança da cultura africana não só para o Brasil como para o mundo.

Em Nova Andradina, a ementa contempla questões raciais e indígenas numa perspectiva histórica e sociocultural. Fica de fora a História Africana, tão cara à reconversão de mentalidades negativas sobre a África; mais uma vez perdem os egressos e seus futuros alunos. São previstas ainda discussões acerca da influência europeia nas culturas africanas e indígenas.

Já em Três Lagoas a ementa expressa a preocupação do curso em ter uma disciplina que abarque o que é preconizado na legislação: trata da África pré-colonial, do imperialismo europeu, da descolonização, da escravidão no Brasil e da cultura afro-brasileira.

Finalmente, em relação à UFGD, a ementa menciona o período pré-colonial, o que indica a preocupação com as narrativas históricas construídas em um período anterior à chegada do europeu no continente, valorizando assim as culturas e sociedades locais; explicita também a tentativa de romper com a concepção de que a África é um continente a-histórico.

Além disso, a proposta abarca temas que articulam a África atual aos brasileiros de ascendência africana, em referência às Diretrizes Curriculares, que propõem o fortalecimento de identidades positivas do negro.

A leitura das ementas permitiu apontar que as bibliografias sugeridas, **quando se trata de escravidão**, são diversificadas e trazem autores que são referência na área, como Alberto da Costa Silva (1996, 2002, 2003), Manolo Florentino (1997) e Luiz Felipe de Alencastro (2000). O livro de Maria do Carmo Brazil (2002), sobre a escravidão em Mato Grosso, também faz parte da bibliografia básica sobre o tema.

Quanto à **História da África**, a obra mais mencionada é *História da África na sala de aula*, de Leila Leite Hernandez (2005); são citadas também *África, essa mãe quase desconhecida*, de Eduardo D'Amorim (1997), a Coleção da UNESCO *História Geral da África* (1982) e *África Negra* de Elikia M'Bokolo (2003).

Sobre as **Relações Étnico-Raciais** no Brasil, estão inseridos nas bibliografias básicas dos cursos os livros de Lilia Moritz Schwarcz (1993), *O espetáculo das raças*; o de Kabenguele Munanga, *Superando o racismo na escola* (2001); e o de Wlamyra de Albuquerque (2006), *Uma história do negro no Brasil*.

Seja em decorrência do acervo desatualizado, seja por desconhecimento, uma vez que não há especialistas atuando na área nos cursos pesquisados, o fato é que não constam na bibliografia básica os principais pesquisadores africanos sobre a temática, dos quais destaco: Joseph Ki-Zerbo, Amadou Hampate Bá, Yves Mundime, Achille Mbembe, Thierno Mouctar Bá e Kwane Appiah. Isso implica na dificuldade em organizar, no seio da disciplina sobre História da África, discussões teóricas e metodologias mais consistentes.

A leitura dos planos de aula deixa, em primeiro lugar, evidente que há uma disposição dos professores, sejam eles efetivos ou substitutos, doutores ou mestres, com pesquisas ou não na área, em organizar um conjunto de temas relacionados ao continente africano, que minimamente discuta:

- g) África pré-colonial, no que tange à configuração de espaços civilizatórios singulares; as estruturas de poder e de comando político; ciência, tecnologia, religião, artes e filosofia; a conquista e a colonização árabes da África;

- h) A dominação imperial europeia e o tráfico negreiro transoceânico;
- i) O período colonial, nas dimensões da “partilha da África” e do aniquilamento das sociedades agro-pastoreira, agro-manufatureira e agro-burocrática;
- j) O período contemporâneo, o movimento dos povos africanos pela descolonização e o processo de independência;
- k) A história do negro no Brasil, a escravidão, os diferentes movimentos de resistência (Quilombo e Movimento Negro), a incisiva marca da África na cultura brasileira;
- l) Os desafios que se colocam para o ensino da História da África na sala de aula.

Em segundo lugar, apesar do esforço louvável, a mudança constante de professores provoca uma certa instabilidade no corpo da disciplina, em decorrência das várias inclusões e supressões de conteúdos de um semestre/ano para o outro, num processo que popularmente se denomina “atirando para todo lado”.

Em que se pesem os conteúdos programados organizados, segundo o agrupamento citado acima e as adições bibliográficas, a disciplina permanece presa à lógica eurocêntrica da concepção de história. O pensamento decolonial, que seria uma opção contra-hegemônica a essa lógica, sequer é citado nos planos.

O que há na realidade é a tentativa de mostrar que a África tem uma história anterior ao contato com os europeus e uma história de exploração e submissão depois da chegada deles. Mas não existe no interior das disciplinas um questionamento forte a respeito da centralidade da Europa na produção das narrativas históricas em escala mundial. Assim, o silenciamento e as ocultações de outras narrativas fazem com que ainda hoje as demais culturas sejam percebidas como inferiores, subalternas, periféricas.

Estudos importantes que poderiam subsidiar essa discussão não foram incorporados às disciplinas; entre eles destaco Frantz Fanon, em *Condenado da Terra e Pele Negra e Máscara Branca*; Aimé Césaire, em *Discurso sobre a Colonização*; Yves Mundime, em *A invenção da África*; e Cheikh Anta Diop, em *Nations Nègres et Culture*.

A História da África, em linhas gerais, é uma disciplina morna e periférica. Contribuem para essa condição: (i) a ausência de um especialista; (ii) a alta rotatividade de professores, que não podem dar continuidade ao trabalho de consolidação da disciplina; (iii) o fato de que faz parte da grade curricular tão somente por força legislativa; e (iv) principalmente porque não apresenta, pelo menos por enquanto, nenhuma ameaça à matriz europeia do curso.

A partir do diálogo com as pesquisas⁸³ realizadas sobre o ensino de História da África, entendo que a disciplina deve ser organizada a partir de ênfase na historiografia africana. Esse posicionamento contribui no mínimo para a aproximação de outros modos de construções de narrativas históricas, pautadas nas perspectivas daqueles que durante muito tempo tiveram seus *locus* de enunciação negados.

A disciplina deve considerar a interdisciplinaridade, pois parte significativa dos documentos escritos sobre a história da África foi produzida e guardada por estrangeiros, principalmente árabes e europeus. Ainda que se considere o trabalho de releitura, trabalhar somente sobre esses documentos seria reproduzir a percepção colonialista. Nesse sentido, o ensino de história da África deve considerar a ampliação teórico-metodológica e a diversificação das fontes e objetos de pesquisa. Isso significa incorporar as contribuições da linguística, da arqueologia, da antropologia e das fontes orais.

A disciplina também pode ser protagonista de uma História pós-eurocêntrica, ao aprofundar e radicalizar as críticas iniciadas, nos pós-guerra, por historiadores africanos e da diáspora que questionavam o viés evolucionista da história mundial, sua ideia de progresso, civilização e modernidade.

De acordo com os depoimentos dos professores, somente quando os projetos pedagógicos começam a ser reformulados é que o núcleo estruturante dos cursos e os professores percebem as exigências normativas e “são pegos de surpresa” (com exceção do curso de Amambai, porque a professora participou ativamente das discussões locais e nacionais). Isso indica, também, o pouco ou quase inexistente diálogo entre os cursos de História, as Políticas Públicas em Educação e as agendas de demanda dos Movimentos Negros, por Políticas de Ações Afirmativas e Valorativas.

Uma vez posta à mesa a exigência, a reformulação do Projeto Pedagógico é orientada pelo cumprimento da legislação e pelo respeito aos prazos, pois se constitui em um dos documentos necessários para autorização e reconhecimento do curso; assim, os professores em suas respectivas unidades passaram a organizar a disciplina com os recursos de que dispunham no momento.

A escassa bibliografia em língua portuguesa também se constitui como um entrave para a organização da disciplina. Assim, a Coleção *História da África*, organizada pela UNESCO, se torna a obra de referência, utilizada em todos os cursos.

⁸³ Refiro-me às teses de doutorado de Marcia Guerreiro *História da África uma disciplina em construção* e de Muryatan Santana Barbosa *A África por ela mesma: A perspectiva africana na História Geral da África* (Coleção da Unesco).

O reconhecimento de que os cursos se estruturam sobre a matriz europeia de concepção da história da humanidade e excluem não apenas África, como Ásia e outras territorialidades e narrativas, é recorrente no depoimento dos professores (LEITE, 2015; MONTEIRO, 2015; SANTOS, 2016).

Quanto à possibilidade de a História da África contribuir para o reconhecimento e respeito às diferenças e para a construção de relações étnico-raciais mais amistosas, os professores demonstram certo ceticismo, derivado não apenas das dificuldades elencadas anteriormente, mas também da estrutura racializada da nossa sociedade.

Sem resistências ou tensões abertas, a disciplina História da África existe atualmente em todos os cursos de Licenciatura em História das instituições públicas do Estado do Mato Grosso do Sul. Ainda que se pesem os limites, meu olhar não é apenas pelo discurso da falta, mas, sobretudo pela reflexão de que professores não especialistas na área moveram vários esforços para organizar, oferecer e ministrar a disciplina.

Ainda que se levem em consideração as muitas lacunas, aos acadêmicos das licenciaturas em História são apresentadas as narrativas históricas sobre África, e isso por si só é um avanço, se formos pensar nas características socioeconômicas e culturais do Estado.

A pesquisa buscou, também, traçar a gênese da disciplina História da África dos cursos de licenciatura em História das instituições públicas do Mato Grosso Sul; Inicialmente, abordei a história de duas importantes associações de negros: a Frente Nacional Brasileira – FNB e o Teatro Experimental do Negro – TEN, bem como os papéis desempenhados na educação dos negros que as frequentaram, tanto no que se refere ao reconhecimento e denúncia das práticas de racismo e discriminação, quanto à alfabetização de crianças e adultos e à valorização da identidade e estética negra.

Entretanto, o que mais nos interessa nessas associações é o de que foram elas, as primeira, que reivindicaram do Estado Brasileiro providências para tornar obrigatório o Ensino da História da África e das línguas africanas nas escolas públicas, como mecanismo de construção da identidade do negro brasileiro, de superação do racismo e de promoção da igualdade racial.

Tendo em vista que a FNB e o TEN são das décadas de 1930/40, a conquista, do ensino obrigatório de História da África, chegou depois de 73 anos! É por isso que penso ser tão importante trazer para o corpo do trabalho a história de associações quase esquecidas pelo próprio movimento negro contemporâneo e pelos pesquisadores da temática.

A discussão apresentada no tópico Historiografia Africana marca as três fases que influenciaram as narrativas sobre o continente, entre elas a nova historiografia africana, orientada pela construção de narrativas que valorizem a história africana a partir das fontes orais, dos vestígios arqueológicos e da linguística; enfim, uma história africana pensada por africanos.

Um ponto relevante é compreender que a História da África como disciplina acadêmica nasce nas lutas anticoloniais e antirracistas empreendidas no continente africano e como mecanismo de (re)elaboração da identidade africana negada pelo colonialismo. Penso que, no Brasil, a disciplina deve assumir papel muito parecido, ao se estabelecer como instrumento de combate ao racismo, de promoção da igualdade racial e da (re)construção da identidade dos afro-brasileiros.

É importante mencionar brevemente que duas mudanças importantes estão em curso no sistema educacional brasileiro, a primeira diz respeito, a já em vigor reforma do Ensino Médio, e a segunda, ainda em discussão, refere-se à Base Nacional Comum Curricular.

Na reforma do Ensino Médio, imposta pela MP nº 746/16, deixa de ser obrigatória a oferta da disciplina de História neste nível da Educação Básica, com isso, parte significativa dos nossos adolescentes e jovens adultos, deixaram de conhecer narrativas importantes sobre o nosso passado, em escala local e planetária. O desconhecimento das ações dos múltiplos sujeitos históricos no que diz respeito às rupturas, avanços, permanência e retrocessos, pode acentuar, nas próximas gerações, uma dificuldade já existente entre os brasileiros, que é a construção de valores pautados no exercício da cidadania em um estado democrático de direito.

Colocada essa nova condição da disciplina no Ensino Médio, cabe aos professores/as, alunos/as, pais, Instituições de Ensino Superior, movimentos sociais e entidades de classes, tencionarem junto aos Sistemas de Ensino para que a História, seja, mantida na grade curricular, mas não como uma disciplina enfadonha, “decoreba de dez questões”, mas sim, como um espaço de conhecimento, de descoberta e de inquietação. Um espaço no qual se toma conhecimento das diferenças sem hierarquizá-las, das desigualdades para superá-las, das injustiças para não repeti-las.

A segunda mudança importante, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), após a sua aprovação, será responsável por grande parte do conteúdo curricular da educação básica. A versão preliminar do documento foi elaborada por uma comissão de Assesores e

Especialistas, composta por professores universitários e da educação básica e técnicos de secretarias da educação e ficou disponível para consulta pública de setembro/2015 a março de 2016.

Ainda que se considerem as polêmicas geradas pela concepção de história apresentada na preliminar versão, as sugestões, inclusões e supressões, obtidas durante a consulta pública foram analisadas por pesquisadores da Universidade Federal de Brasília e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, resultando no documento 2ª. Versão da BNCC.

Pesquisadores voltados para análise da BCNN avaliam que as concepções de História que orientam as duas versões são distintas entre si, na versão preliminar da BNCC propôs-se uma ruptura com a história tradicional e quadripartida e eurocêntrica, ao trazer uma compreensão da história brasileira, caracterizada pela influência ameríndia, africana e europeia⁸⁴, voltada para a história pessoal, local, regional, nacional, americana, africana, europeia e mundial.

Contudo, a 2ª. versão da BNCC, publicada em abril/2016, se afastou da perspectiva de história apresentada na versão preliminar e retomou a ideia de história quadripartida e eurocêntrica, com alguns novos tópicos sobre história ameríndia e africana.

Sobre a história e cultura africana, as duas versões pretenderam mostrar uma África diferente, com narrativas históricas pré-coloniais, mais sem colocar em destaque as singularidades geográficas e temporais do continente. No que diz respeito à história e cultura afro-brasileira, a primeira versão não se problematiza a presença africana no Brasil, e lamentavelmente na 2ª. versão aprofunda ainda mais o silêncio/negação da contribuição do negro na construção da história brasileira. (PESSOA, 2016)

Aos negros, africanos ou afro-brasileiros, enquanto sujeitos históricos são dados poucos destaques as suas realizações na versão preliminar, e, na segunda versão é eliminado qualquer protagonismo dos negros na narrativa histórica do Brasil. Além disso, a proposta desconsidera os conhecimentos elaborados por uma historiografia internacional contemporânea sobre o continente africano, produzida na Europa, E.U.A., África e também no Brasil (PESSOA, 2016).

⁸⁴ Nesta ordem.

O que se espera depois da consulta pública à 2ª. versão da BCNN, é que o documento final, seja capaz de reconhecer as contribuições econômicas e culturais dos negros, para o Brasil, desde a período colonial, bem como os sucessivos processo de discriminação racial e exclusão social vivido pela pessoas pertencentes a esse grupo, ao longo dos séculos, além de capacidade de luta e resistência dos negros brasileiros.

Quanto à história da África espera-se que as narrativas sobre o seu protagonismo e singularidade ganhem destaque, bem como as múltiplas expressões de superação da condição de colonial e os desafios da construção das sociedades africanas pós-independência.

Por fim, espera-se que tal reordenamento seja pautado na historiografia africana e afro-brasileira desenvolvida contemporaneamente em diversos centros nacionais e internacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afrique noire et monde méditerranéen dans l'antiquité, Colloque de Dakar : 19-21 janvier 1976, Les Nouvelles Editions Africaines, 1978.

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ALBERTI, V.; PEREIRA, A. A. **Histórias do movimento negro no Brasil**: depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.

AMADOR DE DEUS, Z. A questão racial no Brasil. In: **Anais dos Seminários Regionais preparatórios para Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância correlata**. Brasília: Ministério da Justiça/Secretaria de Direitos Humanos. 2001.

AMSELLE, J.-L.; SIBEUD, E. (dir.). **Maurice Delafosse. Entre orientalismo et ethnographie. L'itinéraire d'un africaniste (1870-1926)**. Paris: Maisonneuve & Larose, 1998.

ANDRADE, J. F. **Classe, raça e ação afirmativa**: a política de inclusão social numa universidade pública de Pernambuco. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, 2012.

ANDREWS, G. R. O protesto político negro em São Paulo (1888-1988). **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, n.º 21, p. 27-48, 1991.

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

BÂ, A. H. A tradição viva. **História geral da África**, v. 1, p. 167-212, 2010.

BAH, T. M. **Historiographie africaine**: Afrique de l'ouest-Afrique centrale. 2015.

BARBOSA, M. S. **A África por ela mesma**: a perspectiva africana na História Geral da África (UNESCO). Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, 2012.

BARRY, B. **Senegâmbia: o desafio da história regional**. SEPHIS, 2000.

BASTIDE, R. **Estudos afro-brasileiros**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1953.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, C. M. F.; SEVERINO, A. J. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BLOCH, M. **Apologia da História ou Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro; Zahar, 1997.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2012.

BRAZIL, M. C.; SILVA, A. C. Rituais, Festas e Lyra Cacerense: Iniciativas de implantação da escola primária republicana na fronteira Brasil Bolívia (1910-1913). **Revista HISTEDBR On-line**, v. 45, p. 310, 2012.

BRAZIL, M. do C. **Fronteira Negra**. Dominação, violência e resistência escrava em Mato Grosso, 1718-1888. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2002.

BRAZIL, M. do C. Entre os canteiros da história: historiografia e fontes sobre o passado escravista em mato grosso. **Revista Eletrônica Documento/Monumento**, v. 8, n. 1, p. 206 a 223.

CAMPOS, L. A. S. C. **Enquadrando a esfera pública: a controvérsia das cotas raciais na imprensa**. Tese de Doutorado, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2013.

CARDOSO, F. H. **Capitalismo e escravidão no Brasil meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1962.

CARVALHO, J. J. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Revista USP**, n.68, dez/fev, p. 88-103, 2005-2006.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2000.

CAVAZZI DE MONTECÚCCOLO, Pe. Giovanni Antonio. Descrição histórica dos três reinos do Congo, Matamba e Angola. Tradução, notas e índices do Pe. Graciano Maria de Leguzzano. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar, 1965.

CERTEAU, M. de. **A escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2011.

CÉSAIRE, A. **Cahier d'un retour au pays natal.** Ohio State University Press, 2000.

CÉSAIRE, A. **Discours sur le colonialisme: suivi du, Discours sur la négritude.** Présence africaine, 2004.

CHARTIER, R. **História cultural: entre as práticas e representações.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, R. O mundo como representação. **Estud. av.**, São Paulo , v. 5, n. 11, p. 173-191, abr. 1991.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CUNHA JR, H. **O ensino da história africana.** 1999. Disponível em: <<http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=499>> Acesso: jul. 2015.

CURTIN. P.D Tendências recentes das pesquisas históricas africanas e contribuição à História Geral In KI-ZERBO, J. **História geral da África.** Brasília: Unesco/MEC/UFSCAR, 2010.

CURY, C. R. J. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais.** São Paulo: Cortez, 1984.

D'ADESKY, J. E. F. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismo e anti-racismos no Brasil.** Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

DEGLER, C. N.; WROBEL, F. **Nem preto, nem branco: escravidão e relações raciais no Brasil e nos Estados Unidos.** Ed. Labor do Brasil, 1976.

DEL PRIORE, M. V, R. P. **Ancestrais** : uma introdução à história da África Atlântica. Rio de Janeiro : Elsevier, 2004.

DESCHAMPS, H. **Traditions orales et archives au Gabon**: contribution à l'ethno-histoire. 1962.

DIAS, L. R. Geração XXI, Família XXI: vozes de quem vive essa história. In: SILVA, C. (Org.). **Ações Afirmativas em Educação**: Experiências Brasileiras. São Paulo: Summus, 2003, 113-135 p.

DIAS, L. R. Quantos Passos Já Foram Dados? A Questão de Raça nas Leis Educacionais - Da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da Educação do Negro e Outras Histórias**. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005, 49-62 p.

DIOP, C. A. **Nations nègres et Culture**, Paris, Présence Africaine, 1954, 1964, 1979.

DOMINGUES, P. Movimento Negro Brasileiro. **Topoi (Rio J.)**, v. 6, n. 11, p. 381-384, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-101X2005000200381&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: jan. 2016.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042007000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: jan. 2016.

DOMINGUES, P. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 517-534, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: jan. 2016.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo” em Lander. **Edgardo (org.) A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais–perspectivas latinoamericanas**, p. 55-70, 2000.

FAGE, J. D. A evolução da historiografia da África. In.: KI-ZERBO, Joseph. (ed.) **História Geral da África**. Volume I: Metodologia e Pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2010, 01-22 p.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, 1978.

FERNANDES, F. **O Negro no Mundo dos Brancos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

FERNANDES, F. **O Significado do Protesto Negro**. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1978.

FILICE, R. C. G. **Raça e classe na gestão da educação básica brasileira**. Tese de Doutora, Universidade de Brasília, 2010.

FORQUIN, J-C.; LOURO, G. L.; SILVA, T. T. da. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUNIER-GONZÁLES. G. **La raza negra es la má antigua de las razas humanas**: estudio paleontológico, arqueológico, histórico y geográfico. Valladolid, España: Saturnia Perez, 1901.

FANNON, F. **Os condenados da Terra**. Civilização Brasileira, 1979.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. SciELO-EDUFBA, 2008.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1963.

FRISOTTI, H. Religiões Afro-brasileiras. Beber no poço alheio. In: **Caminhos de Fé e Libertação**. Caderno de Formação Permanente. Missionários Cambonianos, Salvador, 1988.

FROBENIUS, L. **Histoire de la civilisation africaine**. 3e éd. Paris: Gallimard, 1952.

FOLHA DE SÃO PAULO/DATAFOLHA. **Racismo cordial**: a mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil. São Paulo: Ática, 1995

GARCIA, R. C. **Identidade fragmentada**: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993-2005. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

GATTI JÚNIOR, D. **A história das disciplinas escolares no Brasil**: análise dos aspectos teórico-metodológicos e da historiografia educacional, s/d. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/4cpehemg/Textos/pdf/1b_1.pdf>. Acesso: fev. 2015.

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GOHN, M. da G. M. **Teorias dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos, Cidade: editora, 1997.

GOHN, M. da G. M. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

GOMES, N. L. Diversidade cultural e formação de professores. In: **Educação em revista** (Belo Horizonte). Belo Horizonte, MG Nesp (set. 2000), p. 151-167

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo : reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?. In: **Revista brasileira de educação**. Belo Horizonte N. 21 (set./dez. 2002), p. 40-51, 168

GOMES, N. L. **Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

GONÇALVES, L.; SILVA, P. B. G. e. Movimento negro e educação. **Revista brasileira de educação**. Belo Horizonte, MG, n. 15, set./dez. 2000, p. 134-158.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1998.

GORENDER, J. A escravidão negra e suas influencias na sociedade brasileira. **Raízes da América latina**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1996, 547-564

GROSGOUEL, R. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, p. 63-77, 2007.

GUIMARÃES, B. **A escrava Isaura**. São Paulo: Ciranda/W. Buch, 1973.

HAMA, B. KI-ZERBO, J. Lugar da História na sociedade africana. In: KI-ZERBO, J. **História geral da África**. Brasília: Unesco/MEC/UFSCAR, 2010.

HANCHARD, M. **Orfeu e Poder. Movimento Negro no Rio e São Paulo**. Rio de Janeiro, EdUERJ/UCAM-Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

HASENBALG, C. A. Diagnóstico: análise de dados e do sistema escolar. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 30-35, 1987.

HASENBALG, C. A. O negro na indústria: proletarização tardia e desigual. **Ciências Sociais Hoje**, n.3 , v. 43 , p.423-445 , 1992.

HASENBALG, C. A. Silva, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, n. 73, p. 5-12, 1990.

HEGEL, G. W. F. **Filosofia da História**. Brasília: Ed. UNB, 1995.

HOBSBAWN, E. J. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

IANNI, O. **Escravidão e racismo**. São Paulo: Hucitec, 1978.

IANNI, O. **Raças e classes sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

INSTITUTO DE BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. 2013. Disponível em: < <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=500370>>. Acesso: jul. 2015.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação**, n., jan./jun., p. 9-43, 2001.

KI-ZERBO, J. **História geral da África**. Brasília: Unesco/MEC/UFSCAR, 2010.

KI-ZERBO, J. **Para quando a África?**: entrevista com René Holenstein. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

LANDER, E. CASTRO-GÓMEZ, S. **A colonialidade do saber** : eurocentrismo e ciências sociais : perspectivas latino-americanas. Buenos Aires : CLACSO, 2005.

M'BOKOLO, E. **África Negra História e Civilizações**. Até ao Século XVIII. Lisboa: Vulgata, 2003.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Rev. Bras. Educ.**, v.11, n. 32, p.285-296, 2006.

MAESTRI FILHO, M. J. **Deus é grande, o mato é maior!**: história, trabalho e resistência dos trabalhadores escravizados no Rio Grande do Sul. Passo Fundo: UPF Ed., 2002.

MAIO, M. C. O projeto UNESCO e a agenda das Ciências Sociais no Brasil dos anos 40 e 50. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.14, n.41. 1999.

MANIFESTO dos Educadores Mais Uma Vez Convocados, 1959.

MBEMBE, A. As formas africanas de auto-inscrição. **Estud. afro-asiát.**, vol.23, n.1, pp.171-209, 2001.

MENDES, M. G. **O negro e o teatro brasileiro (1889 e 1892)**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MIRANDA, C. **Bibliografia Básica sobre Relações Raciais e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MIGNOLO, W. D. El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto. **Telar: Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos**, v. 5, n. 6, p. 10, 2008.

M'BOKOLO, E. **Afrique noire. Histoire et civilisations**. Paris: Hatier; AUF, 2004.

MONTERO, M. **Paradigmas, conceptos y relaciones para una nueva era**. Cómo pensar las Ciencias Sociales desde América Latina Caracas: Dirección de Estudios de Postgrado/Facultad de Ciencias Económicas y Sociales/ Universidad Central de Venezuela, 1998.

MOORE, C. **Novas bases para o ensino da história da África no Brasil**. In **Educação Anti-racista**: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005

MOORE, C. **Racismo & Sociedade**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MUDIMBE, V. Y. **A invenção de África**: Gnose, filosofia e a ordem do conhecimento. Mangualde (Portugal), Luanda: Edições Pedagogo; Edições Mulemba, 2013.

MUNAKATA, K. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

MUNANGA, K. Identidade e auto-estima da população negra. **Fazendo escola**, v. 2/2002, p. 43-45, 2002.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. UNESCO, 2005.

MUNANGA, K.; GOMES, L. **O Negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Ação Educativa, 2006.

NABUCO, J. **O abolicionismo**. São Paulo: Nova Fronteira, 2000.

NASCIMENTO, A. do. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. **Estud. av.**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 209-224, Apr. 2004.

NASCIMENTO, A. **O Brasil na Mira do Pan-Africanismo**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais/ Editora da Universidade Federal da Bahia EDUFBA, 2002.

NASCIMENTO, A. **Thoth: Pensamento dos Povos Africanos e Afrodescendentes**, nos. 1-6. Brasília: Senado Federal, 1997-98. (1997)

NIANE, D. T. **Soundjata**: ou, L'épopée mandingue. Présence africaine, 1960.

NIANE, D.T. O Mali e a segunda expansão Manden. In: **História Geral da África Vol IV**. Brasília: UNESCO/MEC/USFCAR, 2010.

OBENGA, T. Fontes e técnicas específicas da história da África—Panorama Geral. **História Geral da África**, v. 1, p. 59-75, 1982.

OLIVA, A. R. **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)**. Tese (Doutorado em História) 2007 – PPGH/UNB, Brasília.

OLIVER, R. **A experiência africana da pré-história aos dias atuais**. J. Zahar, 1994.

OLIVEIRA, E. de. **Relações étnico-raciais e de gênero e o discurso da sala de aula de português: uma abordagem etnográfica interacional**. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

ORTIZ, R. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PERROT, C.; BAH, T. ELDRIDGE M. **Cahiers d'études africaines** [En ligne], 176, 2004, mis en ligne le 17 avril 2008.

PESAVENTO, S. J. Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário. **Revista brasileira de história**. v. 15, n. 29, p. 9-27, 1995.

PESSOA, R. A. S. O Conteúdo de História e Cultura Afro-brasileira existente na Base Nacional Comum Curricular do Brasil. In **Anais do V Congresso Internacional de História**, Jataí, 2016.

PILETTI, N. **História do Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

PINSKY, J.; BASSANEZI, C. **História da cidadania**. São Paulo, SP: Contexto, 2003.

PINTO, R. P. Movimento Negro e Etnicidade. **Estudos Afro-Asiáticos**. v. , n. 19, p. , 1990.

PINTO, R. P. **O Movimento Negro em São Paulo: Luta e Identidade**. Tese de Doutorado. Departamento de Antropologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

PINTO, R. P. Raça e educação: uma articulação incipiente. **Cadernos de Pesquisa**, fev., n. 80, p. 41-50, 1992.

Revue Presence Africaine nro II dez-jan 56-57.

REGIS, K. **Relações étnico-raciais e currículos escolares**: análise das teses e dissertações em Educação. São Luís: EDUFMA, 2012.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RODRIGUES, F. Racismo cordial. A mais completa análise sobre o preconceito de cor no Brasil (Racismo Cordial). **Folha de São Paulo - Datafolha**, v. 11, n. 55, São Paulo: Ática, 1995.

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

ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C.; SILVA, P. V. B. da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educ. Pesqui.**, v. 29, n.1, pp. 125-146, 2003.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAID, E. W. **Freud e os não-europeus**. São Paulo, Boitempo, 2004.

SALES, A. Dos. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, 2007.

SAMB, D. **Cheikh Anta Diop**. Nouvelles Editions africaines du Sénégal, 1992.

SANFELICE, J. L. **História e história da educação** : o debate teórico-metodológico atual. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SANTOS, I. A. A. **Direitos humanos e as práticas de racismo**: o que faremos com os brancos racistas?. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, 2009.

SANTOS, I. A. A. dos. **Movimento negro e Estado**: o caso do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra. 1ª. ed. São Paulo: Prefeitura Municipal de São Paulo/Coordenadoria Especial do Negro, 2007.

SANTOS, M. T. Percurso e situação do ensino de história da educação em Portugal. In:

GATTI JÚNIOR, D.; PINTASSILGO, J. (Orgs.). **Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação**. Uberlândia: EDUFU, 2007.

SANTOS, S. A. dos. A Luta Anti-Racismo e a Lei 10.639, de 09 de Janeiro de 2003. **Toques D'Angola**, v. I, n.1, p. 34-37, 2003.

SANTOS, S. A. dos. Ações afirmativas: racialização e privilégios ou justiça e igualdade?. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, v. 10, p. 111-120, 2009.

SANTOS, S. A. dos. Movimentos sociais negros: a emergência de novos agentes antirracistas pós década de 1980. In: SANTOS, R. E. dos (Org.). **Questões urbanas e racismo**. Petrópolis/Brasília: DP et Alii/ABPN, 2012, 362-400 p.

SANTOS, S. A. dos. Racismo, Discriminação e Preconceitos. **Salto para o Futuro**, v. 1, p. 26-33, 2004.

SANTOS, S. A. dos. Raízes Históricas do Projeto de Branqueamento do Estado Brasileiro. In: **Anais do VI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**, Porto, 2000.

