

UNEMAT Editora

Editor: Maria do Socorro de Sousa Araújo

Capa Final: Ricelli Justino dos Reis

Diagramação: Ricelli Justino dos Reis

Editora UNEMAT 2015

online

Conselho Editorial:

Maria do Socorro de Sousa Araújo (Presidente)

Ariel Lopes Torres

Luiz Carlos Chieriegatto

Mayra Aparecida Cortes

Neuza Benedita da Silva Zattar

Sandra Mara Alves Silva Neves

Severino de Paiva Sobrinho

Tales Nereu Bogoni

Roberto Vasconcelos Pinheiro

Fernanda A. Domingos Pinheiro

Roberto Tikao Tsukamoto Júnior

Gustavo Laet Rodrigues

Revista História e Diversidade/Expediente:

Coordenadores /Organizadores: Osvaldo Mariotto Cerezer

Marli Auxiliadora de Almeida

História e Diversidade [recurso eletrônico] / Revista do Departamento de História. Cáceres: UNEMAT Editora. Vol. 6, nº. 1, (2015), 232 p.

Modo de acesso:<<http://periodicos.unemat.br/index.php/historiae-diversidade>>Semestral.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader (ou similar).

ISSN: 2237-6569

1. História. 2. Diversidade Cultural.

CDU 94+304.4 (05)

Editora UNEMAT

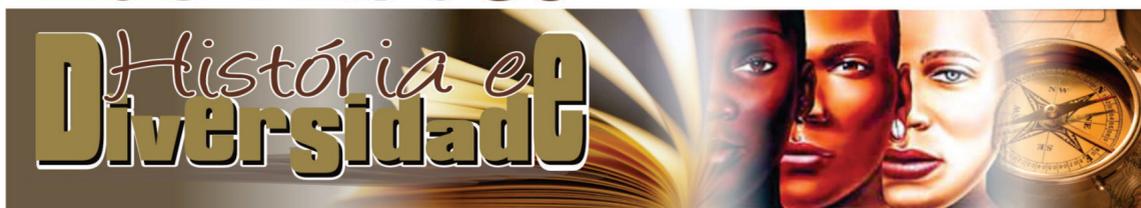
Avenida Tancredo Neves nº 1095 - Cavahada

Fone/fax: (0xx65) 3221-0077

Cáceres-MT – 78200-000 - Brasil

E-mail: editora@unemat.br

Revista



Dossiê “As Leis e suas práticas: a diversidade em exercício”

HISTÓRIA DA ÁFRICA NO ENSINO SUPERIOR: IMAGENS E REPRESENTAÇÕES DOS ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFMT, CAMPUS CUIABÁ

Renilson Rosa Ribeiro
Doutor em História pela UNICAMP
Docente do Departamento de História da UFMT/Cuiabá
Coordenador de Gestão de Proc. Educ. do PIBID/Capes/UFMT
E-mail: [rrrenilson@yahoo.com]

Luís César Castrillon Mendes
Doutorando em História pela UFMT
Docente do Departamento de História da UNEMAT/Cáceres
Bolsista Capes/Fapemat
E-mail: [lcesar@unemat.br]

Amauri Junior da Silva Santos
Mestrando em História pela UFMT
Bolsista Capes
E-mail: [amauri@live.at]

Resumo: A partir da experiência da atuação docente na disciplina de História da África e Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), no campus de Cuiabá, no presente artigo faremos uma análise dos planos de aula sobre a história e cultura africana e afro-brasileira desenvolvido pelos estudantes, procurando compreender as imagens e representações forjadas no contexto das atividades pensadas para a educação básica.

Palavras-chave: História da África/ Ensino de História/ Plano de Aula/ Experiências/ Universidade Federal de Mato Grosso.

ABSTRACT: From the experience of teaching performance in the history of discipline in Africa and Supervised Internship in the Course of Degree in History at the Federal University of Mato Grosso (UFMT) on the campus of Cuiabá, in this article we will analyze the lesson plans about the history and African and African-Brazilian culture developed by the students, trying to understand the images and representations forged in the context of activities designed for basic education.

Keywords: History of Africa/ History Teaching/ Lesson Plan/ Experiences/ Federal University of Mato Grosso.

Africanidades em planos e experiências

O importante é que, nos últimos 25 anos, equipes de universitários africanos vêm se dedicando ao ofício de historiador. O estudo da história africana constitui hoje uma atividade bem estabelecida, a cargo de especialistas de alto nível (FAGE, 2010: 21).

