

SOLANGE P. ROCHA
MATHEUS SILVEIRA GUIMARÃES
(ORGANIZADORES)

TRAVESSIAS ATLÂNTICAS E A PARAÍBA AFRO-DIASPÓRICA

CONEXÕES, CONHECIMENTOS E SABERES:
EXTENSÃO, ENSINO E PESQUISA PARA UMA
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

VOLUME 3

EJ Editora
UFPB

TRAVESSIAS ATLÂNTICAS E A PARAÍBA AFRO-DIASPÓRICA
VOLUME 3

CONEXÕES, CONHECIMENTOS E SABERES:
EXTENSÃO, ENSINO E PESQUISA PARA UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**

Reitora

MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ
BERNARDINA MARIA JUVENAL FREIRE DE OLIVEIRA

Vice-Reitora



EDITORA UFPB

Diretora

IZABEL FRANÇA DE LIMA
GEISA FABIANE FERREIRA CAVALCANTE
ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JÚNIOR
JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

Supervisão de Administração

Supervisão de Editoração

Supervisão de Produção

Conselho Editorial

ELIANA VASCONCELOS DA SILVA ESVAEL (Linguística, Letras E Artes)
FABIANA SENA DA SILVA (Interdisciplinar)
GISELE ROCHA CÔRTEZ (Ciências Sociais Aplicadas)
ILDA ANTONIETA SALATA TOSCANO (Ciências Exatas e da Terra)
ADAILSON PEREIRA DE SOUZA (Ciências Agrárias)
LUANA RODRIGUES DE ALMEIDA (Ciências da Saúde)
MARIA DE LOURDES BARRETO GOMES (Engenharias)
MARIA PATRÍCIA LOPES GOLDFARB (Ciências Humanas)
MARIA REGINA VASCONCELOS BARBOSA (Ciências Biológicas)

Solange P. Rocha
Matheus Silveira Guimarães
(Organizadores)

TRAVESSIAS ATLÂNTICAS E A PARAÍBA AFRO-DIASPÓRICA **VOLUME 3**

CONEXÕES, CONHECIMENTOS E SABERES:
EXTENSÃO, ENSINO E PESQUISA PARA UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Editora UFPB
João Pessoa
2019

Direitos autorais 2019 – Editora UFPPB

Efetuada o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

Todos os direitos reservados à Editora UFPPB

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.

A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.

Projeto Gráfico EDITORA UFPPB
Editoração Eletrônica e Projeto de Capa ELIZABETH RICARDO DE OLIVEIRA

Catálogo na publicação

Seção de Catalogação e Classificação

P222 Conexões, conhecimentos e saberes: extensão, conhecimentos e saberes: extensão, ensino e pesquisa para uma educação das relações étnico-raciais / Solange P. Rocha, Matheus Silveira Guimarães (Organizadores) ; prefaciado por Petrônio Domingues. – João Pessoa: Editora UFPPB, 2019. 274 p. : il. – (Travessias atlânticas e a Paraíba afro-diaspórica ; 3)

Recurso digital (3.2 MB)

Formato: ePDF

Requisito do sistema: Adobe Acrobat Reader

ISBN 978-85-237-1488-8

1. História da Paraíba. 2. Negros paraibanos – Resistência.
3. Afrodescendência - Paraíba. I. Rocha, Solange P.
- II. Guimarães, Matheus Silveira. III. Domingues, Petrônio.
- IV. Título. V. Série.

CDU 94(813.3)

EDITORA UFPPB Cidade Universitária, Campus I, Prédio da Editora Universitária, s/n
João Pessoa – PB
CEP 58.051-970
<http://www.editora.ufpb.br>
E-mail: editora@ufpb.br
Fone: (83) 3216.7147



Editora filiada à:
Associação Brasileira das Editoras Universitárias

SUMÁRIO

PREFÁCIO	8
<i>PETRÔNIO J. DOMINGUES</i>	
APRESENTAÇÃO.....	12
<i>SOLANGE P. ROCHA & MATHEUS S. GUIMARÃES</i>	
1 – ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS CURRICULARES.....	16
<i>ELIO CHAVES FLORES</i>	
2 – AFRICANIDADE, CULTURA HISTÓRICA E ENSINO DE HISTÓRIA NA TRAJETÓRIA DA POPULAÇÃO NEGRA NO SÉCULO XX.....	48
<i>DANILO SANTOS DA SILVA</i>	
3 – AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DA PARAÍBA: OS REFLEXOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NA PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA DA UFPB.....	78
<i>MÁRCIA DE ALBUQUERQUE ALVES</i>	
4 – AS REPRESENTAÇÕES DAS MULHERES NEGRAS NO ENSINO DE HISTÓRIA (1997-2014).....	105
<i>RAYSSA ANDRADE CARVALHO</i>	
5 – A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PARAÍBA.....	124
<i>WALDECI FERREIRA CHAGAS</i>	

| TRAVESSIAS ATLÂNTICAS - VOL. 3

6 – EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: AVANÇOS E DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 NOS MUNICÍPIOS PARAIBANOS DE ARARA, AREIA E REMÍGIO.....153

ANA CRISTINA SILVA DAXENBERGER

ROSIVALDO GOMES DE SÁ SOBRINHO

7 – DESBRAVANDO TERRITÓRIOS AFRO-INDÍGENAS: TRAJETO HISTÓRICO DO NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIRO E INDÍGENA DA UEPB.....181

CRISTIANE MARIA NEPOMUCENO

PATRÍCIA CRISTINA DE ARAGÃO

MARGARETH MARIA DE MELO

8 – NEABI-CCHLA/UFPB E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: ENSINO, EXTENSÃO E PESQUISA.....206

THAIS VITAL DOS SANTOS

SOLANGE P. ROCHA

9 – ‘NUVENS NEGRAS’: VULGATA E DISCRIMINAÇÃO RACIAL SEGUNDO A MEMÓRIA-DISCURSO.....221

JOSEMIR CAMILO DE MELO

10 – EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS: DA INCLUSÃO NO ENSINO PÚBLICO SUPERIOR AO RISCO EM TEMPOS DE FUTURE-SE241

MARCELO SIQUEIRA DE JESUS

SOBRE AUTORAS E AUTORES269

PREFÁCIO

O que os autores e as autoras de *Travessias Atlânticas & Paraíba Afro-diaspórica* teriam de novo para nos contar? Essa seria uma das perguntas possíveis que o título desta obra poderia suscitar junto a seus futuros leitores e avaliadores críticos. Composta de três volumes, consiste numa coleção que traz, por definição, textos de diversos especialistas da questão do negro; pessoas que têm trajetória, formação, filosofia de vida e visão de mundo diferentes.

Seus ensaios – especulações, reflexões e ilações – versam sobre numerosos assuntos. No primeiro volume, os autores investigam a experiência negra na época do cativo, tratando de diversos tópicos (tais como tráfico atlântico, relações cotidianas, família escrava, formas de resistência, conquista de alforrias, mulheres escravizadas, “homens livres de cor”, irmandades negras, festas, movimento abolicionista); no segundo volume, os autores voltam o olhar para a experiência negra no período pós-abolicionista, abordando uma miríade temática (vida dos libertos, inserção social dos ex-escravos, biografias de mulheres e homens negros, comunidades remanescentes de quilombos, memórias do cativo, práticas religiosas afro-brasileiras e afro-indígenas); já no terceiro volume, os autores se debruçam em torno de questões contemporâneas do campo (histórias e memórias de lutas antirracistas, implementação, impasses e desafios do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira, representações das mulheres negras, discursos racializados, trajetórias de Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, ações afirmativas).

Apesar dessa disparidade, todos os autores convergem e constituem uma constelação em torno da necessidade de discutir a experiência da diáspora africana e seus legados na Paraíba, um processo marcado por relações de dominação, acomodação e resistência; negociação e conflito; agenciamentos e conexões regionais e (trans)nacionais; invenções e

reinvenções da liberdade; construções de identidades e laços familiares, de parentesco, compadrio e clientela; mundos do trabalho, dos direitos e da cidadania; relações de gênero; marcadores da igualdade e da diferença; trajetórias de vida, redes sociais, projetos e estratégias de inserção social; acordos, alianças e disputas entre si e com outros segmentos da sociedade; ações individuais e coletivas; diálogos com o Estado e a sociedade civil; políticas de raça, cultura e reconhecimento; quilombolas, intelectuais, ativistas, artistas, religiosos; narrativas, imagens e representações raciais.

Uma das características desta coleção é a perspectiva interdisciplinar, com especialistas, sobretudo da História, mas também da Educação, Antropologia, Sociologia, Crítica Literária, entre outras áreas, estabelecendo um profícuo diálogo sobre o mesmo campo investigativo. Outra característica é a ampla abrangência de repertório, com capítulos enfocando múltiplos tópicos que transitam do período colonial ao tempo presente, do litoral ao sertão, da escravidão à liberdade, do “mito” da democracia racial às ações afirmativas.

Muitos dos assuntos elencados nesta coleção não são totalmente novos, pois podemos encontrá-los em outras obras e em textos anteriores, que fazem parte de uma bibliografia sobre o negro na Paraíba. Daí a questão de saber em que inovam os trabalhos dos três volumes da coleção que ora prefaciamos. Poder-se-ia refutar que eles estão apenas revestindo os antigos estudos conhecidos, com roupagens novas. Isto é, retomando os mesmos argumentos com palavras, noções e conceitos diferentes. Porém não é isso que encontramos quando folheamos as páginas e escarafunchamos os meandros dos assuntos pautados, dos questionamentos e interrogações que regem o processo de construção de narrativas plurais, interseccionais e multifacetadas, comprometidas com a construção de uma sociedade mais democrática, justa e igualitária.

Mais do que contribuir para o aprofundamento de discussões candentes, a coleção procura tirar a experiência afro-diaspórica na Paraíba dos domínios da invisibilidade. Não há espaço aí para escamotear a questão racial, nem possibilidade de cartografar a identidade do Estado a partir da unidade cultural. A coleção investe na diversidade. Novos personagens entram

em cena. Antigos fatos e contextos sociais, políticos e culturais recebem novos tratamentos. Facetas desconhecidas dos processos históricos são reveladas. Descobrimos, assim, que a coleção assume novas premissas – em termos de problemáticas, abordagens, categorias analíticas e protagonismos – que rompem em vários aspectos com a postura dos estudos anteriores. O passado escravista e seus legados na Paraíba são criticamente dimensionados e reavaliados, para que se possa informar, entender e explicar o presente, e, assim, projetar o futuro.

As velhas assertivas conhecidas de ontem são reelaboradas e transformadas em novos argumentos, colocados em circulação hoje. As histórias da população afro-diaspórica são, em vários aspectos, ressignificadas. Em vez de fonte de preconceitos e discriminações raciais, as características específicas dessa população são apreendidas em sua riqueza coletiva, da qual todos paraibanos devem se orgulhar. Não obstante, a coleção também dedica uma atenção especial às questões contemporâneas. Levando em conta as conquistas no campo dos direitos e da cidadania – a lei de cotas nas universidades federais, as leis 10.639/03 e 11.645/08, a criação da SEPPIR, a promulgação do Estatuto da Igualdade Racial, entre outras ações afirmativas no âmbito federal e em alguns estados e municípios –, os autores, sobretudo do terceiro volume, evocam a necessidade de se (re)pensar as políticas educacionais, no que tange ao cumprimento da legislação, à adoção de novas bases epistêmicas, ao projeto pedagógico, à produção de material didático, à adequação do currículo e à reformulação das práticas de ensino.

Esta coleção reúne aportes e subsídios importantes para o debate acadêmico, mas também se destaca como uma ferramenta valiosa para o ensino e formação continuada, sobretudo em nível de graduação. Tenta lidar com uma série de desafios engendrados por essa nova fase da sociedade brasileira, em que, talvez, pela primeira vez e de forma ambivalente, ser negro e índio deixam de ser ônus para se tornar, às vezes, até bônus. Neste contexto, contar a história desses grupos, falar de identidade étnica, evocar a categoria raça/cor dos sujeitos adquire um caráter político, na medida em que tal ato pode estar associado a uma redistribuição de recursos e uma

| TRAVESSIAS ATLÂNTICAS - VOL. 3

educação de cunho multicultural. Num esforço coletivo de buscar dar luz ao negro e ao índio como agente ativo de sua própria história e não somente e sempre vê-los como vítima, novos paradigmas, que também questionam os nossos dizeres e saberes, foram aqui articulados. Novas investigações, análises, narrativas e representações em torno das questões étnico-raciais parecem hodiernas se constituir na nova frente de luta por cidadania, reconhecimento e igualdade.

“Não li e não gostei” diria uma pessoa tacanha sobre o tema desta coleção. No entanto eu li, gostei, aprendi, me atualizei e me repositonei sobre a palpitante história do negro na Paraíba e os dilemas decorrentes das desigualdades étnico-raciais no Estado. Esses assuntos são detidamente descritos, examinados e debatidos nos diversos capítulos dos três volumes. Sugiro aos leitores que se aventurem, ao menos atrás do muro da noite, a espiar com olhos de águia cada página da coleção ou mesmo que mergulhem mergulhe no volume 3 da Coleção Afro-paraibana - Conexões, conhecimentos e saberes: extensão, ensino e pesquisa para uma Educação das Relações Étnico-raciais.

Petrônio Domingues

Doutor em História (USP)

Professor da Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Bolsista Produtividade em Pesquisa (CNPq)

APRESENTAÇÃO

Como ocorreu anteriormente com a publicação de outros dois volumes da Coleção Afro-paraibana, este livro digital com o título *Conexões, conhecimentos e saberes: extensão, ensino e pesquisa para uma Educação das Relações Étnico-raciais*, procura divulgar e socializar a produção de um Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas, o NEABI da Universidade Federal da Paraíba, que está vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), em diálogo com pesquisadoras e pesquisadores de outras universidades brasileiras.

Neste terceiro volume, contamos com textos de autore(a)s que nos reportam as experiências acadêmicas nas áreas da extensão, pesquisa e ensino e suas interfaces com Lei 10.639/2003. Nesse sentido, Elio Chaves Flores nos apresenta considerações acerca de sua experiência com professor e aprendiz de História da África a partir do seu recente exercício como docente da disciplina de “História da África Contemporânea” na UFPB; Danilo Santos da Silva em suas reflexões salientou como os Movimentos Sociais Negros foram protagonistas de suas histórias, capaz de realizar “uma crítica epistemológica da história eurocêntrica” e como, ao longo do tempo, conseguiu construir inovações na Educação, a exemplo da promulgação Lei nº 10.639/2003, que tem favorecido mudanças na pesquisa e no ensino de história; Márcia de Albuquerque Alves analisou o impacto da Lei nº 10.639/2003 nas produções acadêmicas no curso de História da UFPB; Rayssa Andrade Carvalho, por sua vez, refletiu a respeito de representações de mulheres negras em livros didáticos, considerando dois momentos, antes e após a publicação da Lei nº 10.639/2003; Waldecir Ferreira Chagas discutiu a extensão universitária no campo da educação das relações étnico-raciais, considerando sua prática na Formação Docente de profissionais de municípios do interior da Paraíba; Ana Cristina Silva Daxenberger e Rosivaldo Gomes de Sá Sobrinho nos apresentaram caminhos para implementação

de uma educação antirracista (população negra e povos indígenas) em três municípios paraibanos localizados nas proximidades dos Câmpus II da UFPB (Areia). Numa segunda parte do livro, assinalamos dois textos sobre as trajetórias de Núcleos de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas na Paraíba (NEABIs), o da UEPB-Campina Grande, com autoria de Cristiane Maria Nepomuceno, Patrícia Cristina de Aragão e Margareth Maria de Melo, e o da UFPB, elaborado por Thais Vital dos Santos e Solange P. Rocha. Em tais textos, as autoras apresentam alguns dos passos dados para o estabelecimento de uma Educação Antirracista na Paraíba, assim como os diálogos estabelecidos com diferentes segmentos sociais, com o propósito de divulgar conhecimentos científicos relacionadas aos estudos da África e aos Povos Africanos na Diáspora no Brasil. Para finalizar o livro, recebemos a colaboração dos professores Josemir Camilo de Melo e Marcelo Siqueira de Jesus. O primeiro utilizou como metodologia a análise de discurso para explicar o uso de alguns termos referente à população negra; o segundo, discutiu algumas medidas do Executivo Federal (gestão 2016-2018 e 2019) que tem alterado a Lei de Diretrizes e Bases de Educação (LDB nº 9.394/96), a retirada de investimentos na Educação, e os seus impactos na implementação de uma Educação Antirracista, que tem entre seus princípios o reconhecimento e a valorização da diversidade sociocultural no Brasil, conforme a Lei nº 10.639/2003 que, apesar de ter completado 16 anos, ainda está sendo implantada nos estabelecimentos de ensino.

A este respeito registramos que a Universidade Federal da Paraíba/UFPB somente aprovou em 2015 a Resolução nº 16, subscrevendo, assim, as Diretrizes da Lei Federal nº 10.639/2003, publicada em 2004, tornando obrigatório os conteúdos sobre a Educação das Relações Étnico-raciais em todos os cursos (técnicos e de graduação) da mencionada instituição de Ensino Superior. Dois anos depois, em 2017, a UFPB emitiu Portaria (PRG/40/2017), adicionando quatro “componentes curriculares” nos projetos pedagógicos dos Cursos de Graduação” da UFPB.¹

1 Os documentos citados estão disponíveis na página eletrônica da UFPB, no link http://www.cchla.ufpb.br/neabinew/wp-content/uploads/2019/02/Rsep16_2015.pdf. Acesso em: jan. 2018.

Conforme destacado anteriormente, entendemos que a Educação Escolar é um caminho importante para modificação de mentalidades e práticas sociais, a exemplo do que apontam as diretrizes da Lei nº 10.639/03 e a de nº 11. 645/08 que propõem a Educação das Relações Étnico-raciais, a História da África, a Cultura Afro-brasileira, a História e as Culturas dos Povos Indígenas, e que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996). Nesse sentido, a(o)s integrantes do NEABI-CCHLA/UFPB, desde sua criação, em 2011, têm feito um esforço em socializar conhecimentos produzidos sobre a temática racial – como forma de estabelecer uma *Educação Antirracista* – que considerem todos os sujeitos sociais com suas contradições e complexidades, especialmente, a população negra (escravizada, liberta e livre) em diferentes contextos sociais, históricos e culturais. Compreendemos, ainda, que com a Coleção Afro-paraibana divulgamos resultados da produção acadêmica das últimas décadas, considerando a interdisciplinaridade. Portanto, temos expectativa que pesquisadore(a)s, docentes da Educação Básica e público mais amplo possam acessar os conhecimentos disponíveis nos volumes da referida Coleção. Afinal, a instituição Escola é um local privilegiado de socialização e de aprendizagem dos conhecimentos produzidos e sistematizados pela escrita acadêmica.

Finalizando, agradecemos as fundamentais parcerias institucionais, a saber: NEABI-UFPB/CCHLA, Programa de Pós-graduação em História da UFPB, Grupo de Pesquisa Sociedade e Cultura no Nordeste Oitocentista e da Editora da UFPB. E, sem dúvida, os capítulos formulados por docentes dos NEABI-UEPB (Guarabira e Campina Grande), de docentes de diferentes níveis de ensino, ativistas da Paraíba e de um colega que atua em uma universidade em Minas Gerais (UFVJM), que, com suas reflexões, sem dúvida, sistematizaram fragmentos da experiência recente da população negra, sobretudo, de uma área do Norte do Brasil, mostrando em múltiplas narrativas que a escrita científica pode ser um caminho para o enfrentamento as opressões presentes na sociedade brasileira. Contamos, ainda, com apoio

de Anicleide de Sousa (mestra pelo PPGH/UFPB e professora de Educação Básica) na sistematização do texto dos textos da Coleção Afro-paraibana.

Esperamos, enfim, que este livro digital, como dito, resultado de esforço coletivo, possa estimular debates, proporcionar outras pesquisas e, sobretudo, ser utilizado na Educação Escolar, pois procuramos mostrar a população negra como protagonista e suas (complexas) relações sociais como diferentes sujeitos sociais.

Desejamos a todo(a)s uma excelente leitura e,
esperamos, novos aprendizados!

Em agosto de 2019.

Solange P. Rocha & Matheus Silveira Guimarães

ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS CURRICULARES

Elio Chaves Flores

O Historiador é um pesquisador. Desde Heródoto, uma verdadeira pesquisa histórica cumpre-se sempre *numa obra*, para assegurar a presença da História no seio da cultura humana, para manter a memória dos homens. O historiador é também um escritor [...]

O Ensino da História não deve ser, por conseguinte, apenas um labor da memória, um conjunto de afirmações rígidas e arbitrárias, no momento. A História é apenas a vida dos homens. Deve-se falar, então, da História, como se faz acerca da vida, de alguma coisa que tem um gosto, com todos os sabores.

Théophile Obenga, *La dissertation historique en Afrique*, 1980.

A estrutura da realeza africana, em que o rei é morto, real ou simbolicamente, depois de um reinado de duração variável – em torno de oito anos –, lembra a cerimônia de regeneração do faraó, através da festa de Sed. Os ritos de circuncisão já mencionados, o totemismo, as cosmogonias, a arquitetura, os instrumentos musicais, etc. também são reminiscências do Egito na cultura da África Negra. A Antiguidade egípcia é, para a cultura africana, o que é a Antiguidade greco-romana para

a cultura ocidental. A constituição de um corpus de ciências humanas africanas deve ter isso como base.

Cheikh Anta Diop, *História Geral da África*, Vol. II, 1981.

Minha licenciatura foi em Ciências Sociais com uma grade curricular que poderíamos considerar interdisciplinar e humanista com as suas sociologias, antropologias, ciências políticas e uma relevante carga de disciplinas de história política, econômica e social – nessa ordem de importância – geral e, no mesmo diapasão, história política, econômica e social do Brasil. Com essa formação entrei no ofício de professor em meados da década de 1980 para atuar, primeiro, no ensino superior privado e ministrar disciplinas de História Geral. Meu primeiro “concurso” foi para história antiga e, nesse campo historiográfico, exerci o magistério por uns mil dias.

COMO EU ENSINAVA HISTÓRIA ANTIGA?

Fácil, meus/minhas car@s leitor@s: modo de produção em todo e qualquer assunto. Os modos de produção primitivo, escravista e asiático, os três que com esforço teórico cabiam na chamada antiguidade oriental, bem menos valorizada do que a charmosa “antiguidade clássica”, vista como a parturiente do mundo ocidental. O historiador brasileiro Ciro Flamarion Cardoso era a principal referência bibliográfica. O seu livro “didático” recém-publicado, *Trabalho Compulsório na Antiguidade* (1983), muito ajudou para disponibilizar aos alunos do Brasil meridional um conjunto de “fontes primárias” de quatro recortes civilizacionais – Egito, Baixa Mesopotâmia, Mundo Grego e Mundo Romano – necessário para compreender o “contexto *global* da História Antiga”. Sem perceber, entrava vesgo e saía cego no mesmo erro praticado pelo nosso egiptólogo mais famoso, uma Antiguidade “oriental” descolada da África. O “meu Egito” era o mesmo de Ciro, uma civilização faraônica, um Estado burocrático, uma massa temporal gigantesca de quase três milênios (da unificação à conquista macedônica) e uma “economia baixamente tecnificada e mercantilizada”.

Essa visão mudou bastante depois que tive acesso a outro livro de Ciro, publicado um ano antes, *O Egito Antigo* (1982), no qual o autor postula a “falência da hipótese causal hidráulica” – o velho bordão do Egito como dádiva do Nilo – e passa a defender a interpretação do “modo de produção asiático” para melhor explicar a formação social egípcia. Tudo bem arrumadinho num pacote de historiografia marxista que eu havia entendido e abraçado com “paixão epistemológica” naquele que eu considerava o mais extraordinário livro de Ciro Flamarion Cardoso, *Os Métodos da História* (1979), que ele havia escrito com o argentino Héctor Pérez Brignoli no “exílio” da Costa Rica, no início da década de 1970.

Com efeito, no pequeno livro sobre o Egito antigo, publicado a coleção “Tudo é História”, Ciro estava atento a um grande debate historiográfico sobre a África, especialmente em relação às interpretações sobre o “Egito caucasóide” que, aí sim, a ignorância do leitor não estava à altura do autor. Somente muito tempo depois é que eu viria a retornar ao livro e “sacar” a perspicácia historiográfica do nosso egiptólogo daqui, desse lado do Atlântico. A questão dizia respeito à egiptologia europeia (e eurocêntrica) que se batia numa guerra epistemológica sem precedentes no afã de desqualificar a jovem egiptologia africana sobre a formação social egípcia, da qual Ciro visava tornar inteligível no Brasil:

Esta visão, que assegurava serem “caucasóides” (brancos) em forma predominante os antigos egípcios, foi fortemente atacada por historiadores negro-africanos - C. Anta Diop e T. Obenga -, que com argumentos linguísticos (semelhança entre o antigo egípcio e línguas negro-africanas de hoje) e de outros tipos trataram de provar que os egípcios da Antiguidade eram negros. Se o desejo de apresentá-los como “brancos”, nos autores do século XIX e começos do século atual, cheirava a racismo, a nova teoria tem fortes conotações sentimentais e, sobretudo, políticas (pan-africanismo) (CARDOSO, 1982, p. 5).

Foi através dessa passagem que li, pela primeira vez, os nomes dos historiadores africanos e egiptólogos, Cheikh Anta Diop (senegalês) e Théophile Obenga (congolês), os quais Ciro apresenta-os como pan-africanistas e sentimentais numa postura cientificista em relação à historiografia africana. Qual dos historiadores africanos que escreveram nas décadas das emancipações políticas não seria pan-africanista? Trata-se de uma posição estranhada, pois embora Ciro tivesse estudado na França e lá defendido o seu doutorado, ele reconhecia as nossas dificuldades subalternas e, com forte “conotação política”, denunciava as “metodologias coloniais” e a nossa “dependência cultural” (CARDOSO; BRIGNOLI, 1979, p. 63-66).

Quase ao mesmo tempo dessa experiência pedagógica no ensino superior privado prestei concurso para o magistério público do Rio Grande do Sul e me habilitei para ministrar aulas na Educação Básica em história e organização social e política do Brasil (primeiro grau) e estudos regionais, história geral e organização social e política do Brasil (segundo grau).

COMO EU ENSINAVA TODOS ESSES CONTEÚDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA?

Parece que eu escrevi ensinava, não é mesmo? Pois eu ensinava e sabia de todos esses conteúdos porque – não me perguntem como – eu arranjava tempo para estudar e preparar as aulas. “Mestre é aquele que aprende”, tudo certo, mas, também, não se faz professor@ a machado, é profissão dura, cruenta, científica, existencialista e, vá lá, ironista, satírica e mundana. Sempre fui rato de bibliotecas públicas, especialmente municipais e de museus. Também comecei a montar pacientemente com míseros recursos uma biblioteca particular com obras de referência, literatura e livros didáticos de história, geografia e alguns manuais de sociologia. Quando eu fazia pesquisa para a minha dissertação de mestrado, entrevistei um velho jornalista e historiador regional que me contou como anedota que as bibliotecas particulares faziam milagres, inclusive podiam salvar casamentos. De lá para cá só posso dizer que já montei algumas bibliotecas e costume

repetir que um professor que não compra livros é deveras um profissional que se deve temer, vamos chamá-lo de temeroso.

Na Educação Básica minhas autoras de todas as semanas eram Elza Nadai e Joana Neves, *História Geral – Moderna e Contemporânea* (1979) e *História do Brasil* (1979); Francisco de A. Silva, *História Geral*. 2 vol (1982) e *História do Brasil*. 2 vol. (1982). Essa historiografia didática foi amplamente usada na maioria dos estados brasileiros nas décadas de 1980 e 1990, pois ajudava a vincar a cronologia eurocentrada: história do Brasil nas 5ª e 6ª séries, história antiga, medieval e moderna na 7ª série e história contemporânea na 8ª série. Outros autores e obras começaram a ser editados em profusão na medida em que a indústria do livro didático começou a se apoderar do naco mais suculento do nosso “capitalismo cultural”, a ponto de uma especialista na “história ensinada” ter observado, lá pelos idos de 1993: “O livro didático torna-se uma das mercadorias mais vendidas no campo da indústria editorial” (FONSECA, 1993, p. 139).

Isso tudo para dizer que alguma coisa de Egito antigo – sem referências ao continente africano – aparecia como tópico do capítulo sobre história antiga; o mapa da África surgia para ilustrar as circunavegações portuguesas rumo às especiarias do Oriente; e, por último, a história da África servia de exemplo para algumas questões políticas e econômicas da dominação capitalista no Terceiro Mundo. Tratava-se de um conceito explicativo para o mundo contemporâneo “atrasado e subdesenvolvido” que, a rigor, era equivalente ao modo de produção asiático para o mundo antigo, isto é, aquelas partes do mundo visível que não tinham inventado nem a filosofia nem a ciência nem a razão: a Ásia, a África – com histórias de longa duração – e a América, adjetivada simplesmente como “Pré-Colombiana”. Parece certo que para uma mente “marxista”, com mais de quinze turmas e cerca de seiscentos alunos por ano, e ministrando aulas nos turnos da manhã, tarde e noite, os penduricalhos positivistas da história não faziam muito sentido. Para o alvorecer da humanidade na história, tome lá “modo de produção primitivo”; para as sociedades antigas do “oriente próximo” e a faraônica do Egito, grude-se no quadro verde o título “modo de produção

escravista” que, com alguma imaginação, se desdobrava no escravismo colonial das Américas; para a queda da antiguidade clássica e o longo período da cristandade, cunhava-se o europeísta “modo de produção feudal” ou simplesmente feudalismo; vinha, então, o mais vibrante, o modo de produção capitalista, capitalismo, o das revoluções sociais, políticas e tecnológicas. Nos outros, pasmaceira, preguiça e desalento; neste último, a História com H maiúsculo, pois, das suas entranhas laceradas pela violência de classe, nasceria humanidade nova, gestora da “humanidade universal”, comunista. Portanto, na Educação Básica, a África tinha faces, quando apresentada aos alunos brasileiros: um tanto “asiática” quando antiga; sem feudalismo e sem idade média; no mundo moderno “os escravos vinham de lá”; e, na época contemporânea, um terceiro mundo esfomeado, miserável e selvagem, afinal os Big Five (o leão, o elefante, o búfalo, o leopardo e o rinoceronte) ainda são caçados nas savanas e estepes africanas².

COMO ENTÃO AFRICANIZAR UM CURRÍCULO EUROCENTRADO?

Os estudos e pesquisas do mestrado e do doutorado me fizeram um especialista em história ibero-americana – com recorte nas “revoluções” do Brasil meridional – e nas culturas políticas do Brasil republicano – as avessias da coisa pública. Então apenas dedicado ao ensino superior, com algumas leituras dos “intérpretes do Brasil” e dos clássicos da história moderna e contemporânea, tive a oportunidade de trabalhar com história da América e história moderna no curso de história; e as velhas e conhecidas história

2 O historiador Joseph Ki-Zerbo critica essa concepção a partir da “barragem dos mitos” que teria começado com Hegel, em 1830, de que não existiria história no mundo negro: “a história da África torna-se como o albergue espanhol, onde cada qual encontra aquilo que para lá leva... Talvez seja, de resto, essa a razão por que aí se nos deparam tantos clientes tão heteróclitos. Aqueles que não articulam teses tão radicais em relação à nossa história arquitetam mitos tanto mais venenosos quanto mais matizados são. O principal desses mitos é a passividade histórica dos povos africanos, e dos povos negros em particular. Encontra-se esta ideia, sob uma forma ou outra, em quase todas as obras dos mestres europeus da ciência histórica africana”. KI-ZERBO, Joseph. *História da África Negra*. Vol. I [1972]. Lisboa: Publicações Europa-América, 1999, p. 11-12.

social, política e econômica do Brasil e história social, política e econômica geral para outros cursos da UFPB. Ainda no doutorado fiz a leitura do livro de C. L. R. James, *Os Jacobinos Negros: Toussaint' L'Ouverture e a revolução de São Domingos* (1938), traduzido para o português brasileiro somente no último ano do século XX. No preâmbulo o autor afirma que escreveu a obra “tendo em mente a África e não o Caribe”. No auge do Estado racista alemão James se volta para os africanos:

Convenci-me da necessidade de escrever um livro no qual assinalaria que os africanos ou os seus descendentes, em vez de ser constantemente o objeto de exploração e da feridade de outros povos, estariam eles mesmos agindo em larga escala e moldando outras gentes de acordo com as suas próprias necessidades. Os livros sobre a revolução no Haiti que eu tinha lido até então não possuíam um sério rigor histórico (JAMES, 2000, p. 11).

Foi a leitura dessa obra notável, escrita pelo marxista caribenho C. L. R. James – Cyril Lionel Robert James (1901-1989), nascido em Trinidad e Tobago – que me fez saber que no Caribe uma revolução negra foi a primeira a inventar um Estado negro nas Américas, o Haiti dos “jacobinos negros”. Ora, eu adorava aqueles caras – “jacobinos brancos” – que levaram reis e rainhas ao cadafalso e desproclamavam a origem divina do poder e que a ideia de “sangue azul” não passava de autopromoção de classe. Mais ainda, foi através de James que, também pela primeira vez, li versos de Aimé Césaire, o poeta que inventou a palavra “negritude”. Tá lá no Apêndice do livro, “De Toussaint L'Ouverture a Fidel Castro”, a citação do “mais refinado e famoso poema já escrito sobre a África”, até o momento em que James publica a edição definitiva dos *Jacobinos Negros* (1980): “Minha negritude não é uma pedra; sua insurdescência faz sofrer o clamor do dia”. Mas que metáfora para todos os Caribes e Brasis!? Minha humana feiura e meu desventuroso cotidiano de, não sendo inteligente, ser ao menos esforçado, se enegreceram e se levantaram do meu calvário racial nos versos seguintes: “Nenhuma raça

detém o monopólio da beleza,/ da inteligência, da força, e existe/ um lugar para todos no alto da glória” (CÉSAIRE in JAMES, 2000, p. 352, 354). Depois fui ao próprio Césaire e, pela geografia poética, me deparei com a diáspora e o continente: “Haiti onde a negritude pôs-se de pé pela primeira vez e disse que acreditava na sua humanidade [...] e a África gigantescamente arrastando-se até o pé hispânico da Europa” (CÉSAIRE, 2012, p. 31).

Por isso, fui impelido a atravessar o Atlântico e começar a me interessar pela história da África. Eu não havia pesquisado sobre a escravidão no Brasil, eu não havia me dedicado à pesquisa sobre as relações raciais no Brasil nem sobre a singularidade do “racismo à brasileira”. No mestrado, ainda no Rio Grande do Sul, me chamaram a atenção certas façanhas guerreiras (e jacobinas) de um homem negro, Adão Latorre, definido pela historiografia regional como o “maior degolador” dos adversários políticos na guerra federalista de 1892-1895. Na Paraíba e, devido à proximidade espacial com a Serra da Barriga, tive vontade de pensar historiograficamente o “tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares”.³ Eu conhecia o racismo à brasileira desde criança – “negrinho, venha cá, seu mulatinho preguiçoso!” – e o que mais me irritava era a ideia de não ter cor – mulato, mestiço, “cor de burro quando foge”. Identidades atribuídas não são menos dolorosas do que identidades conquistadas e reavidas. Somos, mais do que pensamos, muito daquilo que os outros dizem que somos nos vícios mundanos e nas virtudes laicas. Nas intimidades do espírito e do inconsciente o historiador tem pouco a dizer, não é mesmo Michel de Certeau?

3 Adão Latorre: mito e história no massacre do Rio negro. In: *Fontes para a história da Revolução de 1893*. Bagé-RS: Editora Urcamp, 1992, p. 57-69. Para esse trabalho uma inspiração historiográfica importante foi do historiador gaúcho Mário Maestri, especialista em escravidão, que já havia publicado sua tese de doutorado sobre a charqueada escravista. Mas eu me utilizei de outra obra publicada. MAESTRI, Mário. *O Escravo Gaúcho: resistência e trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1984 (Coleção Tudo é História). No meu artigo, Réstias de tempo e de liberdade. In: *Revista do CCHLA: 300 anos sem Zumbi dos Palmares*. João Pessoa: CCHLA/UFPB, 1995, p. 91-102, outro historiador gaúcho me daria aportes fundamentais, a partir de sua obra seminal, publicada no Uruguai, em 1971, mas que desde a década de 1980, viaja comigo na sua quinta edição. FREITAS, Décio. *Palmares – A Guerra dos Escravos*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

Pois não é que já temos o Egito antigo africano, prolegômenos da negrura, negritude, historiadores africanos. Então podemos avançar.

COMO ENTÃO ME TORNEI UM PROFESSOR DE HISTÓRIA DA ÁFRICA?

Quando cheguei professor na UFPB, em 1994, ninguém falava em História da África. Nem mesmo a Resolução 42/1996, que reformulou a estrutura curricular do curso de História contemplou essa discussão. Os esforços se concentraram nos estágios curriculares e nas práticas pedagógicas e, se bem me lembro, disciplinas com conteúdos novos não foram incorporadas. A primeira universidade na Paraíba a incluir História da África no curso de licenciatura em História foi a UEPB⁴.

4 A disciplina História da África é ministrada em 80 horas e ofertada desde o ano de 1999. O Prof. Dr. Waldecil Chagas tem sido o responsável pela disciplina na maior parte do tempo no Curso de Licenciatura em História, no *Campus III*, na cidade de Guarabira. Tem como objetivos: a) Analisar a história da África, e desmistificar a idéia de incivilidade e submissão dos africanos; b) Caracterizar a riqueza e a diversidade cultural da África e dos africanos; c) Estudar o processo civilizatório dos africanos, a relação dos africanos entre si, com os árabes e europeus: condição social, cultural e econômica (CHAGAS, 2011). O docente Waldecil Chagas já publicou importantes reflexões sobre o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira. Algumas eu destaco: CHAGAS, W. F. Considerações acerca do uso da Música no Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. In: FONSECA, Ivonildes da Silva; COSTA, Marta Furtado da; CHAGAS, Waldecil Ferreira. (Org.). *Estudos Étnico-Raciais na Educação Básica*. João Pessoa: Imprell, 2016, p. 97-105; História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena no Currículo Escolar: um caminho para efetivar a educação das relações étnico-raciais. In: BARBOSA, Rita Cristiana; DANTAS, Fábio Sousa. (Org.). *Práticas Educativas Culturais e Diversidades*. João Pessoa: Editora do CCTA, 2014, p. 69-91; Ações Afirmativas na Educação Superior: um debate para além das cotas raciais. In: ARRUDA, Luciene Vieira de; BEZERRA, Rosilda Alves; CHAGAS, Waldecil Ferreira. (Org.). *Interfaces dos Saberes, Formação Docente e Diversidade Cultural*. João Pessoa: Ideia, 2014, p. 125-136; Que África está em nós? A África que se vê no mundo virtual. In: AIRES, José Luciano de Queiroz, MENEZES, Marcus Bessa de, OLIVEIRA, Fabiano Custódio de, et all. (Org.). *Diversidades Etnicorraciais e Interdisciplinaridade*. Campina Grande: EDUFCEG, 2013, p. 183-203; A Temática da África e do (a) negro (a) na sala de aula. In: ROCHA, Solange Pereira da; FONSECA, Ivonildes da Silva. (Org.). *População Negra na Paraíba: educação, história e política*. Campina Grande: Editora da UFCG, 2010, p. 24-40.

Observei que pouco ou quase nada sabia sobre a história da África. Eu precisava, então, buscar a “minha formação”, mas sem um pai Nabuco. Desse pouco, fui sendo convidado pelos movimentos sociais e estudantes para falar sobre as nossas culturas e mitologias políticas – república, pós-abolição, democracia e democracia racial. Voltei aos “intérpretes do Brasil” e procurei aqueles que me diziam mais do que isso sobre a população negra no Brasil e sobre a História da África. Então me deparei com uma notável ausência acadêmica, editorial e até mesmo epistemológica: não havia nas coleções de “intérpretes do Brasil” e nos autores assim publicados a presença do pensamento negro, nem homens nem mulheres negras⁵. Daí a necessidade de estudar as escritas negras e tentar sistematizar o que continham e o que representavam sobre o continente que, nalguma medida, havia sido de nossos ancestrais.

5 Vou trazer apenas exemplos mais recentes para demonstrar os anacronismos de uma tradição canônica eurocentrada. A coleção *Intérpretes do Brasil*, em três volumes, lançada em “comemoração dos 500 anos do descobrimento do nosso país”, que republicou doze obras canonizadas, não escolheu nenhuma obra nem autor@ negr@. Falaram pela população negra Joaquim Nabuco (uma obra) e Gilberto Freire (três obras). Os mais importantes intelectuais vivos do Brasil fizeram as respectivas introduções críticas e a introdução geral bem como a coordenação do projeto coube ao professor Silvano Santiago. A Nota Editorial demonstra que se queria festejar a data para além de fogos e rojões: “Seria preciso também comemorá-la com essa festa da cultura brasileira, estes onze [na verdade foram doze] livros da mais pura ciência nacional, acompanhados por estudos introdutórios inéditos de alguns dos maiores nomes da historiografia atual”. Note-se que além de não encontrarem “intérpretes negr@s” do Brasil, também não encontraram nomes negr@s da “historiografia atual” para escreverem os “estudos introdutórios inéditos”. Ver *Intérpretes do Brasil*. 3 Vols. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 2002. Mais recentemente, outra coleção, que apresenta “rebeldes e renegados”, escolheu 25 autores, mas apenas um intelectual negro, Milton Santos. Na introdução a justificativa acentua: “Esta coletânea incorpora os renegados, normalmente esquecidos como pensadores do Brasil. Tais autores não eram (e, em alguns casos, ainda não são) aceitos ou incorporados pelo mundo acadêmico e eram (ou continuam sendo) marginalizados”. Ver PERICÁS, Luiz Bernardo; SECCO, Lincoln. (Orgs.). *Intérpretes do Brasil: clássicos, rebeldes e renegados*. São Paulo: Boitempo: 2014. Uma boa pesquisa para alunos de história é tentar saber se há autor@ negra@ na principal coleção historiográfica entre nós, a *História Geral da Civilização Brasileira*, em onze volumes, dois dedicados à história colonial, cinco ao Brasil monárquico e quatro ao Brasil republicano. Cuidado, faça isso sentado e, se não achar autor@ negr@, não se desespere procure as pistas indiciárias.

No ano de 2002 tive a oportunidade de ofertar a disciplina de História da África contemporânea para o curso de licenciatura em História da UFPB, na sua forma optativa. Aceita a proposta pelo Departamento de História, me dirigi à Biblioteca Central para selecionar a bibliografia e construir o programa. O recorte do contemporâneo me permitia continuar na minha especialidade e, talvez, propor um projeto de pesquisa na graduação em História da África e da Diáspora (os afro-brasileiros – pensei nos intérpretes negros do Brasil). Encontrei quatro volumes da *História Geral da África*, publicados em português pela Editora Ática na década de 1980; e o livro de Fernand Braudel, *Gramática das Civilizações* (1963), com dois preciosos capítulos sobre a História da África. Apenas isso. Entretanto, a partir do auxílio de outros professores que faziam a interface África e Diáspora, tive a oportunidade de redigir uma ementa:

Questões teóricas e metodológicas sobre o ensino e a pesquisa em história da África contemporânea. A África no livro didático brasileiro. A invenção da África e o pan-africanismo. Os mitos culturais e a construção dos nacionalismos. Nações e Estados na África pós-colonial. A negritude e as fronteiras étnicas. Pós-colonialismo e pós-modernidade. Narrativas e leituras africanas.

Um recorte contemporâneo para as limitações de um professor “autodidata” no ensino de História da África. Fazer o programa e montar uma bibliografia acessível aos alunos também precisou de ajuda. Com pouco mais de trinta títulos a bibliografia foi aumentada com listas de filmografia e literatura para suprir algumas deficiências e pensar “as fontes” para o ensino de História da África.⁶ A cada semestre as possibilidades aumentavam a minha curiosidade e as demandas dos alunos por “História

6 Aqui minha memória foi muito ajudada pela dissertação de ALVES, Márcia de Albuquerque. *Uma Década de Lei 10.639/2003 nos Cursos de História das Instituições Públicas de Ensino Superior na Paraíba: formação, pesquisa, ensino*. João Pessoa: PPGH/UFPB [Dissertação de Mestrado em História], 2016, p. 69-80.

da África” ajudavam a melhorar o acervo, a procura e as escolhas por novidades na *WEB*, especialmente os periódicos africanistas no Brasil. Logo em seguida, dois eventos foram fundamentais para a construção de um campo historiográfico “História da África” no Brasil: a obrigatoriedade dos conteúdos de História da África e da cultura afro-brasileira na Educação Básica (2003) e a publicação de algumas experiências docentes no ensino de História da África em importantes universidades brasileiras (2004). Apontava-se para a inovação curricular e os silêncios eram rompidos⁷.

Desde o início adotei uma metodologia para trabalhar o programa em três partes que, a meu ver, deveriam cumprir os objetivos traçados e adequados às necessidades dos professores da Educação Básica. Também pensava que assim eu poderia tornar válidas as discussões departamentais em torno de um curso de licenciatura, isto é, o ensino de História (da África), as dimensões curriculares de um curso de História (ausência de História da África) e os caminhos curriculares para a superação da invisibilidade e da indizibilidade da África e dos africanos. Não é isso Michel Foucault?

7 A obra coletiva *Rompendo Silêncios*, organizada por Maria José Rocha e Selma Pantoja, publicada um ano depois de a lei n.º 10.639 ser sancionada, sistematizou o “estado da arte” a partir de três elementos: na primeira parte apresentou a “História da África nos currículos: o que pensam os especialistas”, com professores de história da África no exercício da sala de aula (Selma Pantoja na UnB; Wilson Trajano Filho na UnB; Anderson Ribeiro Oliva na UPIS/DF; Marcelo Bittencourt na UFRPE; Valdemir Zamparoni na UFBA; Marina de Mello e Souza na USP; Wolfgang Döpcke na UnB; José Flávio Sombra Saraiva na UnB; Pio Penna Filho na UFMT; e Ubiratan Castro de Araújo na UFBA, mas então presidente da Fundação Cultural Palmares); na segunda parte, “Opiniões: por que lutamos e aprovamos a história da África nos currículos”, arrolam-se os testemunhos de Esther Grossi, Ben-Hur Ferreira, Gabriel Chalita, Gilmar Machado, Adeum Hilário Sauer, Marlos Pessoa, João Grandão, Pablo Gentili; Renato Emerson dos Santos, Carlos Abicalil, Luiz Alberto, Miguel Lucena, Edinho Araújo, Maria do Rosário Laguna, Leonice de Lourdes Marão, Martha Rosa Queiroz, Iara Bernardi, João Jorge Santos Rodrigues, Ricardo Henriques e Ricardo Oriá; na terceira parte, “Legislação”, foram publicados os textos da Lei n. 10.639/2003, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura da Afro-Brasileira e Africana, Conselho Nacional de Educação - CNE, 10/03/2004 e do Projeto de Resolução do CNE que institui as *Diretrizes* mencionadas. Ver ROCHA, Maria José; PANTOJA, Selma. (Orgs.). *Rompendo Silêncios: história da África nos currículos da educação Básica*. Brasília: DP Comunicações, 2004.

Minha perspectiva aparece na primeira ementa. “Questões teóricas e metodológicas sobre o ensino e a pesquisa em História da África contemporânea” tinha por objetivo pensar e discutir o ensino de História de um campo de “baixa intensidade” pedagógica no Brasil, a História da África. Se havia esse problema no ensino, a coisa dobrava de tamanho no que se refere à pesquisa. Tínhamos de começar pela pesquisa bibliográfica e relacionar materiais para as duas atividades que tornassem possível um mínimo de extensão universitária. Outro tópico, “A África no livro didático brasileiro”, me obrigava a consultar com os alunos um material de ensino (e também de pesquisa) muito importante quando as fontes clássicas estão escassas. Mais do que isso, passamos a ter provas materiais de que a História da África não estava no livro didático e os alunos se surpreendiam com tamanha invisibilidade. Quando esses mesmos alunos passaram a ter contato com os professores formados antes de 2002, eles chegavam comentando que quem estava na sala de aula da Educação Básica nunca tinha ouvido falar em África na universidade. Os cursos de formação continuada e o contato com os professores estaduais e municipais também confirmavam que éramos, sem exceção, todos autodidatas em conteúdos e pedagogias africanas. Foi isso que o racismo à brasileira fez com a gente, seguiu à risca a frase de Hegel, de 1830, “a África não tem história”. Essa “naturalidade” com que os departamentos de História faziam reestruturações curriculares, sem olharem para o outro lado do Atlântico, permite que eu me inclua com toda a instituição historiadora – departamentos, coordenações, programas de pós-graduação, sindicato de professores e ANPUH – naquilo que Lélia Gonzalez bateu nas esquerdas na década de 1980, “racistas por omissão”. Penso que precisamos fazer um seminário, de quando em vez, sobre a obra de Saramago, *Ensaio sobre a Cegueira*, afinal o historiador precisa de muita ficção para poder enxergar ou mesmo ultrapassar a sua própria ciência. Depois de alguns anos eu venho amadurecendo uma hipótese que estou me dedicando a responder: a inclusão de História da África na Educação Básica e no Ensino Superior foi a maior inovação curricular no campo da história nas três últimas décadas. Isso é pesquisa básica, é sala de aula, é revirar processos estabelecidos.

Para trabalhar a dimensão do processo histórico contemporâneo – desde a “partilha” do continente (1884-1885) – a proposta começava com a “invenção da África moderna” e apresentava a política do pan-africanismo, os pensadores e intelectuais pan-africanistas. Isso para demonstrar que na África havia filosofia, ciência e racionalidade. Os mitos culturais e a construção dos nacionalismos visavam explicar os processos emancipacionistas e as revoluções africanas na segunda metade do século XX. Nações e Estados na África pós-colonial eram trabalhados a partir das cartografias, os vários mapas da África desde o século XIX até o final do século XX que fixam países de independência recente, Namíbia (1990) e Eritreia (1993). A negritude e as fronteiras étnicas pretendiam apresentar o que era a “África negra” nos quadros de uma História social da cultura. O pan-africanismo e a negritude são categorias fundamentais para a História da África, mas as fontes são nas línguas inglesa e francesa. Depois, ao entrar em contato com a professora Elisalva Madruga, do PPGL/UFPA, que ministrava a disciplina Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, tive acesso às fontes literárias e estéticas de vários escritores africanos.⁸

A expressão pós-colonial vem dos estudos culturais e estéticos, para a história política a palavra mais evidente é o neocolonial, observação conceitual que veio mais tarde com a leitura do político e escritor ganês Kwame Nkrumah. Havia um problema nesse recorte presentista que, para ser superado, foi necessário atropelar a ementa. É que a longa duração da História da África se tornava uma história curta, e o início pautava um evento europeu, a “partilha”, a invasão militar e a divisão da África pelas potências europeias do final do século XIX. Os alunos queriam saber da

8 Fontes estéticas e literárias e metodologias comparadas em relação ao mundo africano, eu devo muito à leitura da tese de doutorado de Elisalva Madruga, publicada em livro na década de 1990 e à oportunidade de participar de projetos para “pensar” as literaturas africanas na interface história e literatura. Ver MADRUGA, Elisalva. *Nas Trilhas da Descoberta: a repercussão do modernismo brasileiro na literatura angolana*. João Pessoa: Editora da UFPA, 1998. Do projeto PROLICEN, “Literatura, História e Cultura Popular: conhecimentos que se ensinam, casos que se pesquisam, saberes que se trocam”, do qual participei, veio a lume a coletânea, MADRUGA, Elisalva [et al.]. *Textos Poéticos Africanos de Língua Portuguesa e Afro-Brasileiros*. João Pessoa: Editora Ideia, 2007.

escravidão, do tráfico, da África islâmica, etc. Comecei então a retroceder nas temporalidades e a trabalhar com o conceito de “Atlântico negro”, a travessia, a diáspora africana nas Américas, o mundo do trabalho para além dos números do tráfico e os escravizados para além do navio negro. Tive que me deparar com a revolucionada “história social da escravidão”.⁹ Como eu já havia testado o método da avessia no doutorado embarquei na viagem dos alunos e comecei a levar conteúdos dos impérios africanos, da chegada dos árabes e do Islão para além do Saara, enfim deslizei até a África antiga e a África como “berço da humanidade”. Resultado óbvio: diluiu-se a África contemporânea, aquela da ementa. O meu programa sassaricou. Tá vendo, não se faz professor a machado semeando conteúdos aos ventos que jamais

9 Paul Gilroy argumenta que o conceito de “Atlântico negro” adveio da sala de aula, ao ministrar disciplina sobre a “história e a herança do Iluminismo” a alunos de graduação: “O *Atlântico negro* desenvolveu-se a partir de minhas tentativas irregulares de mostrar a esses estudantes que as experiências do povo negro faziam parte da modernidade abstrata que eles achavam tão intrigantes; e de provar algumas coisas que os intelectuais negros haviam dito – às vezes como defensores do Ocidente, outras vezes como seus críticos mais agressivos – sobre seu sentido de inserção no mundo moderno”. GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. [1993]. São Paulo; Rio de Janeiro: Editora 34; UCAM/CEAA, 2001, p. 27. Dois autores que haviam sido traduzidos no Brasil, no início do século XXI, me levaram ao aprofundamento historiográfico na interface África e Atlântico moderno: LOVEJOY, Paul E. *A Escravidão na África: uma história de suas transformações*. [1983]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002; BLACKBURN, Robin. *A Queda do Escravismo Colonial: 1776-1848*. [1988]. Rio de Janeiro: Record, 2002; THORNTON, John. *A África e os Africanos na Formação do Mundo Atlântico*. [1992]. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2004. No Brasil, alguns autores me levaram à história social da escravidão: ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *O Trato dos Viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000; FLORENTINO, Manolo. *Em Costas Negras: uma história do tráfico atlântico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro, séculos XVIII e XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997; GOMES, Flávio dos Santos. *A Hidra e os Pântanos: mocambos, quilombos e comunidades de fugitivos no Brasil (séculos XVII-XIX)*. São Paulo: Editora Unesp; Editora Polis, 2005; RIOS, Ana Lugão; MATTOS, Hebe. *Memórias do Cativo: família, trabalho e cidadania no pós-abolição*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005; CHALHOUB, Sidney. *Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. Na Paraíba duas teses de doutorado em história me fizeram adentrar na dimensão “afro-paraibana”: ROCHA, Solange Pereira da. *Gente Negra na Paraíba Oitocentista: população, família e parentesco espiritual*. Recife: PPGH/UFPE, 2007; LIMA, Maria da Vitória Barbosa. *Liberdade Interditada, Liberdade Reavida: escravos e libertos na Paraíba escravista (século XIX)*. Recife: PPGH/UFPE, 2010.

chegarão à terra fértil. Voltei ao planejamento e fixei um limite temporal, as primeiras aulas de processo histórico começavam no século XV: o apogeu de grandes impérios africanos, as fontes árabes a partir de comentadores, os primeiros contatos portugueses com elites africanas, sim, tudo isso dentro de um arretado olhar braudeliano, a “primeira modernidade atlântica” – África e Diáspora. Para uma disciplina de 60 horas esse parece ser um caminho razoável. Depois de quatro anos de sofrimento “epistemológico” e erros pedagógicos cheguei a montar uma proposta de “currículo e diversidade cultural” que, a rigor, ficou nos escaninhos da História¹⁰.

Para a terceira unidade da disciplina, as narrativas e leituras africanas se desdobraram nas “oficinas historiográficas” planejadas no programa semestral. A ideia era que os próprios alunos pudessem pesquisar e apresentar materiais e fontes para o ensino e a pesquisa em História da África. Organizava o calendário das oficinas para apresentações individuais ou em grupo de no máximo três alunos, para validar uma terceira avaliação. Isso no primeiro mês de aula. Depois de um tempo, eles entregavam a temática, período ou conteúdo livremente escolhido; mais adiante eles escolhiam os materiais e as fontes para a apresentação das oficinas, a partir do décimo primeiro encontro. Aí sim, ao pesquisarem, os alunos ensinavam o professor. Muitas fontes, temáticas e assuntos fizeram valer a prática das “oficinas historiográficas”. Narrativas e leituras africanas: literatura (romance, conto, poesia); cinema (ficção, documentário, vídeos, entrevistas); músicas (áudios, CDs, DVDs); estudos de livros didáticos e paradidáticos brasileiros; resenhas historiográficas

10 Minha proposta emplacava três disciplinas de História da África para um curso de licenciatura em história: História da África I (ênfase na África mediterrânea); História da África II (ênfase na África oceânica); e, História da África III (ênfase no colonialismo e na descolonização). As respectivas ementas reforçavam recortes temáticos e temporais na abrangência africana. Carlos Moore e Joseph Ki-Zerbo fizeram propostas mais sofisticadas, mas não no formato de disciplina. Minha proposta, “Currículo e Diversidade Cultural: África e africanismo em história” (um título sofrível), consta em PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; MOURA, Arlete Pereira. (Orgs.). *Políticas Educacionais e (Re)significações do Currículo*. Campinas: Editora Alínea, 2006, p. 73-84.

(traduções e primeiros autores brasileiros sobre o campo História da África).¹¹ Com isso, consegui montar uma base de referência em literatura e filmografia sobre a História da África e escrever sobre o uso metodológico dessas “fontes culturais”. Não é mesmo Roger Chartier?

As oficinas funcionavam muito bem nalgumas turmas, razoavelmente bem noutras e sem eficácia numa ou noutra. A questão é a “gestão” pedagógica da coisa, que deve ser enfática, apresentada como caminho para a disciplina, ponto de chegada para alunos e professor. Não se trata de vampirizar o esforço dos alunos, mas de inculcar uma metodologia de estudo da História da África no Brasil, e tentar afirmar, sim, que ensino e pesquisa são indivisíveis e que a pesquisa numa licenciatura em história deve começar com uma interpelação à própria instituição historiadora: por que o ensino de História da África apenas começou a fazer parte dos conteúdos curriculares dos cursos de História praticamente às portas do século XXI?

NOSSAS MEDIDAS E DESMEDIDAS SÃO EXERCIDAS? REMÉDIO OU VENENO?

Na primeira década deste século, de “cidadanias insurgentes e democracias disjuntivas” (HOLSTON, 2013, p. 396-401), eventos de

11 Apresento alguns temas propostos pelos alunos: história da África na revista *História Viva*; história do genocídio em Ruanda no cinema; as reformas em Botsuana nas décadas de 1960-1970; história da África nos livros didáticos do EJA; A África contemporânea no livro didático brasileiro; literatura infanto-juvenil em Angola; A África no jornal *O Abolicionista* (século XIX); a África no projeto *A Cor da Cultura*; as religiões da matriz africana no Brasil; Nelson Mandela no livro didático brasileiro; história da África no ensino fundamental; Steve Biko e a política sul-africana; a escritora nigeriana Chimamanda Adichie; Paulina Chiziane e a história de Moçambique; a poesia negra de Alda Espírito Santo; Miriam Makeba e a África do Sul; Fela Kuti e o afroreggae; Alberto da Costa e Silva, um africanista brasileiro; a Segunda Guerra Mundial na África. Os Agudás e a história de Benim na televisão brasileira. Medicina e saúde na África; riquezas minerais na África e o cinema; questão social na África contemporânea. Pela acessibilidade das fontes (WEB, filmografia, músicas, fotografias, literaturas) as temáticas contemporâneas foram as mais repetidas no decorrer dos semestres. Mas as oficinas eram abertas às temáticas de outros períodos históricos, escolhidas em apenas três oportunidades: a escrita no Egito antigo e a pedra de roseta; a presença islâmica na África do norte; influências religiosas africanas no Brasil colonial.

variados tipos incensaram o ensino superior, os campos disciplinares, as pedagogias interativas e as plataformas digitais de educação à distância. A universidade pública, acolhedora dos cursos de ciências humanas e sociais, não deixou de se movimentar em meio ao turbilhão de demandas por políticas públicas, formação de professor@s, ações afirmativas, políticas de gênero, demarcação de terras para comunidades quilombolas e indígenas. Assim, pensar currículos, conteúdos e práticas na perspectiva das identidades reconfiguradas e da dinâmica global/local se tornaram condições cotidianas nesses tempos “nunca dantes existidos” nesse lado do Atlântico.¹² Afinal de contas, estruturas curriculares são bem menos inocentes do que caligramas de cachimbos. Isso para questionar se nossas “autorizações curriculares” são medidas de ensino de História e, se o caso for negativado, quais seriam os remédios para nossas desmedidas. Aceitemos a provocação do venerável sábio: “A história: remédio ou veneno?” (RICOUER, 2007, p. 151).