SANTOS, S. A. dos; CAVALLEIRO, E. dos S.; BARBOSA, M. I. da S.; RIBEIRO, M. Ações Afirmativas: polêmicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do Estado. **Revista Estudos Feministas (UFSC. Impresso)**, v. 16, p. 913-919, 2008.

SANTOS, S. A. dos; OLIVEIRA, D. D.; LIMA, R. B.; TOSTA, T. L. D. **50 Anos Depois: Relações Raciais e Grupos Socialmente Segregados**. Brasília: MNDH, 1999.

SCHERER-WARREN, I. **Uma revolução no cotidiano?: os novos movimentos sociais na América Latina**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil: 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, L. M. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Publifolha, 2001.

SCHWARCZ, L. M.; REIS, L. V. de S. **Negras imagens: ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil**. São Paulo: Edusp/Estação Ciência/Universidade de São Paulo, 1996.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, J. da. A União dos Homens de Cor: aspectos do movimento negro dos anos 40 e 50. **Estud. afro-asiát.** vol. 25, n. 2, pp. 215-235, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-546X2003000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso: ago. 2015.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade** : uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009,

SIQUEIRA, E. M.; SÁ, N. P. **Leis e Regulamentos da Instrução Pública do Império em Mato Grosso**. Campinas: Editores Associados/INEP/SBHE, 2000.

THIESEN, J. da S. Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. **Educ. rev.**, v. 27, n. 1, pp. 241-260, 2011.

VALENTIM, R. **Movimentos sociais e educação**: análise histórica sobre o processo de implantação da lei 10.639/03 em MS - 1996/2006 - Dourados, MS, 2012. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Grande Dourados, 2012.

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. **História geral da África**, v. 1, p. 157-179, 1982

VIÑAO, A. F. A história das disciplinas escolares. **Revista brasileira de história da educação**. n. 18, set./dez., p. 173-215, 2008.

FONTES:

BRASIL, **Plano nacional das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: SECAD/SEPPPIR, 2009.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília: SECAD/MEC, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.639** de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 23/12/1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01**. Institui diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

UEMS. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em História**. Amambai: UEMS, 2010.

UEMS. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. **Plano de ensino da disciplina História da África e cultura afro-brasileira**. Amambai: UEMS, 2013.

UEMS. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. **Plano de ensino da disciplina História da África e cultura afro-brasileira**. Amambai: UEMS, 2014 UEMS.

UEMS. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. **Plano de ensino da disciplina História da África e cultura afro-brasileira**. Amambai: UEMS, 2015 UEMS.

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Plano de ensino da disciplina História da África e cultura afro-brasileira**. Amambai: UEMS, 2016

UFGD. Universidade Federal da Grande Dourados. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História**. Dourados: UFGD, 2014.

UFGD. Universidade Federal da Grande Dourados. **Plano de Ensino da Disciplina História da África**. Dourados: UFGD, 2005.

UFGD. Universidade Federal da Grande Dourados. **Plano de Ensino da Disciplina História da África**. Dourados: UFGD, 2006.

UFGD. Universidade Federal da Grande Dourados. **Plano de Ensino da Disciplina História da África**. Dourados: UFGD, 2008.

UFGD. Universidade Federal da Grande Dourados. **Plano de Ensino da Disciplina História da África**. Dourados: UFGD, 2009.

UFGD. Universidade Federal da Grande Dourados. **Plano de Ensino da Disciplina História da África**. Dourados: UFGD, 2010.

UFGD. Universidade Federal da Grande Dourados. **Plano de Ensino da Disciplina História da África**. Dourados: UFGD, 2011.

UFGD. Universidade Federal da Grande Dourados. **Plano de Ensino da Disciplina História da África**. Dourados: UFGD, 2012.

UFGD. Universidade Federal da Grande Dourados. **Plano de Ensino da Disciplina História da África**. Dourados: UFGD, 2013.

UFGD. Universidade Federal da Grande Dourados. **Plano de Ensino da Disciplina História da África**. Dourados: UFGD, 2014.

UFGD. Universidade Federal da Grande Dourados. **Plano de Ensino da Disciplina História da África**. Dourados: UFGD, 2015.

UFMS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em História**. Aquidauana: UFMS, 2010.

UFMS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em História**. Campo Grande: UFMS, 2011.

UFMS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Plano de ensino do curso de licenciatura em História**. Campo Grande: UFMS, 2011.

UFMS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em História**. Campo Grande: UFMS, 2014.

UFMS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em História**. Coxim: UFMS, 2011.

UFMS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em História**. Nova Andradina: UFMS, 2013.

UFMS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em História**. Pantanal: UFMS, 2012.

UFMS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em História**. Três Lagoas: UFMS, 2013.

ENTREVISTAS (ver anexo 1):

Dr. Eudes Fernandes Leite (UFGD), 18 de setembro de 2015, 34 min 38 seg

Dr. Linderval Augusto Monteiro (UFGD), 02 de dezembro, 2015, 58 min 48 seg

Dr. Lourival dos Santos (UFMS), 19 de setembro de 2016, 14 min 22 seg

Dr. Osvaldo Zorzato (UFGD), 14 de setembro de 2015, 47 min 07 seg

Dra. Nauk Maria de Jesus (UFGD), 19 de outubro de 2015, 1 h 01 min 39 seg

Dra. Suzana Arakaki (UEMS), 10 de maio de 2016 19 min 21 seg

ANEXO 1
ENTREVISTAS

DR. EUDES FERNANDES LEITE (UFGD), 18 DE SETEMBRO DE 2015, 34 min 38

seg

Professor Eudes

Bom, Cíntia, primeiro quero te cumprimentar pelo trabalho e também agradecer, digamos, a possibilidade de falar. É claro que, quando estamos falando de entrevista, estamos falando a partir da memória, como não poderia deixar de ser.

Esse tema sempre foi um tema, pensando inclusive a partir da minha formação, lembrado. Eu acho que essa primeira lembrança de alguém que, se não era militante, tinha uma simpatia, ou uma preocupação com a questão do negro e as condições pelas quais ele chegou no Brasil. No caso específico, onde você pergunta da familiarização com a lei.

Eu posso dizer que conheço ela em seus termos mais amplos. Porque ela representa, eu penso, uma decisão do Estado brasileiro em um determinado momento, a partir das pressões sociais que este Estado começa a sofrer, de reconhecer esse tema e trazê-lo para o ambiente institucional, de formação de professores. É uma lei que expressa, se não de forma integral aquilo que os movimentos sociais pensavam, mas ela representa uma espécie de conquista.

Não posso falar obviamente pelos movimentos sociais que provavelmente têm reclamações a respeito dela, mas ela em si resulta disso. Se dependêssemos das nossas elites que sempre estiveram à frente, provavelmente isso não existiria. Eu não tenho dúvidas de pensar e de dizer. Ela traz isso, portanto, ela coloca um desafio e uma obrigatoriedade como ela vem, na nossa conversa anterior, você dizia, ela vem de cima. Realmente ela vem de cima, mas ela é um de cima, digamos, apenas por vontade do Estado, ela tem esses antecedentes que eu mencionei.

É claro que a gente tem resistência em fazer coisa de forma obrigatória, mas ela sempre se coloca como uma legislação necessária e obriga pelo menos parte de nós na área de História a pensarmos esse tema, a pensarmos como inserir de forma mais consistente a discussão sobre negros, sobre escravidão e, portanto a própria História do Brasil.

Acho que disso que a gente está falando, da formação do Brasil, da formulação da identidade, da sociedade brasileira como um todo. E aí, eu acho que a gente pensa em um primeiro momento muito mais nesse aspecto militante.

Quando a lei é implementada, no caso, eu acompanhei um pouco mais de perto aqui em Dourados. Eu vim para cá em 2004. Esse debate ocorria no âmbito da disciplina de História do Brasil, então acho que hoje a gente tem quatro histórias do Brasil, na grade do curso, então ele vinha no interior desse conteúdo.

Tendo essa característica ele era um debate que se dava muito mais pela, entre aspas, pela contribuição do negro, como força de trabalho, etc., etc. Depois, quando vem a lei, vai ficando evidente que a gente precisa reposicionar a nossa narrativa a respeito dessa temática, para o tema, para o debate como um todo.

Então, quando esse tema aparece... O primeiro passo era reconhecer que nós não somos, nunca fomos e éramos especialistas em História da África, isso representou começar a pensar na especificidade desse tema. Eu vou te dizer, até hoje isso é um problema para nós no sentido de que nenhum de nós, aqui, mesmo na UFGD, pesquisou História da África.

Isso é ruim? Não sei se é ruim, mas é importante ter no campo histórico essa constatação, que é um tema relevante e como nós sempre tivemos uma preocupação com esse campo, com sua produção. Era necessário dizer “olha, nós não somos especialistas nisso”, essa é uma primeira constatação.

Esse tema demandou e demanda a existência de especialistas. Por tradição, teoricamente, somos especialistas em História do Brasil e temos lá as nossas dificuldades a esse respeito.

Portanto, tratar desse tema representava reconhecer essa limitação. Um segundo ponto significava avançar no enfrentamento, no cumprimento do que a legislação pensava e colocava para nós, uma separação ou uma identificação entre o que é ou foi uma demanda dos movimentos sociais por essa questão e aquilo que academicamente era possível fazer, seja do ponto de vista do conhecimento já existente, do conhecimento acessível, seja do ponto de vista da inserção desse conteúdo, desse debate no interior da grade, da estrutura curricular do curso, quer dizer esse, é um segundo ponto.

E aí a gente percebia quando fazíamos esses debates, algumas discussões, que nós tínhamos professores e estudantes com mais intimidade com esse tema. A noção que se trazia era de

uma África idealizada, de uma África mítica, uma África a-histórica, em que tudo funcionava, onde tudo era lindo, maravilhoso e que só o processo de colonização foi responsável por desestruturar esse continente, então isso faz parte desse segundo ponto.

O terceiro ponto era como é que a gente aloca uma discussão importante como essa no interior de uma grande curricular muito engessada, uma vez que existiam percepções de que outras disciplinas poderiam e também deveriam ser tratadas.

Digamos: são esses três pontos que poderiam ser colocados, destacado em uma preocupação. Então, saber, perceber que nós não éramos especialistas também levou a perceber que uma coisa é a história da África, que por si só é algo imenso, gigantesco.

Porque no fundo a gente está falando da História da África. Para o leigo, nós estamos falando com se tratasse de um tema homogêneo, total, não fragmentado, negando a existência de uma complexidade, que não conhecíamos e não conhecemos, mas temos a capacidade de perceber e supor a sua existência no interior desses povos.

Isso significava que não podemos evocar um debate que vá só trabalhar na perspectiva de uma sociedade homogênea e que nunca existiu. Segundo, como é que nós vamos responder isso academicamente, como é que nós vamos levar essa discussão para a sala de aula. Chegávamos, portanto a outro limite, outro desafio, que a História da África não é a história do presença do negro no Brasil. Olha que, quando estamos falando da história do negro no Brasil, estamos também remetendo à ideia de uma homogeneidade: basta ser negro, todos têm a mesma história, vêm da África. A África é sempre assim. Hoje já existem trabalhos que mostram que as coisas são mais complexas.

Isso levou alguns de nós, e eu me incluo nisso, porque eu fui atrás de bibliografias e colegas que, se não pesquisavam História da África, tinham em seus trabalhos um olhar que contemplava a questão do trabalho escravo, a questão também da diversidade desse processo. Um dos trabalhos que mais me impressionou quando parei para olhar com mais cuidado foi o trabalho da professora Kátia Matoso, Escravos no Brasil, ela tem um ou dois capítulos que ela dá uma boa pincelada.

Esse trabalho do final dos anos 70, início de 80. A memória pode estar me traindo. É um trabalho que já mostrava um pouco dessa complexidade de própria África e isso era portanto outro momento, era uma outra questão, como pensar...

Daí a gente começa a pensar na estrutura do curso, até que, num determinado momento, na reestrutura da grade curricular, vai aparecer a disciplina História da África, em função... O Bourdieu vai dizer que são as estruturas, estruturadas e estruturantes. Em função desse contexto aí, a gente consegue trazer aquilo que está lá em uma disciplina eletiva, colocamos disciplina corrente, obrigatória no currículo. Mas alimentamos apenas a clareza de que isso é apenas um grão de areia, nesse deserto todo, nessa praia toda. É algo absolutamente insuficiente.

De um ponto de vista mais retrospectivo, de 2004 para cá, ela ganhou muito no nosso curso, não em termo quantitativo, mas qualitativo, considerando as limitações, nós não temos historiadores, digamos, africanistas. Não sei se alguém tem isso hoje, acho que seria exagero dizer que algum historiador é africanista.

Mas nós conseguimos fazer um recorte, não exclusivamente, em função da lei, mas nós temos mais discutido a lei especificamente, a gente tem se preocupado muito mais com a formação, inclusive para dizer “olha, o que a gente está oferecendo, apenas um aperitivo, é apenas um ponto inicial, a gente não dá conta de fazer isso”.

Eu acho que lei tem esse objetivo, essa característica, não é? Eu diria, em minha opinião ela foi positiva porque ela, de um jeito ou de outro diz, tem algo relevante.

Então a gente vai ter que cuidar disso. Eu acho que nós aqui da História da UFGD, nossa posição sempre foi mais profissional, de tentar discutir e reconhecer essas limitações, nós tínhamos alguns debates, por exemplo, a área de ensino sempre foi uma área que se preocupou, porque precisamos passar por longas discussões pra dizer “olha nós somos um curso que forma professores, nós não formamos a rigor pesquisadores, etc., nós formamos gente que vai trabalhar na escola, que vai ganhar mal, que vai se maltratado, etc, etc.” Não vai fugir muito desse quadro de miserabilidade cultural que é o país.

Acho que esse reconhecimento da nossa imagem foi importante, inclusive para ver as nossas limitações.

Eu não identifico disputas, “Olha, não vamos colocar essa disciplina porque ela não tem importância”. Nunca vi, nunca senti, nunca percebi uma oposição ideológica, eu não quero discutir isso aqui, por isso não é importante, porque essa história é de menos importância, não. A nossa preocupação era como fazer isso, como levar à frente, como operacionalizar. Eu

acho que hoje a gente operacionaliza isso um pouco melhor, mas ainda não de forma suficiente, constantemente...

Quando aparece a professora Nauk, que coordenou uma das últimas estruturas da grade curricular, junto com o professor Eliazer, depois... Eu não estou certo, mas ocorreu uma segunda, por conta do REUNI, a gente fez questão que a história da África permanecesse. Se a gente não consegue ampliar a carga horária, nós temos que manter.

Mas também tem aquela pergunta, nós vamos ampliar a carga horária? Com razão? Com qual intenção? Pra quê? O que vamos fazer? Nossa preocupação foi assim, um pouco manter essa abordagem acadêmica, trazendo uma leitura hoje muito mais especializada. Não estou falando apenas em trabalhar a coleção História da África da Unesco do Ki-Zerbo, porque aquilo já estava dado, a gente tem coisa avança, aquela coleção hoje está bastante disponível, inclusive. Mas hoje há outros trabalhos.

Fazer a ponte entre história da África e a história do negro no Brasil, eu acho que isso é importante. E essa história do negro no Brasil, por sua vez, tem uma multiplicidade de questões para ser tratadas.

Que num primeiro momento foi separar aquela ideia das três raças formadoras, negros, brancos e índios, todo aquele “mimi” biológico, que permeou, eu acho que ainda permeia... E aí a gente foi discutir isso. No ano passado essa questão ainda apareceu no curso: vamos fazer um concurso para História da África? Nossa pergunta: temos especialista no Brasil para fazermos um concurso em História da África?

Essa foi a primeira questão que apareceu. Era um momento que poderia surgir uma vaga. Mas a discussão ganhou outros caminhos, fizemos outras opções, mas é algo que estamos tratando no curso. A grande dificuldade para nós, eu penso, é essa questão da pesquisa, propriamente um profissional lidando com o tema, em geral ele se confunde com questão do trabalho escravo no Brasil, várias formas desse trabalho escravo no Brasil, se confunde com as questões da religiosidade, da questão da matriz africana. Isso não é exclusivamente, essencialmente, história da África. Isso tem a ver, mas não é, isso é mais história do Brasil.

Isso é ponto importante para nós discutirmos, para o debate propriamente.

Não vi tensões, no sentido de disputa por espaços; as tensões se deram de como a gente vai fazer, como operacionalizar.

É curioso que 2005, 2006, não me lembro bem do ano, a prefeitura de Dourados, na aquela ocasião a administração era do Tetila, professor de geografia da aposentado da UFMS.

Por conta dessa lei, a Secretaria procurou a Universidade, procurou nosso curso para oferecer disciplina de treinamento, instrumentalização, de preparado do professor da rede, para lidar com essa lei, naquele momento, 10639/2003, que foi reformulada pela 11645/2008.

Nós fizemos a 10639, nós quem? O professor Damião, que era chefe de departamento da História, e o professor Zorzato, que coordenou o projeto. Eu trabalhei com o professor Zorzato, porque eu já trabalhava com história do Brasil e acabei contribuindo com isso, e com os contatos que eu tinha.

Ficamos eu, o professor Zortato, o professor Mário Sá, à época professor da UNIDERP, alguma coisa assim, organizando um pouco isso. Então, a base da casa, por assim dizer, o professor Zorzato, eu, Mario Sá, hoje na UFGD, professor Rodrigo Casali, fazia mestrado na Universidade, trabalhava com religiosidade, uma prática chamada Gira de Baianos, aqui em Dourados, que tinha essa inserção também.

A partir daí, a gente convidou a professora Selma Pantoja, da UnB, ela veio participar, ela deu uma parte do curso. Eu me lembro que o professor Mário Sá, eu e o professor Rodrigo, oferecemos, digamos, demos aula no curso, mais a professora Pantoja, da UnB, mais a professora Virginia Gonçalves, que é pesquisadora de literatura de africana, naquela época era professora da UEL, hoje ela está aposentada, então nós realizamos, digamos, esses *mix* de temas, tentamos dar essa formação para os professores, que eram professores da rede municipal.

A prefeitura custeou as despesas das pessoas que vieram. Ela providenciou professores para suprimir a ausência dos professores que estavam frequentando a disciplina, o curso foi de uma semana, então ele tinham substitutos nas salas de aula. E aí nós oferecemos esse curso, que funcionou como curso de extensão, mas que pra gente ficou muito claro, ainda era uma pequena amostra. O que era perceptível era tudo muito novo, muita informação, era você quebrar... Não era só quebrar com o preconceito. Era quebrar com o preconceito e oferecer conteúdos para que tema seja tratado de forma competente, de uma forma profissional, para que ele seja entendido como parte, um elemento que dialoga o tempo todo com a História Brasileira.

Então não foi um trabalho simples, mas muito bom, nos obrigou a nos organizarmos, porque de repente a Prefeitura chegou, o secretário era o Professor Leopoldo, a diretora da área de Educação, acho que a professora Renata Lourenço, ela negociou o tempo todo conosco. E disse: “olha, precisamos disso”.

E nós na Universidade sempre temos um discurso que a gente está aberto. Isso é mentira. A universidade é fechada, a gente cria essa imagem, alguns acreditam mais, outros acreditam menos. Eu não acredito, mas a gente teve que dar conta disso. Então, como oferecer?

Se para nós era uma dúvida, como é que vamos oferecer uma dúvida para essas pessoas? Para os colegas nossos que estão na rede, muitos deles ex-alunos da casa, que estavam buscando isso. Alguns não buscavam também. É muito curioso que a Prefeitura montou um esquema de controle de frequência, mais eficiente que o nosso, para esses professores.

Mas enfim fizemos o trabalho, eu penso que tínhamos perto de 40 a 50 professores, em dois períodos. Então foi também um aprendizado para nós. Nós vamos ter que traduzir isso, que é o conhecimento ou aquilo que a gente tem acesso para esses colegas que vão levar para a sala de aula.

(Cíntia) Professor, foi produzido algum material entregar para esses professores?

Não, separamos alguns textos que considerávamos elementares, e cada um de nós decidiu levar esse material. Porque, veja, tem outro detalhe que conversamos, mas acabamos não levando para frente. Nós estamos falando no fundo de duas questões fundamentais, uma cidade que é historicamente conservadora, que é Dourados, que já tem a sua característica de negar, por exemplo, a presença do indígena, então o negro ainda mais. Tem uma boa parte da população de Dourados que se declara branco, não conseguem enxergar o negro que está aqui.

Depois se associa isso à demanda pelo reconhecimento um pouco mais tarde do Quilombo da Picadinha. Isso vai ficar mais forte, mais evidente, constante no dia-a-dia, mas “perai: Dourados nunca teve negro?” E aí, esse caldo se mistura.

Não teve material didático, a gente usou algumas imagens, me lembro que logo em seguida fez bastante sucesso no Brasil um desenho animado que é o Kiriku. E aí, já nas disciplinas a gente começou a usar esse elemento, essa produção, mas a gente nunca conseguiu de fato montar um material didático de apoio pedagógico.

No meu caso em particular, eu participei de outras atividades convidado por colegas, que também estavam vivendo experiências semelhantes nas suas instituições. Eu, quando vi a lei, quando a gente participou desse processo, eu falei “eu preciso estudar um pouco essa questão”. Mas meus estudos ficaram muito limitados, ainda, desta perspectiva do negro no Brasil. O negro escravo, o negro escravizado, enfim, tratar na disciplina, como eu trabalhei durante algum tempo com Brasil Colônia e também com História da América Portuguesa, que aí entrava nessa discussão.

Então afinal o que é isso? Porque eu me lembro de alguns conflitos, que ocorriam quando nós tínhamos estudantes militantes, era dizer, olha... Quando a gente tratava da África histórica, a primeira acusação era: “você está então legitimando a escravização promovida por Portugal ou por Espanha, enfim pela colonização do século XVI”. Não!

Algo que a gente tinha que discutir para dizer que as relações históricas na África, as relações de submissão, os conflitos que existiam, eles tinham outra natureza, tinham outras características, que aquilo não tinha nada a ver com escravidão moderna, estabelecida e articulada dentro do modelo de colonização das Américas como um todo.

Mas até você fazer isso, você gastava um bom tempo, precisa de conteúdo para essa discussão. Segundo, realizar um trabalho de desarmar essa perspectiva de que você não estava querendo justificar a escravidão.

Não é algo tão simples, então isso exigia também da gente um pouco de conhecimento, de cuidado no trato dessa questão. Hoje eu vejo que isso é inerente à própria temática e no fundo você está enfrentando uma questão que é muito forte na sociedade brasileira.

Isso fica muito evidente até hoje por outros caminhos quando a gente ouve as pessoas reclamando do reconhecimento dos direitos trabalhistas do trabalhador doméstico, que é o resultado atual do escravo. Ou seja, aquilo que sobrou do trabalho escravo dentro da casa não é mais nem a casa-grande, às vezes são as casas pequenas mesmo. Pra mim isso é muito legal, porque eu vejo história nisso. Legal entre aspas, porque a gente sabe o que está por trás disso, mas por outro lado é aí que estão as profundezas da história, da mentalidade histórica.

Então é um pouco isso que eu me recordo, pra mim o trabalho com a Prefeitura foi muito significativo porque, eu particularmente tinha uma curiosidade, para mim ficou mais evidente

a importância de estudar esse tema, de ter contato com alguns autores. Hoje é muito simpático falar de África, sobretudo, pela literatura, então você tem grandes escritores africanos.

Eu fui ler, por exemplo, o trabalho do Appiah, “Na casa de meu pai”, para entender um pouco essa coisa da colonização e constatar a complexidade do tema. Não é só a questão da escravidão, existem outros temas. A escravidão não é a parte mais dura; talvez a mais cruel, é a base da história brasileira, mas mesmo a presença do negro no Brasil é muito diversificada, há muitas características nesse processo de 300 e poucos anos de trabalho escravo no Brasil. Nós fomos adestrados a pensar que a escravidão acabou, somos adestrados a pensar que a princesa Isabel acabou com a escravidão. É como se fossem estágios, é como se fossem etapas de reconhecimento da própria da nossa história.

E aí até fazer a crítica à noção de raça, que é outra conversa.

De certa maneira, quando você traz esse tema para a tua pesquisa, isso mostra também a pertinência da grande temática história da África, história do negro no Brasil, história do trabalho escravizado, história do trabalho escravo, e da própria historiografia, que aí eu começo a pensar qual é a historiografia que nós temos hoje sobre esse tema.

Quando você está trazendo isso, você está propondo um diagnóstico, uma análise sobre esse tema.

(Cíntia) Eu queria te perguntar uma coisa: o parecer do Conselho Nacional, que vai ditar as Diretrizes para os conteúdos dessa Educação Antirracista, Educação Etnicorracial, ele diz o seguinte, que a introdução da História do negro no Brasil e História da África nos conteúdos da Educação Básica tem como objetivo desconstruir preconceitos e construir relações mais amistosas com as pessoas de diferentes origens étnicas e raciais. Você acha, professor, que uma disciplina, não sei se a palavra é capacidade, mas tem condições de contribuir nessa desconstrução de preconceitos?

Olha, eu penso que é possível identificar uma contribuição, mas essa contribuição é pequena ainda, ela é muito pequena, porque nós podemos questionar o próprio papel da escola hoje, o lugar da escola na sociedade brasileira e o que a escola pode fazer diante desse processo, não é? Nesse sentido, a disciplina contribui, mas ela não é suficiente, para mim hoje esse contexto político, esse momento que a gente vive de crise política, na verdade não é apenas uma crise política, ela é uma crise identitária.

O Brasil está se reconhecendo nesse momento, está se vendo melhor, tudo aquilo que tem de mais complicado na sociedade brasileira, que tem a ver com preconceito, tem a ver com intolerância, seja nas questões étnicas, nas questões sexuais, seja nas religiosas, estão aparecendo. Isso não é novo, é da história brasileira, isso é novo no sentido de que as pessoas estão sendo informadas. Alguns se constroem mais do que outros, outros menos, outros nem se constroem, o Brasil está vindo à tona. Aí nós temos um desafio que não é só da escola, mas de toda a sociedade brasileira, até porque cai a máxima de que o Brasil é um país que não tem preconceito.

O Brasil tem preconceito em tudo em diversos aspectos, assusta determinadas pessoas que determinados temas que eram tabus, estavam guardados no fundo da alma, no fundo das intenções a serem colocadas na sala, serem expostos.

E aí as pessoas dizem “não, o Brasil é um país da pátria maravilhosa, ele é país abençoado porque não tem vulcão, porque não tem grandes cataclismos promovidos pela natureza”. Não, o Brasil é um país com uma série de problemas que não são só econômicos, é um problema com a sua identidade mesmo, com milhões de hipócritas que estão no interior não só das nossas elites, que são perversas, que são terríveis.

A opção que nossas elites fizeram até hoje sempre foi até hoje de associar com as elites internacionais. Isso traz um debate que questiona os paradigmas da própria historiografia, Fernando Novais e tantos outros, no que se refere à colonização e portanto ao trabalho escravo. A elite brasileira não foi uma elite subjugada, e sim associada, e assim como continua sendo e isso se dilui pelas várias camadas da sociedade.

Então é esse conservadorismo, esse moralismo, em que as pessoas identificam e estão prontas a apontar o dedo para o outro e ocultar sempre que possível os seus equívocos.

É uma sociedade ruim? É. É uma sociedade boa? Também é. É uma sociedade feita, do que eu costumo dizer, de animais humanos, que têm todas as suas contradições. Não gosto de ser otimista, não sou otimista, eu sou muito cético.

Mas eu acho que esse momento que a gente vivencia, inclusive nesse tema que você está tratando, pode ser um momento importante, não sei se vai ser, mas ele pode ser. Porque a gente precisa se conhecer. Precisa identificar um pouco essa complexidade das nossas origens.

É uma espécie de uma... realizar um processo psicanalítico sobre a nossa história e enxergar um pouco a nossa alma, que é uma alma enegrecida, é uma alma embranquecida, é uma alma ocultada, é uma alma muito mal resolvida, em termos de identidade, quer dizer, ela tem essa multiplicidade de cores.

Se for para se falar de negro e branco, como se tudo fosse simples assim, então é isso.

É claro que às vezes é difícil as pessoas enxergarem isso, é mais fácil ocultar.

DR. LINDERVAL AUGUSTO MONTEIRO (UFGD), 02 DE DEZEMBRO, 2015, 58 min 48 seg

Cintia, essa parte da informação do projeto pedagógico, discussões, tensões e acordos gerados a partir da distribuição da carga horária, reservada à disciplina de história da África, acho que a gente pode começar por aí.

O que eu notei aqui na UFGD... a experiência que eu tive com África começou com a saída de Nauk para o pós-doc. Um pouco antes (isso foi em 2012), um pouco antes, 2010, eu cheguei aqui em 2008, é... 2009. Eu recebi um e-mail do Rio do pessoal da UERJ, tinha um curso que eles estavam pensando lá, alguns professores de lá, tanto da UERJ quanto da UFRJ, e o curso era um curso que tinha a ver com África, não era uma temática que eu tivesse familiaridade até então.

Só que eu me senti incomodado com isso, principalmente depois que eu cheguei aqui no Estado, porque é óbvio, quando eu vivia no Rio, às vezes eu brinco com isso com meus alunos, eu não sentia muito o peso dessas diferenças, porque como o Rio é muito mais miscigenado que Dourados, Mato Grosso do Sul no geral, você não sente muito o peso da cor não ser a mesma ou mais próxima das pessoas que moram em Dourados; e é óbvio que eu comecei a sentir o peso disso aqui. Por conta disso eu acabei voltando muito para isso, talvez uma tentativa de entrar em África, em tema que tivesse a ver com afro-descendentes, com racismo, com inclusão, muito por causa disso mesmo, porque lá eu não percebia, não senti isso, não me chamava a atenção a cor.

No Rio, eu não dava muita atenção, você acaba sendo confundido com branco e tal, você não sente isso, embora meu pai seja negro, mas eu não sentia muito isso. Então o que aconteceu? Eu cheguei aqui, a Nauk foi pra lá um pouco depois disso, antes eu tinha indo à UERJ e feito

como eu estava falando... fiz esse curso, que tinha vários encontros, eram várias semanas, eu não podia ir a todas elas, mas eu vi alguns professores falando sobre África e a temática era algo que já me interessava até antes disso.

Tinha a ver com cultura africana é não exatamente com história da África, mas eram alguns professores da área de história, alguns outros da área de economia. Tinha um angolano, que é branco inclusive, que é professor na Candido Mendes, e que trabalhava com futebol e literatura em Angola, mas é economista. Um cara que trabalha com uma quantidade grande de questões diferenciadas. E tinha alguns professores da faculdade de Letras da UFRJ e muita gente da história da África, porque no Rio a UERJ junto com a UFF é muito mais forte, estudos que têm a ver com África, aquilo acabou me encantando muito e eu acabei mergulhando na Literatura.

Como uma coisa que acaba fazendo com que a gente limite um pouco as questões aqui é que é muito mais fácil trabalhar com literatura dos países PALOP, países de língua oficial portuguesa, daí é obvio, eu acabei lidando com um desses autores, li boa parte das obras de angolanos e moçambicanos.

E uma outra coisa que chamava muito a atenção naquela época era a música. Era apaixonado por música africana. E aí as coisas acabaram se casando para eu pensar alguma coisa que tivesse a ver com história, literatura e música. Eu acabei não elaborando muito bem esse negócio até hoje, mas foi o suficiente para eu trabalhar com África naquele momento, e mais uma outra coisa, quando eu não estava trabalhando com África, disciplina que dizia respeito à diversidade, por exemplo, disciplina do REUNI, diversidade étnico-racial, Tópicos em Cultura Etnicorracial eu acabo encaminhando muito para África.