Ser professor e/ou acadêmico na área das ciências humanas exige cada vez mais discernimento, sensibilidade, reflexão teórica e consciência crítica para que se efetive uma formação humanística satisfatória. No ensino de História, disciplina tradicionalmente ligada, na maioria das vezes, a legitimação e manutenção do Estado nacional e de grupos minoritários em detrimento da maioria, há a necessidade de se incluir efetivamente no currículo a participação e atuação de sujeitos históricos marginalizados pelas narrativas hegemônicas. Os novos paradigmas teórico-historiográficos e as atuais demandas socio-culturais exigem conhecimentos, pesquisas e abordagens diferenciadas.

A obrigatoriedade por parte da legislação de se ensinar a história, a historiografia e a cultura africana e dos afrodescendentes, por exemplo, desconhecidas, se comparadas à europeia, surgiu em decorrência da pressão de movimentos sociais, que historicamente sempre reivindicaram igualdades de direitos.¹ Urge a necessidade de abordar na História ensinada (na academia e nas escolas), novos fatos, personagens e produções historiográficas, que os evidenciem enquanto sujeitos ativos nos processos históricos, com o objetivo de tornar o currículo plural e assegurar o respeito às diversidades étnicas. Se tal obrigatoriedade recaiu também sobre o professor do Ensino Fundamental e Médio, se faz necessária uma abordagem consistente acerca dessas temáticas nos cursos de graduação, responsáveis pela formação inicial. Dessa forma, tornam-se fundamentais articulações transversais às disciplinas específicas, buscando diversidades e alteridades contidas e contadas em interpretações e narrativas plurais.

Assim, é preciso que o professor-pesquisador de História, desde a sua formação inicial, tenha consciência de seu papel de articulador/educador que promova uma descolonização do saber, rompendo com a lógica eurocêntrica dos cursos, currículos, saberes e práticas escolares, sem, contudo, estabelecer polarizações étnico-identitárias ou fazer da sala de aula um palco para acertos de contas, tal qual chamou atenção Júnia Sales Pereira (2008: 41). A sala de aula, seja no espaço escolar, seja no acadêmico, que priorize abordar uma temática complexa como a diversidade cultural afro-brasileira tende a se tornar uma arena de embates e disputas, pois ali estão grupos diversos que apresentam interesses e representações na maioria das vezes conflitantes.

Atividades que envolvam os acadêmicos com as demandas da vida profissional precisam ser realizadas durante a graduação para que haja reflexão na/da ação docente, na qual o estágio assume um aspecto privilegiado para um ensino de história enquanto uma operação historiográfica, ou, nos termos de Fernando Penna (2011), “operação ensino de história”, por parte dos alunos de licenciatura com a mediação dos professores formadores. Além disso, não seria demais envidar todos os esforços a fim de priorizar uma revolução historiográfica nos três níveis de ensino de História: fundamental, médio e superior, nos termos de Élio Chaves Flores (2006: 79), que nos parece está ainda um pouco distante de acontecer.

Este texto trata de uma articulação possível (e necessária) entre o lugar ocupado pelo Estágio Curricular do curso de formação de professores de História da Universidade Federal de Mato Grosso, as práticas “científicas” dos acadêmicos e professores formadores

1 Trata-se da Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para reger a obrigatoriedade do ensino de História da África e cultura afro-brasileira e africana no Brasil.

e a produção, não de uma escrita, mas, neste caso, de uma aula. Essa reflexão terá como pano de fundo a representação dos acadêmicos do 7º semestre acerca da história e cultura africana e afro-brasileira na preparação de suas respectivas ações docentes, a partir da análise de dezesseis (16) planos de aula construídos pelos acadêmicos da disciplina História da África, no ano de 2013.

As dificuldades residem no fato de a maioria dos profissionais de História ainda não estarem familiarizados com temáticas, conceitos e abordagens teórico-históricas acerca de um continente historicamente ignorado pela cultura europeia ocidental, na qual somos descendentes, bem como de toda complexidade envolvendo as riquezas étnicas e culturais que somente nas últimas décadas começaram a ganhar visibilidade.²

A emergência da lei n. 10.639/03, complementada posteriormente pela Lei n. 11.645/08 – que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena na educação básica – tem a potencialidade de “quebrar” os conteúdos, narrativas e temporalidades consagradas do ensino e da pesquisa histórica vinculada ao modelo “quadripartite” eurocentrado (História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea) do currículo escolar. Significa romper a narrativa consagrada acerca da nossa formação como país e nação pautada no protagonismo europeu. Em outras palavras, para além das demandas de mudanças e adequações no currículo de formação inicial e continuada, nos conteúdos do ensino de história na escola e na formulação de livros didáticos e paradidáticos, a lei evidencia a necessidade urgente de se “descolonizar” a educação escolar brasileira – algo que vai além da própria disciplina História. Ela traduz a importância do Brasil se reconhecer como um país que precisa se pensar em uma perspectiva multicultural e pós-colonial. E isso vai além do “rótulo” de se fazer uma educação “politicamente correta” ou de “modismos”, como determinados discursos dentro e fora da escola e da universidade costumam taxar tal legislação nos fóruns colegiados sobre reestruturação curricular.³

Como ensinar algo que não se aprendeu?