Foi nesse contexto descrito acima que o Departamento de História trabalhou para organizar uma “nova” estrutura curricular para o curso de licenciatura em História da UFPB. Com a aprovação da Resolução 17/2006 - CONSEPE, a disciplina História da África Contemporânea foi para a grade das obrigatórias, isto é, passou a constituir os “conteúdos básicos profissionais gerais”. Nessa mesma dimensão foi aprovada a disciplina História do Oriente Contemporâneo. Quem se der ao trabalho de passar os olhos pelo Anexo I da citada Resolução, notará que são únicas, viés contemporâneo, isoladas na aceitabilidade do “quadrilho” indestrutível Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. Estávamos demasiadamente presentistas, engolfados em parâmetros curriculares, diretrizes nacionais, normativas para licenciaturas, práticas curriculares e estágios supervisionados, coisas e tais que, em termos de lições francesas de historiografia, cometemos “uma

12 Três obras coletivas contemplam projeções para a história da África e educação antirracista: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. (Orgs.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003; MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice; RIBEIRO, Jayme F.; CIAMBARELLA, Alessandra. (Orgs.). *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014; ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. (Orgs.). *Ensino de História em Questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

parcela de arbitrariedade” (PROUST, 2008, p. 107). Na parte de “conteúdos básicos optativos” foram arroladas as disciplinas História dos Povos Indígenas e História da Cultura Afro-Brasileira, ofertadas esporadicamente diante das urgências dos componentes obrigatórios.¹³ Uma estrutura curricular nunca está à altura de sua necessidade e, sem o ímpeto da docência afirmada, parece que se desvanece nos semestres que apenas se fazem suceder, como uma cachaça bebida sem arte e sem apreço. Seria preciso reconhecer que o currículo é, na cultura escolar, uma “narrativa étnica e racial” e, como tal, “é uma questão central de conhecimento, poder e identidade”; sigo a perspectiva de Tomaz Tadeu da Silva que sugere não haver terapia curricular, mas “um currículo antirracista não pode deixar de ignorar a psicologia profunda do racismo” (SILVA, 2007, p. 99-104).

13 No ano de 2008, ministrei a disciplina “História da Cultura Afro-Brasileira”, com a seguinte ementa: Questões teóricas e metodológicas sobre a cultura afro-brasileira e a cultura histórica. As bases sociológicas e antropológicas da historiografia das senzalas. África e africanismo em história. Historiografia e cultura afro-brasileira. Os mitos culturais e a construção dos nacionalismos. As matrizes culturais e a nacionalidade brasileira. Historiografia e quilombismo. No ano de 2010 optei pelo recorte “Jacobinismo Negro: História e Historiografia”, no contexto das rebeliões negras nas Américas, um sonho acalentado por mais de cinco anos, com a seguinte ementa: Questões teóricas e metodológicas do jacobinismo negro. História, Historiografia e Afro-quilombismo. Revoltas e revoluções negras. A República de Palmares. Revolução de São Domingos. Revolta de Demerara. Revolta dos Malês. Movimentos negros no século XX: negritude, pan-africanismo e afro-quilombismo. O curso se baseou nas historiografias de Décio Freitas (1984); C.L. R. James (2000); Emília Viotti da Costa (1998); João José Reis (2003); Petrônio Domingues (2008). Mais recentemente, nos anos de 2014 e 2015, elaborei a ementa: A diáspora africana e o mundo atlântico. Historiografias comparadas. Colonização, colonialidade e modernidade. Intérpretes do Brasil: o pensamento social brasileiro (séculos XIX e XX). Autores e temáticas das relações raciais brasileiras: Joaquim Nabuco (o mandato da raça negra), Guerreiro Ramos (o negro desde dentro), Florestan Fernandes (luta de classes e luta de raças), Clóvis Moura (rebeliões nas senzalas), Lélia Gonzalez (mulheres e afro-mercaderia), Beatriz Nascimento (quilombo e experiência negra), Carlos Hasenbalg (classe e situação racial), Kabengele Munanga (mestiçagem e negritude). No ano de 2016 pensei os conteúdos na perspectiva da “Diáspora africana, trajetórias e experiências históricas no mundo atlântico”, especialmente apresentando trajetórias e biografias de “pensador@s negros e negras”, a partir das historiografias de Flávio Santos Gomes e Petrônio Domingues (2013); Solange Rocha (2015); Elio Flores (2016); Sidney Chalhoub e Ana Flávia Magalhães Pinto (2016).

A Profa. Solange Rocha, que também tem ministrado História da África desde 2010, no âmbito da UFPB, tem visado objetivos que amarram pesquisa e ensino. O primeiro deles procura dimensionar o conceito de representações, de fundamental importância para quem está do lado de cá do Atlântico: “Discutir a importância de História da África e as representações sobre o continente africano na pesquisa histórica e na produção didática”. O segundo, aposta na história-processo, mas não larga a feitura pesquisa-ensino: “Apresentar um panorama da História da África, desde o século VII até período contemporâneo, considerando as questões teóricas e metodológicas sobre o ensino e os estudos sobre o continente africano na sua ampla diversidade”. Um terceiro, fixa no que eu focava: “Discutir a participação da África no contexto das Épocas Moderna e Contemporânea”. Por último, a ênfase na historiografia didática: “Identificar e discutir as narrativas históricas presentes nos livros didáticos” (ROCHA, 2015). Para a licenciatura, a historiografia didática, lembrando um autor inspirador, “é remédio ou veneno”. Uma das unidades, “Os africanos no contexto do Mundo Atlântico: diáspora africana, tráfico e escravidão nas Américas”, privilegia a relação África e Diáspora, pois se trata da especialidade da docente e de seus escritos. Assim como estimula uma “história de longa duração” ao propor uma unidade de história da África do “século VII ao XV”, enfatizando as “diversidades socioculturais” dos povos africanos. O programa abre com as “representações da África e o ensino de história no Brasil” para fechar

com “Ensino de História da África no Brasil”.¹⁴ A Coleção *História Geral da África* é obra de referência, mas a docente também se vale do nosso maior africanista, Alberto da Costa e Silva, e de Anderson Oliva, professor e pesquisador da UnB, com larga produção sobre o Ensino de História da África no Brasil e Portugal. Conforme percebeu Márcia Albuquerque houve um aumento significativo da bibliografia, novas metodologias foram aplicadas acentuando-se o sentido das “competências político-pedagógicas” para a formação do licenciado em história no que se refere à África e à diáspora (ALBUQUERQUE, 2016, p.78-79).

Para além desse cotidiano da cultura acadêmica, ao menos três eventos repercutiram na perspectiva da história da África, depois que a disciplina foi incorporada como conteúdo básico profissional:

- As ações afirmativas nas universidades públicas foram pautadas pelos movimentos negros ainda na década de 1990 e se estenderam até 2012, quando foram aprovadas por lei federal. Antes, em 2008, teve que passar pelo crivo do Supremo Tribunal Federal - STF que reconheceu a sua constitucionalidade. No dia 29 de agosto de 2012,

14 Ensino de história e relações étnico-raciais são temas constantes na produção da docente. Ver ROCHA, Solange P. *Imagens (des)encobertas sobre a população negra, povos indígenas e mulheres nos livros didáticos*. In: FLORES, E. C.; FERREIRAS, L. De F. G.; MELO, V. De L. B. (Orgs.). *Educação em Direitos Humanos e Educação para os Direitos Humanos*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p. 153-169; A Lei 10.639/03 na primeira década: reflexões, avanços e perspectivas. In: Aires, José Luciano Queiroz et al. (Org.). *Diversidades Étnico-Raciais e Interdisciplinares: diálogos com as leis 10.639 e 11.645*. Campina grande: Editora da UFCG, 2013, p. 299-341. Em parceria, ROCHA, Solange P.; SILVA, José Antonio Novaes. À Luz da Lei 10.639/03, Avanços e Desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas. In: Revista ABPN, v. 05, p. 55-82, 2013; ROCHA, Solange P.; FONSECA, Ivonildes da Silva (Org.). *População Negra na Paraíba: educação, história e política*. 2 vols. Campina Grande: EDUFCEG, 2010; GOMES, Germana G.; ROCHA, Solange P. . Representações e visões de pessoas negras na literatura de cordel: um exercício em sala de aula para visualizar e superar imaginários racistas no Pós-abolição. In: XAVIER, Giovana. (Org.). *Histórias da escravidão e do Pós-abolição para as Escolas*. Cruz das Almas e Belo Horizonte: Editora UFRB e Fino Traço, 2016, p. 233-253; ROCHA, Solange P.; FLORES, E. C. Trajetórias comparadas de homens negros de letras no Brasil: ensino de história, biografias e sociabilidades. In: OLIVEIRA, Ariosvalber de S.; SILVA, Moisés A; AIRES, José Luciano Q. (Org.). *Confluências do Axé: refletindo os desafios e possibilidade de uma educação para as questões étnico-raciais*. João Pessoa: Editora CCTA, 2015, p. 143-183.

foi assinada a Lei n.º 12.711, que regulamentou a reserva de vagas nas universidades federais e escolas técnicas federais de nível médio, com percentuais de vagas para alunos de baixa renda, amplamente discutido na mídia, no mundo político e na sociedade civil como “cota social”. O lado mais quente da lei aparecia no atendimento às demandas etnicossociais: “as vagas serão preenchidas, por curso e turno”, definiu o legislador, “por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação”; se acrescentado à identidade autoafirmativa dessas populações, “em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE” (BRASIL, 2012). Mais polêmico que a inclusão do que se convencionou chamar de “cota social” para os alunos oriundos da escola pública, esse aspecto da lei foi estigmatizado pelas mídias, pelos setores racialistas da sociedade civil e pelos políticos conservadores como “cota racial” ou, mais reducionista ainda, como simplesmente “cota para negros”. A chegada de um contingente de alunos e alunas negras e indígenas ao ensino superior possibilitou mais demandas para estudos sobre relações

raciais, educação antirracista e a história da África e da Diáspora Africana nas Américas.¹⁵

• A criação do NEABI – Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiros e Indígenas na UFPB –, no ano de 2011, que ao elaborar cursos modulares de formação continuada e atividades de extensão, reuniu e aglutinou professores, alunos, ativistas dos movimentos sociais e docentes da Educação Básica. Uma história da África e da Cultura Afro-Brasileira tentava suprir as lacunas dos que haviam passado pela universidade sem estudos africanistas. O NEABI/UFPB participou do Edital N° 04, Programa de Extensão Universitária PROEXT 2011 MEC/SESu, com o PROAFRO: *Programa de Promoção da Igualdade Racial e Valorização da Matriz Cultural Africana no Estado da Paraíba/Nordeste/Brasil. Três projetos foram desenvolvidos no âmbito do programa: 1) Promoção da Igualdade Racial, Consolidação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros/UFPB: organização, acessibilidade e uso de Banco de Dados para a escrita*

15 No início do século XXI vários autor@s discutiram e aprofundaram o debate sobre políticas públicas para as populações negras e indígenas. Ver SANTOS, Renato Emerson; LOBATO, Fátima. (Orgs.). *Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003; BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela. (Orgs.). *Levando a Raça a Sério: ação afirmativa e universidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004; GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves. (Orgs.). *Afirmando Direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004; MEC/BID/UNESCO. *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: SECAD/MEC, 2005; PAIXÃO, Marcelo. *Manifesto Anti-Racista: ideias em prol de uma utopia chamada Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A Editora; LPP/UERJ, 2006. No âmbito da UFPB, ver BAMIDELÊ. *Política de Cotas na UFPB: um debate necessário*. João Pessoa: Bamidelê (Organização de Mulheres Negras na Paraíba); GEPHiS20 (Grupo de Estudos e Pesquisas do Século XX), 2011, DVD, 30', Colorido; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de; MATOS, Teresa Cristina Furtado. (Orgs.) Dossiê Ações Afirmativas. In: *Política & Trabalho* -Revista de Ciências Sociais (n. 33, Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba, out. 2010).Disponível: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/politicaetrabalho>; NEABI/CCHLA/UFPB. *Dossiê Ações Afirmativas na UFPB: a longa década da democratização inconclusa no ensino superior (1999-2012)*. João Pessoa: NEABI/CCHLA, 2013. Disponível: http://www.cchla.ufpb.br/neabi/pdf/Dossie_Acoes_Afirmativas.pdf; FLORES, E. C. Com a devida permissão: cultura jurídica, tradição escolar e ações afirmativas em processo.In: *VERBA JURIS*. Revista do PPGCJ/UFPB. N.º 5. Dez. 2006, p. 9-36.

da história e memória da população negra da Paraíba; 2) *Fazendo Extensão, Consolidando o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros/UFPB: organização e publicação dos Cadernos Afro-Paraibanos para a escrita da história e memória da população negra da Paraíba*; 3) *Formação Docente e Educação Antirracista: Currículo e Diversidade Cultural*. Havia a necessidade de pensar a formação dos professores, já que os profissionais da educação não possuíam, em sua maioria, a formação na área de História da África ou tampouco experiência consistente em Educação das Relações Étnico-raciais. A proposta foi desenvolvida em quatro módulos: 1) Currículo, escola e Relações Etnicorraciais; 2) História da África e seus habitantes; 3) História das populações negras no Brasil; 4) História e Cultura Afro-brasileira.¹⁶

• A publicação no Brasil da coleção *História Geral da África*. Somente no ano de 2010, depois de muitos esforços coletivos e institucionais que foram publicados os oito volumes da HGA no Brasil. Isso foi possível porque a UNESCO contou com a parceria e o financiamento do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), e com a equipe de pesquisadores e tradutores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) para editar e publicar a obra em português, que começou ser elaborada na década de 1960. Na década de 1980 a Editora Ática havia publicado apenas quatro (I, II, IV e VII) dos oito volumes. A tradução e a publicação dos oito volumes da *História Geral da África* no Brasil são vistas como um

16 O PROAFRO foi renovado por mais dois anos em 2013 e o curso de capacitação teve algumas adequações, a partir do título: Formação Docente e Educação Antirracista: repensando nossa escola. O objetivo para o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira foi assim especificado: “Oferecer subsídios teóricos e metodológicos para a efetivação da Lei. 10.639/03, inserindo no currículo de Educação Básica os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana e desenvolver metodologias que os capacitem professoras/es para abordarem adequadamente a temática das relações etnicorraciais e conteúdos da história e cultura afro-brasileira e africana”. Sobre essa recente “experiência antirracista” no âmbito da UFPB, ver FLORES, E. C.; TELLA, M. A. P.; ROCHA, S.; MATOS, C.. Da Teoria ao Ato: refletindo sobre educação, reconhecimento e antirracismo. In: *Política & Trabalho* – Revista de Ciências Sociais, n.º 44, jan/jun, 2016, p. 165-187.

marco editorial, pedagógico e político no contexto da educação brasileira. Mais recentemente, em 2013, a edição completou-se com a execução do projeto “Uso Pedagógico da História Geral da África”, o qual verteu os oito volumes numa síntese de dois volumes para uso na Educação Básica¹⁷.

Ao pensar essas considerações finais lamento por me “exemplificar” de nunca ter estudado história da África nos tempos da des(in)formação tanto na Educação Básica quanto no ensino superior. Inculpar-me ou desculpar-me por ter sido educado e formado numa escola e universidade eurocentradas? Ao que parece, as novas gerações não passarão por esses vexames curriculares, pois o campo historiográfico “História da África” já é uma realidade entre nós, brasileiros. Operou-se inovação curricular, mas a revolução escondeu-se “atrás do muro da noite” – a expressão é de um poeta negro.¹⁸ No momento em que escrevo, um dramático retrocesso político corre à mancheia em todas as instituições públicas, redações midiáticas, salas de justiça e igrejas do mercado. Um governo de homens brancos, conservadores, velhos e corruptos, alçado ao poder por um golpe de Estado, vil e acanhado, pretende confiscar identidades, terras, direitos e utopias das populações negras e indígenas. Nós, historiador@s, temos as nossas responsabilidades

17 Nas palavras do editor brasileiro: “Neste sentido, a síntese que ora disponibilizamos no âmbito do Programa Brasil-África: Histórias Cruzadas é mais um passo para que os sistemas de ensino, e em especial os professores de Educação Básica, tenham mais uma possibilidade de acessar a História da África para melhor compreender o quanto daquele continente está presente no Brasil. E sua maior importância reside no fato de que qualquer brasileiro que se interesse por suas origens ancestrais, e/ou queira acessar as origens das fortes influências artísticas, científicas e tecnológicas legadas pelas culturas africanas que participaram de nossa formação social, terá na síntese um texto indispensável para esse fim”. SILVÉRIO, Valter Roberto. Apresentação. Síntese da Coleção *História Geral da África*. Vol. I (Pré-História ao século XVI). Brasília; São Carlos: UNESCO/MEC; UFSCar, 2013, p. 7-16.

18 Carlos Assunção publicou “Protesto” no ano de 1958: “Senhores, atrás do muro da noite/ sem que ninguém o perceba/ muitos dos meus ancestrais/ Já mortos há muito tempo/ Reúnem-se em minha casa/e nos pomos a conversar/sobre coisas amargas”. A expressão virou título de livro na década de 1990. Ver BARBOSA, Wilson do Nascimento; SANTOS, Joel Rufino dos. *Atrás do Muro da Noite: dinâmica das culturas afro-brasileiras*. Brasília: Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares, 1994.

para com a democracia, a cidadania e a república. Fiquemos, então, mais uma vez, com o olhar circunspecto de Paul Ricouer: “Assim, ressituada na categoria da promessa, a meditação sobre o mal pode ser arrancada da deploração infinita e da melancolia desarmante e, mais fundamentalmente ainda, do círculo infernal da inculpação e da desculpação” (RICOUER, 2007, p. 347). Isso é tudo, mas não resisto a uma ironia póstuma. Merecerei o epitáfio: – Aqui jaz um historiador africanista?

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. (Orgs.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

ALVES, Márcia de Albuquerque. **Uma Década de Lei 10.639/2003 nos Cursos de História das Instituições Públicas de Ensino Superior na Paraíba: formação, pesquisa, ensino**. João Pessoa: PPGH/UFPB [Dissertação de Mestrado em História], 2016.

BAMIDELÊ. **Política de Cotas na UFPB: um debate necessário**. João Pessoa: Bamidelê (Organização de Mulheres Negras na Paraíba); GEPHiS20 (Grupo de Estudos e Pesquisas do Século XX), 2011, DVD, 30', Colorido.

BARBOSA, Wilson do Nascimento; SANTOS, Joel Rufino dos. **Atrás do Muro da Noite: dinâmica das culturas afro-brasileiras**. Brasília: Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares, 1994.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de; MATOS, Teresa Cristina Furtado. (Orgs.) Dossiê Ações Afirmativas. In: **Política & Trabalho** - Revista de Ciências Sociais (n. 33, Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba, out. 2010). Disponível: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/politicaetrabalho>.

BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela. (Orgs.). **Levando a Raça a Sério: ação afirmativa e universidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012. Disponível: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm

- BRAUDEL, Fernand. **Gramática das Civilizações**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- CARDOSO, Ciro Flamarion Santana. **O Egito Antigo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.
- _____. **Trabalho Compulsório na Antiguidade**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- CARDOSO, Ciro Flamarion Santana; BRIGNOLI, Héctor Pérez. **Os Métodos da História**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- CÉSAIRE, Aimé. **Cahier d'un Retour au Pays Natal/Diário de um Retorno ao País Natal**. São Paulo: Edusp, 2012 [Edição Bilingue].
- CHAGAS, Waldecir F. Considerações acerca do uso da Música no Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. In: FONSECA, Ivonildes da Silva; COSTA, Marta Furtado da; CHAGAS, Waldecir Ferreira. (Org.). **Estudos Étnico-Raciais na Educação Básica**. João Pessoa: Imprell, 2016, p. 97-105.
- _____. História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena no Currículo Escolar: um caminho para efetivar a educação das relações étnico-raciais. In: BARBOSA, Rita Cristiana; DANTAS, Fábio Sousa. (Org.). **Práticas Educativas Culturais e Diversidades**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2014, p. 69-91.
- _____. Ações Afirmativas na Educação Superior: um debate para além das cotas raciais. In: ARRUDA, Luciene Vieira de; BEZERRA, Rosilda Alves; CHAGAS, Waldecir Ferreira. (Org.). **Interfaces dos Saberes, Formação Docente e Diversidade Cultural**. João Pessoa: Ideia, 2014, p. 125-136.
- _____. Que África está em nós? A África que se vê no mundo virtual. In: AIRES, José Luciano de Queiroz, MENEZES, Marcus Bessa de, OLIVEIRA, Fabiano Custódio de, et al. (Org.). **Diversidades Étnico-raciais & Interdisciplinaridade**. Campina Grande: EDUFPG, 2013, p. 183-203.
- _____. A Temática da África e do(a) negro(a) na sala de aula. In: ROCHA, Solange Pereira da; FONSECA, Ivonildes da Silva. (Org.). **População Negra na Paraíba: educação, história e política**. Campina Grande: Editora da UFCG, 2010, p. 24-40.
- _____. **História da África** [Programa da Disciplina]. Guarabira: UEPB/DGH/Curso de Graduação em História, 2011.

COSTA E SILVA, Alberto. **Um Rio Chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África**. Rio de Janeiro: Editora UERJ; Nova Fronteira, 2003.

_____. **A enxada e a lança: a África antes dos portugueses**. 3. Ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

FLORES, Elio Chaves. **Adão Latorre: mito e história no massacre do Rio negro**. In: Fontes para a história da Revolução de 1893. Bagé-RS: Editora Urcamp, 1992, p. 57-69.

_____. Réstias de tempo e de liberdade. In: **Revista do CCHLA: 300 anos sem Zumbi dos Palmares**. João Pessoa: CCHLA/UFPB, 1995, p. 91-102.

_____. Currículo e Diversidade Cultural: África e africanismo em história. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; MOURA, Arlete Pereira. (Orgs.). **Políticas Educacionais e (Re) significações do Currículo**. Campinas: Editora Alínea, 2006, p. 73-84.

_____. Com a devida permissão: cultura jurídica, tradição escolar e ações afirmativas em processo. In: **VERBA JURIS**. Revista do PPGCJ/UFPB. N.º 5. Dez. 2006, p. 9-36.

_____. **História da África Contemporânea**. [Programa da Disciplina]. João Pessoa: UFPB/DH/Curso de Graduação em História, 2002-2010; 2012-2014.

_____. TELLA, M. A. P.; ROCHA, S.; MATOS, C.. Da Teoria ao Ato: refletindo sobre educação, reconhecimento e antirracismo. In: **Política & Trabalho** – Revista de Ciências Sociais, n.º 44, jan/jun, 2016, p. 165-187.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

FREITAS, Décio. **Palmares** – A Guerra dos Escravos. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

GOMES, Flávio dos Santos; DOMINGUES, Petrônio. **Da Nitidez e Invisibilidade: legados do pós-emancipação no Brasil**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2013.

GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves. (Orgs.). **Afirmando Direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

JAMES, C. R. L. **Os Jacobinos Negros: Toussaint L'Ouverture e a revolução de São Domingos [1938]**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na Sala de Aula:** visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.

HOLSTON, James. **Cidadania Insurgente:** disjunções da democracia e da modernidade no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LIMA, Maria da Vitória Barbosa. **Liberdade Interditada, Liberdade Reavida:** escravos e libertos na Paraíba escravista (século XIX). Recife: PPGH/UFPE, 2010. [Tese de Doutorado em História].

KI-ZERBO, Joseph. **História da África Negra.** 2 Vols. [1972]. Lisboa: Publicações Europa-América, 1999.

MADRUGA, Elisalva. **Nas Trilhas da Descoberta:** a repercussão do modernismo brasileiro na literatura angolana. João Pessoa: Editora da UFPB, 1998.

MADRUGA, Elisalva [et al.]. **Textos Poéticos Africanos de Língua Portuguesa e Afro-Brasileiros.** João Pessoa: Editora Ideia, 2007.

MAESTRI, Mário. **O Escravo Gaúcho:** resistência e trabalho. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice; RIBEIRO, Jayme F.; CIAMBARELLA, Alessandra. (Orgs.). **Ensino de História:** usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2014.

MEC/BID/UNESCO. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas.** Brasília: SECAD/MEC, 2005.

MOORE, Carlos. Novas Bases para o Ensino de História da África no Brasil. In: MEC/BID/UNESCO. **Educação Anti-Racista:** caminhos abertos pela Lei Federal N.º 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005, pp. 133-166.

NEABI/CCHLA/UFPB. **PROAFRO: Programa de Promoção da Igualdade Racial e Valorização da Matriz Cultural Africana no Estado da Paraíba/Nordeste/Brasil.** PROEXT-MEC, 2011.

_____. **Dossiê Ações Afirmativas na UFPB: a longa década da democratização inconclusa no ensino superior (1999-2012).** João Pessoa: NEABI/CCHLA, 2013. Disponível: http://www.cchla.ufpb.br/neabi/pdf/Dossie_Acoes_Afirmativas.pdf

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Lições sobre a África: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005).** Brasília: UnB, 2007. [Tese de Doutorado em História].

PAIXÃO, Marcelo. **Manifesto Anti-Racista: ideias em prol de uma utopia chamada Brasil.** Rio de Janeiro: DP&A Editora; LPP/UERJ, 2006.

PERICÁS, Luiz Bernardo; SECCO, Lincoln. (Orgs.). **Intérpretes do Brasil: clássicos, rebeldes e renegados.** São Paulo: Boitempo: 2014.

PROUST, Antoine. **Doze Lições sobre a História.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RICOUER, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Campinas: Editora Unicamp, 2007.

ROCHA, Maria José; PANTOJA, Selma. (Orgs.). **Rompendo Silêncios: história da África nos currículos da educação Básica.** Brasília: DP Comunicações, 2004.

ROCHA, Solange Pereira da. **Gente Negra na Paraíba Oitocentista: população, família e parentesco espiritual.** Recife: PPGH/UFPE, 2007. [Tese de Doutorado em História].

_____. Imagens (des)encobertas sobre a população negra, povos indígenas e mulheres nos livros didáticos. In: FLORES, E. C.; FERREIRAS, L. De F. G.; MELO, V. De L. B. (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos & Educação para os Direitos Humanos.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p. 153-169.

_____. A Lei 10.639/03 na primeira década: reflexões, avanços e perspectivas. In: Aires, José Luciano Queiroz et al. (Org.). **Diversidades Étnico-Raciais & Interdisciplinares: diálogos com as leis 10.639 e 11.645.** Campina Grande: Editora da UFCG, 2013, p. 299-341.

_____. SILVA, José Antonio Novaes. À Luz da Lei 10.639/03, Avanços e Desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas. In: **Revista ABPN**, v. 05, p. 55-82, 2013.

_____. FONSECA, Ivonildes da S. (Org.). **População Negra na Paraíba: educação, história e política**. 2 vols. Campina Grande: EDUFCCG, 2010.

_____. GOMES, Germana G. Representações e visões de pessoas negras na literatura de cordel: um exercício em sala de aula para visualizar e superar imaginários racistas no pós-abolição. In: XAVIER, Giovana. (Org.). **Histórias da escravidão e do Pós-abolição para as Escolas**. Cruz das Almas: Editora UFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016, p. 233-253;

_____. FLORES, E. C. Trajetórias comparadas de homens negros de letras no Brasil: ensino de história, biografias e sociabilidades. In: OLIVEIRA, Ariosvalber de S.; SILVA, Moisés A; AIRES, José Luciano Q.. (Org.). **Confluências do Axé: refletindo os desafios e possibilidade de uma educação para as questões étnico-raciais**. João Pessoa: Editora CCTA, 2015, p. 143-183.

_____. **História da África Contemporânea**. [Programa da Disciplina]. João Pessoa: UFPB/DH/Curso de Graduação em História, 2011, 2014, 2015, 2016.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. (Orgs.). **Ensino de História em Questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

SANTIAGO, Silviano (Coord.). **Intérpretes do Brasil**. 3 Vols. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 2002.

SANTOS, Renato Emerson; LOBATO, Fátima. (Orgs.). **Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. [1999]. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Apresentação. Síntese da Coleção **História Geral da África**. Vol. I (Pré-História ao século XVI). Brasília; São Carlos: UNESCO/MEC; UFSCar, 2013, p. 7-16.

UFPB. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). **Resolução n. 17, de 23 de maio de 2006**. Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em História, Licenciatura, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Campus I, desta Universidade. João Pessoa. 25/05/2006. Disponível: https://sigrh.ufpb.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf

UFPB. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). **Resolução n. 21, de 24 de março de 2009**. Altera os Anexos II e III da Resolução nº. 17/2006 do CONSEPE. João Pessoa. 31/03/2009. Disponível: https://sigrh.ufpb.br/sigrh/public/coligiados/filtro_busca.jsf

UFPB/CCHLA. **Projeto Político Pedagógico – Curso de História – Licenciatura**. João Pessoa: Coordenação do /curso de História, 2011. Disponível: http://www.cchla.ufpb.br/dhistoria/images/PPC_Coordenacao_atualizado.pdf

UNESCO/MEC. Síntese da Coleção **História Geral da África**. Vol. I (Pré-História ao século XVI). Brasília; São Carlos: UNESCO/MEC; UFSCar, 2013.

_____. Síntese da Coleção **História Geral da África**. Vol. II (Século XVI ao Século XX). Brasília; São Carlos: UNESCO/MEC; UFSCar, 2013.

_____. **História Geral da África**. 8 Vols. Brasília; São Carlos: UNESCO/MEC; UFSCar, 2011.

AFRICANIDADE, CULTURA HISTÓRICA E ENSINO DE HISTÓRIA NA TRAJETÓRIA DA POPULAÇÃO NEGRA NO SÉCULO XX

Danilo Santos da Silva

Desde o primeiro momento que tive contato com a ideia de cultura histórica, respectivamente, através dos autores Ângela de Castro Gomes (2006), Elio Chaves Flores (2007) e Jörn Rüsen (2007), senti-me motivado a compreender como historicamente a população negra tem buscado colocar-se perante a situação de negação de sua humanidade, primeiro contra a escravidão e depois em oposição ao racismo.

Cultura histórica pode ser compreendida como um campo do conhecimento e/ou como uma categoria analítica. Como campo do conhecimento, é um universo no qual estão inseridos os agentes e instituições que produzem, reproduzem ou difundem arte, literatura ou ciência. Esse universo contribuiu para a criação de um espaço que desfruta de determinada autonomia que possibilita o poder de refração e de retradução das pressões ou das demandas externas (BOURDIEU, 2004, p. 20-23).

A cultura histórica enquanto campo de conhecimento possibilitou à população negra mensurar a experiência negro-africana¹⁹ e transformá-la em conhecimento histórico; tornou possível potencializar ao máximo os saberes históricos, criando as condições necessárias para que a racionalidade

19 A expressão negro-africana nesse trabalho assume o caráter de conceituação de cultura, de artes, de religião, de filosofia, de toda atividade humana desenvolvida pelos africanos e seus descendentes no continente americano e na diáspora africana antes, durante e depois do sistema colonialista/escravista, assumindo duplo sentido: um de identificação coletiva, e outro, de identificação da diferença no coletivo (sentido coletivo: cultura negro-africana e o sentido de identificação da diferença no coletivo: cultura negro-africana brasileira).

do pensamento histórico tivesse um lugar próprio e peculiar no quadro de sua orientação social, política e cultural. Segundo Jörn Rüsen:

A cultura histórica nada mais é, de início, do que o campo da interpretação do mundo e de si mesmo, pelo ser humano, no qual devem efetivar-se as operações de constituição do sentido da experiência do tempo, determinantes da consciência histórica humana. É nesse campo que os sujeitos agentes e padecentes logram orientar-se em meio às mudanças temporais de si próprios e de seu mundo (RÜSEN, 2007, p. 121).

A cultura histórica apresenta-se para a população negra como mecanismo de orientação em determinada temporalidade e como formadora de saberes na luta pelo reconhecimento e valorização de sua identidade histórica na sociedade na qual está inserida.

Como categoria analítica, tem como campo de reflexão as perspectivas regionais, o ensino de história e os saberes históricos como forma de pensar historicamente. Podemos considerar que a cultura histórica evidencia-se quando outras categorias profissionais assumem para si a responsabilidade de trazer à luz do nosso conhecimento o que foi feito no passado, atribuindo-lhe um sentido histórico. Segundo Elio Chaves Flores:

[...] os enraizamentos do pensar historicamente estão aquém e além do campo da historiografia e do cânone historiográfico. Trata-se de intersecção entre a história científica, habilitada no mundo dos profissionais como historiografia, dado que se trata de um saber profissionalmente adquirido, e a história sem historiadores, feita, apropriada e difundida por uma plêiade de intelectuais, ativistas, editores, cientistas, documentaristas, produtores culturais, memorialistas

e artistas que disponibilizam um saber histórico difuso através de suportes impressos, audiovisuais e orais (FLORES, 2007, p. 95).

A população negra sistematizou a experiência do protagonismo negro-africano, atribuindo sentido e possibilitando tipificá-la como conhecimento histórico. Tal processo foi produzido, em sua grande parte, fora da academia e em contraposição ao conhecimento e ao ensino de história tradicional²⁰. De acordo com Ângela de Castro Gomes:

Por cultura histórica entende-se a relação que uma sociedade mantém com seu passado [...], que envolve não só a disciplina de história como também outras formas de conhecimento e expressão cultural que tem como referência o passado. Literatura, arte, cultura popular, monumentos e muitas outras manifestações simbólicas que estabeleçam relações com o tempo estão

20 Neste trabalho, entende-se como tal, a prática cognitiva de produzir e de ensinar conhecimento que tem como referência o passado e que aborda a temática negro-africana a partir de uma perspectiva unilateral: de forma eventual (só em datas específicas que se encerram em si mesmo em um processo de folclorização do legado negro-africano); de forma culturalista (com base apenas no fator cultural – samba, carnaval, futebol, capoeira, culinária – sem qualquer relação com os fatores econômicos, sociais e políticos que constituem a formação de determinada sociedade) e forma economicista (a prevalência do fator econômico, de classe em detrimento da negação do fator racial na constituição das sociedades plurirraciais). Não é objetivo deste trabalho citar exemplos e (ou) dissertar a respeito de cada forma de representação da prática cognitiva aqui mencionada, e sim mostrar existência da tensão entre duas perspectivas distintas (uma institucionalizada e outra não-institucionalizada, ou que a princípio, aconteceu de fora para dentro das instituições educacionais oficiais) no que diz respeito ao mundo negro-africano, como pressuposto para elaboração de um percurso teórico/metodológico para sistematização e compreensão da crítica epistemológica desenvolvida pela população negra no século XX. Nesse sentido, utilizaremos a denominação de produção de conhecimento e ensino de história tradicional para classificar a maneira unilateral que se produziu (e ainda se produz) e ensinou (e ainda se ensina) a história negro-africana no âmbito institucional (creches, escolas, institutos de ensino e universidades) e que se caracterizou em conceber a população negra como tema, sobre a tutela do meio intelectual prevalente na sociedade.

presentes na constituição dessa categoria. Assim se os historiadores podem continuar sendo considerados os principais formuladores e intérpretes da cultura histórica de uma sociedade em determinado momento, eles não detêm o monopólio desse processo de construção, atuando interativamente com outros agentes, que não são homens de seu métier e que frequentam outras esferas disciplinares ou ocupam outras funções sociais fora do campo intelectual (GOMES, 1996, p. 159).

Dentro da cultura histórica, a ideia de tempo está relacionada à experiência humana, contida em práticas culturais. Tal relação pode ser tratada como a função específica e exclusiva do saber histórico na vida humana, acontece quando os sujeitos têm de se orientar historicamente e têm que formar sua identidade para viver para poder agir intencionalmente (RÜSEN, 2007, p. 87).

Através da cultura histórica, a população negra desenvolveu conhecimento permeado por relações práticas, na perspectiva de conjugar o saber histórico à sua vida prática, no intuito de legitimar a orientação sociopolítica da comunidade negro-africana.

A conjugação do saber histórico à vida prática se caracteriza através do processo que associa a cultura e a política na dimensão de construção de uma unicidade negro-africana universal.

Uma proposta de pesquisa desse tipo configura-se de forma oposta aos trabalhos que, geralmente, tratam da temática cultura histórica. Na maioria das vezes, os trabalhos sobre cultura histórica abordam a análise das experiências históricas, da produção e da transmissão do conhecimento histórico a partir da própria História como ciência, da história da Historiografia.

Analisar as experiências históricas, a produção e a transmissão do conhecimento histórico a partir do movimento sociocultural²¹ negro-africano tem por consequência desenvolver um estudo que nos leve a entender como essa população negro-africana, através do processo reflexivo e de ações práticas, contribuiu e ainda contribui para o desenvolvimento da produção de conhecimento e do ensino de História, ou seja, para uma nova perspectiva epistemológica.

Esse é o mote que nos interessa, como descreve Hebe Mattos (2012, p. 101):

[...] compreender os movimentos sociais como interlocutores da história e, de forma mais específica, entender como a população negra, através do movimento sociocultural, contribuiu não só com a interlocução, mas também na produção do conhecimento histórico.

21 A ideia de movimento negro empregada neste trabalho difere da interpretação historiográfica de autores como Petrônio Domingues (2008), Elio Chaves Flores (2008) e Amílcar Araújo (2013), que apresentam o movimento como algo contemporâneo, ocorrendo apenas na República, a partir do século XX, e se aproxima da interpretação historiográfica que apresenta o movimento negro como toda estratégia de sobrevivência física e mental, legalizada ou não, desenvolvida em benefício da comunidade africana e seus descendentes (dos quilombos, passando pelas religiões de matrizes africanas, até o movimento *hip-hop* atual). Dentro dessa perspectiva, movimento negro é toda e qualquer cultura de libertação que derive imediatamente da experiência histórica dos africanos escravizados e seus descendentes, ou melhor, representa não só a busca da liberdade, como também a orientação existencial. Segundo Joel Rufino e Wilson do Nascimento: [...] todas as entidades, de qualquer natureza e todas as ações de qualquer tempo (aí compreendidas mesmo aquelas que visam a autodefesa física e cultural do negro), fundadas e promovidas por pretos e negros [...]. Entidades religiosas (como terreiros de candomblé, por exemplo), assistenciais (como as confrarias imperiais e republicanas), recreativas (como clubes de negros), artísticas (como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia), culturais (os diversos centros de pesquisa) e políticas (como o Movimento Negro Unificado); e ações de mobilização política, de protesto anti-discriminatória, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e folclóricos, toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta extemporânea ou cotidiana, constitui o movimento negro (BARBOSA; SANTOS, 1994, p. 157). Nesse sentido, utilizaremos expressões movimento e (ou) ativismo sociocultural negro com o intuito de contemplar tanto o cunho social como o cunho cultural, que de maneira conjunta atuaram na formação e manutenção da cultura de resistência desenvolvida pela população negra no século XX.

O movimento de confrontação e transformação da história tradicional possibilitou a formação de uma historiografia do ativismo sociocultural negro, que possibilitou a interface com a história da historiografia contemporânea brasileira. E essa interface tem contribuído para o desenvolvimento de um ensino de História mais comprometido com a pluralidade racial, cultural e social dos dias atuais.

Esse movimento de confrontação e transformação da história tradicional se constitui e se valida em longa cultura histórica que se apresenta como base para refletir a respeito da situação da população negra no mundo contemporâneo. A história foi lapidada pelo ativismo sociocultural negro no decorrer do século XX, desenvolvendo interpretações da realidade brasileira e mundial a partir da perspectiva da população negra, visando romper com a estrutura eurocêntrica que até hoje caracteriza a formação educacional do nosso país.

Sendo assim, o objetivo deste trabalho é estudar como a população negra, através do movimento sociocultural, desenvolveu uma nova perspectiva epistemológica, a partir do encontro entre conhecimento histórico e do seu ativismo político, em contraposição à produção e ao ensino de História tradicional; além de compreender como esse processo foi fundamental para a produção do conhecimento e do ensino de História Contemporânea.

O trabalho apresenta a cultura histórica de um novo ponto de partida, uma análise de fora para dentro da História, ou seja, o conhecimento histórico não institucional contestando o conhecimento histórico institucional. Podemos organizar essa cultura histórica em dois momentos importantes: uma fase exclusivamente da ação prática de resistência e outra que, ao mesmo tempo, conjugou a geração de ação prática e a interpretação da geração da ação prática do passado, com o intuito de gerar e fundamentar as ações de resistência no presente.

A primeira fase refere-se ao período da colonização escravista, baseada na reminiscência da experiência negra no continente africano. É o momento literalmente de mãos à obra, nos mais variados sentidos da

ação transformadora: revoltas, rebeliões, insurreições, fugas, irmandades, compras de alforria, embates jurídicos, conchavos, assassinatos, suicídios, entre outras características da ação prática, gerando o que denominamos de cultura do aquilombamento.

A segunda fase refere-se ao século XX, agora não só baseado na reminiscência da experiência negra no continente africano, como também, na experiência da cultura do aquilombamento na diáspora africana. A população negra motivada e fundamentada na História de longa duração²² produziu e interpretou ao mesmo tempo, em um processo dialético, a ação prática de resistência.

É essa processualidade da produção do conhecimento histórico que legitima os discursos políticos dos movimentos socioculturais negros contemporâneos no processo de crítica e transformação da produção e do ensino de história tradicional, gerando o que denominamos de cultura histórica de resistência negro-africana brasileira.

Diferente da cultura do aquilombamento, a cultura histórica de resistência negro-africana, ao passo que aconteceu ação prática, no turbilhão dos acontecimentos, desenvolve-se uma ação pedagógica, de educação histórica, através da mensuração do aprendizado histórico, quando se desenvolveu a materialização da consciência histórica por intermédio de sua racionalização através das narrativas históricas baseadas na experiência negro-africana.

22 O conceito foi desenvolvido por Fernand Braudel com intuito rever os hábitos cronológicos dos historiadores, na tentativa de mostrar como o tempo avança em diferentes ritmos: curta duração, média duração, longa duração. A dialética das durações liga, relaciona, articula os diferentes tempos da história. A longa duração refere-se àqueles eventos que demoram muito tempo para terminar ou ocorrem em um tempo muito longo. O conceito de longa duração é importante no estudo do passado, tendo em vista que muitos processos históricos ocorreram ao longo de um longo tempo e não podem ser compreendidos de outra maneira. Ver: BRAUDEL, Fernand. História e Ciências Sociais: a longa duração. In: _____. Escritos sobre história. São Paulo: Perspectiva, 1992, p. 41-78; FLORES, Elio Chaves. Lições do Professor Braudel: o Mediterrâneo, a África e o Atlântico. In: *Afro-Ásia*, 38 (2008), 9-38.

A materialização da consciência histórica parte do princípio do palimpsesto²³: a população negra raspou do pergaminho da História, a sua versão etnocêntrica, que se baseou apenas no processo de escravização negro-africana, para apresentar outra perspectiva histórica do antes, do durante e do depois desse processo histórico.

Essa raspagem proporcionou fendas que levaram a um passado que foi encoberto pela versão etnocêntrica. A partir dessas fendas, a população negra construiu uma nova versão para o pergaminho da História, tendo como centro epistemológico o continente e a diáspora africanos.

Assim, como a versão etnocêntrica não conseguiu apagar por completo o passado anterior à escravização negro-africana, a população negra ainda não conseguiu resolver por completo as consequências de uma história eurocêntrica, mas, sem dúvida, podemos afirmar que a raspagem da versão etnocêntrica do pergaminho da História possibilitou a construção de fundamentos para a população negra na disputa política em torno da produção do conhecimento e de ensino de História, ou seja, para produção epistemológica.

AFRICANIDADE E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

O conceito de africanidade é bastante utilizado nos estudos étnico-raciais. Neste trabalho, tal conceito possui um caráter histórico de resistência que está presente em todos os cantos que os africanos e seus descendentes escravizados ajudaram a construir, como forma de consciência estruturada por uma ampla e profunda relação dialética entre teoria e prática, embasada na historicidade e na cultura negro-africana.

Ou, se preferir, africanidade como sinônimo ao que Jörn Rüsen denominou de consciência histórica²⁴: [...] a soma das operações mentais com

23 Ver HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

24 Na visão de Jörn Rüsen, o processo de consciência histórica acontece através de quatro procedimentos mentais: percepção, interpretação, orientação e motivação.

as quais os homens interpretam a sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmo, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (RÜSEN, 2009, p. 57).

A africanidade nada mais é do que a consciência histórica da população negro-africana que tem se desenvolvido a partir de determinada temporalidade, tornando possível refletir a respeito das mudanças durante o processo histórico, de forma a expandir a sua experiência vivenciada.

Quando a população negro-africana foi arrancada do seu continente para o grande período de escravidão, se não vivenciou a experiência do passado próspero do continente, anterior à invasão europeia, teve conhecimento dela através dos seus ancestrais. Se do lado de lá do Atlântico, essa população negro-africana sentia-se como agente protagonista no processo histórico, do lado de cá, foi relegada à condição de mercadoria, de coisa, no sistema escravista.

Aqui aconteceu o primeiro procedimento mental para o desenvolvimento da consciência histórica: a percepção de uma temporalidade diferente, de negação de sua dignidade humana que, por consequente, possibilitou o segundo procedimento: a interpretação dessa temporalidade de negação, de acordo com a permanência de certos valores de experiências anteriores.

Essa interpretação aconteceu a partir de vários elementos culturais, de várias localidades do continente africano, basta comprovar no Brasil como se reproduziu a vida social tradicional africana através do quilombo e da recriação da família tradicional africana com base na religião de matriz negro-africana.

A interpretação da temporalidade é fundamental para a constituição da consciência histórica, pois representa a base para os dois últimos procedimentos mentais que lhe constitui. É a interpretação dessa nova temporalidade que substancia a orientação humana, o terceiro procedimento. É a interpretação do tempo de negação que substanciou a luta da população negro-africana pela dignidade humana contra a escravidão.

A orientação acontece tanto de forma subjetiva – internamente na constituição da identidade através da valorização do passado para reivindicar a dignidade humana no presente – como de forma externa, na constituição da ação prática contra a escravidão (revoltas, fugas, formação de quilombos, entre outras formas de resistência).

E, por fim, o quarto procedimento: a motivação para a ação que uma orientação oferece. Envolvida por essa motivação, a população negro-africana desenvolveu o Quilombo dos Palmares como a primeira proposta social, econômica, política e cultural de oposição ao sistema colonial, que visou preservar a herança africana e, acima de tudo, lutar contra a escravidão como sistema econômico e social.

O fim da escravidão moderna proporcionou outro contexto sociopolítico e cultural para o decorrer das pretensões dos descendentes da população escravizada no século XX. Se no primeiro momento a luta foi pela dignidade humana contra a escravidão, o segundo momento foi de luta pela cidadania dessa população que, após o fim da escravidão, foi entregue à própria sorte.

Aqui acontece novamente a percepção de uma temporalidade diferente, não mais de um tempo de negação da dignidade humana, ou não mais como era no século XIX, é tempo de negação da cidadania plena, de fato e de direito, numa sociedade em que o indivíduo negro/negro foi relegado à categoria de cidadão de segunda classe.

Há, nesse momento, a interpretação que substanciou a orientação para essa mudança de temporalidade, não é só a do passado distante, anterior à invasão europeia do continente africano que, por si só, é muito importante para o processo de consciência histórica, mas também a experiência do passado recente negro-africano brasileiro.

A experiência do Quilombo de Palmares representa a resistência que se constituiu em elemento importante para a orientação política diante das mudanças de temporalidade do século XX. Dessa vez, a motivação para

a ação, que uma orientação proporciona, aconteceu por consequência da experiência negro-africana brasileira.

Foi com essa motivação que a população negra, ainda no século XX, conseguiu uma pequena revolução jurídica na questão racial com a Constituição de 1988, a primeira constituição a contemplar de forma específica a população negra, com a criminalização do racismo e o reconhecimento das terras quilombolas.

A atividade mental de produção dos sentidos não é algo estático, é um processo atuante. O sujeito orienta-se historicamente para agir intencionalmente. O saber histórico apresenta-se como fator relevante para orientação da vida prática. O fenômeno da africanidade, da consciência histórica negro-africana mostrou-se no continente, na diáspora e na relação entre os dois lados do Atlântico.

Essa relação gerou um espaço econômico, social e político, formado a partir do século XVI, fruto de um intenso circuito de trocas de mercadorias e de culturas estabelecidas entre o continente e a diáspora africana, remodelando a estrutura cultural judaico-cristã ocidental implantada no Novo Mundo.

Na visão de Florentina Souza Silva (2006), em décadas mais recentes, esse espaço foi difusor de textos e informações relativas tanto aos movimentos negros da América do Norte quanto à negritude latino-americana. Assim, através do Atlântico Negro, como classificou Paul Gilroy, esse circuito de troca disponibilizou poemas, textos jornalísticos, notícias sobre o empenho e as lutas dos africanos e da diáspora, nas suas lutas específicas contra o regime colonial, contra a exploração e o racismo: a história do Atlântico negro providenciou os meios para reexaminar os problemas da nacionalidade, localização, identidade e memória histórica (1998, p. 16).

O Atlântico Negro foi e ainda continua sendo difusor de africanidade que motivou a população negro-africana a impulsionar seus projetos e lutas contra o racismo. O espaço servira produtivamente como processo dialógico de reconfiguração ativa e de intensa participação das culturas de origem africana no forjar contínuo da cultura negro-africana na diáspora.

Até os dias atuais, como nos descreve Florentina Souza Silva, esse processo dialógico continua refazendo e elaborando percursos e laços, descobrindo rotas inusitadas e apontando possibilidades de mudanças e de intervenção política e cultural. O Atlântico Negro ajudou na criação, na divulgação e na afirmação do pensamento negro-africano moderno, utilizado no decorrer do processo de confirmação da população negra como protagonista na cena social, política, econômica e cultural do mundo contemporâneo.

Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2005/2006) denomina esse processo de criação da modernidade negra e a descreve como sendo:

O processo de inclusão social e simbólica dos descendentes de africanos às sociedades das Américas e da Europa. Significa, grosso modo, a incorporação dos negros ao Ocidente como pessoas civilizadas. Podem-se distinguir dois momentos de tal integração, cuja ordem cronológica não é unívoca: um primeiro, de representação positiva dos negros, construída por intelectuais brancos, principalmente na literatura e nas artes plásticas (cubismo, negrismo, modernismo) e, num segundo momento, a criação de representações positivas dos negros feitas pelos próprios negros, também nas artes e na literatura, mas também na ideologia e na política (GUIMARÃES, 2005/2006, p. 157).

O pensamento negro-africano moderno desenvolveu-se no processo diaspórico, em permanente diálogo com o continente africano por intermédio do Atlântico Negro. O pensamento se constituiu de forma plural e particular, ao mesmo tempo influenciado por condicionantes históricos (fatores demográficos, econômicos, sociais e políticos) e por condicionantes particulares (questões ideológicas e intelectuais).

O caso do pensamento negro-africano brasileiro é bastante representativo de como se constituiu o processo de formação dessa

modernidade negra. O sentimento de africanidade que move a produção do pensamento é plural por receber influências externas e por ser proveniente da diversidade de um país de dimensões continentais e é, ao mesmo tempo, particular porque sua influência interna lhe possibilitou experiências específicas, gerando um processo ímpar.

Dessa forma, a africanidade apresenta-se como força motriz para construção e divulgação de cultura histórica que, por sua vez, substancia o processo de aprendizagem para elaboração de uma nova perspectiva epistemológica, no que diz respeito à produção de conhecimento e o ensino de História tradicional em relação à população negra no continente e na diáspora africanos.

CULTURA HISTÓRICA E A CRÍTICA À PRODUÇÃO E AO ENSINO DE HISTÓRIA

Sem usufruto do poder político e econômico, em uma sociedade conservadora que se baseou na desigualdade e na qual o fator racial foi fundamental para determinar a posição de cada grupo na pirâmide social²⁵, a população negra teve que se debruçar em torno do passado, da experiência histórica negro-africana para elaboração do argumento de defesa de sua cidadania.

Ao passo que se aproximava da experiência histórica, contribuiu para o processo de racionalização do conhecimento histórico. A racionalização da experiência do aquilombamento no continente e na diáspora africanos, no decorrer dos últimos dois séculos (XX e XXI), possibilitou a formação da cultura histórica de resistência negro-africana. No sentido prático, constituiu-se a partir das lutas pelos seus direitos e contra racismo e, no sentido teórico, a partir do embate intelectual de produção do conhecimento histórico. É um

25 A exploração de classe e a opressão racial se articularam como mecanismos de exploração da população negra, alijando-o de bens materiais e simbólicos. A abertura da estrutura social em direção à mobilidade está diretamente ligada à cor da pele, e, nesse âmbito, a raça constitui um critério seletivo no acesso à educação e ao trabalho. Ver HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

processo que se constituiu de forma dialética: a prática e a teoria acontecem ao mesmo tempo para configurar a cultura histórica de resistência negro-africana.

Dentro da perspectiva gramsciana, podemos afirmar que a teoria ilumina o fazer e esse saber realizado redefine os próprios conceitos teóricos. Abordagem da realidade é feita através da conjugação inseparável entre o agir e o pensar (GRAMSCI, 2011), gerando uma produção de conhecimento que não abre mão do caráter político no processo de construção dos saberes para a cultura histórica e para o ensino de História.

A população negra no continente e na diáspora africanos, através dos movimentos socioculturais, recebeu, interpretou e difundiu conhecimento histórico, criando ferramentas epistemológicas que legitimaram os discursos políticos nos embates jurídicos em prol dos seus direitos coletivos, inclusive o direito à história.

Essa criticidade tem possibilitado a reconstrução do cenário histórico em contraposição à produção e ao ensino de História tradicional. A população negra procurou sistematizar a articulação entre o processo e a produção histórica, sendo, ao mesmo tempo, agente que transmite e que recebe o conhecimento. Não foi o ensino institucional de História que contribuiu para a população negra, e sim, a população negra quem interferiu diretamente no ensino de História.

Segundo Alessandro Moura de Amorim:

[...] através da ação educativa, o ativismo negro empoderado desenvolveu experiências pedagógicas alternativas sobre o ensino de história do negro na África e na diáspora que subsidiaram a implantação de um corpus legal que incidu sobre o ensino formal, ainda que não se possa, com essas medidas, mudar de fundo, a marca social da escola brasileira, essencialmente eurocêntrica (AMORIM, 2011, p. 131).

Na visão do autor, o processo de empoderamento intelectual do ativismo negro, na busca pela ressignificação de suas representações no campo da História, criou a oportunidade de adquirir, produzir e compartilhar conhecimentos sobre a experiência acumulada durante a sua trajetória de resistência, possibilitando ações educativas no campo da história que resultou na implantação de programas de educação para a cidadania, envolvendo grupos dos movimentos negros e outros setores da sociedade (associações comunitárias, municípios, estados e união).

Então, não são das salas de aulas das escolas, das universidades ou dos ambientes particulares dos pesquisadores nas universidades brasileiras que se começa a desconstruir a história tradicional que minimiza a população negra à condição passiva de escravizado, não são os referidos pesquisadores os primeiros a trazerem à luz do nosso conhecimento a história do protagonismo negro no continente e na diáspora africanos, e sim, dos grupos culturais, das entidades, dos clubes, das organizações políticas negras e, mais tarde, dos intelectuais negros que conseguiram passar no funil estreito das universidades.

Quando fazemos essa afirmação, queremos pontuar que a iniciativa de desconstrução da história tradicional, com relação à população negra, em sua origem, não é uma iniciativa institucionalizada, dos órgãos responsáveis pela educação oficial, mas uma iniciativa não institucional que partiu de fora para dentro das instituições de ensino. Tal afirmação faz parte da construção de um percurso argumentativo, visando apresentar a população negra como produtora de conhecimento histórico, partindo da premissa de uma crítica primária que precede as demais.

A ideia de crítica primária aqui se aproxima da teoria do campo de Bourdieu: [...] permitir romper com o conhecimento primeiro, necessariamente parcial e arbitrário [...], com as teorias semieruditas que só contém, em estado explícito, um dos pontos de vista sobre o campo (BOURDIEU, 2004, p. 43). Aproxima-se porque essa crítica primária é fruto de um processo de aprendizado maduro que, por um lado, contrapõe-se à produção e ao ensino de História tradicional, eurocêntrico, mas que, por

outro lado, não negou a importância e não abriu mão do conhecimento e do seu espaço nas instituições de ensino tradicionais.

A população negra desenvolveu uma relação conflituosa e tensa de crítica e de apropriação do conhecimento produzido nessas instituições: ora criticando, quando esse conhecimento institucionalizado de forma direta ou indireta contribui para negar ou para esconder o seu protagonismo no decorrer da história de longa duração, hora se apropriando desse conhecimento para validação e reconhecimento da sua produção de conhecimento que estava fora das instituições educacionais e que acabam por influenciá-las.

Então, o estudo da situação da população negra no continente e na diáspora africana, para além do quesito escravidão, não foi uma iniciativa das instruções oficiais, mas consequência do anseio, da prática intelectual e política da população negra. No decorrer do século XX, a população negra sistematizou, racionalizou e materializou a sua experiência em um processo que gerou e partiu da cultura histórica, se utilizou de várias ciências, possibilitando a formação de um campo do conhecimento multidisciplinar o qual substanciou essa crítica primária.

Nesse sentido, não é nossa intenção desvalorizar ou negar outras contribuições, como é o caso do Projeto UNESCO (1951-1952), desenvolvido pelo grupo da USP²⁶, responsável por inaugurar no campo das ciências sociais

26 O Projeto foi uma pesquisa comparativa sobre as relações raciais em diferentes regiões brasileiras. O objetivo inicial desses estudos era o de oferecer ao mundo o exemplo do Brasil como país da harmonia racial. Na esperança de encontrar a chave para a superação dos problemas raciais nos mais diversos contextos internacionais, a UNESCO teria acabado por se ver diante de um conjunto de dados sistematizados sobre a existência de racismo no Brasil. Evidenciou-se uma forte correlação entre cor ou raça e *status* socioeconômico. A utopia racial brasileira foi colocada em questão. Ver MAIO, Marcos Chor. O Projeto UNESCO: ciências sociais e o – credo racial brasileiro. In: *Revista USP*, São Paulo, n. 46, p. 115-128, junho/agosto, 2000.

uma produção acadêmica, mas apresentar a população negra como principal protagonista na elaboração da crítica epistemológica da história eurocêntrica²⁷.

Nas décadas de 1930 e 1940, a população negra, de forma não institucional, já denunciava a precariedade da abolição, a ideologia da democracia racial e a existência de racismo no Brasil. Para compreender esse processo de crítica primária na elaboração de uma nova perspectiva epistemológica, com vista ao processo de produção e de ensino de história desenvolvido pela população negra, é preciso levar em consideração não apenas os aspectos institucionais do processo de aprendizagem, aqueles que são desenvolvidos nos gabinetes e nas salas de aulas das universidades, mas também os aspectos não institucionais que são desenvolvidos fora desse universo.

O ponto de partida para tal argumento é a consciência histórica, ela é base de todo o ensino e aprendizagem da história e não existe consciência histórica sem processo de aprendizagem. Nesse sentido, essa crítica primária da população negra é fundamentada no processo de aprendizagem que deriva da consciência histórica constituída da experiência do antes, do durante e do após a escravidão moderna.

Então, a ideia de produção e de ensino de história, aqui, tem um caráter mais amplo, se baseia nos processos de orientação da vida prática, ou seja, na constituição da consciência histórica como processo de aprendizagem que possibilitou desenvolver a crítica epistemológica a partir de diversas linguagens.

A população negra produziu e difundiu conhecimento histórico através de narrativas que se desenvolveram principalmente por intermédio da poesia, da música, do teatro, da literatura de cordel, do panfleto, entre outras formas de narrativas, que tornou possível aquisição da habilidade de adquirir, ampliar e transformar significados a partir da própria experiência.

Neste processo de aprendizagem acontece uma relação comunicativa, dialógica entre o passado e o presente, com isso a experiência do passado é trabalhada e significada com o intuito de construir orientações necessárias

27 Grupo formado por intelectuais como Roger Bastide, Florestan Fernandes, Thales de Azevedo, Oracy Nogueira, L. A. Costa Pinto entre outros.

para a vida prática, no caso da população negra, para sua afirmação sociopolítica e cultural, para reivindicação de sua cidadania no mundo contemporâneo. Segundo Jörn Rüsen:

[...] É uma dinâmica interna do aprendizado dialético histórico em si, de modo que se desenvolva plenamente em sua execução. O processo de aprendizagem da consciência histórica move-se aqui em uma perspectiva genética; ele é tratado como um desenvolvimento de um sujeito que adquire a competência para criar significado por meio da narrativa da experiência temporal, no qual o aprendizado histórico acontece. Aprendizagem histórica é, nessa forma didática e reflexiva, marcadamente um processo em que a processualidade da aprendizagem histórica se desdobra (RÜSEN, 2007, p. 78).

Na visão do autor, é um processo reflexivo a respeito da experiência temporal na interpretação do tempo. É a experiência da aprendizagem produtiva no processo de aquisição de competência, quando o sujeito, através do processamento da experiência, adquire habilidades e faz uso de maneira consciente.

A população negra, no decorrer do século XX, desenvolveu uma forma de aprendizagem que possibilitou a formação de um sentido crítico a respeito do seu lugar no mundo contemporâneo. Metodologicamente falando, se utilizou das experiências de contradição contemporânea (ou histórica), historicamente trabalhadas a partir da cultura histórica de resistência negro-africana, com o intuito de questionar as amostras da interpretação histórica sobre a realização do passado (RÜSEN, 2007, p. 82).

A prática de uma aprendizagem que se utilizou da experiência da contradição histórica ajudou no processo de negação dos paradigmas e dos estereótipos relacionados à população e ao legado negro-africano na sociedade contemporânea; contribuiu para refletir a respeito da interpretação

temporal da história a partir da perspectiva negro-africana e para uma educação da identidade voltada para a diversidade humana.

O contato com a experiência do passado, através da pesquisa, tornou possível à população negra a condição necessária para recepção o saber histórico: como lidar, ter posição e utilizá-lo em seu benefício; contribuiu para a digestão do conhecimento histórico, visando o processo de formação psíquico-social e político que privilegiou o desenvolvimento das competências da consciência histórica necessárias para sua orientação enquanto sujeito ou grupo em sociedade.