Quando eu não encaminho completamente para África, o que eu fiz em história, mas que em outros cursos eu não faço (por exemplo, agora eu trabalho em psicologia, mas não fiz exatamente isso), uma das partes do programa tinha a ver com África, eu acabo me encaminhando para isso para pensar a história contemporânea da África, século XIX, principalmente a África pós-colonial e para a cultura africana, dando inclusive muito mais ênfase a isso inclusive, pegando autores principalmente dos PALOP e trabalhando em sala de aulas com eles.

Minha inserção com África dentro da universidade até hoje foi essa. Ela não é uma coisa, digamos, uma coisa oficializada, é que, como tem pouca gente trabalhando com África aqui...

A Nauk nem gosta que eu fale muito disso, mas um dia eu disse “a gente não tem um especialista em África aqui, então acho que se a gente precisava fazer um concurso, poderia ser chamando alguém que é especialista em África, porque eu quebro o galho nesse negócio”, e aí quando eu incluí a Nauk nisso ela não achou muito adequado falar que eu quebrava galho, mas eu assumo: eu quebrei galho nesse negócio, não foi uma coisa que eu tenha tido alguma formação.

Mas de fato eu percebi que havia uma tensão quando de fato o problema é trabalhar com África, quando a gente foi elaborar o programa acadêmico em 2009, se não me engano África entrou exatamente porque a lei exigia, e tal. E aí então, aí a África entrou.

(Cíntia) Professor, até então a disciplina era eletiva?

Sim era eletiva, ela não era uma disciplina que estivesse na grade, e como eletiva ninguém trabalhava. Era coisa muito parecida com o que eu fiz, o curso de história na UFRJ, há 20 anos atrás ou mais. Eu tive um disciplina da África, que era eletiva e não era dada por um especialista, era um cara que dava aula de tudo, e um dia ele se interessou por trabalhar por África, foi uma coisa muito por alto, entendeu?

Me parece que aqui no nosso caso a coisa era muito semelhante a essa, ou seja, uma disciplina eletiva, não tinha ninguém que trabalhava com ela, então ela ficava por lá, ninguém nunca escolhia e ficava por isso mesmo.

Em 2009, ela entrou meio que obrigatoriamente, meio que obrigatoriamente, não: obrigatoriamente. E não teve discussão, eu estou dizendo isso, porque participei, estava chegando e participei da elaboração do projeto pedagógico lá atrás.

2009 foi exatamente o ano em que teve a mudança, uma das mudanças. E ali a África foi colocada em uma disciplina que daria conta de toda história da África. Há coisa de dois, três anos atrás, apareceu uma discussão no curso, levantou-se a questão: algumas disciplinas no REUNI não serão mais obrigatórias, então a gente mudou de cinco para três, seis para quatro e depois de cinco para três disciplinas obrigatórias do REUNI.

Aí a gente tinha que colocar alguma coisa no lugar, tinha muitas disciplinas que eram candidatas. Aí uma proposta que eu levantei é a de que a gente deveria colocar uma outra história da África. Tem uma África, ela viraria África I e teria uma outra África, África II. E naquele momento isso foi colocado em votação porque tinha alguns professores requisitando

outras disciplinas, História Regional, por exemplo, mais uma disciplina de história regional. Alguém se lembrou de contemporânea, porque tinha sido eliminada uma das disciplinas de contemporânea em 2009, com o projeto que contemplava o REUNI, e a África venceu, do conjunto de professores de história da FCH, venceu história da África, como uma disciplina que deveria ser colocada. Mas isso também acabou não acontecendo. O projeto foi modificado de novo, agora em 2014, mas História da África não entrou, ou seja, continua tendo uma história da África ainda, dentro da grade do curso de história.

Então, na verdade existe uma certa tensão de que... Primeiro, uma alegação é de que a gente não tem especialista para isso, não é... Ah, lá atrás ainda era de que será que a gente vai conseguir fazer com que alguém que é especialista em África venha para cá? Ou alguém daqui vai querer desviar para isso definitivamente?

Mas a tensão existe, sem dúvida, mas não tem uma má vontade, entendeu? É que ao mesmo tempo em que se fala em África, você pode pensar que você não tem nenhuma disciplina no curso de história que fale em Ásia. É obvio que você pode argumentar que nossa, digamos, matriz cultural é muito mais africana que asiática, ninguém vai contestar isso; portanto, é muito mais necessário a gente estudar África que Ásia. Mas é uma realidade: a gente não tem nenhuma da Ásia, ou de história antiga asiática, por exemplo, mas também não tem africana. Ou do Oriente Médio, mas isso é contemplado em História Contemporânea II, que voltou porque algumas disciplinas no REUNI saíram, fazia muita falta.

A África parece que não faz tanta falta assim, no geral quando você vai mexer na grade, você não sente tanto a preocupação com essa questão. É obvio que quem trabalhou com África, ainda que de uma forma amadora como eu fiz, faço, percebe que uma disciplina é muito pouco para a gente trabalhar dentro do curso de História, mas ao mesmo tempo são muitas as demandas de uma disciplina dentro do curso. E uma disciplina eletiva não adiantaria, teria que ser uma disciplina obrigatória, dentro da grade, para se ver algum efeito, só você colocar lá História da África contemporânea, por exemplo, e não estabelecer que isso é uma disciplina obrigatória, não vai adiantar.

É o que eu argumentava, por exemplo, a Nauk trabalhava com África Colonial, eu quando vou trabalhar com África, trabalho com África Contemporânea, e a ementa dá conta das duas coisas. Porque ela começa África desde que mundo é mundo e vai até o tempo atual e

ninguém vai conseguir fazer isso em quatro meses, então você acaba elegendo qual período que você vai trabalhar.

Ela trabalha só com o período colonial e aí há dúvida na cabeça dos alunos sobre o que aconteceu depois. E eu trabalho só com contemporânea, obviamente vai ficar a dúvida sobre o que aconteceu antes. Mas o problema é bem maior: o alunos sequer sabem o que é África, a situação é calamitosa.

Eu acho que já comentei isso na sala de aula e sempre repito: quando fui trabalhar com África, era copa na África do Sul, ou tinha sido há pouco tempo, ou ia ser dali a pouco, não me lembro exatamente quando. Então deve ter sido 2010, por aí, ou 2011. Uma aluna, quando já estava no final do período, ela levantou o braço e falou assim: mas África não é só um país? Isso uma aluna de História há muito tempo na Faculdade.

Então você fica admirado com a falta de conhecimento das pessoas sobre o que que é África. De fato tem um problema sério que se reflete na questão de como a gente organiza o projeto pedagógico. Nesse momento, o que vai acontecer sempre é isso: você vai ter gente pensando que outras disciplinas devem ser contempladas e entendendo que a África é secundária, afinal de contas a gente já tem uma e ela deve dar conta de tudo, e a gente sabe que não dá. Mas não tem uma preocupação grande, que é uma coisa muito presente dentro dos cursos, pelo menos nesse da UFGD, é essa despreocupação, talvez não seja uma coisa orquestrada, proposital, mas não tem uma grande preocupação em contextualizar a África e, mais do que isso, aproximá-la com o Brasil.

Me parece que aquele projeto lá do século XIX, que é o afastamento completo de que existe a África, desde os românticos até o período da independência, mas depois, mais no início do século XX, o afastamento de qualquer coisa que não tivesse a ver com a Europa, tinha desprezo até pelos Estados Unidos, mais muito mais em relação à África, eu acho que isso é muito forte ainda, e é forte dentro do sistema educacional brasileiro. E eu acho que a UFGD só reflete isso. Também não existiu uma demanda grande das escolas.

Quando você coloca aqui essa familiarização com lei, né... 2003, depois 2008, não faz muita diferença, teve uma modificação. Tem 12 anos desde que ela existe, mas não fez muita diferença porque, no fundo, as escolas não compram esse negócio. Em nenhum momento comprou, e quando você tem essa coisa da transposição didática do ensino da história, não é...

É uma coisa que ocorre, a escola solicita da Universidade determinadas demandas e as escolas acabam às vezes ditando um pouco daquilo que vai ensinar. Nós não temos a demanda, na escola, não existe uma preocupação com isso, pelo menos não aqui, eu não sei se somente aqui entendeu?

Eu vivi e indo e vindo do Rio, isso é uma coisa constante, eu sei que lá é obvio. A preocupação é muito maior, mas também tem muito mais negros, muito mais descendentes de negros e muito mais africanos inclusive. Inclusive muito mais professores africanos e muito mais alunos africanos, por mais que a gente tem na UFGD a gente não tem o mesmo tanto que tem na UERJ e na UFRJ e na UFF também, que são as principais.

Mas mesmo lá eu percebo que não há uma demanda pela escola estudos que tenham a ver com África ou estudos que tenham a ver com a questão étnica no Brasil. Me parece que é muito tranquila na cabeça das pessoas a ideia de que nós somos miscigenados. E que a questão étnica não existe e ninguém presta muita atenção nisso.

Tem vários exemplos, mas é mais fácil citar o último, de coisas desse tipo: num final de semana, cinco rapazes foram mortos, lá. A polícia deu mais de 100 tiros nos rapazes e nenhum deles era bandido, se fosse também, não justificaria o ato da polícia. Todos eles eram negros e eu até faço questão de dar uma olhadinha nas manchetes nos jornais. Mais do que nas manchetes, depois os comentários, hoje em dia os comentários valem tanto quanto os jornalistas escrevem. E as opiniões são as piores possíveis, há um entendimento de que se é negro, se é favelado, então é bandido. Tinha um que era muito interessante, não dá para dizer que era interessante, mais era assim: “se não é bandido, será, então como tem só 16 anos, então vai ser bandido, é melhor resolver o problema, logo antecipadamente”. Isso é Rio de Janeiro.

Me parece que como não é uma demanda da escola e uma demanda da sociedade, esse tipo de discussão não é relevante, isso acaba se refletindo, é obvio que não deveria se refletir tanto assim, mas acaba se refletindo na maneira que a gente pensa, na nossa grade, ou seja, quando a gente pensa na nossa grade a gente pode até pensar em literatura, mas ninguém vai lembrar de um autor africano, entendeu? O cara pode até ganhar o prêmio Nobel, só tem um prêmio Nobel na África até hoje, e não é em língua portuguesa, igual de vez que quando dizem que o Mia Couto vai ganhar, mas isso não significava nada, não vai significar nada por aqui, ou seja, essa não é uma questão importante para a gente.

(Cíntia) Professor, o ensino da História da África na Educação Básica vem justamente para tentar reverter essa situação, esse olhar, essa representação negativa, em relação ao negro, pelo menos essa é a pretensão que está nas diretrizes. E aí? Quando a gente vê que na Universidade os professores não estão sendo formados para trabalhar com essa temática, nos preocupa bastante porque nós não temos para onde correr.

A formação continuada que eu tenho trabalhado desde que eu cheguei aqui em 2009, não tem dado conta porque há necessidade de sensibilização a essas causas sensíveis, não só do negro, como indígena, como do homossexual. E na formação continuada eu tenho observado o seguinte: Tem aquele professor que vai “porque eu tenho que ir”. Há aquele professor não vai fazer a formação continuada, o que vai mais não adere, ele não leva o que aprendeu para sala de aula e uns poucos que aderem à formação continuada.

Então, talvez a formação inicial pudesse dar conta melhor dessa demanda, desse professor que vem aí contribuir para construção de uma outra visão em relação ao negro.

(entrevistado) Pois é, eu acredito que de fato a gente precisava de mais, por exemplo, disciplinas que tivessem a ver com África. Eu lembro de uma reunião do NEAB, que o diretor da FAED, o professor Reinaldo, foi. Ele nem era integrante do NEAB, mas ele foi à reunião. Uma das discussões que a gente levou nesse dia, inclusive, foi a de encaminhar para as direções de FACALE, FAED e FCH uma solicitação que o projeto pedagógico pudesse contemplar disciplinas que tivessem mais a ver com a história da África.

Porque era exatamente em um ano que o NEAB estava fazendo um evento, eu participei dele inclusive, falando sobre literatura africana, que tinha a ver com África, então havia preocupação do NEAB nesse sentido.

O Reinaldo simplesmente saiu com uma pérola de que isso não resolveria a questão. O problema não era esse, ter ou não disciplinas. O nosso ponto de vista à época, era eu, Mário e o Márcio, era de que não resolveria a questão, de fato não resolveria, mas era um caminho, pelo menos algum passo para se pensar nisso. Pensar um projeto pedagógico que tivesse uma quantidade maior de disciplinas que tivessem a ver com isso e que possibilitassem que pelo menos os alunos tivessem um contato maior com África.

Mas o professor da faculdade de Educação não tinha esse tipo de preocupação, pra ele... E a FAED depois, ela alterou o projeto pedagógico e ela não contemplou isso inclusive. Então é

exatamente, isso a universidade precisa ser, digamos, ela precisa estar na frente de algumas questões, ela precisa suscitar o debate e tal.

Eu acho que o NEAB tem um papel nisso, ou teve em algum momento, mas no geral, quando você precisa, por exemplo, se você pensa em aumentar a disciplina em África ou criar alguma na FAED, que tenha alguma coisa a ver com isso ou jogar alguma na FACALE, não tem história da África, não História não, não tem literatura africana na FACALE, não tinha, pelo menos, não sei se agora tem. Embora tenha professores lá que trabalham com literatura africana.

É uma coisa que acaba não funcionando, porque aí vão dizer: “já temos disciplina demais, a gente está precisando daquela outra ali, Brasil é pouco, a gente precisa de mais uma”. Então essa coisa funciona desse jeito. E aí é o que eu te disse antes: se tivesse uma demanda muito grande vindo da sociedade e, principalmente, da comunidade escolar, pensando isso e solicitando isso da universidade, a gente teria um resultado talvez melhor. A grande questão que também envolve isso, existe um certo preconceito, coisa que não falei até agora. Mas existe um certo preconceito, e eu não sei se é um preconceito só étnico, são só negro e aí, eu não quero lidar com negros, não é só isso, há também uma questão religiosa envolvida nesse negócio, não é?

Se é África tem a ver com umbanda e candomblé, com macumba, com coisa do diabo. E aí eu não vou me meter nesse negócio. Talvez isso venha não tanto da universidade, é obvio que tem preconceito e racismo aqui também e bastante. Mas eu acho que isso faz parte da comunidade escolar.

Eu sei que no Rio, pelo menos algum tempo atrás, teve um caso que muito emblemático. Uma aluna tinha que fazer as obrigações do candomblé, e tinha que ficar um tempo usando uma roupa diferente e tal, e foi proibida de fazer isso, ela tinha que usar uniforme, ela não podia usar nem por cima do uniforme aquilo. E o negócio foi para a justiça, porque a mãe reclamou. Não sei se foi a mãe dela ou mãe-de-santo, mas ela acabou ganhando na justiça o direito de ir com roupa da religião.

Mas na mesma escola os alunos faziam, uma vez por semana, fila no pátio e cantavam música gospel. Então percebe que se tem certa preocupação quando se trata de África, nessa direção, ou seja, agora a pouco mesmo meu menino na escola, em artes, quando chegou em África, a professora simplesmente pincelou aquele negócio. Ela não pulou, sei de épocas anteriores que

aquilo foi arrancado da apostila, mas ela pincelou. Não deu detalhes sobre a arte africana, já é muito rápido na apostila, mas ela não teve a menor preocupação de pelo menos trabalhar o que estava ali.

(Cíntia) Professor, esse fenômeno é bem recente: toda minha família é da Umbanda ou Candomblé, e eu tenho 42 anos agora, e me lembro de quando eu era pequena as pessoas frequentavam o Centro do meu avô, bem famosa na minha cidade Santo André, São Paulo.

Vinham pessoas de longe, frequentavam, nós não tínhamos vergonha de falar que éramos, depois foi mudando. Agora eu percebo assim, aqueles se mantêm na religião, porque muitos passaram pelo fenômeno da evangelização, se converteram, têm vergonha em certa medida de manter os seus terreiros.

Não digo aqueles frequentadores assíduos, mas aqueles frequentadores emergenciais, quando a coisa aperta eles vão lá. A forma como eles chegam ao terreiro, meio que se escondendo, enfim, não é mais uma coisa aberta como era antigamente, as pessoas iam, frequentavam, faziam suas entregas, pelo menos essa é a experiência que eu tenho de centro tanto de umbanda quanto de candomblé. Além de ter vivenciado que boa parte daqueles que foram preparados para ser filhos-de-santos, meus primos, conversão dos meus primos terem se convertido para o pentecostalismo. São pentecostais. Eu até brinco, gente vocês cansaram de quebrar garrafa de pinga na encruzilhada, agora acham que vão ser salvos, não vão, não.

O os frequentares emergenciais, não querem ir mais ao terreiro e sim à casa das pessoas. Eu Cíntia acho, de 20 anos para cá que as pessoas estão ficando assim.

(entrevistado) Eu cresci, na baixada fluminense, num determinado momento a baixada tinha mais centro de umbanda e candomblé que a Bahia, não que a Bahia, mas que Salvador, pelo menos, esse movimento é da década de 70/80. Naquele momento já existia uma disputa entre as religiões. Na época não existe neopentecostalismo ainda, entre as igrejas pentecostais, conviviam os centros de Umbanda e Candomblé.

Era muito comum eu que cresci em uma igreja pentecostal, o pastor dizia assim, quando ia abrir uma nova igreja o expandir a congregação, vamos comprar aquele terreno que fica em frente ao terreiro tal. Vou fechar aquela macumba, vou calar a boca do diabo, já era esse discurso.

Mas de um tempo para cá isso ficou mais agressivo, eu não poderia imaginar nunca um pastor orquestrando a invasão de um centro de Umbanda e Candomblé, não poderia nunca imaginar que isso aconteceria algum dia, mas isso acontece hoje, não é?

O pastor de uma igreja famosa de Minas, Diante do Trono, tem lá uma tropa de choque para invadir centros de umbanda e candomblé e quebrar todos os ídolos e tal. Então, quer dizer, virou um coisa muito agressiva. Acho que isso acaba contribuindo para isso que você falou, as pessoas vão, mas elas ficam meio ressabiadas, elas ficam ali mas têm a preocupação se alguém está vendo. Então mudou muito isso, enquanto antes as pessoas eram mais livres e até se orgulham mesmo da religião.

O Centro de Nova Iguaçu, que é a cidade que eu nasci e cresci, era repleto de lojas de santo, loja que vendiam artigos religiosos. Hoje tem dois ou três, então é obvio que ainda tem muito; na maior parte dos lugares, não existe mais isso. Na baixada fluminense quase não existe mais, e é um reduto.

Como foram expulsos das favelas, os próprios traficantes que se converteram continuaram traficantes mas expulsaram muitos pais-de-santo e mães-de-santos, então boa parte também foi para a baixada e alimentou muito essa rede de terreiro que tem na baixada até hoje. Mas isso acabou com que a religião ficasse mais retraída ainda.

Além, é obvio das divisões internas, mas tem uma questão que se liga muito a isso: a desvalorização de tudo que é próprio da África e dos descendentes. Essa afirmação de que ser branco é muito melhor, que esse tipo de civilização europeia é melhor que as outras, então é muito forte isso no nosso meio.

Me parece que, quando a gente não tem esse tipo de ideia na sociedade e não há uma demanda que diga respeito à comunidade escolar, que está cada vez mais afastada disso, a tendência é que universidade se crie mais um curso de África ou se coloque literatura africana na FACALE ou se crie alguma coisa nessa área na FAED. É legítimo fazer isso, é uma coisa necessária, mas vai ter sempre alguém dizendo “mas para quê fazer isso?”

Vai ficar parecendo muito com a própria criação do NEAB na UFGD, eu não sei se você sabe, mas o Damião teve que bater na mesa, numa reunião de COUNI, tinha lá a proposta de abertura do NEAB e a proposta da criação da Fazenda Experimental lá da Agronomia. E a fazenda passou por unanimidade e o NEAB ninguém queria abrir porque ninguém verificava

a necessidade de fazer isso. Aí foi chamada a atenção: “peraí! A fazenda do todo mundo quer, mas agora na hora de discutir questões que têm a ver com afro-descendência, então isso não é relevante?”

Então infelizmente a coisa funciona desse jeito, a universidade tem que ser pioneira nesse tipo de coisa, acho que ela até é, entendeu? Porque por pouco que a gente tem a gente ainda tem alguma coisa. Mas isso quando a sociedade não é uma sociedade que demande isso, a tendência é você ter o enfraquecimento dessas questões. Cada vez mais o sucesso das igrejas neopentecostais vai ficando mais difícil trabalhar com isso.

Quando você pergunta qual a opinião sobre a obrigatoriedade dessa incorporação do conteúdo dentro da universidade... Está dentro daquelas ações afirmativas, sem dúvida, num determinado momento na sociedade brasileira isso começou a ser uma coisa importante. Se tem uma coisa que o PT fez de bom na política brasileira (não estou nem dizendo o PT como governo, mas o PT como partido), foi possibilitar esse tipo de discussão. Hoje é óbvio, a gente tem visto que isso tem sido cada vez mais contestado, mas não aparecem também muitas ideias novas, o que mais tem que ser incluído ou sobre quem tem que ser incluído; pelo contrário, a ideia é justamente o contrário, é ir retirando os direitos, mas era uma coisa absolutamente necessária, não tinha uma outra coisa melhor para se fazer, criar uma lei.

A grande questão é: qual é depois de 12 anos, em que isso resultou? Eu acho que isso é uma questão para ser respondida, isso teve algum efeito na universidade? Acho que isso é bem evidente. Pode não ser muito perceptível na UFGD, talvez porque ela esteja em Dourados, não é? Mas em outras universidade isso é muito evidente. Está lá bem instalado a quantidade de doutores em história da África aumentou consideravelmente, a produção nacional nessa área cresceu enormemente. O intercâmbio, gente que sai do Brasil e vai para a África estudar e volta. Gente que vem da África para estudar no Brasil é coisa também admirável, pelo menos nesse período de vacas gordas dentro da universidade. Agora a gente não sabe mais o que vai acontecer, mas foi uma coisa extremamente importante.

Nesse sentido a universidade conseguiu se, a partir dessa obrigatoriedade a grande questão é como isso se repercute na sociedade, já que não existe a demanda de lá para cá. A gente pode criar, sensibilizar a sociedade, principalmente a comunidade escolar.

Eu também não estou muito nesse meio, como eu não trabalho com estágio e não faço parte do PIBID, há muito tempo eu não tenho contato com as escolas. Mas o que eu percebo é que

não existe preocupação dos meus filhos, do que está estudando agora. Que já podia ter estudado África, ele não sabe de nada, ele sabe o que eu falo. As vezes preciso me firmar em alguma coisa, para evitar inclusive o tanto de preconceito que ele carrega de sofrer aí, ser preconceituado também.

Mas é basicamente por isso, não é porque existe uma demanda da escola, ou uma preocupação da escola em relação a isso, infelizmente é bem isso que está acontecendo.

Quando você fala dessa oferta de curso de formação continuada para os professores da rede. Acho que é uma coisa importante que de fato que a universidade não tem feito. Seria cursos de extensão. Eu já pensei nisso algumas vezes inclusive, até sugeri para alguns alunos, perguntei o que eles achariam por exemplo da gente trabalhar com a história dos países de língua oficial portuguesa, se seria uma coisa legal e se a abertura de curso de extensão que contemplasse isso seria interessante.

Da experiência que a gente teve no NEAB de tentar ir até a escola para liberar os professores, para participar dos eventos e tal, a experiência foi a pior possível, porque a gente ficou restrito aos próprios alunos da universidade, um ou outro professor da rede, mas que está dentro da universidade, porque está fazendo o mestrado ou doutorado ou porque é um aluno que já está trabalhando na rede pública; fora isso, os alunos que estão caçando lá o certificado. E às vezes existia um pouco mais por causa disso.

Mas se fosse depender dos professores da rede, e olha que a gente fez isso. Eu lembro que a gente foi nas escolas, eu fui nas escolas, na época do NEAB ainda, lá atrás quando o Marcio era o coordenador, de ter ido à escola, de conversar com a direção diretamente e isso não resultar em absolutamente nada. E a desculpa é a de que eles não são liberados para fazer essas coisas. De que eles estão lá na escola e não tem como sair. A direção não libera.

A gente até pensou em colocar manhã e tarde, para permitir para que eles todos pudessem participar, mas mesmo assim não adiantou. Então eu fico pensando: se a gente abre o curso de extensão, exatamente para fazer isso, formação continuada para os professores da rede, isso teria algum efeito? Acho que esbarraria muito nisso, não é? Ou seja, o cara trabalha manhã e tarde e a gente oferece um curso desse à noite. Ele vai lá? Ele já está tão cansado, ele percebe aqui como uma coisa tão desprezada pela direção das escolas que ele não tem muita razão para poder ir. Ele entende que isso não é uma coisa importante para ele.

Em outros lugares eu sei que isso tem um efeito legal, porque o sistema tem uma quantidade muito maior de professores, mas aqui eu acho mais difícil, porque como é muito menor e como as relações parecem que são muito mais pessoais e tal, então às vezes é um pouco mais complicado.

Mas eu acho que de fato seria uma coisa interessante pensar nos professores da rede. Eu já pensei nisso em diversos moldes, de pensar em história mesmo da África e trabalhar lá com história colonial africana, pensar na diáspora e depois pensar mais contemporaneamente, nos processos de independência na África e depois a constituição dos estados africanos e tal. Eu acho que é uma coisa que pode ser feita desse jeitinho mesmo que eu estou dizendo, mas também poder ser coisas alternativas: Estudos sobre religião africana, Religiões africanas, religiões brasileiras com matrizes africanas.

Mas eu fico imaginando que isso vai ter uma quantidade muito menor de gente, ou então literatura africana e tal, trabalhar com os autores mesmo, como a gente trabalha com literatura brasileira, trabalhar com literatura africana e pensar nessas interseções, literatura dos PALOP e história. Que de certa maneira nesses países, acho que boa parte dos países, mas esses países, como eles foram formados muito depois, inclusive, dos países que eram colônia da Inglaterra e da França. Como só na década de 70 eles conseguiram a independência e como os portugueses, tal como no Brasil, nunca se preocuparam com a educação desses lugares, a literatura acabou funcionando como livro de história, que em alguns lugares não existe ainda. Você pega autores como Pepetela, de Angola, ele tem uma preocupação muito grande... Todo livro dele que é de literatura, que é de romance, tem um caráter didático para explicar como é que era a história de Angola no século XVI, século XV ou até antes disso. Alguns livros deles vão ter esse caráter, vários outros autores vão ter essa preocupação.

Mas demonstrar isso e mostrar como isso é pensado, mas não sei se há interesse... não interesse na universidade, mas nas escolas. Parte do próprio, até porque a direção não está muito preocupada com isso, parece que é muito a questão no número: a gente precisa de tantos alunos formados por ano. Eu não preciso saber se meu professor tem formação adequada, bem, o último governador aí disse uma frase maravilhosa: Eu sou médico, tem trinta nos que eu não entro dentro de um consultório mas ainda continuo sendo médico, sou tão médico quanto eu era lá atrás mesmo sem fazer nada, os professores também são assim.

Se a ideia é essa e me parece que é muito essa mesmo, então não tem muita chance de que isso prospere entendeu? Acho que a grande preocupação seja essa: ofertar é uma coisa que eu até tenho vontade de fazer, mas fazer isso na prática é mais complicado.

Nós teremos, dentro da história, aposentadoria do Cimó, do Cláudio Vasconcelos e tem mais uma aposentadoria, sei que tem três vagas que vão aparecer, a da Benecia, que vão aparecer agora, então, provavelmente esse ano, 2016, talvez a do Cimó fique para 2017. Eu estou até convocando uma reunião com comitê docente estruturante exatamente para discutir, para clarear um pouco melhor como é que o curso deve caminhar, ou seja, se a gente precisa chamar pessoas que tenham o mesmo perfil desses três que estão saindo (um trabalha com história contemporânea, história da América, que é o Vasconcelos, o outro com história regional e a Benícia trabalha com educação, com estágio). Mas a gente pode muito bem chamar ou fazer concurso ou chamar alguém que vem de outra universidade exatamente com o perfil que tenha a ver com África, uma questão para ser levada pelo núcleo docente estruturante do curso, para discussão dentro do curso. Por enquanto eu não vi ninguém demandando isso, entendeu? Seria uma coisa interessante se existisse essa demanda, para a gente pensar em quem a gente vai de fato chamar, mas nesse momento eu não vejo isso ainda não, agora, que é uma coisa necessária, de fato é. Eu pelo menos entendo que a gente precisa ter uma preocupação em relação a isso.

(Cíntia) eu vou pedir licença para divulgar um dado que eu tenho das teses produzidas nesses dez anos, para iniciar, enfim o meu trabalho. E aí são 86 teses sobre a temática étnica-racial e dessas, apenas uma foi produzida no programa de história. Todas as outras foram produzidas... Boa parte no programa de educação, serviço social, sociologia, me chama atenção, porque quando você fala da possibilidade de abrir um concurso, acaba limitando na questão da formação, quantos historiadores estão produzindo sobre história da África.

Bem, assim, esse levantamento que você fez foi no Brasil inteiro?

(Cíntia) Sim, Brasil inteiro. Das 86, apenas uma no programa de história, as demais nos programas de educação, não as dissertações de mestrado, porque só peguei as teses, educação é a que mais se preocupa com essa temática, depois serviço social, direito, sociologia também. Mas no núcleo duro que é História, só tem uma que podemos chamar de compêndio, História da África, aqueles 8 volumes.

De fato, o que acontece, o que eu tenho percebido, é que existem mais, você não olhou as dissertações, não é, como isso é uma coisa de 12 anos e a preocupação antes era muito pequena você tem muitos profissionais velhos, o Silvio, lá da UERJ e da UFRJ, foi meu professor inclusive, ele fez um trabalho de mestrado sobre Angola, mas já tem mais de 30 anos, ele deve estar aposentado já.

E depois a tese de doutorado eu acho que não foi mais sobre África. É anterior a 2000, porque ele me deu aula no mestrado, era 90 e tal, então era anterior, pode ser que ele tenha trabalhado, acho que ele trabalhou, um tema de África. Mas depois ficou o tempo todo trabalhando com história do Brasil. Não existia muito caminho pra ele dentro de África. Eu sei que o concurso dele na UFRJ e UERJ era para história do Brasil, trabalhava com isso.

Ele tem uma quantidade grande de discípulos, inclusive aquele curso que eu te falei da UERJ em 2010 e 2011 ele é que organizou. De fato não tinha muita gente de história, tinha muita gente de antropologia, de literatura principalmente.

O que tem são pessoas que trabalham com escravidão. Se eu colocar escravidão vem um monte. As vezes tem o que se chama de história atlântica, gente que trabalha com África e Brasil ou Estados Unidos e África. Foi até um colega um pouco mais velho do que eu e era aluno da UFRJ, que foi para o EUA e veio... fez mestrado aqui e doutorado lá e continua por lá. E trabalha exatamente com isso, Brasil e África e agora EUA e África.