A história da África é mais ampla que a história das relações Brasil-África. É muito maior e mais profunda que a (longa) história do tráfico Atlântico de escravos. A história de nossos ancestrais não se inicia nem se encerra na escravidão. Ela remonta os primeiros passos da humanidade, à criação das primeiras formas gregárias de vida dos humanos e sua interação com a natureza. Migrações, descobertas, conhecimentos técnicos estiveram presentes nas histórias mais remotas dos grupos humanos que viveram no continente africano (LIMA, 2009: 158).

2 Interessante é a iniciativa da UNESCO em promover a publicação da Coleção *História Geral da África*, que traz a contribuição de pesquisadores de diversos países da África, a qual propicia uma visão interdisciplinar e endógena acerca das diversas sociedades/nações que compõe o vasto continente. Em relação ao processo de construção e publicação da coleção, cf. Barbosa (2012).

3 Refletindo acerca do desconhecimento ou imaginário negativo sobre África, Anderson Oliva (2003: 143) sugere que a história do continente em suas múltiplas experiências históricas não nos foram apresentadas durante nossas trajetórias de vida e formações escolares, a não ser por meio de informações que estavam recheadas de equívocos e simplificações: “Quantos de nós estudamos a África quando transitávamos pelos bancos escolares? Quantos tiveram a disciplina de História, Literatura, Arte ou Geografia da África nos cursos de Graduação? Quantos livros ou textos lemos sobre a questão? Tirando as leituras que associam a África e os africanos à escravidão, as breves incursões pelos programas da *National Geographic* ou *Discovery Channel*, ou ainda as imagens chocantes de um mundo africano em agonia, da Aids que se alastra, da fome que esmaga, dos grupos étnicos que se enfrentam com grande violência ou os safáris e animais exóticos, o que sabemos sobre a África?”

Boa parte dos professores, que estão na posição de formadores, não tiveram em sua formação inicial disciplinas que contemplassem a história e historiografia da África ou dos africanos e afrodescendentes. Quando muito, eram apresentados a esses povos pelo viés da história da escravidão/colonização. Dessa forma, o continente africano somente entra para a história com o advento da escravidão promovida pelo ocidente europeu, apesar de se estudar o Egito nos semestres iniciais, na disciplina de História Antiga. Se a África, nos termos de Marina de Mello e Souza, é um continente de possibilidades, não podemos mais ignorá-las, bem como devemos aproveitar o momento atual que nos permite preencher uma imensa lacuna em nossa formação (SOUZA, 2009: 180).

Desde o processo de disciplinarização da História no Colégio Pedro II e com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), na primeira metade do século XIX, os assuntos relacionados ao negro trazido de diversas regiões da África para trabalho compulsório, bem como seus descendentes, eram tratados de forma retórica e gradual, haja vista que essa mão-de-obra mantinha economicamente a estrutura da Monarquia brasileira. O Império nos trópicos, herdeiro das Luzes francesas, vivia seu paradoxo e um de seus maiores problemas: Ilustração *versus* escravidão, atividade que entrava em desuso, pelo menos no campo das ideias naquele momento. Nos primeiros manuais escolares de História do Brasil o negro era ignorado pela maioria dos autores, ou tratados de forma hierarquizada e estereotipada.

No IHGB, alguns consócios abordavam esse assunto um tanto quanto “indigesto” para a maioria dos letrados. Januário da Cunha Barbosa (1780-1846), primeiro secretário, e Francisco Adolfo de Varnhagen (1816-1878), um dos renomados historiadores do período imperial, teceram alguns comentários acerca desses “embarços da civilização”. Este temia uma possível escravização dos netos dos brancos pelos netos dos negros e aquele depois de desenvolver um “Programa histórico” em uma das reuniões do IHGB concluiu que os negros embarçavam a civilização dos índios e seriam os responsáveis pelo atraso pelo qual passava o Brasil (Cf. MENDES, 2014; RIBEIRO, 2015). É bom lembrar que as ideias varnhagenianas foram disseminadas principalmente pelos manuais de História do Brasil, de Joaquim Manoel de Macedo (1820-1882), seja no Colégio idealizado para ser modelo, seja nos outros estabelecimentos de ensino espalhados pelas províncias.