A população negra buscou, de forma incessante, reconstruir o cenário histórico para além do eurocentrismo. Segundo Joseph Ki-Zerbo:

Para não cair na falácia da inferioridade racial, do tribalismo congênito e a pretensa passividade histórica dos africanos. Todas essas abordagens subjetivas e irracionais apenas mascaram uma ignorância voluntária. [...] um grande esforço de edições e reedições judiciosas, de tradução e difusão na África permitirá, pelo efeito multiplicador desses novos fluxos conjugados, transpor um novo limiar qualitativo e crítico sobre a visão do passado africano (KI-ZERBO, 2010, p. 33-35).

Para o autor, a história da comunidade negro-africana foi relegada a um papel secundário, no que diz respeito à história da humanidade. Nesse sentido, a história da comunidade deve ser reescrita. E isso porque, até o presente momento, ela foi mascarada, camuflada, desfigurada, mutilada (KI-ZERBO, 2010, p. 31).

A partir dessa realidade, a população negra concentrou força contra a perspectiva que resume a história da comunidade negro-africana ao período da Escravidão Moderna. Essa visão simplista legou à população negra a tarefa de ressignificar as relações sociais, desde as mais simples, corriqueiras, até as mais complexas.

A população negra travou uma luta contra a opção ideológica da naturalização da inferioridade do contingente negro-africano e do senso de superioridade branca fortemente presente na sociedade brasileira. Houve a hierarquização das raças pautada numa escala de valores, com base em aspectos biológicos (cor de pele, traços morfológicos etc.), requisitos psicológicos, morais, intelectuais e culturais, com intuito de proclamar a raça branca como superior às outras raças (MUNANGA, 2004, p. 21).

Diante da naturalização da inferioridade, da ignorância voluntária (KI-ZERBO, 2010, p. 33), a população negra, no decorrer dos séculos XX e XXI, tem desenvolvido um processo de ressignificação de palavras, expressões, conceitos e categorias que, em sua essência, foram criadas com cunho pejorativo, ou que no decorrer do tempo acabaram sendo utilizadas com esse propósito, a categoria negro/negra pode ser citada como exemplo.

A categoria, historicamente, foi vista sob uma perspectiva pejorativa, representando a personificação da anormalidade; foi-lhe reservado o lugar secundário em todos os aspectos do desenvolvimento intelectual, emocional, econômico e social, avalizado pela Igreja e por várias ciências do século XIX (ANDRÉ, 2008, p. 39).

Como consequência, tornou-se sinônimo de inferioridade; a população negra era vista como incapaz de progredir, de evoluir nos aspectos psíquico-sociais representando um obstáculo para o projeto de uma sociedade que se pautava na ideologia branca/europeia. A categoria negro/negra foi utilizada desde o início da formação do Brasil como distintivo social inferiorizante. A partir dessa tendência, a população negra desenvolveu uma campanha histórica de posituação da categoria que perdura até os dias atuais, que lhe apresenta como sinônimo de dignidade e de luta.

Tal postura positiva impõe dois fatores importantes para a compreensão da história contemporânea da população negra no Brasil: um fator epistemológico e outro político que caminham juntos a todo o momento. No que diz respeito ao fator epistemológico, essa posituação

contribuiu para questionar teorias que visavam reafirmar ou escamotear o distintivo social de inferioridade atribuído à categoria negro/negra.

No decorrer do processo histórico, a população negra tem desenvolvido um movimento que começou de fora para dentro e que, do final do século passado aos dias atuais, acontece também de dentro das instituições, como consequência da presença da população negra em todos os níveis da administração e da formação do arcabouço da educação brasileira.

A Lei nº 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na rede de ensino fundamental e médio representa bem o processo proporcionado por esse movimento. Segundo a relatora do parecer da Lei, Petronília Beatriz Gonçalves e Silva:

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei nº 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (SILVA, 2004, p. 84).

O reconhecimento da lei foi uma vitória importante, entre outras razões, porque ajuda a quebrar com a ignorância voluntária presente nas esferas educacionais; possibilita a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade racial presente na educação escolar brasileira; representa a valorização, a divulgação e o respeito ao processo histórico de resistência negra, desde as formas individuais até as coletivas (SILVA, 2004, p. 84-85).

Se, até hoje, ela ainda não é aplicada pelos estados e municípios de forma satisfatória, é inegável que no percurso dos seus dezesseis anos, a lei tem sido um mecanismo importante para criticar a educação tradicional e para elaboração de uma proposta de educação que tenha como princípio básico o respeito à diversidade racial, cultural, religiosa e de gênero.

A lei, como marco jurídico, é importante para o processo de desenvolvimento de conhecimento para o ensino de história. Podemos nos basear no seguinte pressuposto: muito embora a lei não trate especificamente do âmbito acadêmico, por ele (âmbito acadêmico) ser responsável pela formação dos professores que atuam no ensino básico (Fundamental e Médio), teve que se adequar à situação proveniente da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira²⁸.

Nesse sentido, de 2003 para cá, aconteceu o aumento de disciplinas de história e cultura africana e afro-brasileira não só nos cursos de História, como também em outros cursos de licenciatura, disciplinas que tratam da história e da questão racial no Brasil; grupos de pesquisa (os NEABs); fóruns; seminários; congressos; publicações acadêmicas; confecção de materiais didático-pedagógicos (livros, cartilhas e vídeos voltados para questão).

A lei colaborou diretamente para consolidar a proposta de história social da escravidão, para combater a perspectiva que associa negritude à condição escrava. A história social da escravidão apresenta a população negra escravizada como sujeito histórico que, mesmo com os limites e a violência imposta pelo sistema escravista, construíram uma lógica de sobrevivência e de resistência.

Com base na prerrogativa da Lei nº 10.639/2003, que prevê o reconhecimento e a valorização da história, da cultura e da identidade dos descendentes de africanos, foi possível trazer à luz do conhecimento, por intermédio da história social da escravidão, as vivências, os significados, as estratégias e a lógica das ações cotidianas da população negro-africana escravizada.

28 Além disso, em 17 de julho de 2004, foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno (CNE/CP, 1/2004) a Resolução I, que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, cujo teor diz o seguinte: Art. 1º A presente Resolução [...], a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. § 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004 (CNE/CP, 1/2004, p. 11).

A lei foi importante como incentivo para dar vazão aos estudos advindos da renovação da história da escravidão no Brasil. Estudos historiográficos importantes que abordaram vários temas relacionados à população escravizada como vida familiar, religiosidade, abolição, escravidão urbana, papel das mulheres, alforrias, entre outros.

Quando citamos a importância da história social da escravidão, não foi com objetivo de tecer uma elucubração a respeito do tema, até porque não se faz necessário para as pretensões desse trabalho, e sim, ressaltar a relação de reciprocidade entre a Lei nº 10.639/2003 e a história social da escravidão ao apresentar tal reciprocidade como passo importante para adequação do âmbito acadêmico a obrigatoriedade da lei como elemento que ajuda a perceber o protagonismo da população negra no processo de crítica e transformação da produção do conhecimento e do ensino de história tradicional.

A lei é um marco jurídico que contribuiu para emergir outras perspectivas que estavam dentro (na periferia) e fora das universidades, através dos intelectuais negros e não negros influenciados por um processo de articulação, de formação, produção e difusão do conhecimento, que se organizou fora e dentro do âmbito acadêmico.

No que diz respeito ao fator político, a categoria negro/negra é, acima de tudo, um ato de afirmação, reivindicação de sua identidade. A adoção de uma classificação bipolar (branco e negro) se deu por motivação política, foi a escolha de um movimento que optou por uma luta em que a população negra pudesse ser introduzida à classe trabalhadora explorada e não a uma minoria oprimida (GUIMARÃES, 2002, p. 101).

A população negra se definiu não apenas como a parcela mais explorada do povo brasileiro, mas como a maioria da população. Essa postura política proporcionou vitórias importantes para a população negra e, entre outras, podemos citar a transformação da expressão negro/negra em categoria analítica que, por conseguinte, oportunizou o reconhecimento da categoria pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Isso significa que, embora quando se trate de contingente populacional no país se mencione apenas brancos, amarelos, indígenas, pardos e pretos, o IBGE considera a categoria negro/negra²⁹ como sendo a junção das categorias pardo/parda e preto/preta. O órgão serve de base para elaboração e institucionalização das políticas públicas no Brasil.

Estudar como a população negra relaciona-se com os saberes históricos na sua vida prática leva-nos à discussão dos efeitos que o conhecimento histórico produz nos processos de aprendizado, da vinculação entre o saber e o agir. Foi diante da necessidade de vinculação do saber e do agir em prol da transformação da mentalidade eurocêntrica que a população negra desenvolveu e apresentou uma vasta cultura histórica como síntese da experiência para orientação da vida prática e da valorização da identidade negro-africana.

A população negra desenvolveu, através da luta antirracista, o processo de aprendizado histórico que transcendeu as relações escolares e a feição de uma teoria do ensino de história tradicional. Um processo de aprendizado que se baseia na contingência do agir da população negra, na experiência vivida e na representação do sentido do tempo.

Os movimentos socioculturais negros sempre tiveram como preocupação central questionar a negação da importância do negro/a na formação social brasileira, não só na história, mas em todo o processo de

29 A população negra, através do movimento sociocultural, deu uma conotação política à ideia de raça, e procurou organizar a população brasileira de forma bipolar, entre brancos/as e negros/as, aconteceu a recusa de outros termos, como mestiços, morenos, pardos etc. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) passou a classificar toda essa derivação de pardos/pardas e pretos/pretas, para estudos estatísticos agrupados sob a nomenclatura de negros/negras. Graças ao impacto causado por pressão do movimento sociocultural negro, foi possível o reconhecimento do racismo como um aspecto estruturante da sociedade brasileira, minando a ideologia da democracia racial. Essa postura política possibilitou introduzir na pauta nacional as demandas da população negra no Brasil: o combate ao racismo; as relações políticas e teóricas entre raça e classe; as interações entre antirracismo político e a consolidação da sociedade civil e da democracia; entre outras, são questões já suficientemente debatidas pela intelectualidade brasileira e pelos grupos negros organizados (NASCIMENTO, 2006, p. 1).

formação educacional, com o intuito de reconstruir os currículos escolares a partir do respeito à pluralidade étnico-cultural, visando desconstruir a escola que serve de instrumento de manutenção e propagação do racismo no Brasil.

O sistema de ensino brasileiro, da pré-escola até à universidade, tem primado por ocultar ou distorcer a história e a cultura da população negra, no continente e na diáspora africana. Por essa razão, a população negra utilizou-se da educação histórica, que pressupõe uma aprendizagem histórica, de modo a lhe proporcionar uma leitura da sua realidade no mundo a qual está inserida.

A aprendizagem histórica possibilitou exprimir a sua compreensão do passado e se conscientizar progressivamente da sua orientação fundamentada na cultura histórica de resistência negro-africana. Compreender os fundamentos da história na vida prática a partir da relação temporal desenvolvida pela população negra possibilita-nos cogitar e materializar uma teoria das operações da consciência histórica da população negra.

Ela se insere na história, questionando o porquê da continuidade de sua condição de inferioridade no continente e na diáspora no Pós-abolição, surgindo assim às primeiras interpretações de uma perspectiva negro-africana brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A população negra reivindicou a reinterpretação do papel africano na formação do mundo contemporâneo, esbanjando forte sentido de identidade e de protagonismo cultural. Esse sentido de identidade e de protagonismo cultural que poderíamos chamar de consciência histórica, ou melhor, de africanidade, foi a mola propulsora da luta emancipatória da população negro-africana. A africanidade, que está presente em todos os cantos que os africanos e seus descendentes escravizados ajudaram a construir, gerou o que denominamos de cultura histórica de resistência negro-africana.

No caso específico do Brasil, começa a se desenvolver na luta contra a escravidão e, depois da escravidão, na luta antirracista (até os dias atuais), como necessidade de se contrapor à historiografia tradicional que omite o papel negro-africano na formação da cultura nacional. De maneira geral, em prol da desconstrução da ideia de democracia racial, que proporciona a falsa impressão de inclusão social, de maneira específica, contribui para o desvelamento da ideologia da democracia racial, que sempre escondeu as desigualdades sociorraciais que marcam a sociedade brasileira.

Ideologias que representam o sonho da europeização e a tentativa de esquecimento da herança africana indesejável por uma minoria branca que, historicamente, se perpetua até os dias atuais no controle do país, indo na contramão da tendência mundial do reconhecimento do caráter multirracial e multicultural das sociedades contemporâneas.

Trazer à luz da história o protagonismo negro-africano é importante porque significa uma nova interpretação da história da situação da população negra no Brasil, tendo em vista que, historicamente, foi divulgada pela elite intelectual e política, dentro e fora do país, a ideia de uma democracia racial, de uma nação mestiça, onde negros(as) e brancos(as) formavam um regime de fraternidade e de igualdade de oportunidades, não existindo problemas raciais.

Durante muito tempo no Brasil, se fez uma leitura equivocada da história da escravização negra e da população negro-africana, que encerrava o negro à condição de escravizado, apresentando-o como passivo à situação de cativo, contribuindo para escamotear não só o seu protagonismo, como também, todas as tensões sociorraciais, que foram características do processo histórico de uma sociedade extremamente desigual de base escravista.

Também equivocada é a divulgação histórica no Brasil de uma representação da África e da cultura negro-africana brasileira, a partir de uma visão simplista baseada nos estereótipos, descrevendo o continente africano como lugar não civilizado, caracterizado pelo exotismo e superstição e a cultura negro-africana brasileira limitada à sensualidade, ao samba e ao futebol. Ou seja, a população negra, com a sua cultura, foi sempre

apresentada como carentes de capacidades intelectuais, por essa razão, seriam desprovidos de qualquer plausibilidade científica.

Se, de fato, realmente temos razão, no decorrer desse trabalho ajudamos a desconstruir tal perspectiva, indo mais além. Talvez possamos falar que contribuímos para a confirmação da ideia de que não é o ensino de história tradicional que influenciou a população negra, e sim, é a população negra que interfere diretamente na produção de conhecimento e do ensino de história.

No âmbito global, o que falar do continente africano que passou do estatuto de um povo sem história para se caracterizar como berço da humanidade, da civilização ocidental. No âmbito nacional, temos a Lei 10.639/2003, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira.

A lei contribuiu para o debate em torno da necessidade de reconfiguração do ensino de história. Para correção do currículo escolar eurocêntrico, em prol de um currículo que respeitasse a coexistência de culturas singulares, que derivam da pluralidade racial que caracterizam a sociedade brasileira.

As reivindicações de um currículo que respeitasse essa diversidade possibilitaram a elaboração da crítica epistemológica a respeito da produção do conhecimento e do ensino de história tradicional. Da exposição do caráter ideológico e das lacunas que uma perspectiva eurocêntrica proporciona na formação escolar.

Ideológico porque tal perspectiva foi fundamental para não confirmação de uma história que respeitasse a experiência multicultural e plurirracial do processo histórico brasileiro, escondendo as contradições e os conflitos sociorraciais provenientes de uma sociedade que se constituiu a partir de uma estrutura econômica, social e cultural de base colonial/escravista, em nome da ideia de democracia racial.

Ao passo que não respeitou essa experiência multicultural e plurirracial, consubstanciada em uma ideologia etnocêntrica, possibilitou

lacunas na produção do conhecimento e do ensino de história, em todos os níveis da formação educacional brasileira.

Tendo como horizonte, à contraposição dessa perspectiva etnocêntrica, expressa através do eurocentrismo, a população negra dedicou-se à construção de uma nova consciência histórica, que possibilitou questionar o lugar ao qual foi relegada no decorrer do processo histórico e reivindicar o seu protagonismo na formação da cultura nacional Brasileira.

A reconstrução da história que, necessariamente, passaria por uma valorização da experiência histórica negro-africana no continente e na diáspora africana. Essa reconstrução, em busca de uma nova consciência, proporcionou um processo pedagógico de aprendizagem que se utilizou do método da contradição histórica e se fundamentou na cultura histórica de resistência negro-africana.

Dessa forma, para além de substanciar com mais conhecimento, a população negra também pensou e materializou uma nova proposta de ensino de história, que leva em consideração a pluralidade dos tempos históricos. A população negra propôs um ensino de história que se estrutura a partir da longa duração: começando pelo passado milenar negro-africano, passando pelas lutas contra a escravidão e o racismo no continente e na diáspora negro-africana contemporânea, como percurso metodológico do processo de desconstrução da história eurocêntrica.

Tal perspectiva contribuiu não só para melhor compreensão da história da população negra, como também para enriquecer a história do Brasil em geral. A população negra abriu espaço para prerrogativa da dúvida, do questionamento, da crise, da crítica epistemológica aos cânones eurocêtricos.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Alessandro Moura de. **MNU representa Zumbi (1970-2005): cultura histórica, movimento negro e ensino de história**. 2011. 204 f. Dissertação (Mestrado em Historia).

Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/5956/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

ANDRÉ, Maria da Consolação. **A construção de subjetividades em afro-brasileiros**. Brasília: LGE Editora, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Os sociais das ciências: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRAUDEL, Fernand. **Gramática das civilizações**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. História e ciências sociais: a longa duração. In: _____. **Escritos sobre História**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p.11.

FLORES, Elio Chaves. A cultura histórica entre as regionalidades e os saberes históricos. In: SANTOS NETO, Martinho Guedes do; COSTA, Robson Xavier da. **Pesquisa em História: temas e abordagens**. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB\PPGH-UFPB, 2009.

_____. Lições do professor Braudel: o Mediterrâneo, a África e o Atlântico. In: **Afro-Ásia**, v. 38, p. 9-38. 2008.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. Rio de Janeiro: Editora 34: UCAM, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 9. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora da Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Cadernos do cárcere: introdução ao estudo da filosofia – a filosofia de Benedetto Croce**, v. 1. 5. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011a.v. 1.

GOMES, Ângela de Castro. **História e historiadores**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996, p. 157-206.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Ltda., 1982. (Coleção 2 pontos).

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Resistência e revolta nos anos de 1960: Abdias do Nascimento. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 156-167, dez/fev. 2005-2006.

_____. Resistência e revolta nos 1960 – Abdias do Nascimento. **GT Teoria Social**. Caxambu: ANPOCS, out. 2005. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag>>. Acesso em: 24 jul. 2016.

_____. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África I: metodologia e pré-história da África**. Brasília: UNESCO, 2010.

NASCIMENTO, Washington Santos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil: 26 anos depois**. 2. Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história: uma teoria da história como ciência**. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

_____. **Cultura faz sentido: orientação entre o ontem e o amanhã**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

_____. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **Revista história da Historiografia**, n. 2, março 2009. Disponível em: <<https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/12/12>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

_____. **Reconstrução do passado**. Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Tradução Asta-Rose Alcaide. Brasília/DF: UnB, 2007.

SILVA, Florentina Souza. Laços políticos forjados pelo Atlântico Negro. In: CHAVES, Rita; SECCO, Carmen; MACÊDO, Tania (Orgs.). **Brasil/África: como se o mar fosse mentira**. São Paulo; Luanda: Unesp; Chá de Caxinde, 2006.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Parecer n.º CNE/CP 003/2004: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília/DF: Conselho Nacional de Educação, 2004.

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DA PARAÍBA: OS REFLEXOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NA PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA DA UFPB

Márcia de Albuquerque Alves

Fruto das reflexões resultantes do estudo dissertativo, este capítulo amplia o recorte de 2003 a 2016, observando os reflexos da referida legislação nas produções acadêmicas do Mestrado em História da Universidade Federal da Paraíba (PPGH/UFPB). É importante destacar que o interesse pela temática surgiu ainda na graduação, por meio da disciplina de *História da África Contemporânea*, ministrada pelo Prof. Dr. Elio Chaves Flores e nas disciplinas de Estágio Supervisionado em História, ministradas pela Prof^a. Dra. Vilma de Lurdes Barbosa e Melo.

Na disciplina de História da África Contemporânea discutimos o texto *Etnicidade e Ensino de História: a matriz cultural africana*³⁰, que faz uma reflexão sobre o Ensino de História da África na cultura escolar, observando a questão étnico-racial na Universidade e na Legislação Nacional da Educação. As disciplinas de Estágio Supervisionado em História nos conduziram a refletir sobre a legislação, a que destaco a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Desta forma, estas disciplinas, a partir de perspectivas diferentes, nos apresentaram a Lei 10.639/2003.

As discussões advindas das disciplinas sobre Ensino de História e História da África nos inquietaram no sentido de entender como a referida lei estava sendo abordada na Educação Básica. Desta pesquisa nasceu o nosso

30 FLORES, Elio Chaves. *Etnicidade e Ensino de História: a matriz cultural africana*. In. Tempo - Revista do Departamento de História da UFF. Vol. 11, n. 21, Julho, 2006a, p. 75-92.

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado *O afro-descendente na historiografia didática de história da Paraíba para o Ensino Médio: de 2001 a 2011 sob à luz da Lei 10.639/2003*³¹. Ao final da construção deste estudo, percebemos que as populações negras afrodescendentes continuavam nos manuais didáticos de História da Paraíba para o Ensino Médio, ainda em sua maioria, no contexto de escravidão e, minimamente, discutidas em outros períodos.

Apesar de constatar mudanças significativas advindas da regulamentação da Lei 10.639/2003, tais como a publicação de livros temáticos³², as questões étnico-raciais nos Guias dos Livros Didáticos do

31 ALVES, Márcia de Albuquerque. *O afro-descendente na historiografia didática de história da Paraíba para o Ensino Médio: de 2001 a 2011 sob a luz da Lei 10.639/2003*. Monografia do Curso de Graduação em História/UFPB, João Pessoa, 2012. [PDF]. 99p. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/neabi/pdf/Biblioteca%20Digital/Monografias/MARCIA%20DE%20ALBUQUERQUE%20ALVES.pdf>> Acesso em: 13 dez 2015.

32 Podemos citar como referência que vem contribuindo ativamente nesta implementação da Lei 10.639/2003 a Coleção *História Geral da África*. Esta coleção, publicada pela UNESCO a partir dos anos 1980, é uma das principais obras de referência sobre o assunto. Foi produzida ao longo de 30 anos por mais de 350 especialistas das mais variadas áreas do conhecimento, sob a direção de um Comitê Científico Internacional formado por 39 intelectuais, dos quais dois terços eram africanos. Com versão completa editada em inglês, francês e árabe, a Coleção agora é disponibilizada em português com os oito volumes que a compõem. É considerada um divisor de águas na historiografia da região, rompendo com a racialização sistemática que contamina os manuais de história da África. Além de oferecer material de significativa qualidade para uso de pesquisadores, a obra serve de base para a criação de materiais pedagógicos para utilização em sala de aula. Mais informações no Guia da Coleção disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190257POR.pdf>> Acesso em: 28 mar. 2015. A Coleção *História Geral da África* disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/general_history_of_africa_collection_in_portuguese-1/#.VSLtNcK5fIU>. Acesso em: 28 mar. 2015. Já em termos de livros temáticos locais, destacamos FLORES, Elio Chaves. (Coord.) *A África está em nós: história e cultura afro-brasileira: africanidades paraibanas*. João Pessoa, PB: Grafset, 2011. Quanto à literatura africana enfatizamos BELÉM, Valéria. *Os cabelos de Lelê*. Companhia Editora Nacional. 2012. MACEDO, José Rivair. *História da África*. São Paulo: Contexto, 2013.

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)³³, o surgimento de Cursos de Extensão³⁴ e Especialização para a Educação das Relações Étnico-raciais³⁵, além de disciplinas sobre História da África – oferecidas pelas Universidades Públicas na Paraíba – e eventos acadêmicos contemplando a temática étnico-racial em Grupos Temáticos (GT), tornou-se necessária a continuidade da nossa pesquisa, observando neste segundo momento, o Ensino Superior, o lugar social, por excelência, de construção de conhecimento acadêmico do professor de História, que resultou na dissertação intitulada: “*Uma década da Lei 10.639/2003 nos cursos de História das Instituições Públicas de Ensino Superior na Paraíba: Formação, Pesquisa e Ensino*”.

Entender o contexto dos povos negros/afrodescendentes na formação social do Brasil, precisamente fruto do encontro e dos desencontros culturais entre os três mundos: América, Europa e África, se faz essencial para um Ensino de História comprometido com uma sociedade mais justa e igualitária na luta contra a discriminação e em prol do respeito à diversidade. Desta forma, se tornou pertinente, observar o Ensino Superior, espaço de formação do Professor da Educação Básica. Assim, o presente capítulo, fruto de pesquisas e discussões no “*Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino de História - (GEPEH)*”³⁶”, contempla as produções acadêmicas do Programa de Pós-Graduação em História da UFPB, no recorte temporal de 2003 a

33 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é voltado à distribuição de obras didáticas para estudantes da rede pública de ensino brasileira. Teve início com outra denominação em 1929, porém o Programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. O PNLD cresceu com o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – PNLD, o PNLD de EJE, entre outros. Atualmente o PNLD é voltado à Educação Básica, com exceção dos anos referentes a Educação Infantil. O Histórico e Funcionamento do PNLD disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-historico>>. Acesso em: 25 mai. 2015.

34 Destacamos o *Projeto de Formação Docente e Educação Antirracista* promovido pelo NEABI/UFPB. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/neabi/>> Acesso em: 12 dez 2015.

35 Especialização em Educação para Relações Étnico-raciais oferecida pela Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Campina Grande – PB, com carga horária de 285h, referente à duração de um ano, no caso, início em 2012 e término em 2013.

36 Diretório do CNPq: <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0083705LV2CNX4>

2016, que discutem as relações étnico-raciais. Para cumprir este objetivo, primeiro faremos uma discussão sobre o nosso enfoque teórico, em seguida apresentaremos o percurso da Lei 10.639/2003, e por fim, uma reflexão sobre as abordagens das produções acadêmicas.

APONTAMENTOS TEÓRICOS

O tempo para a história é crucial, tal como afirma Barros (2013). E o tempo ao qual nos reportamos contempla treze anos de um passado recente. Estamos inseridos no cerne das mudanças sociais e políticas que culminaram na regulamentação da Lei 10.639/2003 que se configura em fio condutor deste artigo. Essa delimitação temporal seria um pouco mais de uma década qualquer se, dentro deste espaço, não estivesse contemplado um passo importante da trajetória histórica de uma luta de séculos, de inúmeros sujeitos que primeiro foram escravizados e depois marginalizados na história do nosso país.

Desta forma, partindo da definição de fonte (produção acadêmica), recorte temporal (2003-2016) e espacial (PPGH/UFPA), se faz pertinente determinar o campo teórico em que nos encontramos. Dialogamos no campo historiográfico da História Cultural, este espaço que, segundo Barros (2010), abriga diversas possibilidades de tratamento e objetos, a exemplo da cultura popular, das culturas letradas, das representações, práticas discursivas e sistemas educativos.

A História Cultural é um campo historiográfico que se tornou mais evidente nas últimas décadas do século XX, mas segundo Burke (2008) foi redescoberta a partir da década de 1970, pois já era praticada na Alemanha há mais de 200 anos. Para Pesavento (2005, p.69), um dos aspectos de maior visibilidade da História Cultural é a renovação das correntes da História e dos campos de pesquisa, que possibilita a multiplicidade de temas, fontes e objetos.

Diante do exposto, dialogamos com Certeau (2011) na perspectiva de entender a História como uma *operação*, ou seja, buscando compreendê-la

através da relação entre um *lugar*, o *procedimento de análise e a construção de um texto*. Em suma, a *operação historiográfica* que condiciona nossa pesquisa refere-se à combinação de um lugar social, das práticas científicas e de uma escrita, visto que, para Certeau (2011, p.47), “A escrita histórica se constrói em função de uma instituição cuja organização parece inverter: com efeito, obedece às regras próprias que exigem ser examinadas por elas mesmas”.

Nesse sentido, a Universidade Federal da Paraíba, instituição do saber, na qual estão localizadas nossas fontes (as produções acadêmicas), reveste-se do primeiro conceito discutido por Michel de Certeau na *operação historiográfica*, transformando-se no *lugar social* da nossa pesquisa. Para o autor, toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural. Portanto, através da UFPB, instauram-se os nossos métodos, as nossas fontes e as nossas questões que nos condicionam a traçar um perfil historiográfico das produções acadêmicas, buscando compreender como a Lei 10.639/2003 reflete-se na universidade e como a mesma se comporta frente a ela.

De acordo com Certeau (2011), a articulação da história com um lugar é a condição de uma análise da sociedade, visto que não existe análise que não envolva uma relação social e analítica. Assim, ressaltamos a condição social do afrodescendente no Brasil, e constatamos a necessidade de uma reflexão se a referida lei é contemplada na universidade, espaço por excelência de formação dos professores, responsáveis pela educação inicial e formal da sociedade. Assim, este estudo é composto por uma operação que se realiza da relação intrínseca entre um “lugar”, um procedimento de análise e a construção de um texto.

CAMINHOS QUE CONDUZIRAM A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003

Povos brancos, graças a uma conjunção de fatores históricos e naturais, que não vem ao caso examinar aqui, vieram a imperar no planeta e, em consequência, impuseram

àqueles que dominam uma concepção do mundo feita à sua imagem e semelhança (RAMOS, 1995, p. 241).

A escravidão negra foi, oficialmente, abolida no Brasil, mas a luta de resistência das populações negras persiste, atualmente, advinda da falta de respeito e dignidade, entre outros elementos, fruto da desigualdade social decorrente do racismo presente em várias esferas da nossa sociedade. O racismo é a crença na superioridade de raças. Um tipo de pré-conceito estabelecido, uma discriminação para com indivíduos considerados de outras raças. O racismo, enquanto ato, ou a palavra em si, associa-se ao comportamento moral de diferenciação a partir da categoria “raça”³⁷. Desta diferenciação, encontramos a construção de uma hierarquia qualitativa entre raças inferiores e superiores que conduzem a tratamentos diferenciados.

Com a liberdade alcançada em 1888, as populações negras depararam-se com outras realidades, outras lutas; perceberam que estavam livres, mas à margem de uma sociedade que designava aos negros todas as imperfeições. Destaca-se que, diferente do que nos foi minimamente ensinado nos bancos escolares, as populações negras e livres não se posicionaram apáticos ou isolados, buscaram sua inserção social no combate pelo espaço no mercado de trabalho. No entanto, apesar das mudanças temáticas, a historiografia sobre o trabalho continuou silenciando os egressos escravistas, e, assim, os afrodescendentes não foram consideradas como parte do universo dos trabalhadores, condicionando a representação de que foram abandonadas

37 Para uma leitura mais acurada sobre a discussão de teorias raciais, temos: SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. Bem como, da mesma autora: *Usos e abusos da mestiçagem e da raça no Brasil: uma história das teorias raciais em finais do século XIX*. Afro-Ásia, n. 18, 1996, p. 77-101; e APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai: A África na filosofia da cultura*. Tradução Vera Ribeiro. Revisão de tradução Fernando Rosa Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997, 304 p.

à própria sorte na história, contrária ao contexto das diversas articulações dos povos negros³⁸.

Portanto, diante desta liberdade que não lhes assegurou direitos na sociedade, estes povos intensificaram suas articulações, buscando meios de superar esta condição através da mobilização social. Fortaleceram-se em grêmios, clubes e associações, na intenção de garantir visibilidade, espaços e direitos. Neste contexto, os movimentos sociais, tornaram-se a demanda organizada que reivindicou, insistentemente, a valorização dos povos afrodescendentes culminando na regulamentação da Lei 10.639/2003.

OS MOVIMENTOS NEGROS NO BRASIL E NA PARAÍBA

A história do movimento negro é a história de atuação de uma parcela considerável dos povos que construíram este país. O fundamento do Movimento Negro, no Brasil, contempla a luta por melhores condições de vida para as populações negras e o combate à discriminação destes povos. A formação do movimento negro é complexa e une várias entidades, organizações e indivíduos com o mesmo fim.

Em cada momento da história do Brasil no século XX, o movimento social negro possui características distintas e, segundo Pereira (2013), a importância da educação e a valorização de formas de organização de conferências, centros de estudos, entre outros, podem ser observadas

38 Para ler mais sobre as populações negras no mercado de trabalho: NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. *Trajetórias de duas famílias negras no Pós-abolição*. (Nova Iguaçu, século XX). In: VI Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional, 2013, Florianópolis. *Anais do VI Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional*. Florianópolis, 2013b., v. 1. p. 1-18; NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. “Qual a Condição Social dos Negros no Brasil depois do Fim da Escravidão? O Pós-Abolição no Ensino de História”. In: SALGUEIRO, Maria Aparecida Andrade. (Org.). *A República e a Questão do Negro no Brasil*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2006; e LARA, Sílvia Hunold. *Escravidão, Cidadania e História do Trabalho no Brasil*. Revista PUC-SP. Fevereiro, 1998. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/11185/8196> Acesso em: 18 jan. 2016.

como elementos característicos do movimento negro ao longo do período republicano. A Frente Negra Brasileira (FNB) se consolidou, na primeira metade do século XX, como a mais significativa entidade negra do país, reunindo milhares de pessoas e conseguindo converter o movimento negro brasileiro em movimento de massa.

Em 1936, após cinco anos de sua fundação, a FNB torna-se partido político. A partir daí, a entidade chega a ser recebida pelo então Presidente Getúlio Vargas, tendo algumas reivindicações atendidas, a exemplo do fim da proibição de ingresso de negros na Guarda Civil em São Paulo. Porém, em 1937, com a instalação do “Estado Novo”, organizações como a Frente Negra Brasileira amorteceram. De 1937 a 1945 foram anos difíceis marcados pela repressão política.

Mesmo diante desta conjuntura, em 1943, foi fundado por João Cabral Alves, em Porto Alegre, o agrupamento “União dos Homens de Cor” (UHC), um movimento organizado que tinha por finalidade principal elevar o nível intelectual e econômico das pessoas negras no Brasil, ou seja, possibilitar conhecimentos necessários para a população negra que, diante deste complexo sistema, continuava marginalizada ao tentar ingressar na vida profissional e social no Brasil.

Outro marco importante na luta dos povos negros no Brasil foi a fundação do Teatro Experimental do Negro³⁹ em 1944, no Rio de Janeiro, por Abdias Nascimento⁴⁰, que tinha como intenção principal formar um grupo teatral de atores negros, ampliando-se para diversas áreas, como a fundação do *Jornal Quilombo*, a oferta de curso de Alfabetização, Corte e Costura; a fundação do Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro; a defesa dos direitos civis dessa população e tentativa de criação de uma legislação no combate a discriminação no país. Este se constitui em um

39 Para ler mais sobre atuação do TEN na educação: ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização no Teatro Experimental do Negro. In: ROMÃO, Jeruse. (Org.) *História da Educação do Negro e outras histórias*. SECAD. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 117-137.

40 Mais informações sobre Abdias Nascimento podem ser encontradas em: <<http://ipeafro.org.br/home/br/personalidades>> Acesso em: 10 nov. 2014.

movimento político que trabalhava pela valorização social do negro, atuando na educação, cultura e arte. No entanto, semelhante ao UHC que sofreu esfriamento com a ditadura militar no Brasil, em 1964, o Teatro Experimental do Negro enfraqueceu, fechando as portas em 1968.

Com o regime militar, além dos dois grupos de maior visibilidade, UHC e FNB, a luta política dos negros sofreu uma desarticulação e só retomou, em 1978, com o Movimento Negro Unificado (MNU). No contexto de rearticulação do movimento, aconteceu uma reunião, em São Paulo, no ano de 1978, com vários grupos e entidades negras que decidiram criar o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial – MUCDR e realizar, na cidade de São Paulo, um ato público, que ocorreu no dia 07 de julho de 1978, nas escadarias do Teatro Municipal em São Paulo, em repúdio a discriminação racial sofrida por quatro jovens no Clube de Regatas Tietê, também em protesto a morte de Robson Silveira da Luz, negro torturado até a morte.

Na primeira Assembleia nacional de organização, a entidade mudou sua nomenclatura para Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), simplificado, posteriormente, para Movimento Negro⁴¹ Unificado (MNU). Dentre as reivindicações do MNU, no Programa de Ação de 1982, encontrava-se a luta pela inclusão da História da África nos currículos escolares, uma vez que reivindicavam a reavaliação desta temática na História do Brasil.

Paralelo ao que estava acontecendo em nível nacional, Correia (1999) afirma que o Movimento Negro de João Pessoa (MNJP) tem suas origens após a criação do MNU-Recife de 1978. Foi se constituindo, a partir do ano de 1980, com o desejo de negros paraibanos de criarem um grupo de militância objetivando lutar contra a discriminação na Paraíba, como também, pela necessidade de informação sobre racismo, isso somado ao incentivo de integrantes do MNU recifense. A formação de um grupo exigiu

41 Uma leitura interessante sobre as Teorias raciais, Movimento Negro no Brasil e Movimento Negro contemporâneo: PEREIRA, Amílcar Araújo. “*O mundo negro*”: relações raciais e constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas: FAPERJ, 2013.

a necessidade de pessoas que representassem a identidade e a consciência negra para formalizar a luta. Desta forma, em 1979, vindos da comemoração da fundação do MNU-Recife, Gilvandro de Carvalho (Vandinho) e Gilvanete de Carvalho (Tutu) se uniram na ideia de fundar o Movimento Negro na cidade de João Pessoa, pois haviam participado de reuniões do MNU-Recife e observado como deveriam proceder.

Neste mesmo ano, na Universidade Federal da Paraíba, começaram as tentativas de reuniões. Em 1980, o grupo se organizou com dificuldades, mas, neste momento, o número de integrantes cresceu, estimulando estudos acerca de negritudes e suas questões que começaram a ser absorvidas pelo grupo. Nascia o Movimento Negro de João Pessoa. Nesta construção, nomes significativos marcaram o momento, tais como Gilvandro de Carvalho (Vandinho), Gilvanete de Carvalho (Tutu), João Silva de Carvalho Filho (João Balula), Regina Santos, Socorro Freitas, Nicinha de Carvalho, Paula Francinete, entre outros. As reuniões passaram a ocorrer todas as sextas-feiras na sala do Departamento de Arte e Comunicação da UFPB, na qual ocorriam estudos-dirigidos sobre História do Brasil, escravidão, abolicionismo e movimentos de resistência.

O Movimento Negro foi crescendo, fez parcerias e passou a ser pesquisado pela UFPB. Os integrantes ministravam palestras em escolas, e a comunidade recorria ao Movimento para denunciar e buscar ajuda para os casos de discriminação racial. No entanto, segundo Correia (1999), em 1989, o MNJP entrou em crise haja vista o excesso de tarefas e a falta de motivação. Em 1990, o movimento resolveu parar suas atividades diante das dificuldades enfrentadas de várias ordens, os integrantes aos poucos foram se afastando, a representação diminuindo, mas foi uma fase, um momento.

Grupos formados no seio do movimento necessitavam da referência unificadora representada pelo MNJP e, em 1991, teve início uma tentativa de criação de uma organização que congregasse os diversos grupos que ficaram dispersos com a dissolução do MNJP. Neste mesmo ano, fundava-se o Movimento de Ação Negra (MOVANE), além de outros grupos que foram surgindo como os de capoeira, de música, os Agentes de Pastorais

Negros – APN’s⁴², etc. No final de 1996, em uma reunião em João Pessoa, foi registrada a proposta de oficializar uma “instituição” agregadora das organizações negras. Dessas inquietações, surgiu o Movimento Negro da Paraíba (MNPB) e em 1999 é elaborado o seu Estatuto⁴³, que registra a cidade de João Pessoa como sede, compreendendo, territorialmente, o Estado da Paraíba, com os seguintes objetivos: o incentivo à autoestima negra; releitura da história em uma perspectiva negra; combate ao racismo; sensibilização quanto às religiões de matrizes africanas; reconhecimento e respeito das/às comunidades negras descendentes de quilombos; incentivo a solidariedade às outras etnias; formação permanente da militância com base teórico-metodológica sobre as questões étnico-raciais.

No entanto, ainda segundo Fonseca (2010), em todas as localidades, na Paraíba, já existia grupos nas escolas, universidades, igrejas e comunidades dos bairros que discutiam aspectos socioculturais partindo da própria experiência dos integrantes e dos seus antepassados. Percebemos, assim, que, desde os anos de 1980, os negros/militantes vêm atuando na Paraíba para manter forte a história da resistência negra nos moldes do movimento negro. Com a estruturação do MNPB, a luta passou a ser articulada e ações deflagradas com realização de eventos de caráter mais ideológico e político.

O reconhecimento do Movimento Negro, na Paraíba, passou a agregar outras organizações no combate ao racismo, entre as quais: o Conselho Regional de Psicologia, o Grupo de Mulheres Negras (atual Bamidelê), o Instituto de Referência Étnica (IRÊ), a Federação Independente dos Cultos Afro-brasileiros (FICAB), Federação Cultural Paraibana de Umbanda, Candomblé e Jurema (FCPUMCANJU), Grupos de *Hip Hop*, Grupos de Capoeira, Movimento Negro do Valentina Figueiredo (MNVF), Movimento de Ação Negra (MOVANE), Associação Recreativa Escola de Samba Malandros do Morro; Fórum de Educadores(as) Negros(as) e Não Negros(as) da Paraíba (FOREDUNE-PB), além de vários outros.

42 São grupos de conscientização e valorização da cultura afro-brasileira que atuam em comunidades no combate ao racismo e a discriminação racial.

43 Em pesquisa nas plataformas digitais não tivemos acesso a este documento.

No âmbito da capital do estado, João Pessoa, foi criada a “Assessoria para a Diversidade Humana”. Ressalta-se que o MNPB, muito além de abordar diversas problemáticas do negro na Paraíba, debruçou-se sobre a educação formal, incluindo-se nas diretrizes e proposições, a questão das cotas raciais para o acesso ao Ensino Superior e a implementação da Lei 10.639/2003 na rede de ensino do município de João Pessoa.

DE PROJETOS DE LEI À REGULAMENTAÇÃO: MAIS 20 ANOS DE LUTA

A Lei 10.639, que tornou obrigatório o Ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira, constitui-se em um marco legal. Todavia, de projetos à lei, passaram-se 20 anos, tendo início em 1983 com a apresentação, na Câmara dos Deputados, do primeiro Projeto de Lei (PL), apresentado pelo Deputado Abdias Nascimento. O quadro a seguir dispõe de PLs apresentados no percurso dos 20 anos⁴⁴, em que se reivindicavam estudos sobre a História da África, criação de Núcleos de Estudos, instituição de cotas, entre tantos outros caminhos para a batalha contra o preconceito e a discriminação racial no Brasil.

44 Os Projetos de Leis apresentados no Quadro 04 correspondem ao período de 1983, quando foi apresentado o primeiro projeto por Abdias Nascimento sobre a questão da isonomia social do negro, até 1999, quando foi proposto o PL que tramitou no Congresso até 2003, regulamentando a Lei 10.639/2003.

QUADRO 01 – PROJETOS DE LEI (PL)

Projetos de Lei (PL)	Referência
PL 1332/1983	Dispõe sobre ação compensatória, visando à implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira conforme direito assegurado pelo artigo 153, parágrafo primeiro da Constituição da República.
PL 677/1988 ⁴⁶	Institui o dia nacional da denúncia contra o racismo, no caso dia 13 de maio.
PL 678/1988	Estabelece a inclusão de matérias da História Geral da África e História do Negro no Brasil como disciplina integrante do currículo escolar obrigatório.
PL 967/1988	Cria nas Universidades Federais Núcleos Etnológicos.
PL 3791/1993	Inclui negros nas produções de televisão, filmes e peças.
PL 3621/1993	Inclui a disciplina História e Cultura da África no primeiro grau, segundo grau e curso de Graduação.
PL 4339/1993	Institui cota mínima para os setores étnico-raciais, socialmente discriminados em instituições de Ensino Superior.
PL 987/1995	Declara feriado nacional o dia 20 de novembro de 1995, destinado às comemorações do Tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares.
PL 859/1995	Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial da rede de ensino, da disciplina: História da cultura afro-brasileira.
PL 1911/1996	Inscribe o nome de Zumbi dos Palmares no Livro dos Heróis da Pátria.
PL 259/1999	Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática “História e Cultura afro-brasileira”.

LEGENDA: QUADRO ELABORADO PELA AUTORA – ACERVO PESSOAL – 2015.

O primeiro projeto de lei aqui destacado foi a PL 1332/1983 de autoria do Deputado Federal Abdias Nascimento. O documento objetivava a igualdade de oportunidade no âmbito de trabalho, remuneração, educação, entre outros.

46 No ano de 1989 foi sancionada a Lei n. 7.716 que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Esta referida Lei também ficou conhecida como Lei CAO, pois o autor do Projeto foi o Deputado Carlos Alberto Oliveira – PDT/RJ. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=180567>. Acesso em: 13 dez. 2015.

No mesmo está registrada: a necessidade de incorporação do conteúdo de História do Brasil, de contribuições positivas, dos africanos e seus descendentes, sua resistência e suas lutas; os avanços tecnológicos e culturais da África; conceitos espirituais específicos de religiões de matrizes africanas; eliminação dos currículos referências ao africano como submisso; eliminação de formas preconceituosas; incentivo à criação de Centro de Estudos, ou de Pesquisas Africanas, ou Afro-brasileiras como parte integral e normativa da estrutura universitária, particularmente nas Universidades públicas. No entanto, esse projeto tramitou, durante cinco anos e dez meses, por várias comissões da Câmara dos Deputados, sendo arquivado em abril de 1989.

Em 1988, o então Deputado Paulo Paim (PT/RS) apresentou o PL 677/1988 para instituir o Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo, o dia 13 de maio, mas é arquivado um ano depois, em abril de 1989. No mesmo ano, o deputado apresenta o PL 678/1988 que se refere a estabelecer a inclusão de matérias da História Geral da África e História do Negro no Brasil como disciplinas integrantes do currículo escolar obrigatório, mas tramita por oito anos, sendo arquivado posteriormente. Ainda em 1988, a Deputada Benedita da Silva (PT/RJ) apresenta o PL 967 com o objetivo de criar, nas Universidades Federais, Núcleos Etnológicos, que objetivavam estudos de grupos de afro-brasileiros e índios que participam da formação da sociedade brasileira. Porém, em 1990 foi arquivado.

Em 1993, a Deputada Benedita da Silva apresentou o PL 3791 que dispõe sobre a inclusão de negros nas produções de televisão, filmes e peças, também foi arquivado em 1995. A deputada apresenta, no mesmo ano, o PL 3621/1993 que se refere a incluir a disciplina “História e Cultura da África” na Educação Básica e Ensino Superior. Este projeto tramitou até 1995, em fevereiro, foi arquivado. Em 1993, a referida deputada apresentou o PL 4339/1993 para instituir Cota Mínima para os setores étnico-raciais socialmente discriminados em instituições de Ensino Superior, sendo arquivado em 1995. Sem desistir, a deputada Benedita da Silva apresenta o PL 987/1995 para declarar feriado nacional o dia 20 de novembro de 1995, destinado às comemorações do tricentenário da morte de Zumbi de

Palmares. Esse projeto de lei também tramitou de quatro de outubro de 1995 até ser arquivado em 19 de dezembro de 1995.

Ainda neste ano é apresentado o PL 859, de autoria do Deputado Humberto Costa (PT/PE), que dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da disciplina “História da Cultura Afro-brasileira” que tramitou até 1999, ano em que foi, também, arquivado. Em meio a esse processo, em 1996, como Senadora, Benedita da Silva, apresentou a PL 1911, que se referia a inscrever o nome de Zumbi dos Palmares no “Livro dos Heróis da Pátria”, localizado no Panteão da Liberdade e da Democracia, na Praça dos Três Poderes, em Brasília, e em 20 de novembro de 1996 este projeto transformou-se na Lei n. 9.315/1996.

Em 1999 é então apresentado o Projeto de Lei 259 de Esther Grossi (PT/RS) e Ben-Hur Ferreira (PT/MS) que dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática “História e Cultura Afro-brasileira” que foi aprovando transformando-se na Lei 10.639/2003, modificando a LDB 9.394/1996, com os acréscimos:

Art. 26-A Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira.

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (LDB, 1996, p. 09).

A partir de então, diante do que prescreve a Legislação, os estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicos e privados teriam de inserir, nas salas de aula, este conteúdo. Consequentemente, os professores da Educação Básica, precisariam estar minimamente munidos de embasamento teórico-metodológico para discutir a temática. Desta forma, documentos normativos foram elaborados na intenção de orientar caminhos para regulamentação da referida lei.

É fato que a trajetória que culminou na Lei 10.639/2003 foi longa⁴⁶ e sua implementação ainda caminha a passos lentos, configurando-se como um desafio constante para dois personagens fundamentais: professores e alunos. O professor, visto que em alguns casos, não teve, durante sua formação, contato com os conteúdos referentes ao tema e, ao discutir sobre as populações negras, este entendimento apresenta-se como algo distante. Para o aluno o desafio está nas construções negativas em torno da África e dos povos africanos que se refletem em concepções preconceituosas.

Diante deste dilema, documentos normativos foram elaborados para orientar caminhos e possibilidades na implementação da referida Lei, tais como as “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana”⁴⁷ e as “Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e da História e Cultura Indígena” para o Estado da Paraíba que teve como relatoras Maria de Fátima Rocha Quirino e Rosa Maria Godoy Silveira.

É importante destacar que todos os educadores têm a tarefa de observar/promover o que demanda a lei na construção de estratégias educacionais de valorização da diversidade. No entanto, a capacitação

46 Sobre a trajetória da Lei 10.639/2003, é possível obter mais informações em: ROCHA, Solange P. A Lei 10.639/2003 na primeira década: reflexões, avanços e perspectivas. In: AIRES, José Luciano de Queiroz et al. *Diversidades étnico-raciais e Interdisciplinaridade: diálogos com as Leis 10.639/2003 e 11.635/2008*. Campina Grande: EDUFPG, 2013, p. 299-341.

47 Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2016.

dos profissionais da educação para incluírem a História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos escolares é fundamental, pois esta abordagem depende muito do professor. Ter acesso a manuais didáticos, livros paradidáticos, filmes, músicas, imagens e os mais variados recursos não é garantia de que os conteúdos de História da África serão aplicados. Neste sentido, é de fundamental importância observar como a discussão sobre as relações étnico-raciais são abordadas no Ensino Superior e se refletem nas produções acadêmicas.

LUGAR SOCIAL: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

A Universidade Federal da Paraíba (UFPB) foi criada a partir da Lei Estadual 1.366, de 02 de dezembro de 1955, com o nome de Universidade da Paraíba, transformada em Universidade Federal da Paraíba com a sua federalização pela Lei n. 3.855, de 13 de dezembro de 1960, incorporando as estruturas universitárias existentes em João Pessoa e Campina Grande. A partir de então, foi estruturada diferenciando-se das demais Universidades Federais de Ensino Superior do país por sua atuação em sete *campi* instalados em João Pessoa⁴⁸, Campina Grande, Areia, Bananeiras, Patos, Sousa e Cajazeiras em respectivo.

O Curso de História, na modalidade Licenciatura, na UFPB, foi criado a partir do Decreto no. 38.146, publicado no Diário Oficial da União de 25 de outubro de 1955, com carga horária de 2.820h/a e 188 créditos, duração mínima de 10 períodos e máxima de 15. No entanto, o Departamento de História,

48 No ano de 2002, passou por um desmembramento de quatro (04) *campi*, através da Lei n. 10.419 de 09 de abril de 2002, que criou a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) com os *campi* de Campina Grande, Cajazeiras, Patos e Sousa. A Universidade Federal da Paraíba ficou composta de João Pessoa, Areia e Bananeiras até 2005 quando criou o Campus no Litoral Norte do Estado, contemplando os municípios de Mamanguape e Rio Tinto. Santa Rita-Paraíba não é mencionada no Histórico da Universidade Federal da Paraíba, mas acolhe o Centro de Ciências Jurídicas desta instituição. Plataforma digital disponível em: http://www.ccj.ufpb.br/?page_id=36
Acesso em: 12 dez. 2015.

enquanto instância autônoma, surgiu apenas em 1980 quando se desmembra do Departamento de Filosofia e História. Atualmente, o Departamento de História tem ampliado a sua atuação com ações como a criação da Revista *Seaculum* (1995), do Laboratório Didático de História (LABORHIS) (1996), do Curso de Licenciatura Plena em História para os Movimentos Sociais do Campo (2004) e da Pós-Graduação em História (2005).

O Programa de Pós-graduação em História da UFPB foi constituído como Mestrado Acadêmico aprovado em 2003, reconhecido pela CAPES em 2004, com Área de Concentração denominada História e Cultura Histórica, desdobrando-se em duas linhas de pesquisa: História Regional e Ensino de História e Saberes Históricos.

A PRODUÇÃO ACADÊMICA: FONTE DE PESQUISA E ENSINO

A produção acadêmica é um conhecimento construído dentro das instituições, fruto de amadurecimento e crescimento intelectual, que sofre influência de disciplinas e conteúdos estudados. Em sua maioria, este trabalho se configura como o resultado final de um curso de graduação ou pós-graduação. Entretanto, o encantamento das variadas disciplinas ao longo do curso pode de alguma forma, conduzir ou influenciar na escolha do tema a ser aprofundado.

O estudante da graduação entra na Universidade com o desejo inicial de conhecer, no entanto, de forma seleta e inocente, sem ter definido ainda um caminho. Considerando o currículo adotado na instituição, este aluno tem a possibilidade de apreciar variados espaços, contextos e situações. A escolha do tema de estudo para a sua produção acadêmica, neste sentido, é muito embrionária e relativa. Pode surgir pela afinidade com uma disciplina, aula, palestra, grupo de pesquisa ou até mesmo um professor. O aluno de pós-graduação, sendo esta uma Especialização, Mestrado ou Doutorado, diferente de um graduando, traz consigo a certeza do que o instiga, ou seja,

ele possui um capital cultural que o permite dar continuidade e caminhar em sua pesquisa.

Sendo assim, a produção acadêmica da pós-graduação, advém de um contexto construído desde sua graduação, o que nos sinaliza como o Ensino de História contempla as questões étnico-raciais na formação inicial dos professores da Educação Básica. Desta forma, apresentamos a seguir uma reflexão sobre as produções acadêmicas que abordam a temática, no PPGH/UFPB.

HISTÓRIA DA ÁFRICA NA PARAÍBA: BALANÇO HISTORIOGRÁFICO DOS CONTEÚDOS E ABORDAGENS

Quando lhes faltavam espaços formais de aprendizagem, os processos identitários, individuais e coletivos nas senzalas, nos quilombos, nos terreiros, nas irmandades, asseguraram ao povo negro o patrimônio que utilizamos hoje em diversas ações educativas realizadas a partir da Lei 10.639/2003, atualizada pela Lei 11.645/2008 (AMORIM, 2011, p. 05).

No nosso fazer e no nosso saber, nas nossas mais simples ações, se encontram as marcas da ancestralidade negra. Este patrimônio histórico, entendido aqui, a partir de Choay (2006, p.11), como um “bem destinado ao usufruto de uma comunidade”, é a história da origem negra, discutida, analisada e contada através de uma Historiografia Acadêmica, construída entre os anos de 2006 a 2016, catalogadas no total de 153⁴⁹ dissertações

49 A quantidade de produção acadêmica apresentada neste trabalho não corresponde ao número exato de defendidos em cada Instituição. Ressaltamos que catalogamos apenas o que tivemos acesso através da pesquisa que realizamos em todas as Universidades Públicas de Ensino Superior na Paraíba.

defendidas, das quais apenas 19 discutem ou abordam alguma temática relativa às questões étnico-racial.

A partir desta catalogação, selecionamos as referidas dissertações obedecendo à organização de: número, título e ano. Diante do banco de dados, podemos constatar as diversas abordagens temáticas sobre as relações étnico-raciais, às quais apontamos, como um avanço significativo. Dentre os temas abordados, podemos encontrar: irmandades negras, movimento negro, laços de parentesco, África no cinema, repentistas negros, professora negra, escravidão, eugenia, a Lei 10.639/2003, a escrita negra e mestiçagem. No quadro a seguir, apresentamos as referidas dissertações em ordem cronológica de defesa.

QUADRO 02 - DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PPGH/UFPB

Nº.	Títulos da Dissertação	Ano
01	Irmãos de cor e de fé: Irmandades negras na Parahyba do século XIX	2006
02	A mata em movimento: Coroa Portuguesa, senhores de engenho, homens livres e a produção de espaço na Mata Norte de Alagoas	2008
03	MNU representa Zumbi (1970-2005): cultura histórica, movimento negro e Ensino de História	2011
04	Como se fossem insetos: África e ideologia no cinema contemporâneo	2012
05	‘Insultos’, ‘elogios’ e ‘resistências’: participação de repentistas negros em cantorias do Nordeste (1870-1930)	2012
06	Entre a história e a memória: Adélia de França uma professora negra na Paraíba do século XX (1926-1976)	2012
07	Retrato Falado: o perfil dos escravos nos anúncios de Jornais da Paraíba (1850-1888).	2013
08	Canções e Cores da nação brasileira: Uma análise historiográfica das obras de Rodrigues de Carvalho (1903-1937)	2013

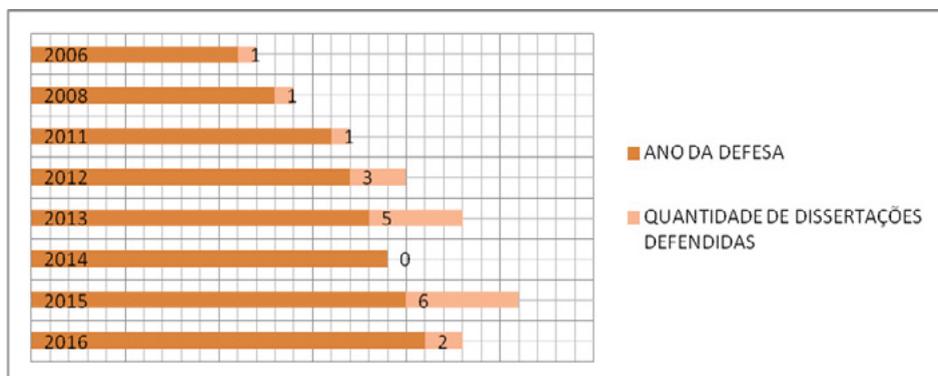
09	Entre a Sacramentização católica e outros arranjos parentais: a vida familiar dos escravizados do Crato-CE (1871-1884)	2013
10	Para a melhoria da raça e a civilização do povo paraibano: Uma história da eugenia na Paraíba (1914-1921)	2013
11	Mestiçagem e colonização: Visões historiográficas sobre a América Portuguesa	2013
12	“Diáspora Africana na Paraíba do Norte: trabalho, tráfico e sociabilidades na primeira metade do século XIX.”	2015
13	“Parentescos e Sociabilidades: experiências de vida dos escravizados no sertão paraibano (São João do Cariri), 1752-1816”	2015
14	Tecendo redes, construindo laços de solidariedade: a formação de famílias negras, a prática do compadrio e a morte de escravizados e libertos no cariri paraibano (São João do Cariri/ 1850-1872)	2015
15	“Já veio tudo dos antepassados”: História, Memória e Identidade Étnica em Caiana dos Crioulos	2015
16	História e Cultura Histórica: A escrita negra de Oliveira Silveira (1962-1988)	2015
17	Leituras sobre representações imagéticas femininas negras em livros didáticos de História (1997-2014)	2015
18	Uma década da Lei 10.639/2003 nos Cursos de História das Instituições Públicas de Ensino Superior na Paraíba: Formação, Pesquisa e Ensino	2016
19	Nada mais sublime que a liberdade: processo de abolição da escravidão na Parahyba do Norte (1870-1888).	2016

Legenda: Quadro elaborado pela autora – Acervo Pessoal - 2016.

Ao observar o Quadro 02, encontramos, enquanto palavras-chave: *povos africanos, escravidão, Paraíba oitocentista, cativos, memória, discriminação, ensino de História e Cultura Afro-brasileira e cantorias nordestinas*. Classificando por grupos em ordem de hierarquia de temas abordados, destacamos duas categorias fortes dentro do contexto da África

e da Cultura Afro-brasileira: Escravidão e Resistência. A Escravidão e suas formas de resistências ainda dão os contornos mais intensos nas produções acadêmicas pesquisadas. No entanto, é válido destacar que, apesar de constituir um número ainda mínimo, as questões étnico-raciais estão sendo apontamentos para reflexão no Ensino de História, o que sinalizamos como um avanço significativo no processo de implementação da Lei 10.639/2003. A partir destas reflexões, apresentamos, em seguida, um gráfico demonstrativo sobre as produções acadêmicas estudadas.

GRÁFICO 01 – DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PPGH/UFPB



Legenda: Gráfico elaborado pela autora – Acervo Pessoal – 2016.

Observando o referido Gráfico 01 sobre o número de dissertações defendidas no nosso recorte temporal de 2003 até 2016, abordando alguma temática referente às relações étnico-raciais, podemos perceber que entre os anos de 2006 e 2016 existe uma variação que aponta para um crescimento contínuo. Considerando que no ano de 2006 apenas uma produção se debruçou sobre a temática e o ano de 2015 contemplou seis trabalhos, acreditamos estar caminhando positivamente para um crescimento. É válido ressaltar que estamos analisando o ano em curso e duas produções não

definem a quantidade exata que este ano findará com produções acadêmicas sobre o tema.

Neste sentido, destacamos como resultado deste estudo que existe um acervo de produções acadêmicas, conhecimento sobre as relações étnico-raciais, produzido e disponibilizado para pesquisa e ensino no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Paraíba, o que apontamos como um passo significativo nesta caminhada para implementação da Lei 10.639/2003. No entanto, é essencial que as produções acadêmicas, principalmente as que abordem a temática das relações étnico-raciais, alcancem as salas de aula da Educação Básica através dos professores.