Geralmente trabalham com o período da África colonial, mas de fato tem pouca coisa sendo produzida e pouca gente pesquisando isso dentro da história. O dialogo ainda é muito pequeno, então se eu tiver que dialogar com alguém que tem a ver com África, preciso ir para a literatura, eu especificamente tenho que ir para a literatura, não tem mais ninguém se preocupando com isso, no meu caso, eu acabei entendendo que isso era muito custoso para mim. As minhas pesquisas têm a ver com o Brasil, desviar para a África é uma coisa prazerosa, mas também custosa.

Durante determinado período fiquei um pouco perdido, se eu faria isso ou não, até comecei a elaborar um projeto que não terminei. Hoje agora com os meninos um pouco mais velhos, e coincidiu com o nascimento dos dois últimos, um ano e pouco de diferença entre um e outro. E aí ficou bem mais difícil fazer isso, mas agora, estou pensando em retomar aquele projeto de literatura e história. E fazer alguma coisa dentro da área de história mesmo, mas ali dialogando com o pessoal de letras.

Porque seu for tentar dialogar com o pessoal de história não vai sair nada porque não tem ninguém falando sobre. Ainda é muito complicado a coisa na história porque a gente em história tem umas dificuldades muito grandes de fazer diálogo com as outras áreas, isso ainda é uma coisa complicada para a gente, tem uns campos que a gente delimitou que é nosso e ninguém quer colocar a mão neles.

Quando alguém tenta invadir a gente até dialoga, mas muito mal, entendeu? E isso cria uma dificuldade, porque em algumas áreas a gente tem muita gente trabalhando e em outras tem pouquíssimo, a gente por exemplo está em extinção de algumas áreas, História econômica por exemplo, ou dentro da universidade, história antiga e medieval.

A gente não tem ninguém concursado para história medieval, nem tenta, porque não há ninguém mais formado no Brasil, em Antiga e Medieval. O último cara que fez concurso já escapou, é o Losandro que foi para América e jogou para alguém que estava entrando, vinha de outra faculdade e queria entrar de qualquer jeito na FCH e aí topou, pegou antiga e medieval, aliás a condição para ele entrar foi essa.

Eu pego antiga e medieval, ele entrou e já falou, que é o Thiago, que agora é coordenador da pós, e tinha uma disciplina que era medieval e outra disciplina da pós, aí como ele se transformou em coordenador da pós, o que ele fez? Optou pela disciplina da pós e abandonou a outra para alguém que está chegando e que já me perguntou: “eu vou ficar com esse negócio ou eu vou poder trabalhar com outra coisa? Então, tem umas coisas que vão se extinguindo, infelizmente, e tem algumas áreas que ninguém se interessa, África ainda é essa.

Eu fico pensando se a gente conseguiria gente para trabalhar, para poder fazer alguma coisa nessa área. É bem provável que sim, porque a situação hoje em dia está tão complicada que o cara que está no Rio e em São Paulo que não está encontrando nada e se formou nessa área, ele toparia, entendeu? Existiu um *boom* de concurso de História da África, mas agora não tem mais concurso nenhum, então ficou mais fácil para a gente tentar uma coisa para se discutir, inclusive. Se existisse uma demanda dos alunos, por exemplo, talvez fosse até mais fácil para quem pode levar isso em consideração. Não existindo fica mais complicado, mas é isso, eu acho que a gente tem problemas sérios mas estamos melhor que muita gente por aí.

DR. LOURIVAL DOS SANTOS (UFMS), 19 DE SETEMBRO DE 2016, 14 min 22 seg

Bem, eu entrei na UFMS em 2008, quando eu cheguei em Três Lagoas essa disciplina já estava no currículo, então eu não testemunhei embates sobre a colocação da disciplina. O que eu pude apurar é que antes de eu chegar, dois anos antes. Porque você tem a 10639/2003 e houve uma reforma curricular em 2006, sob pressão do MEC, sobretudo para incluir disciplinas de conteúdo pedagógico.

Esse curso em Três Lagoas é o curso mais antigo do Estado, ele tem mais de 40 anos, é o curso mais antigo.

Quando eu cheguei já havia a disciplina História da África, mas não havia especialista dando aula desta disciplina. Eu mesmo não era, não sou ainda, porque não tenho doutorado em História da África; então, quando eu cheguei, já havia uma pacificação sobre a existência da disciplina, mas a exemplo do que ocorre com a inclusão de outras disciplinas que o MEC induz a formação, eu tenho a impressão que a estratégia dos docentes do ensino superior não é mais de resistir, mas de resignar.

Então eles concordam com absolutamente tudo, no papel. Eu mesmo fui coordenador do curso de História, lá de Três Lagoas, entre 2009 e 2010, aproximadamente. E eu coordenei uma reforma curricular, que a UFMS passou para transformar os cursos que eram anuais para cursos semestrais, isso não existia na UFMS e o MEC obrigou a gente a fazer a divisão por semestres.

O que eu observei enquanto coordenador de curso, que toda vez que uma demanda era justificada em função da premissa de uma lei, pelo menos o que eu entendo, não havia uma resistência absoluta, mas havia uma resistência surda.

O que eu chamo de resistência surda, “deixa vir, a gente instala”... Nas discussões sobre o currículo que eu tinha que telefonar para o pessoal do currículo em Campo Grande, eu lembro que tinha a seguinte discussão ao telefone: “professor, tem que ter história indígena”. Eu respondendo: “não vou colocar história indígena, porque eu não tenho nenhum especialista em história indígena”. “Não, professor, tem que ter se não a comissão do MEC vai aí e invalida a avaliação do curso”.

Então eu tenho a impressão de que a História da África entrou na UFMS para inglês ver, para escapar de possíveis reprimendas do MEC. Então, como é obrigatório a gente coloca. Eu

nunca vi nenhuma resistência à disciplina. Eu lembro que teve a discussão de Libras, também. Houve um debate porque não cabia mais no horário e a gente não tinha especialista em Libras. Então, para a universidade não existe mestrado ou doutorado em Libras, então a universidade não consegue contratar ninguém.

E na História da África não foi diferente. Então, quando eu chego na História da África, havia uma formação de algumas lideranças de professores, éramos oito em Três Lagoas, em História. Havia algumas lideranças de esquerda, enquanto não havia resistência ideológica ou aberta à história da África. O que havia, então era tratar a história da África como uma espécie de continuum de uma mitologização da África para então entrar dentro desta questão da resistência do oprimido.

Então o curso de história em Três Lagos é muito marcado, com uma identidade muito forte à esquerda, o curso é muito marcado por isso, os colegas usam termos como a história dos silenciados, a história dos oprimidos. Isso é uma coisa comum entre nós, e nossos alunos muito cedo ficam muito engajados nessas temáticas e se engajam no feminismo, no racismo, na questão indígena, na questão das diferenças sexuais. Então, Três Lagoas tem um ambiente muito propício no curso de história para esse desenvolvimento, é nesse cenário que a história da África se encaixa, com uma certa naturalidade, com uma inclinação da formação do núcleo duro do curso com essas preocupações.

Então, quanto eu entrei no curso, essa disciplina não tinha nenhum professor contratado, jamais houve um concurso específico para a história da África nas universidades públicas do Mato Grosso do Sul, isso não, nunca houve e nas particulares, muito menos.

O fato de você garantir um espaço de uma disciplina no currículo eu não acredito em absoluto que isso mude a concepção de história dos nossos estudantes. Eu sempre tinha preocupações ácidas com o meu grupo. Qualquer historiador, qualquer professor formado em História, fala de boca cheia contra o eurocentrismo; no entanto, todos os cursos de história daqui têm oito semestres no mínimo dedicados à Europa, duas antigas, duas medieval, duas modernas, duas contemporâneas, que ainda tem gente que chama de história geral. Não é história geral, é história da Europa. Oito semestres e aí a África tem um semestre só. Eu não acredito que essa carga horária resolva o problema, eu vou muito na direção do Marcos Ferreira dos Santos, que não adianta a gente criar uma disciplina... Você cria um quisto no meio do curso. Então eu acho que a discussão ainda é muito superficial. Entretanto, a existência da disciplina,

evidentemente não é que ela é inútil, a gente tem que celebrar a indução da lei, a opção do estado brasileiro, como uma janela para a gente começar as coisas.

Então, o que foi feito lá nos anos em que eu estive mais próximo, eu estudei programas da História da África da Universidade de São Paulo, então na USP tem três professoras que dão África, uma que ensina antes do século XV, outra que trabalha com a África do século XV ao século XIX, digamos, a grosso modo, a ocupação europeia, a roedura do continente africano, então pensar a ocupação do continente africano como um processo de longa duração, e uma professora que trabalha África depois da descolonização no século XX.

Então eu estudei esses programas e por questões até de proximidade pessoal eu usei o programa da professa Leila Hernandez e eu copiei. Ela sabe que eu copiei o programa dela, eu fui lá, xeroquei os programas e os textos e levei para Três Lagoas, até porque eu tinha que estudar aqueles conteúdos que absolutamente eu não dominava.

Eu fui adaptando o curso, eu mesmo estudando os textos. Depois de quatro anos, optei por África contemporânea, por dois motivos: o primeiro era tenta anular, e aí estou falando de formação de professor. Eu não acho suficiente trabalhar com as questões da negritude e com a História da África para falar de escravidão, porque isso acaba sendo um tiro no pé. Nós não combatemos o racismo estudando e explicando a escravidão na escola, exacerba a questão do preconceito, porque a história do negro se resume à história da escravidão. Eu de propósito escolhi África contemporânea, para me afastar... gente, a escravidão já acabou. Há 100 anos muita coisa aconteceu e ninguém sabe o que aconteceu. Ninguém sabe as mudanças internacionais que envolvem a questão do Apartheid, África do Sul, a Namíbia, Angola, Cuba, ninguém sabe disso, então eu vou me afeiçoar como estratégia...

Inclusive eu faço parte de um grupo de trabalho na ANPUH, que o único grupo de trabalho que só faz pesquisa sobre o pós-abolição, isso no Brasil. A opção na África contemporânea para mim foi uma opção política. Eu respeito quem estuda a história da escravidão, eu acho que tem que ser estudada, mas eu não estudo história da escravidão. Por isso a história da África contemporânea.

O importante de se dizer é que eu fui coordenador de PIBID também, e meu PIBID, durante dois anos, tive entre 5 e 20 bolsistas, e todos os meus bolsistas do PIBID, mais meus alunos de estágio obrigatório, todos que eram orientados por mim, tinham que ensinar história da África ou cultura afro-brasileira em seus estágios. Então, qualquer aluno que me procurava

sabia que ele teria que ensinar tal coisa. E nós fizemos um projeto que durou mais que dois anos, que está no blog o Oba-oba do Cerrado, é uma espécie de diário.

Nós desenvolvemos sequências didáticas longas, um aluno meu entrava em sala de aula, no Ensino Fundamental e Médio, pelo menos quatro semanas, de quatro a seis semanas, nossa supervisora do PIBID, ela permitia, foi um programa curricular.

Nós trabalhamos a rainha Nzing e o reino de Jong, no século XVII, para poder pensar a expansão holandesa no século XVII e as relações do colonialismo português e holandês nos séculos XVII, a partir da bibliografia da Nzinga. Nós tivemos também projetos a respeito da literatura do Mia Couto e a formação da identidade moçambicana a partir da literatura. Então nós conseguimos trazer alguns projetos de pesquisa que meus alunos tinham que estudar África.

E nós tivemos resultados bastante razoáveis, isso tudo com o objetivo de combater o racismo. Lá no início do curso um aluno me provocou, nós somos amigos até hoje, e ela veio: “professor, pra que estudar a História da África?” No primeiro momento eu fiquei sem palavras, mas rapidamente na próxima semana eu já tinha formulado: “nós estudamos história da África para combater o racismo e para combater o racismo nós temos que trabalhar com uma África diversa. Se nós trabalhamos com o conceito de África utópica, imaginária, uma África genérica, ao invés de combater nós estamos dando armas para os fascistas, a mesma concepção racialista que nós trazemos da chamada negritude, pan-africanismo, não é um critério muito diferente do que os nazistas usaram, ou de mitificações que nós conhecemos no campo do cristianismo, é a mesma coisa.”

A única maneira que eu penso que podemos combater isso é mostrando para o aluno a pluralidade e a complexidade, não dá para esperar mais do que isso. É para mostrar para o aluno o que ele tem que estudar de lá para frente, e dali para frente é uma boa oportunidade... A chave para a gente avançar seria trabalhar os estágios, na formação do professor. então não deixar para a história da África a missão de trabalhar o conteúdo de África, como se eu pudesse magicamente transferir. Então tá bom, o aluno teve quatro meses de História da África na faculdade e agora ele vai dar história da África para o Ensino Médio. Isso não vai funcionar, a gente só vai conseguir fazer isso durante a formação das 400 horas de estágio, que são obrigatórias, não seria muito difícil a gente guardar umas 100 horas.

Eu como fui atrevido, meus alunos usavam o estágio inteiro, mas eu acho que não seria exagerado a gente criar condições. Que repartissem isso, acho que 100 horas, nosso aluno trabalhar com história da África no Ensino Fundamental e Médio, aí sim obrigaria ele a fazer pesquisa com história da África, isso certamente ampliaria nosso leque de interesse. Acho que isso seria a solução: não deixar para a disciplina de história da África a missão de aproximar o público brasileiro da história da cultura africana.

DR. OSVALDO ZORZATO (UFGD), 14 DE SETEMBRO DE 2015, 47 min 07 seg

Professor Zorzato

Recentemente eu fui procurado por colegas para falar sobre a gênese do Laboratório do Ensino de História e eu já tinha feito um pouco desse exercício de memória recente. Mas eu pedi “socorro” aos demais colegas para ter um pouco de certeza do que eu estava falando.

E em relação à nossa conversa de hoje, eu tive a oportunidade conversar com alguns colegas no almoço de sábado. Depois do almoço, pedi licença para a gente ter uma pequena conversa e rememorar algumas lembranças que eu tinha.

Então, eu trabalhei no curso de História desde os anos 80, aqui no Estado. Eu comecei por Aquidauana. Lá o projeto estava iniciando nos anos 80. Tive contato com os colegas dos campi onde havia o curso de História, então, Três Lagoas, aqui em Dourados (naquele momento UFMS), Corumbá. Eu vim para cá, para Dourados, em 1999, quando a gente juntou um grupo para criar um programa de Mestrado.

E eu tenho uma vaga lembrança, precisaria ser confirmada com as análises dos documentos, de que nós tínhamos já em 99 pelo menos, não é, os anos 90, a disciplina de História da África, como uma disciplina optativa. Como tal, ela não tinha uma programação, ela tinha uma ementa bem genérica e essa situação perdurou pelo menos até 2003, quando da lei.

Então, se por um lado, havia por parte de alguns colegas, principalmente pessoal que trabalhavam com História do Brasil, que trabalhavam com escravidão e coisa assim, havia uma boa vontade para a necessidade do estudo da África, por outro, o grupo era muito diminuto, e as nossas qualificações, nossas dissertações e teses seguiram rumos bastante

diferenciados, e de tal maneira que dentre nós ninguém se aprofundou ou fez estudos específicos sobre história da África ou coisa assim.

E quando chegou 2003 essa situação se colocou: “e aí, então, quem vai ministrar a disciplina?” E não havia ninguém com qualificação suficiente para ministrar a disciplina.

Houve um episódio, inclusive, que foi bastante interessante, mais ou menos em 2005: a prefeitura municipal de Dourados, nos procurou, o Departamento de História, para qualificar os professores do município com relação à questão da História da África. Então, então nós intermediamos.

Basicamente, o coordenador desse evento foi o professor Eudes e nós intermediamos a vinda de alguns professores. Eu não vou me lembrar dos nomes deles, eu não participei desse evento, o professor Eudes que me lembrou desse detalhe, para vir fazer o trabalho.

Nós reunimos colegas, inclusive daqui da cidade mesmo, me lembro se não me engano que o professor Mário Sá (na época ainda não era professor da UFGD, não sei se era aluno do mestrado ou fazia doutorado), eu sei que o professor Mário Sá, que desenvolve pesquisa na área da religiosidade, atuou nesse curso, mas vieram alguns professores de fora. Alguns professores referência no estudo da África, pelo menos uns dois professores ou professores, eu não sei te dizer o nome deles, é o professor Eudes que poderá dizer.

Internamente as mudanças ocorridas, nas questões que você me formulou... Você pergunta sobre o projeto pedagógico, as discussões, as tensões, e tal. Nós tivemos esse processo, é bastante intenso, quando da obrigatoriedade da expansão da carga horária do estágio supervisionado, que passou de 400 para 800 horas, e aí nós começamos uma discussão que era mais ou menos o seguinte:

Nosso curso não podia ter mais do que umas 3000 horas, e a ampliação do estágio, embora o estágio não fosse considerado disciplina, ele ocupava os professores, e nós fizemos algumas mudanças na grade curricular, sacrificando disciplinas de História Moderna, História Medieval, História Contemporânea, para manter as histórias do Brasil.

No bojo dessas mudanças a gente trouxe, então, aquelas que eram obrigatórias, a exemplo da História da África. Nós já vínhamos trabalhando a história indígena, porque havia alguns professores, dentre os quais eu, que tinha interesse pelo tema história indígena. E a linha de

mestrado era história indígena, então a gente já trabalhava isso na pós-graduação e isso entrou na graduação, um pouco por esses interesses.

Quando houve a obrigatoriedade do oferecimento da História da África, nós começamos a discutir quem iria trabalhar a disciplina, qual seria o perfil desejado, etc.

Eu não sei te dizer quem começou a trabalhar essa disciplina, eu sei que somente a partir de 2008/2009, com a chegada da professora Nauk, é que a disciplina se consolidou ou passou a ter, digamos, uma... Aquilo que era desejável, ou seja, alguém que tivesse o mínimo de qualificação para trabalhar o assunto ou temas relacionados.

Nessa minha consulta que tive no sábado a professora Nauk estava presente. Então eu fiz a pergunta a ela, e ela também não soube responder quem que ministrou a disciplina anteriormente, mas eu tenho uma vaga lembrança que não havia uma professora ou professor específico. Quem eventualmente estivesse naquele momento disponível trabalharia a disciplina.

Essa discussão também se aprofundou com relação à criação dos eixos da Universidade, um deles foi a Diversidade Etnicorracial, que também trabalhou por esse caminho. Enfim, eu posso te dizer o seguinte que somente a partir 2008/2009 é que a disciplina História da África e outras correlatas passaram a ter progressivamente um oferecimento qualificado, entendendo-se por colegas que tinham diálogo com a área e que puderam desenvolver uma bibliografia, alguns pontos considerados importantes, a partir daquilo que se conhecia. Considero que esse é o ponto de partida nosso.

Quando você pergunta: houve tensões? Eu digo: essas tensões, elas ocorreram de uma forma anterior, eu diria, por conta de imposições externas, quer dizer, a legislação de 2003, nós tivemos também que discutir a questão do estágio. Então nós fizemos uma mudança na estrutura curricular, reduzindo carga horária de disciplinas que até então eram consideradas tradicionais no curso de História, como História Moderna, Contemporânea, reduzindo a carga horária dessas disciplinas, e História Antiga também, e incluindo e fortalecendo aquilo que já era numa nova ótica, que era de História Indígena e História da África.

Houve um rearranjo. Minha referência é que a professora Nauk foi, embora ela não seja pesquisadora de África, ela é pesquisadora de Brasil Colonial e ela teve na formação dela

estudos de África, na graduação dela, coisas assim, então foi ela que sistematizou a disciplina, se não me engano é ela que ministra a disciplina até hoje.

O conjunto de temas que estão colocados pela história da África é muito amplo e dificilmente ele é trabalhado na sua totalidade, porque é um curso relativamente curto, uma disciplina curta. Aí o professor acaba tendo que fazer uma opção, para abordar uma coisa ou outra.

Eu queria acrescentar a essa discussão, a essas informações que estou te prestando, alguns esclarecimentos: primeiro, essas minhas lembranças são relativamente vagas, embora eu tenha tido oportunidade de conversar com alguns colegas. Eu diria que seria necessário consultar as atas das reuniões de curso da História para confirmar. Sob esse aspecto, eu diria o seguinte: o professor Cimó é uma pessoa muito organizada e ele tem, nos arquivos pessoais dele, a relação de todas as reuniões que nós fizemos no curso de História, das reuniões de colegiado.

E recentemente ele disse: “olha, se aparecer alguém interessado em consultar eu tenho essas informações”, ou seja, a pauta das reuniões e os encaminhamentos que foram dados. De forma muito esquemática, que se decidiu ou adotou. As amplitudes das discussões a gente não vai lembrar até porque as atas são muito resumidas, mas enfim daria para ter o mapeamento disso que eu estou falando, de um período relativamente extenso: 2003, 2005, 2006, 2007, eu não sei te dizer quando exatamente. Essa é a primeira coisa que eu quero te dizer.

A segunda coisa é o seguinte, o professor Eudes me deu um texto que ele escreveu em 2007, tive a oportunidade de reler hoje o texto, em que ele lembra que, nesse período, 2000, 2003, 2005, houve uma pressão, digamos assim, do movimento negro para que essa disciplina se tornasse obrigatória, e tal. E muito do discurso que foi, digamos assim, trabalhado inicialmente na formação de professores era o discurso do movimento e que geralmente não é o discurso do historiador ou do profissional da história, então... mas enfim...

Acho que o surgimento da disciplina, a obrigatoriedade, da lei inclusive, tem que ser trabalhado na perspectiva histórica, tendo os movimentos populares como atores importantes, naquele contexto histórico, fazendo com que a disciplina tivesse não só obrigatoriedade como condições de oferecimento, abrindo, portanto, oportunidade de surgimento de pesquisa e de uma discussão mais qualificada. Acho que isso é um dado importante que tem que ser colocado. Eu diria que para o bem e para o mal.

Num primeiro momento, o discurso era bastante político e ideológico, da necessidade do reconhecimento dessa parcela significativa da população; e no segundo momento, a oportunidade de fato de ter um trabalho qualificado, baseado em pesquisas e tal e com uma ramificação muito grande, porque aí, não só historiadores, mas antropólogos se debruçaram sobre isso, os colegas da educação. E muito tem sido produzido desde então.

Outra fala que eu fiz, quando me fiz referência ao estágio e as práticas e tal, eu acho que aplica também ao ensino de África, que é mais ou menos o seguinte: os campos hegemônicos da História, as disciplinas que compõem o curso de História, são aquelas tradicionais, História Econômica, História Política. Mesmo pensando em termos de Brasil, os cursos de História do Brasil não deram conta de novos atores, que passaram a exigir a sua visibilidade, vamos dizer assim, os índios, os negros, enfim, e outros movimentos, camponeses e tal.

Dentro da perspectiva eurocêntrica que tivemos e temos até hoje, mas contribuiu para que o surgimento desses temas como sendo importantes para o novo momento da historiografia. No que diz respeito ao ensino, eu acho que isso se aplica também ao ensino, porque nós não vamos fazer História da África ou História Indígena apenas com pesquisa, temos que trabalhar com ensino também, de uma forma nova e numa correlação de forças bastante insuficiente perante o status da academia.

Ser um profissional de ensino de história, não tinha e ainda não tem a mesma visibilidade, ou a mesma importância, o mesmo prestígio, que têm as áreas consolidadas dentro da historiografia. Então, foram campos que estão se construindo, de uma forma tardia, de uma forma, aproveitando a conjuntura que era favorável do ponto de vista da emergência do tema, da força política que tinha por parte dos movimentos, mas certamente enfrentando o *status quo* interno ao curso. Isso vale para África, vale para a Indígena e para o ensino.

Eu tenho afirmado aos meus interlocutores que isso tem a ver com a consolidação do campo da historiografia no Matogrosso do Sul, que eu acompanho de longa data. Essa consolidação, ela vai ocorrer quando nós construirmos a verticalização do curso. Antes nós tínhamos uma graduação bastante pulverizada, em vários campi, com bastante colegas professores, com uma dificuldade muito grande de se qualificar inclusive, porque nós tínhamos, digamos, cinco professores efetivos, mais cinco contratados que eram alterados anualmente ou bienalmente, e esses contratados em geral é quem davam essas disciplinas, entre aspas, menos importantes.

Eu acho que, a partir dos anos 2000, quando nós implantamos o programa de mestrado (sem desprezar as iniciativas que houveram antes, curso de especialização, de treinamento, etc.). A partir do ano 2000, 2001, 2002, quando surge as primeiras defesas, é que a gente cria propriamente um corpo de profissionais que vão ocupando os diversos espaços acadêmicos nas diversas universidades que nós temos, diversos campis, etc.

Eu costumo dizer que eu tenho orgulho de fazer parte dessa geração que acreditava nessa proposta e que conseguiu. Em 2010 nós criamos o doutorado e conseguiu então esse projeto de verticalização da área, mas nós... E formar um grupo grande de pesquisadores de mestres, de doutores... Doutores ainda são poucos. Temos mais doutorandos do que doutores, mas mestres, produzimos relativamente bastante ao longo desses vários anos, não é?

Essas pesquisas nessas áreas, digamos, de emergência relativamente recente, elas ainda estão acontecendo, eu acho que a sua vai contribuir na medida em que ajudar a construir, reconstruir essa trajetória.

Então o eu que posso, por enquanto, te dizer é isso. Não sei se você quer que eu responda alguma pergunta específica dessa.

(Cíntia) O que eu percebi no projeto pedagógico, professor, é que a carga horária da disciplina História da África, ela não é menor carga horária, então ela está... ao que me parece não é uma disciplina do ponto de vista da carga horária, uma disciplina periférica, ela não é. São 72 horas: equivale, por exemplo, a História Moderna, História Regional. Quando pensei nessa pesquisa, eu imaginava que a disciplina História da África era a disciplina que tinha a menor carga horária, então, uma disciplina bem periférica no curso. No que diz respeito à carga horária, ela não é periférica, ela tem a mesma carga que as demais disciplinas, mas eu pergunto para o senhor: ela é recente, a professora que tem formação também chegou a pouco tempo; qual é o lugar, do ponto de vista do senhor, dessa disciplina História da África no curso?

Eu diria o seguinte: que ela entra nesse remanejamento, com uma carga horária igual a essas que você fez a menção. Eu não havia me atentado a isso, mas eu sabia disso. Assim como a disciplina de História Indígena, eu acredito que ela também tem um peso equivalente, então nós fizemos assim... Me lembro que havia uma discussão em torno justamente da redução, da tentativa de tirar do nosso curso uma formação tradicional que nós herdamos das nossas

formações, que eram muito eurocêntricas. Então não vamos reduzir Brasil, mas vamos reduzir Moderna, Contemporânea, Antiga, etc., etc.

Me lembro, por exemplo, que tinha uma discussão: hoje para nós é mais importante discutir História Indígena e História da África do que discutir história Antiga, aqui para nós. Foram algumas opções que nós fizemos.

Do mesmo ponto de vista, a História Regional, ela que, há muito anos, é ministrada pelo professor Cimó, de forma muito competente inclusive, ela foi se transformando de um apanhado geral da História Administrativa de Mato Grosso e de Mato Grosso do Sul para um conjunto de eixo temáticos decorrentes das nossas pesquisas.

Pesquisa sobre História Indígena, sobre questões regionais que passaram a ter uma densidade acadêmica maior, na medida em que resultaram em livros, em produção de maior fôlego, então, eu acho que do ponto de vista da carga horária não, isso eu posso te dizer como uma hipótese, mas do ponto de vista das pesquisas que ocorreram até agora na historiografia, a história da África é um dos campos menos trabalhos por nós.

Quero fazer um parêntese aqui: eu tenho alguns colegas, dentre eles a professora Bartolina, uma amiga de longa data, militante do movimento negro e que na área de educação tem uma contribuição legal sobre essa discussão.

Estou falando sobre historiografia, sobre os cursos que você perguntou, fecho o parêntese e volto ao curso de História.

Em 2008, nós tivemos a criação das disciplinas do Eixo e embora, as disciplinas do eixo tivessem uma preocupação geral aos acadêmicos de vários cursos, mas de alguma forma ela criou um espaço para discussão dessa... Da discussão, sobretudo da divulgação dos trabalhos até então existentes, sobre a questão étnica, racial, etc.

Sobre esse aspecto, do ponto de vista do ensino, eu diria que houve visibilidade razoável. Sabe, do ponto de vista do ensino, não me surpreende que você esteja aqui conversando comigo sobre essa temática.

(Cíntia) Ao longo do curso, curso de licenciatura eles vão ter acesso a 72 horas das disciplinas da área de formação comum, que é Tópicos em Cultura e Diversidade Etnicorracial e depois mais 72 horas do curso de História da África, são 144 horas. Não é pouco coisa... (em Coxim são 51 horas eletivas). Me causou surpresa tamanha exposição ao

conteúdo, que até bem pouco tempo era um conteúdo negligenciado, as pessoas não davam importância por vários motivos, então o que pretende, descobriu, encontrar se esses espaço, essa 144 horas em 8 semestres, ela tem sido... não sei se essa é a palavra ideal, se ela tem sido aproveitada de fato, se não tem sido subaproveitada, porque às vezes você tem espaço, mas do ponto de vista teórico, metodológico, acho que acaba não sendo bem aproveitado. Isso que eu gostaria de visualizar, se já tem a professora Nauk, que tem a disciplina estruturada, trabalha com a disciplina há alguns anos, isso já vai me dando indícios que a UFGD tem em certa medida, incorporada essa temática de História da África e que as produções virão aí no futuro.

Gostaria de reforçar o seguinte: que isso não é um mérito exclusivo um professor A ou B, mas conjuntura política nacional, que tornou possível isso. E também que... eu acho que... Eu vou acrescentar aqui, um outro elemento, é que existia, ele existe, de uma forma... um espaço de discussão na ANPUH.

A ANPUH, Associação Nacional dos Professores de História, na medida em que proporcionava o encontro regional e nacional. Ela permitiu uma articulação de eixos temáticos que estavam começando a ser discutidos, em outros lugares de maior tradição, que de alguma forma respingou na gente. É claro que houve todo esse movimento nacional, mas eu acho que o curso de História sempre foi assim, principalmente pela história do Brasil e no curso de Brasil, nós tínhamos sempre uma força muito grande da área de história colonial e a temática da escravidão e etc. Então o curso tinha um viés, assim, bastante favorável a essa temática, embora não tivéssemos pernas e fôlegos para essas pesquisas; então, quando a situação se cria, se favorece, ela emerge.

Aí assim, nós estamos falando do nosso caso da UFGD, mas eu acho que você nas suas pesquisas, você já falou de Coxim. Eu acho que quando você consultar os colegas de Três Lagoas ou Corumbá, talvez você tenha outras descobertas. Porque depois que se criou o programa de mestrado aqui, mesmo antes da UFGD, nós começamos a receber acadêmicos e professores oriundos desses campi e aquilo que antes se dava, digamos, esporadicamente, através da ANPUH, passou a ter uma consistência maior com um ou outro fazendo uma pesquisa aqui, acolá e tal. E profissionalização do campo da História reduziu um pouco desse papel que ANPHU tinha antes. Eu acho que a ANPUH tem, sobretudo, do ponto de vista da socialização dos alunos dos acadêmicos de história; mas do ponto de vista de definições de temática de pesquisa mais profundas, nós passamos a ter, com a criação da pós-graduação,

permitiu, através das defesas, da qualificações, o intercâmbio com outras partes do Brasil e do mundo.