De acordo com Elza Nadai, o Colégio Pedro II seguia o modelo dos liceus, currículos e compêndios franceses, de forma que a História inicialmente estudada foi a da Europa ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História do Brasil surgia como um apêndice, sem um corpo autônomo, ocupando um papel secundário e reservado aos anos finais (NADAI, 1993: 146).

Na construção de uma identidade nacional, o ponto frágil seria justamente a heterogeneidade étnica e cultural, que precisaria ser equacionada. O naturalista bávaro Karl F. Ph. von Martius (1794-1868) foi o primeiro a formular uma possível saída para o impasse, por meio da união harmoniosa das três raças que constituiriam a nação, porém conduzida pela branquitude europeia (cf. MARTIUS, 1845). Essa chave interpretativa seria retomada nas primeiras décadas do século passado, principalmente por Gilberto Freyre (1900-1987), no seu clássico *Casa Grande e Senzala* (1933), no qual evidencia a miscigenação de forma positiva, mantendo um diálogo com a *raciologia científica* em voga à época (cf. SCHWAR-

CZ, 1993), porém mantendo o protagonismo eurocêntrico, e observando certo padrão adocicado do escravismo colonial no interior da casa-grande. Assim, atração sexual e tolerância racial eclipsariam, ou mesmo motivariam a ausência do preconceito racial (cf. VAINFAS, 1999).

O racismo enquanto construção histórica, cuja elaboração científica é mais recente, remonta ao final do Oitocentos, continua disseminado na contemporaneidade sob a forma de discriminação racial e do preconceito, com as quais devemos fazer um enfrentamento.

O grande desafio a ser enfrentado é encarar de uma vez por todas uma discussão séria acerca da questão racial no Brasil, no sentido de combater qualquer forma de racismo. Isto envolve revisões estruturais de concepções de história, currículos, conceitos e materiais didático-pedagógicos, tomando o cuidado de não criar polarizações e nem novos etnocentrismos. O caminho para uma interculturalidade perpassa certamente pelos cursos de Licenciatura principalmente na área das humanidades, na qual a História ensinada ocupa lugar privilegiado, pois, a memória social assume papel central na configuração dos diversos saberes e práticas, uma vez que aborda temas, problemas e conceitos complexos tais como: identidade, cultura, poder e cidadania em perspectivas diversificadas, inclusive temporais envolvendo sincronia e diacronia.

A Lei n. 10.6939/03 foi direcionada aos professores/educadores da educação básica, porém impactou diretamente os cursos de formação inicial. O professor formador necessita se atualizar, estudar e familiarizar com as novas pesquisas historiográficas. Ensinar é um ato político! Escolhas são feitas, e cada uma delas implicam em esquecimentos e lembranças.

Ao profissional de História que atua nos cursos de formação inicial, além de ter uma sólida formação teórica nas disciplinas específicas, necessita conceber o ensino de história enquanto uma área de pesquisa, em uma perspectiva teórica e historiográfica. Torna-se imperioso ter domínio e desenvoltura acerca dos saberes, práticas e competências inerentes ao universo escolar, lócus de trabalho de seus alunos de graduação. Podemos optar por enfrentar, no melhor sentido da palavra, toda a complexidade das relações estabelecidas entre os cativos de diferentes etnias trazidos ao Brasil quando começaram a entenderem-se entre si e aprenderam a mover-se com certa desenvoltura no mundo dos dominados, conforme observa Robert Slenes (1995). O negro escravizado passa a ser visto enquanto agente histórico que ofereceu resistência ao sistema imposto, bem como aquele que desenvolveu táticas de sobrevivência, rompendo com a ideia recorrente em certa tradição historiográfica de coisificação, total subordinação ou vitimização.

Dessa forma, terão condições para se abordar a práxis epistemologicamente. Assim, vamos ao encontro do que bem expressaram Ernesta Zamboni, Marizete Lucini e Sonia Regina Miranda acerca da complexidade peculiar de se ensinar história:

Atribuímos à didática as seguintes características: conhecer os conteúdos de história, reconhecer os processos de aprendizagem, identificar o impacto da cultura escolar na relação de significados entre o passado e o presente, distinguir os sentidos históricos que existem nas diferentes narrativas de caráter histórico e nos demais campos disciplinares.