Desta forma, é interessante que os pesquisadores permitam que seus trabalhos desempenhem um papel social, e que questionem como sua pesquisa contribui para a construção de conhecimento na Educação Básica. Através desta pesquisa, encontramos e destacamos que existe conteúdo em âmbito local sobre a História e Cultura dos Afro-brasileiros, no entanto, é preciso que os professores do Ensino de História, na Educação Básica, atenha-se sobre estes conteúdos como caminho para desmitificar a imagem negativa dos povos negros para, assim, poderem conduzir os(as) alunos(as) a um pensar historicamente, ou seja, a

[...] nunca aceitar as informações, ideias, dados, etc., sem levar em consideração o contexto em que foram produzidos: seu tempo, suas peculiaridades culturais, suas vinculações com posicionamentos políticos e classes sociais, as possibilidades e limitações do conhecimento que se tinha quando se produziu o que é posto para análise (CERRI, 2011, p.59).

A atuação do professor de História que provoque o olhar dos discentes sobre a percepção de contextos e temporalidades, para que estes possam refletir e opinar sobre as mais variadas questões em sua vida, é fundamental, pois de acordo com Rüsen (2010), no Ensino de História, o saber histórico

pode ser percebido pelos alunos como massa de informação a ser decorada e repetida para satisfazer os professores em prol de notas boas. A História, desta forma, passa pelos alunos sem que eles possam compreender seu tempo. Assim, a inserção do saber histórico vai depender de como este conhecimento é conduzido em sala de aula.

Acreditamos que um conteúdo de cultura africana, inserida numa perspectiva local, aproximar-se-á com mais eficácia, provocando uma reflexão para além da África, uma análise sobre sua própria realidade. Desta maneira, as produções acadêmicas podem se tornar material-base teórico e metodológico para o Ensino de História na Educação Básica, sem que, para isto, o professor se esquivе dos conteúdos necessários a serem ministrados durante o ano letivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fato que ainda é preciso mais atenção ao Ensino Superior, precisamente, aos Cursos de História, por parte das Coordenações, Departamentos e Pós-Graduações, para tornar obrigatória a disciplina referente aos conteúdos de História da África e Cultura afro-brasileira, ampliando as discussões. As produções acadêmicas que apresentamos anteriormente constituem-se como um material historiográfico para pesquisa, estudo e elaboração de aulas na Educação Básica. No entanto, é importante que o professor tenha acesso às discussões sobre Ensino de História para construir conhecimento sobre a temática na sala de aula.

Consideramos que o número catalogado de produções acadêmicas defendidas ao longo do nosso recorte no PPGH/UFPB, que contempla a temática das relações étnico-raciais, é um pouco mais de 12%, mas os conteúdos são significativos, importantes e pontuais diante da luta de séculos. Os temas abordados nas produções acadêmicas vêm aos poucos ultrapassando a Historiografia da Escravidão e alcançando as realidades sociais e educacionais do Brasil e da Paraíba.

Nas linhas da Lei 10.639/2003 sua implementação torna obrigatório o conhecimento sobre a História da África e da Cultura dos Afro-brasileiros na Educação Básica. No entanto, é imprescindível que este conhecimento perpassa todos os níveis de ensino, para que alcance o objetivo de desmistificar o continente africano e as populações negras, se refletindo em uma sociedade mais justa e igualitária. Por fim, é perceptível que ainda existe muito a estudar e exigir sobre as relações étnico-raciais no nosso estado, para que possamos visualizá-las do Ensino Superior à Educação Básica, e percebê-la no processo histórico do homem na sociedade.

REFERÊNCIAS

FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 26 nov. 2010.

BRASIL. Projeto de Lei 1332/1983. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=190742>> Acesso em: 10 nov. 2014.

BRASIL. Projeto de Lei 677/1988. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=180707>> Acesso em: 10 nov. 2014.

BRASIL. Projeto de Lei 678/1988. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=180723>> Acesso em: 10 nov. 2014.

BRASIL. Projeto de Lei 967/1988. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=185238>> Acesso em: 10 nov. 2014.

BRASIL. Projeto de Lei 3791/1993. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=215981>> Acesso em: 10 nov. 2014.

BRASIL. Projeto de Lei 3621/1993. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=214420>> Acesso em: 10 nov. 2014.

BRASIL. Projeto de Lei 4339/1993. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=220726>> Acesso em: 10 nov. 2014.

BRASIL. Projeto de Lei 987/1995. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=185553>> Acesso em: 10 nov. 2014.

BRASIL. Projeto de Lei 859/1995. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=183552>> Acesso em: 10 nov 2014.

BRASIL. Projeto de Lei 1911/1996. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=197595>> Acesso em: 10 nov. 2014.

BRASIL. Projeto de Lei 259/1999. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15223>> Acesso em: 10 nov. 2014.

BRASIL. Lei N. 12.288/2010. Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>. Acesso em: 20 set. 2014.

BRASIL. Lei n.º 10.419, de 09 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/ufs/arquivos/ufcg_lei_criacao.pdf> Acesso em: 26 mar. 2015.

BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Márcia de Albuquerque. *O afro-descendente na historiografia didática de história da Paraíba para o Ensino Médio: de 2001 a 2011 sob a luz da Lei 10.639/2003*. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura Plena em História. UFPB. João Pessoa, 2012.

AMORIM, Alessandro Moura de. *MNU representa Zumbi (1970-2005): cultura história, movimento negro e Ensino de História*. Dissertação de Mestrado PPGH/UFPB. João Pessoa: UFPB, 2011.

APIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai: A África na filosofia da cultura*. Tradução Vera Ribeiro. Revisão de tradução Fernando Rosa Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BARROS, José D'Assunção. *O campo da História: especialidades e abordagens*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

- BARROS, José D'Assunção. *O tempo dos historiadores*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 11-44.
- BELÉM, Valéria. *Os cabelos de Lelé*. Companhia Editora Nacional. 2012.
- BURKE, Peter. *O que é história cultural?* 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- CERRI, Luís Fernando. *Ensino de História e consciência histórica*. Rio de Janeiro: FGV, 2011.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Tradução Maria de Lourdes Menezes. 3 Ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.
- CHOAY, Françoise. *A alegoria do Patrimônio*. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade: UNESP, 2006.
- CORREIA, Tânia Maria da Silva. *Lembaodu: práticas informacionais no contexto do Movimento Negro na cidade de João Pessoa/PB*. João Pessoa, 1999.
- FLORES, Elio Chaves. Etnicidade e Ensino de História: a matriz cultural africana. In: *Tempo* - Revista do Departamento de História da UFF. Vol. 11, n. 21, Julho, 2006a, p. 75-92.
- FLORES, Elio Chaves. (Coord.) *A África está em nós: história e cultura afro-brasileira: africanidades paraibanas*. João Pessoa, PB: Grafset, 2011.
- FONSECA, Ivonildes da Silva. *O Movimento Negro da Paraíba: breve histórico*. In: ROCHA, Solange Pereira; FONSECA, Ivonildes da Silva (Orgs). *População negra na Paraíba*. Campina Grande: EDUFPG, 2010, p. 101-118.
- LARA, Sílvia Hunold. *Escravidão, Cidadania e História do Trabalho no Brasil*. Revista PUC-SP. Fevereiro, 1998. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/11185/8196>> Acesso em: 18 jan. 2016.
- MACEDO, José Rivair. *História da África*. São Paulo: Contexto, 2013.
- NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. *Trajetórias de duas famílias negras no Pós-abolição*. (Nova Iguaçu, século XX). In: *VI Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional*, 2013, Florianópolis. Anais do VI Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional. Florianópolis, 2013b, v. 1. p. 1-18.
- NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. "Qual a Condição Social dos Negros no Brasil depois do Fim da Escravidão? O Pós-Abolição no Ensino de História". In: SALGUEIRO, Maria

Aparecida Andrade. (Org.). *A República e a Questão do Negro no Brasil*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2006.

PEREIRA, Amilcar Araújo. “*O mundo negro*”: relações raciais e constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas: FAPERJ, 2013.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RAMOS, Guerreiro. *Introdução Crítica à Sociologia Brasileira*. Rio de Janeiro. RJ. Ed. UFRJ, 1995.

ROCHA, Solange Pereira. A Lei 10.639/2003 na primeira década: reflexões, avanços e perspectivas. In: AIRES, José Luciano de Queiroz; et al. *Diversidades étnico-raciais e Interdisciplinaridade: diálogos com as Leis 10.639/2003 e 11.635/2008*. Campina Grande: EDUEFCG, 2013, p. 299-341.

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização no Teatro Experimental do Negro. In.: ROMÃO, Jeruse. (Org.) *História da Educação do Negro e outras histórias*. SECAD. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 117-137.

RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do passado*. Tradução Asta-Rose Alcaide. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

SCHWARCZ, Lília Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lília Moritz. Usos e abusos da mestiçagem e da raça no Brasil: uma história das teorias raciais em finais do século XIX. *Afro-Ásia*, n. 18, 1996, p. 77-101.

PLATAFORMAS DIGITAIS

ABDIAS NASCIMENTO. Disponível em: <<http://ipeafro.org.br/home/br/personalidades>> Acesso em: 10 nov. 2014.

UNESCO. *Coleção História Geral da África*. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/abou-this-office/single-view/news/general_history_of_africa_collection_in_portuguese-1/#.U0_qPIVdXfi> Acesso em: 18 abr. 2014.

AS REPRESENTAÇÕES DAS MULHERES NEGRAS NO ENSINO DE HISTÓRIA (1997-2014)

Rayssa Andrade Carvalho

INTRODUÇÃO

O importante é procurar estar atento aos processos que estão ocorrendo dentro dessa sociedade, não só em relação ao negro, ou em relação à mulher. Você tem que estar atento a esse processo global e atuar no interior dele para poder efetivamente desenvolver estratégias de luta. [...] só na prática é que se vai percebendo e construindo a identidade, porque o que está colocado em questão, também, é justamente uma identidade a ser construída, reconstruída, desconstruída, num processo dialético realmente muito rico (Lélia Gonzalez, 2000).

Este texto compreende parte das reflexões realizadas no trabalho dissertativo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Paraíba. Assim, temos o intuito de expor e discutir possíveis olhares sobre as representações imagéticas de mulheres negras retratadas em livros didáticos de História para o Ensino Fundamental utilizados na rede pública de ensino da cidade de João Pessoa, nas décadas de 1990 a 2010. Nesse sentido, investigamos como as mulheres negras aparecem nas imagens dos livros didáticos, entendendo o contexto em que tais representações foram produzidas e como essas imagens, enquanto representações, com todos os elementos que as constitui, são inseridas numa literatura didática.

Salientando que estas produções didáticas possuem uma “natureza” própria – enquanto fonte histórica singular –, relacionada às políticas editoriais, mercadológicas e às políticas educacionais que envolvem o governo, as instituições escolares e a Academia, além disso, às normas educacionais influem sobre a constituição dessas produções didáticas, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Assim, quando o estudamos se torna necessária a análise dos contextos de sua produção, considerando os livros didáticos como uma forma de representação que se forma numa linguagem com fins pedagógicos. Todavia, dadas as proporções deste capítulo não poderemos nos aprofundar nestas questões específicas referentes aos livros didáticos como fonte histórica.

Além disso, a construção do objeto desta pesquisa fez-se a partir do aprofundamento dessas questões pensando a respeito da trajetória de lutas dos movimentos sociais negros pela representação da população negra no ensino de História, estabelecida a partir da participação desse grupo na História do Brasil e, ainda, pelo reconhecimento das matrizes africanas.

Neste contexto, tomamos a Lei 10.639/03⁵⁰ como influência importante para o desenvolvimento de políticas públicas no tratamento das questões étnico-raciais na educação, no combate ao racismo no Brasil (SANTOS, 2005). Ainda, entendida como uma política que foi fruto de um processo de embates em diversas instâncias do governo e da sociedade civil organizada (ROCHA, 2013).

Nessa perspectiva, observamos que o debate acerca da educação antirracista avançou de forma significativa nos anos 1990. Dessa forma, as autoras Abreu e Mattos (2008) afirmam que as discussões sobre a diversidade cultural, identidades e relações étnico-raciais foram iniciadas pelo Ministério da Educação (MEC) no final da primeira década do século XXI, e de tal modo

50 A Lei 10.639/03 altera a LDB 9.394/96 incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino, pública e privada, a obrigatoriedade do ensino sobre História da África e História e Cultura Afro-Brasileira. Por sua vez, destacamos que outra alteração foi feita no ano de 2008, através da Lei 11.645/08, incorporando a História e Cultura dos Povos Indígenas.

começaram a aparecer nas normatizações estabelecidas para a Educação Básica, especialmente na área de História⁵¹.

Dessa forma, os PCN introduziram no ensino os conteúdos de História Africana e Afro-Brasileira precedendo as diretrizes e, como observa Abreu e Mattos (2008, p. 6), estes documentos foram elaborados em governos de diferentes orientações políticas, assim, a conexão entre esses textos normativos pode indicar a força política crescente dos movimentos negros no país e a formação de um novo consenso, no campo pedagógico, sobre o “mito da democracia racial”. Nesse ínterim, também havia pressões de órgãos internacionais para que a discussão das questões raciais não fosse mais adiada.

A respeito da reflexão sobre o tratamento dessa problemática, Gomes (2005, p. 46) levanta alguns questionamentos pertinentes: “Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores(as), sobre a importância da diversidade cultural?”. Nesse sentido, a autora destaca a importância de se considerar as dimensões subjetivas e políticas que atuam na construção da identidade racial negra.

Sobre o papel da escola e dos professores no combate às desigualdades sociorraciais no Brasil, Gomes afirma que,

A escola tem um papel importante a cumprir nesse debate. Os (As) professores(as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores(as),

51 Destacamos que no estado da Paraíba o governo lançou os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, em 2007, e os Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental, no ano de 2010. Os referenciais do Ensino Fundamental foram divididos em dois volumes: o primeiro tratava das Linguagens e Diversidade Sociocultural e o segundo da Matemática, Ciências da Natureza e Diversidade Sociocultural. Assim, esses documentos curriculares elaborados localmente destacaram o trabalho com a diversidade cultural, sobretudo, as questões referentes à população negra e indígena, pois, foram produzidos com base nas normativas e nos documentos nacionais.

construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso superar e romper com o mito da democracia racial. (GOMES, 2005, p. 60, grifos da autora).

No texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) é colocada a necessidade da ruptura com as imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação contra a população negra (BRASIL, 2004, p. 19). Assim, no contexto educacional, os materiais didáticos foram e são um dos mais importantes meios pelos quais essas representações negativas são veiculadas, cristalizando-se na mentalidade das pessoas e se revertendo em ações ou atitudes racistas ainda nos ambientes escolares.

Já segundo as diretrizes, as críticas às representações da população negra, nos textos e nos materiais didáticos, precisam ser feitas pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, ainda podemos acrescentar que todas as pessoas envolvidas nas práticas educativas devem assumir essa responsabilidade, além das providências de todos eles a fim de corrigi-las (BRASIL, 2004, p. 20).

Em entrevista para a pesquisa da tese de doutorado sobre o autor Décio Gatti Jr., Neves destaca, em uma de suas falas a respeito do livro didático como veiculador de memória nacional, que a construção das representações ou dos “mitos” criados sobre determinados grupos sociais, como a “mulata” e o “malandro” pautados na ideia da miscigenação racial, “não são nem da escola, nem do livro didático”. Segundo a autora, “elas estão presentes nos outros meios de comunicação e que são mais fortes do que a própria escola”. Assim, “um dos papéis da escola seria discutir isso e colocar essas coisas no lugar” (NEVES, 1997, p. 55 *apud* GATTI Jr., 2004, p. 112).

Assim sendo, o livro didático enquanto artefato cultural que faz parte das culturas escolares expressa as representações impostas nas disputas dos grupos sociais para a definição das “verdades” que irão comunicar. Nesse contexto, as políticas estatais que atuam sobre o currículo educacional e na produção dos livros didáticos são permeadas pela relação entre os governos, as editoras, os grupos sociais organizados e as pessoas envolvidas no processo educacional.

De tal modo, o livro didático é um instrumento privilegiado na construção de identidades. E, as imagens visuais nele contidas compõem uma cultura visual no âmbito do espaço escolar, construindo social e culturalmente as práticas e as experiências do ver a nós mesmos e aos outros. Nessa perspectiva, Tourinho (2011, p. 4) destaca que a educação da cultura visual relaciona as abordagens da arte e das ciências sociais “visando um olhar crítico e investigativo em relação às imagens e aos modos de ver, valorizando a imaginação, o prazer e a crítica como constituintes das práticas de produção e interpretação de visualidades”.

Portanto, ponderamos como as representações imagéticas contribuem para a construção de uma cultura educacional que ou reforça ou combate os preconceitos e as discriminações nas relações étnico-raciais no ensino de História. Nessa perspectiva, pretendemos fomentar em âmbito educacional a discussão de gênero, de raça, de classe social, de geração, de sexualidade, em intersecção, pois estas categorias constroem identidades diversas de mulheres negras e expressam trajetórias históricas e demandas representativas específicas de sujeitos sócio-históricos que nas últimas décadas vêm atuando de forma sistemática no cenário político nacional e internacional⁵².

AS IMAGENS VISUAIS NAS COLEÇÕES DIDÁTICAS DE HISTÓRIA PESQUISADAS

As imagens visuais começaram a aparecer nas páginas dos manuais e compêndios didáticos desde o século XIX, estes traziam litogravuras de acontecimentos históricos e mapas intercalados aos textos escritos

(BITTENCOURT, 2004a, p. 69). Segundo a autora, os elementos visuais e o texto escrito passaram a concorrer em busca de espaço no livro didático. Nesse sentido, percebemos que há uma exploração considerável desses elementos nos materiais didáticos produzidos para o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais). Apesar de também serem amplamente utilizados em materiais didáticos para outros níveis de ensino e para outras modalidades.

Nesta perspectiva, na última década, temos observado uma grande mudança na cultura visual e na visualidade, ou seja, nas formas de ver das pessoas. Isso deve-se, em grande parte, aos avanços tecnológicos que a sociedade está experienciando no que se refere à reprodução e ao compartilhamento das imagens sem e, sobretudo, com movimento. Atualmente, as imagens estão em todos os lugares e há grande influência das novas mídias digitais no aumento do consumo destas. Nesse contexto, percebemos mudanças, no âmbito da comunicação, na relação entre os textos escritos e as imagens visuais no que se refere aos livros didáticos de História, pois, apesar de o texto ainda ocupar os principais espaços nos conteúdos comunicados, as imagens ganharam mais lugares nos livros. Esta discussão nos leva para duas questões: a saturação das imagens na contemporaneidade, pois, são muitas e circulam com muita rapidez pelos olhares, e a alfabetização visual, ou seja, aprender a olhar e a interpretá-las.

Por meio do Sistema de Distribuição de Materiais Didáticos (SIMAD), a investigação conseguiu descortinar os títulos dos livros didáticos de História distribuídos em escolas públicas estaduais, municipais e federais, na cidade de João Pessoa, nos anos de 2000, 2001, 2013 e 2014.

Para alcançar os objetivos do trabalho dissertativo analisamos os conteúdos de História do Brasil em duas coleções didáticas destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental, a saber: *História – Edição Reformulação*, da Editora FTD, e *Projeto Araribá História*, da Editora Moderna. Procuramos, então, desvelar as representações dessas mulheres contidas nas imagens visuais dos livros didáticos com maior circulação na cidade de João Pessoa-PB, visto que a escolha dos mesmos foi feita com o critério dos que tiveram maior distribuição nas escolas públicas presentes no município, nos recortes estabelecidos.

Porquanto, essas imagens foram fabricadas na imbricação das relações sociais, raciais e de gênero, estabelecidas no sistema escravista. Desse modo, as mulheres negras foram retratadas, principalmente, como “mulatas”, mulheres sedutoras com uma sexualidade exacerbada, e na figura da “mãe preta”, mulheres sem subjetividade que existiam para servir aos seus senhores cuidando de seus filhos.

Nessa perspectiva, Mauad (2007, p. 111) afirma que “nenhuma imagem é lida naturalmente, sua compreensão requer um aprendizado cultural que, no limite, permite reconhecer, numa fotografia, não a realidade em si mesma, mas a sua (re)apresentação”. Desse modo, localizamos as representações no contexto das imagens visuais que compõem o discurso didático, contudo, ressaltamos a compreensão das “lutas de representações” como disputas dos grupos sociais na imposição de suas visões de mundo (CHARTIER, 2002, p. 17-23).

REPRESENTAÇÕES IMAGÉTICAS DE MULHERES NEGRAS NA HISTÓRIA DO BRASIL “ENSINADA”

Ao mergulharmos na leitura das imagens visuais a fim de compreender como as mulheres negras foram e são representadas nos livros didáticos de História, desvelamos espaços de permanência e mudança na forma como estas foram pintadas, desenhadas, impressas nas páginas de tais objetos culturais. Portanto, observamos possíveis mudanças nas representações femininas negras postas na Coleção Didática dos anos 2010, apesar da recorrência das imagens “cristalizadas”, como as expostas na obra de Gilberto Freyre (2003) ⁵³.

53 Freyre (2003) traz um interessante panorama das relações raciais e de gênero, sobretudo no contexto da sociedade rural do Nordeste brasileiro. Desta feita, *Casa Grande e Senzala* aborda a conformação de uma sociedade colonial patriarcal, na qual as mulheres e a população negra e indígena eram secundarizadas nas relações sociais hierarquicamente estabelecidas. Destarte, as mulheres negras escravizadas foram representadas com destaque no estudo. A “mulata” é referenciada na figura da mucama, e a “ama de leite” e a “negra velha” como representações da “mãe preta”.

Assim, na Coleção *História – Edição Reformulada* foram identificadas 23 reproduções de imagens visuais retratando mulheres negras, sendo estas reproduções de obras de arte, pinturas, desenhos, charges e fotografias. Estas representam o percentual de 4,5% das imagens visuais que compõem a Coleção. Nestas, as mulheres negras aparecem em sua maioria ocupando posições secundárias na composição das imagens, mas também há iconografias em que estas foram retratadas em posição central, as quais analisamos. Na Coleção *Projeto Araribá História* foram observadas 39 reproduções de imagens visuais que retratam mulheres negras.

Destarte, em uma observação preliminar, comparando as imagens femininas negras nas duas coleções, destacamos que em um olhar centrado apenas na quantidade de imagens em cada uma das obras pode-se deduzir que houve um aumento na representação das mulheres nos livros da Coleção mais recente. Contudo, olhando mais de perto, percebemos que tal conclusão não se sustenta, pois o percentual das imagens visuais que retratam mulheres negras nessa coleção é de 4,0%, ou seja, menor que a coleção didática da FTD.

Assim, temos uma obra didática bem mais ilustrada que a de 1997, mas no comparativo quantitativo geral não houve mudanças significativas entre as suas coleções. Todavia, se avaliarmos qualitativamente as imagens visuais na coleção da Moderna, observamos alterações nos espaços ocupados por essas dentro dos livros, pois, cerca de sete iconografias retratando mulheres negras encontram-se em páginas de abertura das unidades.

A seguir, apresentamos algumas das representações imagéticas analisadas em ambas as coleções didáticas.

Nas primeiras imagens temos a reprodução de uma pintura que retrata mulheres negras no espaço urbano e exercendo atividades comerciais. Portanto, a reprodução da pintura de Debret retrata uma cena cotidiana do Rio de Janeiro, no espaço urbano. Nesta podemos observar a representação de duas mulheres negras, provavelmente escravizadas, com seus tabuleiros e uma delas negocia sua mercadoria com um homem branco.

Tais representações demonstram a presença dessas mulheres no contexto da cidade e do espaço público, o qual está composto na imagem principalmente por personagens masculinos. A presença das mulheres negras no espaço público deu-se anteriormente à conquista desse espaço pelas mulheres brancas, esse é um dos pontos que marca as diferenças nas experiências históricas femininas.

Na terceira imagem destacamos a representação da mulher negra retratada como a ama de leite. Percebemos que ela é pintada no canto da tela, com as costas a mostra, sem olhar para o observador da cena. Assim, não conseguimos ver suas feições, mas houve um destaque no ato da amamentação, que foi retratado. Outras quatro crianças brancas e negras estão próximas a ela, uma criança negra segura um papagaio, um dos símbolos do exótico representado nas pinturas estrangeiras.

A quarta imagem traz uma arte gráfica produzida para o livro didático do 7º ano da coleção Araribá. A representação foi colocada na seção “Trabalho em equipe” que propôs a elaboração de um *blog* pelos estudantes sobre o tema do Renascimento, nesta foi desenhado um grupo de quatro adolescentes, sendo três meninos brancos e uma menina negra. A imagem funciona como uma ilustração para a atividade proposta, como forma de estimular o desenvolvimento da mesma.

À primeira vista, a presença da menina negra é interessante, mas no seguimento da leitura percebemos que enquanto os outros meninos foram retratados de forma ativa - lendo um livro, escrevendo no caderno, digitando no notebook – a menina dirige o olhar para o observador, mas está em atitude inerte, de mãos unidas sobre a mesa como se nada pudesse fazer. Consideramos que houve um avanço no fato de uma menina negra estar representada, principalmente, sem os traços caricatos encontrados na literatura didática, das décadas de 1960 a 1990, contudo, mesmo superadas tais representações a forma como a mesma foi colocada na cena não produziu mudanças na imagem de passividade imputada a essas mulheres.

IMAGEM 1 - PÁGINA 37 LIVRO DA 7ª SÉRIE, COLEÇÃO HISTÓRIA - EDIÇÃO REFORMULADA (1997)

A FAMÍLIA REAL NA COLÔNIA TROPICAL

Brasil possuíam também irritavam muito os brasileiros. D. João, no entanto, era incapaz de contrariar a Inglaterra: fazia tudo o que ela pedia.

Com a corte morando aqui, para que os monopólios?



Intenso comércio no Rio de Janeiro. Foi a abertura dos portos

O monopólio comercial que obrigava os brasileiros a negociar apenas com os portugueses era – juntamente com os impostos que pagávamos à Coroa – garantia de rendas importantes para Portugal e seus comerciantes.

Quando a família real e a administração portuguesa vieram para o Brasil, criou-se uma situação estranha. Por que manter o monopólio se os comerciantes portugueses já não tinham mais condições de vender mercadorias para o Brasil? A ocupação napoleônica tornava impossível o comércio entre Portugal e sua colônia.

Isso colocava sérios problemas para a sustentação financeira da Coroa. A arrecadação de impostos caíra muito com o comércio paralisado. A solução foi abolir o monopólio comercial e, com isso, conseguir novos parceiros comerciais.

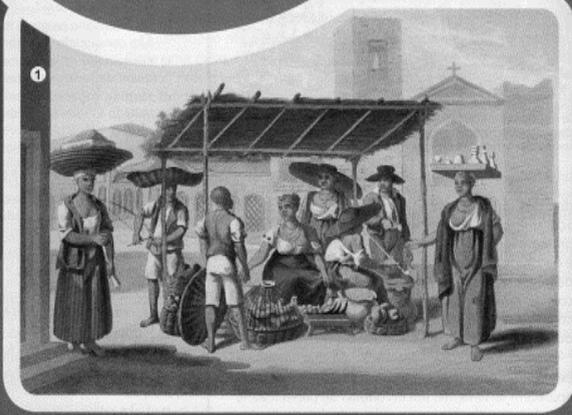
Em 1808, d. João decretou a abertura dos portos brasileiros às nações amigas. Por esse decreto, qualquer país poderia mandar navios comerciar nos portos brasileiros. Entretanto, a única “nação amiga” era a Inglaterra, pois, como vimos anteriormente, os outros países europeus estavam sob ocupação francesa.

37

Fonte: Digitalização por scanner da página 37 do livro didático da 7ª série da Coleção Didática História – Edição Reformulada, da Editora FTD (1997).

Unidade
6

A independência do Brasil e o Primeiro Reinado



O surgimento do Brasil

De acordo com a Constituição, o Brasil é uma República Federativa formada pela união indissolúvel dos estados, municípios e o Distrito Federal. São considerados brasileiros os nascidos no Brasil; os nascidos no estrangeiro, filhos de pai brasileiro ou mãe brasileira que estejam a serviço do Brasil; e os nascidos no estrangeiro, filhos de pai brasileiro ou mãe brasileira que optem por residir no Brasil e adotar a nacionalidade brasileira.

Ser brasileiro, integrar uma nacionalidade, com um território e um Estado constituído, não é apenas uma condição definida em artigo constitucional. Mais que isso, é um sentimento partilhado por uma coletividade, que se reconhece ligada por uma identidade histórico-cultural comum.

O Brasil e os brasileiros, tal como entendemos hoje, não existiam no período colonial. Os habitantes da colônia, em geral, se identificavam como súditos do rei de Portugal e integrantes do reino português. Com a independência, em 1822, o Brasil surgiu como país, como Estado nacional com instituições e leis próprias.

A emancipação política, no entanto, não significou de pronto o nascimento de um povo, de uma identidade nacional. Em geral, os habitantes do Brasil se identificavam como pernambucanos, baianos, paulistas, mineiros, isto é, com a província em que viviam. A construção da nacionalidade brasileira foi um processo longo e difícil, que se arrastou pelo século XIX e se concretizou também pelo uso da força.

146

Fonte: Digitalização por scanner da página 146 do livro didático do 8º ano da Coleção Didática do Projeto Araribá História, da Editora Moderna (2010).

IMAGEM 3 - PÁGINA 79 LIVRO DA 7ª SÉRIE, COLEÇÃO *HISTÓRIA - EDIÇÃO REFORMULADA (1997)*

REGÊNCIA:
GUERRAS E MAIS
GUERRAS

Quando d. Pedro I tornou-se imperador, o Exército passou para o comando dele. Isso era uma exigência das guerras da nossa independência, o controle das forças armadas reforçava muito o poder do imperador.

Com a criação da Guarda Nacional, houve um esvaziamento do Exército, pois quem fizesse parte da primeira não precisaria servir ao segundo. O poder dos fazendeiros também era reforçado com essa medida.



Senhores de terra e donos de escravos.
Queriam regentes com muitos poderes

J.M. Rogerson

O governo esperava que os fazendeiros utilizassem esse poder armado para reprimir as revoltas das camadas mais pobres da população, que representavam uma ameaça à ordem social e política.

A lei de criação da Guarda Nacional encarregava o fazendeiro de organizar um destacamento dessa força em sua região. Com a patente de coronel, a ele competia o comando da tropa. Com isso, o governo se protegia e dava grande poder aos fazendeiros, que passavam a dispor legalmente da força das armas.

Em 1832, foram concedidas novas atribuições aos juizes de paz, que passaram a comandar a polícia local. Essa medida reforçou mais ainda o poder dos chefes locais, pois nas cidades pequenas o poder político estava nas mãos de quem podia prender ou soltar.

Essa é uma atribuição do Poder Judiciário, mas o juiz sempre dependia da polícia para fazer cumprir suas determinações.

79

Fonte: Digitalização por scanner da página 79 do livro didático da 7ª série da Coleção Didática História – Edição Reformulada, da Editora FTD (1997).

IMAGEM 4 - PÁGINA 120, LIVRO DO 7º ANO, COLEÇÃO DO PROJETO ARARIBÁ HISTÓRIA (2010)

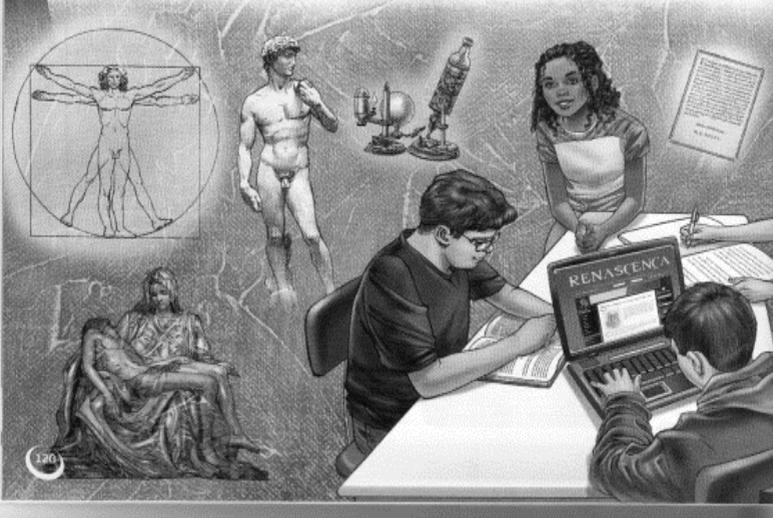
Trabalho em equipe 2

Produzir um blog

O Renascimento deixou uma imensa herança para nós: pinturas, esculturas, desenhos, obras arquitetônicas, inventos e projetos, obras literárias, peças de teatro e uma nova visão de mundo.

Parte da produção material renascentista está reunida em museus e arquivos situados na Europa ou ao ar livre, principalmente em Florença, cidade que centralizou boa parte do material artístico produzido no Renascimento. Muitos desses museus dispõem de páginas eletrônicas repletas de reproduções de obras. Fotos de construções renascentistas e escritos do período também são encontrados pela internet.

Você e seus colegas montarão um *blog* que reúna o maior número possível de imagens, textos e *links* sobre o Renascimento. Por meio do *blog*, será possível estudar e compreender a renovação técnica e intelectual do período, os valores que os renascentistas defendiam e as estratégias de financiamento das obras e sustentação dos artistas, por exemplo. Lembre-se de que um *blog* deve ter linguagem ágil e bons recursos de navegação para que os leitores usufruam dos conteúdos nele inseridos.



Fonte: Digitalização por scanner da página 120 do livro didático do 7º ano da Coleção Didática do Projeto Araribá História, da Editora Moderna (2010).



Professora e alunos em sala de aula de educação infantil da rede pública. Município de São Paulo, em 2001.

➤ A educação básica no Brasil

A Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação básica no Brasil é composta de três níveis: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O artigo 22 da lei 9394 (lei de diretrizes e bases da educação nacional) diz que a "educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores". Segundo a lei, a educação básica é um direito social, cujo objetivo central é a formação de cidadãos.

As condições socioeconômicas do Brasil, porém, interferem diretamente no acesso e na permanência das crianças e dos adolescentes na escola. São muitos os motivos que afastam os jovens brasileiros da escola: a necessidade de trabalhar para melhorar a renda da família, a baixa qualidade do ensino público oferecido pelo Estado, a dificuldade de conciliar o conhecimento ensinado na escola com a realidade dos alunos que a frequentam.

Medidas recentes foram tomadas com o objetivo de melhorar o cenário educacional brasileiro. A ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos é uma tentativa de levar a criança mais cedo para a escola. No Brasil, desde 1971, o ensino era obrigatório para crianças entre 7 e 14 anos. Uma lei aprovada em 2009, no entanto, ampliou a educação básica obrigatória e gratuita para a faixa entre 4 e 17 anos.

Alguns projetos de reciclagem de professores e a obrigatoriedade da formação superior para exercer a profissão são ações também destinadas a melhorar a qualidade do ensino público no país. Mas, infelizmente, a baixa remuneração dos profissionais do ensino, problemas de gestão dos serviços públicos e a grande desigualdade social existente no Brasil ainda são fortes obstáculos para garantir uma educação básica de boa qualidade no país.

A educação no Brasil (número de matrículas)				
Nível de ensino	Instituições públicas		Instituições privadas	
	Creche	Pré-escola	Creche	Pré-escola
Infantil	1.252.765	3.735.751	643.598	1.130.517
	1ª a 4ª série	5ª a 8ª série	1ª a 4ª série	5ª a 8ª série
Fundamental	15.150.493	12.776.646	2.145.125	1.633.264
Médio	7.364.153		973.007	
EJA presencial	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio
	3.051.752	1.466.562	42.772	100.246
Superior	1.273.965		3.806.091	

Fonte: Censo escolar 2009. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Disponível em www.inep.gov.br. Acesso em 30 ago. 2010.

Fonte: Digitalização por scanner da página 252 do livro didático do 9º ano da Coleção Didática do Projeto Araribá História, da Editora Moderna (2010).

A última representação foi veiculada na reprodução de uma fotografia colocada na página 252, ao lado do tópico “A Educação Básica no Brasil”. Na foto foi acrescida a legenda “Professora e alunos em sala de aula de educação infantil da rede pública. Município de São Paulo, em 2001”. A fotografia está ao lado do texto escrito e sua relação com o mesmo é de ilustração do mesmo, desempenhando uma função estética.

Nesta identificamos novamente uma mudança no espaço em que as mulheres negras estão representadas no LD. Porquanto, a imagem traz uma sala de aula com uma dúzia de crianças sentadas em mesas coletivas e ao fundo do ambiente está a professora que é negra. Dessa forma, o papel profissional desempenhado pela mulher negra como educadora não aparece em nenhum dos outros livros das coleções didáticas analisadas e entendemos que essa representação pode, ao mesmo tempo, ampliar e restringir, como as pessoas veem os espaços de atuação que são possíveis para uma mulher negra nesta imagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se, por um lado, as mulheres encontram-se quase completamente ausentes dos conteúdos escritos nas coleções didáticas analisadas, por outro, conseguimos encontrar as figuras femininas negras em várias representações imagéticas, produzidas em diversas técnicas, como pinturas, gravuras, artes gráficas, charges, fotografias.

Ainda, podemos considerar a inclusão da educação para as relações étnico-raciais nas normativas educacionais do governo, sejam as leis ou os parâmetros, que trataram de forma contundente destas questões na educação brasileira, nas últimas décadas, agindo sobre os currículos e, conseqüente, sobre a produção didática. Essas mudanças foram percebidas na Coleção Didática do ano de 2010, que mostraram com algum destaque as trajetórias de mulheres negras, no período escravista e no Pós-abolição. Como exemplo, no livro do 8º ano encontramos um pequeno texto sobre “As negras quitandeiras” que

demonstra o tratamento das mulheres negras no conteúdo escrito no LD, o que não encontramos na coleção didática de 1997.

As imagens reproduzidas na coleção de História da Editora FTD, do ano de 1997, não trouxeram mudanças nas representações das mulheres negras vinculadas as figuras tradicionais colocadas sobre essas pessoas. Portanto, a maioria das ilustrações contendo personagens femininas e negras eram reproduções de pinturas, gravuras e desenhos de viajantes do século XIX, que retrataram as mulheres negras na condição de escravizadas, relacionadas sobretudo ao trabalho no cuidado das crianças brancas.

Na coleção de História da Editora Moderna, analisamos a ocorrência de mudanças consideráveis nas ilustrações reproduzidas trazendo representações femininas negras. A despeito das transformações, identificamos permanências na reprodução de imagens que se repetem nos LDs, sobretudo as elaboradas no século XIX, estas acabam sendo recorrentes nos livros didáticos porque as editoras não precisam pagar seus direitos autorais. E, também em novas ilustrações, como da menina negra, pois, mesmo que a figura tenha trazido a personagem feminina negra para o presente inserida no ambiente da escola, sua representação está carregada de uma passividade que não rompe com as imagens tradicionais.

Entretanto, nessa coleção, as modificações nas representações foram perceptíveis na análise comparativa das coleções didáticas e consideramos importante, uma vez que, podem produzir leituras que colocam as mulheres negras em formas, papéis e espaços que desconstróem imagens tradicionais e arquitetam outras imagens, influenciando ou não no processo de desconstrução e construção das identidades dos leitores.

Portanto, as mudanças nas representações identificadas nos livros didáticos de História na atualidade podem produzir transformações importantes nas formas como as mulheres negras são vistas pelos leitores dos livros didáticos e, provavelmente, influir na construção das identidades, de forma positiva, através de um saber escolar que possibilite desenvolver olhares que problematizem o conhecimento histórico, levando a compreensão pelos/

as discentes das diversidades e da alteridade, transformando às realidades racistas e sexistas.

REFERÊNCIAS

FONTES – LIVROS DIDÁTICOS

APOLINÁRIO, Maria Raquel, et al., Projeto *Araribá: história: ensino fundamental*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2010. (Obra em 4 vol. para alunos do 6º ao 9º anos)

BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011: História*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 84-88.

BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2014: história: ensino fundamental: anos finais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013, p. 102-107.

FERREIRA, José Roberto Martins. *História: 6ª série- Edição Reformulada*. São Paulo: FTD, 1997. (Coleção Didática de História. Vol. 2).

FERREIRA, José Roberto Martins. *História: 7ª série. Edição Reformulada*. São Paulo: FTD, 1997. (Coleção Didática de História. Vol. 3).

FERREIRA, José Roberto Martins. *História: 8ª série. Edição Reformulada*. São Paulo: FTD, 1997. (Coleção Didática de História. Vol. 4).

BIBLIOGRAFIA

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.) et. al. *O saber histórico na sala de aula*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004a, p. 69-90. (Repensando o Ensino).

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 12 jul. 2013.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa: DIFEL, 2002.

FARIA FILHO, Luciano Mendes *et al.* A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 30, nº 1, jan.-abril, 2004, p. 139-159.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala*. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

GATTI JR., Décio. *A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru: EDUSC, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 39-62. (Coleção Educação para todos).

MAUAD, Ana Maria. Fotografia e História - possibilidades de análise. In: CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (Orgs.). *A Leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 19-36.

NEVES, Joana. Participação da comunidade, ensino de história e cultura histórica. *Saeculum* – Revista de História, João Pessoa: DH/UFPB, n. 6/7, jan./dez., 2000/2001, p. 35-47.

ROCHA, Solange P. *Na trilha do feminino: condições de vida das mulheres escravizadas na Província da Paraíba (1828-1888)*. Recife. 2001. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 21-38. (Coleção Educação para todos).

TOURINHO, Irene. Introdução. In: *Cultura Visual e Escola*. Salto para o futuro, Tv Escola, Ano 21, Boletim nº 9, ago., 2011, p. 4-8.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PARAÍBA

Waldeci Ferreira Chagas

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as ações extensionistas no Brasil têm logrado êxito enquanto espaço de aprendizagem na Academia e possibilitado a aproximação entre a universidade e a sociedade (OLIVEIRA, 2004). Embora tal realidade tenha garantido à instituição transpor para as comunidades e grupos sociais os conhecimentos produzidos nas suas diversas áreas, isto ainda não representa a sua democratização, mas significa, sobretudo, o intercâmbio e a expansão entre ambos os conhecimentos. Uma vez que as comunidades e os grupos sociais contemplados com as ações extensionistas são detentoras de saberes relevantes à construção do conhecimento científico, porquanto é do empirismo que se constrói a ciência. Assim, a nova relação que se estabeleceu entre a universidade e a sociedade tem possibilitado a esta última rever seu papel social, principalmente porque,

Contraditoriamente, a Universidade, que se caracteriza por ser espaço de produção de conhecimento e disseminação de saberes, que deveria ser, por essência, democrática na relação com estes saberes; tem justamente um funcionamento e uma cultura institucional autoritária no que tange a esta questão da dissociação entre o pensar e o executar (OLIVEIRA, 2004, p.02).

A recorrência dos vários grupos sociais ao conhecimento produzido na universidade tem exigido desta instituição a ampliação do acesso a um maior

contingente populacional, o que evidencia a necessidade de democratização de suas práticas. Acerca dessa questão, Chauí (2003) afirma que:

A partir das revoluções sociais do século XX e com as lutas sociais e políticas desencadeadas a partir delas a educação e a cultura passaram a ser concebidas como constitutivas da cidadania e, portanto, como direitos dos cidadãos, fazendo com que, além da vocação republicana, a universidade se tornasse também uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber: seja para realizar essa ideia, seja para opor-se a ela, no decorrer do século XX a instituição universitária não pôde furtar-se à referência à democracia como uma ideia reguladora (CHAUÍ, 2003, *online*).

Na busca pela democratização do saber produzido pela universidade, a extensão é, por excelência, o setor que melhor possibilita a concretização dessa ação, tendo em vista garantir às comunidades o acesso ao conhecimento acadêmico de modo mais rápido e efetivo, e também por interferir no cotidiano da comunidade, empoderando-a.

O êxito das ações extensionistas nas universidades deve-se a uma série de fatores; entre eles: 1) a qualidade das práticas de extensões desenvolvidas, o que está associado à superação do caráter assistencialista da extensão; 2) a não indissociabilidade entre extensão, ensino e pesquisa; 3) ao caráter interdisciplinar das práticas extensionistas, o que as tem qualificado; 4) e à relevância social dos projetos e ações desenvolvidas. Embora os três primeiros fatores sejam relevantes, este último possui maior valor no contexto da relação entre universidade e sociedade devido ao fato de os projetos possibilitarem as comunidades e/ou aos grupos sociais envolvidos empoderar-se e assim adquirirem autonomia na busca de soluções para os problemas e questões que lhes afligem (OLIVEIRA, 2004).

A discussão de que trata este capítulo está vinculada à execução de um projeto de extensão de cunho social desenvolvido junto à comunidade escolar, e tratou sobre a educação étnico-racial, projeto este executado pela UEPB-Campus Guarabira junto aos professores/as da rede pública municipal na cidade de Alagoa Grande-PB e em parceria com a Secretaria de Educação deste município. Associa-se a realização desse projeto ao fato de, em 2003, ter sido promulgada a Lei nº 10.639/2003, que obrigou as escolas da Educação Básica a incluir no currículo escolar os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana.

Esta lei também incidiu sobre o fazer acadêmico e científico das instituições de ensino superior, especialmente nos cursos de licenciatura, espaços de formação de professores/as. A partir de então, esses cursos também foram obrigados a rever os conteúdos que incidem sobre a formação docente e tiveram que incluir em seus projetos curriculares componentes relacionados à educação étnico-racial, e assim cumprir a obrigatoriedade estabelecida pela Lei em tela. Essa nova realidade reverberou também nas atividades de pesquisas e extensões desenvolvidas nas universidades, pois estas passaram a corresponder a uma demanda em evidência na sociedade, especificamente na escola da Educação Básica.

Nesta perspectiva, o objeto de discussão de que trata este artigo é a extensão universitária e o diálogo com a escola da Educação Básica na efetivação da educação para as relações étnico-raciais. Trata-se de uma experiência de formação continuada de professores/as desenvolvida a partir da parceria entre a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB-Campus Guarabira) e a Secretaria Municipal de Educação de Alagoa Grande-PB.

A experiência nasceu do fazer de um grupo de professores/as que, nos cursos de graduação em História, Letras e Pedagogia, desde 2001⁵⁴,

54 A experiência foi desenvolvida pelos/as professores/as Waldeci Ferreira Chagas (Departamento de Geo-História), Rosilda Alves Bezerra e Ivonildes da Silva Fonseca (Departamento de Letras e Educação).

lecionam componentes curriculares relativos à educação étnico-racial e/ou desenvolvem nos respectivos cursos pesquisas sobre tal temática.

O projeto de extensão esteve vinculado ao ensino e às pesquisas desenvolvidas pelo referido grupo de professores/as, hoje integrantes dos Departamentos de Educação, História e Letras do Centro de Humanidades da UEPB, *Campus* Guarabira, e se insere na discussão formulada por Gomes (2011), quando afirma:

[...] Algumas iniciativas de formação de professores (as) voltadas para a diversidade étnico-racial vêm se configurando. Em vários estados e municípios brasileiros têm sido organizados e ministrados cursos de extensão, de aperfeiçoamento e de especialização sobre a questão racial, por meio de articulação entre as universidades, as secretarias de educação e os movimentos sociais. Os núcleos de estudos afro-brasileiros, no interior das universidades públicas e privadas do País, têm sido solicitado a dar apoio a essas e outras iniciativas, mediante realização de cursos, oferta de disciplinas, organização de seminários, produção de material didático e de pesquisas voltadas para a Educação Básica (GOMES, 2011, p. 41).

Portanto, há um fazer nessa instituição com a educação étnico-racial que é anterior à Lei n. 10.639/2003, e este está em consonância com o tripé que caracteriza a universidade, qual seja: ensino, pesquisa e extensão. O projeto executado começou a ser forjado com base nas discussões que professores/as e estudantes fomentaram nas aulas de História da África, Literatura Africana e Educação de Afrodescendente, componentes ofertados aos estudantes dos cursos de graduação em História, Letras e Pedagogia.

O COMEÇO DE TUDO...

No período compreendido entre setembro de 2003 a setembro de 2004, a UEPB, através do Centro de Humanidades, ofereceu à comunidade de estudantes e professores/as da Educação Básica que atuam na região de Guarabira⁵⁵ o Curso Sequencial de História e Cultura Afro-Brasileira. Esta foi a primeira ação extensionista desenvolvida pela instituição em prol da implementação da Lei n. 10.639/2003, e, portanto, de efetivação de uma das ações afirmativas para as populações negras na área da educação. O curso, com carga horária de 180 h/a, foi uma iniciativa de um grupo de professores/as do Departamento de Letras e Educação e do Departamento de Geo-História, e que discutem a temática étnico-racial nos componentes de História da África, Literatura Africana de Expressão Portuguesa e Educação de Afrodescendentes.

A perspectiva do curso fora a de levar a discussão étnico-racial para além dos muros da universidade, alcançar os/as professores/as com atuação na Educação Básica e proporcionar-lhes formação na área da educação étnico-racial, de modo a capacitá-los a inserir os conteúdos de História e cultura afro-brasileira e africana no currículo das escolas. Entre os estudantes das licenciaturas e os/as professores/as da Educação Básica em exercício profissional, inscreveram-se no curso cerca de 120 pessoas, as quais foram divididas em três turmas de 40 alunos/as, que passaram a estudar os conteúdos mediante os seguintes módulos: 1) História da África e do Negro na América Portuguesa; 2) Religiões e Religiosidades Afro-brasileiras; 3) Culturas Afro-brasileiras; 4) Literaturas Africanas e 5) Geografia da África.

Nossa expectativa era a de que pudéssemos romper com o eurocentrismo na formação docente, e, concomitantemente, na prática

55 Guarabira é uma das 23 microrregiões do estado da Paraíba. Composta pelos municípios de Alagoinha, Araçagi, Belém, Caiçara, Cuitegi, Duas Estradas, Guarabira, Lagoa de Dentro, Logradouro, Mulungu, Pilõeszinho, Píripituba, Serra da Raiz e Sertãozinho. Integra a mesorregião Agreste Paraibano. Disponível em: <<http://historiadaparaiba.blogspot.com.br/2010/01/regionalizacao-da-paraiba-meso-e.html>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

pedagógica em sala de aula, à medida que os/as professores/as cursistas transpusessem para o cotidiano das escolas que trabalham os conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Embora objetivássemos isso, não tínhamos meios de acompanhá-los nas suas práticas em sala de aula, mas esperávamos que fizessem a diferença e passassem a construir nas escolas um novo currículo e nele incluíssem práticas pedagógicas com os conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana.

Concluído o curso sequencial, as ações da UEPB na área da educação étnico-racial continuaram não só com a extensão, mais também com a pesquisa, pois professores/as dos Departamentos de Geo-História, Letras e Educação que compuseram a equipe do Curso Sequencial passaram a redimensionar as suas atividades e abriram, nos respectivos departamentos, linhas de pesquisa nessa área, assim como redefiniram o formato das ações extensionistas, tornando os cursos condensados nos conteúdos, metodologia de ensino, recursos utilizados e na carga horária. O objetivo era atender às demandas advindas das escolas e, a partir de então, chamar a atenção dos professores/as, de modo que, nas suas práticas cotidianas em sala de aula, refletissem, e, assim, superassem o eurocentrismo na abordagem dos conteúdos, de modo que acessassem materiais didáticos e paradidáticos e construíssem metodologias de como ensinar história, cultura e literatura relativas aos africanos e afro-brasileiros.

Como resultado das reflexões sobre educação étnico-racial empreendidas por esse grupo de professores/as, em 2006 o Departamento de Geo-História ofertou aos estudantes das graduações e professores/as da região de Guarabira o curso de extensão intitulado *Nossos Ancestrais: os conteúdos de história da África e da história do negro nos currículos do ensino fundamental e médio*. Esse curso, com 40 h/a, foi realizado no período de 01 de abril a 17 de junho de 2006.

Devido às demandas recorrentes e impostas pela Lei 10.639/2003, uma estratégia utilizada pelos professores/as para manter acesa a chama da formação de professores/as na perspectiva da educação étnico-racial foi aproveitar os eventos científicos realizados no Centro de Humanidades e propor atividades

formadoras. Assim, durante a realização da III Semana de Humanidades, promovida pela UEPB, Campus de Guarabira, no período de 06 a 10 de novembro de 2006, foi ofertado aos participantes desse evento o minicurso *A Construção do Lugar da População Negra Brasileira: a transversalidade da Lei 10.639/2003*. Este curso teve uma carga horária de 12 h/a e dele participaram estudantes de graduações e professores da rede pública de ensino dos municípios localizados no entorno da cidade de Guarabira.

As discussões e ações fomentadas pelo grupo de professores/as no Centro de Humanidades da UEPB resultaram, em 2008, na criação do Curso de Especialização em Literatura Afro-brasileira e Africana. Este curso, ofertado pelo Departamento de Letras e Educação, contou com a colaboração de Professores do Departamento de Geo-História e formou duas turmas, 2008 e 2009.

DA UNIVERSIDADE AO CHÃO DA ESCOLA: A TRANSPOSIÇÃO DOS CONTEÚDOS DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

O curso de especialização não se manteve na UEPB, *Campus* de Guarabira, mas as ações de extensão continuaram com outras atividades, de modo que, em 2010, o Departamento de Geo-História passou a oferecer aos professores/as da rede pública o curso de extensão *Cidadania e Identidades Negras nas Escolas: os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar*.

O objetivo desse curso foi o de ofertar aos estudantes das licenciaturas e professores/as da rede pública municipal das cidades circunvizinhas à Guarabira os conteúdos pertinentes à história da África e das populações negras no Brasil, assim como às suas várias expressões culturais. Para tanto, fora mantido contato com a Secretaria de Educação de várias cidades, de modo que o curso fosse incorporado pela Secretaria Municipal de Educação como parte da política de formação continuada de Professores/as, e, assim, atender à demanda estabelecida pela Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Implementação da Educação Étnico-racial e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Apesar dos esforços despendidos, os resultados não foram profícuos, pois não conseguimos despertar a atenção dos Secretários de Educação da região de Guarabira para a relevância da formação continuada de professores/as na perspectiva da educação étnico-racial, visto que alguns desconheciam a Lei nº 10.639/2003 e o teor do seu conteúdo, o que resultou na não parceria entre a UEPB e as Secretarias de Educação.

Devido ao fato de não termos conseguido firmar parceria com nenhum/a Secretário/a de Educação, ofertamos para os estudantes da UEPB/CH, em especial os das licenciaturas em Geografia, História e Letras o Curso de Extensão: *Cidadania e Identidades Negras nas Escolas: os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar*. Mas, em meio à divulgação e às demandas nas escolas, alguns professores/as da rede pública municipal e estadual que trabalham em Guarabira e demais cidades circunvizinhas inscreveram-se por iniciativa própria e sem nenhum subsídio das Secretarias Municipais de Educação.

Nem tudo estava perdido e o propósito de trabalhar com formação continuada de professores/as na perspectiva da educação étnico-racial começou a ser gestado. Em 2010, quando estávamos realizando a primeira turma do Curso de Extensão: *Cidadania e Identidades Negras nas Escolas: os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar*, recebemos na universidade a visita da professora de Geografia Lúcia de Fátima Júlio, profissional de Geografia concursada na rede pública municipal de Alagoa Grande. Essa professora fora uma entre as centenas que em 2003/2004 fizeram o *Curso Sequencial História e Cultura Afro-brasileira*, ofertado pela UEPB/Campus de Guarabira. Após concluir aquele curso, a professora Lúcia Júlio, como é conhecida, não hesitou em transpor os conhecimentos adquiridos para o cotidiano da sala de aula da Escola Candido Régis de Brito, onde trabalha.

A transposição dos conteúdos para a sala de aula se intensificou mais efetivamente em 2007, quando a professora reuniu, na escola onde trabalha, os colegas das diversas áreas do saber para com eles/as compartilhar os conhecimentos aprendidos no curso sequencial, pois objetivava a construção de um projeto que envolvesse o corpo docente de toda a escola, de modo que cada qual, nas suas respectivas matérias, trabalhassem os conteúdos demandados pela Lei n. 10.639/2003.

Nem todos/as professores/as aderiram à proposta de construção de um projeto sobre história e cultura afro-brasileira e africana. Poucos se interessaram pela discussão e pela temática, e não faltaram justificativas, tais como: excesso de trabalho, falta de formação específica e falta de material didático na escola para trabalhar os conteúdos obrigatoriamente estabelecidos pela Lei. As justificativas dos colegas não desestimularam a professora Lúcia Júlio, que não desistiu do seu ideal de construção de um projeto que possibilitasse aos professores/as refletir sobre a prática pedagógica e a construção de um currículo escolar na perspectiva da história e cultura afro-brasileira e africana.

Todavia, a solidariedade de alguns colegas professores/as foi suficiente para que professora Lúcia Júlio persistisse com o projeto e seguisse adiante. Em pouco tempo começaram as primeiras reuniões e assim nasceu na Escola Candido Régis de Brito, situada na Comunidade de Zumbi, em Alagoa Grande-PB, o **Projeto África/Brasil/Zumbi**. Esse projeto teve como “principal objetivo resgatar a autoestima dos/as alunos/as, valorizando a cultura do negro, através da busca de suas raízes no continente africano” (JÚLIO, 2013, p. 61). O projeto foi desenvolvido junto aos estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II. Segundo essa professora, a estratégia utilizada foi:

Fazer uma releitura do material didático disponível na disciplina de História, e uma pesquisa de conteúdos referentes à mesma temática. A metodologia usada em sala de aula foi incitar os alunos a observarem e analisarem as

situações de preconceito/discriminação que estão presentes na TV, nos jornais e revistas (JÚLIO, 2013, p. 65).

A estratégia utilizada foi a de começar pelo que atraía os jovens e adolescentes da escola e que eles gostavam de fazer. Para tanto, passou a ouvi-los e a observá-los atentamente para conhecê-los.

Como professora, senti a necessidade de conhecer o universo dos adolescentes, e a analisar os estilos de músicas que eles ouviam. Também conversamos sobre as expressões usadas em algumas atividades cotidianas, como por exemplo, o futebol, onde se usa expressões racistas e discriminatórias de forma banal e sem nenhum constrangimento. Essa metodologia que adotamos, facilitou e motivou nossas discussões em sala de aula, além de ter me aproximado da realidade dos alunos. Devido a esses resultados primordiais, o projeto foi envolvendo outros professores/as e começando a ganhar o olhar de muitos que fingiam não vê as situações discriminatórias ao seu redor (JÚLIO, 2013, p. 65).

A partir de 2007, as práticas pedagógicas nessa perspectiva educacional passaram a ser permanentes na Escola Candido Régis de Brito, principalmente porque, além da professora Lúcia Júlio, outros/as profissionais incorporaram-nas e passaram a colaborar com o Projeto **África/Brasil/Zumbi**, abordando o tema como racismo, preconceito e discriminação em suas disciplinas, a exemplo “dos Professores/as Maécio Freitas Silva, de Educação Física, Maria Anunciada de L. T. Barbosa, professora de Artes; Geusenilda Oliveira Silva, professora de Matemática, Clenio da Silva, professor de História, e Marivan, professor de Língua Portuguesa” (JÚLIO, 2013, p. 67-69).

À medida que as discussões fluíram na sala de aula, a professora Lúcia Júlio ousou metodologicamente, ao decidir optar pela oficina como estratégia para atrair os/as alunos/as:

No ano de 2008, trabalhamos os temas relacionados à história e a cultura afro-brasileira e africana, na sala de aula, e também realizamos oficinas de artesanato e dança, em horário oposto aos das aulas. O estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana foi feito através de textos retirados da internet; dos livros “A África está em nós”, “África na sala de aula”; de revistas como “Raça Brasil”, “Mundo Jovem”, “Negros”, etc. Buscamos realizar um trabalho de valorização da imagem do negro, com o objetivo de aumentar a autoestima dos alunos. Naldo e Caixinha, ambos de Campina Grande, foram responsáveis pelas oficinas de dança, cujo enfoque foi o *Hip Hop* e na dança afro (JÚLIO, 2013, p. 67-68).

Na oficina de dança, passou-se então a trabalhar letras de *Hip Hop* cujos enunciados tratassem da história e cultura afro-brasileira e africana, já que algumas destas produções musicais compunham o repertório e a memória musical dos jovens e adolescentes da escola. Mesmo os que desconheciam as letras e músicas trabalhadas sentiram-se fascinados pela metodologia e pela discussão que a professora Lúcia Júlio passou a proporcionar-lhes em sala de aula:

As músicas utilizadas na oficina tinham o negro com identidade positiva como personagem central. Foram formados três grupos de dança: um grupo de hip hop feminino e outro masculino, e o terceiro grupo que trabalhou com a dança afro. Esses grupos de dança fizeram apresentações no Festival Jackson do Pandeiro, no Teatro Santa Ignês, em Alagoa Grande (JÚLIO, 2013, p. 68).

Apesar de os/as alunos/as terem sido receptivos à oficina de dança e de essa atividade ter marcado o trabalho da Escola Candido Régis de Brito, nem todos/as professores/as se solidarizaram com o projeto **África/Brasil/**

Zumbi. Todavia, a professora Lúcia Júlio deu continuidade ao trabalho, contando apenas com a adesão dos Professores/as de Educação Física, Artes, Língua Portuguesa, Matemática e História. O sexteto passou a receber críticas dos demais colegas, que os acusavam de estarem supervalorizando a cultura negra em detrimento das demais culturas, o que para os/as professores/as descontentes era um erro, visto ser o Brasil uma nação miscigenada.