Então eu vejo dessa maneira, sei não te dizer. Ainda hoje, eu conversava com um colega e perguntei: olha, havia em Cuiabá um grupo de professores que também trabalhava com a história do Brasil Colonial e também tinham a consciência da necessidade de estudar a África. E essa pessoa disse: parece que lá houve uma mudança de perfil, com aposentadoria dos colegas e concurso com pessoas com outros interesses. Então isso também ocorre, mas eu acho que mapeamento quem vai fazer é você.

Você está trabalhando com UEMS e UFGD?

(Cíntia) e com UFMS...

mas não sei, eu acho que em algum momento você tenha que incluir outras instituições, ainda que de forma secundária, porque essas instituições em algum momento forneceram elementos, pessoas, discussões, espaços para discussões mais qualificadas disso que nós estamos falando.

Eu estava falando de Cuiabá: a professora Nauk se formou na federal de Mato Grosso e lá ela teve África, lá tinha esse espaço. Não foi com ela que eu conversei, mas você poderia perguntar para ela se esse núcleo ainda existe.

Mas eu daria um segundo exemplo: é a estadual de Londrina, em que havia, não sei se ainda há um núcleo de estudos afrodescendentes. O grande desafio será mapear as suas fontes. Eu acho que elas podem ser documentais, como são essas que você está trabalhando aí, Projeto Pedagógico, mas também profissionais que tenham dado.. Levantar uma relação de profissionais que direta ou indiretamente tem contribuído para qualificar essa disciplina.

Nós estamos trabalhando com a História, mas pode ser que colegas de outras áreas, da letras, ou da educação, tenham algum tipo de contribuição que possam ajudar a entender a construção dessa disciplina no âmbito do cursos de História e de outros espaços que tenham surgido.

(Cíntia) Eu pergunto para o senhor também se houve algum concurso específico para a disciplina de História da África.

É possível que tenha havido, mais eu não me lembro, eu teria que fazer um esforço de memória, porque nós temos um hábito de criar concursos genéricos. Então você contrata um

professor para Brasil Colônia e ele vai trabalhar África. Eu estou me perguntando aqui se o professor Linderval... Ele é um colega que ajuda nessa disciplina de Diversidade Étnica, ele é professor de Brasil contemporâneo, não é de África não.

Eu acho que não, você perguntando eu disse que é possível, mas não houve ainda, alguém contratada especificamente para História. É a mesma coisa que você perguntar: tem algum que foi contratado para a História Indígena? Eu diria que é possível, eu diria que a professora Graciela foi contratada para História Indígena... Acho que sim, eu teria que recuperar um pouco essa memória para responder. Sobre a história da África eu diria que não; ainda nessa perspectiva, você contrata um professor para uma área, digamos, consolidada, História do Brasil, e ele vai ajudar em outras disciplinas, que vamos considerar emergentes. Eu acho que talvez tenha sido o caso da história da África, a professora Nauk creio que tenha sido contratada para História do Brasil, embora entre nós aqui na UFGD, e isso é uma coisa legal, talvez com algumas exceções, não há donos de disciplinas.

Na UFMS, havia colegas que não abriam mão, davam a mesma disciplina em décadas e décadas e, enfim, não havia essa possibilidade de... Mas aqui não, então, por exemplo, história do Brasil, que é disciplina, digamos, considerada essencial no curso de História, ela é ministrada por vários professores. Eu ministrei, o professor Jerry, o professor Eudes ministra até hoje, a professora Nauk, o professor Linderval, antes de dele, outros colegas, eu costumo dizer que todos nós somos professores de Brasil, de algum modo.

Enfim, eu acho legal, sabe. De qualquer forma, com as especializações, as pessoas sabem cada vez mais sobre cada vez menos, as pessoas acabam mesmo dentro de uma disciplina, com um programa extenso trabalhando mais uma ou outra coisa.

O que eu tenho para te dizer é isso. Dicas eu te daria, se você quiser saber exatamente quanto surge essa discussão, dois caminhos: um, as atas do curso de história; e outro são os apontamentos do professor Cimó. Outro fio condutor que eu acho que pode te ajudar e que você vai levantar na medida em que você estiver conversando com professores é: quem trabalhou? Quem tem formação mínima? Onde essa pessoa teve essa formação? Para você ver os núcleos formadores externos que têm contribuído conosco.

(Cintia) Isso vai nos ajudar bastante, porque nós nem tínhamos pensado em ver o núcleo formador de professores.

Porque na História Indígena nós fizemos assim, nós levantamos esses núcleos formadores existentes em outros locais.

(Cíntia) *Precisei atender a uma ligação.*

A Nauk vai ter alguém para você conversar, o professor Eudes vai te dar alguém para você conversar relacionado a isso aqui. Talvez a Bartolina possa indicar também, você pode trabalhar isso concomitantemente. Você vai circular pelos cursos de História, o pessoal de Três Lagoas é um pessoal receptivo e muito atuante. Eu acho que você teria algum auxílio nesse sentido. São pessoas que me ocorreram. Depois que você me telefonou eu fiquei pensando em coisas assim.

Em relação ao Projeto Pedagógico, da reformulação do Curso, eu diria o seguinte: se o professor Cimo me indicou, eu vou indicar outra pessoa, que acompanhou bem essa discussão: o professor João Carlos foi o coordenador do curso de História entre 2005 e 2006, quando essas discussões estavam acontecendo. Antes, o professor Jerry, que está na UFMS de Campo Grande, mas eu acho que o professor João Carlos seria interessante você perguntar. Aí mais no sentido do Projeto Político Pedagógico, talvez ele tenha uma memória mais administrativa.

Eu me lembro muito dos “pitacos” que sempre gostei de dar, aqui e acolá e tal. Eu fui um dos que sempre fui simpático a essas temáticas, até porque eu sou da formação das Ciências Sociais, então a gente já tinha essas discussões, tanto Sociologia quanto da Antropologia, dos trabalhos de Florestan Fernandes e Roger Bastide, esse pessoal que trabalhou essa temática da exclusão, da religiosidade. Depois eu particularmente desenvolvi as minhas reflexões mais recentes no campo da história indígena.

E aí a gente fez isso, onde a gente procurou? Nós tínhamos um núcleo de História indígena na USP, então, fomos lá. Temos um núcleo de história indígena... não havia em muitos lugares. No Nordeste, se não me engano em Pernambuco e nos encontros da ANPUH, até que conseguimos criar um grupo de estudos de História Indígena. Tanto é que quando nós criamos em 99, aqui, a linha de História Indígena, nós recebemos da CAPES a seguinte notificação, de que era uns dos grupos mais originais que se tinha notícias. Evidentemente que na UNICAMP também tinha e em boa medida também essa discussão da História Indígena surgiu em decorrência das pressões do movimento indígena, que no MS nos anos 80, início dos anos 90, era bastante forte, bastante articulado, com movimento indígena nacional. Nós tivemos

pessoas locais que coordenavam a União Nacional das Nações Indígenas, que foi inicialmente Marçal de Souza, assassinado em 83. Depois tem um terena que também teve esse papel, seu Domingos, que também é falecido. Enfim, em boa medida, como demanda isso, que a gente acabou se sensibilizando para essa temática e explorando de forma mais ampla, mas enfim, não era uma questão local, era uma questão nacional.

(Cíntia) Professor, eu agradeço bastante.

DRA NAUK MARIA DE JESUS (UFGD), 19 DE OUTUBRO DE 2015, 1 h 01 min 39

seg

A lei 10.639 eu a conheço praticamente desde 2006, porque foi quando eu terminei o doutorado. Na realidade eu trabalho MS Colonial, século XVIII, Brasil Colônia, e quando eu terminei, em fevereiro 2006, foi um momento que abriram vários concursos no Brasil (se não me engano na gestão do Lula), e um dos concursos que eu fiz, que foi na UNEMAT, era na área de História/Estágio. Foi um concurso aberto de graduado a doutor, era muita gente. Eu optei na época então... como eram muitos candidatos e na prova didática...

Eu falei: bom, e agora o que vou fazer? Considerando que eram muitos candidatos e os temas... agora não vou me lembrar o que foi sorteado. Eu tinha uma ideia: “vou falar de trajetória”, só que isso eu acreditava que todo mundo ia falar também. e conversando na época com amigo que trabalhava na SEDUC (Secretaria da Educação do MS) e outro amigo que fazia doutorado ou mestrado na UFMT, eles falaram: “Nauk fala da lei, faça uma aula de 45 minutos sobre a lei”. Eu disse: “mas eu não sei o que é”.

Então, na véspera da prova didática, nós sentamos os três eles me apresentaram a lei, me apresentaram todos os documentos, as diretrizes curriculares de 2004, eu fiz uma aula sobre então naquele momento sobre a obrigatoriedade do ensino de história da África. Para uma banca que também estava tomando conhecimento do assunto, isso em 2006.

E ao ingressar na UNEMAT, pois eu fui aprovada eu já trazia a lei nas minhas aulas de ensino e de estágio I, eu inseria muito menos a lei e mais as diretrizes, que é onde está ao meu ver base, que as pessoas pouco falam das diretrizes de 2004, porque na realidade a fundamentação está ali. E naquele momento existia e bem depois uma certa confusão, as pessoas falam da lei mais desconheciam as diretrizes, acho que ainda hoje também. Foi aí que eu tomei conhecimento. E a 11645 eu já estava aqui em Dourados e fuçando o site, um dia

depois, isso eu me lembro, eu também trabalhava a disciplina de ensino, quando eu olhei e fui para a sala e aula e falei: “gente, acabou de sair... foi alterada”, e comentei com os alunos, que a história indígena que aqui já existe desde a década... Na UFMS já existia como disciplina obrigatória.

Eu comentei a História Indígena, também passou a ser obrigatória, mas os alunos daqui já tinham a disciplina, e aí quando eu vim para cá nesse momento, 2008, enquanto trabalhei com as disciplinas de Ensino e Estágio, essas temáticas eu sempre trazia para a sala de aula.

Então, meu conhecimento, minha familiaridade, discussões mesmo em eventos eu cheguei a fazer, mas sempre pensando... minha percepção era assim, Cíntia, como pensar essas questões em sala de aula do que apenas apontar “não há, não tem, não sabemos, não fazemos”. Esse discurso do “não há, não temos, não fazemos” me incomoda bastante, então a minha proposta sempre foi “como é que a gente pode fazer”.

Eu me lembro que até publiquei um artigo, via Secretaria de Educação do Mato Grosso, em que, junto com outro amigo, nós discutimos rapidamente essa lei, mais aí a gente entrou com algumas discussões sobre Mato Grosso colonial (não foi na SEDUC, foi em outro livro, me lembrei), pensando na questão da escravidão e rapidamente articulando com África, sobre a proveniência dos escravos que foram para o MT nos séculos XVII e XIX. Então é essa a perspectiva que eu procuro trabalhar, em relação à lei, pensando basicamente sobre história da África e cultura e não necessariamente pensando a história indígena, que no curso nós temos vários professores que trabalham, que pesquisam, que estão aí, estão na sala de aula e são referências mais adequadas.

Agora, pensando a obrigatoriedade é superválido, é importante inclusive na incorporação que você pergunta aqui sobre a história da África e cultura afro-brasileira o que por outro lado não sei. Para muitos o curso surgiu como uma dúvida, não sei se uma dúvida mas uma surpresa: “Tá, mas agora vai ser obrigatório a História da África?” A dúvida, a surpresa é: quem trabalha história da África, que tem formação em história da África, com pesquisa? Qual bibliografia nós temos em história da África? Esse era um grande dilema, pelo menos nos anos iniciais.

Eu acho que ela ficou uns cinco anos no silêncio. Em algumas instituições ela existiu mas não foi implementada. Eu acho que chega um momento, 2007/2008, com a alteração me

parece que há uma luz que acende: “opa, ela é obrigatória”. Se ela é obrigatória, me parece, eu posso estar errada, há possibilidade de se entrar contra uma instituição/curso por não aplicá-la, pois ela é uma determinação. E aí talvez existam casos no Brasil, se não no âmbito da universidade, na educação básica. Veja nas secretarias da educação no Brasil se em algum momento surgiram recursos pela não aplicação em especial da 10639.

Eu vejo que ela ficou um pouco silenciada e em 2008 não teve como escapar. E na época da 2003 ela já me incomodava, porque não incorporava a história indígena, a não ser nas diretrizes, tem um ou dois parágrafos, lá diz outros povos como indígenas, ciganos e outros, mas ela é focada.

Gente, a lei 106539, não tem mais, é a 11645 que contempla, não é? Tenho visto textos que não tratam a 11645 e leva tudo para a 10639, textos recentes.

(Cíntia) O que se alega é que a 10639 não foi revogada, ela ainda existe, sofreu uma alteração a inclusão da história indígena por meio da lei 11645.

Eu uso a 11645 em sala de aula, mas também ouço que a 10639 é uma conquista do movimento negro, que a gente pega desde a primeira, segunda metade do XX, desde a Frente Negra Brasileira, e ela aparece como um conquista. E também já ouvi dizer que se os indígenas quiserem eles que busquem suas leis/seus espaços. E tem outros trabalhos em andamento observando negros e indígenas, instituições, aí é um outro foco. Aí também é outro trabalho, como é que se dão essas relações étnicas entre dois grupos considerados marginalizados.

Então a incorporação do conteúdo me parece que aconteceu a partir desse estranhamento e dilema. Vou incorporar no lugar de qual disciplina? Qual a carga horária? Aí eu estou pensando no geral e não na UFGD. Porque é assim: História da África é importante? É, mas a da Ásia também é! E a gente não tem história da Ásia. A gente tem que fazer, e todas as universidades passam por isso as seleções, o que nós vamos contemplar em quatro anos na carga horária? Como é que a gente faz?

E aí eu me lembro de quando eu tomei conhecimento de alguns projetos e cursos ou planos de aula, não daqui, mas de outras instituições. O que me chama a atenção, eu posso estar equivocada, mas que era muito mais uma história do negro no Brasil do que uma história da África. Procurava-se contemplar, atender as determinações, mas quando se pegava a

ementa de uma disciplina era a história do negro no Brasil, passando por uma história da escravidão. Bom, mas isso não é história da África, é uma das perspectivas propostas nas diretrizes, mas não é a única.

Penso que isso se dê por a gente não ter pesquisadores sobre a história da África naquele momento nem bibliografia, a coleção da UNESCO em 2008 não era digitalizada ainda e porque eu lembro quando eu comecei a trabalhar história da África, já com a reformulação, a coleção não estava online. Mas eu fiz África na graduação, já faz tempo, na UFMT, isso na década de 1990. Ela era uma disciplina eletiva, mas eu fiz, eu optei por fazer a África, porque eu pensei “deve ser...” fiz com um professor que não está mais lá, que está na UFBA hoje, que é referência. Naquele momento nós falamos: “temos que fazer África com o Zamparone porque o cara está estudando Moçambique”, não sei, na época ele fazia doutorado.

Fiz um semestre e naquele momento ele usou como bibliografia, que ainda hoje é utilizada, ele trabalhou conosco vários capítulos da História da África da UNESCO, e a UFMT tinha essa coleção. Aí quando eu vim trabalhar África aqui eu me lembrei daquele material de África do Zamparone, que tenho até hoje. A partir dali eu falei “vamos ver o que eu consigo fazer”, porque eu também não sou especialista em África.

Então, estou falando das dificuldades, que obra se trabalha? A coleção da UNESCO começa a ser pensada na década de 1960, os volumes foram sendo elaborados aos poucos, então já é uma obra datada.

Por exemplo, eu andei procurando informações, tem um texto que eu não abro mão dele, que é o Hampate Bá. Eu adoro aquele texto, eu lembro que o Zamparone trabalhou conosco quando eu fiz a graduação e foi um texto que eu nunca esqueci, que ele é muito forte na coisa da oralidade. Você procura informações sobre os indivíduos, você não encontra. Esse ainda é alguns dos dilemas, quer dizer, a gente incorpora, mas o que a gente faz de modo geral isso que eu estou falando, ou caminha para uma história do negro no Brasil, história da escravidão, isso se dá pelo fato de antes da lei, e mesmo depois da lei, não existir no Brasil disciplinas e linhas de pesquisa específicas voltadas para a formação de pesquisadores, voltadas para a história da África, mas já temos universidade hoje com essa formação.

E aí com o REUNI aqui na UFGD, acho que ele é de 2008. Em 2008, 2009 todos os cursos de graduação passaram pela reformulação da matriz curricular para atender às

disciplinas do REUNI do Eixo Comum à Universidade e dos Eixos Comuns das áreas. Nesta reformulação que ocorre após o REUNI, nós então fomos então trabalhar na reformulação do projeto pedagógico do curso da História. Eu me lembro que foi uma discussão longa no âmbito da universidade. Tínhamos que entender primeiro o que era o REUNI, essas disciplinas, pensando as áreas, o que essas áreas, na faculdade de ciências humanas, letras e educação tinham em comum, para ter disciplinas comuns da área. Aí surge a disciplina Tópico Especiais em Educação Étnico-racial, ela é comum à área ministrada por professores da FCH, para todos os cursos das faculdades envolvidas.

E se não me engano ela é proposta já no âmbito desta legislação 11645, por isso ela incorporada e criada pensada enquanto uma disciplina do Eixo, envolvendo professores de todas as faculdades, pois a ideia é que haja uma movimentação. A História da África, no projeto pedagógico da História, ela se torna obrigatória também com essa reformulação. Isso nunca foi problema no interior do curso, pelo que me lembro.

Porque aí a gente tem que colocar, não pode deixar como optativa, tem que colocar como obrigatória. Isso significava então... como tinha que incorporar as seis disciplinas do REUNI entre as gerais e as específicas, mexeria em toda a estrutura das disciplinas básicas do curso, quer dizer que além de incorporar as seis, tínhamos que trazer mais essa, e entraram outras, eu acho, nem me lembro agora.

O que a gente faz então? Se eu não me engano teve disciplina da história que foi excluída, as de ensino foram todas reformuladas, ensino I, II, III. Que substituíram alguns outros componentes que tinham carga horária menor. E para tentar fechar a carga horária aumentamos um estágio I, II, III. É nesse momento que a África se torna disciplina obrigatória, mas ela já existia no programa sendo disciplina optativa.

E se eu não me engano ela chegou a ser ministrada, enquanto disciplina optativa, porque, quando eu vim, nas negociações de vinda, eu me lembro que falaram “você vindo ainda esse semestre tem África”. Aí eu acabei não vindo naquele semestre e aí, se eu não me engano, como estava demorando alunos, da pós-graduação, sob a supervisão de um professor ministraram a disciplina, então eu acho que teve o Mário Sá e alguns outros juntos que ministraram a disciplina.

De alguma forma, ainda que esporádica a disciplina aconteceu, mesmo porque os alunos têm aquela curiosidade. Logo depois que ela se torna obrigatória eu comecei a

trabalhar e, confesso, eu acho uma disciplina difícil, não é a minha formação. As informações que eu tinha era de uma graduação que eu tinha feito, então eu tinha um caminho, mas e bibliografia? Lá em 2009, eu lembro que eu saí atrás. Na biblioteca até hoje a gente não tem, eu já fiz um levantamento, deve ter cinco obras e bem básicos. Tem um livro que saiu, que é bastante usado, os “Ancestrais”, da Del Priore e do Venâncio, um livro bom que bebe no Costa e Silva, em partes da coleção da UNESCO, mas tinha uma preocupação com a parte iconográfica, embora os dois sejam pesquisadores de Brasil Colônia. Mas é o livro que eu usei e ainda uso para poder dar conta, mais os textos da UNESCO, e sempre abro a disciplina falando da lei, na primeira aula eu contextualizo.

Então não teve, não me lembro dessa coisa de tensões, pontos de vistas negativos, até porque alguém disse: “se é lei temos que obedecer”. Não vi problemas, a não ser como fazer a carga horária não explodir, porque nossa carga horária já era alta para adequar essa nova realidade curricular, e nesse momento então a gente conseguiu que ficasse uma África, no começo do curso. Por outro lado, eu não me lembro, acho que eu não mexi na ementa, porque como eu estava acompanhando muito de perto a reformulação eu me lembro que mexendo mesmo era o Eliazar, que era o coordenador na época. Então ele participou nas reuniões, o professor Antonio Dari, da FAIND, eu e outros professores também, mas eu me lembro de três termos sentado várias vezes, trocado e-mails e a gente trazia para o coletivo para traçar aquela nova matriz, e aí a gente discutia no coletivo, mas eu me lembro que as disciplinas de ensino de África, pensamos muito nisso.

Quanto à ementa da disciplina da África, não me lembro de ter feito alguma alteração. Se fiz foi muito pouco, não sei quem preparou, ela foi mantida justamente porque estava, naquele momento tínhamos muitas reformulações. Ficou uma disciplina extensa e difícil de fazer em um semestre. Eu não faço, eu não consigo.

Lembro que comecei a trabalhar a disciplina de África com algumas limitações, tenho até hoje, porque eu acho ela difícil mesmo e foi com um grupo pequeno, em um horário pequeno.

Depois eu assumi com uma turma fechada, sentindo toda essa dificuldade naquele primeiro momento eu lembro que independente do que fosse, África ocidental, austral, não interessava, eu dava um *zoom* mesmo, tentando contemplar desde África na idade moderna

até contemporânea (pega uma cronologia ocidental); isso eu tentei fazer, passei por um processo de tentar adequar a disciplina.

Eu acho que os dois, três primeiros semestres da disciplina foi muito isso, eu tentava contemplar a ementa pegando aqui, ali. E quando eu te disse que os alunos chegam muito curiosos, eu sempre tive turmas muito cheias, eles chegam eu acho esperando encontrar uma África exótica, e em quase todas as aulas eu trago mapas, as pessoas falam “com tantos recursos você ainda está com o mapinha”, eu não estou nem aí. Tem outro dado: nem todas as salas têm suporte para você colocar mapa. Por quê? Se você conversar com o Linderval, que também já ministrou História da África, o que acontece: “África é país” e as vezes você fala o semestre inteiro “é continente, gente”, você ainda vai encontrar alguém que vai falar “é país”. Então a representação visual é importante, por isso eu carrego, acho que só eu. Eu cobro nas avaliações mapas, eles aprendem a ler gráfico, tabelas.

Então, esse tempo, aí eu me afastei, fiquei dois anos na coordenação, não trabalhei com a disciplina, foi quando eu conversei com o Linderval e perguntei se ele não poderia assumir, aí ele ministrou um ou dos semestres. Aí logo depois eu saí para o pós-doutorado e aí ficou com uma professora substituta, que nunca tinha trabalhado com África, e aí eu sentei com ela antes também, passei tudo o que tinha. Mas as aulas iniciais eu tenho um orientando de doutorado que está estudando escravidão no século XIX, mas que é professor na cidade dele, Rondonópolis, e eu conversei com ele para acompanhar as aulas iniciais para falar dessa África antes da colonização. Então ele fez algumas aulas com ela para tratar dessa África, desses reinos, e depois ela encaminhou.

Quando eu voltei, 2013/1, e reassumi a disciplina, normalmente no primeiro encontro eu faço aquele *zoom*, né. “E aí o que vocês acham?” Eles vêm com muita expectativa, esperando encontrar um África exótica, mal se situando onde eles estão, por isso o uso dos mapas, então apresento isso aqui, aí eu tento ficar mesmo com a questão da África, fechei na África Portuguesa, que é chamada de África Atlântica. Concentro muito mais no período moderno.

Seria mais ou menos assim: como eu vou pegar só essa porção da África Atlântica, então eu procuro mostrar os reinos, sim, a estrutura, a organização, antes da chegada do europeu, momento de encontros e desencontros e o processo de colonização. Praticamente eu concentro aí e finalizo dando alguns *zooms* muito rápidos no século XIX, tipo “olha, agora a

gente tem um outro momento, outro tipo de trabalho compulsório, fragmentação, enfim, porque eu não consigo mesmo... aí você escolhe. Perguntem para o professor de história contemporânea, que ele vai tratar lá de divisão, partilha. Lá em Contemporânea II, III não me lembro. Deve falar de guerra, conflitos, vocês cobrem lá.”

Então eu faço isso, é uma opção que eu tenho feito assim, com o tempo eu percebi que dá para caminhar por aí. E essa ficha caiu mesmo no ano passado, quando eu trabalhei a última disciplina de África, que eu mudei de novo: como saiu a versão síntese da História Geral da África, eu achei fantástico. A completa é muito rica, mais eu tenho a impressão que eles se perdem nas informações, é muito nome diferente, é difícil situar. A reduzida saiu o ano passado. Aí eu fui ler, alguns textos que eu acho fantástico na reduzida eles perderam a densidade, mas para explicar para esse aluno ela é mais didática, então aí eu usei, fiz o teste. E indiquei “estou usando a reduzida, mas vocês podem acessar a completa no site”. E eles acessaram, eu percebi que alguns alunos acessaram a versão completa e a reduzida. Então, pelo que eu percebi essa versão reduzida é mais didática.

Achei que ela ficou boa, didática, mas eu senti nessa reduzida a falta do nome dos autores. Então está lá o título, mas sem o nome do autor. Por exemplo, o texto lá que vai tratar um capítulo e o nome, na versão reduzida esses nomes não constam. Esses textos aparecem como subtítulos, seções. Isso eu achei que tinha que manter. Eu lembro que deixei uma cópia e escrevi embaixo o autor, para depois explicar na sala de quem é a ideia. Didaticamente ficou boa, mas tem pontos negativos.

Eu acabo então privilegiando a África portuguesa, desde antes, o período mesmo (como eu disse) de conquista e aí o processo de colonização, e não tem como não fazer com a colonização a discussão de escravidão. E isso é o que mais os alunos guardam na cabeça, é incrível. E fechando mesmo, basicamente, focando em Angola, Luanda, Bengela, pegando ali o centro. Moçambique eu quero ver se consigo inserir, ainda não deu por causa do tempo, mas é a África portuguesa que eu acabo privilegiando. Como eu trabalho com Brasil I (Colônia), então quando eu entro no período pós-conquista eu faço o *link* o tempo todo com o Brasil, eu falo das invasões holandesas, eu faço o *link*.

A perspectiva é essa, olha mais quem que foi, que ajudou, quem saiu. O que é esse movimento da diáspora, não entro tanto na discussão de diáspora até porque há quem não concorde com o conceito. É nisso que eu acabei hoje privilegiando no meu plano de ensino e

aviso aos alunos: são aulas introdutórias. Como uso mapas, envolve localização, essa coisa mais geográfica, é tudo muito rápido, só um panorama.

Não ofertamos curso de formação para os professores da rede, desde que eu estou aqui não me lembro, mas eu já ouvi colegas dizendo que isso já foi feito. E parece-me que quando eles fizeram a procura não foi a esperada. Isso talvez tenha provocado alguma desmotivação, mas desde que eu estou aqui, não.

Não todos, mas talvez existam grupos que querem tudo pronto e acabado e não é isso, não tem uma receita. Por outro lado, eu tenho visto concursos específicos para história da África e tenho visto o ingresso de pesquisadores com formação e pesquisa em África. É claro que a África mais discutida é a colonial e alguma coisa de contemporânea. Até teve uma fala, na reunião da ANPUH em Florianópolis, fantástica. Não me lembro o nome do professor, eram três professores, na discussão ele apresentou um balanço que mostrava a partir de uma pesquisa que ele fez onde as pesquisas estão mais concentradas. E aí salta aos olhos essa coisa da colonização africana na idade moderna e como se destaca a discussão do tráfico, e aí ele vai pegando quais os temas que aparecem, ou seja, qual o estágio da questão hoje.

E já saíram algumas dissertações e teses específicas sobre reinos africanos, claro que dialogando com as fontes portuguesas. Agora recentemente que tem um pessoal indo consultar as fontes nos arquivos africanos, mas sempre são, estou falando especificamente de África no período moderno, que o eu tenho mais familiaridade, mas sempre na perspectiva da África portuguesa numa conexão atlântica. Tem teses que saíram e são bem bacanas.

Nas series iniciais, na Educação Básica, a disciplina pode contribuir para superar o racismo, mas a gente depende também do fator humano: quem é o professor, qual a formação. Se esse professor tiver um olhar de mundo que escorregue para alguns estereótipos, pode ficar complicado, mas começando nas séries iniciais e vindo em um crescente, eu creio que sim, eu acho que pode, mas agora também é preciso ter um cuidado, nem tanto ao céu nem tanto à terra, mais eu vejo que sim.

Mas ao mesmo tempo me parece que deve ser algo natural, sem forçar, trazer o tema na Educação Básica. Estou pensando nas séries iniciais primeiro e uma forma naturalizada, não apontando: esse outro. Eu acho que é possível, não saberia te dizer, mas depende também da formação deste professor.

Até porque nas séries iniciais tem sido feito bastante coisa nesse sentido. Agora, quando chega na universidade, eles já têm uma ideia, uma concepção de mundo. Aí eu acho que é difícil, por exemplo, eu passo aquele documentário já antigo, mas ele é muito bom, muito didático: “Na rota dos orixás”, para a partir daí falar do Benin (tráfico, religiões de matrizes africanas), consigo entrar nos XIX, com a revolta dos Malês. Tem aluno que fala assim: “professora, tem que ficar prestando atenção no que a senhora fala, porque é muita viagem”. Ai eu viajo, vou de lá para cá, quer dizer, a história é dinâmica.

Eu já reparei que teve turma... eles começam a assistir, assistem quando o tema vem, vou discutir para fazer esses *links* todos; eu tenho a impressão, não posso garantir, é uma sensação, que tem aluno que fica muito incomodado, porque aí você está falando de vodu e outras divindades. E aí eu percebo que tem um que mexe, abaixa, vira. Teve uma aula que eu fiquei incomodada porque aí o indivíduo não sai do telefone. Eu deixei, do tipo “eu não estou ouvindo”, numa dessas turmas então veio a informação: “não sei como alguém que estava lá no fundo não fez nada porque estava para voar na senhora”.

O tema incomoda e eu comecei a prestar atenção. Por isso, quando chega no ensino superior, se ele já vem com uma ideia pré-concebida, com esses estereótipos todos e não estiver aberto, é esse professor que vai para a sala de aula e vai reproduzir. E aí a gente consegue ter essas percepções.

Outras coisas que acontecem (e aí eu vou juntar a minha experiência em disciplinas que eu abordo esse tema, tanto quanto aqui como em outras universidades), um outro aspecto que eu sei que acontece, isso sempre depois da aula, o aluno ou aluna chegar e perguntar: “professora, então de que cor eu sou?” Aluno de universidade. “Qual é a minha cor? Eu sempre achei que eu fosse morena”. Ou ainda: “eu sempre fui branco”, mas você olha e vê a pele. Isso acontece. Ou ainda, depois que terminou a aula, alguém diz: “professora, eu não falei nada, mas eu tenho parentes que trabalham com umbanda”. “Por que você não se manifestou?” “Eu não, professora”.

Então isso dentro da minha experiência na universidade. Em algum momento a gente chega, o que ele vai fazer com a informação? Ele tem os elementos, e desse retorno a gente pouco sabe. Mas é claro que tem aluno que vem, às vezes começa com a turma lotada. Quando voltei do pós-doc tinha uma turma imensa, era muito aluno, e ai vai diminuindo, não sei o que eles esperam encontrar, talvez o aspecto cultural, mas eu não consigo tratar só isso.

Querem entender cabelo, dança, ou vem só com aquela informação do samba, do pagode, da capoeira. Teve um semestre que eu pedi para eles fazerem uma atividade de final de curso, para que apresentassem um *banner*, escolhessem um tema. Eu sempre falo: “não vem na semana da consciência negra fazer um *banner* sobre capoeira, nem máscara”. Aí eles ficam me olhando, não quero folclore, porque em geral é isso que aparece.