Essa postura tem como objetivo definir, delimitar o que significa o ensino de história na prática e na teoria: é um campo de conhecimento que ultrapassa o conhecimento histórico acadêmico (ZAMBONI, LUCINI e MIRANDA, 2013: 263).

Além da complexidade peculiar, as autoras evidenciam o caráter limiar de passagens fluidas entre a educação e a história, além de outras áreas como psicologia, antropologia, sociologia, literatura, por meio de uma mediação pedagógica por parte do professor formador.

Corroborando com as reflexões acima, Fernando de Araujo Penna (2014) chama atenção para o aspecto restrito do texto acadêmico, deixando a desejar em termos de função social e do ensino, e defende a ideia de uma epistemologia para além da produção de saberes, em que os aspectos didáticos tornam-se fundamentais. Partindo do conceito construído por Michel de Certeau, operação historiográfica, cujo resultado é a escrita, ele questiona: mas quem é o destinatário do livro de história? Qual a função social desse conhecimento? De acordo com o referido autor, dialogando com a proposta de Yves Chevallard, esse saber produzido deveria assumir diferentes lugares na sociedade e que essa omissão tem gerado problemas tais como, além da *produção*, a *transposição*, o *ensino* e a *utilização social*. Dessa forma, a História não pode renunciar a afirmar algo sobre os problemas contemporâneos e produzir um saber que seja significativo para a sociedade e possa ser ensinado na escola (PENNA, 2014: 51).

Apesar de utilizar o conceito de transposição didática, alvo de severas críticas por alguns pesquisadores⁴, pensamos que a iniciativa do autor em transcender o espaço restrito que a produção escriturária atinge é relevante uma vez que as reflexões teóricas necessitam se fazer presentes na cultura escolar, atingindo um público maior em detrimento de apenas alguns pares e companheiros de pesquisa ou grupos de estudo.

A dificuldade torna-se maior pela necessidade de romper com a matriz teórica eurocêntrica em que fomos formados, que obedece à lógica da *colonialidade*, nos termos do sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005), ou seja, uma característica que reprime os modos de produção de conhecimento, saberes, símbolos e imaginário do colonizado, operando-se uma naturalização do invasor europeu e a subalternização do não europeu e a própria negação e o esquecimento de seus processos históricos.

Avanços vêm acontecendo, principalmente no âmbito das universidades, bem diferente da situação das escolas de Ensino Fundamental e Médio. Normalmente o saber acadêmico produzido pelo professor universitário restringe-se a um público bem reduzido, qual seja, seus próprios pares, que irão legitimá-lo (ou não) enquanto representante dessa historiografia temática. Assim, ainda persiste o abismo entre o saber historiográfico acadêmico e o saber histórico escolar.

4 Sobre o debate entre o conceito de transposição didática, desenvolvido pelo matemático Yves Chevallard, e o saber escolar enquanto campo de conhecimento autônomo, cf. CHERVEL (1990); BITTENCOURT (2004); CARDOSO (2008) e MONTEIRO (2001), dentre outros.

Territórios em disputa: A História da África no currículo prescrito da UFMT – Cuiabá

A raça é menos um fenômeno biológico do que um mito social (...) toda teoria das raças é insuficiente e mítica (KIZERBO, 2010: 288).

A inclusão de disciplinas relativas história dos povos africanos e afrodescendentes se deu na maioria dos casos por meio da obrigatoriedade, imposta por uma Lei, fruto da pressão de movimentos sociais. Em muitas instituições de ensino superior a participação no currículo se dá de forma marginal, desarticulada e hierarquizada. Primeiro se estuda as histórias consagradas pelo modelo quadripartite francês e depois se estuda História da África, como se esta não estivesse presente naquelas. Há que se ressaltar também que em algumas universidades os professores anteciparam a Lei, motivados por interesses que traziam a noção de pertencimento racial, ou uma mera escolha política. Esse voluntarismo docente é demonstrado pela pesquisa dos professores Wilma de Nazaré e Mauro Cezar Coelho (2014) acerca das questões étnico-raciais na região Norte do país. Adotar uma postura didática plural, culturalmente falando, não deve se limitar às características físicas, ela transcende a mera coloração da pele. Trata-se também de uma escolha política, nos termos de Abreu e Mattos (2008: 10).

É preciso algumas mudanças estruturais em termos de currículo, diante das possibilidades e escolhas em disputa. Para Torres e Ferreira (2014: 95), essas mudanças não ocorrerão de forma rápida e não romperão com tradições historicamente construídas, mas sairão da convivência conflituosa entre o tradicional e o novo. Trata-se de um processo, continuam as autoras, bastante complexo, que envolve projetos sociais e políticos em batalha por hegemonia.