A postura dos demais professores/as frente ao projeto **África/Brasil/Zumbi** e a obrigatoriedade de se trabalhar na escola os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana evidenciam o quanto eles estavam envolvidos no véu do discurso de uma falsa miscigenação e democracia racial, que os impedia de enxergar e entender a realidade social do Brasil para além da ideia de que esse país é miscigenado e de que todos são iguais perante a constituição, mas nas relações que se estabelecem em sociedade, não.

O comportamento dos/as professores/as da Escola Candido Regis de Brito avessos a esse projeto revelou o desconhecimento destes/as sobre a Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. De acordo com a professora Lúcia Júlio, nos debates travados entre os/as professores/as não havia discordância quanto ao fato de que o Brasil é uma nação miscigenada; no entanto, ela entende que ser miscigenado não significa negar que nesse país existam negros e indígenas e suas respectivas culturas.

Os/as professores/as que aderiram ao projeto ainda chamaram a atenção dos colegas para que analisassem a sociedade brasileira a partir do recorte étnico-racial e olhassem a realidade dos estudantes da escola onde trabalhavam. A maioria é composta de negros/as que desconhecem a história e a cultura afro-brasileira e africana, portanto, a sua própria história.

O intuito dos/as professores/as que não ingressaram no projeto **África/Brasil/Zumbi** era desqualificar os colegas e assim não se envolver na proposta de construção de um novo currículo escolar. Todavia, a perspectiva da Professora Lúcia Júlio não era apenas a de inserir conteúdos no currículo escolar, mas possibilitar aos estudantes e demais colegas professores/as a

pensar e repensar sobre a relação que cotidianamente ocorre na escola entre os diferentes segmentos que a compõem e o efeito disso na construção da identidade étnico-racial. Sua proposta era envolver todos/as os segmentos da escola no projeto, mas nem sempre isso fora possível.

Ainda que todos/as professores da escola não tenham se inserido na construção de uma nova proposta curricular, de qualquer forma foram indiretamente envolvidos/as, quando se sentiram incomodados/as com a prática pedagógica do/a Professor/a de Geografia, História, Artes, Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física. A partir de então, os/as demais professores/as passaram a se pronunciar a respeito das práticas desses colegas na escola, seja para elogiar e parabenizá-los/as pelo feito, seja para desqualificá-los.

O projeto **África/Brasil/Zumbi**, coordenado pela Professora Lúcia Júlio, apesar das dificuldades enfrentadas, surtiu efeito pedagógico na escola, à medida que os/as professores/as que o abraçaram tiraram não só os/as alunos/as da zona de conforto em que estavam, mas também os/as demais professores/as. As práticas pedagógicas desenvolvidas colocaram em questionamento as relações no cotidiano da escola, bem como as justificativas apresentadas pelos/as colegas por não terem aderido ao projeto e não terem abraçado a proposta de construção de um novo currículo escolar.

Na discussão sobre as dificuldades de implantação das políticas de ações afirmativas para as populações negras na área de educação, conforme enfrentou a Professora Lúcia Júlio, Silva (2011) afirma que:

As dificuldades para a implantação dessas políticas curriculares, assim como a estabelecida no art. 26 da Lei nº 9.394/1996, por força da Lei 10.639/2003, devem-se muito mais a história das relações étnico-raciais neste país e aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que a

procedimentos pedagógicos, ou a tão reclamada falta de textos e materiais didáticos (SILVA, 2011, p. 28-29).

Sobre o acesso a materiais didáticos para lidar com os conteúdos demandados pela Lei n. 10.639/2003, Silva (2011, p. 29) elucida que “estes, hoje, já não são tão escassos, mas nem sempre facilmente acessíveis. No entanto, não há como desconhecer experiências desenvolvidas por professores/as negros/as e não negros/as”.

As justificativas dos/as professores/as de que não existe material didático na escola e de que não possuem formação específica para lidar com a temática étnico-racial, ainda que plausíveis, não se sustentaram, visto que não foi impedimento para que refletissem sobre suas práticas pedagógicas e vislumbrassem a possibilidade de transformá-las, visto que trabalhar com essa temática incide em enxergar as relações raciais estabelecidas no cotidiano da escola e na sociedade, e nelas perceber as condições em que as pessoas negras são chamadas a se posicionar. Portanto, a postura do/a professor/a deve ser a de desconstruir os lugares historicamente estabelecidos como naturais às pessoas negras. Isso só é possível via solidariedade e identificação com este outro chamado negro/a.

A partir do momento em que se viram no outro e assumiram a sua pertença étnico-racial, os/as professores/as passaram a refletir sobre suas práticas e o currículo escolar na perspectiva de reinventá-los e valorizar os sujeitos negros que compõem a escola e a Comunidade de Zumbi. Esse exercício os aproximou dos sujeitos e possibilitou-lhes refazer o currículo escolar e nele incluir os conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, ainda que de modo pontual, principalmente nos dias 13 de maio e dia 20 de novembro, o que a Professora Lúcia Júlio considera um avanço. Segundo ela:

[...] o projeto África/Brasil/Zumbi alcançou os objetivos propostos, uma vez que houve mudança nas atitudes e comportamentos dos professores, alunos e funcionários

da Escola Municipal Candido Régis de Brito, em relação às questões étnico-raciais. Podemos dizer que os participantes do projeto refletiram sobre o papel do indivíduo na desconstrução de preconceitos e do racismo, já que alguns professores trabalharam com os mesmos a história e a cultura africana e afro-brasileira (JÚLIO, 2013, p. 71).

OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA AÇÃO AFIRMATIVA PARA NEGROS/AS NA EDUCAÇÃO: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO CAMPO DE POSSIBILIDADE

O trabalho desenvolvido pela Professora Lúcia Júlio repercutiu na rede pública municipal de ensino de Alagoa Grande-PB e chamou a atenção do Secretário Municipal de Educação dessa cidade. Em função disso, desde “[...] 2009, a Secretaria de Educação e Cultura de Alagoa Grande orientou que a Lei nº 10.639/2003 fosse executada nas escolas municipais” (JÚLIO, 2013, p. 70). O trabalho desenvolvido por essa professora a credibilizou a compor a Equipe de Gestão Curricular da Secretaria de Educação e a coordenar a implementação dessa Lei em todas as escolas da cidade de Alagoa Grande.

O desafio que a Professora Lúcia Júlio recebeu não foi pequeno, mas não a fez desistir, haja vista a formação que possuía e a experiência desenvolvida no chão da escola. Seu propósito era transpor para as demais escolas a experiência vivenciada na Escola Candido Regis de Brito. Diante do convite e desafio proposto pelo Secretário de Educação, não hesitou em aceitá-lo, mas com uma condição: pediu transferência para a Escola Firmo Santino da Silva, localizada na Comunidade Remanescente Quilombola de Caiana dos Crioulos, em Alagoa Grande/PB.

Como na Escola Candido Regis de Brito já havia uma prática com a temática étnico-racial, a Professora Lúcia Júlio achou por bem ensinar Geografia na Escola Firmo Santino da Silva, em Caiana dos Crioulos. Assim,

ela passou a dividir a sua jornada de trabalho entre a Gestão Curricular na Secretaria de Educação e o ensino de Geografia nesta escola.

Não demorou e pediu exoneração da Equipe da Gestão Curricular e ficou só na escola, tendo sido nomeada Gestora Escolar juntamente com a Professora Maria das Dores, como Gestora Adjunta. Os motivos que a levaram a pedir transferência para a Escola Firmo Santino da Silva e aceitar o cargo de gestora dessa escola foram dois: devido à escola ser quilombola e por não haver nesta instituição um trabalho permanente com a educação étnico-racial.

Todavia, um fato a estimulou ainda mais a tomar essa decisão. Em julho de 2010, o MEC divulgou o IDEB referente ao ano de 2009 e a Escola Municipal Firmo Santino da Silva, localizada na cidade de Alagoa Grande, na Paraíba, ficou entre as dez escolas públicas do Brasil com o menor índice, conforme o quadro abaixo:

QUADRO 01 – ESCOLAS COM NOTAS MAIS BAIXAS PELO BRASIL – ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR (ATÉ A 4ª SÉRIE).

ESCOLAS COM NOTAS MAIS BAIXAS PELO BRASIL - ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR (ATÉ A 4ª SÉRIE)			
Nome da escola	Localização	Rede	IDEB 2009
EE Jovem Protagonista	Belo Horizonte (MG)	Estadual	0,2
Escola Municipal Boa União	Eunápolis (BA)	Municipal	0,5
EMEIF Firmo Santino da Silva	Alagoa Grande (PB)	Municipal	0,5
Esc. Municipal Prof. Francisco de Assis V. Cavalcanti	Natal (RN)	Municipal	0,5
ERC E F Juscelino Kubstcheck	Bom Jesus do Tocantins (PA)	Estadual	0,6
EEEF de Audiocomunicação	João Pessoa (PB)	Estadual	0,6
Esc. Mun. Miriam Alves Ferreira	Caroebe (RR)	Municipal	0,6
Esc. Manoel Teixeira	Tarauaca (AC)	Municipal	0,7

Esc. Municipal Dom Climério Almeida Andrade.	Vitória da Conquista (BA)	Municipal	0,7
Grupo Escolar Amélia Rodrigues	Amélia Rodrigues (BA)	Municipal	0,8
Centro Educacional de Apuarema	Apuarema (BA)	Municipal	0,8
EMEF de Arajá	Cametá (PA)	Municipal	0,8

Fonte: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2010/07/ideb-mostra-que-35-das-escolas-ficaram-abaixo-da-meta-na-8-serie.html>>.

O IDEB desta escola chamou a atenção da Professora Lúcia Júlio, que não hesitou em pedir exoneração do cargo para o qual fora convidada a ocupar na Secretaria de Educação e se dispôs a colaborar com a gestão da escola e demais professores/as em prol da melhoria do aprendizado dos/as alunos/as, assim como na construção de um currículo escolar na perspectiva da história e cultura afro-brasileira e africana.

A tarefa não foi fácil, sobretudo porque, embora estivesse numa escola quilombola, localizada na comunidade de Caiana dos Crioulos, a prática dos/as professores/as e os conteúdos trabalhados não correspondiam à realidade da comunidade. A educação que se desenvolvia nesta escola não se fazia na perspectiva da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. O discurso recorrente entre os/as professores/as era o de que os/as alunos/as, cerca de 99% negros/as, não se reconheciam como tal e não se identificavam com o que dizia respeito à Comunidade.

Esse tipo de afirmação preocupava a Professora Lúcia Júlio e ninguém melhor do que ela sabia o que de fato ocorria na Escola Firmo Santino da Silva, uma vez que a realidade outrora enfrentada na Escola Candido Régis de Brito não fora diferente.

Portanto, ela sabia como agir. Mas não lhe convinha fazê-lo sozinha; não tardaram a se manifestar as resistências dos/as professores/as para modificar suas práticas justificadas, mediante a afirmação de que os próprios estudantes negros não se interessavam em aprender sobre a História e a Cultura Afro-brasileira e Africana; uma história e cultura que lhes dizem respeito.

O que chamou a atenção da Professora Lúcia Júlio foi o fato de a Escola Firmo Santino da Silva ser registrada junto ao MEC como instituição quilombola, pois está localizada na comunidade de Caiana dos Crioulos. Era uma escola pública municipal que atendia a crianças negras e, em 2009, ao concluir o Ensino Fundamental I, estas apresentaram baixo desempenho na leitura, escrita, interpretação de texto e operação matemática. Ou seja, as crianças negras e quilombolas de Caiana dos Crioulos, mesmo frequentando a escola, não sabiam ler, escrever, interpretar e fazer as quatro operações com números simples.

O fato de que na Paraíba situava-se uma dentre as dez piores escolas públicas do país – e esta escola era a de Caiana dos Crioulos – repercutiu na imprensa local e nacional e deixou a Professora Lúcia Júlio triste, estarecida e instigada a agir.

Na época, o resultado do IDEB alarmou os gestores da rede pública municipal de Educação da cidade de Alagoa Grande e dos/as professores/as da escola, que se reuniram para discutir a realidade e definir um plano de ação em curto, médio e longo prazo que pudesse reverter a situação, principalmente porque as crianças não poderiam permanecer na escola e serem promovidas às séries seguintes sem saber ler e escrever. Como ficaria, então, o aprendizado de Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia e Ciências se as crianças não sabiam ler e escrever?

O fato foi encarado e medidas foram tomadas. A primeira delas foi discutir a formação do/a professor/a que trabalha na Escola Firmo Santino da Silva, visto tratar-se de uma escola quilombola, que exige do/a professor/a conhecimento sobre a realidade da comunidade, e principalmente sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, de modo que a educação para as relações étnico-raciais viesse a ser implantada. Já haviam transcorrido sete anos de promulgação da Lei n. 10.639/2003 e nenhuma ação havia sido realizada pela Secretaria de Educação do Município e pelo corpo docente da escola, exceto as festividades alusivas ao dia 20 de novembro.

Tudo era novo para professores/as e gestores/as. Apesar de os/as professores/as serem licenciados/as ou estarem cursando alguma licenciatura e trabalharem numa escola quilombola, com exceção da professora de Geografia, Lúcia Júlio, os demais profissionais desconheciam ou pouco sabiam sobre história e cultura afro-brasileira e africana, uma história e cultura que diz respeito à Comunidade de Caiana dos Crioulos e às crianças com quem lidavam cotidianamente na escola.

Diante desse fato, a professora não desistiu. Por saber que na UEPB, *Campus* de Guarabira, havia um grupo de professores/as que trabalhavam a temática, pois em 2003/2004 fizera o curso de extensão com tais professores/as e havia desenvolvido trabalho com tal temática na Escola Candido Regis de Brito, não hesitou em pedir auxílio e levou a sugestão de que a UEPB oferecesse um curso de formação aos/às professores/as da rede pública municipal de Alagoa Grande na perspectiva da história e cultura afro-brasileira e africana.

Na sua compreensão, tínhamos de trabalhar com formação de professores/as, sobretudo no sentido de que eles/as reconhecessem os valores culturais da comunidade e as crianças quilombolas como sujeitos – portanto, cidadãos com direito a aprender a ler, escrever, contar e conhecer suas histórias e culturas, bem como frequentar uma escola pública de qualidade.

Melhorar o ensino da Escola Firmo Santino da Silva para além do IDEB constituiu-se como um desafio não só para a Professora Lúcia Júlio, que passou a assumir a gestão da escola, mas também para a UEPB/*Campus* Guarabira, pois, na implementação da educação étnico-racial, cabe às IES

[...] fomentar o apoio técnico para a formação de professores (as) e outros (as) profissionais de ensino que atuam na escola da Educação Básica, considerando todos os níveis e modalidades de ensino, para a Educação das Relações Étnico-raciais (BRASIL, 2009, p. 53).

Depois da conversa que tivemos com a Professora Lúcia Júlio, quando lhe apresentamos o Projeto de Extensão na área de formação de professores/as denominado *Cidadania e Identidades Negras nas Escolas: os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar*, ela levou a proposta ao Secretário de Educação, que, de prontidão, o aprovou. Diante do problema por que passava a Escola Firmo Santino da Silva, foi assinado um termo de cooperação e parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Alagoa Grande-PB e a UEPB, através do Centro de Humanidades, com o propósito de proporcionar aos/às professores/as da rede pública municipal de Alagoa Grande formação continuada na perspectiva da história e cultura afro-brasileira e africana, de modo a auxiliá-los na implementação da Lei nº 10.639/2003 na rede de ensino, conforme era propósito do Secretário de Educação.

Assim, no período compreendido entre julho e dezembro de 2010, desenvolvemos o projeto de extensão junto aos/às professores/as da rede pública municipal de Alagoa Grande-PB. Na primeira etapa, passamos a atuar especificamente dentro das atividades já programadas pela Secretaria de Educação, a exemplo da Jornada Pedagógica, evento de formação destinado aos/às professores/as da rede pública municipal e que antecede o planejamento escolar. Nesse evento, passamos a atuar de modo a sensibilizar professores/as para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar e a efetivação da educação para as relações étnico-raciais. Por isso, várias questões foram postas em discussão através das oficinas afro-pedagógicas.

Como parte da programação da **II Semana Pedagógica de Alagoa Grande-PB**, passamos a executar as atividades do curso de extensão. Para tanto, foram realizadas as seguintes oficinas afro-pedagógicas: **1) Cultura Afro-Brasileira e Africana no Livro Didático**, facilitada pela Prof.^a Dr.^a. Patrícia Cristina de Aragão Araújo (UEPB/CEDUC/NEABI/Fórum Estadual de Educação e Diversidade Étnico-Racial); **2) Expressões da Cultura Africana no Corpo e na Mente dos(das) Brasileiros(as)**, facilitada pela Prof.^a Especialista Fernanda Mara Ferreira Santos (Bamidêlê Organização de Mulheres Negras na Paraíba); **3) Leituras de Literaturas Afro-brasileiras**

e Africanas na Sala de Aula, facilitada pelo Prof. Dr. Waldeci Ferreira Chagas (UEPB/CH/NEABI/Fórum Estadual de Educação e Diversidade Étnico-Racial/MNOPB); 4) **Religião e Religiosidades Afro-Brasileiras e de Matriz Africana na Sala de Aula: superando preconceitos**, facilitador pela Prof. Me. Wallace Ferreira de Souza (Fórum Estadual de Educação e Diversidade Étnico-Racial), 5) **Desconstruindo Preconceitos Raciais e Construindo Identidades Negras na Sala de Aula**, facilitada pela Prof.^a Dr^a. Solange Pereira da Rocha (UFPB/Fórum Estadual de Educação e Diversidade Étnico-Racial) e o Prof. Dr. Antônio Novaes (UFPB/PPGCR/MNOPB); 6) **Saberes e Fazer dos Povos Africanos**, facilitada pelo Prof. Dr. Luis Tomás Domingos (UEPB/CH).

Apesar de uma programação geral e destinada aos docentes de todas as escolas da rede pública municipal de Alagoa Grande, após a realização dessas oficinas, as ações extensionistas concentraram-se junto aos/às professores/as da Escola Firmo Santino da Silva, na Comunidade Remanescente Quilombola, de Caiana dos Crioulos.

A nossa função com o projeto de extensão foi proporcionar aos/às professores/as desta escola formação continuada, de modo que eles/as pudessem refletir sobre suas práticas pedagógicas e implementar a educação para as relações étnico-raciais, visto tratar-se de uma escola quilombola.

A primeira ação executada foi a **Visita à Comunidade Caiana dos Crioulos**. A primeira visita que realizamos a esta comunidade teve o objetivo levar professores/as a conhecer, sentir e vivenciar o cotidiano dos comunitários, sobretudo a cultura e os meios de transmissão do conhecimento.

Por isso, visitamos algumas residências, o posto de saúde e o CRAS. Participou da visita o Professor do Departamento de Letras e Educação da UEPB, Luís Tomas Domingos, e fomos acompanhados pela Professora Lúcia Júlio (Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Alagoa Grande), o Professor da Escola Diocélio Otílio Bezerra e extensionista, além da estudante da UEPB e extensionista Jaciely Palmeira Barbosa.

No turno da manhã, a equipe circulou pela comunidade conversou com moradores/as e lideranças locais. No turno da tarde, as atividades se concentraram na escola, onde juntamente com o Professor Luis Tomás Domingos realizamos uma roda de diálogo com os estudantes do 6º ao 9º ano sobre história e cultura afro-brasileira e africana e as impressões deles com relação a ser negro/a e às perspectivas de vida.

Na conversa com os estudantes, enfatizamos a identidade e cidadania negra. Para tanto, recorremos à história da África e das populações negras no Brasil, mostrando-lhes que, enquanto crianças, adolescentes e jovens negros/as têm muito do que se orgulhar porque são donos de uma história e cultura que é importante e está no dia a dia dos/as brasileiros/as. Portanto, ser negro/a de Caiana dos Crioulos é motivo de orgulho, porque é ser detentor/a de uma história e de uma cultura basilar da formação do Brasil.

Outra atividade relevante foi a **contação de histórias**. *Com o título de Corporeidade negra nas escolas: rompendo com preconceitos de gênero e raça/etnia*, a arte/educadora Fernanda Mara Ferreira Santos usou a contação de histórias e desenvolveu junto aos estudantes da Educação Básica, do 1º ao 9º ano, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Firmo Santino oficinas de superação do preconceito de gênero e de raça. A oficina foi realizada durante o período de setembro a dezembro de 2010 e nela também foi trabalhada a autoestima das crianças negras. Para tanto, foram realizadas atividades lúdicas envolvendo o corpo, na perspectiva de as crianças enxergarem a si mesmas e aos outros, e assim valorizar-se enquanto pessoa humana negra, menino e menina.

Embora o Brasil seja internacionalmente conhecido por seu caráter pluri e multicultural, ainda hoje, a diversidade étnica dos/as brasileiros/as nem sempre é contemplada em sala de aula, apesar de a escola ser composta por negros, brancos e indígenas. Essa máxima da educação brasileira desde outrora vem sendo questionada pela população negra, e no final da década de 1970, com a unificação dos movimentos sociais negros, passou a ser mais efetivamente denunciada. Eis o porquê de a educação ter se constituído como a razão de ser desses movimentos.

A proposta dos militantes negros era a de que os/as brasileiros/as tivessem acesso à história e cultura afro-brasileira e africana, e assim se constituíssem agentes de combate ao racismo, concebido como fruto da ignorância com relação à história e cultura dos afrodescendentes e africanos. A perspectiva era vê-las nas salas de aula e nos livros didáticos.

Os líderes negros acreditavam que, se as pessoas negras e não negras conhecessem a história e cultura afro-brasileira e africana, outras relações e imagens de si e do outro seriam possíveis, haja vista os africanos, assim como as pessoas negras no Brasil, serem detentoras de uma história e cultura até então desconhecidas pela maioria da população, em função de ser desvalorizada pelo sistema escolar. Uma situação um tanto contraditória, principalmente porque a cultura afro-brasileira é cotidianamente vivenciada nos becos e esquinas dos morros, subúrbios e arredores urbanos e rurais das cidades brasileiras. No entanto, como pode estar ausente das escolas?

A África e os africanos, ao longo da história da humanidade, enriqueceram outras culturas, mas suas histórias ainda não compõem os currículos de muitas escolas no Brasil, exceto quando se fala em escravizados.

As pessoas negras no Brasil, desde a colônia, são responsáveis pela construção das riquezas de que essa terra dispõe. No entanto, suas histórias e culturas são resumidas à escravidão. Juntamente com os africanos, são apontados como incivilizados e representantes de uma cultura menor.

Neste universo multi, mas oficialmente homogêneo pela cultura cristã, branca e ocidental, as pessoas negras vivem e sofrem as mais diferentes formas de discriminação. Mais também resistem politicamente, visto que suas histórias são efetivamente marcadas pela resistência e afirmação da liberdade e cidadania. Essa prática é denotativa de um processo educativo de si e do outro, sobretudo porque novos paradigmas foram forjados, na perspectiva de levar os brancos a enxergarem as capacidades técnicas e intelectuais inerentes às pessoas negras. Também levou as pessoas negras a não aceitarem a condição de submissão e a negar a ideia de que sua cultura era inferior. Logo, passaram a desencadear práticas de resistência e a trabalhar

com a perspectiva de que outra sociedade é possível. Basta que as relações entre pessoas negras e não negras sejam transformadas.

No entanto, os gestores públicos nem sempre estão afeitos a ouvir as pessoas negras e reconhecer suas capacidades e habilidades. Por isso, os movimentos sociais negros passaram a investir na educação e acreditar nela como uma prática capaz de possibilitar aos diferentes sujeitos a construção de novas imagens de si e do outro, e, por extensão, novas relações sociais, fundamentadas no respeito às diferenças, uma vez que as diferenças são a razão de ser do Brasil, ou seja, o que lhe possibilita despontar como nação.

Por isso, as ações educativas de combate e enfrentamento do racismo, desencadeadas pelos movimentos sociais negros desde a década de 1970, passaram a revolucionar a educação brasileira, especialmente porque levaram as pessoas negras e não negras a mudarem as suas perspectivas de enxergar-se e enxergar o outro.

Mas, só a partir de 2000 uma série de medidas jurídicas com poder de lei passou a incidir sobre as condições de vida das pessoas negras no Brasil, porquanto se passou a discutir sobre o tema e começaram a ser implantadas políticas de ações afirmativas para as populações negras nos diversos setores, a exemplo da saúde, educação, geração de renda, moradia e emprego. Essas medidas provocaram o debate na sociedade, principalmente porque outros referenciais passaram a ser elaborados, o que implicou a mudança de valores e práticas sociais, tanto dos grupos quanto das instituições públicas e privadas, que passaram a adequar-se à nova realidade e desenvolver ações de valorização da cultura afro-brasileira e africana, em colaboração com as políticas públicas de combate ao racismo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de extensão **CIDADANIA E IDENTIDADES NEGRAS NAS ESCOLAS: a implantação dos conteúdos de história, cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar** fez parte do processo de

valorização das pessoas negras e de suas histórias e culturas, haja vista ter sido uma iniciativa de uma instituição pública no campo da educação étnico-racial cuja perspectiva foi capacitar docentes da Educação Básica a implantar os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, formar cidadãos capazes de conviver e respeitar as diferenças étnicas que caracterizam o Brasil e combater o racismo.

Por isso, na metodologia utilizada, procuramos captar/perceber a interação/relação dos docentes com a cultura afro-brasileira, atentando sobretudo para a presença dos elementos dessa cultura no cotidiano deles/as, ou seja, como lidam com tal cultura e que representações fazem ou possuem dela.

Não foi surpresa identificar o pouco ou nenhum conhecimento ou mais especificamente, o preconceito da maioria, o que os impedia de enxergar-se em tal cultura e vê-la como referencial positivo à compreensão da história do Brasil; ou crer na ideia de que a história do Brasil está intimamente entrelaçada à história e cultura das pessoas negras, e assim trabalhar com a perspectiva de que as práticas culturais das pessoas negras não podem continuar sendo negadas no cotidiano da sala de aula, mas devem ser incorporadas ao currículo escolar. Havia entre os docentes o questionamento de se iriam, a partir de então, trabalhar unicamente com tal cultura. Entendia-se que haveria a substituição do currículo eurocêntrico por um currículo afrocêntrico.

Poucos docentes entendiam que implantar conteúdo no currículo não significava substituir uma perspectiva curricular por outra, mas tão somente incluir outras histórias e culturas, de modo a levar os estudantes a perceber que a história da humanidade é composta por diversas culturas que outrora estabeleceram relações em diferentes tempos e espaços.

Destarte, dividimos o curso em quatro módulos subsequentes, cada qual com 32 horas/aula, além da participação de três pessoas da comunidade local que vivenciavam cotidianamente a cultura afro-brasileira. Convidamos um capoeirista e dois babalorixás, sendo um da umbanda e outro do candomblé. As aulas foram sempre marcadas pelo debate entre

ministrantes e os docentes da Educação Básica, porquanto nos pautamos teórico-metodologicamente na perspectiva da desconstrução das ideias e conceitos acerca da história e cultura afro-brasileira, como também na construção de outros conceitos.

Nesse sentido, os conteúdos expostos pelos/as ministrantes de cada módulo contaram com a participação direta e efetiva dos docentes da Educação Básica que estavam fazendo o curso. Todos/as participaram da discussão em torno do processo de inserção dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, e à medida que as discussões ocorriam, capacitava-se a desconstrução do preconceito racial no cotidiano da sala de aula. Essa questão fez-se necessária porque a cultura afro-brasileira está presente na formação da sociedade brasileira, em suas diversas expressões e manifestações artísticas e culturais. Todos/as puderam perceber o papel da escola na construção e desconstrução do preconceito contra as pessoas negras e suas culturas, bem como as consequências dessa realidade para a construção da identidade étnico-racial dos/as estudantes negros/as e a ascensão de sua cidadania.

As ações de extensões desenvolvidas desde 2003 ao longo dos projetos mantidos pela UEPB/*Campus* de Guarabira não estão dissociadas dos sujeitos e do lugar social que ocupamos na sociedade. Apesar de as ações extensionistas na área da educação étnico-racial estarem em consonância com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Quando este documento alerta as IES para o seu papel na efetivação desses conteúdos no currículo escolar e na efetivação da educação étnico-racial, denota o compromisso político dos profissionais envolvidos e a coerência das ações desenvolvidas com um projeto de sociedade que promova os sujeitos a partir de suas potencialidades e capacidades, pois, na implementação da Lei nº 10.639/2003,

[...] as instituições de educação superior devem elaborar uma pedagogia antirracista e antidiscriminatória e construir estratégias educacionais orientadas pelo princípio

de igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos, bem como se posicionar formalmente contra toda e qualquer forma de discriminação (BRASIL, 2009, p. 52).

O curso contribuiu com os docentes da rede pública municipal de ensino de Alagoa Grande na superação do racismo e do preconceito com relação à história e cultura afro-brasileira e africana na sala de aula, uma vez que, além de alcançá-los, também contribuiu com os estudantes, os quais, através das aulas ministradas pelos docentes cursistas, passaram a acessar os conteúdos específicos sobre história e cultura afro-brasileira e africana.

Além dos estudantes, também podemos apontar as pessoas negras, que expressam e vivenciam cotidianamente tal cultura e foram convidadas a palestrar no curso para os docentes e mostrar que essa cultura faz parte da formação de todos/as os/as brasileiros/as, não havendo razão para a sua exclusão da escola e a manutenção da discriminação.

Tais pessoas, a exemplo do mestre de capoeira e dos babalorixás convidadas, são detentores do saber tradicional que a escola não pode ignorar, o que é importante no projeto de superação do racismo e na inclusão dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar.

Logo, essas pessoas, assim como outras que existem na comunidade, sentir-se-ão valorizadas e podem ser convidadas pelos/as docentes e gestores/as escolares a colaborar no projeto de efetivação da Lei nº 10.639/03, pois elas detêm um saber anterior ao escolar. Portanto, devem, juntamente com os docentes, trabalhar em prol da superação do racismo e da valorização das pessoas negras e suas expressões culturais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo

oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2003.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

BRASIL. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

CHAGAS, Waldecir Ferreira; JÚLIO, Lúcia de Fátima. *Relatório Final do Curso de Extensão Cidadania e Identidades Negras nas Escolas: a implantação dos conteúdos de história, cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar*. Campina Grande, PB: UEPB, 2011.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Rev. Bras. Educ.*, n. 24, Rio de Janeiro, set./dec. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300002>. Acesso em: 30 maio 2016.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade Étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (Orgs.). *Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

HISTÓRIA DA PARAÍBA. Regionalização da Paraíba: Meso e Microrregiões. Disponível em: <<http://historiadaparaiba.blogspot.com.br/2010/01/regionalizacao-da-paraiba-meso-e.html>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

JÚLIO, Lúcia de Fátima. Projeto África/Brasil/Zumbi: na luta pela implementação da Lei 10.639/2003, de 09 de janeiro de 2003. In: DAXENBERGER, Ana Cristina Silva; SÁ SOBRINHO, Rosivaldo Gomes de (Orgs.). *Comunidades quilombolas: das reflexões as práticas de inclusão social*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

NOGUEIRA, Fernanda; DUARTE, Nathalia; FAJARDO, Vanessa. IDEB mostra que 35% das escolas ficaram abaixo da meta na 8ª série. *G1 Educação*, 05 jul. 2010. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2010/07/ideb-mostra-que-35-das-escolas-ficaram-abaixo-da-meta-na-8-serie.html>>. Acesso em: 12 jul. 2010.

OLIVEIRA, Claudia Hochheim. Qual é o papel da extensão universitária? Algumas reflexões acerca da relação entre universidade, políticas públicas e sociedade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2, 2004, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizontem MG. CD-ROM.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges (Orgs.). *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: AVANÇOS E DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 NOS MUNICÍPIOS DE ARARA, AREIA E REMÍGIO

Ana Cristina Silva Daxenberger

Rosivaldo Gomes de Sá Sobrinho

INTRODUÇÃO

Há mais de uma década de aprovação da Lei 10.639/2003, que traz mudanças significativas nos artigos 26 e 26-A da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, com a exigência de mudanças no currículo escolar sobre o ensino da História da África e suas contribuições à cultura brasileira; não podemos afirmar que muitos avanços têm constituído-se ao longo destes anos sobre esta temática em debate.

Nossas pesquisas têm mostrado que as Secretarias Municipais de Educação não têm um programa curricular e/ou Projeto Político Pedagógico que possibilite práticas antirracistas no cotidiano escolar e nem, tampouco, supere práticas de discriminação social e racial impostas à população negra ao longo da história brasileira, forjada aos princípios de um modelo colonizador branco-eurocêntrico que impôs um modelo escolar-curricular centrado em conhecimentos fortalecedores de uma supremacia racial, mesmo depois da instituição de um Estado republicando pauto em preceitos democráticos (DAXENBERGER; COSTA, 2015; FRANÇA et al, 2014).

Reconstruir o currículo escolar na perspectiva do reconhecimento humano (como sujeitos de direitos) e da valorização da diversidade como condição *sine qua non* é desafio mais que urgente para a construção de uma

sociedade inclusiva⁵⁶. Os princípios que sustentam a sociedade inclusiva são: a aceitação da diferença, o reconhecimento da diversidade humana, a valorização da multiculturalidade, o trabalho cooperativo e, sobretudo, uma educação pautada em direitos humanos. Estes princípios são marcas das lutas dos movimentos sociais negros, que se fortaleceram, principalmente, a partir dos anos 1980, que exigiam a construção de uma educação democrática, livre e reconhecedora do universo pluri e intercultural que o Brasil constitui-se, e, sobretudo, a superação da discriminação e do racismo presente não só no currículo escolar, mas nas práticas sociais escolares.

Estas lutas trouxeram, no final do século passado, ganhos significativos sobre estes aspectos, dos quais podemos apontar: a promulgação da Constituição Federal Brasileira (1988) que traz em seu art. 3º e 5º o reconhecimento da dignidade humana e as garantias de liberdade religiosas, de expressão, igualdade de direitos quanto a gênero e acesso aos bens materiais e culturais em diferentes segmentos sociais; a Lei 7.716/889 que define os crimes por preconceito racial; a LBEN 9.394/96; até finalmente o Congresso Nacional promulgar as Leis 10.639/03 e 11.645/08 que tratam especificamente da reformulação dos currículos escolares.

No tocante à educação, podemos ainda trazer as edições dos documentos mais atuais: Resolução 1 do Conselho Nacional de Educação (2004); Parecer 3 do Conselho Nacional da Educação (2004); Resolução 4 do Conselho Nacional da Educação (2010); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola: algumas informações (2011).

Todavia, a construção de uma cultura à valorização da diversidade no cotidiano escolar quanto ao reconhecimento da multi/pluriculturalidade presente em nossa sociedade, faz-se pela materialização das leis, resoluções e/ou orientações didático-pedagógicas oriundas do Ministério da Educação ou de Orientação das Secretarias Estaduais e/ou Municipais. Buscando

56 Entende-se sociedade inclusiva aquela que se adapta para melhor atender aos seus membros em diferentes segmentos sociais, para que estes possam exercer sua cidadania como sujeitos de direitos (SASSAKI, 2001).

compreender como estão sendo implementadas as práticas educacionais que possam atender às demandas legais supracitadas, este texto se constituiu com o objetivo de analisar como estava sendo a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nas escolas dos municípios de Areia, Arara e Remígio, no estado da Paraíba, identificando os desafios e os avanços que se fizeram presentes nos últimos cinco anos.

Para o debate crítico sobre as ações desenvolvidas nas escolas pesquisadas, organizamos este artigo em três partes.

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A abordagem da pesquisa é de cunho qualitativo cujo método refere-se à coleta de dados qualitativos, isto é, informações coletadas diretamente pelo pesquisador. “Este método difere, em princípio, do quantitativo, à medida que não emprega um instrumental estatístico como base na análise de um problema, não pretendendo medir ou numerar categorias” (RICHARDSON, 1989). De acordo com (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16):

Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente à pessoa, aos locais e às conversas, e de complexo tratamento estatístico. [...] Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses.

Os dados foram coletados a partir da utilização de questionários semiestruturados, contendo 25 questões para os professores e 16 questões para os diretores, objetivando captar as principais dificuldades que os professores encontram no processo de implementação das referidas Leis em discussão; identificar quais foram os recursos utilizados neste processo,

bem como, as metodologias didático-pedagógicas adotadas, nas cidades de Areia, Remígio e Arara, todas no estado da Paraíba.

Optamos por aplicar questionários semiestruturados, na expectativa de obtermos maior abrangência na coleta de dados, de forma a enriquecer a pesquisa. Participaram deste trabalho 12 (doze) professores que lecionam para o mesmo nível escolar no município de Areia; 6 (seis) professores do município de Remígio; e 9 (nove) professores nas escolas do município de Arara, totalizando 27 professores do ensino fundamental II, das áreas de humanas (artes, história, geografia, português que são as disciplinas apontadas como as principais responsáveis pelos conteúdos exigidos pela Lei 10.639/08). Eles estão lotados em 8 escolas, sendo 4 em Areia, 2 em Remígio e 2 escolas em Arara. Além da participação de 14 gestores escolares das escolas participantes.

Após a aplicação os questionários foram avaliados de forma quantitativa e analisados à luz das ideias de Bardin (1979), nas seguintes categorias: concepção sobre a implementação do ensino da África e cultura afro-brasileira no âmbito escolar; formação dos profissionais da educação; aspectos didáticos como os recursos/materiais e tempo de ensino desse estudo. A discussão dos dados foi à luz da legislação vigente e aos princípios de uma escola democrática que valoriza a diversidade como essência humana e a orientações trazidas pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais (BRASIL, 2009) e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2009), Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino da História da África (BRASIL, 2004).

Antes de apresentarmos os dados analisados, é necessária a apresentação de uma caracterização dos municípios em que as escolas estavam localizadas para que possamos compreender a importância da temática em estudos para a população frequente nas escolas. Sendo assim apresentamos os municípios: Areia, Remígio e Arara, no estado da Paraíba.

DESCRIÇÃO DO MUNICÍPIO DE AREIA/PB

O município de Areia está localizado na microrregião do Brejo Paraibano, cerca de 120 km da capital do Estado da Paraíba, João Pessoa. De acordo com o **IBGE** (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), com base no Censo realizado no ano de 2010, sua população era estimada em 23.829 habitantes, em uma área territorial de 269,424 km², o que resulta em uma densidade demográfica de 88,44 hab./km². Ainda segundo os dados do Censo do IBGE de 2010, este município apresenta 51,03% de pessoas do sexo feminino, enquanto 48,97% são do sexo masculino. O índice de IDH (Índice de desenvolvimento humano) é baixo 0,594, se comparado as cidades circunvizinhas como Alagoa Grande, Remígio e Esperança.

Os personagens históricos mais conhecidos da cidade de Areia são o pintor Pedro Américo (pintor do Segundo Reinado); José Américo de Almeida (ex-governador da Paraíba, escritor e importante no cenário político nacional); Dom Aduino Aurélio de Miranda Henriques (primeiro arcebispo da Paraíba); Abdon Felinto Milanês (político e músico erudito); além de Elpídio de Almeida (médico e ex-prefeito da cidade de Campina Grande); Álvaro Machado (fundador do Jornal A União), entre outros (PREFEITURA MUNICIPAL DE AREIA, 2015).

De acordo com o IBGE (2015), cidade de Areia teve seu desenvolvimento associado, principalmente, ao cultivo canavieiro na Região do Brejo. No século XIX, Areia tornou-se o maior município da região, mas tal proeminência econômica começou desde o século anterior, no século XVIII, com a precedente lavoura do algodão. Todavia, cabe ressaltar que durante esta época, muitos negros eram utilizados como mão de obra escrava, fazendo com que, depois de muitos anos, surgisse uma campanha abolicionista no município, que teve a liderança de Manuel da Silva e Rodolfo Pires, e a cidade libertou o último escravo pouco antes da Abolição da Escravatura em todo o país, no dia 3 de maio de 1888 (IBGE, 2015). Areia participou ativamente das Revoluções do século XIX, tais como a Revolução

Pernambucana, em 1817, a Confederação do Equador, em 1824 e a Revolta do Quebra-Quilos, em 1873 (IBGE, 2015).

De acordo com Almeida (1994), em meados do século XIX, a cidade de Areia e a região do brejo paraibano como um todo, fortaleceu-se com o incremento da agroindústria açucareira, através da multiplicação dos engenhos de açúcar e rapadura; como pequenas unidades produtoras que chegaram a marcar a vocação econômica da região (ALMEIDA, 1994). A cana-de-açúcar, que teve sua cultura intermitente por anos, nunca foi totalmente abandonada. Porém, ao passar do tempo, esta produção entrou em decadência, principalmente devido à característica acidentada do relevo de Areia, o que não permitiu a mecanização da lavoura de cana-de-açúcar diminuindo significativamente a quantidade de produção e consequentemente, o número de engenhos atualmente ativos na região.

Contudo, mesmo que a produção da cana-de-açúcar tenha alavancado a economia da região, este fato também causou um grande problema social, trata-se do trabalho escravo, no qual por muitos anos, como forma de baratear os custos com a produção e consequentemente aumentar os lucros dos fazendeiros, os “senhores de engenho” (proprietários), utilizavam mão de obra escravizada para realizar os trabalhos. Geralmente estas pessoas eram jovens, negros e sem nenhuma instrução, fato este que reforça a importância que as questões étnicas estejam inclusas no currículo escolar, visto que Areia já foi uma cidade que participou do processo escravocrata, o que pode influenciar nas concepções sobre a imagem dos negros até os dias atuais e também sobre a autoafirmação dos membros das comunidades quilombolas ou remanescentes de quilombolas localizadas no município.

DESCRIÇÃO DO MUNICÍPIO DE REMÍGIO/PB

Remígio é um município brasileiro do estado da Paraíba localizado na microrregião do Curimataú Ocidental. De acordo com o IBGE, no ano de 2010 sua população era estimada em 17.581 habitantes. Área territorial de

178 km². Geograficamente, o município está incluído na área geográfica de abrangência do semiárido brasileiro, definida pelo Ministério da Integração Nacional em 2005, com o índice pluviométrico baixo, com aridez e o risco de seca constante. O índice de Desenvolvimento Humano encontra-se melhor do que o de Areia e Arara, tendo Remígio 0,612 (PNUD/2000), com uma renda *per capita* de R\$ 3.482,97. O município pertencia à Areia, que tinha grande visibilidade no campo político da Paraíba. Com a participação ativa na Confederação do Equador, a qual sua sede – Areia – estava envolvida, Remígio marcou história no legado areiense. Nesta época as edificações e o número de habitantes cresciam em volta a casa de Remígio dos Reis, genro de Luiz Barbosa (que tinha a posse anterior das terras da área distrital de Areia, chamada de Lagoas; comprada de João de Morais Valcácer).

No início do século passado, Frei Herculano, com a ajuda da população edificou uma Capelinha, no morro próximo à lagoa (hoje Matriz de Nossa Senhora do Patrocínio), e o senhor Francisco Tonel construiu o mercado, fortalecendo o comércio. Em 30 de março de 1938, a Lagoa de Remígio passou à categoria de vila e somente em 15 de novembro do mesmo ano a área distrital ganhou a sua atual denominação, Remígio, em homenagem ao seu fundador. E o primeiro projeto para o desmembramento, da vila do município de Areia, foi apresentado pelo Deputado Remigense Dr. Luiz Bronzeado, reprovado pelo Governador João Fernandes de Lima, que substituiu o titular José Américo de Almeida, alegando que o desmembramento traria vários prejuízos à economia de Areia. Em 02 de agosto de 1956, o deputado Tertuliano de Brito apresentou a Assembleia o Projeto de Lei Nº 129/1956, pedindo a emancipação de Remígio, sancionada em 14 de março de 1957, pelo Governador Flávio Ribeiro Coutinho, entrando em vigor no dia 31 de março do mesmo ano. O Sr. Epitácio Bronzeado foi nomeado para administrar o município, de 31 de março de 1957 a 06 de fevereiro de 1958. Remígio ganhou espaço político e econômico por seu estratégico posicionamento geográfico que liga Areia a outros municípios da Região Curimataú Ocidental e Oriental, Brejo Paraibano, Esperança e Campina Grande.

DESCRIÇÃO DO MUNICÍPIO DE ARARA/PB

Arara é um município brasileiro do estado da Paraíba e foi emancipado da cidade de Serraria, em 1961. A origem de seu nome se deve pela grande quantidade de aves deste tipo (araras) que existiam antigamente no local. Localiza-se na Mesorregião do Agreste Paraibano e na Microrregião do Curimataú Ocidental. Possui uma população de 12.653 habitantes (IBGE, 2010), se dividindo em: 6.074 (48%) homens e 6.579 (52%) mulheres.

A cidade encontra-se distante 155 quilômetros da capital do Estado, João Pessoa. Sua área total é de 99,112 km², representando uma densidade demográfica 147,03 hab./km², sua área de 86,06 km². Essa área total do município representa 0,1574% do estado, 0,0057% da região Nordeste e 0,001% de todo território brasileiro. A cidade apresenta 2.406 matrículas no ensino fundamental e conta com o IDH de 0,548 que é considerado baixo (IBGE, 2010).

Segundo a prefeitura do município (PREFEITURA MUNICIPAL DE ARARA, 2015), o povoamento da localidade deu-se por volta do século XIX, época esta em que tropeiros que viajavam e fazendo transporte de carne de sol, rapadura e outros alimentos entre o Curimataú e o Brejo paraibano, e aproveitaram a grande quantidade de sombra gerada pelas Baraúnas que existiam nas proximidades de um riacho e lá fixaram-se (PREFEITURA MUNICIPAL DE ARARA, 2015). Aos poucos, este local tornou-se ponto de encontro e de comércio entre os tropeiros viajantes que demandavam do Brejo ou da região do Curimataú onde faziam suas compras de carne de sol, farinha de mandioca e rapadura, alimentos de primeira necessidade negociados entre os “sertanejos” e “brejeiros” naquela área, que logo ficaria conhecida pelo nome de “Baraúnas das Araras”, (IBGE, 2015).

Foi então que, nesta mesma época, proveniente do estado do Ceará, o Padre-Mestre-Doutor José Antônio Maria Ibiapina chegou à região. Esta preclara figura influenciou para o desbravamento e progresso da região do Curimataú, onde hoje se encontra o município de Arara. Este religioso

fundou próxima a atual cidade de Arara, a Casa de Caridade de Santa Fé, instalada no ano de 1866, em terreno doado pelo Major Antônio José da Cunha e sua esposa Cândida Americana Hermógenes de Miranda Cunha, (IBGE, 2015).

O Major Antônio José da Cunha, também construiu a primeira casa da futura povoação de Arara e muito contribuiu para o seu desenvolvimento até o ano de 1881 quando veio a falecer com 94 anos de idade. Sua esposa Cândida Americana, que era muito religiosa, fez a doação ao Padre Ibiapina, de parte da fazenda, com casas, bovinos, asininos e muares para construção de mais uma casa de caridade em Santa Fé (PREFEITURA MUNICIPAL DE ARARA, 2015).

COMPREENDENDO A IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS NOS MUNICÍPIOS PESQUISADOS

O gestor escolar (diretor) possui importância fundamental na organização e funcionamento da instituição escolar, em todos os seus aspectos: físico, sócio-político, relacional, material, financeiro e pedagógico. Seu papel é de suma importância para o bom desenvolvimento de todo o trabalho escolar, desde o acompanhamento da aprendizagem dos alunos até o trabalho de toda a equipe, porque a presença do gestor serve para auxiliar o processo pedagógico e lançar o olhar observador e compreensivo sobre todo o conjunto que faz a escola. Sendo assim, entendemos que a construção de uma escola coesa com os princípios democráticos e inclusivos, pautados em uma educação em Direitos Humanos e antirracista faz-se a partir da construção coletiva de um projeto político pedagógico, que deve ser feito a partir dos saberes e posicionamentos políticos de seus atores, e, sobretudo, com a ação efetiva do gestor escolar para a aplicação e constituição de práticas coesas com os preceitos políticos aqui conclamados – reconhecimento da multi/pluriculturalidade sociedade, a diversidade humana, democracia educacional e racial.

Entendendo sobre a importância do papel profissional dos gestores educacionais, optamos por identificar a concepção política desses atores, a partir das ideias de Santana (2011) sobre discriminação racial na escola e de Cavalleiro (1998) sobre a construção de práticas antirracista. Para Santana (2011), a superação da discriminação racial é um fator de extrema importância, principalmente, porque atos pejorativos contra as crianças podem ter grande interferência no processo educativo, levando, em alguns casos, à evasão escolar, ou atos de violência. Assim como Santana (2011), Santos (2005, p. 14) entende que:

a discriminação racial se reproduz em vários contextos sociais das relações entre negros e brancos. Nesse contexto a escola não se encontra isenta dessas reproduções. Muito embora ela não seja meramente reprodutora de tais relações, acaba por refletir as tramas sociais existentes no espaço macro da sociedade.

Além disto, a discriminação racial tem contribuição direta na construção dos estigmas, os quais segundo Goffman (1998), acabam por prejudicar no desenvolvimento do sujeito como indivíduo social, que de tanto receber as críticas, acaba aceitando a ideia de inferioridade, acarretando em sua autoafirmação étnica. Por isto, ressaltamos a importância de práticas pautadas na educação antirracista como afirma Cavalleiro (1998). Esta autora entende uma educação antirracista como a construção de um caminho para a “erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados”, bem como ações propositivas de “valorização da igualdade nas relações”, a “reconquista de uma identidade positiva” de todas dentro da escola. A Educação Antirracista é também uma oportunidade para pessoas não negras refletirem sobre a diversidade étnico-racial presente no Brasil, uma vez que poderão construir conhecimento acerca da história da África e das culturas afro-brasileiras presentes em nosso cotidiano, tendo como preceitos que é necessário conhecermos nosso passado para conhecermos criticamente nosso presente.

Diante deste contexto, após a análise dos dados obtidos através dos questionários, foi possível verificarmos que a maioria (60%) dos diretores entrevistados no município de Areia estão como gestores destas escolas entre 1 a 2 anos; no município de Remígio, cem por cento dos gestores estão há menos de um ano no cargo; e no município de Arara, estes profissionais estão neste cargo há mais de 5 anos (50%). Estes dados evidenciam que os gestores não têm muito tempo de experiência no cargo, com exceção dos profissionais do município de Arara. Tal fato, a nosso ver, não contribui para a construção de uma gestão com experiências positivas sobre a construção de um projeto pedagógico político coeso com os preceitos das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Entretanto, foi importante identificar se realmente está acontecendo este processo de implementação das Leis citadas anteriormente, bem como, compreender de qual maneira elas estão sendo incorporadas no ambiente escolar, diante do entendimento das concepções dos diretores sobre esta temática. Para isso foi perguntado aos gestores se eles concordam com a implementação destas Leis. Com base nos dados obtidos constatamos que todos os gestores, de todos os municípios concordam com a implementação, como demonstram as falas a seguir:

Gestor 1: “Respondeu afirmativo, para que possa combater o racismo”.

Gestor 2: “Afirmativo, porque é importante para que as crianças tenham conhecimento da variedade das culturas”.

Gestor 3: “Porque é necessário conhecer a origem e história dos negros já que está inserida na história brasileira”.

Gestor 4: “É uma lei que determina o estudo étnico-racial não em períodos esporádicos, mas presentes no currículo para superação do racismo.”.

Gestor 5: “Sim, concordo, pois, ajuda a tornar o conhecimento sobre a cultura africana muito presente entre nós”.

Gestor6: “Sim, concordo, esta lei é fundamental no ensino regular”.

Podemos perceber que os gestores afirmam concordar com a implementação das Leis nas escolas e as consideram necessárias, justificando que ainda existe uma forte herança histórica do racismo dentro de suas escolas. Para eles, a implementação das Leis contribuiria para a construção de uma cultura valorizada e conhecida por todos sem a existência de preconceitos que possam interferir nesse processo.

Todavia, além disso, constatamos que há a necessidade de compreensão sobre as Leis, pois os gestores, assim como todos os componentes da escola devem compreender sobre o que se trata a lei, para que, desta forma, possam desenvolver estratégias corretas para o alcance dos objetivos de ambas as leis sejam alcançados de maneira satisfatória e qualitativa. Com a análise, foi possível verificar que 83% dos gestores de Areia não sabiam do que se tratavam as Leis, enquanto 100% dos gestores de Remígio e de Arara afirmaram saber dos objetivos das Leis. Mas, no entanto, isto não significa que as práticas docentes estejam realmente condizentes com o que se espera nas leis aqui defendidas. Assim os entrevistados indicaram suas concepções acerca dos objetivos da lei:

Gestor 1: “Na verdade ainda não tenho, inclusive, uma opinião formada sobre o tema”.

Gestor 2: “Sei que trata de uma lei destinada ao estudo da África nas escolas”.

Gestor 3: “É de extrema importância para que haja uma reflexão acerca da valorização do negro como sujeitos

históricos, valorizando as idéias de importantes negros brasileiros”.

Gestor 4: “A lei 10.639 trata-se de um decreto que exige maior presença nas escolas da valorização da cultura. (G1).

Gestor 5: “Entende-se que está lei refere-se ao ensino da África”.

O que constatamos nas vozes aqui apresentadas é que ainda falta muito para o conhecimento e o aprofundamento do tema por parte dos gestores dos municípios pesquisados, necessitando maior empenho por parte destes profissionais para incentivar os professores a enfatizar a história da África e contribuição dos negros à sociedade brasileira, não só na disciplina de História, mas em todas as áreas de conhecimento, de forma transdisciplinar, pois a problemática do racismo e a não valorização da diversidade não é específica das áreas de humanas como se prevê a legislação (Leis 10.639/03 e 11.645/08). Ressaltamos esta problemática, pois acreditamos que os gestores são figuras importantíssimas para a construção de um currículo diversificado e que valorize a cultura negra brasileira, por se tratar de líderes dentro de seu espaço de trabalho com responsabilidade político-social.

Diante desta perspectiva, também se buscou identificar a forma pela qual os professores das escolas pesquisadas trabalham a temática em sala de aula, visto a necessidade da orientação dos gestores escolares no desenvolvimento dos conteúdos afro-brasileiros durante as aulas, principalmente, devido ao fato dos professores serem os responsáveis pela mediação dos alunos na construção de conhecimento crítico para compreensão da realidade. Ciente disso, concordamos com Aquino (2007), segundo o qual, o papel do

[...] professor será aquele que vai passar segurança e motivar a nossa investigação, ou seja, ele terá a função de orientar a investigação, colocar questões para que ela

(educação) progrida; auxiliar com o fornecimento de fontes e informações, assim como colocar desafio para que o aluno perceba as diferentes perspectivas possíveis do problema (AQUINO, 2007, p. 81).

A pesquisa mostrou que muitos professores lidam com problemas para a incorporação das temáticas propostas, não trabalhando em suas aulas os temas necessários para a consolidação de uma educação antirracista. Os principais empecilhos apontados foram: a falta de materiais adequados, falta de recursos pedagógicos, e, relatado em maior frequência, a falta de formação docente e/ou capacitação técnica na área.

Segundo os dados, apenas uma escola ofereceu formação docente aos professores sob a perspectiva da implementação dessas leis, enquanto as outras sete não possuíam qualquer capacitação na área. Ainda identificamos que, das 8 escolas pesquisadas, apenas em uma foi colocada a questão se conteúdos propostos pelas Leis podem não favorecer uma educação antirracista. Nas demais escolas, os gestores afirmam que os conteúdos exigidos pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08 podem sim favorecer para o fortalecimento da cultura e valorização da cultura negra, bem como a diminuição da discriminação racial, se houver atividades, trocas de experiências e eventos que favoreçam o conhecimento esperado sobre a África e suas contribuições à cultura brasileira. Estes mesmos gestores, ainda, afirmam que os conteúdos podem valorizar ainda mais a cultura brasileira.

Um fator relevante evidenciado pelas respostas dos gestores foi que em 50% das escolas de Arara, 50% das escolas de Remígio e 75% da cidade de Areia, não existem recursos didáticos que possam abordar o tema adequadamente. Nas demais, que declaram apresentar recursos suficientes para trabalhar a temática, a origem destes materiais eram da Secretaria de Educação, a qual os disponibilizou temporariamente. Exemplo destes materiais: fantoches, literaturas infantis, o próprio livro didático. Vale ressaltar que todas as escolas participantes da pesquisa não têm verba específica para a compra de tais materiais.

Mas, também constatamos, por exemplo, que em um dos municípios, a falta de comunicação entre gestores e professores está presente e que muitas vezes não tem a mesma clareza sobre os aspectos relacionados aos recursos e materiais existentes sobre a temática étnico-racial. Em uma das escolas pesquisadas que os gestores afirmam ter materiais suficientes para as aulas, os professores se expressam assim: “Não temos material didático suficiente e não sei se têm verba para compra desse material, se existe, não fui informada” (Escola 1 – Remígio, P4); “Desconheço a existência de material didático, e também não sei se existe verba para isso” (P5, Escola 1 - Remígio).

Além da falta de recursos, outro fator destacado com desafiador, é o tempo destinado para o estudo das temáticas afrodescendentes. Em duas escolas de Arara, duas de Remígio, e uma escola de Areia, apontaram este item como problema na execução dos conteúdos destacados pelas Leis estudadas. Inclusive, um dos gestores de Arara, afirmou que sua escola trabalha os conteúdos afrodescendentes, apenas no “Dia da Consciência Negra” (20 de Novembro). Ou seja, um conteúdo tão amplo e importante que deveria ser trabalhado durante todo o ano letivo é restrito à apenas um dia. Este fato, de restringir conteúdos as datas comemorativas também foi evidenciado por França *et al* (2014), ao afirmar em seu trabalho que esta prática não coaduna com os objetivos propostos pelas leis e/ou princípios de uma educação antirracista e pluricultural.

Vale ainda ressaltar a contradição exposta nas vozes dos pesquisados, pois eles apontam como importante a implementação das legislações em debate e os conteúdos previstos por elas, mas somente os trazem para debate em datas comemorativas como o Dia da Consciência Negra. Ao nosso entendimento, a prática contradiz o propósito da legislação e não fortalece ou contribui para uma educação antirracista dentro do cotidiano escolar. Os conteúdos propostos devem fazer parte do currículo escolar e ser estudado com criticidade sobre a história do Brasil, a colonização e as contribuições da população negra ao país.

A escola que desenvolve com mais frequência a temática afro-brasileira, faz estas ações por meio de palestras, escolha de material pedagógico

adequado e conferências com a comunidade. Todavia, também apontaram a presença de resistência de alguns pais de alunos em participar de tais atividades, e inclusive em permitir que os educandos sejam incluídos em tais atividades. Este fator também interfere no processo de implementação das Leis, além de contribuir para práticas racistas.

Neste sentido, observa-se que ainda existem muitos desafios a serem vencidos para que a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, possa ocorrer de forma efetiva. Segundo Cavalleiro (1998), o estudo sobre a história e cultura afro-brasileira e sua contribuição para a formação da nossa sociedade pode contribuir para quebrar as práticas discriminatórias, encontradas em nossa sociedade, que cultivou uma visão negativa sobre os negros, acentuando um conflito existente há décadas entre os grupos étnicos.

Existe uma crença de democracia racial no Brasil, mas ainda estamos muito longe deste fato materializar-se. Nossa sociedade é marcada por preconceitos nas relações sociais e ainda encontramos atos racistas velados. É importante investir em uma educação baseada na diversidade cultural e étnica; e professores, diretores e toda a comunidade escolar devem investir em formações nesta área para que além de um papel de cunho escolar, estejam também exercendo com criticidade e democracia uma educação de igualdades étnico-raciais.

Essas práticas racistas também foram apontadas pelos gestores de Remígio. Os gestores G1, G2 afirmam a inexistência do preconceito e das dificuldades no cotidiano escolar sobre as questões étnico-raciais, todavia o professor P1, da mesma escola, enfatiza que a esta enfrenta dificuldades com o preconceito e com a discriminação racial: “A escola enfrenta cotidianamente o preconceito e a discriminação racial”. Esta informação nos remete a algumas hipóteses: ou os gestores escolares não participam ativamente do cotidiano escolar, por meio de observações das relações interpessoais entre os atores da escola (professores-estudantes-servidores-comunidade), assumindo somente o papel administrativo-burocrático ou as práticas preconceituosas e racistas acontecem única e exclusivamente no espaço de sala de aula. O que em ambas as situações são alarmantes, pois mostra que a escola não

tem total envolvimento dos profissionais da educação quanto à superação da discriminação étnico-racial.

A nosso ver, isso deve acontecer, possuímos direitos e deveres iguais, o respeito ao próximo é fundamental para construção de uma sociedade justa e igualitária e é de responsabilidade dos gestores assumir uma posição política de combate ao racismo e ao preconceito. Por isso ressaltamos as ideias de Freire (1997) segundo o qual ensinar exige uma escuta sensível para além da audição, é enxergar o que muitas vezes não se pode ver com os olhos, mas é possível ver com olhar crítico que se posiciona a favor de uma educação cidadã. Para Soares (2004), é nesse contexto, que podemos inferir o papel dos direitos humanos, que são direitos essenciais derivados do reconhecimento da dignidade dos seres humanos, e que, hoje, fazem parte da atitude moral e política da sociedade.