DRA. SUZANA ARAKAKI (UEMS), 10 DE MAIO DE 2016, 19 mim 21 seg

Bom, Cíntia, sobre a minha disciplina, sobre essa disciplina, História da África e Cultura Afro-brasileira, do curso da UEMS/Amambai, eu sou a professora titular, esse projeto pedagógico foi feito com a minha participação, mas, vamos por partes. Vamos pelo começo...

Essa Lei 10639, quando ela estava sendo discutida, implantada, eu estava terminando a graduação na antiga UFMS, CEUD/Dourados, hoje UFGD. Então, ali, já se discutiam algumas coisas. Logo depois eu entrei como professora convocada da UFMS/Dourados e aí eu trabalhei em alguns projetos com a professora Maria do Carmo. Ela trouxe várias palestras, ela trouxe Mario Maestri, ela trouxe as pessoas de dentro do Estado que estavam discutindo a questão. Então eu participei ativamente desses debates preliminares na UFGD.

Logo em 2005, quando eu entrei na UEMS, eu tive a felicidade de compor a equipe da professora Maju. Como eu já trabalhava na UFMS, quando eu fui para a UEMS eu procurei me aproximar mais dela, por me interessar por esse debate.

Eu fui muito feliz porque a professora Maju me possibilitou participar de vários eventos, inclusive das diretrizes que ela participava. Então, quando ela ia a algum evento, ela me convidava e eu ia com ela. Então, eu participei ativamente da implantação/discussão da lei 10639. Fui muito feliz tanto da UFMS como na UEMS, porque eu tive acesso a tudo isso.

Então, quando foi para implantar essa disciplina no curso de História, que não tinha (o curso de História da UEMS começou em 2003 e esse projeto teve vigência até 2009), então logo depois da primeira avaliação, foi que se recomendou a implantação dessas disciplinas: História da África, História Indígena e várias outras disciplinas.

Então eu coordenei a reformulação do Projeto Pedagógico, então nós implantamos essas disciplinas História da África e História Indígena e nós não tivemos dificuldade nenhuma na implantação. Porque é mais comum aqui no Estado professores pesquisadores na

área de História Indígena; na África, no âmbito da UEMS, tinha mais em Dourados. Como eu já estava ligada com o pessoal de Dourados, professora Maju, eu não tive dificuldade nenhuma. Já sabia todos os caminhos, as diretrizes curriculares, a legislação, conseguimos implantar sem nenhum problema.

Algumas disciplinas tiveram que cair fora da matriz. Tínhamos disciplinas lá como, por exemplo, História da Ciência e da Técnica, é importante, mas não para o nosso contexto. Não há nenhuma discussão em tirar a História da Ciência e Técnica e implantar a história da África e História Indígena.

Nós diminuimos a carga horária de algumas disciplinas importantes também, 136 h para 68 h, para poder implantar História Indígena. É prejudicial porque o curso de humanas prescinde muito das discussões filosóficas, alguns sacrifícios foram feitos.

Antropologia... o próprio professor Mário Sá, que era necessário e tal, então nós tivemos que fazer algumas escolhas. A História Indígena e a História da África. E nós conseguimos conciliar os conteúdos. Alguns prejuízos, mas nada que causasse grandes danos. Então essa reformulação foi muito tranquila, na minha opinião História da África e História Indígena estavam de fato faltando na nossa matriz curricular, não só no curso de história como em todas as áreas. Felizmente a UEMS foi muito feliz nos estudos relacionados à etnicidade; elas devem ser contempladas em todos cursos, embora não tendo história da África e cultura afro-brasileira, ela é discutida no âmbito de todos os cursos, seja na licenciatura ou bacharelado.

Era uma discussão necessária, então foi muito tranquilo isso, não houve embates. Agora eu senti por exemplo... Como sou membro do CEPE, eu senti resistência nos cursos como Química, Física, Matemática, né! Eles têm assim uma gama enorme de disciplinas, então de fato eles resistiram, mas é uma resolução interna da UEMS a obrigatoriedade, então de alguma forma eles acabaram inserido na matriz curricular de cada curso a temática. Mas no âmbito das humanas não, a disciplina sobre África e indígena foi aceita por todos, a implantação das disciplinas foi um alívio.

A carga horária no curso de História recebeu a mesma carga horária de qualquer outra disciplina de peso, como História Moderna, História do Brasil, História Contemporânea, ela recebeu o mesmo peso. E para de fato implantar essa disciplina, nossa preocupação foi as diretrizes curriculares, que eu na função de coordenação passo para o professor que vai

ministrar, já ministrei mas como eu estive fora eu deixei tudo lá... Toda a legislação, existe essa preocupação. E quanto aos conteúdos, a África sempre foi muito foi muito fácil de estudar a partir da partilha da África, aí nós já estamos na África contemporânea, a dificuldade de bibliografia relativa aos períodos anteriores vem sendo sanada, mas ela ainda está em uma fase embrionária.

Porque você chegar e editar (como a UNESCO fez) toda aquela Coleção Geral da África que cada volume daquele deve ter de 800 a 1000 páginas, me diga como um professor da rede da Educação Básica vai ler aquilo? Para traduzir para o Ensino Fundamental e Médio? É uma coisa quase que humanamente impossível.

Então, quando eu ministrei a disciplina, o que eu fiz? Eu dividi os meus alunos, na parte prática da disciplina, que são 34 h. E cada grupo tinha que dar conta de um volume daquele. Isso eu pedi no começo do ano para eles me entregarem no final do ano, para ninguém ter que alegar que leu mil páginas em um mês. Eu fiz isso para eles me resenharem cada volume. Porque, Cíntia, francamente, eu duvido que um professor da rede tenha lido a coleção completa. É de fato muito complicado.

Com meus alunos depois, eu disse: “vocês vão partilhar esses resumos, assim vocês terão os oito volumes resenhado da História Geral da África, porque quando vocês chegarem para trabalhar na rede vocês não terão tempo de ler tudo isso. Então aproveitem agora, para poder dizer eu li a História Geral da África, que é o clássico dos clássicos da História da África para nós”.

Eu procurei também discutir o negro no Mato Grosso do Sul, e aí eu uso muito aqueles embrionários cadernos de diálogos que foram produzidos pela SEPP/MS, no início dos anos 2000, depois parou, não sei o que aconteceu. Uso um material muito legal da Secretaria de Saúde que fala dos quilombolas do Estado, mais ele também está defasado, se não me engano, ali tem 10 ou 12 comunidades quilombolas e agora nós temos muito mais. Então eu procuro evidenciar também os afro-brasileiros no estado de Mato Grosso do Sul.

Daí nós temos os livros da professora Maria do Carmo Brazil, da professora Zilda Moura, eu uso esses materiais além dos clássicos, aquele da professora da USP, “África na Sala de Aula”. A dificuldade é mais em relação à Partilha da África para trás; África Antiga, aí nós temos que nos debruçar sobre a História Geral da África.

Como o curso de História começou a trabalhar com essa disciplina em 2010, no mesmo ano eu apresentei um projeto no MEC/SECADI, de História da África e cultura afro-brasileira, que foi aprovado e nós recebemos recursos do MEC para isso. O projeto era para ser implantado em 2011, mas acabou sendo executado em 2013, em função de recursos.

Mesmo estando afastada para o doutorado, eu andei todas essas cidades, conforme está no cronograma: Aral Moreira, Sete Quedes, Sapucaí, eu fiz todas essas cidades de acordo com o que estava no projeto. Um curso de extensão. Foi muito legal, porque as cidades liberaram os professores. Apesar de curto, apresentei conteúdo, metodologias, levei materiais para eles, mostrei a bibliografia existente, então foi muito proveitoso. Através do curso de História foi possível fazer esse curso de capacitação.

Acho produtivo que a discussão e o debate comecem. Não havia problema porque não se falava nisso, mas hoje, em função desse debate ir para a escola, nós estamos vendo como os conflitos se dão, que é o caso da religião, como a religião afro-brasileira é combatida no Brasil.

Se até a década de 1970 era caso de polícia, agora é caso de escola, né? Não se pode proibir, não se pode condenar. Aquela expressão clássica do brasileiro “chuta que é macumba”, a religiosidade afro-brasileira é vista como algo muito negativo.

A discussão sobre a História da África fez a questão do preconceito contra a religião aflorar na escola, por exemplo. Nós temos visto alunos que vão fazer estágio ou que fazem PIBID. Lá a gente não pode falar de religiosidade afro-brasileira, se falar tem que ser com muito cuidado porque lá tem muito evangélico, o aluno logo fala que “minha mãe ou meu pai falou que isso não pode, que isso é pecado, que isso é macumba”.

Então eu acho que esse debate precisa ser feito, não sei, esse enfrentamento precisa ser feito. E não vai ser de hoje para hoje, é uma batalha longa até que aquela criança que está rejeitando se torne pai e o filho dela vai para a escola, já com outra cabeça, nós vamos ter que fazer o enfrentamento, não é? Não é fácil, mas tem que ser feito.

Os alunos (da graduação) têm aceito sim, porque acho que a questão dos estudos de africanos e afro-brasileiros é muito mais interessante que a história da ciência e da técnica, é muito mais nosso, é muito mais presente e nós temos isso, nos interessamos por coisas que nos dizem respeito.

Eles gostam, os debates são legais na sala de aula. Nós temos alunos contra as cotas mas ao longo do ano eles vão entendendo o porquê das cotas. Eu já tive aluna negra contra as cotas e eu fiquei muito feliz porque o TCC dela foi contra as cotas. Houve um constrangimento no início porque me referi a ela como cotista e ela não gostou, disse que tinha entrado pela seleção universal.

Ao longo do curso ela foi mudando de ideia, eu participei na banca de TCC dela e lá ela me agradeceu por tê-la incentivado a refletir a partir de outras perspectivas o tema. Ela foi orientada pelo professor Rodrigo Casali, que trabalha com religiosidade afro-brasileira, se não me engano é doutorando ou já se doutorou pela USP.

É muito legal quando você vê que as pessoas mudam de ideia, quatro anos nos bancos de uma graduação pode sim mudar as pessoas. Algumas coisas estão ali sacralizadas na nossa cultura, como essa questão do preconceito ao negro, isso aí vai ser muito difícil até você desmontar 500 anos de cimento que foram colocando na gente.

Mas eu vejo como muito positivo trabalhar essa questão. Eu não vou conseguir mudar a cabeça da minha mãe que agora já morreu, ou de outros parentes mais antigos que acham que o negro é inferior; ora, houve todo um preparo para isso, teses científicas foram lançadas, sobre isso ninguém vai tirar da cabeça deles. Mas agora, os nossos filhos, os nossos netos, bisnetos, vão pensar diferente se nós começarmos a ensinar diferente.

Esses episódios de racismo que tem no futebol, que tem no meio artístico, isso tem que ser punido exemplarmente, não é? Não pode ser varrido para debaixo do tapete. Essas denúncias essas punições, fazem parte do debate, sim, é preciso acabar com esse tipo de situação. Só não sei se será na minha geração.

Nós temos na UEMS o problema do professor convocado, quando um professor assume a coordenação e dá uma disciplina só e as demais ele disponibiliza; então isso é um pouco complicado, eu costumo disponibilizar Metodologia, Brasil II. No ano passado, mesmo na coordenação eu dei história da África. Esse ano disponibilizei para a Monique, que é pesquisadora da área, mas que já vamos ficar sem porque ela vai pegar bolsa.

Eu tenho uma preocupação com História da África e História Indígena. Uma vez na coordenação eu costumo colocar profissionais que já tenham tido alguma experiência na área. Geralmente nossos professores convocados já foram professores da UFGD, então eu analiso o

currículo e procuro fazer a lotação assim. É uma preocupação essa questão da transitoriedade do docente na disciplina.

Vou enviar os planos da disciplina para você. Eu não estava lá em 2012, 2013, 2014, me lembro que o professor Franklin da Rede também trabalhou a disciplina, mas eu vou escanear e mandar para você.

ANEXO 2
PLANOS DE ENSINO

PLANO DE ENSINO

Curso: História, AMAMBAL, Noturno (2010) - 4ª Série
Professor: LINCOLN CHRISTIAN FERNANDES
Disciplina: História da África e Cultura Afro-Brasileira - Turma "U"
Carga Horária: 136 h **Período Letivo:** 02/2013 a 12/2013

Ementa:

História da África e dos africanos no Brasil. História dos afro-brasileiros. Economia e escravidão no Brasil. Cultura africana e afro-brasileira. Religiosidades afro-brasileiras. Resistências, lutas e conquistas contemporâneas. O negro em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. África e afro-brasileiros na educação.

Objetivo:

Proporcionar aos alunos os conhecimentos básicos sobre a História da África e dos afro-descendentes no Brasil. Abordar as diferentes fases de construção e desconstrução da identidade negra no continente africano e no Brasil. Orientar quanto a abordagem do tema na sala de aula, bem como as possibilidades de pesquisas sobre a temática.

Conteúdo:

Unidade I – A HISTÓRIA DA ÁFRICA E DOS AFRICANOS NO BRASIL

- 1.1 – Introdução aos estudos da história da África;
- 1.2 - Das origens aos tempos modernos;
- 1.3 – A escravidão mercantil e o tráfico de escravos;
- 1.4 – A vida e as lutas dos negros no Brasil;
- 1.5 – A escravidão na colônia e no Império;
- 1.6 – O ensino de história da África e cultura afro-brasileira na educação básica.

Unidade II – AVIDA E A LUTA DOS AFRODESCENDENTES NA HISTÓRIA DO BRASIL

- 2.1 – A formação dos quilombos;
- 2.2 – Da campanha abolicionista as lutas atuais;
- 2.3 – A presença cultural dos negros na formação da sociedade brasileira;
- 2.4 – A pluralidade da cultura brasileira atual e seus componentes regionais: a presença dos negros;
- 2.5 – Os afrodescendentes no Mato Grosso do Sul;
- 2.6 – O Racismo e o antirracismo.

Metodologia:

Aulas expositivas, análise de textos, debates e discussões teóricas, realização de seminários, aplicação de atividades individuais e em grupo, exibição de slides para abordar temáticas da história da África. Prática: Exibição e discussão dos filmes: Amistad; Hotel Ruanda; Um Grito de Liberdade; outros. Planejar e trabalhar aulas práticas sobre o tema “racismo na escola”.

Bibliografia:

Bibliografia Básica:

CAVALHEIRO, E. (Org). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.

São Paulo: Selo Negro, 2001.

FLORENTINO, M. Em costas negras: uma história do tráfico de escravos entre África e Rio de Janeiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HERNANDEZ, L. L. A África na sala de aula: visita a história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2008.

MUNANGA, K. Superando o racismo na escola. Brasília: MEC, 2001 .Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf

Bibliografia Complementar

KI-ZERBO, J.. História geral da África: metodologia e pré-história da África. São Paulo: Ática, 1982.

LOPES, N. Dicionário escolar afro-brasileiro. São Paulo: Selo Negro, 2006.

MATO GROSSO DO SUL. Caderno de diálogos pedagógicos: combatendo a intolerância e promovendo a igualdade racial na educação sul-mato-grossense. Campo Grande: Secretaria do Estado de Educação, 2005. Disponível em: http://www.unisite.ms.gov.br/unisite/sites/sed/geradorhtml/paginasgeradas/ead_3958/pdfs/caderno_igualdade_racial.pdf

SCHWARCZ, L. M. O espetáculo das raças. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, C. A. Um rio chamado Atlântico: a África e o Brasil e o Brasil na África. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 2003.

Critérios de Avaliação:

AVALIAÇÃO DA UNIDADE I: atividades diárias (2,0); participação em aula prática (4,0); prova escrita (4,0). Será utilizado o critério de somatória para chegar à média dessa avaliação.

AVALIAÇÃO DA UNIDADE II: atividades diárias (2,0); participação em aula prática (4,0); prova escrita (4,0). Será utilizado o critério de somatória para chegar à média dessa avaliação.

SUZANA ARAKAKI
Coordenador de Curso

LINCOLN CHRISTIAN FERNANDES
Professor

PLANO DE ENSINO

Curso: História, AMAMBAL, Noturno (2010) - 4ª Série
Professor: MONIQUE FRANCIELLE CASTILHO VARGAS
Disciplina: História da África e Cultura Afro-Brasileira - Turma "U"
Carga Horária: 136 h **Período Letivo:** 02/2014 a 12/2014

Ementa:

História da África e dos africanos no Brasil. História dos afro-brasileiros. Economia e escravidão no Brasil. Cultura africana e afro-brasileira. Religiosidades afro-brasileiras. Resistências, lutas e conquistas contemporâneas. O negro em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. África e afro-brasileiros na educação.

Objetivo:

Proporcionar aos alunos os conhecimentos básicos sobre a História da África e dos afro-descendentes no Brasil. Abordar as diferentes fases de construção e desconstrução da identidade negra no continente africano e no Brasil. Orientar quanto a abordagem do tema na sala de aula, bem como as possibilidades de pesquisas sobre a temática.

Conteúdo:

- * O Colonialismo: a penetração europeia na África e as principais características do colonialismo;
- * A África sob dominação colonial: economia, métodos e instituições.
- * O imaginário europeu sobre a África;
- * Aporte ideológico do colonialismo: o racismo;
- * História dos povos africanos;
- * Organização social e administrativa dos reinos africanos;
- * Vida econômica na África antes dos descobrimentos
- * A exploração dos recursos naturais;
- * A diáspora;
- * O Apartheid;
- * A diversidade cultural africana;
- * Religiosidade de matriz africana;
- * Comunidades quilombolas
- * O movimento negro brasileiro
- * A Lei 10.639/03;
- * O negro no livro didático;
- * Políticas afirmativas.

Metodologia:

O conteúdo será desenvolvido através de aulas expositivo-dialogadas, empregando quadro negro e data show. Ao longo do semestre, realizaremos seminários para apresentação de trabalhos de pesquisa, avaliação tipo prova sem consulta e análises críticas de documentos relacionados aos povos africanos e descendentes da diáspora.

Bibliografia:

APPIAH, Kwame Anthony. Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura. Tradução

Vera Ribeiro; revisão da tradução Fernando Rosa Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

CASALI, Rodrigo. Quando os baianos se pintaram de Dourado (S): aspectos das práticas religiosas umbandistas da cidade de Dourados- MS. Dourados – MS: UFGD, 2006
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Grande Dourados.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.

GONÇALVES, Luiz Alberto & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O Movimento Negro e a Educação. In: Revista Brasileira de Educação. Set/out/Nov/Dez. 2000. Nº 15.

GUIMARÃES, Maria Eduarda Araújo. Do Samba ao Rap: A música negra no Brasil. Tese de Doutorado (Universidade Estadual de Campinas) Campinas SP: [s.n], 1998.

HALL, Stuart, A identidade cultural na pós-modernidade, DP&A Editora, 1ª edição em 1992, Rio de Janeiro, 11ª edição em 2006, tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro.

_____ Da diáspora: identidades e mediações culturais. Organização Liv Sovik; tradução Adelaine La Guardia Resende. 1ª Edição atualizada – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

LOPES, Daniel Henrique. Desigualdades e preconceitos: reflexões étnico-raciais e de gênero na contemporaneidade. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2012.

MATTOS, Regiane Augusto de. História e Cultura afro-brasileira. – São Paulo: Contexto, 2007.

MUNANGA, Kabengele & GOMES, Nilma Lino. O negro no Brasil de hoje. São Paulo: Global, 2006.

ORTIZ, Renato Cultura Brasileira e Identidade Nacional. – São Paulo: Brasiliense, 2005.

RASCHE, Karla Leandro. “Divertem-se então à sua maneira”: festas e morte na Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito, Florianópolis (1888-1940). Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo: PUC-SP, 2013.

SANSONE, Lívio. Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil. Tradução: Vera Ribeiro. – Salvador: Edufba; Pallas, 2007.

SOVIK, Liv. Aqui Ninguém é Branco. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009, p. 33-85

SOUZA, Mariana de Mello e. África e Brasil Africano. – São Paulo: Ática, 2008.

RASSI, S.T. (Org). O Brasil também é negro. Goiânia: Ed. UCG, 2004.

SANTOS, J. R. A questão do negro na sala de aula. São Paulo: Ática, 1990.

SCHWARCZ, L. M. O espetáculo das raças. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

Critérios de Avaliação:

Prova sem consulta: Pesquisa, leitura, argumentação, apropriação das leituras realizadas e dos debates feitos em sala. Utilização da norma culta na redação. Originalidade na escrita do texto. Pontualidade na entrega.

Seminário: Leitura, problematização, domínio do conteúdo, apresentação e organização da apresentação oral. Articulação com as discussões realizadas na disciplina.

Análise crítica de documentos: Pesquisa, leitura, argumentação, utilização da norma culta na redação, originalidade na escrita do texto e pontualidade na entrega.

Participação: A nota de participação está vinculada a efetiva contribuição nas discussões

dos textos da disciplina (a partir de questões propostas), assiduidade, frequência.

SUZANA ARAKAKI
Coordenador de Curso

MONIQUE FRANCIELLE CASTILHO VARGAS
Professor

PLANO DE ENSINO

Curso: História, AMAMBAL, Noturno (2010) - 4ª Série
Professor: SUZANA ARAKAKI
Disciplina: História da África e Cultura Afro-Brasileira - Turma "U"
Carga Horária: 136 h **Período Letivo:** 01/2015 a 12/2015

Ementa:

História da África e dos africanos no Brasil. História dos afro-brasileiros. Economia e escravidão no Brasil. Cultura africana e afro-brasileira. Religiosidades afro-brasileiras. Resistências, lutas e conquistas contemporâneas. O negro em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. África e afro-brasileiros na educação.

Objetivo:

Proporcionar aos alunos os conhecimentos básicos sobre a História da África e dos afro-descendentes no Brasil. Abordar as diferentes fases de construção e desconstrução da identidade negra no continente africano e no Brasil. Orientar quanto a abordagem do tema na sala de aula, bem como as possibilidades de pesquisas sobre a temática.

Conteúdo:

- * História dos povos africanos;
- * O Colonialismo: a penetração europeia na África e as principais características do colonialismo;
- * A África sob dominação colonial: economia, métodos e instituições.
- * O imaginário europeu sobre a África;
- * Aporte ideológico do colonialismo: o racismo;
- * Vida econômica na África antes dos descobrimentos
- * A exploração dos recursos naturais;
- * A diáspora;
- * O Apartheid;
- * Religiosidade de matriz africana;
- * Comunidades quilombolas
- * O movimento negro brasileiro
- * A Lei 10.639/03;
- * O negro no livro didático;

Metodologia:

O conteúdo será desenvolvido através de aulas expositivo-dialogadas, empregando quadro negro e data show. Ao longo do semestre, realizaremos seminários para apresentação de trabalhos de pesquisa, avaliação tipo prova sem consulta e análises críticas de documentos relacionados aos povos africanos e descendentes da diáspora. As aulas práticas consistirá de elaboração de material didático para uso em sala de aula.

Bibliografia:

APPIAH, Kwame Anthony. Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura. Tradução Vera Ribeiro; revisão da tradução Fernando Rosa Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

- ARAKAKI, S., FACHIN, V.S. (Orgs) *Africa e afro-brasileiros na educação: apontamentos para discussão em sala de aula*. Dourados MS: Ed. Uems, 2013.
- CHAIB, L., RODRIGUES, E. *Ogum o rei de muitas faces e outras histórias dos Orixás*. São Paulo: companhia das Letras, 2000.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.
- GONÇALVES, Luiz Alberto & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *O Movimento Negro e a Educação*. In: *Revista Brasileira de Educação*. Set/out/Nov/Dez. 2000. Nº 15.
- GUIMARÃES, Maria Eduarda Araújo. *Do Samba ao Rap: A música negra no Brasil*. Tese de Doutorado (Universidade Estadual de Campinas) Campinas SP: [s.n.], 1998.
- HALL, Stuart, *A identidade cultural na pós-modernidade*, DP&A Editora, 1ª edição em 1992, Rio de Janeiro, 11ª edição em 2006, tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro.
- _____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Organização Liv Sovik; tradução Adelaine La Guardia Resende. 1ª Edição atualizada – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- HERNANDEZ L.L. *a AFRICA NA SALA DE AULA: visita à História Contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2008.
- LOPES, Daniel Henrique. *Desigualdades e preconceitos: reflexões étnico-raciais e de gênero na contemporaneidade*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2012.
- MATTOS, Regiane Augusto de. *História e Cultura afro-brasileira*. – São Paulo: Contexto, 2007.
- MUNANGA, Kabengele & GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2006.
- ORTIZ, Renato *Cultura Brasileira e Identidade Nacional*. – São Paulo: Brasiliense, 2005.
- SANSONE, Lívio. *Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil*. Tradução: Vera Ribeiro. – Salvador: Edufba; Pallas, 2007.
- SOVIK, Liv. *Aqui Ninguém é Branco*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009, p. 33-85
- SOUZA, Mariana de Mello e. *África e Brasil Africano*. – São Paulo: Ática, 2008.
- RASSI, S.T. (Org). *O Brasil também é negro*. Goiânia: Ed. UCG, 2004.
- SANTOS, J. R. *A questão do negro na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1990.
- SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

Critérios de Avaliação:

Apresentação dos materiais didáticos elaborados durante o ano;
Provas com consulta;
Prova substitutiva com consulta;
Exame final sem consulta.

SUZANA ARAKAKI
Coordenador de Curso

SUZANA ARAKAKI
Professor

PLANO DE ENSINO

Curso: História, AMAMBAL, Noturno (2010) - 4ª Série
Professor: MONIQUE FRANCIELLE CASTILHO VARGAS
Disciplina: História da África e Cultura Afro-Brasileira - Turma "U"
Carga Horária: 136 h **Período Letivo:** 01/2016 a 12/2016

Ementa:

História da África e dos africanos no Brasil. História dos afro-brasileiros. Economia e escravidão no Brasil. Cultura africana e afro-brasileira. Religiosidades afro-brasileiras. Resistências, lutas e conquistas contemporâneas. O negro em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. África e afro-brasileiros na educação.

Objetivo:

Proporcionar aos alunos os conhecimentos básicos sobre a História da África e dos afro-descendentes no Brasil. Abordar as diferentes fases de construção e desconstrução da identidade negra no continente africano e no Brasil. Orientar quanto a abordagem do tema na sala de aula, bem como as possibilidades de pesquisas sobre a temática.

Conteúdo:

- O Colonialismo: a penetração europeia na África e as principais características do colonialismo;
- A África sob dominação colonial: economia, métodos e instituições;
- Aporte ideológico do colonialismo: o racismo;
- Ideologias anticoloniais: pan-africanismo e negritude;
- O processo das lutas de libertação no cenário da descolonização;
- O Apartheid;
- Conceitos branquitude e branquidade;
- Conceitos de raça, etnia, cultura, civilização, etnocentrismo, preconceito, racismo contra afrodescendentes;
- Diferentes formas e manifestações do racismo no mundo;
- Multiculturalismo;
- Estado e políticas públicas (ações afirmativas);
- Cidadania e democracia no Brasil;
- Religiões afro-brasileiras no cenário nacional;
- Mudanças de conceitos: da raça à cultura, passando pela noção de classe social.

Metodologia:

Aulas teóricas – CH 102 h/a

- Aula expositiva com o auxílio do projetor multimídia;
- Promover debates em sala de aula;
- Projeção dos conteúdos e análise de questões pertinentes aos textos em estudo.
- Exposição de Seminários;
- Análise de documentos e fontes de pesquisas.

Atividades de Prática de Ensino conforme PPP do Curso de História – CH 34 h/a

- Produção de relatório de leituras – 6 h/a

- Produção de textos 6 h/a
- Análise de documentos, filmes, canções e imagens – 8 h/a
- Grupo de estudos com temas transversais – 8 h/a
- Oficinas 6 h/a

Bibliografia:

ALEIXO, L.H.G. Vozes do silêncio: subordinação, resistência e trabalho em Mato Grosso (1888-1930). Cuiabá: EDUFMT, 1995.

BRAZIL, M. C. Fronteira negra: dominação, violência e resistência escrava em Mato Grosso: 1718-1888. Passo Fundo: UPF, 2002.

CAVALHEIRO, E. C. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CAVALHEIRO, E. (Org). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CARDOSO, Lourenço Conceição. O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil. Tese (doutorado em Ciências Sociais). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Campus de Araraquara. UNESP, 2014

_____. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco antirracista. Rev.latinam.cienc.soc.niñez juv 8(1): 607-630, 2010.

FREYRE, Gilberto. Casa-grande e senzala. Rio de Janeiro, José Olympio, 1973.

FLORENTINO, M. Em costas negras: uma história do tráfico de escravos entre África e Rio de Janeiro. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

HERNANDEZ, L. L. A África na sala de aula: visita a história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.

MUNANGA, K. Superando o racismo na escola. Brasília: MEC, 2001.

7. Bibliografia Complementar

APPIAH, Kwame Anthony. Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura. Tradução Vera Ribeiro; revisão da tradução Fernando Rosa Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

CASALI, Rodrigo. Quando os baianos se pintaram de Dourado (S): aspectos das práticas religiosas umbandistas da cidade de Dourados- MS. Dourados – MS: UFGD, 2006
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Grande Dourados.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.

GONÇALVES, Luiz Alberto & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O Movimento Negro e a Educação. In: Revista Brasileira de Educação. Set/out/Nov/Dez. 2000. Nº 15.

GUIMARÃES, Maria Eduarda Araújo. Do Samba ao Rap: A música negra no Brasil. Tese de Doutorado (Universidade Estadual de Campinas) Campinas SP: [s.n], 1998.

HALL, Stuart, A identidade cultural na pós-modernidade, DP&A Editora, 1ª edição em 1992, Rio de Janeiro, 11ª edição em 2006, tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro.

_____. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Organização Liv Sovik; tradução Adelaine La Guardia Resende. 1ª Edição atualizada – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

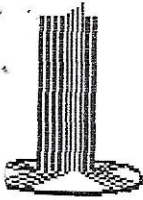
- LOPES, Daniel Henrique. Desigualdades e preconceitos: reflexões étnico-raciais e de gênero na contemporaneidade. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2012.
- LUCINDO, William Robson Soares. VARGAS, Monique Francielle Castilho. Educação e Religiosidades de matrizes africanas: possibilidades de discussão em sala de aula. In: África e afro-brasileiros na educação: apontamentos para discussão em sala de aula/Organização Suzana Arakaki, Viviane Scalon Fachin. Dourados,MS: UEMS , 2013.
- MATTOS, Regiane Augusto de. História e Cultura afro-brasileira. – São Paulo: Contexto, 2007.
- MUNANGA, Kabengele & GOMES, Nilma Lino. O negro no Brasil de hoje. São Paulo: Global, 2006.
- ORTIZ, Renato Cultura Brasileira e Identidade Nacional. – São Paulo: Brasiliense, 2005.
- SANSONE, Lívio. Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil. Tradução: Vera Ribeiro. – Salvador: Edufba; Pallas, 2007.
- SENHORINHA, Milena Rosa. A questão Afro-brasileira nos currículos escolares: Vivências pedagógicas. In: Multiculturalismo e Educação: Experiência de implementação da Lei Federal 10.639/03 em Santa Catarina. Paulino de Jesus Francisco Cardoso (org.) Itajaí: Casa Aberta, 2008.
- SANTOS, J. R. A questão do negro na sala de aula. São Paulo: Ática, 1990.
- SCHWARCZ, L. M. O espetáculo das raças. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SOUZA, Claudete Alves da Silva. A solidão da mulher negra: sua subjetividade e seu preterimento pelo homem negro na cidade de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). São Paulo, 2014.
- SOVIK, Liv. Aqui Ninguém é Branco. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009, p. 33-85.
- VARGAS, Monique Francielle Castilho. Rainha do Mar: O Brasil na produção cultural de Clara Nunes dos anos de 1970. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Florianópolis: UDESC, 2014.
- _____ Consciência Negra para quem? Os desafios da luta antirracista na educação. In: Gazeta da Educação de Amambai-MS (publicado em novembro de 2013).