Dessas lutas de representações, ou melhor, do embate entre o que permanece da tradição e a necessidade de transformação, é que a matriz cultural africana está ou será "inserida". Diante do aumento de possibilidades teóricas, historiográficas e socioculturais, as seleções curriculares se tornaram e tornarão cada vez mais complexas e acirradas. O currículo é um lugar marcado por disputas e relações assimétricas de poder. Para Tomaz Tadeu da Silva (1995: 192-201), ele é o espaço no qual se corporificam formas de conhecimento e de saber. Nele se expressa um conjunto de valores, conhecimento e prática culturais. É no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais, ou seja, é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam representação e domínio, discursos e regulação. Nesse aspecto a crítica pós-colonial pode ser uma interessante chave interpretativa para a análise e crítica das relações entre culturas dominantes e dominadas:

A crítica do etnocentrismo e do racismo, assim como a do machismo, apresenta uma oportunidade concreta aos/as educadores/as para começar a interromper aqueles processos de reprodução e perpetuação de relações de poder num dos locais onde eles se apresentam de forma mais constante e eficaz: na escola e no currículo. Aqui, de novo, devem-se questionar os discursos, os saberes, as representações: quais visões

são autorizadas e legitimadas? De quais grupos? Quais visões não estão representadas, mal representadas ou são representadas como déficit, carência ou exotismo? Quais visões são desautorizadas e deslegitimadas? Quais relações de poder sustentam essas respectivas visões? (SILVA, 1995: 194)

Assim, para o referido autor, um currículo multicultural não pode ser concebido como a convivência entre culturas diferentes, pois elas são diferentes apenas no plano antropológico, porém, no plano sociológico elas são também desiguais. Qualquer tentativa de inclusão curricular certamente contemplará questões que envolvem a memória, cultura, identidades e relações de saber/poder. Dessa forma, configuram-se dois tipos de currículo: o prescrito e o real. Este se materializa nas práticas, encontrando-se arraigado na cultura escolar, enquanto que aquele, oficial e normativo, é motivado por agentes externos, como por exemplo, os impactos de uma legislação criada para atender a determinadas reivindicações.⁵

No caso do currículo, bem como do Projeto Político do curso de graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), foi analisado por Osvaldo Mariotto Cerezer em sua recém-defendida tese de doutoramento. Segundo o pesquisador, o referido curso de Licenciatura em História foi criado em 1979/I e no ano de 1985 passou a ofertar o Bacharelado em conjunto. No ano seguinte foi oferecido pelo Departamento um curso de Especialização denominado “África: História, Cultura e Sociedade” (CEREZER, 2015: 152).⁶

Ainda, de acordo com Cerezer, no currículo antigo do Curso de Graduação em História, ainda com o Bacharelado, a “África” aparecia somente como disciplina optativa, denominada “Tópicos Especiais de História da África”, com a carga horária de 60 (sessenta) horas aula. Com a alteração curricular de 2010, foram inseridas novas disciplinas e, dentre elas, componentes curriculares com maior ênfase na formação de professores de História. A temática africana foi contemplada com apenas uma disciplina obrigatória denominada “História da África”, ofertada no penúltimo semestre do curso, cuja carga horária contemplava 72 (setenta e duas) horas aula. Suas conclusões foram as seguintes:

De acordo com a Ementa, os estudos sobre a África iniciaram-se no século XVI, configurando um estudo voltado à compreensão do continente africano a partir dos processos exploração colonial europeia, não contemplando assim, a história africana anterior a este período histórico. (...) A ênfase central dos estudos sobre a África, disponível na ementa da disciplina “História da África”, evidencia possíveis análises sobre a organização social e política da África do século XVI ao XX, assim como, acerca

5 Nesse sentido, os argumentos de Jurjo Torres Santomé (1995: 163) são ainda persistentes para se entender o debate curricular contemporâneo: “Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação.”

6 De acordo com Nauk Maria de Jesus (2009: 65-66), nos anos 1980, o Departamento de História da UFMT/Cuiabá ofertou “o curso de especialização *África, História e Sociedade*, cujas monografias defendidas tinham como foco o continente africano”. Mesmo no Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIS), criado em 1998, relata a autora, a presença de pesquisas sobre a história da África e dos povos afro-brasileiros ainda é muito restrita quando comparada com outras áreas.

da organização do sistema colonial e a descolonização do continente. Não há referências sobre a relação estabelecida entre o continente africano e o Brasil, especialmente no que se refere à presença dos negros escravizados na formação da sociedade brasileira (CEREZER, 2015: 154-155).