Em relação aos professores, primeiro é necessário salientar que, além de educador atua, ao mesmo tempo, como mediador na construção de conhecimento que possibilitam o educando a compreender o mundo. Ou seja, o professor coloca-se como ponte entre o educando e o conhecimento, para que, dessa forma, o aluno aprenda a “pensar” e a questionar por si mesmo e não mais recebe passivamente as informações como se fosse um depósito de saberes desvinculados da realidade social.

Assim sendo, Fontana (2000) afirma que é preciso que o professor assuma o seu papel com o objetivo claro da relação de ensino, levando em consideração a condição de ambos os lados dessa prática, como parceiros intelectuais, desiguais em termos de desenvolvimento psicológico e dos lugares sociais ocupados no processo histórico, mas por isso mesmo, parceiros na relação contraditória do conhecimento.

Na perspectiva de o professor ser um mediador para a superação das desigualdades, a análise dos questionários mostrou que 67% dos professores dos municípios de Areia e Arara entendem a importância e a relevância da implementação das leis no cotidiano dos educandos, enquanto que 14% não identificam ser importante os aspectos relacionados nas leis 10.639/03

e 11.645/08, e 19% não responderam. A maioria (67%) afirma, ainda, que a presença das questões étnico-raciais e de autoafirmação no currículo escolar, é essencial e diminui o preconceito no ambiente escolar, além de valorizar a cultura africana inserida na história da formação do nosso povo. No município de Remígio, 100% dos professores pesquisados reconhecem a importância das legislações e apresentam os mesmos motivos para sua relevância social.

Os professores afirmaram que as Secretarias de Educação dos municípios incentivam a aplicação destas leis nas escolas. Todavia, estes professores ainda encontram resistência neste processo, e muitas vezes, não possuem o material adequado para que seja trabalhado o tema, ou, ainda, trabalham o conteúdo em sala de aula apenas no período das datas comemorativas relacionadas ao tema (Abolição da Escravatura – 13 de Maio e Dia da Consciência Negra – 20 de Novembro), assim como disseram os gestores escolares.

Buscando saber a periodicidade em que era ensinada a história da África e suas contribuições na cultura brasileira os dados mostram que 95% dos professores, ministram estes conteúdos apenas nas datas relacionadas ao mês de maio e ao mês de novembro, e apenas 5% dos entrevistados (um, afirmaram trabalhar estes conteúdos ao longo do ano letivo. Ainda, encontramos professores que afirmam: “Meu tempo é curto, porém para estudar especificamente sobre esse tema, não tenho tempo” (P4- Escola 2 - Remígio); “Não tenho tempo disponível” (P5-Escola 1- Remígio).

Este fato também é apontado por Paula (2009, p. 181), ao relatar que alguns motivos têm contribuído para a não implementação desta Lei no ambiente escolar, principalmente, devido a uma “perpetuação de um currículo escolar homogêneo de base eurocêntrica e a falta de informação e formação que auxiliem o professor” na reflexão de sua prática educativa. Como já apontado por França et al (2014) e Paula (2009, p. 181), a não materialização das Leis se dá não só pela falta de formação docente, mas também pela problemática de organização e planejamento do currículo escolar.

A restrição de uma lei a uma data comemorativa, não são ações suficientes para que a temática negra e afro-brasileira seja trabalhada de forma adequada na escola. Esta é uma temática que deve ser trabalhada ao longo de um ano letivo, para que, assim como Gomes (2005, p. 16) afirma:

os profissionais que atuam na escola e demais espaços educativos sempre trabalham e sempre trabalharão com as semelhanças e diferenças, as identidades e as alteridades, o local e o global e esta diversidade deve ser valorizada, reconhecida e celebrada como essência humana e bem da cultura brasileira.

De acordo com as experiências dos professores em sala de aula, a maioria dos seus alunos possui interesse na temática (todos os professores das duas cidades afirmaram o interesse de seus alunos pela temática), por trazer a história da formação do povo brasileiro e da cultura fazendo a relação do ontem e do hoje no cotidiano dos alunos. Por este motivo, entendemos que os professores poderiam aproveitar a oportunidade e o interesse de seus educandos para consolidar um currículo mais democrático no âmbito escolar.

Diante deste contexto, listamos os materiais (Quadro 1) que os professores participantes da pesquisa utilizam como suporte, para o desenvolvimento da temática em questão.

QUADRO 1. LISTA DE RECURSOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES (AREIA, REMÍGIO E ARARA) PARA O DESENVOLVIMENTO DA TEMÁTICA AFRODESCENDENTE EM SUAS AULAS.

Material didático	Citação de professores – Areia	Citação de professores – Arara	Citação de professores – Remígio
LIVRO DIDÁTICO	11	9	5
PARADIDÁTICO	1	6	1
JOGOS	1	3	1
MÚSICAS	2	3	1
REVISTAS	1	2	s/c
JORNAIS	1	2	s/c
SITES – INTERNET	1	4	1

Legenda: s/c = sem citação

De acordo com os dados do quadro acima, diagnosticamos que 90% professores participantes, ainda, utilizam como principal recurso o livro didático, tendo poucas citações das demais ferramentas possíveis de serem utilizadas. Como sabemos, um dos mais antigos recursos de veiculação do conhecimento sistematizado é o livro didático e, de acordo com Oliveira (2006), o livro é um instrumento a serviço de um processo de formação e transmissor de conhecimento, porque seu conteúdo é organizado de forma sistemática segundo a própria visão de escola de uma determinada sociedade. Como afirma Munakata (2007, p. 138): “[...] o livro por se constituir em poderosos instrumentos culturais de primeira ordem”, os livros didáticos, ao lado de outros meios de comunicação de massa, constroem uma base para a criação de um consenso cultural mínimo que assegure a integração da comunidade.

Entretanto, mesmo o livro didático sendo um dos recursos mais utilizados para que haja essa socialização da temática, muitos deles não abordam com criticidade o que deveria apresentar. Jesus (2012) e Teixeira (2009) apontam em seus trabalhos, a necessidade de uma abordagem

diferente das quais os livros didáticos atuais trazem em relação aos negros e é necessário neste sentido, fazer uma revisão nos ideais sobre a história e cultura afrodescendente.

Como o trabalho de Silva (1995) aponta, a escola seria um agente de conservação da inferioridade negra na história brasileira, porque os livros oferecem uma concepção histórica sobre a população negra, subjugada e inferiorizada pela ideologia de branqueamento imposta pelo modelo de escravatura que o Brasil se constituiu ao longo de sua história.

Nas pesquisas de Silva (1995), após analisar 80 livros didáticos de Comunicação e Expressão, constatou-se que estas obras apresentavam uma justificação para a escravidão e marginalização da cultura negra por ser a população negra apresentada como inferior e subalterna, não sendo possuidora de nenhum conhecimento e menos ainda uma cultura desenvolvida. Tal tratamento à imagem da população negra fez com que esta se autorrejeitasse e buscasse no branqueamento a solução para sua imagem negativa. Sendo assim, entendemos supra importante a análise crítica dos livros didáticos e paradidáticos para o correto tratamento das relações étnico-raciais.

Visto a precariedade da diversidade de recursos que os professores utilizam para desenvolver o debate sobre a história da África e suas contribuições à cultura brasileira, também foram questionados sobre quais conteúdos eles têm trabalhado. O que constatamos é o debate, ainda, se centraliza sob os aspectos relacionados à escravidão e abolição da escravatura.

Diante dessa discussão, questionamos se os professores se consideravam preparados para trabalhar com as diversas temáticas em sala de aula. A maioria, 90% dos professores afirmaram sentir-se preparados, por gostarem dos temas, terem participado de encontros pedagógicos que falassem do tema, e afirmaram que tentam se manter informados nesta área. Na visão dos 10% dos professores que se sentem despreparados, o motivo apontado foi pelo fato de não conhecerem o tema com a profundidade necessária. Estes dados revelam uma complexidade paradoxal sobre a

competência técnico-político-pedagógica do professor, pois como pode 90% dos professores afirmam estarem preparados, mas os mesmos afirmarem que só discutem as questões étnico-raciais em data comemorativas, na perspectiva da escravidão e abolição?

Em nosso entendimento, estes professores precisam urgentemente de formação docente sobre os preceitos que trazem as Leis 10.639/03 e 11.645/08, além de estudos aprofundados e críticos sobre os aspectos étnico-raciais que constituem nossa história; superando a permanência de um currículo eurocêntrico e branqueador presente a séculos dentro de nossas escolas. Para isto, chamamos a atenção para as responsabilidades das Secretarias Municipais de Educação dos municípios pesquisados e dos gestores educacionais para o oferecimento de formação docente na esperança da construção de um currículo escolar ressignificado e a construção de uma escola democrática. O que evidenciamos foi a falta de avaliação e monitoramento das leis por parte das Secretarias de Educação dos Municípios pesquisados.

Outro aspecto que urge é que as formações docentes sobre a temática são deficitárias no aspecto “abordagem crítica sobre a escravatura e a colonização”. Estes dados apontam para um dos grandes problemas identificados nesta pesquisa, que é a falta de formação inicial dos professores. A falta de contato com esta temática pode ser a resposta para justificar, a periodicidade (restrita às datas comemorativas) e os poucos recursos utilizados neste processo de ensino e aprendizagem. Este argumento, é reforçado por Daxenberger et al (2014, p.4):

[...] há uma lacuna na formação inicial docente uma vez que os professores participantes do curso/pesquisa não receberam qualquer formação sobre a educação e a relações étnico-raciais, exigindo-se que os cursos de graduação garantam, por meio de disciplina, seminários avançados ou módulos, a formação sólida dos professores brasileiros.

Nesta discussão, é evidenciado que a ação pedagógica realizada pelos professores no tratamento da relação étnico-racial deve ser marcada pelo princípio da transversalidade, mostrando que a diversificação das atividades não deve ser trabalhada uniformemente ou de maneira pontual. Para envolver os alunos com esta temática, é necessário que esta, seja apresentada de diferentes formas, com a utilização de diferentes recursos e vincular o conhecimento em estudo com a realidade brasileira. O conteúdo dessa ação deve focar, prioritariamente, a necessidade do respeito às diferenças, a elevação da autoestima das pessoas negras e a visibilização da história do povo negro na história do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto ao longo desse texto foi possível destacar a ausência de uma política escolar organizada e direcionada para abordar e enfrentar o preconceito e a discriminação racial nas escolas pesquisadas. Fato que se evidencia diante da desconexão entre o que dizem os professores e o que dizem os gestores sobre o tema aqui destacado. Tal fato nos chama a atenção para o limite entre a determinação legal e a materialização das leis no ambiente escolar.

Percebe-se que todos os pesquisados estão cientes da existência da lei, mas parte significativa afirma não conhecer o conteúdo alegando a falta de recursos nas escolas para dá melhor tratamento ao que preconiza a determinação legal.

As ações que visam a abordagem étnico-racial, quando são realizadas, limitam-se às datas comemorativas evidenciando a sua ausência no cotidiano das escolas. O que, por sua vez, não leva o aluno a compreender e visualizar de forma crítica as abordagens que subjugam a figura do negro na formação histórica da sociedade brasileira, dessa forma contribuindo para a manutenção das abordagens racistas. Essa ação nos aparece ainda como atitudes políticas,

às vezes, isoladas de alguns professores que se identificam com a questão e se propõem a fazer o debater sobre o tema.

Ao que nos parece, as práticas desenvolvidas pelos professores (mesmo poucas) são um passo importante e necessário para o enfrentamento do racismo no espaço escolar. Entretanto, muito ainda precisa ser feito no que se refere ao ensino da história e da cultura afro-brasileira, a qual poderá ter uma maior reflexão, conscientização e uma sensibilização capaz de mudar e propor uma nova visão quanto a este assunto.

Weddeburn ainda ressalta:

O docente incumbido da missão de ensino da matéria africana se verá obrigado durante longo tempo a demolir os estereótipos e preconceitos que povoam essa matéria. Também terá de se defrontar com os novos desdobramentos da visão hegemônica mundial que se manifesta através das novas ideias que legitimam e sustentam os velhos preconceitos (2005, p. 33).

Por isso, é necessário o investimento em uma educação aberta às diversidades, como também é importante o investimento e a presença dos professores em cursos de formação que estejam abertos para uma formação com visão ampla sobre as culturas. As várias atividades na área devem ser realizadas com o objetivo de valorizar a diversidade, dando destaque as atividades lúdicas (danças, histórias, filmes, músicas, lendas africanas); o diálogo ou exposição dialogada; e a leitura e produção de textos; as atividades de reconhecimento pessoal e as atividades de visualização de imagens e mapa da África, com um olhar diferenciado, e de valorização sobre as riquezas oriundas deste continente.

Portanto, quando os professores entenderem a necessidade de despertar nos alunos o interesse e a empatia com o passado e o presente afro-brasileiro, poderá a médio e a longo prazo gerar um aprendizado

significativo, despido de preconceitos e imbuído de um sentimento de naturalidade no trato à diversidade e à miscigenação brasileira.

Para concluirmos, apontamos os desafios para materialização legal do tema debatido: investir em formação inicial e continuada com aspectos de valorização à diversidade humana e a miscigenação étnico-racial brasileira; monitorar a implementação das Políticas de Públicas relacionadas às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008; publicar livros didáticos e paradidáticos que apresentem uma versão crítica histórica sobre a população negra na construção social do Brasil; fomentar práticas de inclusão social e a elaboração de ações propositivas antirracistas; empoderar as populações quilombola e negra, possibilitando-as o acesso aos diferentes segmentos sociais e culturais; e, por último e tão importante quanto os demais: promover práticas de socialização das ações exitosas sobre os estudos étnico-raciais, além da consolidação das ações da universidade pública/privada quanto às ações extensionista ligadas a superação da discriminação social e racial. Construir uma educação democrática é dar direito de voz a todos e à todas, com suas histórias e valores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA. Antonio Augusto de. *Brejo Paraibano: contribuição para o inventário do patrimônio cultural*. João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura, Departamento de Produção Gráfica, 1994.

AQUINO, José. *O aluno, o professor e a escola*. Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado, São Paulo: Contexto, 2007, p. 78-86.

BARDIN. C. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Ed. Porto, 1979.

BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília: Senado Brasileiro, 1988.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Quilombola*. Brasília: MEC, 2011.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para as Relações Étnico-raciais e para o Ensino da história da África e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394*. Brasília: Senado Brasileiro, 1996.

_____. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: SECAD/MEC, 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 1*. Institui as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília/DF, 2004.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 4*. Define as Diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica. Brasília/DF, 2012.

_____. *Lei 11.635, Lei contra intolerância religiosa*. Senado Brasileiro: Brasília, 2007.

_____. *Leis 7.716*. Senado Brasileiro: Brasília, 1999.

BOGDAN, R.C; BIKLEN. S. *Investigação Qualitativa em Educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação*. São Paulo: Contexto, 1998.

DAXENBERGER, Ana Cristina Silva; SÁ SOBRINHO, Rosivaldo Gomes. Formação docente: educação para relações étnico-raciais. *Anais, Congresso Nacional de Educação*. UEPB: Campina Grande, 2014.

_____; COSTA, R.S. D. Um olhar avaliativo sobre a implementação das Leis 10.639 e 11.645 em escolas da rede pública municipal na cidade de Remígio/PB. In: DAXENBERGER, Ana Cristina Silva; SÁ SOBRINHO, Rosivaldo Gomes (Orgs.). *A diversidade como princípio dos estudos étnico-raciais*. João Pessoa: Editora UFPB, 2015, p. 129-148.

FRANÇA, Washington Antonio Pereira; SOARES Zennyelly Alves; SOARES, Zenneyde Alves; DAXENBERGER, Ana Cristina Silva. Visitas técnicas no processo de ensino-

aprendizagem das relações étnico-raciais para alunos de graduação: um relato de experiência das visitas às comunidades quilombolas de Carcará (Potengi/CE) e Caiana dos Crioulos (Alagoa Grande/PB). Anais - Congresso Internacional de Educação e inclusão, Campina Grande, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FONTANA, R.A.C. *Mediação pedagógica na sala de aula*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1998.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo nacional**. Brasília, 2010.

_____. *Cidades – Arara-PB*. Brasília, 2015.

_____. *Cidades – Remígio-PB*. Brasília, 2016.

JESUS, Fernando Santos. O “negro” no livro didático de história do ensino médio e a lei 10.639/03. *História & Ensino*, Londrina, v. 18, n. 1, p. 141-171, jan./jun. 2012.

MUNAKATA, K. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In: MONTEIRO, Ana Maria et al (Org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Faperj/Mauad, 2007.

OLIVEIRA, F. D. Abram seus olhos... *O discurso sobre diferença nos livros didáticos*. Juiz de Fora: 2006.

PAULA, Benjamin Xavier de. O Ensino de História e cultura da África e Afro-brasileiro: da experiência a reflexão. In: FONSECA, Selva G. (Orgs.). *Ensinar e aprender história: formação, saberes e práticas educativas*. Campinas/SP: Editora Alínea, 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARARA. *Nossa história*. Disponível em: <http://www.arara.pb.gov.br/>. Acesso em: 28 set. 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE AREIA. *História do município*. Disponível em: <http://www.areia.pb.gov.br/>. Acesso em: 28 set. 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE REMÍGIO. *Dados do município*. Disponível em: <http://www.remígio.pb.gov.br/>. Acesso em: 16 fev. 2016.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1989.

SANTANA, Malsete Arestides. Discriminação racial no cotidiano escolar: o que dizem as diretoras. *XI Congresso Luso afro-brasileiro de Ciências Sociais*, 2011.

SANTOS, Ângela Maria. *Vozes e silêncio do cotidiano escolar: as relações raciais entre alunos negros e não negros*. Cuiabá: EdUFMT, 2005.

SILVA, Ana Célia. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador, CEAO, CED, 1995.

SOARES, M.V. Benevides. Cidadania e direitos humanos. In: CARVALHO, J. Sérgio (Org.). *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

TEIXEIRA, Rozana. A representação social do negro no livro didático de história e língua portuguesa. *IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE*, 2009.

WEDDEBURN, M. C. Novas bases para o ensino da história da África no Brasil. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03*. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005.

DESBRAVANDO TERRITÓRIOS AFRO-INDÍGENAS: TRAJETO HISTÓRICO DO NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIRO E INDÍGENA DA UEPB-CG

Cristiane Maria Nepomuceno

Patrícia Cristina de Aragão

Margareth Maria de Melo

O grande desafio proposto para a educação é estabelecer conexões entre o que se aprende na escola e a vida da população brasileira. Mudar mentalidades, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa para a sociedade como um todo. A escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo (PCNs Pluralidade Cultural, 2001).

A perspectiva de contar a história do Brasil pautada no reconhecimento e na valorização de todas as matrizes étnicas que contribuíram para sua formação, traz à tona o compromisso com a desconstrução de equívocos, preenchimento das lacunas e ausências, rompendo assim, na forma de contar a história do povo brasileiro, configurada apenas no elemento europeu.

A partir dos anos de 1980, como resultado dos movimentos sociais e políticos promovidos pelos negros brasileiros, a Constituição Brasileira (1988) passava a oficialmente reconhecer que somos um povo etnicamente plural, parte uma sociedade multifacetada, garantindo plenitude de direitos para os “grupos participantes do processo civilizatório nacional” (cf. Artigo

215). Inclusive, estabelecendo que a “prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível”.

Gradativamente consolidar-se-ia a proposta de Educação Étnico-Racial. Todavia, para depor a história mal contada, que ora desconsiderava ora omitia ou mesmo desvirtuava o papel dos/as negros/as que contribuíram para sua edificação foi necessário a força da lei. Em 09 de janeiro de 2003, com a promulgação a Lei 10.639 e a obrigatoriedade da inclusão dos conteúdos de História e a Cultura africana e afro-brasileira, estava instituída uma política pública educacional que objetiva (re)afirmar a identidade cultural de negros/as brasileiros/as, contemplando a possibilidade de uma escola plural, apta a perceber seus sujeitos como etnicamente diversos, detentores de um legado cultural e identitários plural.

Na prática um projeto de educação antirracista voltado para o combate às práticas racistas e dos atos de preconceito e discriminação. Todavia, como tornar as escolas num espaço voltado para disseminação de um conhecimento voltado, conforme Artigo 2º, Inciso 2º da Resolução 01/2004

o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas (Resolução 01/2004).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – DCNs (2004) trariam um conjunto de orientações (e normas obrigatórias) indispensáveis para promover as mudanças necessárias implementação do projeto de Educação Étnico-Racial. Os princípios, fundamentos e procedimentos (práticos, metodológicos, relacionais, avaliativos etc.) que estruturavam e orientavam a educação brasileira deveriam adequar a nova proposta pedagógica.

Sendo que o necessário processo de reeducação também aplicava-se ao/a professor/a que, tanto na sua condição de profissional quanto na condição de sujeito de pertença étnica, precisava acompanhar as novas demandas educativas, exigindo novas competências e habilidades. Foi nesse contexto que os núcleos de pesquisas que dedicavam-se ao estudo da cultura africana e afro-brasileira ganharam significativa importância para efetivação do projeto.

Os Núcleos de Estudos passaram a funcionar como importante instrumento no processo de implementação das determinações estabelecidas na Lei 10.639/03 via assessoria, oferta de cursos de formação continuada para docentes, a pesquisa e a extensão. Ao mesmo tempo que também passaram a configurar como espaço de luta por igualdade de direitos, representatividade do povo negro em busca de reconhecimento, valorização e cidadania.

Desse modo, os *núcleos de estudos* voltados para a história e as práticas culturais afro-brasileira e indígena foram criados para facilitar e viabilizar a interlocução de estudiosos/as e pesquisadores/as que dedicavam-se as suas atividades de pesquisas e extensão a temática das relações raciais relacionadas a negritude, africanidades, afrobrasilidades e indígenas.

A Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em seu artigo 4º, estabeleceria que os sistemas e estabelecimentos de ensino deveriam constituir

canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, **núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros**, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino (BRASIL, 2004, p. 32). (Grifos nossos).

Iniciava uma estreita relação de parceria entre os *núcleos de estudos, as escolas e os/as profissionais da educação*, pois como afirma Munanga (2005):

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade (MUNANGA, 2005, p. 15).

Os núcleos de estudos afro-brasileiros e indígena emergiram como território de debate, produção de estudos e pesquisas que versassem sobre a temática relativa a estas culturas, consubstanciando assim, em espaços de estímulo, realização de ações investigativas que passaram a incluir inúmeras temáticas nestes universos relacionados, criando meios e formas de se debater a questão racial brasileira com base na divulgação de estudos sobre estes povos.

Repensar o lugar das populações negras no Brasil, da ancestralidade africana e seu repertório cultural e histórico na formação de nossa afrobrasilidade e perceber e repensar o espaço dos povos indígenas e sua sociodiversidade na história social brasileira é de primaz importância para compreender a criação de núcleos de estudos afro-brasileiros e indígenas no quadro societário brasileiro a partir das instituições de ensino superior.

Os núcleos possibilitaram congregar pesquisadores/as de diferentes campos do conhecimento, cuja pauta de suas discussões fosse acerca das questões supramencionadas. A culminância destes núcleos trouxe à tona a possibilidade de espaços de pesquisas e estudos, mas também de dialogicidade entre setores dos movimentos sociais, dos povos quilombola e indígenas e da escola, pois pensar uma educação para conviver com a diversidade étnica e cultural tem sido pauta de discussão das ações dos núcleos na conjuntura atual.

Neste sentido, os núcleos revitalizaram novas proposituras para a educação brasileira, na perspectiva de ações educativas, culturais e políticas cujo foco se direcionassem na perspectiva de uma educação para as relações étnico-raciais.

Mediante os desafios da sociedade e da educação, e diante de práticas discriminatórias historicamente construídas em relação a estes povos, espaços a emergência dos NEABIs propiciou a ampliação do leque de reflexões sobre estes aspectos, articulando, escola, universidade e diferentes comunidades de pertencimentos destes grupos no Brasil, para pensar caminhos, perspectivas e possibilidades em relação às questões do povo negro e indígena.

Ressaltamos que os núcleos de estudos afro-brasileiros surgiram da necessidade de discussão de políticas de igualdade racial articuladas à uma educação para as relações étnico-raciais, com o objetivo de pensar o lugar do continente africano, pedra de toque da ancestralidade afro-brasileira, de refletir sobre o lugar cultural e histórico do repertório produzido pelo povo negro e os grupos étnicos indígenas na sociedade brasileira, observando as permanências, rupturas e inúmeras formas de luta, resistência e conquistas destes.

Diante deste contexto, o objetivo deste artigo é abordar o percurso do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Estadual da Paraíba, *campus* de Campina Grande/NEABI-UEPB/CG, enfatizando os caminhos que tomou, na perspectiva de uma educação para as relações étnico-raciais e suas proposições político-sociais e educacionais, no sentido de perceber negros/as e indígenas, não apenas pela contribuição e legado, mas pela via da luta e resistência, na conquista pela afirmação de suas histórias.

A nossa proposta é fazer uma incursão pela trajetória histórica do NEABI-UEPB/CG e suas ações pioneiras de cunho educacionais, político e culturais no decorrer dos anos em que está atuando.

Partimos de uma análise pautada no que o NEABI-UEPB/CG construiu durante os 10 anos na UEPB, cujos seus participantes, docentes e discentes, tiveram um papel fundante na elaboração de atitudes pedagógicas e sensibilização político-educacional em torno da conscientização étnico-racial paraibana.

TRAJETOS HISTÓRICOS DO NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS EM CAMPINA GRANDE-PB

Com o propósito voltado para pensar as questões raciais na Paraíba e sua interface com a realidade social brasileira, com o foco nos estudos afro-brasileiros e indígenas, surgiu o NEABI-UEPB/CG. Em 10 anos de atuação, este núcleo, tem contribuído com uma extensa lista de ações educativas, políticas e culturais, articulando pesquisadores, intercambiando ideias, cujas implicações fizeram parte das ações elencadas pelo núcleo e contribuíram nos debates e discussões propiciadas por este através de seminários, palestras, minicursos, cursos de extensão, projetos de pesquisa e extensão, projetando o núcleo no cenário paraibano desde de 2006.

Assim, falar do NEABI-UEPB/CG e seu papel pioneiro é sumamente importante para compreender seu trajeto na discussão de tais aspectos a partir da UEPB, mas sobretudo, destacar seu papel como núcleo preocupado com as reivindicações do povo negro e indígena e a inclusão educacional, social e política destes no currículo escolar, na perspectiva, de um currículo multi/intercultural, de uma proposta de educar pautada nos valores e direitos humanos, numa ética cultural e social, em que os lugares destes sujeitos que durante muito tempo foi de exclusão, viesse a ser repensado, debatido e ressignificado.

Desde a consolidação das ações do Movimento Negro nos anos 70 do século XX, da Marcha de Palmares em 1995, até a Constituição de

1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira a 9394 de 1996, foram abertos canais de possibilidade de trazer para o palco, diante de um cenário de discriminação e estigmatização e história e cultura de africanos, afro-brasileiros e indígenas, situando tais culturas na dimensão de um ethos cultural. Foi fruto dessa luta do movimento social negro no Brasil que iniciou-se no contexto da sociedade brasileira ações políticas, educativas e culturais para dar visibilidade e inserção para questões relativas à negritude, em especial a luta para inclusão da temática racial no currículo para todos os níveis da educação brasileira.

Consequentemente, foi na esteira deste processo, mediante as demandas políticas, educacionais e sociais que enfatizavam a emergência do debate da questão racial dentro/fora da universidade, articulando universidade, escola, comunidade, movimentos sociais e quilombo é que no contexto da sociedade campinense emerge em 2006 na Universidade Estadual Paraíba, o Comitê Pró-Neab-i – esta foi a primeira sigla usada para identificar o Núcleo da UEPB em Campina Grande – organizado pelo Prof. José Benjamin Pereira Filho e grupos de docentes com apoio e participação de discentes de Cabo Verde, dos cursos de História e Serviço Social, ampliando, posteriormente, a participação de discentes dos cursos de Pedagogia e Direito.

Naquele momento, a ideia era organizar um núcleo de estudos que versasse sobre a temática afro-brasileira e indígena na perspectiva do ensino, pesquisa e extensão, nascendo assim o NEABI-UEPB/CG. O Núcleo veio agregar docentes não apenas da composição do quadro da UEPB, mas também da UFCG e UFPB, que passaram a participar das atividades desenvolvidas neste.

Portanto, o ano de 2006 pode ser considerado como o marco na fundação do NEABI-UEPB/CG tendo em vista que foi a partir desse ano passou a acontecer aos sábados um curso de extensão voltado para discutir a etnicidade africana, afro-brasileira e indígena. O curso foi uma iniciativa do professor Benjamin a qual foi se incorporando diversos colegas, fazendo

com o curso de extensão tornasse-se uma referência para os/as docentes das escolas da região.

Semanalmente eram ministradas palestras por docentes convidados de diversos cursos da instituição, de outras Instituições de ensino; sendo que também fizeram parte muitos/as convidados/as oriundos do Movimento Negro de Campina Grande e de João Pessoa, pessoas de movimentos quilombolas, terreiros, e povos indígenas, provocando um profícuo debate sobre as relações entre pesquisadores, professores e pessoas de movimentos sociais ligados a temática do Núcleo.

Posteriormente, esse curso passou a ser oferecido em módulos, e os docentes membros do NEABI-UEPB/CG, assumiram esses módulos descentralizando a formação, em todas essas experiências o público que participava eram estudantes de vários cursos de graduação da instituição de ensino superior/IES e professores da Educação Básica. As inscrições eram por semestre e nos primeiros semestres a frequência era muito expressiva, mais de sessenta inscritos, depois foi diminuindo, até deixar de ser oferecido aos sábados e passou para sexta-feira como ocorreu nos últimos semestres.

Estas iniciativas de formação, através dos seminários e cursos de extensão foram desbravadoras, praticamente ninguém discutia a temática na instituição e congregou colegas professores/as e estudantes de diversos cursos para refletir sobre a criação de um Núcleo de caráter interdisciplinar que buscasse articular ensino, pesquisa e extensão. Ainda no ano de 2006 foi organizado um encontro de nível local para discutir sobre história e cultura afro-brasileira em comemoração ao Dia 20 de novembro.

Em 2007, os/as docentes e alguns estudantes que já faziam parte do NEABI-UEPB/CG iniciaram discussões sobre o regimento do núcleo, buscando dimensionar seu funcionamento, organização e áreas de atuação com base em linhas de pesquisa. A necessidade de se institucionalizar já se manifestava e foram iniciadas as discussões sobre a elaboração de um projeto de criação do NEABI-UEPB/CG, com objetivos voltados para atender a tríade ensino, pesquisa e extensão.

Ao articular pesquisadores e pesquisadoras de diferentes áreas do conhecimento o Núcleo formou um perfil interdisciplinar. Em 2007, o Núcleo, cuja composição de docentes agregava diferentes áreas do conhecimento, se organizou e realizou o I Seminário Nacional de Cultura e História Afro-Brasileira, a partir daquele ano, o núcleo passou a ser conhecido na região e projetou seu campo de articulação com pesquisadores da temática de outras territorialidades nacionais.

A temática geral do evento foi “*Somos filhos da mãe África*”. Este evento congregou pesquisadores, estudantes e professores de diversas áreas de conhecimentos, em atividades de mesa redonda, palestras, minicursos, oficinas, comunicações orais e apresentação de pôsteres. O cartaz do Núcleo mostra como delineou a temática proposta, conforme figura 1 abaixo:

FIGURA 1: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRAS-2007



Fonte: Acervo NEABI-UEPB-CG

Este seminário inicial propôs a abertura de um canal de diálogo com a sociedade campinense e paraibana de uma maneira geral, interligando com outras localidades e redes de saberes sobre a temática afro-brasileira, consistindo no ponto inicial de ações acadêmicas, em formato de evento, propostas pelo núcleo, que entre as linhas de discussões estava a questão da

inclusão social em detrimento da discriminação do povo negro, conforme consta a figura 2 que segue:

FIGURA 2: CARTAZ



Fonte: Acervo Pessoal de Patrícia Cristina de Aragão

No acolhimento das discussões que permeavam a temática afro-brasileira, no curso das ações culturais participaram deste momento inicial da abertura do evento as cirandeiras de Caiana dos Crioulos da Comunidade Quilombola de Caiana dos Crioulos de Alagoa Grande fizeram parte do cortejo de abertura, da programação cultural, chamando atenção a comunidade campinense ao evento e suas proposições conforme consta na figura 3:

FIGURA 3 – ATIVIDADE EM CAIANA DOS CRIoulos/ALAGOA GRANDE/PB



Fonte: Acervo Pessoal de Patrícia Cristina de Aragão

O Núcleo se destacou, porque deu os primeiros passos para a discussão étnico-racial na UEPB, abrindo a partir da universidade e com os setores da comunidade escolar e movimentos sociais, um canal de debate. As ações propostas pelo Núcleo ampliaram possibilidades de estudos e pesquisas, formando a partir daí um corpo de professores e discentes que articulados com a temática racial, desenvolveram seus projetos dentro das proposituras do NEABI-UEPB/CG. Como consta no seu projeto de criação:

a nova realidade política vivida pelos povos negros e indígenas gerou uma demanda social que o Estado não estava apto a atender, o que exigiu a ação de outros órgãos e instituições, a exemplo das entidades ligadas ao movimento negro e indígenas e das universidades

públicas e particulares, nos quais grupos de professores/as através de grupo de estudos passaram a desenvolver pesquisas, implementar programas sociais e entender os mecanismos de resistência desencadeados por negros/as e índios/as em meio a condição de exclusão à que estavam submetidos (Projeto de Criação do Neab-i).

Como reconhecimento e inclusão cultural e histórica da trajetória do povo negro, entre estes espaços, estão os núcleos de estudos afro-brasileiros, como o NEABI-UEPB/CG. Este tem criado afroatitudes e sensibilização ameríndias em seus debates, na perspectiva temática a que se propôs se encaminhar, cujos estudos, pesquisas tem notabilizado formar corpo de estudiosos e pesquisadores das temáticas que a partir do núcleo são discutidas.

Em 2008, o NEABI-UEPB/CG ganhou corpo e força, elaborando diversas frentes que foram articuladas com muito sucesso, entre as quais elencamos: curso de extensão, especialização, pesquisas, seminário, palestras. Nas reuniões periódicas do núcleo a questão do regimento e do projeto de criação continuava como ponto de pauta. Mas, a criação de um curso de especialização em história e cultura afro-brasileira passou a receber mais atenção do coletivo docente.

A criação de um curso de Especialização em História e Cultura Afro-brasileira, propiciando a formação de duas turmas de profissionais que passariam a atuar na Educação Básica na projeção da implementação da lei 10.639/2003, que tem como proposta a obrigatoriedade dos estudos da história e cultura africana e afro-brasileira no contexto educacional. Esta especialização tinha por objetivos:

Capacitar professores(as) de história, geografia, literatura, língua portuguesa, artes, ensino religioso, e língua estrangeira, além de gestor escolar, supervisor e orientador escolar, com atuação na escola pública de ensino fundamental e médio a inserir no currículo

escolar os conteúdos pertinentes à história e cultura afro-brasileira; Possibilitar aos professores(as) de história, geografia, literatura, língua portuguesa, artes, ensino religioso, e língua estrangeira, além de gestor escolar, supervisor e orientador escolar, com atuação na escola pública de ensino fundamental e médio a desenvolver ações pedagógicas de combate ao racismo e promoção da igualdade racial; atualizar professores(as) de história, geografia, literatura, língua portuguesa, artes, ensino religioso, e língua estrangeira, além de gestor escolar, supervisor e orientador escolar, com atuação na escola pública de ensino fundamental e médio quanto aos métodos e conteúdos pertinentes a história e cultura afro-brasileira e africana (Projeto do Curso Especialização História e Cultura Afro-brasileira, 2008).

Partindo dos objetivos propostos, foram convidados para compor o corpo docente do curso articulou profissionais das áreas de História, Letras, Sociologia e Pedagogia. As disciplinas que estavam na composição do currículo foram respectivamente: História da África, Teoria da História e Etno-História, Metodologia da pesquisa e Etno-historia, História e Historiografia Afro-brasileira, História do Povo Negro na Paraíba, Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Imaginário Afro-brasileiro, Estudos sobre Mulher Negra, Trabalho e Movimento Sociais Afro-brasileiro, Memória e Patrimônio Afro-brasileiro, Religiões Afro-brasileira, Literatura Afro-brasileira, Relatos e Lugares de Memórias Afro-brasileiras, Introdução à Civilização e Culturas Africanas, Cinema e Iconografia Afro-brasileira, o Pós-abolição e o Afro-brasileiro, além de Seminário de Pesquisa e Atividades programadas, mostrando assim a envergadura dos conteúdos, cujo foco era formar um corpo docente para atuação na escola dentro das proposituras da lei 10.639/2003.

Voltado para formação continuada de professores/as da Educação Básica da rede pública de ensino e para egressos dos cursos de licenciatura/bacharelado, o curso pretendia atender a grande demanda represada. Foi organizado de forma que as aulas fossem distribuídas duas vezes por semana, nas terças e quintas-feiras, no turno da tarde. Essa especialização reuniu professores de diversos departamentos da nossa instituição, mas também de outras Instituições de Ensino Superior/IES. Num trabalho voluntário de compromisso com a causa afro-brasileira.

Fizeram parte da Especialização do núcleo docente das seguintes instituições: UEPB, UFCG, UNEB e UFPB entre os quais destacamos: Waldeci Ferreira Chagas, Ivonildes da Silva Fonseca, Luis Tomás Domingos, Josemir Camilo de Melo, Rosilda Alves Bezerra, Daniel Francisco dos Santos, Alberto Edvanildo Sobreira Coura, Cristiane Maria Nepomuceno, Margareth Maria de Melo, Melânia Nóbrega Pereira de Farias, Elisabeth Christina de Andrade Lima, Maria Lindaci Gomes de Souza, José Benjamim Pereira Filho, Solange Pereira da Rocha, Luciano Mendonça de Lima, Maria José Silva Oliveira, Idalina Maria Freitas Lima Santiago, Patrícia Cristina de Aragão Araújo, Vanuza Souza Silva, este curso esteve sob a coordenação do Prof. Jomar Ricardo da Silva.

Além da Especialização foram realizados a partir da ação dos docentes participantes do NEABI-UEPB/CG, projetos de extensão, projetos de pesquisa, formato de Iniciação Científica - PIBIC, Projetos do Propesq, mostrando as interfaces de atuação do referido núcleo. Tal projeção contribuiu para formar corpo de alunos e alunas pesquisadores da temática, cujo reflexo culminou na construção de trabalhos de conclusão de curso e posteriormente, dissertações de Mestrado oriundas do leque de pesquisas desenvolvidas no Núcleo.

Ressaltamos neste sentido, a importância do NEABI-UEPB/CG, na construção histórico-social e educacional de campos de pesquisas, estudos e debates sobre a questão racial, na perspectiva afro-indígena e suas contribuições. De sua relevância para efetivação na instituição UEPB, *Campus* de Campina Grande, de discussões que vieram revitalizar reflexões no campo da educação e fora dela acerca dos povos afro-brasileiros e indígenas.

Ao longo de suas ações, tais como o projeto de Especialização em História e Cultura Afro-brasileira, foram formadas duas turmas. Ao propor discutir as questões raciais no contexto contemporâneo, estabelecendo conexões com a historicidade cultural e social do povo negro e indígena, o NEABI-UEPB/CG, abriu assim, um novo espaço de debate a partir de um olhar centrado nos desafios, nas condições sociais e culturais que se encontram os povos do campo, quilombolas e indígenas, e as discussões sobre negritude e cultura indígena nos espaços educacionais da Paraíba, em especial de Campina Grande.

Foi nessa perspectiva que nossos projetos de pesquisa-ação foram desenvolvidos. No primeiro Edital do Programa Interno de Fomento à Pesquisa, PROPESQ/UEPB, lançado em 2008, aprovamos o nosso primeiro projeto intitulado: *“A Cultura Afro-Brasileira no Cotidiano da Sala de Aula: Dilemas e Perspectivas na Implantação de uma Prática Educativa Anti-Racista”*.

Desse projeto, coordenado pela professora Patrícia Cristina de Aragão Araújo, também fizeram parte como colaboradoras as professoras Margareth Maria de Melo e Maria Lindaci Gomes de Souza. Essa pesquisa foi realizada numa escola pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com turmas do 4º e 5º ano e suas professoras.

Os resultados revelaram, naquele momento, a total falta de formação do quadro docente sobre a temática africana e afro-brasileira. Também chamou a atenção os textos usados pelas professoras no trato da questão da escravidão, pois observamos que alguns não usavam livro didático, apenas textos avulsos, com alguns equívocos que precisavam ser discutidos. Porém, o mais grave foi constatar que a metodologia de trabalho das professoras, em alguns momentos, reforçava o racismo ao invés de combatê-lo.

Ao concluir a pesquisa tínhamos muitas ideias e nenhum recurso para concretização: formação continuada, produção de materiais didáticos, uma coletânea com artigos dos vários pesquisadores/as, etc. Como efetivar essas questões sem financiamento, perdemos vários editais por que o NEABI-UEPB/CG não era institucionalizado. O Núcleo tinha uma sala para reuniões,

com uma mesa grande, algumas cadeiras, computador, telefone, impressora, armário, data-show, estantes e alguns livros e só.

O segundo projeto de pesquisa-ação foi aprovado no 2º Edital PROPESQ/UEPB - 2010, contava com a participação de quatro professoras-pesquisadoras, a saber: professora Cristiane Maria Nepomuceno (coordenadora), professora Patrícia Cristina de Aragão (coordenadora) e como colaboradoras as professoras Margareth Maria de Melo e a Maria Lindaci Gomes de Souza.

A problemática desta pesquisa está centrada na Lei 10.639/2003 e sua aplicabilidade no contexto do Ensino Fundamental I a fim de investigar as dificuldades que estão sendo enfrentadas para a sua implementação, tratar acerca das mudanças que estão ocorrendo no currículo, nas práticas e na formação docente após a instituição da referida Lei. Tomamos como recorte empírico as escolas da rede municipal de ensino de Campina Grande-PB com o intuito de verificar de que modo está inserindo nos seus conteúdos, nas práticas pedagógicas, como estão se apropriando dos conteúdos contidos nos livros didáticos, assim como verificar se vem investimento na formação continuada de seus professores voltada para a temática em estudo.

A Professora Cristiane Nepomuceno dedicou-se ao estudo das práticas docentes e dos projetos pedagógicos desenvolvidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental; Profa. Margareth Maria de Melo dedicou-se ao estudo do currículo do curso de Formação Docente (em específico do curso de Pedagogia) e do conteúdo dos livros didáticos; Profa. Patrícia Cristina de Aragão dedicou-se ao estudo das relações e práticas desenvolvidas por jovens negros no Ensino Médio; a Profa. Maria Lindaci Gomes ao estudo das estratégias que estavam sendo utilizadas nas escolas das Comunidades Remanescentes de Quilombos para implementação do conteúdo relativo a História e Cultura dos Afro-brasileiros, Africanos e Indígenas.⁵⁷

57 Cada uma das professoras-pesquisadoras supracitadas contava com a colaboração de um grupo de alunas e alunos que participavam do projeto com distintas ligações: orientandas de iniciação científica (bolsistas Pibic/CNPq, bolsistas Propesq/UEPB e voluntários) e orientandas de projetos extensão. Todavia, tod@s as pessoas oriundas do Grupo de Estudos em Educação Étnico-Racial, ligado ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI-UEPB-CG).

O estudo que toma como parâmetro as orientações teóricas e documentais que estruturam a proposta de educação para as relações étnico-raciais. Desse modo, para entendermos os reflexos da inserção da lei na educação brasileira, fez-se necessário, compreendermos a sua trajetória no contexto da história da educação brasileira e das políticas públicas que foram elaboradas para dar sustentabilidade, a esse novo sistema de ensino, na qual pretendemos identificar se o mesmo encontra espaço para a sua aplicação no contexto escolar.

A nossa pesquisa ficou dividida em 04 (quatro) etapas, a saber: a primeira voltada para as pesquisas documentais (base legal acerca da temática em questão) e bibliográfica que objetiva a instrumentalização do campo; a segunda, estava voltada para o reconhecimento do campo objetivando identificar quais as escolas já estavam inserindo em seus currículos e práticas as determinações e diretrizes da temática em estudo; a terceira etapa consistiu no retorno ao campo de pesquisa para a observação e verificar como as escolas selecionadas estão colocando em prática o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira; por fim, a quarta etapa, quando após a análise dos resultados voltamos a campo para a realização das formações continuadas e das intervenções pedagógicas.

A relevância dessa proposta investigativa permitiu-nos evidenciar a importância de uma proposta educacional e curricular multiculturalista, ancorada no reconhecimento e na valorização da pluralidade e da diversidade cultural, para a formação da cidadania com base no respeito às diferenças. Como sabemos a educação para a cidadania implica a capacidade de convivência com a cultura do outro, ao incluir a Pluralidade Cultural como Tema Transversal, o Brasil deu um passo significativo para reverter a lacuna existente nos conteúdos trabalhados em nossas escolas e na discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais, características da nossa sociedade (BRASIL, 2001).

A nossa pesquisa permitiu que mostrássemos aos/às profissionais das escolas campo do estudo conhecer a proposta de educação étnico-

racial e os princípios que orientam para o reconhecimento de que somos uma sociedade plural (multiétnica) e que, por conseguinte, nossas relações devem ser estruturadas no respeito a esta diversidade. Com este trabalho pudemos mostrar que a cultura do povo negro, africano e afro-brasileiro, tem um potencial educacional importante de ser conhecido na escola, a fim de também contribuir para a afirmação identitária étnico-racial dos afrodescendentes presentes nas escolas e nas universidades brasileiras.

Portanto, através das ações dos membros do Núcleo foram formados docentes, cujos propósitos eram trajetarem na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais e promover a partir da escola, uma educação que vise a diversidade cultural e étnica, redimensionando o olhar para o currículo, formação e os conteúdos e metodologias no interior da escola.

O NEABI-UEPB/CG tem um histórico de estudos que contribuíram e contribuem para a sociedade da Paraíba e brasileira, de modo geral, sempre voltado às demandas sociais e educativas que urgem de reflexão em torno da temática étnico-racial, conforme constam nas ações e proposituras de seu regimento interno.

Ao longo desses dez anos de existência foram muitas promovidas ações significativas a exemplo da palestra do Prof. Dr. Daniel Munduruku, Diretor do Instituto UKA – Casa de Saberes Ancestrais; o Encontro das Mulheres Indígenas Potiguaras, através de articulações realizadas com o Núcleo e Grupo de Estudos e Pesquisa Flor em Flor, vinculado ao Curso de Serviço Social da UEPB. Também merece destaque as atividades de formação continuada desenvolvida com os/as professores/as da rede municipal de ensino de Campina Grande.

Como resultado dos projetos de pesquisa e das lacunas que observamos existir na formação desses/as profissionais oferecemos (professoras Patrícia Cristina de Aragão Araújo, Cristiane Maria Nepomuceno e Margareth Maria de Melo) cursos de formação continuada sobre a história da África e do negro no Brasil. Todavia é importante ressaltar que sempre enfrentamos problemas com a frequência, apesar da procura para inscrição ser muito boa. Observamos

que muitos entraves inviabilizam a participação dos/as profissionais, desde as questões de caráter mais pessoal, por exemplo: precisar pagar do “próprio” bolso a/o substituta/o em sala de aula até a dificuldade de manter uma regularidade nas aulas em decorrência de greve e paralisações.

Um desafio que continua para ser enfrentado, pois como ajudar ao professor em serviço a superar as lacunas de sua formação sobre essa temática? Nossa participação em semanas pedagógicas com minicursos, palestras e oficinas são contribuições mínimas, sem continuidade para atender as demandas, mesmo assim, nos colocamos sempre a disposição das Secretarias de Educação. Consideramos de suma importância o trabalho dos/as professores/as diante da temática em questão, pois como afirma as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (2004), o nosso país:

Ainda possui uma realidade marcada por posturas subjetivas e objetivas de preconceito, racismo e discriminação aos afrodescendentes. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo [...]. A necessidade de intervir de forma positiva, assumindo um compromisso de eliminar as desigualdades raciais, dando importantes passos rumo à afirmação dos direitos humanos básicos e fundamentais da população negra.

Assim, a ação docente muito poderá contribuir com essa atuação positiva, eliminando as desigualdades sociais e considerando o outro como digno de respeito e valores independente de sua diferença. Infelizmente desde o ano de 2014 as atividades promovidas pelo NEABI-UEPB/CG estão suspensas, como o Seminário Nacional e o curso de Especialização, que concluiu a segunda turma e um novo edital não foi lançado. Do mesmo modo,

que os/as professores/as que compõem o quadro não foram convidados/as para avaliar e planejar.

Durante uns dois anos, em decorrência de um processo interno de crise, cada professor/a membro do Núcleo organizou suas atividades individualmente e/ou sem vinculá-las ao NEABI-UEPB/CG. Mesmo assim, alguns professores/as mantiveram iniciativas conjuntas que permitiram a promoção de atividades em parceria com outros/as colegas que trabalham a temática em outras instituições. Dessas parcerias tivemos como resultado dois eventos: o “Abril Indígena ” e o “Círculo de Debates: Consciência Negra”. O “Abril Indígena ” que aconteceu no ano de 2019, em sua 3ª Edição, é um evento alusivo a data do “19 de abril ”. É realizado em parceria com um coletivo docente interdepartamental a partir de distintos projetos de extensão, ensino e pesquisa, objetivando discutir a questão indígena, além de promover o encontro do nossos/as estudantes e público em geral com a matriz cultural indígena (com ênfase para os Povos Indígenas da Paraíba), numa perspectiva de valorização e conhecimento da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro. Cada edição do evento aconteceu em formato diferenciado: seminários, aulas de campo ao território indígena, rodas de diálogos, palestras e lançamento de livros. A edição de 2019 aconteceu ao longo de uma semana, entre os dias 24 a 28 de abril. A programação do evento divulgou a cultura dos Povos Indígenas, os saberes e suas práticas, realizando através de conferências, palestras, mesas redondas, sessões de cinema e documentários, teatro, atividades artístico-culturais e visitas às escolas públicas. Na ocasião os/as estudantes puderam participar da prática do Toré, uma dança ritual que consagra o grupo étnico e expressa sua resistência e luta política. Em relação as ações alusivas ao “20 de novembro ” foram realizadas em conjunto de atividades que denominamos de “Círculo de Debates: Consciência Negra”, a atividade assumiu um caráter interno (local) voltada para nossos/as estudantes, professores/as da rede pública de ensino e interessadas/os. O evento surgiu em substituição ao “Seminário Nacional” que o nosso Núcleo realizava em decorrência da ausência de financiamento e apoio interno. Assim, o Círculo de Debates, organizado pelo Núcleo aconteceu em distintos formatos, especialmente através de

visitas às comunidades remanescentes quilombolas com o objetivo de propiciar estratégias de vivências, a partir das aulas de campo às comunidades quilombolas buscamos aprimorar um conhecimento que ficaria limitado aos livros, em sua maioria repletos de equívocos, lacunas e negações. Além de promover a vinculação entre a educação acadêmica, o trabalho e as práticas sociais e o respeito e a valorização das nossas nossas comunidades quilombolas. O “encontro ” presencial com as comunidades quilombola garante a formação de pessoas/profissionais respeitosos/as com a diversidade cultural, compreensivos/as e capazes de refletir respeitosamente sobre modos distintos de vida e sensibilizados/as com a causa e com a necessidade de caminhar juntos/as na luta em direção a uma sociedade justa e equanime. O “Círculo de Debates: Consciência Negra” também permitiu o encontro com vários povos de terreiro e a suas diferenças, características singulares, valores e práticas culturais próprias.

Em 2016, o NEABI-UEPB/CG completou dez anos de existência e ainda está em plena luta para conseguir sua institucionalização. E os problemas não limitam-se a esse, vários outros enfrentamentos estão na pauta do Núcleo, desde o vínculo institucional a forma de escolha da coordenação do núcleo e do curso de especialização.

Mas, sem dúvida o maior dos nossos problemas diz respeito a necessidade de institucionalização do núcleo. Nossas atividades de pesquisa, ensino (formação continuada) e extensão estão sendo prejudicadas a medida que necessitamos de recursos financeiros para desenvolvimento dos trabalhos e somos impedidos de participar de editais nacionais de fomento por não “existirmos oficialmente”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao historiarmos o trajeto do NEABI-UEPB/CG, enquanto núcleo que tem se proposto nestes 10 anos, 2006-2016, como espaço de difusão, divulgação e reflexão que se postula a enfatizar a importância social, cultural, política e histórica do povo negro e indígena no contexto social brasileiro,

atuando nas pesquisas e estudos sobre a questão racial brasileira, ressaltamos a importância social e política que este ocupa no cenário paraibano.

A partir de suas ações e seus horizontes de propostas, o NEABI-UEPB/CG, *Campus I*, por seu pioneirismo, fomentou novas proposituras para pensar a partir da instituição universitária, as questões étnico-raciais no Brasil. Ao implementar ações e propostas para a educação brasileira, com estudos e pesquisas sobre estes grupos sociais, o NEABI-UEPB/CG possibilitou a abertura de caminhos, formatando novos percursos para o debate sobre a historicidade de negros/as e indígenas na sociedade brasileira.

Ao trazer na pauta de discussões estes grupos étnicos, o NEABI-UEPB/CG contribuiu e contribui para a formação docente quando se propõe a pensar o lugar destes povos e suas culturas e história, articulando universidade-escola, culminando assim no reconhecimento não apenas histórico destes povos, mas também, educacional. Ao empreender tal ação, o NEABI-UEPB/CG tem propiciando repensar a formação docente articulando este viés ao lugar das populações negra e indígena e as maneiras como estas podem ser vislumbradas.

A formação docente é uma grande frente no NEABI-UEPB/CG, pois ele está inserido numa IES e esta é uma demanda permanente nos cursos de formação de professores, mas também deve estar envolvido na formação continuada como um compromisso com a melhoria da educação pública. No entanto, não podemos esquecer que essa temática também atinge profissionais formados nos bacharelados, pois a pessoa negra muitas vezes não recebe o tratamento adequado por conta de visões racistas e preconceituosas presentes nos cotidianos das relações sociais.

A formação continuada ainda permanece sendo uma demanda que o NEABI-UEPB/CG que precisará encarar em parceria com as Secretarias de Educação dos municípios e do Estado. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) deixam bem explícitas as atribuições dos cursos de formação docente no trato desta temática inclusive com descrição de conteúdos

que são necessários para serem tratados nos currículos dos cursos. Por que será que alguns professores resistem a trabalhar essa temática? Um estranhamento é que a pluralidade cultural aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), por que tanta resistência para tratar essa questão?

O papel da formação docente de contemplar a temática afro-brasileira não deve ser simplesmente uma questão de cumprimento da Lei 10.639/03. Conforme esclarecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004), existe uma dívida social com a população negra que precisa ser reparada. Se a sociedade brasileira tem origem em três matrizes raciais, todas deveriam ser conteúdos obrigatórios do ensino, desde os primeiros anos da etapa de escolarização, mas foi preciso muita luta dos movimentos sociais de negros/as para que uma lei impusesse essa exigência. De acordo, com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Pluralidade Cultural (BRASIL, 2001, p. 21),

O que se almeja, portanto, ao tratar de Pluralidade Cultural, não é a divisão ou esquadrinhamento da sociedade em grupos sociais fechados, mas o enriquecimento propiciado a cada um e a todos pela pluralidade de formas de vida, pelo convívio e pelas opções pessoais, assim como o compromisso étnico de contribuir com as transformações necessárias à construção de uma sociedade mais justa.

Assim, a relevância da escola nesse processo é primordial e da formação do professor, uma vez que a instituição escolar é um espaço de enormes fluxos de pessoas, bem como de manifestações culturais. A alteração no currículo, no debate durante a formação docente e no cotidiano escolar a partir da inclusão educacional destas culturas foi uma luta que atravessou o século XX e XXI, entre estes movimentos sociais, já que ambos reivindicavam os lugares de pertencimentos históricos e educacionais das culturas produzidas por estes povos e seus descendentes.

Neste sentido, se torna mister pensar como a partir dos ambientes acadêmicos poderia se incluir as discussões em torno da negritude e dos grupos étnicos indígenas, tendo em vista, que os movimentos sociais, por possuírem uma dimensão educativa, já desenvolviam no cotidiano de suas práticas não apenas a discussão em torno de questões sociais e políticas que envolviam estes grupos sociais e étnicos e suas culturais, mas chamavam a atenção da inserção no espaço educacional.

Em linhas gerais afirmar que as atividades desenvolvidas no NEABI-UEPB/CG vem contribuindo para o debate da questão racial, na perspectiva da conjuntura nacional e local, estabelecendo nas tessituras acadêmicas e fora delas, o fortalecimento e ampliação da visibilidade das ações culturais, sociais e históricas dos povos indígenas e afro-brasileiros.

Advogamos a ideia de que a criação do Núcleo foi relevante não apenas para a instituição UEPB, mas no cenário estadual, regional e nacional, onde se discute sobre a afrobrasilidade e questões indígena o núcleo se constitui como um espaço de articulação e reflexão das questões sociais que congregam os povos supramencionados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004. In: *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Ministério da Educação, 2004

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade cultural/Orientação sexual*. 3ª edição. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 2001. Volume 10.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Secretaria Especial de políticas de Promoção de Igualdade Racial/MEC, 2004.

MUNANGA, K. Apresentação. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o Racismo na escola*. 2. Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NEABI-CCHLA/UFPB E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: ENSINO, EXTENSÃO E PESQUISA

Thais Vital dos Santos

Solange P. Rocha

INTRODUÇÃO

Em períodos anteriores a 2011, professores/as da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) já produziam atividades de pesquisa, ensino e extensão sobre a temática das relações raciais, africanidades e povos indígenas, a exemplo de considerações do professor Elio Chaves Flores em capítulo desta publicação. No entanto, o trabalho individualizado ou com pouca articulação, dificultava a divulgação de resultados das atividades acadêmicas com recorte étnico-racial na UFPB e também havia poucos espaços físicos que poderiam fortalecer a relação com os movimentos sociais, por exemplo. A partir de tal constatação e da conjuntura da universidade na referida época, que contava com um expressivo grupo de estudiosos desenvolvendo ações de ensino, extensão e pesquisa envolvendo questões das relações raciais, além da UFPB ser a única universidade do estado sem um Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas/NEABI, como ocorria em outras instituições de ensino superior na Paraíba, como a pioneira UEPB-Campina Grande (2006), um grupo de professoras e professores iniciou a discussão para criação de um Núcleo na UFPB, formando “Comissão Pró-NEABI”.⁵⁸

58 Cabe registrar que uma das autoras deste texto Solange P. Rocha, fez parte da Comissão Pró-NEABI-2011 e atuou na primeira Coordenação Colegiada do Núcleo, por isso, a sua memória pessoal foi utilizada na elaboração deste capítulo, cujo objetivo é registrar a formação do NEABI-CCHLA/UFPB e suas primeiras atividades científico-políticas. Thais Vital dos Santos, por sua vez, mantém-se vinculada ao referido Núcleo desde 2013 e sua atuação tem sido na área da Comunicação.

Nas primeiras reuniões participaram cerca de treze professoras/es de diferentes câmpus, centros e departamentos da referida universidade. O grupo definiu como duas importantes ações, a definição dos objetivos para a atuação e a importância de institucionalizar o Núcleo em criação. Para tanto, o grupo iniciou a elaboração do Regulamento e buscamos articulação interna para definição da alocação na estrutura da UFPB. Como a Reitoria não estava inserindo novos Núcleos na estrutura administrativa da Universidade, mantivemos contatos com a direção do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes/CCHLA, cujo diretor era o Professor Doutor Ariosvaldo Diniz (2011-2013), na ocasião nos foi solicitado a proposta de Regulamento Interno do NEABI para ser apreciada pelo Colegiado do CCHLA. Nesse processo de oficialização do referido Núcleo, obtivemos a aprovação no CCHLA (2011), meses depois o Conselho Universitário da UFPB/CONSUNI ratificou o pedido de criação do NEABI-CCHLA/UFPB e este, a partir de 04 de junho de 2012, passou a compor a estrutura da UFPB.⁵⁹

Dentre seus objetivos, com base em seu Regimento Interno, destacamos:

I - desenvolver programas e projetos em temas sobre relações etnicorraciais em diversas áreas do conhecimento: Ciências Biológicas; Ciências da Saúde; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Humanas; Linguística, Letras e Artes;

II - levantar e sistematizar as informações sobre recursos humanos e produção acadêmica existente acerca das relações etnicorraciais em diversas áreas do conhecimento: Ciências Humanas; Ciências Sociais

59 A Resolução Nº 07/2012 que regulamentou o Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas (Processo nº 23074.029200/11-67), vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, *Campus* I da UFPB, e aprovou seu Regimento Interno. Na época, a reitoria tinha como seu principal dirigente o professor Rômulo Polari, em sua segunda gestão (2008-2012). Disponível eletronicamente no link: https://sigrh.ufpb.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf . Acesso em: 20 jan. 2019.