Critérios de Avaliação:

- Seminários em grupos;
- Provas sem consulta individual;
- Análise de documentos, filmes, canções e imagens;
- Atividades Complementares.

SUZANA ARAKAKI
Coordenador de Curso

MONIQUE FRANCIELLE CASTILHO VARGAS
Professor



Plano de Ensino

000 - CÂMPUS DE DOURADOS

Ano Letivo : 2005

019 - HISTÓRIA - LICENCIATURA

Disciplina : 0607.000328-8 HISTÓRIA DA ÁFRICA

1

Depo: DCH

C.H. : 68 horas

C.H. Semanal : 68

Duração: 2º Sem.

Professor(res): MARIA DO CARMO BRAZIL

1. Objetivos:

1.1. GERAIS:

- Atender os dispositivos da Lei Federal n° 10.639 de 9 de janeiro de 2003;
- Proporcionar aos graduandos de História conhecimentos básicos sobre a África e sobre a história dos afro-descendentes no Brasil.

2. ESPECÍFICOS

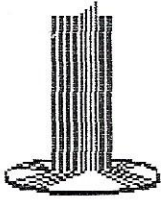
1. Refletir o continente africano como matriz cultural brasileira;
2. Estudar as formas de organização da sociedade africana;
3. Analisar as três fases da escravidão africana: a) tradicional, b) a praticada pelos árabes; c) a escravidão praticada pelos europeus;
4. Discutir as modalidades do trabalho forçado de origem africana, desde o tráfico de escravos medieval até às políticas coloniais do século XX;
5. Situar geograficamente, tanto as regiões coloniais africanas como as sociedades americanas e asiáticas nas quais se integrou o trabalho forçado africano
6. Caracterizar os aspectos políticos, econômicos e sociais das principais etnias e sociedades do continente negro pré-colonial, dando especial destaque àquelas que mais influenciaram a história do Brasil através do fornecimento de seus integrantes como *peças*, ou seja, como escravos.
7. Promover a discussão científica sobre um dos fenômenos mais marcantes do período moderno sobre o trabalho forçado africano;
8. Caracterizar as transformações ocorridas nas sociedades africanas a partir da introdução do capitalismo através da colonização.
9. Discutir o processo de descolonização da África considerando o passado colonial; as transformações sociais nas colônias e os movimentos de libertação;
10. Explicar a importância da História da África para o Brasil.

2. Ementa:

HISTÓRIA DA ÁFRICA: África pré-colonial. Conquista e colonização européias da África. Movimentos de independência. Formação dos Estados nacionais. África atual e os afro-descendentes no Brasil.

3. Conteúdo Programático:

1. O continente africano como matriz cultural brasileira;
2. Formas de organização da sociedade africana;
3. As fases da escravidão africana:
 - a) tradicional,
 - b) a praticada pelos árabes;
 - c) a escravidão praticada pelos europeus;
4. As principais etnias e sociedades do continente negro pré-colonial e suas influências na história do Brasil.
5. As transformações ocorridas nas sociedades africanas a partir da introdução do capitalismo através da colonização;
6. O Brasil, a África e o Atlântico no século XIX
 - a) Sociedades escravagistas e tráfico atlântico;
 - b) Trabalho forçado e poder político no período colonial
 - c) Brasil, a África e o tráfico de escravos.
7. As relações entre o Brasil e a África de 1822 à 1ª Guerra Mundial.
8. A descolonização da África considerando o passado colonial; as transformações sociais nas colônias e os movimentos de libertação;
9. História da África e História do Brasil.
10. Lei Federal n° 10.639 de 9 de janeiro de 2003



Plano de Ensino

4. Procedimentos de Ensino:

- Leitura e discussão de texto;
- Aula expositiva
- Prova escrita
- Seminários
- Debates
- Exercícios de análise envolvendo textos, filmes e músicas referentes à África.
- Resenha do livro:

ROCHA, Maria José e Pantoja, Selma (orgs.). **Rompendo Silêncios: História da África nos Currículos da Educação básica**. Brasília: DP Comunicações Ltda, 2004.

OU
COSTA E SILVA, Alberto. **Um rio chamado Atlântico. A África no Brasil e o Brasil na África**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

5. Recursos (Humanos, técnicos e materiais):

- Materiais genéricos: Giz, apagador, textos especializados, livros, revistas, jornais, *data show*, retro-projetor, mini-sistem e CDs.
- Filмотeca: Filmes relacionados na filmografia
- Discoteca: música relacionada na discografia

6. Bibliografia Básica:

AMORIM, Eduardo d'. **África: Essa Mãe Quase Desconhecida**. São Paulo: FTD, 1997. *A*

BIRMINGHAM, David. **History in Africa. Colóquio Construção e Ensino da História de África**. Lisboa, Linopazas, 1995, p. 31-50.

BIRMINGHAM, David. **A África Central até 1870**. Luanda, ENDIPU/UEE, 1992. *A*

BOAHEN, A. Adu. **A África sob dominação colonial, 1880 - 1935**. São Paulo: *A*

UNESCO, 1991. (História Geral da África). Trad. org. João Alves dos Santos.

BRAZIL, Maria do Carmo. **Fronteira negra**. Passo Fundo, RS: Editora UPF, 2002. *A*

CANÊDO, Letícia Bicalho. **A descolonização da Ásia e da África**. 3ª edição. São Paulo: Atual; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1986. *I*

CARDOSO, Ciro Flammarion S, **A Afro-América. A escravidão no novo mundo**. 2ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Coleção Tudo e História). *ES*

CEHILA-POPULAR. **A história dos africanos na América Latina**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1987. *A*

COSTA E SILVA, Alberto. **A enxada e a lança. A África antes dos portugueses**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1992. *ES*

_____. **A manilha e o Libambo. A África e a escravidão, 1500 a 170**. Rio de Janeiro, *ES*

_____. **Um rio chamado Atlântico. A África no Brasil e o Brasil na África**. Rio de Janeiro, *ES*

Nova Fronteira, 2003.

CURTIN, P. D. **Tendências recentes das pesquisas históricas africanas e contribuição à história em geral**. In J. Ki-Zerbo (org.), **História Geral da África, vol. I**, São Paulo/Paris, Ática/Unesco, 1982. *A*

DEL PRIORE, Mary & VENÂNCIO, Renato. **Ancestrais. Uma Introdução à história da África Atlântica**. Rio de Janeiro, Editora Campus, 2004. *A*

DIFUILA, Manuel Maria. **Historiografia da história de África. Actas do Colóquio 'Construção e Ensino da História de África'**. Lisboa, Linopazas, p. 51-56, 1995. *A*

FAGE, J. D (1982). **A evolução da historiografia africana**. In J. Ki-Zerbo (org.), **História geral da África: metodologia e pré-História da África. vol. I**. São Paulo/Paris, Ática/Unesco, p. 43-59. *A*

GILROY, Paul. **O Atlântico negro**. Rio de Janeiro, UCAM/Editora 34, 2001. *ES*

KI-ZERBO. **História Geral da África: metodologia e pré-história da África**. São Paulo: Ática, 1982. *A*

LINHARES, Maria Yedda. **A Luta contra a metrópole: Ásia e África**. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Tudo é História).

LOPES, Marta. **O Apartheid**. São Paulo: Atual, 1990. (Discutindo a História). *I*

LOPES, Carlos. "A pirâmide invertida. Historiografia africana feita por africanos". **Actas do Colóquio Construção e Ensino da História da África**. Lisboa, Linopazes, 1995. *A*

LOVEJOY, Paul E. **A escravidão na África: uma história de suas transformações**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002. *A*

M^o BOKOLO, Eliquia. **África negra. História e civilizações. Até ao Século XVIII**. *A*
Lisboa, Vulgata, 2003.

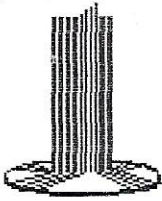
MANNING, Patrick. **Escravidão e mudança social na África. Novos Estudos Cebrap**, nº 21, jul/1988, p. 8-29. *ES*

MAGNOLI, Demétrio. **O Mundo contemporâneo**. São Paulo: Moderna, 1996.

MARTINEZ, Paulo. **África e Brasil - uma ponte sobre o Atlântico**. São Paulo: Moderna, 1997. (Polêmica). *ES*

PEREIRA, Francisco José. **Apartheid: o horror branco na África do Sul**. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Tudo é História). *BP*

SANTILLI, Maria Aparecida. **Africanidade**. São Paulo: Ática, 1985. *A*



Plano de Ensino

BS

- THORTON, John. *A África e os africanos na formação do Mundo Atlântico, 1400-1800*. Rio de Janeiro, Campus, 2003.
- TOLEDO, Roberto Pompeu de. *À sombra da escravidão*. Veja (Revista). São Paulo: Editora Abril, v. 29, n. 20, maio de 1996.
- OLIVA, Anderson Ribeiro. *A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 25, n.º 3, 2003, p. 421-461.
- SERRANA, Carlos & MUNANGA, Kabengele. *A Revolta dos colonizados: o processo de descolonização e as independências da África e da Ásia*. São Paulo: Atual, 1995.
- SOUZA, Marina de Mello e. *Um novo olhar sobre a África. Nossa História* (Revista). São Paulo: Editora Vera Cruz/ Biblioteca Nacional, v. 1, n.º 8, junho de 2004.
- ROCHA, Maria José e Pantoja, Selma (orgs.). *Rompendo Silêncios: História da África nos Currículos da Educação básica*. Brasília: DP Comunicações Ltda, 2004.
- VIGEVANI, Tullo. *Terceiro Mundo, conceito e história*. São Paulo: Ática, 1990.
- YAZBEK, Mustafa. *Argélia; a guerra e a independência*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

VII. DISCOGRAFIA

Mama África (Chico César) Intérprete: Chico César Disco: "Cuscuz Clã " (1997) Gravadora: Polygram do Brasil Ltda.

VIII. FILMOGRAFIA

- África, Minha África** (Afrique, Mon Afrique, França, 1994) Direção: Idrissa Ouédraogo. Elenco: Ismael Lô, Georgette Paré, Assita Ouédraogo.
- A Batalha de Argel** (La Bataglia di Algeri, Itália/Argélia, 1965) Direção: Gillo Pontecorvo. Elenco: Braim Haggiag, Jean Martin, Yacef Saadi.
- Um Grito de Liberdade** (Cry Freedom, Inglaterra, 1987) Direção: Richard Attenborough. Elenco: Kevin Kline, Denzel Washington, Penelope Wilton.
- Mandela** (Mandela, Inglaterra, 1987) Direção: Philip Saville. Elenco: Danny Glover, Alfre Woodard, Warren Clarke.
- Mandela** (Mandela, EUA, 1996) Direção: Angus Gibson, Jo Menell. Documentário.
- Paixão Pela Vida** (Ya Donia Ya Gharani, Egito, 1995) Direção: Madgi Ahmed Ali. Elenco: Laila Elwy, Elham Chahine, Hala Sedky.
- O Poder de Um Jovem** (The Power of One, EUA/França/Alemanha, 1992) Direção: John G. Avildsen. Elenco: Stephen Dorff, Morgan Freeman, Armin Mueller-Stahl.
- Sarafina!** (Sarafina!, África do Sul, 1992) Direção: Darrell James Roodt. Elenco: Leleti Khumalo, Whoopi Goldberg, Miriam Makeba.
- A Tribo de Macadam** (Macadam Tribu, Zaire/França, 1996) Direção: José Laplaine. Elenco: Lydia Ewande, Hassane Houyate, Sidy Camara.
- Zulu** (Zulu, Inglaterra, 1964) Direção: Cy Endfield. Elenco: Stanley Baker, Jack Hawkins, Ulla Jacobson

7. Avaliação:

$(N1+N2+N3+N4+N5+N6)/6$
Todas as avaliações terão peso um.

8. Aprovação:

Professor(res) : Em 08/04/05

MARIA DO CARMO BRAZIL

Conselho do Departamento : Em 12/04/05

Colegiado de Curso : Em 08/04/05



Plano de Ensino

CPDO - CÂMPUS DE DOURADOS
0669 - HISTÓRIA - LICENCIATURA

Ano Letivo : 2006

Disciplina : 0607.000328-8 HISTÓRIA DA ÁFRICA

1

Depto: DCH C.H. : 68 horas C.H. Semanal : 4 Duração: 1º Sem.

Professor(res): MARIO TEIXEIRA DE SÁ JÚNIOR

1. Objetivos:

1. GERAIS:

- Atender os dispositivos da Lei Federal n º 10.639 de 9 de janeiro de 2003;
- Proporcionar aos graduandos de História conhecimentos básicos sobre a África e sobre a história dos afro-descendentes no Brasil.

2. ESPECÍFICOS

1. Refletir o continente africano como matriz cultural brasileira;
2. Estudar as formas de organização da sociedade africana;
3. Analisar as três fases da escravidão africana: a) tradicional, b) a praticada pelos árabes; c) a escravidão praticada pelos europeus;
4. Discutir as modalidades do trabalho forçado de origem africana, desde o tráfico de escravos medieval até às políticas coloniais do século XX;
5. Situar geograficamente, tanto as regiões coloniais africanas como as sociedades americanas e asiáticas nas quais se integrou o trabalho forçado africano
6. Caracterizar os aspectos políticos, econômicos e sociais das principais etnias e sociedades do continente negro pré-colonial, dando especial destaque àquelas que mais influenciaram a história do Brasil através do fornecimento de seus integrantes como *peças*, ou seja, como escravos.
7. promover a discussão científica sobre um dos fenômenos mais marcantes do período moderno sobre o trabalho forçado africano;
8. Caracterizar as transformações ocorridas nas sociedades africanas a partir da introdução do capitalismo através da colonização.
9. Discutir o processo de descolonização da África considerando o passado colonial; as transformações sociais nas colônias e os movimentos de libertação;
10. Explicar a importância da História da África para o Brasil.

3. Ementa:

HISTÓRIA DA ÁFRICA: África pré-colonial. Conquista e colonização européias da África. Movimentos de independência. Formação dos Estados nacionais. África atual e os afro-descendentes no Brasil.

3. Conteúdo Programático:

1. O continente africano como matriz cultural brasileira;
2. Formas de organização da sociedade africana;
3. As fases da escravidão africana:
 - a) tradicional,
 - b) a praticada pelos árabes;
 - c) a escravidão praticada pelos europeus;
4. As principais etnias e sociedades do continente negro pré-colonial e suas influências na história do Brasil.
5. As transformações ocorridas nas sociedades africanas a partir da introdução do capitalismo através da colonização;
6. O Brasil, a África e o Atlântico no século XIX
 - a) Sociedades escravagistas e tráfico atlântico;
 - b) Trabalho forçado e poder político no período colonial
 - c) O Brasil, a África e o tráfico de escravos.
7. As relações entre o Brasil e a África de 1822 à 1ª Guerra Mundial.
8. A descolonização da África considerando o passado colonial; as transformações sociais nas colônias e os movimentos de libertação;
9. História da África e História do Brasil.
10. Lei Federal n º 10.639 de 9 de janeiro de 2003



Plano de Ensino

4. Procedimentos de Ensino:

- Leitura e discussão de texto;
- Aula expositiva
- Prova escrita
- Seminários
- Debates
- Exercícios de análise envolvendo textos, filmes e músicas referentes à África.
- Resenha do livro:

ROCHA, Maria José e Pantoja, Selma (orgs.). **Rompendo Silêncios: História da África nos Currículos da Educação básica**. Brasília: DP Comunicações Ltda, 2004.

OU

COSTA E SILVA, Alberto. **Um rio chamado Atlântico. A África no Brasil e o Brasil na África**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

5. Recursos (Humanos, técnicos e materiais):

- Materiais genéricos: Giz, apagador, textos especializados, livros, revistas, jornais, *data show*, *retro-projetor*, *mini-sistem* e CDs.
- Filmoteca: Filmes relacionados na filmografia
- Discoteca: música relacionada na discografia

6. Bibliografia Básica:

AMORIM, Eduardo d'. **África: Essa Mãe Quase Desconhecida**. São Paulo: FTD, 1997.

BIRMINGHAM, David. **History in Africa. Colóquio Construção e Ensino da História de África**. Lisboa, Linopazas, 1995, p. 31-50.

BIRMINGHAM, David. **A África Central até 1870**. Luanda, ENDIPU/UEE, 1992.

BOAHEN, A. Adu. **A África sob dominação colonial, 1880 - 1935**. São Paulo:

UNESCO, 1991. (História Geral da África). Trad. org. João Alves dos Santos.

BRAZIL, Maria do Carmo. **Fronteira negra**. Passo Fundo, RS: Editora UPF, 2002.

CANÉDO, Letícia Bicalho. **A descolonização da Ásia e da África**. 3ª edição. São Paulo:

Atual; Campinas, SP; Editora

da Unicamp, 1986.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. **A Afro-América. A escravidão no novo mundo**. 2ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Coleção Tudo e História).

CEHILA-POPULAR. **A história dos africanos na América Latina**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1987.

COSTA E SILVA, Alberto. **A enxada e a lança. A África antes dos portugueses**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1992.

_____ **A manilha e o Libambo. A África e a escravidão, 1500 a 170**. Rio de Janeiro,

Nova Fronteira, 2002.

_____ **Um rio chamado Atlântico. A África no Brasil e o Brasil na África**. Rio de Janeiro,

Nova Fronteira, 2003.

CURTIN, P. D. **Tendências recentes das pesquisas históricas africanas e contribuição à história em geral**. In J. Ki-Zerbo (org.), **História Geral da África, vol. I**, São Paulo/Paris, Ática/Unesco, 1982.

DEL PRIORE, Mary & VENÂNCIO, Renato. **Ancestrais. Uma introdução à história da África Atlântica**. Rio de Janeiro, Editora Campus, 2004.

DIFUILA, Manuel Maria. **Historiografia da história de África. Actas do Colóquio 'Construção e Ensino da História de África'**. Lisboa, Linopazas, p. 51-56, 1995.

FAGE, J. D (1982). **A evolução da historiografia africana**. In J. Ki-Zerbo (org.), **História geral da África: metodologia e pré-História da África. vol. I**. São Paulo/Paris, Ática/Unesco, p. 43-59.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro**. Rio de Janeiro, UCAM/Editora 34, 2001.

KI-ZERBO. **História Geral da África: metodologia e pré-história da África**. São Paulo: Ática, 1982.

LINHARES, Maria Yedda. **A Luta contra a metrópole: Ásia e África**. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Tudo é História).

LOPES, Marta. **O Apartheid**. São Paulo: Atual, 1990. (Discutindo a História).

LOPES, Carlos. "A pirâmide invertida. Historiografia africana feita por africanos". **Actas do Colóquio Construção e Ensino da História da África**. Lisboa, Linopazas, 1995.

LOVEJOY, Paul E. **A escravidão na África: uma história de suas transformações**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002.

M' BOKOLO, Elikia. **África negra. História e civilizações. Até ao Século XVIII**. Lisboa, Vulgata, 2003.

MANNING, Patrick. **Escravidão e mudança social na África. Novos Estudos Cebrap**, nº 21, jul/1988, p. 8-29.

MAGNOLI, Demétrio. **O Mundo contemporâneo**. São Paulo: Moderna, 1996.

MARTINEZ, Paulo. **África e Brasil - uma ponte sobre o Atlântico**. São Paulo: Moderna, 1997. (Polêmica).

PEREIRA, Francisco José. **Apartheid: o horror branco na África do Sul**. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Tudo é História).

SANTILLI, Maria Aparecida. **Africanidade**. São Paulo: Ática, 1985.



Plano de Ensino

- THORTON, John. *A África e os africanos na formação do Mundo Atlântico, 1400-1800*. Rio de Janeiro, Campus, 2003.
- TOLEDO, Roberto Pompeu de. *À sombra da escravidão*. Veja (Revista). São Paulo: Editora Abril, v. 29, n. 20, maio de 1996.
- OLIVA, Anderson Ribeiro. *A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática, Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 25, n.º 3, 2003, p. 421-461
- SERRANA, Carlos & MUNANGA, Kabengele. *A Revolta dos colonizados: o processo de descolonização e as independências da África e da Ásia*. São Paulo: Atual, 1995.
- SOUZA, Marina de Mello e. *Um novo olhar sobre a África. Nossa História* (Revista). São Paulo: Editora Vera Cruz/ Biblioteca Nacional, v. 1, n.º 8, junho de 2004.
- ROCHA, Maria José e Pantoja, Selma (orgs.). *Rompendo Silêncios: História da África nos Currículos da Educação básica*. Brasília: DP Comunicações Ltda, 2004.
- VIGEVANI, Tullo. *Terceiro Mundo, conceito e história*. São Paulo: Ática, 1990.
- YAZBEK, Mustafa. *Argélia; a guerra e a independência*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

II. DISCOGRAFIA

Mama África (Chico César) Intérprete: Chico César Disco: "Cuscuz Clã " (1997) Gravadora: Polygram do Brasil Ltda.

VIII. FILMOGRAFIA

- África, Minha África** (Afrique, Mon Afrique, França, 1994) Direção: Idrissa Ouédraogo. Elenco: Ismael Lô, Georgette Paré, Assita Ouédraogo.
- A Batalha de Argel** (La Bataglia di Algeri, Itália/Argélia, 1965) Direção: Gillo Pontecorvo. Elenco: Braim Haggiag, Jean Martin, Yacef Saadi.
- Um Grito de Liberdade** (Cry Freedom, Inglaterra, 1987) Direção: Richard Attenborough. Elenco: Kevin Kline, Denzel Washington, Penelope Wilton.
- Mandela** (Mandela, Inglaterra, 1987) Direção: Philip Saville. Elenco: Danny Glover, Alfre Woodard, Warren Clarke.
- Mandela** (Mandela, EUA, 1996) Direção: Angus Gibson, Jo Menell. Documentário.
- Paixão Pela Vida** (Ya Donia Ya Gharani, Egito, 1995) Direção: Madgi Ahmed Ali. Elenco: Laila Elwy, Elham Chahine, Hala Sedky.
- O Poder de Um Jovem** (The Power of One, EUA/França/Alemanha, 1992) Direção: John G. Avildsen. Elenco: Stephen Dorff, Morgan Freeman, Armin Mueller-Stahl.
- Sarafina!** (Sarafina!, África do Sul, 1992) Direção: Darrell James Roodt. Elenco: Leleti Khumalo, Whoopi Goldberg, Miriam Makeba.
- A Tribo de Macadam** (Macadam Tribu, Zaire/França, 1996) Direção: José Laplaine. Elenco: Lydia Ewande, Hassane Houyate, Sidy Camara.
- Zulu** (Zulu, Inglaterra, 1964) Direção: Cy Endfield. Elenco: Stanley Baker, Jack Hawkins, Ulla Jacobson

7. Avaliação:

(N1+N2+N3+N4+N5+N6)/6

Todas as avaliações terão peso um.

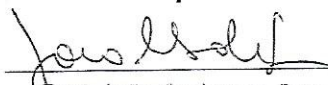
8. Aprovação:


Professor(res) : Em 15/05/06

MARIO TEIXEIRA DE SÁ JÚNIOR

Conselho do Departamento : Em 08/11/06

Colegiado de Curso : Em 06-10-2006


Prof. João Carlos de Souza
Diretor da Faculdade de Ciências Humanas
UFGD


Prof. Jerri Roberto Marin
Coordenador do Curso de História
UFGD

Plano de Ensino

UFGD - UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
 0669 - HISTÓRIA - LICENCIATURA

Ano Letivo : 2008

Disciplina : 0607.000328-8 HISTÓRIA DA ÁFRICA

1

Depto: FCH

C.H. : 68 horas

C.H. Semanal : 4

Duração: 2º Sem.

Professor(res): NAUK MARIA DE JESUS

1. Objetivos:

1. GERAIS:

- Atender os dispositivos da Lei Federal n º 10.639 de 9 de janeiro de 2003;
- Proporcionar aos graduandos de História conhecimentos básicos sobre a África e sobre a história dos afro-descendentes no Brasil.

2. ESPECÍFICOS

1. Refletir o continente africano como matriz cultural brasileira;
2. Estudar as formas de organização da sociedade africana;
3. Analisar as três fases da escravidão africana: a) tradicional, b) a praticada pelos árabes; c) a escravidão praticada pelos europeus;
4. Discutir as modalidades do trabalho forçado de origem africana, desde o tráfico de escravos medieval até às políticas coloniais do século XX;
5. Situar geograficamente, tanto as regiões coloniais africanas como as sociedades americanas e asiáticas nas quais se integrou o trabalho forçado africano
6. Caracterizar os aspectos políticos, econômicos e sociais das principais etnias e sociedades do continente negro pré-colonial, dando especial destaque àquelas que mais influenciaram a história do Brasil através do fornecimento de seus integrantes como *peças*, ou seja, como escravos.
7. Promover a discussão científica sobre um dos fenômenos mais marcantes do período moderno sobre o trabalho forçado africano;
8. Caracterizar as transformações ocorridas nas sociedades africanas a partir da introdução do capitalismo através da colonização.
9. Discutir o processo de descolonização da África considerando o passado colonial; as transformações sociais nas colônias e os movimentos de libertação;
10. Explicar a importância da História da África para o Brasil.

. Ementa:

HISTÓRIA DA ÁFRICA: África pré-colonial. Conquista e colonização européias da África. Movimentos de independência. Formação dos Estados nacionais. África atual e os afro-descendentes no Brasil.

3. Conteúdo Programático:

1. O continente africano como matriz cultural brasileira;
2. Formas de organização da sociedade africana;
3. As fases da escravidão africana:
 - a) tradicional,
 - b) a praticada pelos árabes;
 - c) a escravidão praticada pelos europeus;
4. As principais etnias e sociedades do continente negro pré-colonial e suas influências na história do Brasil.
5. As transformações ocorridas nas sociedades africanas a partir da introdução do capitalismo através da colonização;
6. O Brasil, a África e o Atlântico no século XIX
 - a) Sociedades escravagistas e tráfico atlântico;
 - b) Trabalho forçado e poder político no período colonial
 - c) O Brasil, a África e o tráfico de escravos.
7. As relações entre o Brasil e a África de 1822 à 1ª Guerra Mundial.
8. A descolonização da África considerando o passado colonial; as transformações sociais nas colônias e os movimentos de libertação;
9. História da África e História do Brasil.
10. Lei Federal n º 10.639 de 9 de janeiro de 2003



Plano de Ensino

- THORTON, John. **A África e os africanos na formação do Mundo Atlântico, 1400-1800**. Rio de Janeiro, Campus, 2003.
- TOLEDO, Roberto Pompeu de. **À sombra da escravidão**. Veja (Revista). São Paulo: Editora Abril, v. 29, n. 20, maio de 1996.
- OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 25, n.º 3, 2003, p. 421-461
- SERRANA, Carlos & MUNANGA, Kabengele. **A Revolta dos colonizados: o processo de descolonização e as independências da África e da Ásia**. São Paulo: Atual, 1995.
- SOUZA, Marina de Mello e. **Um novo olhar sobre a África. Nossa História** (Revista). São Paulo: Editora Vera Cruz/ Biblioteca Nacional, v. 1, n.º 8, junho de 2004.
- ROCHA, Maria José e Pantoja, Selma (orgs.). **Rompendo Silêncios: História da África nos Currículos da Educação básica**. Brasília: DP Comunicações Ltda, 2004.
- VIGEVAI, Tullo. **Terceiro Mundo, conceito e história**. São Paulo: Ática, 1990.
- YAZBEK, Mustafa. **Argélia; a guerra e a independência**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

II. DISCOGRAFIA

Mama África (Chico César) Intérprete: Chico César Disco: "Cuscuz Clã " (1997) Gravadora: Polygram do Brasil Ltda.

VIII. FILMOGRAFIA

- África, Minha África** (Afrique, Mon Afrique, França, 1994) Direção: Idrissa Ouédraogo. Elenco: Ismael Lô, Georgette Paré, Assita Ouédraogo.
- A Batalha de Argel** (La Bataglia di Algeri, Itália/Argélia, 1965) Direção: Gillo Pontecorvo. Elenco: Braim Haggiag, Jean Martin, Yacef Saadi.
- Um Grito de Liberdade** (Cry Freedom, Inglaterra, 1987) Direção: Richard Attenborough. Elenco: Kevin Kline, Denzel Washington, Penelope Wilton.
- Mandela** (Mandela, Inglaterra, 1987) Direção: Philip Saville. Elenco: Danny Glover, Alfre Woodard, Warren Clarke.
- Mandela** (Mandela, EUA, 1996) Direção: Angus Gibson, Jo Menell. Documentário.
- Paixão Pela Vida** (Ya Donia Ya Gharani, Egito, 1995) Direção: Madgi Ahmed Ali. Elenco: Laila Elwy, Elham Chahine, Hala Sedky.
- O Poder de Um Jovem** (The Power of One, EUA/França/Alemanha, 1992) Direção: John G. Avildsen. Elenco: Stephen Dorff, Morgan Freeman, Armin Mueller-Stahl.
- Sarafina!** (Sarafina!, África do Sul, 1992) Direção: Darrell James Roodt. Elenco: Leleti Khumalo, Whoopi Goldberg, Miriam Makeba.
- A Tribo de Macadam** (Macadam Tribu, Zaire/França, 1996) Direção: José Laplaine. Elenco: Lydia Ewande, Hassane Houyate, Sidy Camara.
- Zulu** (Zulu, Inglaterra, 1964) Direção: Cy Endfield. Elenco: Stanley Baker, Jack Hawkins, Ulla Jacobson

7. Avaliação:

$(N1+N2+N3+N4+N5+N6)/6$

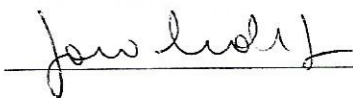
Todas as avaliações terão peso um.

8. Aprovação:

Professor(res): Em 14/4/2008

NAUK MARIA DE JESUS

Conselho Diretor da Faculdade: Em 23/4/2008





PLANO DE ENSINO

I-IDENTIFICAÇÃO

DISCIPLINA: **História da África**

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS

UNIDADE: II

CURSO: **HISTÓRIA** ANO LETIVO: 2009 SÉRIE: 4º ano (Disciplina optativa)

DURAÇÃO:

HORAS/AULA: 4

CARGA HORÁRIA: 72 horas

PROFESSOR (A): **Nauk Maria de Jesus**

II – EMENTA

História da África: África pré-colonial. Conquista e colonização européias da África. Movimentos de independência. Formação dos estados nacionais. África atual e os afro-descendentes no Brasil.

III – OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL:

Analisar aspectos da História da África dos séculos XV ao XX.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Atender aos dispositivos da Lei Federal n. 10.639/03.
- Proporcionar aos graduandos de História conhecimentos básicos sobre África no período pré-colonial e colonial, no contexto da chamada África-Atlântica
- Partilha da África e independência

IV – PROGRAMA

- A História da África na sala de aula
- O continente africano e sociedades
- África Atlântica e comércio
- Tráfico, escravidão e resistências



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS

- Partilha da África
- Independência dos Países africanos

V – PROCEDIMENTOS DE ENSINO

Aula expositiva dialogada, estudos dirigidos, seminários.