Após a análise da ementa da disciplina, o autor constatou que a África entra para a história somente com o contato mais intenso com os europeus ocidentais, a partir do século XV e XVI. Soma-se a esse fato ainda a falta de articulação entre África e Brasil no que tange a formação social brasileira. O rio Atlântico dos séculos XVI ao XIX tornou-se efetivamente um oceano (cf. SILVA, 2003).

Essa constatação por parte de Cerezer aponta para uma das maiores dificuldades em termos curriculares para a articulação com a temática dos africanos e afrodescendentes, pois, para Wilma e Mauro Coelho, eles *permanecem como fatores externos ao currículo, como curiosidades, mas não como conteúdos determinantes do processo histórico brasileiro e da constituição da nacionalidade* (COELHO, 2014: 35).

Assim, segundo Osvaldo Cerezer, o impacto da legislação *ocorreu de forma parcial, tópica em relação às exigências da legislação federal no que concerne à obrigatoriedade do estudo da história e da cultura africana e afro-brasileira*. O autor observa ainda que *embora o currículo formal apresente uma proposta genérica sobre a temática africana e afro-brasileira, foram constatados enfoques sobre essas temáticas em outros componentes curriculares, disciplinas e campos de formação, evidenciadas em iniciativa de professores* (CEREZER, 2015: 156).⁷

Podemos observar que novamente aparece o voluntarismo docente como a melhor opção para se contemplar algo que não precisaria da força da legislação para ser efetivamente revista. Não basta apenas a inclusão do conteúdo e uma discussão social e politicamente descompromissada nos cursos de graduação e nas escolas. Na prática, de acordo com Gizelda Silva, *o estudo da temática depende fundamentalmente da história do professor, de sua sensibilidade pessoal e política com a questão* (SILVA, 2013: 61-62).

Resta saber se esse voluntarismo e opção política, por parte de alguns professores formadores, serão suficientes para a alteração de comportamentos e para uma ação docente comprometida com uma revisão dos papéis desempenhados por esses grupos historicamente marginalizados, como se verificará a seguir, a partir de uma análise dos planos de aula.

Imagens e representações sobre a história e cultura africana e afro-brasileira nas atividades junto à educação básica

Um adequado debate e uma razoável apresentação aos estudos africanos devem passar, mesmo que superficialmente, por essas questões. Reorganizar definições, aplicar as perspectivas do relativismo cultural,

⁷ Vale lembrar que o trabalho de Osvaldo Cerezer contempla e analisa, além do impacto da Lei 10.639/03, o impacto da Lei n. 11.645/08 em três cursos de graduação em História bem como nos professores formadores e iniciantes. Suas conclusões sobre o impacto da temática indígena não aparecem neste artigo por nos restringirmos apenas à temática africana e afrodescendente.

atentar para os anacronismos e imprecisões históricas são bons exemplos para nossos estudantes (OLIVA, 2009: 232).

Se assumirmos o alargamento dos espaços narrativos, compreenderemos que o plano de aula (PA) é um lugar discursivo em que é possível não só compreender as imagens e representações forjadas pelos seus autores sobre o tema a ser ensinado, como também podemos analisar concepções de história, sujeito histórico, tempo, referenciais teóricos, metodologia de ensino-aprendizagem, expectativas com o ensino e, sobretudo, a importância e função da história ensinada para seus autores.

Nessa perspectiva, reunir diferentes planos de aula sobre história e cultura africana e afro-brasileira, realizados pelos alunos do 7º semestre do curso de Licenciatura em História, tornou-se objeto de estudo em função de sua profícua carga analítica. Os dezesseis (16) planos que integram as análises desse artigo são derivados da proposta de avaliação para a disciplina de História da África, ofertada no curso da UFMT – Campus de Cuiabá, em 2013, sob a responsabilidade dos professores doutores Renilson Rosa Ribeiro e Alexandra Lima da Silva.

Desse corpo documental analisado onze (11) objetivavam trabalhar com História e cultura africana, enquanto os outros cinco (5) voltaram sua atenção à história e cultura afro-brasileira. Desse total de planos, onze (11) justificaram como importante o estudo dos temas devido ao intenso e histórico contato entre África e Brasil.

Assim, houve planos que trabalharam com a influência africana no processo de formação das manifestações culturais brasileiras, a contribuição dos africanos na formação arquitetônica do Brasil. Dois planos afunilaram seus olhares e apresentaram, respectivamente, a inserção da mão-de-obra escrava negra africana na economia de Cuiabá e a dança do Congo em Vila Bela da Santíssima Trindade – MT.