Aplicadas; Ciências Biológicas; Ciências da Saúde; Linguística, Letras e Artes;

III - promover o intercâmbio técnico-científico entre Universidades, Centros de pesquisas e de ensino, organizações públicas e/ou privadas de defesa e promoção da igualdade racial, em nível local, estadual, nacional e internacional;

IV - fomentar a pesquisa e extensão em temas sobre relações etnicorraciais em diversas áreas do conhecimento: Ciências Biológicas; Ciências da Saúde; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Humanas; Linguística, Letras e Artes; buscando divulgar a produção científica e o material didático produzido pelos integrantes do NEABI ou de outros Núcleos;

V - contribuir para formação e capacitação em educação das relações etnicorraciais nas diversas áreas do conhecimento, como Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Biológicas; Ciências da Saúde; Linguística, Letras e Artes;

VI - contribuir, fomentar e colaborar na elaboração, execução e monitoramento da política institucional da UFPB, em especial no que tange as ações afirmativas;

VII - apoiar, fomentar e executar ações que visem contribuir para a formação inicial e continuada de docentes e discentes em educação para as relações etnicorraciais.⁶⁰

60 Consultar no Regimento Interno do NEABI-CCHLA/UFPB, o *Capítulo I – Da vinculação institucional e dos Objetivos*, no link: https://sigrh.ufpb.br/sigrh/public/colégiados/filtro_busca.jsf
Acesso em: 20 jan. 2019.

Ao longo do processo de oficialização do NEABI-CCHLA/UFPB, começamos a desenvolver projetos e mantivemos o apoio institucional para obtenção de um espaço físico para ser ocupado por estudantes, pesquisadora(e)s, professora(e)s, integrantes da sociedade civil e pessoas interessadas nas discussões que tem como ponto fulcral as relações étnico-raciais na sociedade brasileira e, especificamente, paraibana. Assim, contando com apoio da direção do CCHLA/UFPB conseguimos nos alocar no Bloco C - Sala 427 -, que continua como atual (2019) sede do mencionado Núcleo.

FRAGMENTOS SOBRE A ATUAÇÃO ACADÊMICA E POLÍTICA DO NEABI-CCHLA/UFPB

O ano de 2011, foi dedicado ao debate sobre os povos africanos na Diáspora Africana, foi declarado como “Ano Internacional dos Povos Afrodescendentes”. Varias atividades foram desenvolvidas e no espaço acadêmico não foi diferente. Na UFPB havia uma efervescente discussão acerca da implantação de política de cotas étnico-raciais, recém-aprovadas na UFPB. Assim, o NEABI realizou no dia 06 de setembro, um debate intitulado “Cotas na UFPB: E agora?”, com o objetivo de discutir e elaborar políticas de permanência e ações afirmativas para os estudantes cotistas. A roda de diálogo aconteceu no Auditório do CCHLA, e metas foram traçadas, conforme o relato da docente Surya A. Pombo de Barros no *Blog* do NEABI:

A pró-reitora Lúcia Guerra se comprometeu a levar a discussão para o Comitê de Extensão, para se repensar a Resolução que regulamenta as bolsas de extensão e define como candidatos os alunos que estão no 3º semestre. A ideia é alterar a Resolução e tentar que alunos cotistas acessem a bolsa no 1º ou no 2º semestre. O pró-reitor Valdir Bezerra destacou que retomará, junto ao reitorado,

a discussão sobre a formação de uma Comissão de Acompanhamento e Monitoramento das Cotas.⁶¹

Ao longo do debate, houve o predomínio de um discurso em defesa de políticas universais, o que explicitou o quanto os(as) pró-reitores(as) tinham dificuldades de incorporar as políticas específicas e mesmo de reconhecer que com a aprovação das cotas os(as) estudantes que seriam incorporados à Universidade seriam proveninetes das camadas sociais com baixo poder aquisitivo e precisariam de apoio institucional para permanecer e cumprir com êxito o ensino superior.

No mesmo ano, em novembro, os(as) professores(as) do mencionado Núcleo realizaram uma série de atividades em três *câmpus* da UFPB visando discutir temas como relações raciais, políticas acadêmicas e de gestão para alunos cotistas, visando garantir acesso e permanência desses alunos no âmbito da UFPB, e divulgar projetos de pesquisa e de extensão desenvolvidos pelos integrantes do NEABI e de pesquisadores/as de outras instituições.

Por fim, as atividades foram encerradas com o lançamento da Coleção História Geral da África (UNESCO/MEC/UFSCar). Também foi uma oportunidade para apresentar livros organizados por docentes do NEABI e parceiras(os), como *População Negra na Paraíba*, de Solange Rocha e Ivonildes Fonseca; *Africanidades Paraibanas*, de Elio Chaves Flores; *Gestantes Negras: vulnerabilidade, percepções de saúde e tratamento no pré-natal na Grande João Pessoa (Paraíba)*, de Antonio Baruty Novaes e Ivonildes da Silva Fonseca.

Seguindo suas ações, em março de 2012, o NEABI-CCHLA/UFPB estabeleceu parceria com a Organização de Mulheres Negras da Paraíba - a Bamidelê -, para manter as discussões sobre a Política de Cotas Étnio-raciais e Permanência de Estudantes Cotistas na Universidade, visto que desde 2002, este coletivo tem atuando em defesa de ações afirmativas. Nesse, sentido, no mês internacional das mulheres, NEABI e Bamidelê organizaram uma recepção de várias atividades a partir do eixo “Cotas e Cidadania”, no CCHLA/UFPB, com rodas de diálogo, apresentação de um grupo de

61 Disponível no seguinte link: <http://neabi-ufpb.blogspot.com/>. Acesso em: 20 Jn. 2015.

mulheres capoeiristas, além de conferência sobre o tema da permanência de cotistas e o lançamento de uma nova edição da Campanha Moren@ não, eu sou Negr@.

Ainda no mês março, o Ministério da Educação aprovou o Projeto de Extensão Universitária oferecido pelo NEABI, o *Programa de Promoção da Igualdade Racial e Valorização da Matriz Cultural Africana no Estado da Paraíba/Nordeste/Brasil*, o PROAFRO. A proposta era o desenvolvimento de um programa articulando a Promoção da Igualdade Racial e Educação – mais especificamente, o fortalecimento de Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI-CCHLA/UFPB) – à construção de um programa de Banco de Dados para contribuir na implementação da Lei 10.639/03 e a formação inicial e continuada de professores, outros profissionais da educação e ativistas de movimentos sociais nas áreas temáticas definidas nas diretrizes curriculares nacionais para a educação para as relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e africana. O programa teve a coordenação geral da Professora Doutora Solange Rocha e objetivou intervir na educação escolar paraibana no sentido de construção de uma escola que contribua para a promoção da igualdade racial no país através de diferentes modalidades de ação: produção de material didático, organização de banco de dados e formação docente, inicial (estudantes e ativistas de movimentos sociais) e continuada (profissionais da educação).

Ademais, como objetivos específicos, o PROAFRO visou: fortalecer o NEABI/UFPB para a realização das atividades de extensão, ações acadêmicas, pedagógicas e de intervenção social na valorização da matriz cultural africana no estado da Paraíba; elaborar de material didático sobre história e cultura africana, afro-brasileira e afro-paraibana, compondo a Coleção Cadernos Afro- paraibanos; organizar de um Banco de Dados sobre a população negra, digitalização de estudos e acervos para ficar a disposição da comunidade em geral; oferecer subsídios teóricos e metodológicos para as discussões das relações etnicorraciais e acesso a conteúdos que possam ser utilizados com alunos do Ensino Fundamental e Médio conforme proposta da Lei 10.639/03, tendo como público professores da rede pública paraibana, assim

como aos futuros profissionais da educação e participantes de movimentos sociais; contribuir no cumprimento das legislações nacionais e estaduais que orientam as diretrizes da aplicação da Lei 10.639/03, a exemplo do Plano Estadual das Diretrizes Curriculares para a Educação das relações etnicorraciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Paraíba), regulamentado pela Resolução nº 198/2010; garantir a capacitação de ativistas dos movimentos sociais, organizações e lideranças comunitárias no que se refere à implementação de uma Educação Antirracista, conforme os preceitos legais, contribuindo para o fortalecimento da atuação desses sujeitos políticos no monitoramento da implementação da Lei 10.639/03.

O PROAFRO (2012) estruturou-se em três projetos: O primeiro refere-se à produção de uma coleção de materiais didáticos destinados a alunos da segunda fase do Ensino Fundamental de escolas públicas do Estado, a partir da história e memória da população negra da Paraíba, com vistas a articular o ensino e a extensão para a promoção da igualdade racial. A elaboração de dez volumes dos Cadernos Afro-Paraibanos é um dos objetivos específicos dentre os que seguem:

Estruturar, escrever, editar e iniciar a publicação da coleção de materiais didáticos, Cadernos Afro-Paraibanos, em dez volumes; Produzir e organizar o volume 1 (Educação, Ações Afirmativas e Relações Étnico-Raciais) da coleção Cadernos Afro-Paraibanos; Produzir e organizar o volume 2 (Direitos Humanos, População Afro-Paraibana e Mulher Negra) da coleção Cadernos Afro-Paraibanos; Organizar a Semana Afro-Paraibana no sentido de disseminar os volumes publicados e sensibilizar educadores, alunos e comunidade negra para a importância da constituição da memória negra e dos temas e conteúdos afro-paraibanos.⁶²

62 Formulário de Cadastro de Programa de Extensão, SIGPROJ nº: 77027.394.47268.16042011. Disponível no Arquivo do NEABI.

Organizados pelo professor Dr. Marco Aurélio Paz Tella, os dois primeiros volumes da referida coleção foram concluídos em dezembro do mesmo ano. O Volume I, intitulado Educação, Ações Afirmativas e Relações Etnicorraciais no Brasil, é composto por cinco artigos produzidos por professores membros do NEABI. O volume II trouxe como tema *Direitos Humanos, População Afro-Paraibana e Mulheres Negras*. Ao todo, oito artigos compuseram o Caderno com um total de 73 páginas.

Os dois Cadernos foram enviados para as bibliotecas das escolas públicas do estado da Paraíba, além de estarem disponíveis para *download*⁶³ na página eletrônica do NEABI, vinculado ao Portal do CCHLA/UFPB. Os volumes III e IV também foram disponibilizados na internet, em 2016, cujos títulos são, respectivamente, *Quilombos na Paraíba e Educação e Literatura Infanto-Juvenil e Relações Étnico-raciais*.⁶⁴

O segundo projeto, com coordenação do professor Elio Chaves Flores, consistiu na formação de um Banco de Dados para a escrita da História e memória da população negra da Paraíba, no intuito de fortalecer o NEABI/UFPB para a realização das atividades de extensão, ações acadêmicas, pedagógicas e de intervenção social na valorização da matriz cultural africana no Estado. O Portal do NEABI foi produzido e hospedado no portal do CCHLA/UFPB e contém uma Biblioteca Digital dividida em quatro seções para melhor navegação e consulta do usuário. A seção Trabalhos Acadêmicos é exclusiva para a temática população negra na Paraíba e as demais (Videoteca, Iconografia e Documentos) comportam também a temática das relações étnico-raciais.

O terceiro projeto, sob a coordenação da professora Surya Aaronovich P. de Barros, visou à formação continuada de professores de escolas públicas acerca da temática das relações raciais no Brasil. A entrada em vigência da Lei

63 Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/neabi/index.php/iconografia/mapas/79-neabi-noticias>> Acesso em: 27 ago. 2015.

64 Disponível em: <<http://neabi-ufpb.blogspot.com.br/2016/03/cadernos-afro-paraibanos-volume-iv.html>> Acesso em: 09 jun. 2016.

10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras no currículo oficial das escolas brasileiras traz a necessidade de pensar a formação dos professores, já que os profissionais da educação não possuem, em sua maioria, formação na área de História da África ou tampouco experiência consistente em educação das relações etnicorraciais. Com este projeto realizamos um curso de extensão chamado *Formação Docente e Educação Antirracista: Repensando Nossa Escola*. Os objetivos específicos foram: realizar a capacitação de professores/as, estudantes de graduação e ativistas de movimentos sociais para compreender as questões relacionadas à educação das relações étnico-raciais e conhecimentos acerca dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, buscando evidenciar a diversidade cultural e melhorar a qualidade da Educação Básica; discutir as políticas públicas educacionais referentes à população negra no Brasil, sobretudo, a legislação que propõem mudanças no currículo escolar e determinam a inclusão de conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana; oferecer subsídios teóricos e metodológicos para a efetivação da Lei 10.639/03, inserindo no currículo de Educação Básica os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana e desenvolver metodologias que os capacitem professoras/es para abordarem adequadamente a temática das relações etnicorraciais e conteúdos da história e cultura afro-brasileira e africana. Com carga horária de 120 horas, o curso ofereceu subsídios teóricos para as discussões acerca das relações étnico-raciais e acesso a conteúdos que possam ser oferecidos aos alunos do Ensino Fundamental e Médio no bojo das exigências trazidas pela Lei 10.639/03. As aulas aconteceram semanalmente, às sextas-feiras, das 19h às 22h, e sábados de 8h às 12h, de 24 de agosto a 6 de dezembro de 2012.

Paralelamente às atividades do PROAFRO, no mês de maio, os/as professores/as realizaram o *Minicurso Acervo, Memória e População Negra* com vistas a discutir com professoras/es, ativistas da sociedade civil e discentes de graduação, procedimentos para arrolar a produção científica existente sobre a população negra da Paraíba, estabelecer contato com os

autores para que os seus trabalhos passem a fazer parte da biblioteca digital do NEABI-CCHLA/UFPB; pesquisar, sistematizar, organizar e digitalizar documentos escritos, imagens, fotografias, filmes etnográficos e narrativas orais das comunidades negras urbanas, religiosas, comunidades quilombolas, artistas e intelectuais negros e disponibilizá-los para professores e estudantes da Educação Básica e ensino superior. A atividade aconteceu nos dias 11, 12, 18 e 19 de maio de 2012, no CCHLA/UFPB.

Ao longo do ano, o Núcleo realizou diversos eventos de valorização da cultura afro-brasileira, como o 25 de julho, em comemoração ao Dia Internacional das Mulheres Negras da América Latina e do Caribe e Dia de Tereza de Benguela, por exemplo, em parceria com a Bamidelê-Organização de Mulheres Negras na Paaíba.

Vale destacar um evento de abrangência nacional realizado nos dias 31 de outubro e 1º de novembro de 2012: *o IV Seminário Nacional de Estudos Culturais Afro-brasileiros*, em parceria com o Programa de Pós-graduação em Letras (coordenação geral da professora Ana Marinho), com o propósito de difundir conhecimentos acerca da população afro-paraibana; sensibilizar, informar e formar educadoras/es, graduandos/os, e outros públicos, sobre a Lei 10.639/03 (História da África e da Cultura Afro-brasileira); e também propiciar debate entre os NEABs das universidades da Paraíba e de outros estados do Brasil, esse evento homenageou os poetas populares paraibanos do século XIX, Chica Barrosa, repentista filha de escravizados, conhecida como a “rainha negra do repente”; e Inácio da Catingueira, cantador do sertanejo, conhecido como o “gênio escravo”, além da facilitação de oficinas, apresentação de trabalhos acadêmicos, debates, minicursos e atividade cultural com o Coco de Roda⁶⁵. Junto deste Seminário aconteceu a *I Semana Afro-Paraibana*, com uma Mesa de Debate sobre os desafios dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do Nordeste.

65 Todas as informações sobre programação, histórico, apresentações e cadernos de resumos dos eventos estão disponíveis em: <<https://sites.google.com/site/ivsnecasafrobrasil/>home> .Acesso em: 27 ago. 2015.

Como comentado anteriormente, o NEABI-CCHLA/UFPB sempre discutiu a questão da Permanência de Cotistas na UFPB. No início de fevereiro de 2013, foi solicitado uma audiência com a Pró-Reitoria de Graduação (PRG) para viabilizar um Programa de Ações Afirmativas que garantisse o direito dos cotistas concluírem, com qualidade, os cursos de graduação. Iniciativa que já acontecia em muitas outras universidades federais (UFRGS, UFRB, etc.). Após discussões e reuniões com autoridades da UFPB e professores integrantes do NEABI e interessados pela temática, ficou de ser criada uma Comissão de Ações Afirmativas, visando à criação de um Programa de Permanência de Estudantes Cotistas. Para subsidiar tal discussão, o NEABI produziu o Dossiê *Ações Afirmativas na UFPB: A longa década da democratização inconclusa no Ensino Superior (1999-2012)*.⁶⁶ Apesar de vários esforços, não houve êxito na formação de uma Comissão de Acompanhamento de Cotistas na UFPB com pleno funcionamento.

No ano de 2013, o NEABI deu continuidade ao PROAFRO. Novos estudantes cotistas e não cotistas foram selecionados para a segunda edição do programa, que iniciou em março. Desta vez, o Curso de Extensão Formação Docente e Educação Antirracista, teve o *Currículo e a Diversidade Cultural* como temas. E teve como coordenadora a professora Tereza Cristina Matos. O curso iniciou em 15 de maio e teve seu encerramento em 20 de novembro. As atividades aconteceram todas as quartas-feiras, das 14:00 às 18:00, com carga horária de 120 horas. Ao todo, mais de 200 pessoas entre professores/as das escolas públicas, estudantes universitários e extensionistas participaram do curso.

Outra atividade que merece ser registrada foi a *Jornada Internacional de Documentos Ameaçados*, ocorreu de 06 a 13 de agosto, com o intuito de divulgar e iniciar projeto de preservação documental, a partir de parceria com a Vanderbilt University e NDHIR-CCHLA/UFPB, com apoio da British Library e o Laboratório de História da UFPB. Para digitalização dos documentos mais antigos da Paraíba, selecionamos os seguintes acervos: Arquivo do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano, Arquivo Histórico da

Paraíba, ambos em João Pessoa e documentos são provenientes da paróquia de Nossa Senhora dos Milagres, em São João do Cariri. Na ocasião, ocorreu o treinamento da equipe de estagiárias/os que atuou sob a coordenação da pesquisadora e historiadora Maria da Vitória Barbosa Lima.

No mês da Consciência Negra, nos dias 06 e 07 de novembro, o NEABI realizou a *II Semana Afro-paraibana*,⁶⁷ cujos debates estavam relacionados a assuntos referentes às Comunidades Quilombolas, aos Povos Indígenas e às Narrativas Afro-literárias, em mesas de debate e conferências. Houve também uma Mostra de Cinema, denominada *Atlântico Negro*, Oficinas Temáticas para aplicabilidade da Lei 10.639/03 no espaço escolar e Performance Artística. Com isso, o evento propiciou trocas de conhecimentos científicos e de saberes, incentivou a pesquisa, colaborou na formação de profissionais da Educação Básica e Superior, assim como estimulou reflexões acerca das relações raciais, considerando como perspectiva a ampliação da cidadania da população negra e dos povos indígenas no Brasil contemporâneo.

O NEABI-CCHLA/UFPB iniciou as atividades de 2014, no primeiro semestre, com um curso de extensão com o objetivo de analisar a produção historiográfica e a história da diáspora africana, considerando os temas da Escravidão nas Américas e as experiências de pessoas negras (escravizadas, libertas e livres) na Época Moderna no Mundo Atlântico, ministrado pela professora Solange Rocha. O curso foi realizado em parceria com o Departamento de História e buscou como público os(as) estudantes universitários em diferentes níveis de formação. O curso teve uma boa participação de estudantes, contou com aulas de diferentes docentes vinculados ao Núcleo e à Universidade Estadual da Paraíba.

Um grupo de ativistas negros da Paraíba, com iniciativa de Alessandro Amorim e Danilo Santos, decidiu organizar a *Campanha Reaja ou será mort@*, que consiste num movimento articulado e comunitário de *negr@s* iniciado no estado da Bahia e tem ampliado nacionalmente o tema do genocídio da

67 Todas as informações sobre a II Semana Afro-paraibana estão disponíveis em: <<http://2semanaafroparaibana.blogspot.com.br/>> Acesso em: 03 set. 2015.

população negra. O Núcleo foi um apoiador da campanha, que resultou em vários atos políticos, incluindo uma Marcha, de denúncia do racismo institucional, que gera altos índices de mortes de pessoas negras.

Outro projeto iniciado em 2014, foi o *Patrimônio Afro-brasileiro no Nordeste Oriental: acervos digitais e experiências negras na Paraíba*. Este buscou ampliar as atividades sobre *Documentos Ameaçados*, inserindo a coleta de testemunhos de lideranças negras da Paraíba. Assim será possível potencializar o desenvolvimento de pesquisas científicas de diferentes temporalidades, do período Colonial até o Tempo Presente e de variados sujeitos sociais.

No segundo semestre aconteceu o *V Seminário Nacional de Estudos Culturais Afro-brasileiros*, teve como proposta promover discussões sobre história, literaturas africanas e da diáspora negra, educação, ações afirmativas e relações étnico-raciais. Como dito anteriormente, este é um evento do Programa de Pós-Graduação em Letras e nesta quinta edição o Programa de Pós-graduação em História também fez parte da sua realização. Ocorreu também a *III Semana Afro-paraibana*, na qual o NEABI-CCHLA/UFPB teve como objetivo difundir conhecimentos acerca da população afro-paraibana; sensibilizar, informar e formar educadoras/es, graduandos/os, e outros públicos, sobre a Lei 10.639/03 (Educação para as Relações Étnico-raciais, História da África e da Cultura Afro-brasileira); e propiciar debate entre os NEABs das universidades da Paraíba e de outros estados do Brasil.

No ano seguinte, em 2015, aconteceram algumas iniciativas de criar um Grupo de Estudo sobre Relações Raciais e Educação, que manteve reuniões quinzenais na sede do Núcleo, mas seus integrantes tiveram dificuldade em cumprir a agenda, em razão de terem de priorizar as atividades que garantem meios de sobrevivência.

Neste mesmo ano, contamos com a presença do renomado cineasta negro Joel Zito Araújo, quando realizamos o *Seminário Cinema e Relações Raciais no Brasil*. Foi uma ótima oportunidade para dialogar sobre as

representações fílmicas da população negra e agregar estudantes, artistas, atrizes e atores, sobretudo, da Paraíba.

Em julho, realizamos também a *II Jornada Internacional de Documentos Ameaçados*. Na ocasião apresentamos resultados do desenvolvimento do projeto de digitalização de documentos ameaçados, cujo período foi agosto de 2013 a julho de 2015. O principal resultado desse projeto foi a criação de um arquivo digital contendo os mais antigos registros e os mais ameaçados do estado da Paraíba, no Brasil. O arquivo contém cerca de 100 mil imagens e sua lista de metadados correspondentes. Estas imagens foram armazenadas em discos rígidos externos e servidores de rede da Universidade Vanderbilt, tendo como meta a democratização do acesso aos documentos referentes à memória e à história brasileira, em especial da Paraíba.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde sua formação, em 2011, o NEABI-CCHLA/UEPB procura cumprir sua missão institucional, desenvolvendo e apoiando inúmeras atividades científicas e políticas de uma Agenda Antirracista. Todavia, diante de fragmentos do seu histórico, podemos observar que são muitos os desafios do referido Núcleo e considerando as mudanças políticas pelas quais o Brasil está passando, desde 2016, com a diminuição de investimentos públicos no Ensino Superior, por exemplo, aumentando, há uma tendência concreta de aumento das dificuldades e limites para cumprir Agenda Antirracista no Brasil.

Tal situação leva o NEABI a repensar a sua forma de atuação. Nesse sentido, será fundamental a manutenção e ampliação de diálogo com a sociedade civil, com gestores(as) da UEPB e com as associações científicas como a Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) que tem em sua estrutura o Consórcio Nacional dos NEABs, buscando o fortalecimento da luta antirracista no espaço acadêmico e da construção de uma outra

sociedade, que reconheça, respeite e inclua segmentos historicamente excluídos como a população negra e povos indígenas, dentre outros.

REFERÊNCIAS

PAZ TELLA, Marco Aurelio (Org.). *Educação, ações afirmativas e relações etnicorraciais no Brasil*. João Pessoa: NEABI/UFPB, 2012. (Cadernos Afro-Paraibanos I).

PAZ TELLA, Marco Aurélio (Org.). *Direitos humanos, população afro-paraibana e mulheres negras*. João Pessoa: NEABI/UFPB, 2012 (Cadernos Afro-Paraibanos II).

‘NUVENS NEGRAS’: VULGATA E DISCRIMINAÇÃO RACIAL SEGUNDO A MEMÓRIA-DISCURSO ⁶⁸

Josemir Camilo de Melo

Epígrafe

Essas proposições, à primeira vista incoerentes, sem dúvida são passíveis de uma justificativa criptográfica ou alegórica; essa justificativa é verbal e, *exhypothesi*, já figura na Biblioteca. Não posso combinar certos caracteres que a divina Biblioteca não tenha previsto e que em alguma de suas línguas secretas não contenham um terrível sentido. Ninguém pode articular uma sílaba que não esteja cheia de ternuras e de temores; que não seja em alguma dessas linguagens o nome poderoso de um deus. **Falar é incorrer em tautologias** (Jorge Luís Borges, *A Biblioteca de Babel*. Negritos [ou pretitos?] nossos - JCM).

INTRODUÇÃO

Retomo, aqui, estudos e pesquisas desenvolvidos durante o período em que permaneci vinculado ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e dos Povos Indígenas (NEAB-Í-UEPB–2006/2014), visando a enriquecer a

68 Uma primeira versão deste texto foi apresentada como comunicação no *III Congresso Internacional de Estudos Comparativos* - III CONIEC. Associação Brasileira de Estudos Comparativos - ABRAEC, CEDUC/UEPB. Campina Grande-PB, 2007; uma versão, já modificada, foi apresentada na X Semana de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, 2008, CEDUC/UEPB. Campina Grande-PB: Editora Realize, 2008, p. 01-10. Algumas alterações foram introduzidas para esta publicação, agora, em livro.

discussão para constituir subsídios para a implementação da Lei 10.639, a que introduz as componentes curriculares História da África e História da Cultura Afro-brasileira. Além da pesquisa historiográfica, tentei compreender o processo de formação de um sentido e, portanto, de um discurso – o racismo, a partir de um cruzamento interdisciplinar, utilizando, para isto, a memória-discurso. Adiante explicitaremos nossos conceitos.

A sociedade, principalmente em sua fase de massificação via mídia, tem usado de uma memória coletiva, que se pretende normativa ou até natural, como petição de princípio: o que é coletivo é certo ou, a voz do povo é a voz de Deus. Nesse viés, tentei verificar como isto tem acontecido, a partir de um único termo, ‘negro’, como sentido negativo: “lista negra”, “ovelha negra” etc. Nem mesmo a mídia intelectualizada tem escapado (mesmo porque é dominada por não-negros) e até a indústria do livro tem produzido pérolas, aparentemente engajadas, mas (in)conscientemente racistas (?): “O Livro Negro da Corrupção”; “O Livro Negro do Capitalismo”, “O Livro Negro do Comunismo”. Ou locuções como “os tempos negros” do nazismo. Publicações mais recentes ainda trazem a mesma recorrência, “Terra Negra: o holocausto como História e Advertência”, de Timothy Snyder; e “O Livro Negro”, do prêmio Nobel, *Orhan Pamuk*. É bom observar, quanto ao título, que se trata de traduções, podendo, ou não, em sua língua de origem, representar conotação racializada. Sociedades que não se envolveram no sistema capitalista-mercantilista de aprisionar e sequestrar mão de obra de outros povos, talvez não tenham incorporado o sentido racializado em suas versões nativas da equivalência de negro. Como, em alemão, a palavra *schwarzer* - negro, africano. O mesmo valeria para norueguês, sueco, dinamarquês e outros, o que seria motivo de outro ensaio.

Aqui no Brasil, herdeiros de uma prática histórica e línguas europeias, o termo ‘negro’ tem sido banalizado como sentido negativo, até mesmo em áreas de estudos críticos da linguagem como a Análise de Discurso (AD). Eni Orlandi (2003), por exemplo, ao tentar explicar o que é discurso, comete um desses equívocos. Usando duas imagens, ela diz que um movimento de esquerda pinta suas palavras de ordem em vermelho; e outro, de apoio aos

fascistas, usa faixas “negras” (ela diz textualmente: negras!). Daí, ela faz um balanço discursivo para mostrar que vermelho sempre esteve associado à democracia, a protesto etc. e que “o negro (ela insiste, quando deveria ser: a cor preta) tem sido a cor do fascismo, dos conservadores, da direita em sua expressão política”. Uma traição da memória-discurso em que a cor preta foi substituída pelo adjetivo étnico negro, portanto, povo e não cor. Mais do que isto, a autora esquece que a bandeira contestatória do anarquismo é preta.

Fui buscar, então, a abordagem da Análise do Discurso (AD), na vertente de Michel Pêcheux e Pierre Achard sobre Memória e Discurso para verificar como se têm constituído paráfrases que se repetem por canais midiáticos, ou de parcela da memória coletiva, porque construída pelos dominantes, tornando ‘naturais’ atitudes que, na verdade, são discursos racistas. Ao mesmo tempo, incorporo alguns conceitos foucaultianos quando se aproximam desta corrente.

O RACISMO: MEMÓRIA E DISCURSO (OU MEMÓRIA-DISCURSO)

Para compreender o racismo como memória-discurso, buscamos os conceitos básicos da AD, para o que tentamos reunir “[...] um conjunto de traços discursivos empíricos (‘corpus de seqüência discursiva’)” que fazem parte de uma formação discursiva (FD) (PÊCHEUX, 1990b, p. 312, *apud* FERNANDES, 2007, p. 87). Esta se constitui de outras formações discursivas, de elementos pré-construídos (FERNANDES, *op. cit.*, p. 88; ORLANDI, *op. cit.*; FOUCAULT, 2003). O que gostaríamos, aqui, de indagar é: “[...] como apareceu (e quando) um determinado enunciado (‘mercado negro’, por exemplo) e não em outro lugar? (e em outro tempo)” (FOUCAULT, 1995 *apud* FERNANDES, *op. cit.*, p. 49).

Segundo Fernandes, “Uma formação discursiva revela formações ideológicas que a integram” (*Op. cit.*, p. 50), pois, em toda FD, há a presença de diferentes discursos, o interdiscurso (em negrito, no original), oriundo, não só de outros discursos, mas de momentos históricos e lugares sociais diferentes (FERNANDES, p. 50/1; ORLANDI, 2003).

O interdiscurso nos mostra como um discurso oriundo de um lugar sócio-histórico diferente (os colonialistas que comandavam o tráfico de africanos para o Brasil e, daí, produzindo o discurso ‘positivo’ de mercado negro) e que vai ser apropriado pelas elites nativas. Durante o colonialismo, a atividade de escravizar seres humanos, para o trabalho forçado, foi sempre apoiada pela prática discursiva da Igreja, do Estado (o Imperialista português, e o Imperial(ista) brasileiro), e do Capital, tornando ‘natural’ o sistema econômico e suas práticas. A manutenção desta prática discursiva se tem dado pela Igreja, através, não só dos sermões, mas reforçados estes com dogmas e anátemas; pela educação (Escola, aparelho ideológico do Estado, nos diz Althusser) e sua contrapartida, os livros, (compêndios, principalmente de História e dicionários) que instituem aquilo que a AD chama de ‘vulgata’. Para uma sintetização, podemos usar, aqui, o que diz o dicionário Houaiss (2009) sobre vulgata: a versão mais difundida ou mais aceita como autêntica de um texto.

Na construção de um sentido, encontra-se o já-dito, o apagado (que sempre reaparece) pode ser visto, por exemplo, na prática católica da não existência de alma no negro, nos primeiros séculos. Ou que a tem, mas só com o seu ‘resgate’ pelo batismo (e isto implicava em aderir a sua escravização, pelos europeus). Negro não era gente, este era o já-dito. Como o fizeram, com os índios. Esse “ [...] já-dito (re)aparece transformado em um jamais-dito, como continuidade de acontecimentos e discursos que se dispersam no tempo” (FERNANDES, 2007, p. 56).

A manutenção destes enunciados e a regularidade de sua repetição é o que constitui a formação discursiva:

Os enunciados, assim como os discursos, são acontecimentos que sofrem continuidade, descontinuidade, dispersão, formação e transformação, cujas unidades obedecem a regularidades, cujos sentidos são incompletamente alcançados. Os enunciados, compreendidos como elementos integrantes das

regularidades discursivas, inscrevem-se nas situações que os provocam e, por sua vez, provocam consequências, mas vinculam-se, também, a enunciados que os precedem e os sucedem (FERNANDES, 2007, p. 57).

Como explicita Foucault :

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva(1995, p. 43, *apud* FERNANDES, op. cit., p. 57/8).

A pretensão, aqui, é a de situar a construção de ‘negro’, como significado negativo, associado ao sequestro e tráfico de africanos, bem como de sua resistência, e dos métodos empregados, tanto da parte dos colonialistas, como da vingança individual, ou da resistência coletiva para sair do cativeiro. Parto de dois momentos na construção deste enunciado: um, a origem do conceito positivado de ‘negro’ – do latim: ‘*niger, nigri*’, com referência aos povos habitantes do rio Níger, na África; outro, a construção de ‘negro’ como paráfrase de negativo.

Quanto ao primeiro, retornarei, quando tratar do discurso dos dicionários. O que nos motivou a este estudo é o segundo momento, o da construção da negatividade na paráfrase ‘negro’. Segundo o que se pode perceber é que diante das mudanças do sistema econômico europeu, de capitalismo mercantilista para o industrial, historicamente se deu a intervenção desta segunda etapa do capitalismo sobre o sistema mercantilista-escravista em plena operação no Brasil, do século XIX. Refiro-me ao momento histórico que gira em torno do fim do tráfico de africanos sequestrados de suas terras e a nova realidade capitalista que pretendia não só, expandir a industrialização de bens,

o que só seria possível sem a concorrência do trabalho forçado, escravizado, mas, e também, transformar a mão de obra escravizada em assalariada e, assim, criar um mercado consumidor de bens estrangeiros.

O que se pretende, aqui, é verificar – o locus histórico da AD - como o conceito de ‘mercado de escravos’, denominado de mercado (de braço) negro, passou a um novo sentido, o de qualquer atividade clandestina de obtenção de lucros, vantagens etc. com aplicação de dinheiro: mercado (e câmbio) negro. O capital, antes investido no tráfico, passa a ser aplicado no mercado financeiro, mas quem mantém a atividade do tráfico, agora clandestina – a partir de 1850 – será judicializado, transferindo-se o sentido de ‘mercado negro’, para mercado negativo. O sentido original de negro, como africano, é deslocado para outro discurso subjacente, mas carregando consigo, um já-dito, de sentido negativo (FOUCAULT, *apud* FERNANDES, p. 55).

Assim, se incluem, como prática discursiva racista, implícitos tais como nuvens negras, lista negra e tantos outros, derivados de uma matriz positivada historicamente no conceito ‘negro’ (etnia), mas levada a efeito como negatividade.

Vários documentos anteriores ao século XIX não precisam bem o termo negro, para designar o africano, e sim preto, principalmente sobre o início do domínio português em terras da África. Mesmo este termo (preto) não foi tão determinante, porque havia uma polifonia sobre a realidade nova, a ‘descoberta’ de mundos novos: África e Brasil. Na voz da Igreja, sacralizou-se a ideia de resgatar o Etíope, título do clássico “O Etíope Resgatado”, do padre e advogado, Manoel Ribeiro Rocha, que instruía os senhores de como tratar de maneira cristã os escravos, não aplicando mais do que 40 chibatadas. Escravizar, para a Igreja, era a oportunidade de resgatar o ‘infiel’ para a Lei de Deus.

Outro traço da polifonia está nos termos afro, cafra (que nos daria ‘o cabra?’) e cafraria, portanto sem ainda um termo-sentido que alicerçasse o discurso, o que deve ter ocorrido entre o fim do Pacto Colonial (meado do século XVIII) e 1850. A respeito de ‘cabra’ como decorrente de cafra,

os portugueses ressentidos com a Independência do Brasil, faziam chistes (discurso Freud-lacaniano?) com a letra do Hino da Independência, cantando “Cabra gente, brasileira/ do gentio da Guiné/ que trocaram as cinco chagas/ pelo fumo e o café”.

Para a constituição deste conceito anterior, o sujeito polifônico, as elites do setor produtivo colonial e imperial já dispunham do seu olhar sobre o sistema econômico baseado na escravização de só um tipo étnico: prisão, açoites, torturas (e não ‘castigo’ – conotação discursiva patriarcal e católica), fome, miséria, promiscuidade, resistência do africano, assassinatos. Todo esse sistema econômico possuía (lhe foi atribuído) um sentido positivado, embora, aqui e ali, algum expoente dessas elites, se posicionasse contra, mas todos os membros das elites, como um corpo, eram concordes em manter tal espectro. Assim era a África vista naquela produção escravista-colonial. Não ficou, nas elites, nenhuma imagem positiva dos reinos africanos. Sequer a pomposa visita do embaixador do Reino do Congo ao governo holandês de Nassau, em Pernambuco, pintado por Prost, foi apropriada pelas elites, a não ser como condescendência – o olhar folclórico. Contrariamente, imagino o ‘folclore’ (e já discordo deste conceito, mas aqui não há espaços para aprofundar) das Congadas, como criação dos negros, no Brasil, a partir da positividade histórica daquela visita; como uma apropriação dos africanos e afro-brasileiros deste universo, principalmente na área cultural em torno da área açucareira.

OS DICIONÁRIOS: VULGATA DO RACISMO, ATRAVÉS DA MEMÓRIA-DISCURSO

Segundo Fernandes, o discurso é exterior à língua, está no social e na história; são “lugares socioideológicos assumidos pelos sujeitos envolvidos” (2007:18), que mantêm interlocução com base na noção de sentido, efeito de sentido, pois as escolhas lexicais revelam ideologias que são pano de fundo de discursos. A “ideologia é imprescindível para a noção de discurso (...) é inerente ao discurso” (Op. cit., p. 24). A produção dos discursos se dá na História, nas transformações históricas, pois “A noção de sentidos é

dependente da inscrição ideológica da enunciação, do lugar histórico-social de onde se enuncia” (Op. cit., 2007, p. 26). Os dicionários apresentam os sentidos não produzidos de lugares sociais; mas como fixos e, acriticamente, o adotamos (*Idem*, p.19, 21).

A Análise do Discurso (FERNANDES, 2007, p. 28/30) utiliza os conceitos de sentido, enunciação, ideologia, condições de produção e sujeito discursivo. Como, aqui, não me aprofundarei, escolhi o sentido, pretendendo contestar a suposta imanência de certos significados (listas negras, ovelhas negras etc.) e mostrar a ideologia, a condição de produção desses discursos, para, em seguida, denotar o sujeito discursivo, formado na heterogeneidade de discursos.

Dito isto, recorri a um dos melhores dicionários da língua portuguesa, no Brasil, o de Aurélio Buarque de Holanda. No verbete, Negro, ele diz: (do lat. *Nigru*): De cor preta. Diz-se dessa cor, preto. Logo adiante, dá o primeiro exemplo, já confundindo os termos: “terno de cor negra. Diz-se do indivíduo de raça negra; preto”. Se parasse nesta confusão – a do terno – seria talvez desculpável. Mas, em seguida, passa a dar sinônimos: “Sujo, encardido”. O dicionarista se apropria de uma suposta memória coletiva – suposta porque tais conceitos não partiram do povo negro e, sim, de pessoas não-negras – portanto uma falsa memória coletiva, quando muito uma memória social, de uma classe dominante, a que outros setores se juntam por cooptação discursivo-ideológica. Talvez aqui caísse bem o conceito de *campo* de Bourdieu. Pois bem, o autor vai mais longe, em sua alienação.

Mais adiante, ainda no verbete, cita outro exemplo confuso: “A criança está com as mãos negras”. Mais outra: “As nuvens negras anunciavam tempestade”. E, em seguida, mais este: “Muito triste, lúgubre”. Para isto, o dicionarista recorre a um dos maiores poetas, que também resvala para o estereótipo: “pensar [Casimiro de Abreu] que sua morte poderia ocorrer em Lisboa... o fazia mergulhar na mais negra infelicidade” (DRUMMOND, *Confissões de Minas*, p. 28). Outros sinônimos dados pelo ‘Aurélio’: “Melancólico, funesto, lutuoso”. E exemplifica: “Negro destino o esperava”. Ainda, mais carga negativa: “Maldito, sinistro: Em negra hora, chegou ali aquele bandido. Perverso, nefando: O negro crime abalou a cidade”.

Com toda essa carga, não se sabe o que é causa ou consequência - este princípio historicista não serve para se analisar uma formação discursiva. Criou-se, na língua portuguesa falada no Brasil, uma gama de enunciados baseados em interditos, tendo por pressuposto o termo negro, como algo negativo: buraco negro (buraco escuro), câmbio negro (câmbio clandestino), humor negro (humor inglês? Sarcasmo? Se bem adequado ao comportamento do negro, no Brasil, seria uma agência, uma resistência? (Ver MELO, 2013), lista negra (lista de negros dos navios tumbeiros positivada na contabilidade branca e, posteriormente, ressignificada para algo negativo?); magia negra (especificado mais adiante); ouro negro (petróleo; então, positivo?), ovelha negra (ovelha de lã escura, não branca, o que era ruim para os tecedores de roupas para o frio que eram de lã branca. Aqui, portanto, um dos casos em que a historicidade marca a origem do enunciado positivado); papa negro (positivo? O ministro geral dos Jesuítas), poder negro (*blackpower*) e outros. A aparente positividade em algumas expressões, criadas por não-negros, cria um falso sentido de neutralidade e, portanto, de autoridade.

Ainda no ‘Aurélio’, vamos encontrar o termo boçal, como rude, ignorante, estúpido. Diz o verbete: “Dizia-se do negro chegado da África, desconhecedor da língua: contrário, pois, a ‘ladino’” (do termo *latino*, para significar o negro, bom falante de português). Ora, o termo boçal vem de *bucca*, bochecha (boca?), o que não tem nada a ver, etimologicamente, só, com africanos. Trata-se de mais um discurso construído para criar uma identidade negativa do africano e do afrodescendente.

Mas não é só ‘Aurélio’. Está disseminado e é, daí, que captamos a noção de vulgata, explicitada mais adiante. Por ora, mostramos mais outra obra que navega na mesma trilha Aureliana, o dicionário etimológico de Cunha, sobre o mesmo verbete. Lá o autor registra (1991, p. 546): “negro: adj. ‘preto, sujo, lúgubre’ e mostra que a palavra vem do século XIII. Embora faça referência ao povo africano, nos dando a etimologia: do latim. *Niger, nigra, nigrum*, ainda, assim, nos dá três adjetivos, sendo um relativo à cor e dois de significados negativos. No entanto, historia o termo denegrir, formado de+ negr+ir (reduzir a negro?) que vem do século XVIII. Este,

sim, um dos termos capciosos do discurso, construído pela elite branca durante a escravidão.

Sobre o verbete *nigr(i)*, ele nos faz uma curiosa demonstração de como o termo latino *nekromantia*, derivado do grego *nekromanteia* – arte de adivinhar o futuro através da invocação dos mortos – virou nigromancia, em português medieval (séculos XIII e XIV). Seria uma grande contribuição, mas o autor fecha o seu verbete dizendo: “a nigromancia era, pois, considerada outra forma de ‘magia negra’” (p. 549). Deveria aprofundar a análise do discurso e não inferir, ou comparar, erradamente. É o ocidente católico que batiza a religião africana de ‘magia negra’. Costa e Sá (1794) talvez seja uma matriz desse ‘erro’, o de negromancia.

Todos esses adjetivos de conotação negativa foram criados, historicamente, no Brasil, dentro do sistema de escravização de homens e mulheres negras, como uma prática cultural (portanto, discursiva) que corroborasse, para a própria elite, o que ela preconizava. Consultando o autor de nosso primeiro dicionário, Bluteau (1716), um cosmopolita, nascido inglês, de pais franceses, e tendo residido em Portugal, ele nos dá uma visão mais simplista sobre o verbete e não a parafernália aureliana. Limita-se a dizer que se trata de gente da África e mostra o registro da palavra, recorrendo ao texto “Plínio aos negros” (BLUTEAU, Raphael. *Vocabulário Português e Latino*” (Tomo V, p. 703. Lisboa, MDCCXVI).

Mas se Bluteau é econômico nos termos, ou esclarecido, como cosmopolita, isto não era a voz corrente. Outro dicionário do mesmo século, que já poderia muito bem fazer o lastro do discurso preconceituoso, sobre o verbete Negro, Costa e Sá (1794) diz: “Preto, de cor negra”. Só, aí, já confunde cor com etnia, o que parece ser a fonte aureliana. Mas, completa: “horroroso, horrível, desgraçado, infausto, mofino”. Seu discurso é cravado pela visão das elites colonialistas d’aquém e d’além-mar, como mostra no seu verbete Escravo: ‘nascido para a escravidão’.

Este autor nos faculta uma análise do discurso construído em Portugal e, conseqüentemente, no Brasil, com o similar francês. Todos os epítetos

negativos para o termo negro, na língua portuguesa, têm equivalência no francês – *noir* (*enègre*). Ambas as ‘civilizações’ se enquadraram no mercado de sequestro e tráfico de seres humanos da África para as Américas.

É a partir dessa informação histórica, a origem latina do termo, que pretendo resgatar o conceito de negro enquanto construção discursiva ocidental, da cristandade medieval e do iluminismo (SILVA, 2006, p. 311), pois os africanos não vêem a si mesmos como negros, mas em suas etnias (ver o filme *Hope*, de Boris Lojkine [2014?]). A invenção do nome ocorreu das primeiras invasões que os imperialistas romanos fizeram no norte da África (MOKHTAR, 1983). Os homens de pele escura do vale do rio Níger foram transcritos como nigri. Este termo se espalhou para toda a população africana subsaariana, num intensa relação conflituosa, em que outros estrangeiros (gregos e árabes) mantiveram esse discurso. A África do Norte não é negra e os próprios romanos tinham outro termo para seus habitantes – *maurinus* – da Mauritânia, donde *moreno* (MELO, 2007).

Outro verbete que acompanha o de negro é o de escravo que, para o brasileiro, sempre resulta no imaginário e na representação de negro, de africano. O termo escravo nasceu do latim medieval ‘*sclavus*’, vindo do grego *sklábos* (eslavos), o prisioneiro de guerra do período de Carlos Magno [Séculos VIII-IX] (CUNHA, 1991, p. 317). Portanto, inicialmente, tem a ver com o homem branco, o eslavo (em inglês: *slave*; o povo Eslovo é *Slav*; em espanhol: *esclavo*). Em português, o termo só passa a ser usado, segundo este dicionarista, a partir do Século XV, o qual julga este uso tardio ao já existente termo de cativo. De fato, a mudança se passa no acontecimento da escravização mercantil capitalista, motor do discurso. Ou, como analisaria Pêcheux “[...] é o interdiscurso que especifica [...] as condições nas quais um acontecimento histórico (elemento histórico descontínuo e exterior) é suscetível de vir a inscrever-se na comunidade interna, no espaço potencial de coerência próprio a uma memória” (1983, *apud* ORLANDI, p. 33).

Por fim, atualizei a investigação sobre um dos mais modernos e críticos dicionários, o de Houaiss (2009). Se Houaiss é mais comedido, evitando todos aqueles adjetivos pejorativos usados por Aurélio, também,

começa com um equívoco, ao definir o significado de negro com o de cor: “cor do piche; preto”. No entanto, parece reduzir bastante o significado do termo: “diz-se de ou indivíduo de cor negra” (errou, devia ser cor preta – JCM). Mais adiante, volta a dizer: “que apresenta a cor negra [...] diz-se dessa cor”; e, por fim, mostra o verbete como é usado na ciência: “que absorve todos os raios luminosos visíveis incidentes”. E dá, como exemplos: buraco negro, corpo negro.

Outro interdiscurso de matriz europeia tem sido a tradução. Como o sistema econômico chamado (capitalismo) Mercantilismo Escravocata foi gestado pelas potências da época – França, Portugal, Espanha, Holanda e Inglaterra – sua política colonialista, esposada por suas elites nas colônias, performaram uma Formação Discursiva Escrita branca. Assim, termos relacionados aos africanos e aos seus descendentes foram intercambiados dentro desta formação dominante, sem que os n(d)ominados por ela tivessem chance qualquer de pleitear uma visão crítica, a não ser recentemente (apenas há 12 décadas, com o fim do trabalho forçado: 1888). Além de não possuírem liberdade, constituíam-se de sociedades tribais de memória étnica, memória essencialmente oral. Se o discurso dominante é o da elite branca, ele não vai refletir o desconforto que sofre a comunidade afro-descendente. Pois, como dirá Orlandi (p. 37): “Depende de como são afetados pela língua, de como se inscrevem na história”.

Por exemplo, traduzir *black* por negro parece ser uma intenção deliberada de manter o discurso discriminatório (ou memória-discurso), no jogo do apagamento. Porque o termo vem do velho inglês (OE) significa “sem luz, ou quase sem luz” (*Oxford Advanced Learner’s Dictionary*, 1974), portanto, escuro. Se *black* é cor, sua tradução deveria se efetuar só quando se referisse à cor. *Black hole* deve ser traduzido como buraco escuro e, não, buraco negro. A Inglaterra também praticava o infame tráfico de seres humanos para as Américas.

Quanto ao termo preto, e não negro, na formação do discurso da elite luso-brasileira, o termo ‘negro’ foi substituindo, gradativamente, a palavra ‘preto’. O navegador português Diogo Cão, registrou *pretos* e não negros,

por volta de 1480, nas costas do Congo. Os primeiros cronistas citavam alternadamente *pretos* ou *negros*, ou, ainda, ‘*gentios da Guiné*’, para se referir aos africanos e aos seus descendentes, no período de início do escravismo.

Mesmo nos tempos modernos, pode-se, ainda, encontrar, em Portugal, a ambivalência de termos, como no livro de José Capela “*O Vinho para o Preto*”, onde usa, tanto os termos preto, africano e negro e, pasmemo-nos, até o termo ‘cafreaís’, para as bebidas da África. Apenas para fisgar uma frase de discurso racializado, o autor diz: “O europeu constata apenas que o preto vai à terra ‘para se embebedar’” (aspas do autor) (CAPELA, 1973, p. 8).

O termo negro se firmou, no Brasil, a partir da economia açucareira e mineira, que reforçaram o Comércio Triangular. Foi a elite colonial luso-brasileira quem cunhou o discurso ‘negro’ e por meios persuasórios – a escrita, a lei, as armas: fé e rei – transformando-o em discurso dominante, quase que naturalizado.

Participar daquele mercado era pertencer à aristocracia colonial e imperial, acumular capital, o que daria, no século XIX, a um processo de concentração fundiária, bem como a um início de industrialização. Mas, nesse ínterim, com o processo da proibição do tráfico de africanos (1845-1850), para escravizá-los no trabalho forçado, os ‘capitalistas’ tentaram continuar com a nefanda atividade. Nesse momento histórico, a expressão mercado negro, até então tida como regular, positivada, passou a significar um mercado proibido, clandestino; portanto, uma fissura no discurso da elite. Esse novo conceito passou a pertencer a parcelas cada vez maiores das elites, setores que pareciam se acostumar com o fim do tráfico, empregando mão de obra assalariada. Exemplo desse deslocamento é o poema-denúncia de Castro Alves, *Navio Negroiro*, publicado em 1870. É o lugar histórico do discurso que, na ordem quase que evolutiva do capital, em sua aplicação, no Brasil, foi repassado a outra realidade, ao câmbio, quando este passou a ser rentável, quando clandestino: câmbio negro. O que é mais importante aqui é detectar quando surgiu o ‘lexema’, o discurso, por quem – o emissor – e como, e por onde, tem sido repetido *ad nauseam*, através das diferentes formas de mídia, literatura, livros, em geral, e principalmente dicionários.

Quanto à literatura, elemento fundamental da FD Escrita, nos diz Foucault (Apud FERNANDES, *Op. cit.*, p.40/1), que é originária de uma sociedade de discurso: “[...] o ato de escrever tal como está institucionalizado no livro, no sistema de edição e no personagem do escritor, tenha lugar em uma ‘sociedade de discurso’ difusa, talvez, mas certamente coercitiva”⁶⁹.

A Análise de Discurso, como nos diz Achard, é a repetição que constrói a memória-discurso, ou melhor, é a regularização “(que) se apóia necessariamente sobre o reconhecimento (formal?) do que é repetido” (1999, p. 16). Segundo a AD, uma memória coletiva é trespassada de discursos e que pode ir muito além do grupo que engendrou o discurso dominante.

OS COMPÊNDIOS DE HISTÓRIA COMO VULGATA

Os livros de História do Brasil são verdadeiras vulgatas com respeito à (in)dizibilidade e (in)visibilidade do povo afro-brasileiro. É uma História fragmentada, esquizoistória. Começa na generalização do conceito ‘escravidão/escravo’ e na própria criação do campo de estudo ‘História da Escravidão’. Quando o historiador diz ‘História da Escravidão’, cria um sujeito e com ele (ou para ele) uma narrativa, tornando-o sujeito histórico, com supostas modulações temporais, mas que mantém uma também suposta essência – a escravidão. Cria-se, assim, um corpo, a partir de uma prática discursiva (do e no passado), não mais um sujeito histórico, mas um sujeito discursivo, uma metanarrativa, que também será útil aos racistas.

69 Neste sentido, ver MELO, Josemir Camilo de. O racismo de Monteiro Lobato em O Presidente Negro: leituras sobre o sujeito discursivo. II Colóquio Internacional de Culturas Africanas – *Griots*. Natal: EDUFRN, 2011 (e-book). A referência, aqui, é que a primeira edição tinha por título “O Choque: Romance do choque das raças na América no anno de 2228”. Na Argentina, foi publicado, em 1935, como *El Presidente Negro*. Por que razão, a edição brasileira de 2008 (Editora Globo), se chamou *O Presidente Negro*? Uma espécie de metacomunicação ou uma jogada de marketing diante da campanha norte-americana entre Hillary Clinton e Barack Obama? Ou, mais prontamente, a retomada subllunar de um interdiscurso racista?

A História entra na memória coletiva, pelo processo da formação discursiva, via escolas, livros, doutrinas, Direito etc., e pelo princípio da ‘verdade histórica’ (SOUZA, 2003, p. 65). Os compêndios de História têm-se tornado verdadeiras vulgatas. Davallon reconhece que:

[...] o acontecimento, como acontecimento ‘memorizado’ poderá entrar na história (a memória do grupo poderá perdurar e se estender além dos limites físicos do grupo social que viveu o acontecimento); mas enquanto ‘histórico’, ele poderá se tornar, em compensação, elemento vivo de uma memória coletiva [...] uma *memória societal* (em itálico, no original) (1999, p. 26).

Reforçando a assertiva de que a memória coletiva incorpora também a História, Pêcheux evita memória no sentido psicologista e propõe um conceito de memória em que estejam entrecruzadas várias formas de memória: a mítica, a social inscrita em práticas, e a memória construída do historiador (1999, p. 50). Por isto, diz que desde que

[...] inscrição do acontecimento no espaço da memória tenha sido constantemente presente, sob uma dupla forma-limite que desempenhou o papel de ponto de referência: o acontecimento que escapa à inscrição, que não chega a se inscrever; e o acontecimento que é absorvido na memória, como se não tivesse ocorrido.

Em seguida, estabelece os pontos da memória discursiva, entendida como uma “dialética da repetição e da regularização” (*Idem*, p. 52). Memória discursiva, diz ele,

[...] seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos,

elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (*idem*).

Dizer qualquer coisa racializada, contra os brancos, não tem sentido algum, pois não há pré-construídos: ‘loura burra’ não tem potencial racista algum diante de ‘nega maluca’. É pelo acumulado da história, através dos implícitos, que se estrutura a memória-discurso.

Pêcheux dialoga com Achard sobre os implícitos que nunca aparecem na vulgata, por exemplo, como sedimentados, estáveis, mas sim, uma regularização sob a forma de remissões, retomadas e de efeitos de paráfrases – a construção dos estereótipos (*Ibidem*). Esta série de regularização pode se autodesregularar (a Lei Áurea?), para desmascarar o aparecimento (escravidão) e reiniciar outra série (livres, no discurso dominante; favelados e miseráveis, no discurso dos afrodescendentes). Assim, esta dialética, segundo Pêcheux, reproduz “(...) um jogo de força que visa manter uma regularização pré-existente com os implícitos que ela veicula” (*Idem*, p. 52).

É o que Achard nos fala de memória, a partir da análise do discurso e, logo, do estatuto dos implícitos. Para isto, Achard, referendado por Pêcheux, se vale dos conceitos básicos como implícitos, pertinência, sintagmas, paráfrase, vulgata e termo operador. No caso de sintagmas o “[...] conteúdo é memorizado e cuja explicação (inserção) constitui uma paráfrase controlada por esta memorização – no nosso exemplo, memorização de uma forma máxima completa”. Além disso, esta memorização repousaria sobre um consenso, diz o autor (*Idem*, p. 12/13).

É o que Achard vai dizer da vulgata, que é constituída no nível dos implícitos e que

[...] enquanto um registro discursivo supõe uma vulgata para funcionar, a tentativa de esclarecimento, de explicitação desta vulgata, jamais ‘contém’(aspas do autor)o que seria necessário para funcionar na retomada,

e constitui na melhor das hipóteses uma primeira retomada da vulgata (*Idem*, p. 13).

O implícito trabalha, diz Achard, sobre a base de um imaginário que o representa como memorizado e que cada discurso vai apelar para sua (re)construção ‘no vazio’ (aspas do autor). Mas, acrescenta: “[...] jamais podemos provar ou supor que esse implícito (re)construído tenha existido em algum lugar como discurso autônomo” (*Ibidem*).

A memorização repousa sobre um consenso, pois não há explicitações dos implícitos, mas apenas a paráfrase, representação (*Idem*, p. 18). A Formação Discursiva Branca conseguiu impor o termo ‘negro’, como uma paráfrase de tudo que é negativo. É suposto o consenso, porque o discurso para se firmar, tem que ter *autoridade*, e essa autorização é não só direto da força, da violência, mas e principalmente, do Poder do discurso, sustentado pelo interdiscurso que “[...] é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas (negrito nosso – JCM; e, aqui, no termo ‘negrito’, a continuação do implícito: por que não é pretito?), que determinam o que dizemos” (ORLANDI, 2003, p. 33), e pela potência que a FD Escrita tem adquirido sobre a sociedade e sobre o mercado, logo sobre a FD Oral (popular, mestiça, indígena, negra).

É na escola que se perpetua a ‘vulgata’, no seu emaranhado de rituais, pois, segundo Foucault “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo [...] um sistema de ensino (é) senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis [...] a constituição de um grupo doutrinário [...]” (Op. cit., p. 44/5).

O implícito, no discurso, trabalha baseado no imaginário da elite “que o representa como memorizado” (ACHARD, op. cit., p. 13) e sempre aparece, sob a forma de paráfrase uma vez que cada discurso apela em sua (re)construção para que “respeitem as formas que permitam sua inserção por paráfrase” (*idem, ibidem*).

A pretensão, aqui, foi fazer a crítica a essa vulgata e buscar a ressignificação, fornecendo base para uma militância que possa dessignificar a vulgata e eliminar formas de racismo encravadas na memória-discurso.

Muito embora não tenha pretendido esgotar o assunto, gostaria de frisar que certas palavras, como ‘cativeiro’, devem ser refletidas, pois têm passado por transformações semânticas e ideológicas (discursivas) que distanciam mais e mais o significante do significado; como o termo ‘cativo’ que entrou na literatura romântica, com concepção própria dessa escola, desviando a carga semântica do ser capturado sob violência, escravizado, preso e torturado. Assim, outras palavras, como castigo (e, não, tortura) foram (re)trabalhadas por uma FD cristã, que atribuiu um conceito ideológico a esta palavra, com conotações patriarcais e religiosas. São, no entanto, estas concepções que permanecem na ‘vulgata’ dicionário e mesmo nos compêndios de História.

Creio que está na hora de uma revisão ideológico/discursiva dos conceitos para obstar a manutenção do discurso discriminatório do termo ‘negro’. Ninguém diz ‘nuvem italiana’, ‘paletó japonês’, dor ‘indiana’, chinesas ‘angústias’, portanto negro/negra não pode ser utilizado como adjetivo, a não ser quando se referir a dados étnicos, informações ou atributos sobre a etnia negra.

REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre et al. Memória e Produção Discursiva do Sentido. In: *Papel da Memória*. Tradução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1994.

CAPELA, José. *O Vinho para o Preto*. Porto: Afrontamento, 1973.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. Quatro Visões do Escravismo Colonial: Jorge Benci, Antônio Vieira, Manuel Bernardes e João Antônio Andreoni. *Politeia: História e Sociologia, Vitória da Conquista, V.1, n.1, p.141-149, 2001.*

COSTA E SÁ, Joaquim José da. *Diccionario Portuguez-francez e Latino*. Lisboa: Officina de Simão Thaddeo Ferreira, 1794.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

DAVALLON, Jean. A Imagem, uma Arte de Memória? In: ACHARD, Pierre et al. *Papel da Memória*. Campinas: Pontes, (1994) p. 23-34.

FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise do Discurso: reflexões introdutórias*. São Carlos: (SP), 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola, 2003.

GROS, Frédéric. A Parrhesia em Foucault (1982-1984). In: GROS, Frédéric (Org.) *Foucault: a coragem da verdade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 155-166.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MELO, Josemir Camilo de. Resistência, Agência e Afrocentricidade: A busca por metodologias de ensino e da pesquisa da história e cultura afro-brasileiras. In: AIRES, José Luciano de Queiroz et al. *Diversidades Étnico-raciais & Interdisciplinaridade*. Campina Grande-PB: EDUFCG, 2013, p. 343-366.