VI – RECURSOS

Quadro, giz, TV e DVD, data-show, mapas.

VII – AVALIAÇÃO

Avaliações no Processo:

- 2 avaliações escritas (Avaliação 1+Avaliação 2= Média)

A1: 0-10

A2: 0-10

Optativa:

Exame Final:

Avaliação de 0 a 10.

Notas importantes sobre as avaliações:

VIII – BIBLIOGRAFIA (básica)

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *O trato dos viventes*. Formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

COSTA e SILVA, Alberto da. *A manilha e o libambo*. A África e a escravidão de 1500 a 1700. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2002.

_____. *A enxada e a lança*. A África antes dos portugueses. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

CURTO, José. Vinho verso cachaça: A luta luso-brasileira pelo comércio do álcool e de escravos em Luanda. In: PANTOJA, Selma, et. All. (orgs.) *Angola e Brasil nas rotas do Atlântico Sul*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

DEL PRIORE, Mary e VENANCIO, Renato Pinto. *Ancestrais*. Uma introdução À História da África Atlântica. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

HAMPÂTÉ BÁ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (coord.). *História geral da África: I – metodologia e pré-história da África*. São Paulo: Ática; Paris: Unesco, 1982.

HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula*. Visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS

FERREIRA, Roquinaldo. "Dinâmica do comércio intracolônial: geribitas, panos asiáticos e guerra no tráfico angolano de escravos (século XVIII)". In: FRAGOSO, João; BICALHO, Maria Fernanda B; GOUVÊA, Maria de Fátima Silva. *O Antigo Regime nos trópicos: A dinâmica imperial portuguesa (séculos XVI- XVIII)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KI-ZERBO, J. e HAMA, Boubou. Lugar da história na sociedade africana. In: KI-ZERBO, J. (coord.). *História geral da África: I – metodologia e pré-história da África*. São Paulo: Ática; Paris: Unesco, 1982.

ILIFFE, John. *Os africanos*. História de um continente. Lisboa: Terramar, 1999.

LEITE, Eudes Fernandes. Negros de papel e negros na História. In: ANDREI, Elena Maria e FERNANDES, Frederico Augusto Garcia (orgs.). *Cultura afro-brasileira*. Construindo novas histórias. Londrina: Idealiza Gráfica e Editora, 2007.

MILLER, Joseph. C. A economia política do tráfico angolano de escravos no século XVIII. In: PANTOJA, Selma, et. All (orgs.) *Angola e Brasil nas rotas do Atlântico Sul*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

TRAJANO FILHO, Wilson. História da África - para quê? In: ROCHA, Maria José e PANTOJA, Selma (orgs.). *Rompendo silêncios*. História da África nos currículos da educação básica. Brasília: DP Comunicações LTDA, 2004.

Professor (a): <i>Mauro Maria de Jesus</i>	Data do Plano de Ensino: <i>03/03/09</i>
Aprovação:	
Conselho Diretor da Faculdade: _____	
Em: <u> </u> / <u> </u> / <u> </u>	
Colegiado de Curso: _____	
Em: <u> </u> / <u> </u> / <u> </u>	



Plano de Ensino

UFGD - UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
0624 - HISTÓRIA

Ano Letivo: 2010

Disciplina: 06070006341-HISTÓRIA DA ÁFRICA

Depto: FCH

Professor: NAUK MARIA DE JESUS

Turma: T1

C.H: 72.0 horas

Duração: 2 °Semestre

1. Objetivos:

- Atender aos dispositivos da Lei Federal n. 10.639/03.
- Proporcionar aos graduandos de História conhecimentos básicos sobre África no período pré-colonial e colonial, no contexto da chamada África-Atlântica
- Partilha da África e independência

2. Ementa:

HISTÓRIA DA ÁFRICA: África pré-colonial. Conquista e colonização européias da África. Movimentos de independência. Formação dos Estados nacionais. África atual e os afro-descendentes no Brasil.

3. Conteúdo Programático:

- A História da África na sala de aula
- O continente africano e sociedades
- África Atlântica e comércio
- Tráfico, escravidão e resistências
- Partilha e independência

4. Procedimentos de Ensino:

Para o cumprimento do conteúdo programático da disciplina, serão adotados os seguintes procedimentos:

- Aulas expositivas dialogadas;
- Seminários

5. Recursos (Humanos, técnicos e materiais):

Quadro, giz, data-show, tv, dvd, mapas

6. Bibliografia Básica:

- Del Priore, Mary; Venancio, Renato Pinto. Ancestrais. Rio de Janeiro: ELSEVIER, 2004. 187p. ISBN 85-352-1313-9
- ; Pantoja, Selma; Saraiva, Jose Flavio Sombra. Angola e Brasil. Rio de Janeiro: BERTRAND BRASIL, . 254p. ISBN 85-286-0689-9
- Lovejoy, Paul E. A escravidão na Africa. Rio de Janeiro: CIVILIZACAO BRASILEIRA, 2002. 493p. ISBN 85-200-0589-6
- Hernandez, Leila Leite (Leila Maria Goncalves). A Africa na sala de aula. Sao Paulo: SELO NEGRO, 2005. 679p. ISBN 85-87478-25-7

Bibliografia Complementar:

FIORIN, Jose luiz; PETTER, Margarida. Africa no Brasil: a formacao da lingua portuguesa / . Sao Paulo : Contexto, 2009. 208p. 9788572443821 (broch.).

Pattee, Richard. A Rodésia. Lisboa: JUNTA DE INVESTIGACOES CIENTIFICAS DE ULTRAMAR, 1974. 638p. (Portugal na Africa contemporanea ; v. 3)

Ibazebo, Isimeme. A descoberta da Africa. Lisboa: ESTAMPA, 1995. 48p. ISBN 972-33-0989-0

Mackenzie, J.M. A partilha da Africa. Sao Paulo: ATICA, 1994. 78p. (Principios ; 237) ISBN 85-08-04573-5

Brunschwig, Henri. A partilha da Africa negra. Sao Paulo: PERSPECTIVA, 1974. 131p. (Khronos ; 6)

D'Amorim, Eduardo. Africa. Sao Paulo: FTD, 1997. 95p. ISBN 85-322-3727-4

Clark, J. Desmond. A pre-historia da Africa. Lisboa: VERBO, 1973. 318p. (Colecao historia mundi ; v. 34)

7. Avaliação:

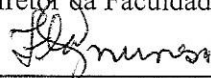
Duas avaliações escritas (0-10)

Fórmula de Avaliação: (A1+A2)/2

8. Aprovação:

Professor(es): Em 19/11/2010
NAUK MARIA DE JESUS

Conselho de Diretores da Faculdade: Em 13/12/2010



Flávia Gasparotti Nunes

Vice-Diretora
FCH/UFPA

Resolução nº 293

Coordenador do Curso



Plano de Ensino

Curso: 0624 - HISTÓRIA - LICENCIATURA - CREDITOS	Período Letivo: 2011 / 2
Disciplina: 06070006341 - HISTÓRIA DA ÁFRICA	Depto: FCH
Professor(es): LINDERVAL AUGUSTO MONTEIRO	
Turma: T1 C.H.: 72 horas	Duração: 1 Semestre

1. Objetivos:

- Atender aos dispositivos da Lei Federal n. 10.639/03.
- Proporcionar aos graduandos de História conhecimentos básicos sobre África no período pré-colonial e colonial, no contexto da chamada África-Atlântica
- Partilha da África e independência

2. Ementa:

HISTÓRIA DA ÁFRICA: África pré-colonial. Conquista e colonização européias da África. Movimentos de independência. Formação dos Estados nacionais. África atual e os afro-descendentes no Brasil.

3. Conteúdo Programático:

- A História da África na sala de aula
- O continente africano e sociedades
- África Atlântica e comércio
- Tráfico, escravidão e resistências
- Partilha e independência

4. Procedimentos de Ensino:

Para o cumprimento do conteúdo programático da disciplina, serão adotados os seguintes procedimentos:

- Aulas expositivas dialogadas;
- Seminários

5. Recursos (Humanos, técnicos e materiais):

Quadro, giz, data-show, tv, dvd, mapas

6. Bibliografia Básica:

- LOVEJOY, PAUL E. A escravidão na África: uma história de suas transformações. . Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 493p.
- DEL PRIORE, Mary; VENANCIO, Renato Pinto. Ancestrais: uma introdução a história da África Atlântica. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier, 2004. 187p.
- HERNANDEZ, LEILA LEITE (LEILA MARIA GONCALVES). A África na sala de aula: vista a história contemporânea. . Sao Paulo: Selo Negro, 2005. 679p.
- PANTOJA, SELMA; SARAIVA, JOSE FLAVIO SOMBRA. Angola e Brasil: nas rotas do Atlântico Sul. . Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, . 254p.

Bibliografia Complementar:

FIORIN, Jose luiz; PETTER, Margarida. África no Brasil: a formação da língua portuguesa / . Sao Paulo : Contexto, 2009. 208p. 9788572443821 (broch.).
Pattee, Richard. A Rodésia. Lisboa: JUNTA DE INVESTIGAÇÕES CIENTÍFICAS DE ULTRAMAR, 1974. 638p. (Portugal na África contemporânea ; v. 3)
Ibazebo, Isimeme. A descoberta da África. Lisboa: ESTAMPA, 1995. 48p. ISBN 972-33-0989-0
Mackenzie, J.M. A partilha da África. Sao Paulo: ATICA, 1994. 78p. (Princípios ; 237) ISBN 85-08-04573-5
Brunschwig, Henri. A partilha da África negra. Sao Paulo: PERSPECTIVA, 1974. 131p. (Khronos ; 6)
D'Amorim, Eduardo. África. Sao Paulo: FTD, 1997. 95p. ISBN 85-322-3727-4
Clark, J. Desmond. A pre-história da África. Lisboa: VERBO, 1973. 318p. (Coleção história mundi ; v. 34)

7. Avaliação:

Duas avaliações escritas (0-10)

8. Aprovação:

Professor(es): LINDERVAL AUGUSTO MONTEIRO

Em 27/07/2011

Conselho de Diretor da Faculdade em: 29/08/2011

Professor Responsável

Coordenador do Curso



Plano de Ensino

Curso: 0624 - HISTÓRIA - LICENCIATURA - CREDITOS	Período Letivo: 2012 / 2
Disciplina: 06070006341 - HISTÓRIA DA ÁFRICA	Depto: FCH
Professor(es): MARCIA BORTOLI ULIANA	
Turma: T1 C.H.: 72.00 horas	Duração: 1 Semestre

1. Objetivos:

Atender aos dispositivos da Lei Federal n. 10.639/03.

Proporcionar aos graduandos de História conhecimentos básicos sobre África no período pré-colonial colonial, no contexto da chamada África-Atlântica.

Contextualizar e analisar a partilha da África e os processos de independência.

Problematizar a história da África na sala de aula através da análise de elementos pontuais em coleções e em livros didáticos específicos.

Estimular a articulação entre ensino e pesquisa e a produção de reflexões sobre determinadas fontes históricas e sua interligação com a educação básica.

2. Ementa:

HISTÓRIA DA ÁFRICA: África pré-colonial. Conquista e colonização europeias da África. Movimentos de independência. Formação dos Estados nacionais. África atual e os afro-descendentes no Brasil.

3. Conteúdo Programático:

ADE I – A ÁFRICA? OU AS ÁFRICAS?

ADE II – AS GRANDES CIVILIZAÇÕES AFRICANAS I e II.

ADE III – UMA INTRODUÇÃO À ESCRAVIDÃO AFRICANA E AO ESCRAVISMO NO BRASIL NA ATLÂNTICA E COMÉRCIO.

ADE IV – PARTILHA DA ÁFRICA: RESISTÊNCIAS.

4. Procedimentos de Ensino:

cumprimento do programa da disciplina, serão adotados os seguintes procedimentos:

aulas expositivas dialogadas e interativas.

atividades envolvendo coleções de livros didáticos, filmes, fragmentos de textos, imagens, mapas, etc.

5. Recursos (Humanos, técnicos e materiais):

Livros, mapas, imagens, filmes, etc.

6. Bibliografia Básica:

- DEL PRIORE, MARY; VENANCIO, RENATO PINTO. Ancestrais: uma introdução a história da África Atlântica. 3. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 187p.
- HERNANDEZ, LEILA LEITE (LEILA MARIA GONCALVES). A África na sala de aula: vista a história contemporânea. São Paulo: Seló Negro, 2005. 679p.

- LOVEJOY, PAUL E. A escravidão na África: uma história de suas transformações. . Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 493p.
- PANTOJA, SELMA; SARAIVA, JOSE FLAVIO SOMBRA. Angola e Brasil: nas rotas do Atlântico Sul. . Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, . 254p.
- SILVA, ALBERTO DA COSTA. A manilha e o libambo: a África e a escravidão, de 1500 a 1700. . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002. 1071p.

Bibliografia Complementar:

- ALENCASTRO, Luiz Felipe. *O tratado dos vivos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- ANDRADE, Manuel Correia de. *O Brasil e a África*. São Paulo: Contexto, 2001.
- BOAHEN, A. Adu. *História Geral da África*. A África sobre dominação colonial (1880-1935). VII Brasília: Unesco, 2010.
- D' AMORIM, Eduardo. *África, essa mãe quase desconhecida*. São Paulo: FTD, 1997.
- FASI, Mohammed El. & HRBEK, Ivan. *História geral da África: III. África do século XVII ao XI*. Brasília: Unesco 2010.
- FLORENTINO, Manolo. *Em costas negras*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- GORENDER, Jacob. *A escravidão reabilitada*. São Paulo: Ática, 1991.
- KARACH, Mary. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- MATTOS, Hebe Maria. *A escravidão e cidadania no Brasil monárquico*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- KI-ZERBO, J. (coord.). *História geral da África: I – metodologia e pré-história da África*. Brasília: Unesco, 2010.
- MONTENEGRO, Antônio Torres. *Abolição*. São Paulo: Ática, 1988.
- NOVAIS, Fernando. *História da vida provada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, vol. 04.
- REIS, João José. *Rebelião escrava no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SILVA, Alberto da Costa. *Um rio chamado Atlântico*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.
- _____. *A enxada e a lança*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.
- TURRA, Cleusa. *Racismo cordial*. São Paulo: Ática, 1995.

7. Avaliação:

Atividade de pesquisa e ensino – África em livros didáticos. Apresentação oral e escrita – em forma de plano de aula (0-5). Atividade de pesquisa e ensino – África: pesquisa e ensino de história em *Kiriku*. (0-5). Peso 0-10.

Atividade dissertativa e individual (1). Peso 0-10.

8. Aprovação:

Professor(es): MARCIA BORTOLI ULIANA
Em 18/11/2012
Conselho de Diretor da Faculdade: Em



Professor Responsável

Coordenador do Curso



Plano de Ensino

Curso: 0624 - HISTÓRIA - LICENCIATURA - CREDITOS	Período Letivo: 2013 / 2
Disciplina: 06070006341 - HISTÓRIA DA ÁFRICA	Depto: FCH
Professor(es): NAUK MARIA DE JESUS	
Turma: T1 C.H.: 72 horas	Duração: 1 Semestre

1. Objetivos:

- Atender aos dispositivos da Lei Federal n. 10.639/03.
- Proporcionar aos graduandos de História conhecimentos básicos sobre África no período pré-colonial e colonial, no contexto da chamada África-Atlântica
- Partilha da África e independência

2. Ementa:

HISTÓRIA DA ÁFRICA: África pré-colonial. Conquista e colonização européias da África. Movimentos de independência. Formação dos Estados nacionais. África atual e os afro-descendentes no Brasil.

3. Conteúdo Programático:

- História da África
- O continente africano e sociedades
- Tráfico, escravidão e resistências
- Partilha e independência

4. Procedimentos de Ensino:

Para o cumprimento do conteúdo programático da disciplina, serão adotados os seguintes procedimentos:

- Aulas expositivas dialogadas;
- Seminários

5. Recursos (Humanos, técnicos e materiais):

Quadro, giz, data-show, tv, dvd, mapas

6. Bibliografia Básica:

- LOVEJOY, PAUL E. A escravidão na África: uma história de suas transformações. . Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 493p.
- DEL PRIORE, Mary; VENANCIO, Renato Pinto. Ancestrais: uma introdução a história da África Atlântica. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier, 2004. 187p.
- HERNANDEZ, LEILA LEITE (LEILA MARIA GONCALVES). A África na sala de aula: vista a história contemporânea. . Sao Paulo: Selo Negro, 2005. 679p.
- SILVA, Alberto da Costa e. A manilha e o libambo: a África e a escravidão, de 1500 a 1700. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 2002. 1071p.
- PANTOJA, SELMA; SARAIVA, JOSE FLAVIO SOMBRA. Angola e Brasil: nas rotas do Atlântico Sul. . Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, . 254p.

Bibliografia Complementar:

- Brunschwig, Henri. A partilha da África negra. Sao Paulo: PERSPECTIVA, 1974. 131p. (Khronos ; 6)
- D'Amorim, Eduardo. África. Sao Paulo: FTD, 1997. 95p. ISBN 85-322-3727-4
- FIORIN, Jose Luiz; PETTER, Margarida. África no Brasil: a formação da língua portuguesa / . Sao Paulo : Contexto, 2009. 208p. 9788572443821 (broch.).
- Ibazebo, Isimeme. A descoberta da África. Lisboa: ESTAMPA, 1995. 48p. ISBN 972-33-0989-0
- KI-ZERBO, J. "Os reinos Yorubás e o Benim". In: KI-ZERBO, J. História da África Negra.(Vol. 1). Portugal: Publicações Europa-América, 1999.
- LAW, Robin. A comunidade brasileira de Uidá e os últimos anos do tráfico Atlântico de escravos, 1850-66. Afro-Ásia 27 (2002), 41-77 .
(<http://www.redalyc.org/pdf/770/77002702.pdf>)

Mackenzie, J.M. A partilha da Africa. Sao Paulo: ATICA, 1994. 78p. (Principios ; 237) ISBN 85-08-04573-5

M'BOKOLO, Elikia. Os estados sudaneses. In: M'BOKOLO, Elikia África negra. História e civilizações. Lisboa: Edições Colibri, 2011. 2 ed Pattee, Richard. A Rodésia. Lisboa: JUNTA DE INVESTIGACOES CIENTIFICAS DE ULTRAMAR, 1974. 638p. (Portugal na Africa contemporanea ; v. 3)

VANSINA, Jan. O reino do Congo e seus vizinhos. História Geral da Africa. Vol. 5.

7. Avaliação:

Duas avaliações escritas (0-10)

8. Aprovação:

Professor(es): NAUK MARIA DE JESUS

Em 20/10/2013

Conselho de Diretor da Faculdade em: 18/11/2013

Professor Responsável

Coordenador do Curso



Plano de Ensino

Curso:	0624 - HISTÓRIA - LICENCIATURA - CREDITOS	Período Letivo: 2014 / 2
Disciplina:	06070006341 - HISTÓRIA DA ÁFRICA	Depto: FCH
Professor(es):	NAUK MARIA DE JESUS	
Turma:	T1 C.H.: 72 horas	Duração: 1 Semestre

1. Objetivos:

- Atender aos dispositivos da Lei Federal n. 10.639/03.
- Proporcionar aos graduandos de História conhecimentos básicos sobre África no período pré-colonial e colonial, no contexto da chamada África-Atlântica
- Partilha da África e independência

2. Ementa:

HISTÓRIA DA ÁFRICA: África pré-colonial. Conquista e colonização européias da África. Movimentos de independência. Formação dos Estados nacionais. África atual e os afro-descendentes no Brasil.

3. Conteúdo Programático:

- História da África
- O continente africano e sociedades
- Tráfico, escravidão e resistências
- Partilha e independência

4. Procedimentos de Ensino:

Para o cumprimento do conteúdo programático da disciplina, serão adotados os seguintes procedimentos:

- Aulas expositivas dialogadas;
- Seminários

5. Recursos (Humanos, técnicos e materiais):

Quadro, giz, data-show, tv, dvd, mapas

6. Bibliografia Básica:

- LOVEJOY, PAUL E. A escravidão na África: uma história de suas transformações. . Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 493p.
- DEL PRIORE, Mary; VENANCIO, Renato Pinto. Ancestrais: uma introdução a história da África Atlântica, 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier, 2004. 187p.
- HERNANDEZ, LEILA LEITE (LEILA MARIA GONCALVES). A África na sala de aula: vista a história contemporânea. . Sao Paulo: Selo Negro, 2005. 679p.
- SILVA, Alberto da Costa e. A manilha e o libambo: a África e a escravidão, de 1500 a 1700. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 2002. 1071p.
- PANTOJA, SELMA; SARAIVA, JOSE FLAVIO SOMBRA. Angola e Brasil: nas rotas do Atlântico Sul. . Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, . 254p.

Bibliografia Complementar:

- Brunschwig, Henri. A partilha da África negra. Sao Paulo: PERSPECTIVA, 1974. 131p. (Khronos ; 6)
- D'Amorim, Eduardo. África. Sao Paulo: FTD, 1997. 95p. ISBN 85-322-3727-4
- FIORIN, Jose Luiz; PETTER, Margarida. África no Brasil: a formação da língua portuguesa / . Sao Paulo : Contexto, 2009. 208p. 9788572443821 (broch.).
- Ibazebo, Isimeme. A descoberta da África. Lisboa: ESTAMPA, 1995. 48p. ISBN 972-33-0989-0
- KI-ZERBO, J. "Os reinos Yorubás e o Benim". In: KI-ZERBO, J. História da África Negra.(Vol. 1). Portugal: Publicações Europa-América, 1999.
- LAW, Robin. A comunidade brasileira de Uidá e os últimos anos do tráfico Atlântico de escravos, 1850-66. Afro-Ásia 27 (2002), 41-77 .
(<http://www.redalyc.org/pdf/770/77002702.pdf>)

Mackenzie, J.M. A partilha da África. São Paulo: ATICA, 1994. 78p. (Princípios ; 237) ISBN 85-08-04573-5

M'BOKOLO, Elika. Os estados sudaneses. In: M'BOKOLO, Elika África negra. História e civilizações. Lisboa: Edições Colibri, 2011. 2 ed Pattee, Richard. A Rodésia. Lisboa: JUNTA DE INVESTIGAÇÕES CIENTÍFICAS DE ULTRAMAR, 1974. 638p. (Portugal na África contemporânea ; v. 3)

VANSINA, Jan. O reino do Congo e seus vizinhos. História Geral da África. Vol. 5.

7. Avaliação:

Duas avaliações escritas (0-10)

8. Aprovação:

Professor(es): NAUK MARIA DE JESUS

Em 27/08/2014

Professor Responsável

Coordenador do Curso



Plano de Ensino

Curso:	0624 - HISTÓRIA - LICENCIATURA - CREDITOS	Período Letivo:	2015 / 2
Disciplina:	06070006341 - HISTÓRIA DA ÁFRICA	Depto:	FCH
Professor(es):	NAUK MARIA DE JESUS		
Turma:	T1 C.H.: 72 horas	Duração:	1 Semestre

1. Objetivos:

- Atender aos dispositivos da Lei Federal n. 10.639/03.
- Proporcionar aos graduandos de História conhecimentos básicos sobre África no período pré-colonial e colonial, no contexto da chamada África-Atlântica
- Partilha da África e independência

2. Ementa:

HISTÓRIA DA ÁFRICA: África pré-colonial. Conquista e colonização européias da África. Movimentos de independência. Formação dos Estados nacionais. África atual e os afro-descendentes no Brasil.

3. Conteúdo Programático:

- História da África
- O continente africano e sociedades
- Tráfico, escravidão e resistências
- Partilha e independência

4. Procedimentos de Ensino:

Para o cumprimento do conteúdo programático da disciplina, serão adotados os seguintes procedimentos:

- Aulas expositivas dialogadas;
- Seminários

5. Recursos (Humanos, técnicos e materiais):

Quadro, giz, data-show, tv, dvd, mapas

6. Bibliografia Básica:

- LOVEJOY, PAUL E. A escravidão na África: uma história de suas transformações. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 493p.
- DEL PRIORE, Mary; VENANCIO, Renato Pinto. Ancestrais: uma introdução a história da África Atlântica. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier, 2004. 187p.
- HERNANDEZ, LEILA LEITE (LEILA MARIA GONCALVES). A África na sala de aula: vista a história contemporânea. São Paulo: Selô Negro, 2005. 679p.
- SILVA, Alberto da Costa e. A manilha e o libambo: a África e a escravidão, de 1500 a 1700. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 2002. 1071p.
- PANTOJA, SELMA; SARAIVA, JOSE FLAVIO SOMBRA. Angola e Brasil: nas rotas do Atlântico Sul. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 254p.

Bibliografia Complementar:

- Brunschwig, Henri. A partilha da África negra. São Paulo: PERSPECTIVA, 1974. 131p. (Khronos ; 6)
- D'Amorim, Eduardo. África. São Paulo: FTD, 1997. 95p. ISBN 85-322-3727-4
- FIORIN, Jose Luiz; PETTER, Margarida. África no Brasil: a formação da língua portuguesa / . São Paulo : Contexto, 2009. 208p. 9788572443821 (broch.)
- Ibazebo, Isimeme. A descoberta da África. Lisboa: ESTAMPA, 1995. 48p. ISBN 972-33-0989-0
- KI-ZERBO, J. "Os reinos Yorubás e o Benim". In: KI-ZERBO, J. História da África Negra. (Vol. 1). Portugal: Publicações Europa-América, 1999.
- LAW, Robin. A comunidade brasileira de Uidá e os últimos anos do tráfico Atlântico de escravos, 1850-66. Afro-Ásia 27 (2002), 41-77.
(<http://www.redalyc.org/pdf/770/77002702.pdf>)

Mackenzie, J.M. A partilha da África. Sao Paulo: ATICA, 1994. 78p. (Princípios ; 237) ISBN 85-08-04573-5

M'BOKOLO, Elikia. Os estados sudaneses. In: M'BOKOLO, Elikia África negra. História e civilizações. Lisboa: Edições Colibri, 2011. 2 ed Pattee, Richard. A Rodésia. Lisboa: JUNTA DE INVESTIGACOES CIENTIFICAS DE ULTRAMAR, 1974. 638p. (Portugal na Africa contemporanea ; v. 3)

VANSINA, Jan. O reino do Congo e seus vizinhos. História Geral da África. Vol. 5.

7. Avaliação:

Duas avaliações escritas (0-10)

8. Aprovação:

Professor(es): NAUK MARIA DE JESUS

Em 15/12/2015

Conselho de Diretor da Faculdade em: 18/12/2015

Professor Responsável

Coordenador do Curso

Plano de Ensino

CCHS - CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Período Letivo: 2016/1

[0353] FILOSOFIA - LICENCIATURA

[0114] FISIOTERAPIA - BACHARELADO

[0347] HISTÓRIA - LICENCIATURA

Disciplina: [0312.000720-1] ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

C.H.: 51 horas

Professor(es): VANESSA DOS SANTOS BODSTEIN BIVAR (T01)

1. Ementa:

Construções historiográficas sobre a África. Sociedades africanas. Comércio de escravos e escravidão. Imperialismos. Africanos no Brasil. Culturas afro-brasileiras. História da África na sala de aula.

2. Objetivo:

Analisar as percepções construídas pela historiografia acerca da África, de maneira a compreender os diferentes enfoques dados a seu estudo no decorrer do tempo. Assim, é objetivo também entender as sociedades africanas, de modo a denotar suas interfaces no Brasil sob os aspectos da escravidão, do cotidiano e da variedade de culturas e suas interações. Com esse arsenal é possível direcionar os desafios de seu ensino em sala de aula.

3. Programa:

- I. Historiografia: construções sobre a África.
- II. Diversidade populacional e sociedades africanas.
- III. Contatos, comércio de escravos e escravidão na África.
- IV. A travessia atlântica e os africanos no Brasil.
- V. Imperialismo sobre o continente africano.
- VI. Imperialismo sobre a perspectiva africana.
- VII. Culturas afro-brasileiras.
- IX. História da África na sala de aula: desafios.

4. Procedimentos:

- » Aulas dialogadas.
- » Discussões de texto, iconografias e documentários/filmes.
- » Avaliações dissertativas.
- » Participação em eventos.

5. Recursos:

- * Livros (inteiros e capítulos).
- * Artigos de periódicos.
- * Iconografias.
- * Filmes e documentários com temáticas pertinentes ao conteúdo.
- * Quadro/Giz/Apagador.
- * Notebook/Data show.

6. Bibliografia:

- AJAYI, J. F. Ade. História geral da África, VI: África do século XIX à década de 1880. Brasília: Unesco: MEC; São Carlos, SP: UFSCAR, 2010.
- DIALLO, Cíntia Santos. História da África: múltiplas aprendizagens. Dourados, MS: UEMS, 2010.
- FLORENTINO, Manolo. Em costas negras: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro: séculos XVIII e XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 2002-2010.
- HERNANDEZ, Leila Leite. A África na sala de aula: visita à História Contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2008.



Plano de Ensino

CCHS - CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Período Letivo: 2016/1

[0353] FILOSOFIA - LICENCIATURA

[0114] FISIOTERAPIA - BACHARELADO

[0347] HISTÓRIA - LICENCIATURA

Disciplina: [0312.000720-1] ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

C.H.: 51 horas

Professor(es): VANESSA DOS SANTOS BODSTEIN BIVAR (T01)

-
- LOVEJOY, Paul E. A escravidão na África: uma história de suas transformações. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
MACEDO, José Rivair. Desvendando a história da África. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2008.
MATTOS, Regiane Augusto de. História e cultura afro-brasileira. São Paulo: Contexto, 2012.
OGOT, Bethwell A. História geral da África, V: África do século XVI ao XVIII. Brasília: Unesco: MEC; São Carlos, SP: UFSCAR, 2010.
OLIVA, Anderson Ribeiro. A África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. Estudos afro-asiáticos. v. 25. n. 13, janeiro 2003.
PEREIRA, Almicar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
PRIORE, Mary del; VENÂNCIO, Renato Pinto. Ancestrais. Uma introdução à História da África Atlântica. Rio de Janeiro: Elsewer, 2004.
SERRANO, Carlos Moreira Henriques; WALDMAN, Maurício. Memória D'África: a temática africana em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2008.
SILVA, Alberto da Costa e. A enxada e a lança: a África antes dos portugueses. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
SILVA, Vagner Gonçalves da (org.). Imaginário, cotidiano e poder. São Paulo: Selo Negro, 2007.
SOUZA, Marina de Mello e. Sociedades africanas. África e Brasil africano. São Paulo: Ática, 2007.
-

7. Avaliação:

Avaliação dissertativa 1 + Avaliação dissertativa 2/2 = Média Final

* Observação: Há avaliação contínua ao longo do curso, no que compete à leitura e compreensão de textos básicos; elaboração de atividades em sala; comentários e participações no decorrer das aulas.

8. Atividade Pedagógica de Recuperação de Desempenho em Avaliações:

Avaliação Substitutiva.

9. Aprovação:

Professor(es): VANESSA DOS SANTOS BODSTEIN BIVAR

Conselho da Unidade:

Em 18/05/2016

Autorizo a reprodução deste trabalho.

Dourados, 17 de março de 2017.

Cíntia Santos Diallo