_____. O racismo de Monteiro Lobato em O Presidente Negro: leituras sobre o sujeito discursivo. II Colóquio Internacional de Culturas Africanas – *Griots*. Natal: EDUFRN, 2011 (e-book).

_____. A Violência Sutil do Racismo. Violência e Violência, *III Congresso Internacional de Estudos Comparativos - III CONIEC*. Associação Brasileira de Estudos Comparativos – ABRAEC, 2007, p. 133-143.

MOKHTAR, G. *História Geral da África*. (II Vol.). São Paulo: Ática; (Paris): UNESCO, 1983.

OLIVEIRA, Givaldo Silva de. *Corpos Cativos, Sonhos Livres*. A deslegitimação do processo escravocrata no Brasil Oitocentista. Monografia de conclusão de Licenciatura de História, UEPB, Campina Grande, 2006.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso. Princípios de Procedimentos*. Campinas: SP: Pontes, 2003.

OXFORD. *Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford University Press, 1974.

PÊCHEUX, Michel. *O Discurso*. Estrutura ou Acontecimento. Campinas-SP: Pontes, 1997.

_____. Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre et al. *Papel da Memória*. (Tradução e introdução José Horta Nunes). Campinas: Pontes, (1994), p. 40-57.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de Conceitos Históricos*. São Paulo: Contexto, 2006.

SOUZA, Pedro de. A Boa Nova da Memória Anunciada: o Discurso Fundador da Afirmação do Negro no Brasil. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org) *Discurso Fundador*. A Formação do País e a Construção da Identidade Nacional. Campinas/SP: Pontes, 2003, p. 59-68.

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS: DA INCLUSÃO NO ENSINO PÚBLICO SUPERIOR AO RISCO EM TEMPOS DE FUTURE-SE

Marcelo Siqueira de Jesus⁷⁰

O presente capítulo pretende levantar alguns dados que defendam à autonomia da raça, enquanto categoria analítica, para conhecer e compreender os processos de implementação da política pública de ações afirmativas de caráter racial. Justifico a posição de defesa da raça em razão dos recentes ataques à frágil democracia brasileira. Emito essa preocupação devido as recentes ações antipopulares e antissociais, impetradas pelas gestões (anterior e atual) do Ministério da Educação, que podem deslocar a política que visa cumprir a justiça social, em tratar os desiguais enquanto desiguais, numa medida de retrocesso que amplie as desigualdades raciais.

As ações retrógradas ou detratoras sobre as ações afirmativas podem ser relacionadas as seguintes medidas anti-democráticas: Emenda Parlamentar (PEC) do congelamento de gastos, Medida Provisória (MP) que estabeleceu a reforma do ensino médio, ambas da gestão de Mendonça Filho no MEC (2016-2018), e a mais recente, da gestão atual (2019): o Programa Future-se. O que essas medidas têm em consonante? Diluem conquistas sociais alcançadas desde a Constituição Federal de 1988 no campo da Educação para Relações Étnico-Raciais.⁷¹

No caso da PEC 241, que estabeleceu congelamento de investimentos do Estado por duas décadas, e comprometeu os avanços ainda necessários para se alcançar uma equidade desejada, por exemplo, no campo da educação,

70 Professor da Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde (FCBS), da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Campus JK, Diamantina-MG. Com Mestrado (2009) e Doutorado (2014) em Educação pela Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ.

71 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/52641> Último acesso em: 12 ago. 2019.

que havia previsão de investimentos no Plano Nacional de Educação (PNE). No momento atual, algumas IFES⁷² já anunciam os riscos de não conseguir manter programas e serviços essenciais para atender o ensino, a pesquisa e a extensão, neste semestre 2019-2. O que está por trás disso? Compreendo que seja uma intenção e estratégia de governo, ao adotar medidas governamentais que atendam ao sistema político e econômico neoliberal, e visam sucatear as universidades públicas brasileiras, que ainda mantêm excelência em suas ações educativas, de extensão e de pesquisa, sobremaneira, consolidar a implantação e universalização do modelo de ensino privado no sistema público.

No conjunto das avalanches de medidas antipopulares e antissociais adotadas no Governo Temer, cristalizada no campo educacional com a MP 746, conhecida como Reforma do Ensino Médio, e procedeu alterações no Ensino Médio, e retirou a integralidade de ensino das áreas como história, geografia, sociologia e filosofia. A retirada dessas disciplinas, do tempo de escolarização integral no ensino médio, impactam a LDB nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), em seu artigo 26-A, que trata sobre a diversidade, em particular, por serem essas disciplinas, as possíveis parceiras na implementação da Lei nº 10.639/03 e do ensino antirracista. Em vista que aspectos da cosmologia e da civilização africanas, que compõe a cultura e modos de vida dos afrobrasileiros, encontram potencialidades de diálogos que superem o caráter monocultural do currículo eurocêntrico.

No ensino superior, as ações em processo de desmonte atingem o acesso aos cursos de graduação na universidade pública, isso foi anunciado no Diário Oficial da União, de 14 de outubro de 2016,⁷³ que designou a redução do número de vagas nos cursos de ensino superior nas Instituições Federais. Reflitamos, se em universidades localizadas no interior do país, que ainda buscam consolidar-se na região, e em seus campi, buscam-se superar

72 Reitora da UFRJ indica que terá que paralisar alguns serviços entre agosto e setembro. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/08/05/ufrj-pode-interromper-atividades-ainda-este-mes-diz-reitora.ghtml> Último acesso em: 06 ago. 2019.

73 Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2016/10/14> Último acesso em 12 ago. 2019.

os altos índices de evasão, provocados pela pouca eficácia de políticas de assistência estudantil, a redução de gastos públicos, previsto na PEC 241, associados a redução do número de vagas no ensino superior, podem comprometer o avanço da política de democratização de acesso aos cursos de ensino superior.

O que está por trás dessa onda de medidas? O Ministério da Educação vem sinalizando, na gestão dos recentes chefes da pasta, e seguido pelo atual ministro, que tais medidas de caráter tecnocrático, em associação a uma pedagogia tecnicista, que visa atender interesses externos, sejam do Banco Mundial e de sua avaliação do PISA, ou de outras forças, explicitamente baseadas no neoliberalismo. Esse modelo de política para educação tem a meritocracia como base principal, sem considerar a realidade pela qual os sujeitos estão inseridos e nem as condições de oportunidades que são facultadas para ampla parcela da população negra deste país. recente ataque às conquistas sociais está pautado no projeto Future-se, lançado pelo Ministério da Educação⁷⁴ (2019), apresentado em três eixos: 1 - Governança, Gestão e Empreendedorismo; 2 – Pesquisa e Inovação; 3 – Internacionalização, em consonância as medidas adotadas pela atual gestão do Palácio do Planalto. O Ministério da Educação abriu consulta pública sobre este projeto designado as Universidades Públicas Federais e aos Institutos Federais, encerrado no último dia 07 de Agosto de 2019. É preciso considerar que a consulta pública a este programa não garante que seja uma tomada de diálogo democrático, ou que a consulta à comunidade interna e externa das instituições de ensino público superior e dos institutos federais apresente poder decisório e deliberativo, ou seja, ao contrário, o corpo textual desse programa revela a diluição do caráter público do ensino público, ao apresentar como prerrogativa, proposta de alteração do sentido de autarquia federal das instituições de ensino mantidas pela União, com a possibilidade de ampliar a gestão junto

74 MEC anunciou corte em recursos destinados à Educação Básica, os mais atingidos serão os programas de alfabetização creches, escolarização em tempo integral e ensino técnico (Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/07/governo-corta-repasse-para-educacao-basica-e-esvazia-programas.shtml> Último acesso em 07 ago. 2019).

as Organizações Sociais, e sinaliza entre as suas metas, dando-lhe maior autonomia administrativa, financeira e de gestão, além de mencionar sobre a ampliação da internacionalização da instituição.⁷⁵

Exemplos relacionados aos problemas de gestão entre Organizações Sociais e o Estado tem sido denunciados pela mídia e tem sofrido investigações dos Ministérios Públicos, e se tais situações já explanam o problema dessa relação, o que será das instituições de ensino mantidas pela União, que apresentam amplo reconhecimento da comunidade internacional, com os possíveis escândalos que surgirão, com as possibilidades de parceria público-privada baseadas na relação junto/em/ao lado/com as Organizações Sociais? Vejamos a seguir alguns dados.

Em 2019, a Organização Social IPCEP, foi denunciada e investigada por desenvolver atividades ilegais em contratações de profissionais que prestaram serviços e atendimentos na rede hospitalar e/ou unidades de saúde, em algumas cidades da região Nordeste do Brasil.⁷⁶ Na cidade do Rio de Janeiro, as redes municipal, estadual e da União de saúde acumulam problemas em sua gestão associadas às Organizações Sociais.⁷⁷

Compreendo que o Estado brasileiro ao aderir a parceria público-privada, desvincula-se das suas responsabilidades constitucionais junto aos serviços básicos de atendimento aos cidadãos. Se a saúde já havia sido incorporada na lógica do mercado, a educação recebe neste Projeto Future-se, o mais duro golpe de sua história. Se educação é um direito, este documento fere este princípio quando associa a gestão pública aos interesses do mercado privado? A política de inclusão étnica e racial nos

76 Disponível em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/12-acoes-programas-e-projetos-637152388/78391-consulta-publica-tem-quase-15-mil-cadastrados-em-menos-de-uma-semana> Último acesso em: 07 ago. 2019.

76 Disponível em: <https://portalcorreio.com.br/tce-constata-irregularidades-em-os-que-comanda-hospitais-na-paraiba/> Último acesso em: 07 ago. 2019.

77 Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/07/03/crise-na-saude-do-rio-de-janeiro-atinge-hospitais-federais-estaduais-e-municipais.ghtml> Último acesso em: 07 ago. 2019.

cursos de graduação, passados pouco mais de uma década, já erradicou séculos de desigualdades raciais e sociais inseridas na estrutura social brasileira? O sentido de autonomia e de autarquia retirados das IFES, irá garantir ampliação da presença da diversidade nos *campi* universitários? Future-se representa privilégios ou superação das desigualdades raciais e sociais, e conseqüentemente, redução ou ampliação da presença das classes populares no interior das instituições públicas de ensino básico e superior mantidas pela União?

O QUE PODE SER DITO SOBRE O FUTURE-SE?

A adesão das instituições ao programa é voluntária, porém, algumas questões merecem ser sinalizadas em razão do pouco esclarecimento que o programa apresenta sobre si mesmo, por isso levanto algumas questões no início deste eixo, pelo qual, considero ser essencial para exposição do tema: no caso daquelas instituições que não façam adesão ao Programa Future-se, sofrerão sanções na distribuição de recursos? O programa prevê uma distribuição equânime entre os recursos captados e áreas destinadas? Como o programa vai evitar a hegemonia entre os estilos e tipos de ciências? A quem vai interessar determinada pesquisa: as demandas da sociedade ou aos interesses do mercado? Colaboradores e financiadores manterão isenção sobre os resultados científicos apresentados sobre determinado fenômeno investigado? As ciências sociais e humanas terão o mesmo peso e teor de oportunidades de investimentos que supostamente poderão ser acumulados pelas ciências exatas, tecnológicas e biológicas? As instituições localizadas em regiões interioranas que não receberão interesses de investidores, o Estado brasileiro manterá o custeio e investimentos que mantém o funcionamento de serviços e atendimentos dignos as comunidades internas e externas desta região? Qual é o lugar da população negra no Programa Future-se?

Algumas representações e entidades estão debruçando-se em analisar e estudar o documento Future-se (2019), e buscam saber quais são os desdobramentos deste programa para o futuro das Instituições Públicas

de Ensino mantidas pela União? Este é o caso da ANDES, da ANDIFES, da FORIPES, e da Comissão de Estudo sobre o Future-se na UFMG e na UFVJM, e alguns Conselhos Superiores já emitiram o seu parecer, este é o caso do Conselho Universitário da UFRJ. A seguir descrevo alguns pareceres sobre o que representa este programa para o futuro das instituições públicas de ensino.

Em nota de análise apresenta pelo advogado da Assessoria Jurídica da Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), Sr^o. Leandro Madureira Silva, indica o amplo risco de tornar uma autarquia federal em interesse de capitalização que alterará o financiamento público e a função do docente:

[...] não temos dúvidas de que o projeto é preocupante e pode implicar numa refuncionalização das universidades e instituições de ensino públicas, tornando-as vetores de negócio e membros de uma lógica típica do mercado. A “pensionalização” dos recursos e bens públicos como parte de um fundo privado também parece evidente e, em decorrência, modifica o destinatário do orçamento público. Mas além de tudo isso e de toda a análise que aqui foi feita, o FUTURE-SE altera a lógica do trabalho docente: sai o professor pesquisador e entra o empresário do ensino (p.11).⁷⁸

A Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Públicas Federais de Ensino Superior (ANDIFES), em reunião nos dias 25 e 26 de julho de 2019, na cidade de Vitória-ES, emitiu seu parecer sobre o Programa Future-se, e em seu parágrafo inicial, ratifica o sentido da universidade pública ser do povo e para o povo, e qualquer diálogo sobre a universidade deve ser pautada pelo pacto em sociedade, conforme sinaliza o Plano Nacional de

78 Disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/portal/wp-content/uploads/2019/08/Anexo-Circ293-19.pdf> Último acesso em: 12 ago. 2019.

Educação, em sua Meta 12, que visa garantir ampliação do acesso aos cursos de graduação nas universidades públicas, e que se garanta a qualidade deste ensino público. Neste documento, denominada de Carta de Vitória (2019), a ANDIFES questiona alguns pontos do Programa Future-se:

Foram questionados, assim, pontos específicos do Programa FUTURE-SE. Por exemplo, com a exigência de firmar-se contrato de gestão abrangente com uma Organização Social, as universidades ver-se-iam profundamente atingidas em sua autonomia administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e mesmo em sua autonomia didático-científica, em conflito com o artigo 207 da Constituição Federal de 1988. Outro exemplo: a proposta de constituição de um Fundo de Investimento sugere um descompromisso crescente com o financiamento público do ensino superior, no que atentaria contra no artigo 55 da LDB (Lei No 9.394, de 20/12/1996), segundo o qual: “Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas” (p.02).⁷⁹

O Fórum de Reitores das Instituições Públicas de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais revelou a preocupação com orçamento de 2019, tendo em vista os contingenciamentos anunciados pelo Ministro da Educação:

O Programa é lançado num momento de grande dificuldade das instituições com relação ao orçamento

79 Disponível em: www.andifes.org.br/andifes-carta-de-vitoria/ Último acesso em: 12 ago. 2019.

de 2019, tendo em vista o contingenciamento dos recursos discricionários. Lembramos que algumas instituições já estão enfrentando enormes problemas para dar andamento ao segundo semestre letivo. Assim, falar do futuro é difícil diante do presente ainda incerto. Espera-se que o orçamento aprovado para 2019 seja rapidamente liberado em sua integralidade e que o de 2020 contemple adequadamente as necessidades de nossas instituições (p.01).⁸⁰

Conselhos Universitários e Grupos de Trabalho, em diferentes IFES, analisaram a proposta ou minuta do Programa Future-se, e no caso das instituições UFMG e UFVJM, emitiram a sua preocupação. Para o Conselho Universitário da UFMG, não há recomendação de adesão ao programa, e justifica-se em razão dos eixos centrais da minuta desconsiderarem princípios que norteiam as universidades públicas, dentre eles, o da autonomia e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.⁸¹ O Grupo de Trabalho para análise do Future-se na UFVJM, considerou que o programa Future-se não esclarece sobre os limites de competência das Organizações Sociais na gestão da instituição de ensino público, e segue:

Nota-se, portanto, uma dificuldade que o texto da consulta pública não consegue sanar: Quais os limites de competência administrativa e financeira entre a OS e a administração superior das Universidades? Acreditamos que o programa não prevê a substituição de todas as ações de gestão da universidade por uma OS, do contrário não estaria se cumprindo o objetivo do programa, qual seja o de fortalecer a autonomia das IFES, mas sim abolindo

80 Disponível em: <https://aspuv.org.br/ufv-e-universidades-mineiras-se-manifestam-sobre-future-se/> Último acesso : 12 ago. 2019.

81 Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/conselho-universitario-da-ufmg-nao-recomenda-adesao-ao-future-se>. Último acesso em: 12 ago. 2019.

por completo esta autonomia na medida em que a transfere completamente para a OS (2019, p.15).⁸²

O Conselho Universitário da UFRJ rejeitou o Future-se por apresentar inconsistências que ameaçam a sua integridade administrativa, científica, patrimonial e pedagógica, em razão do texto ser frágil e raso, sobretudo, a respeito da atuação do conselho gestor da Organização Social responsável pela gestão da universidade que aderir ao Programa.⁸³

Em nenhum dos documentos mencionados neste capítulo, pelos quais levantei para conhecer o Programa Future-se, seja emitido pelo próprio MEC, este é o caso da Minuta e da exposição em *Power Point*, ou de documentos emitidos pelas Instituições Federais de Ensino Superior ou pela mídia, não há qualquer menção sobre o que o Programa direciona atenção as Relações Étnico-Raciais, Diáspora Africana, Política de Ações Afirmativas, Educação para Relações Étnico-Raciais, População Negra, Racismo, Preconceito Racial ou sobre Desigualdades Raciais. Considero que o caráter universal da autonomia que caracteriza o ensino público e a gestão universitária, mantém o racismo institucional, por não inserirem dados sobre os impactos do Future-se para o processo de inclusão étnico-racial nos cursos de graduação e de pós-graduação nas IFES. Me parece que as vozes das representações sociais não serão ouvidas, e talvez nem os dados científicos serão considerados, conforme o caso mais recente da exoneração do diretor do INPE, Físico e Professor da USP, Ricardo Galvão.⁸⁴

Este fato revela que a ciência brasileira também sofre ameaça, seja pelos cortes já anunciados nas entidades de fomento (Capes, CNPQ,

82 Disponível em: http://www.ufvjm.edu.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8529&Itemid=1031 Último acesso em: 12 ago. 2019.

83 Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/08/09/ufrj-recusa-adesao-ao-programa-future-se-do-mec.ghtml> Último acesso em: 12 ago. 2019.

84 Disponível em: <https://g1.globo.com/natureza/noticia/2019/08/07/exoneracao-de-diretor-do-inpe-e-publicada-no-diario-oficial.ghtml> Último acesso em: 12 ago. 2019.

FAPEMIG, FAPERJ, entre outras) ou pela interferência política e gestora que buscam desqualificar a atuação de cientistas brasileiros.

No entanto, o meio acadêmico brasileiro tem adotado uma posição de confinamento sobre questões raciais. Em pesquisa levantada sobre os dados de editais de Programas de Iniciação Científica e de Extensão, na concessão de bolsas, Jesus (2018) percebeu que nos editais Bolsas PIBIC e PIBEX, entre 2015 e 2017, na UFVJM, os projetos com a temática Étnico-Racial, apresentaram como resultado: reprovado, aprovado sem concessão de bolsa, excedente. O que estes dados revelaram? Que no interior das jovens instituições de ensino público superior, a questão racial sofre confinamento, conforme Carvalho (2006) já havia denunciado no início deste século XXI. Então a implementação da política de ações afirmativas nas IFES pode não estar sendo efetiva?

As ações afirmativas no ensino público superior pautam-se em promover equidade, em situações pelas quais comprovam-se que os privilégios geram desigualdades e discriminações geram exclusões, e sobre o debate da questão da inclusão étnico-racial no acesso ao ensino público superior, pauta-se na atualidade o caso das comissões de averiguação da identificação dos candidatos pretos, pardos e indígenas, as vagas dos cursos de graduação e de pós-graduação nas universidades públicas. Frei David (2018) considera que a pauta na atualidade sobre ações afirmativas é sobre a heteroidentificação, que após a conquista do movimento negro pelas cotas raciais busca-se garantir o direito de pretos, pardos e indígenas a concorrer as vagas destinadas a reserva étnico-racial da Lei Federal nº. 12.711/12. Há uma preocupação deste autor, ao sinalizar que o Ministério Público tem sido conivente com as fraudes que tem aumentado no interior dos programas de averiguação da heteroidentificação dos candidatos, e volta-se a atuação da militância negra para investigar, denunciar e acionar a justiça para que se cumpra a legislação de acesso aos cursos de ensino superior.

A atuação do Movimento Negro na luta pelos direitos civis da população negra brasileira representa um marco da democracia brasileira, e na opinião de Nilma Lino Gomes (2017), tem o viés de protagonismo

político, que reúne contribuições no período republicano brasileiro, que reúnem-se pelas ações da Imprensa Negra, da Frente Negra Brasileira, do Teatro Experimental do Negro, do Movimento Negro Unificado, da Marcha Zumbi dos Palmares em Brasília, mobilizações da comunidade negra brasileira que reverberaram em medidas governamentais que devem sempre ser mencionadas como uma conquista de justiça social.

Gomes (2017) revela o sentido educador do movimento negro ao pautar o conceito sociológico de raça como essencial para análises sobre o problema social promovido pela relação desigual entre brancos e negros, sobretudo, relacionados as questões de igualdade de oportunidade. Neste sentido, a atuação militante e reivindicadora do movimento negro, em denunciar as atitudes racistas, corroboradas pela análise de dados das pesquisas realizadas em espaços acadêmicos sobre o tema das Relações Étnico-Raciais, contribui para denunciar as desigualdades e para elaborar políticas públicas que buscam a equidade étnico-racial.

A estratégia didático-pedagógica de incluir conhecimentos, saberes e cultura dos modos de vida e civilizatórios de África e dos afrobrasileiros nos currículos escolares da Educação Básica e do Ensino Superior atende a medida legal das ações afirmativas, através da lei Federal 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares para Implementação da Educação para Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura africana e afrobrasileira (2004/2013). Compreendo que quaisquer produções textuais sobre o tema Relações Raciais devem ter como ponto central a relação do racismo e das suas reverberações que ampliam as desigualdades de oportunidades entre brancos e negros na sociedade brasileira.

A universidade pública é o espaço de discussão do problema social do negro brasileiro, é nela que o tema deve encontrar espaço plural para dialogar, debater e refletir sobre as políticas públicas de enfrentamento às desigualdades raciais. Por isso, este capítulo pretende contribuir nesta publicação Paraíba na Diáspora Africana, com apresentação de dados ou experiências que buscam garantir o acesso democrático aos cursos de ensino superior nas instituições de ensino público superior e emitir parecer

sobre a percepção do Programa Future-se que podem ameaçar a manutenção dessas conquistas recentes.

EXPERIÊNCIAS DE INCLUSÃO ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO BRASILEIRO

O caráter educador do movimento negro sinalizado por Gomes (2017) revela um processo pelo qual a população negra mantém vigilância frequente, devido ao risco social que a maioria de sua população é deslocada para condição de vulnerabilidade. Se analisarmos os sinônimos de pobreza, dependência química de drogas lícitas e ilícitas, desemprego, baixa escolaridade e ausência de oportunidade, pode-se sinalizar que a população negra está hiperrepresentada na demografia destas subvariáveis. Qual é o papel das instituições públicas para superação desta cristalização das desigualdades raciais no Brasil? Inércia ou superação do racismo?

O racismo institucional tem sido aquele que apresenta maior efetividade por não revelar diretamente as práticas racistas, e nas instituições de ensino público superior, seja em razão do sentido de autonomia universitária ou do caráter universalista de igualdade, a questão da oportunidade e da verificação da demografia da cor em alguns espaços/nichos/cursos de graduação, podem revelar o quanto o racismo velado permanece no interior das instituições públicas de ensino superior. O desafio é saber quais experiências tem buscado desestabilizar a presença do racismo em seus campi e de superar o ethos branco da academia brasileira?

O documento Future-se⁸⁵ (2019) não menciona qualquer manifesto ou tentativa de manter a luta de combate ao racismo, ao contrário, seu viés economicista e empreendedor descaracteriza o sentido de responsabilidade social das IFES, e isso, seguindo as leis de mercado global, acirrará a competitividade entre as universidades, que podem não se comprometer

85 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/52641> Último acesso em: 12 ago. 2019

a desenvolver estratégias de superação de manifestações do preconceito racial. Carvalho (2006) já denunciou a baixa presença de docentes negros na academia brasileira, e lançou a questão de como os docentes brancos de cursos de elevado status social poderiam sensibilizar-se com a questão do racismo, e da ausência de oportunidade ofertada a população negra, se jamais puderam conviver com negros nos espaços de sociabilidade e de formação política, cultural, social e pedagógica?

Sabrina Moehlecke (2016) ao sinalizar sobre a historicidade da política de ações afirmativas no Brasil, afirma que há um caráter desestabilizador desse modelo de política sobre o *modus operandi* no interior das universidades, em razão de inserir as demandas sociais, que são consequência de atitudes racistas, na pauta de debate político e social. A autora enfatiza que o racismo inserido no alicerce da estrutura social brasileira, cristaliza-se através das manifestações do preconceito racial, da discriminação racial, da ausência de oportunidade para população negra, da baixa presença demográfica da população negra em espaços de privilégios e de prestígio social elevado. Na opinião da autora, o debate sobre Ações afirmativas é um debate que faz parte de disputas por projetos de sociedade, a saber, “quanta igualdade estamos dispostos a garantir para o conjunto da população” (p.436).

Compreendo que a igualdade de oportunidade ou o princípio do Direito em tratar os desiguais enquanto desiguais, seriam fundamentais a sua continuidade, seja em quaisquer modelos de política ou programa estatal a ser implantado em nossa sociedade, tendo em vista as elevadas taxas que representam as desigualdades raciais. Sobretudo, o caráter tecnocrata não pode isentar-se de dialogar sobre o maior problema social do Brasil, que é a vulnerabilidade social, que historicamente vitimiza a população negra em nosso país.

O caráter de denuncia e a mobilização de projetar programas e ações de intervenção para superação do racismo é o ponto central de atuação do movimento negro, que pedagogicamente, construiu em sua trajetória história de luta, ter acumulado saberes e experiências que ampliaram o sentido emancipatório para população negra, ou seja, ao elaborar estratégias, tais

como a criação de pré-vestibulares para pretos, pardos e carentes, ou nas ações de militância, resistência e constituição de identidades em grupos juvenis, ou na organização de grupos e entidades em defesa pelos direitos civis e humanos.

Essas ações do Movimento Negro são baseadas em alguns conceitos e categorias referenciadas e com gênese em diferentes epistemologias. Tenho dialogado em minhas produções e análises do fenômeno social das desigualdades raciais e da promoção da identidade racial negra, com o sentido de negritude, pelo qual, Munanga (2009) sinaliza os princípios elaborados por Aimé Césaire e L. Senghor, que tratam-se da solidariedade ao irmão negro, da valorização da cultura de matriz africana e da lembrança da ancestralidade, baseados nos modos civilizatórios e cosmologias africanas. Estes princípios norteiam as ações que desenvolvo, e não somente estão direcionadas a população negra, mas para todos os cidadãos brasileiros, tendo em vista que o racismo é uma prática social que está inserida em diferentes nichos sociais, e precisa ser enfrentado por tod@s!

Este caráter de participação nas reivindicações pelos direitos civis, pela igualdade de oportunidade e a promoção da identidade racial negra, pautam o processo educador do movimento negro, que Gomes (2017) menciona ter como característica:

enquanto forma de organização política e de pressão social – não sem conflitos e contradições – tem se constituído como um dos principais mediadores entre a comunidade negra, o estado, a sociedade, a escola básica e a universidade. Ele organiza e sistematiza saberes específicos construídos pela população negra ao longo da sua experiência social, cultural, histórica, política e coletiva (p.42).

Este sentido de diálogo com as representações sociais não tem sido destacado na atual gestão do Ministério da Educação, dentre outra, justifica-se

pela denúncia de aparelhamento do Estado junto as entidades e movimentos sociais, que particularmente, no campo científico e acadêmico, compreendo que a militância e a pesquisa encontram momentos de aproximação, no entanto, o pesquisador precisa saber o limite da militância, tendo em vista que a neutralidade e a autonomia da pesquisa científica não podem ser violadas. Este pode ser o caso do Programa Future-se, em vista que a sociedade demonstra elevado *status* para áreas tecnológicas e biomédicas, quando se compara a representação das ciências humanas e sociais. Caso o programa seja aderido pelas IFES, isso poderá apresentar uma ampla contradição entre os interesses de mercado, as relações sociais de produção e divisão social do mercado, e as ações que vislumbram o respeito, a dignidade humana, a solidariedade, o bem comum a todos.

As gestões das Organizações Sociais, em geral devido aos frequentes problemas, já demonstraram que não estão preocupadas com o capital humano, mas promovem relações sociais projetadas nas leis de mercado, por isso tenho uma preocupação, sobremaneira em relação as pesquisas e ações extensionistas no interior das IFES que aceitem aderir o programa Future-se, como irão manter e ampliar ações voltadas a compreender a realidade desigual da sociedade brasileira? E as ações em andamento, como ficarão? Terão fomento? A breve história de construção identitária e ampliação da diversidade étnico-racial no interior das universidades públicas ficarão na memória recente dos seus atores sociais?

Esta recente memória é revelada por Maria Alice Rezende Gonçalves (2010) quando descreve o caráter identitário promovido pelas cotas raciais na Uerj, que buscaram tratar pedagogicamente:

[...] adoção das políticas de reserva de vagas para negros contribuiu para a construção de uma identidade negra positiva entre o alunado. Sem dúvida, o convívio com um conjunto maior de negros dentro do espaço universitário tem fortalecido uma identidade racial, por meio do contato com eventos acadêmicos, grupos

e movimentos que contribuem positivamente na construção de sua identidade” (p.66).

A política de reserva de vaga ou cotas raciais não resolveu o problema da democratização do acesso e da permanência nos cursos de graduação e de pós-graduação nas universidades públicas. Gonçalves (2010) esclarece que ainda há problemas a serem resolvidos e a política precisa ser ampliada e melhorada. O fato que merece destaque é a ascensão de pertencimento a identidade racial, principalmente, de pretos e pardos, que em universidades localizadas em regiões mais distantes ou periféricas, ainda julgam que o lugar da população negra não é no ensino público superior.

Outro detalhe que merece destaque nesta linha argumentativa é sobre a ampliação dos Núcleos de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABIs) no interior das universidades e de unidades escolares da educação básica. Estes espaços representam a garantia do acompanhamento, denúncia e projeção de políticas públicas de ações afirmativas, no intuito de combater quaisquer injustiças de cunho étnico-racial, e de promover uma pedagogia crítica e antirracista. Entre as estratégias de promoção de um ensino antirracista, destacam-se as ações de formação inicial e continuada, o acompanhamento das políticas de ações afirmativas no interior da universidade pública, além de colaboração junto as redes públicas de ensino básico.

Santos et al. (2016) revelam experiências de promoção de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, organizados pelo Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI), da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), em conjunto: as ações do Programa de iniciação à Docência (PIBID) e do Curso de Formação Continuada para docentes da rede pública de educação básica, com apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e da Universidade Aberta do Brasil (UAB), através de cursos semi-presenciais na modalidade de Educação a Distância (EAD), em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Os autores sinalizam que o NEABI/UFOP, contou com pouco apoio institucional explícito da Universidade, no entanto, isso não

impediu a inserção acadêmica pujante, devido as ações indissociáveis entre ensino, pesquisa e extensão, e destacam-se a inserção de docentes, técnicos(as) administrativos(as) e discentes no seu quadro de colaboradores. Entre as ações desenvolvidas nesta experiência, os autores mencionam sobre: a produção científica, a produção de livros, oferta de curso de extensão, organização de grupos de pesquisa cadastrados na plataforma de grupos do CNPQ, entre outras atividades relacionadas a Educação para Relações Étnico-Raciais.

Na Universidade Federal Fluminense (UFF), sobre a perspectiva da Educação para Relações Étnico-Raciais, Oliveira e Pessanha (2015) mencionam a respeito da criação da disciplina Educação e Relações Raciais na Escola,⁸⁶ e consideram que seja uma conquista para o campo da Educação para Relações Étnico-Raciais, comparada com a criação dos NEABIs e com a promoção da Leis antirracistas (10.639/03 e 11.645/08) e das cotas raciais.

No caso do NEAB (Núcleo de Estudos Afrobrasileiros) da UFF, o Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB), criado em 1995, desenvolveu pesquisas sobre os processos de socialização escolar e a presença da população negra enquanto protagonista, e também buscou analisar a presença do racismo na interação entre os sujeitos nos espaços de socialização escolar e/ou nas manifestações do currículo monocultural eurocêntrico.

Outro destaque das ações do PENESB se dá pela perspectiva de formação continuada, com a oferta de Curso de Especialização *Lato Sensu* em Educação para Relações Étnico-Raciais, que reúne produções e conteúdos das seguintes áreas de conhecimentos: da Sociologia das Relações Raciais; da História de África e o negro na História do Brasil; dos Aspectos Antropológicos da Diáspora africana; do Currículo e da Didática antirracista. Sobretudo, a medida adotada pela UFF, e entre outras IFES, de promover conhecimentos que corroboram na promoção de uma educação antirracista,

86 Oliveira e Pessanha (2015) destacam que a criação da disciplina obrigatória Relações Étnico-Raciais na Escola recebeu moção de aprovação em reunião do Colegiado do Curso de Pedagogia da UFF, em Niterói-RJ, na ocasião da reformulação curricular entre os anos de 2009 e 2010, e posteriormente submetido e aprovado na Congregação de Ensino.

pautam-se no princípio da justiça social, e me preocupa o atual momento da gestão pública em nosso país, em demonstrar o não reconhecimento da necessidade de manter e/ou ampliar as ações de superação do racismo nas instituições públicas de ensino superior, e caso efetivo o Programa Future-se entre as IFES, vale saber se sofreríamos perseguição política por defender a inclusão étnica e racial no currículo de formação inicial e continuada enquanto premissa para desenvolver a dignidade humana e os direitos civis?

As ações recentes de expansão do acesso aos cursos de graduação ampliaram a interiorização do ensino público superior, e em regiões remotas no nosso território, chegou o *campus* universitário e alteraram o quadro demográfico em alguns cursos de instituições federais de ensino. No caso do processo de ampliação da interiorização da Universidade Federal Fluminense, Hustana Maria Vargas (2015) analisou este movimento de interiorização, e confrontou dados sobre territórios (*campi*), cor e curso. A pesquisadora confrontou estes dados sobre a UFF e considerou a influência do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) para esta ampliação ao interior do estado do Rio de Janeiro. A partir de 2008, ano em que a UFF aderiu ao programa, até o ano 2012, alcançou o total de 106 cursos, sendo que em 2008 eram 74, e em 2004 contava com 60 cursos.

Estes cursos foram distribuídos em 10 cidades do Estado do Rio de Janeiro, isso representou ampliação dos *campi*, no entanto, essa ampliação não significou ampla inserção de pretos e pardos nos cursos de graduação, e isso é revelado pela autora, quando analisou dados de candidatos inscritos e aprovados, entre os diferentes *campi* da UFF, e percebeu que o quantitativo de candidatos negros que alcançou vaga nos cursos é infinitamente inferior ao comparado com o quantitativo de candidatos negros que são eliminados ou são posicionados como classificados excedentes nas disputas das vagas disponíveis nos editais de seleção (VARGAS, 2015).

O que isso nos leva a pensar? Pensamos que mesmo com a política de cotas, a Lei Federal nº. 12.711/12, não torna-se efetiva a inserção de pretos e pardos no acesso aos cursos de graduação nas IFES. O caso da UFF revela o que pode estar em processo nestes últimos anos, mesmo com a legislação

de reserva de vaga, a baixa efetividade da política de reserva de vaga não garante o acesso satisfatório da população negra aos cursos de graduação, este dado pode ser mais alarmante nos cursos de elevado prestígio social e de maior concorrência⁸⁷. Como deve estar o processo de democratização no acesso aos cursos graduação se confrontarmos dados entre as variáveis raça e gênero?

Queiroz e Santos (2015) compreendem que a política de cotas ampliou o acesso de mulheres negras no ensino público superior, no entanto, em estudo sobre a realidade do acesso aos cursos de graduação na UFBA, adverte que:

esse crescimento beneficiou, sobretudo, as estudantes autodeclaradas pardas. Ou seja, as mulheres que se definem como pretas, que estavam em situação mais desfavorável, não lograram os mesmos benefícios (p.134).

Torna-se relevante realizar o acompanhamento das políticas de ações afirmativas no acesso democrático aos cursos de graduação nas universidades públicas, justifica-se este argumento devido a consideração de que pretos e pardos egressos das classes populares podem não estar sendo assistidos pelas políticas públicas de acesso e permanência. Também se faz necessário

87 Lembro que a Lei Federal de Cotas, ou Lei Federal nº. 12.711/12 sinaliza uma hierarquização entre aqueles requisitos ou critérios de concessão ao benefício da reserva de vaga, em primeiro adota-se o critério de egresso de escola pública, e ao considerarmos aqueles candidatos egressos de escolas militares e colégios mantidos pela União, estariam em vantagem se comparados aos candidatos egressos das redes públicas estaduais; segundo critério é o da comprovação de renda, em vista que a maioria da população negra se enquadra nas classes populares, no entanto, o genocídio da juventude negra, e outros aspectos que mantêm ou ampliam o quadro de desigualdade racial, por exemplo: gravidez precoce na juventude, evasão e retenção escolar, medidas socioeducativas, entre outras, sugerem que a juventude negra não participa efetivamente dos processos de seleção para vagas nos cursos de ensino público superior; e finalmente, o terceiro critério é o racial, e entendemos que a Lei Federal de Cotas trata-se de uma lei sociorracial, e não atende as demandas denunciadas pelo Movimento Negro e por intelectuais da academia que indicam dados científicos que sugerem ampla urgência em promover políticas públicas de cunho racial devido a manutenção do racismo institucional.

ampliar as pesquisas que confrontem os dados raciais, e saber se pretos e pardos estão na mesma posição equânime ao disputar às vagas destinadas a reserva na política de cotas?

Considero amplo risco para o campo das Relações Raciais se a IFES aderirem ao Projeto Future-se, haja vista que o sentido de integração baseado no nacionalismo e na igualdade universal revelados pela atual gestão governamental da União, eliminará qualquer dado que possam revelar as desigualdades raciais. Por isso é preciso que os atores sociais inseridos no interior das universidades e escolas públicas comprometam-se em desenvolver atividades e ações no campo das Relações Étnico-Raciais na perspectiva de promoção de uma pedagogia antirracista, sobretudo, que prevaleça o sentido democrático e autônomo nas suas ações didático-metodológicas.

Entre as experiências de compromisso com o campo das Relações Étnico-Raciais, Ferreira (2015) investigou o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), e encontrou disciplinas que tratam da questão étnico-racial, entre obrigatórias (4 disciplinas) e optativas (3 disciplinas) totalizam-se 7 (sete) disciplinas: Sociologia e Educação II (60 h – obrigatória); Antropologia e Educação (60 h – obrigatória); Estudos Culturais e Educação (30h – obrigatória); Cultura Afro-Brasileira (60h – obrigatória); História e Educação III (60h – optativa); Educação e Relações Raciais no Brasil (30h – optativa); Multiculturalismo e Educação (30h – optativa). O curso de Pedagogia da UFRRJ está localizado no Campus de Nova Iguaçu, município da região da Baixada Fluminense, do estado do Rio de Janeiro, e este curso está lotado na Unidade Instituto Multidisciplinar, e tem a interdisciplinaridade como eixo comum de sua matriz curricular, e a questão racial está sinalizada neste viés, que para Japiassú (apud Ferreira, 2015, p.109) “a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”.

Coelho e Soares (2016) revelam experiências acumuladas nas atividades do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais – GERA, e dentre as ações de ensino, pesquisa e

extensão, sinalizam as possibilidades de articulações entre a universidade e a escola básica, seja na formação inicial e continuada, ou na promoção da legislação antirracista, busca-se desenvolver nestes espaços educativos, sobretudo, um trabalho baseado na perspectiva da interdisciplinaridade, que tem por objetivo conhecer a realidade social, e para isso é preciso compreender como:

as categorias dos agentes escolares – professores, técnicos e alunos – acerca de termos como raça, etnia, preconceito e discriminação racial no universo escolar, de modo a vislumbrar como têm sido implementados os novos marcos legais para o trato com a questão étnico-racial (p.61).

Defendo a relevância de destacar as categorias raça, racismo, preconceito e discriminação racial nas ações antirracistas desenvolvidas em espaços educativos, seja por atender a política pública de ação afirmativa, neste caso, pautam o princípio norteador da legislação antirracista, da lei federal de cotas e da heteroidentificação das bancas de averiguação. Em nenhum momento, a minuta do Programa Future-se destaca sobre o tema Relações Étnico-Raciais, o que revela duas hipóteses: a primeira, em razão dos gestores não estarem sensibilizados pela questão das desigualdades raciais, e não terem acúmulo de conhecimento sobre a realidade do problema do negro no Brasil; e a segunda hipótese, lanço em virtude da intencionalidade dos gestores públicos, em erradicar questões relativas a população negra, e pode considerar que trata-se de ampliar as barreiras de acesso de pretos e pardos ao ensino público superior. Como isso seria possível? Através da cobrança de mensalidades nas IFES em cursos de graduação, assim, candidatos pretos e pardos das classes populares e médias não teriam como custear a sua permanência em cursos como Odontologia, Direito, Engenharias e Medicina; também pela ampla concorrência de fomento de pesquisas, que levariam a hierarquização das pesquisas científicas; e pela perda do caráter público das IFES, através do fim da autarquia Federal, que levaria o conselho gestor da Organização Social a ter poder decisório para

considerar o que é relevante e necessário para desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão.

Um dado amplamente importante para ser debatido no interior das IFES é sobre a heteroidentificação, e com a adesão das IFES ao Programa Future-se, pode revelar o fim das Ações Afirmativas no cenário das políticas públicas no Brasil. Em pouco tempo avançamos em relação a tentativa de promover equidade no acesso aos cursos de ensino público superior, entretanto, se compararmos o acúmulo histórico das desigualdades raciais, ainda há muito o que precisa ser feito para avançar. Frei David (2018) menciona que as instituições públicas precisam estar comprometidas com a política de inserção étnico-racial em razão da necessidade de promover justiça social em nosso país.

Recorro a Tavares Jr. (2018) que corrobora sobre as orientações para implementação da heteroidentificação, a partir da experiência acumulada em participação nas comissões do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), que averiguam a declaração racial dos candidatos pretos, pardos e indígenas. Sobretudo, as comissões são formadas com a premissa de assegurar a implementação da política de acesso aos cursos de graduação, da Lei Federal de Cotas, Lei nº. 12.711/12, e de coibir as fraudes que são um significativo problema na promoção desta política pública. Além das fraudes há o caráter pedagógico desta medida legal que é da promoção da identidade racial e da compreensão de que o racismo é o principal elemento norteador para desenvolvimento desta política pública. Tavares Jr. (2018) salienta que:

A instituição deve ter um grupo de trabalho com integrantes experientes na temática étnico-racial e conhecimento da legislação vigente capazes de integrar e articular as políticas de ingresso com as de permanência e êxito, pois não há sentido em garantir única e exclusivamente o ingresso. Desta forma, este grupo tem entre seus objetivos organizar o procedimento de

heteroidentificação de forma integrada a outros setores da instituição responsáveis pelo processo seletivo, assim como à Pró-reitoria de Ensino ou equivalente (p. 260).

Compreendo que para além do caráter de compromisso com a questão racial, o grupo de trabalho na heteroidentificação racial deve estar realizar o pleno acompanhamento das atualizações e produções epistemológicas do campo das Relações Étnico-Raciais, seja na busca por formação continuada; participação em eventos científicos; levantamento de dados da própria instituição e corroborar para sua publicização, e/ou estar sempre em vigilância sobre a presença do racismo institucional e elaborar medidas que busquem superá-lo; seja no diálogo com os discentes cotistas, sobre a tomada de conscientização sobre a política de ação afirmativa; e no trabalho em conjunto aos docentes e gestores da educação básica, para que se tornem parceiros nesta ação pedagógica antirracista.

As ações mencionadas no parágrafo anterior constituem as ações do Grupo de Estudos Sobre o Negro e Educação no Vale do Jequitinhonha – GENE JEQUI no *Campus* JK, da UFVJM.⁸⁸ Lidero este grupo e já estive envolvido em diferentes ações no interior desta instituição, inclusive na comissão de heteroidentificação no processo de seleção aos cursos de graduação. O GENE JEQUI desenvolve suas ações na interface entre ensino, pesquisa e extensão, e busca atender os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Educação Física, da Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

As ações desenvolvidas junto aos discentes destes cursos de graduação, desde 2015, legitimam-se pelos textos das leis antirracistas (Lei Federal nº. 10.639/03 e Lei Federal nº. 11.645/08) e atende a Resolução CNE/CP nº. 02/2015, que deliberou diretrizes curriculares para os cursos de Licenciatura. As ações de ensino pautam-se na oferta da disciplina Educação e Relações Étnico-Raciais (45h – obrigatória), como medida que dialoga sobre os

conteúdos que sinalizam as desigualdades raciais; o negro na História do Brasil; sociologia das relações raciais; aspectos antropológicos da Diáspora africana; currículo, didática e pedagogia antirracista, e visam oportunizar aos futuros docentes da Educação Básica, o acúmulo de conhecimento sobre as relações raciais no Brasil, e assim, promover um ensino que combata o sentido monocultural do currículo eurocêntrico das redes públicas e privadas de ensino básico.

As contribuições reunidas neste capítulo corroboram para transformar o *campus* universitário e os espaços educativos da educação básica em representações da diversidade étnico-racial, e que a convivência entre os diferentes seja vista como a nossa maior e significativa identidade plural, autônoma, criativa e respeitosa. São valores que definitivamente buscam atender o caráter de dignidade humana, sobretudo, ensinar a respeitar e conviver é o pilar democrático que deve ser mantido em nossa sociedade. Tenho preocupação com a possibilidade de retrocesso das ações conquistadas pelo movimento negro, cristalizadas pela política de ações afirmativas, é preciso considerar que ainda não foi possível reverter as altas taxas de desigualdades raciais acumuladas historicamente no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendo que em tempos sombrios de PECs, MPs e Future-se, é preciso colocar à luz, da recente história brasileira, as conquistas alcançadas pela população negra no acesso democrático ao ensino superior. Os textos da PEC 241, da MP 746 e do Future-se sinalizam reducionismo em relação aos avanços sociais conquistados desde a constituição cidadã de 1988, e isso vai atingir a população negra, mais vulnerável no desigual quadro da sociedade brasileira. Busquei neste capítulo apresentar uma breve exposição que desmobilize a intenção das IFES em aderir ao Programa Future-se e perceber o quanto reverberará para redução da reserva de vaga de pretos e pardos no ensino público superior.

Esta obra Paraíba no contexto da Diáspora Africana sinaliza pela defesa da manutenção das conquistas alcançadas com a implementação da Lei Federal nº 10.639/03 e da manutenção das cotas raciais no acesso aos cursos de graduação no ensino superior público. A Lei nº 12.711/12 é uma lei social, de caráter sociorracial, e não atende as demandas de garantir igualdade de oportunidade no acesso da população negra ao ensino público superior. Mesmo com as ameaças atuais, é preciso adotar a estratégia de garantir a manutenção das ações previstas nas duas leis federais, entretanto, o próximo passo do debate sobre ações afirmativas é pela qualificação do processo de Heteroidentificação, que tem sofrido incompreensão dos atores sociais que dele participam, desrespeito da comunidade interna e externa das IFES, e fraudes, principalmente, dos candidatos brancos e pardos (com maior característica fenotípica que se aproxima da população branca caucasiana) que alteram a sua autodeclaração racial em tentativa de burlar o programa para garantir benefício/acesso aos cursos de graduação de elevado status social, através da política pública de ação afirmativa, que deve ser reconhecida no sentido de justiça social, de promover equidade, e de garantir a superação de manifestações de preconceito e de discriminação raciais.

REFERÊNCIAS

BRASIL, República Federativa do. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: SECADI / SEPPIR, 2013.

_____. Lei nº 10.639/03 disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm Último acesso em 12/10/2016.

_____. Lei nº 12.711/12 disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm Último acesso em 12/10/2016.

CARVALHO, José Jorge. *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. São Paulo: Attar, 2006.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. SOARES, Nilcelma Josenilda Brito. Núcleo GERA: articulações possíveis entre a universidade e a escola básica. In: MARQUES, Eugenia Portela Siqueira; SILVA, Wilker Solidade (Orgs.). *Educação, relações étnico-raciais e resistências: as experiências dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas no Brasil*. Assis/SP: Triunfal Gráfica e Editora, 2016, p. 59-87.

FERREIRA, Verônica Moraes. A questão racial no currículo do curso de pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Campus Nova Iguaçu. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org). *Negritude e Universidade: evidenciando questões relacionadas ao ingresso e aos projetos curriculares*. Rio de Janeiro: Alternativa, 2015, p. 97-130.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro como ator político. In: _____. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017, p. 21-39.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende. A importância do sistema de reserva de vagas na Uerj na construção de identidades negras. In: SISS, Ahyass; MONTEIRO, Aloísio Jorge de Jesus (Orgs.). *Negros, Indígenas e a educação superior*. Rio de Janeiro: Quartet: EDUR, 2010, p. 49-67.

MOEHLECKE, Sabrina. Ações Afirmativas no Brasil: um histórico do seu processo de construção. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói-RJ: EdUFF, 2016, p. 413-438.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. 3. ed. Belo Horizonte-MG: Editora Autêntica, 2009.

NABUCO, Joaquim. *O abolicionismo*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012.

OLIVEIRA, Iolanda de. PESSANHA, Marcia Maria de Jesus. A questão racial nos currículos dos cursos de Licenciatura e Pedagogia ministrados pela Universidade Federal Fluminense. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org). *Negritude e Universidade: evidenciando questões relacionadas ao ingresso e aos projetos curriculares*. Rio de Janeiro: Alternativa, 2015, p. 57-72.

SANTOS, Frei David. Prefácio. In: DIAS, Gleidson Renato Martins; TAVARES JÚNIOR, Paulo Roberto Faber. *Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos*. Canoas: IFRS Campus Canoas, 2018, p. 06-10.

SANTOS, Adilson Pereira dos. SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. PEIXOTO, Silvana Vanêssa. O NEABI/UFOP e a formação inicial e continuada de professores. In: MARQUES, Eugenia Portela Siqueira; SILVA, Wilker Solidade (Orgs.). *Educação, relações étnico-raciais e resistências: as experiências dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas no Brasil*. Assis/SP: Triunfal Gráfica e Editora, 2016, p. 141-157.

VARGAS, Hustana Maria. Expansão da Universidade Federal Fluminense: Interiorização, cor e curso. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org). *Negritude e Universidade: evidenciando questões relacionadas ao ingresso e aos projetos curriculares*. Rio de Janeiro: Alternativa, 2015, p. 73-96.

SITES VISITADOS

<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2016/10/14> Último acesso em: 12 out 2016.

<http://www.G1.globo.com> Último acesso em: 20 jan. 2014.

<http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2010> Último acesso em: 20 jan. 2014.

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u401519.shtml> Último acesso em 20 jan. 2014.

<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/08/05/ufrj-pode-interromper-atividades-ainda-este-mes-diz-reitora.ghtml> Último acesso em: 06 ago 2019.

<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/12-acoes-programas-e-projetos-637152388/78391-consulta-publica-tem-quase-15-mil-cadastrados-em-menos-de-uma-semana> Último acesso em: 07 ago. 2019.

<https://portalcorreio.com.br/tce-constata-irregularidades-em-os-que-comanda-hospitais-na-paraiba/> Último acesso em: 07 ago. 2019.

<https://www.andes.org.br/> Último acesso em: 07 ago. 2019.

<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/07/03/crise-na-saude-do-rio-de-janeiro-atinge-hospitais-federais-estaduais-e-municipais.ghtml> Último acesso em: 07 ago. 2019.

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/07/governo-corta-repasse-para-educacao-basica-e-esvazia-programas.shtml> Último acesso em: 07 ago. 2019.

<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2016/10/14> Último acesso em: 12 ago. 2019.

www.andifes.org.br/andifes-carta-de-vitoria/ Último acesso em: 12 ago. 2019.

<http://www.adur-rj.org.br/portal/wp-content/uploads/2019/08/Anexo-Circ293-19.pdf>
Último acesso em: 12 ago. 2019.

<https://ufmg.br/comunicacao/noticias/conselho-universitario-da-ufmg-nao-recomenda-adesao-ao-future-se> Último acesso em: 12 ago. 2019.

http://www.ufvjm.edu.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8529&Itemid=1031 Último acesso em: 12 ago. 2019.

<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/08/09/ufRJ-recusa-adesao-ao-programa-future-se-do-mec.ghtml> Último acesso em: 12 ago. 2019.

<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/476577> Último acesso em: 12 ago. 2019.

<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/52641> Último acesso em: 12 ago. 2019.

SOBRE AUTORAS E AUTORES

ANA CRISTINA SILVA DAXENBERGER

Professora na Universidade Federal da Paraíba e na UAB/UFPB no Curso Letras Libras. Atualmente é Chefe do DCFS/CCA/UFPB (2019). Doutora em Educação Escolar (2011, Unesp) e Mestra em Educação (2002, Universidade Metodista de São Paulo). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de educadores, educação inclusiva, educação especial, estudos étnicos. Foi Assessora do Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB entre 2014-2017, e desde 2017 é Vice-Representante do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA)/UFPB, sub-sede Areia/PB. É Membro do NEABI/CCHLA/UFPB - Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileira e Indígena da UFPB.

CRISTIANE MARIA NEPOMUCENO

Professora na Universidade Estadual da Paraíba – *Campus* Campina Grande. Doutora (2005, UFRN) e Mestra (1996, UFPB) e, atualmente, atua como Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena (NEABI-UEPB-CG). Foi Presidente da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia - AINPGP – (Diretoria 2016-2018). Desenvolve atividade de ensino e pesquisa com os seguintes temas: educação, cultura e diversidade; Educação e etnicidade africana, afro-brasileira e indígena; Educação em/para os Direitos Humanos, Cultura Popular voltadas primordialmente para manifestações e práticas festivas (carnaval e festas tradições de influência afro); Educação Étnico-racial e Diversidade.

DANILO SANTOS DA SILVA

Professor e Mestre em História pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal da Paraíba (2016). Professor, pesquisador (NEABI-CCHLA/UFPB) e ativista do Movimento Negro Brasileiro. Atualmente é assistente de projetos do Fundo Brasil de Direitos Humanos (FBDH – 2018-2019). Trabalha com ensino, pesquisa e extensão, com ênfase em História e cultura histórica, atuando principalmente, a partir dos seguintes temas: protagonismo negro, epistemologia negra, cultura histórica, ensino história, Direitos Humanos, genocídio da população negra, Lei nº 10.639/2003, Educação de jovens e adultos, educação popular, formação de professores/as.

ELIO CHAVES FLORES

Professor Titular na Universidade Federal da Paraíba. Doutor em História (2002, UFF) e Mestre (1992, PUC-RS). Está vinculado aos Programas de Pós-graduação em História/PPGH e de Direitos Humanos (NCDH) e ao NEABI, todos no CCHLA/UFPB. Recentemente foi coordenador do PPGH (2015-2017) e tem pesquisado os seguintes temas: cultura histórica, ensino de história, história da África, educação das relações étnico-raciais, direitos humanos e saberes históricos. Pesquisador do CNPq - PQ-2 - Área de História Moderna e Contemporânea.

JOSEMIR CAMILO DE MELO

Professor aposentado da Universidade Federal da Paraíba e Professor Visitante da Universidade Estadual da Paraíba. Doutor (2000) e Mestre (1978) pela Universidade Federal de Pernambuco. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Regional do Brasil, atuando principalmente nos seguintes temas: história econômica (ferrovias, secas escravidão), estudos afro-brasileiros, memória, patrimônio e cultura. É um dos fundadores do NEABI-UEPB-Campina Grande.

MARCELO SIQUEIRA DE JESUS

Professor na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Doutor (2014) e Mestre (2009) em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Tem experiência na Educação Básica e no Ensino Público Superior, experiências em Programas de Extensão Universitária e em Pesquisa no Ensino Superior e na Educação Básica. Tem estudado e realizado atividades com os seguintes temas: Educação para Relações Étnico-Raciais; Racismo na Educação, no Esporte e na Sociedade Brasileira; População negra no Brasil; Políticas de Ações Afirmativas no Ensino Superior; A Questão Racial no PIBID; Sociologia da Educação; Educação Física Escolar; Inclusão de Pessoas com Deficiência nas Práticas Culturais de Esporte e Lazer.

MÁRCIA DE ALBUQUERQUE ALVES

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em História na Universidade Federal da Paraíba. Pós-Graduada - *Lato Sensu* em História da Paraíba. Graduada em Licenciatura em História na Universidade Federal da Paraíba. Coordenadora de Assuntos Históricos, Artísticos e Culturais - CAHAC do Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Paraíba – IPHAEP. Desenvolve ações de Educação Patrimonial e pesquisa temas do Ensino de História com ênfase na Lei nº 10.639/03, História Local, Currículo, Livro Didático.

MARGARETH MARIA DE MELO

Professora na Universidade Estadual da Paraíba – *Campus* Campina Grande. Doutora em Educação (2012, UERJ) e Mestra em Educação (1999, UFPB), Atualmente é Chefe do Departamento de Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História e Cultura Afro-brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: racismo, Lei nº 10.639/2003, História e Cultura Afro-brasileira, formação docente, identidade negra e formação continuada.

MATHEUS SILVEIRA GUIMARÃES

Professor e Doutorando em História (2018) na Universidade Federal de Pernambuco e Mestre em História (2015) Universidade Federal da Paraíba. Graduado em História (UFPB) e Relações Internacionais (UEPB). Atuou como professor na Universidade Estadual da Paraíba (João Pessoa) e no Instituto Federal do Sertão Pernambucano e integra o corpo docente da Rede Pública do município de João Pessoa. Desenvolve pesquisa sobre diáspora africana, comércio de africanos/as e escravidão atlântica.

PATRÍCIA CRISTINA DE ARAGÃO

Professora Titular na Universidade Estadual da Paraíba – *Campus* Campina Grande. Doutora em Educação (2007, UFPB) e Mestra em Economia (2001, UFPB) e, atualmente, está vinculada aos Programas de Pós-graduação em Formação de Professores e no Mestrado de Serviço Social, ambos na UEPB-CG. Tem experiência na área de História e Educação, com ênfase em Ensino de História prática pedagógica e Formação de Professor. Desenvolve estudos sobre os seguintes temas: Cultura Juvenil, História e Cultura Afro-Brasileira, Literatura de Cordel, Interculturalidade, ensino de história, História da Educação, Migrações, Formação de Professor e Educação do campo. É Membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena/NEABI-UEPB/CG, membro do Núcleo de Pesquisa e Estudos Comunitários da Infância e Juventude (Nupecij), Sócio da Anped, Anpuh e Sociedade Brasileira de História da Educação.

RAYSSA ANDRADE CARVALHO

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em História na Universidade Federal da Paraíba. Graduada nos cursos de História (2013) e Direito (2018), ambos pela UFPB. Tem experiência na área de História, com ênfase em

História do Brasil República, atuando principalmente nos seguintes temas: mulheres negras, movimentos sociais, organizações negras - Bamidelê - OMN/PB-, identidade racial e Feminismo Negro. Atualmente, desenvolve pesquisa na linha de Ensino de História, especificamente nos temas acerca da História e Cultura Afro-Brasileira, na Paraíba, com estudos articulados à Lei nº 10.639/03.

ROSIVALDO GOMES DE SÁ SOBRINHO

Professor na Universidade Federal da Paraíba com Doutorado em Sociologia (UFPB, 2010) e Mestrado em Agronomia (UFV, 2003). Tem experiência na área de Extensão Rural, com ênfase em Sociologia Rural, atuando principalmente nos seguintes temas: comunidades quilombolas, agricultura familiar, agroecologia, desenvolvimento rural sustentável e assentamentos rurais. É Membro do NEABI/CCHLA/UFPB - Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileira e Indígena da UFPB.

SOLANGE P. ROCHA

Professora na Universidade Federal da Paraíba. Doutora (2007) e Mestre (2001) em História pela Universidade Federal de Pernambuco. Atua no Programa de Pós-graduação em História, do qual foi Coordenadora (Biênio 2017-2019), integra o NEABI-CCHLA/UFPB e o Grupo de Pesquisa Sociedade e Cultura no Nordeste Oitocentista/UFPB. Atualmente desenvolve estudos de pós-doutoramento (2019-2020) na Universidade Coimbra. Desenvolve projetos - ensino, extensão e pesquisa - sobre Diáspora Africana no Brasil, Patrimônio Afro-brasileiro, Feminismo Negro e Ensino de História com ênfase na população negra.

THAIS VITAL DOS SANTOS

Jornalista e Mestre em Comunicação e Culturas Midiáticas pela Universidade Federal da Paraíba (2018). Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase na temática Mídia e Racismo, e interesse nos estudos acerca do jornalismo e relações raciais brasileiras. Atualmente atua como Assessora e Coordenadora de Comunicação.

WALDECI FERREIRA CHAGAS

Professor na Universidade Estadual da Paraíba – *Campus* Guarabira. Doutor (2004) e Mestre (1996) em História pela Universidade Federal de Pernambuco. Foi Diretor do Centro de Humanidades da UEPB-Guarabira (2013-2016). É Coordenador do Grupo de Pesquisa: Cotidiano, Cidadania e Educação e fundador do NEABI-UEPB-Guarabira. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Regional do Brasil, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de história da África, cultura, cidade, história, cotidiano, religiões de matriz africana, ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, formação docente e educação étnico-racial.