Houve também planos que procuraram refletir sobre a história contemporânea da África, dando ênfase aos processos de descolonização, segregação racial e a formação da Comissão Sul-africana da Verdade e Reconciliação.

Com o propósito de analisar as imagens e representações desenhadas pelos alunos, nos planos de aula, optamos por fazer uma análise de conteúdo, que segundo Bardin (2002) trata-se de um conjunto de técnicas de análise que tem por objetivo desvendar os significados de diferentes tipos de discurso. A análise temática, assim, baseia-se em procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo.

No primeiro momento fizemos a leitura dos planos, com a intenção de extrair informações a respeito dos temas eleitos para as aulas, para que pudéssemos organizá-los em dois grupos de abordagem: os planos que trabalhariam com história e cultura africana e os que cotejavam a história e cultura afro-brasileira. Na fase seguinte, reorganizamos o material em categorias, respeitando critérios de aproximação e semelhança entre os assuntos tratados.

Dessa maneira obtivemos três categorias temáticas; a) Influência ou herança cultural africana no Brasil; b) História contemporânea do continente africano; e c) História de África(s). Como mostra o quadro abaixo:

Quadro 1 – Temas e conteúdos privilegiados nos planos de aula.

Temas Gerais	Conteúdos Específicos
a) Influência ou herança cultural africana no Brasil	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Carnaval ✓ Samba ✓ Capoeira ✓ Culinária ✓ Religião – Sincretismo
b) História contemporânea do continente	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apartheid ✓ Nelson Mandela ✓ Comissão da verdade e reconciliação da África do Sul ✓ Industrialização da África “britânica” ✓ Formação dos Estados Nacionais
c) História de África(s)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Religião – Mitos e história oral ✓ Agricultura em África ✓ Negros escravos e escravocratas

Fonte: Produzido pelo autor.

Embora os planos acentuassem a necessidade de percorrer outros temas que não fossem aqueles já consagrados na historiografia africanista, como escravidão, tráfico negro, guerras e conflitos internos, os caminhos trilhados pelos professores-alunos sempre levavam a essas questões.

Outro argumento que perpassa 75% dos planos é a urgência em compreender África em suas múltiplas formas, ou seja, não existe África no sentido singular, mas sim Áfricas. Espaços distintos e com histórias que definem seus modos de ser, ver e fazer. Nesse sentido é preciso estudá-las em suas diferenças e não homogeneizá-las, a fim de tornar a produção do saber mais palatável.

Comungando com essas duas assertivas, dois (02) planos cumpriram parcialmente o que se propuseram a trabalhar. O plano 09 procurava explorar a produção agrícola e, conseqüentemente, a alimentação das sociedades africanas. Por sua vez, o plano 08 tinha como tema as mitologias africanas. Dentre seus objetivos estavam:

1. Apresentar a mitologia africana, mostrando desta forma que os mitos e os deuses não existem apenas na história ocidental, em especial na história europeia;

2. Relacionar mitologia, religião e história oral como uma fonte histórica;

Contudo, o problema central nesse plano, e em boa parte dos analisados, estava na sua formulação e na triagem dos conteúdos. Poucos planos apresentaram uma coerência formulativa, isso é, tema, objeto e objetivo que estivessem organizados em uma sequência que dava coerência às suas propostas de aula. No que diz respeito ao plano 08, esse não trazia uma descrição dos mitos que trabalharia, já o plano 09 não especificava quais regiões do continente africano iria tratar. É possível perceber pelo discurso dos professores-alunos que estes entendem a importância em estudar África fragmentadamente, porém a falta de familiaridade com a história africana os levava a trabalhar com conteúdos que não estariam de acordo com os seus objetivos, ou simplesmente não elegeram conteúdo algum. É importante frisar que o problema aqui não é somente no campo metodológico, mas também no que diz respeito ao ensino. Embora as propostas das aulas caminhem para uma desconstrução de estereótipos que circunscrevem o continente africano, a escolha errada dos conteúdos faz com que as aulas não cumpram, com satisfação, seu objetivo original.

Outro problema está na concepção e uso do termo “africano” e “África(s)”. A pergunta central que deve ser feita é: Quem é esse africano? E de qual África ou Áfricas pretende-se falar?

É necessário localizar a origem desses sujeitos. São sul africanos, argelinos, que-nyanos, santomenses, somalis ou senegaleses?

A ideia de utilizar essas duas palavras – africano e África - no plural não é o caminho completamente correto para ensinar uma história que fuja da homogeneização, é sim parte de um percurso maior. Contudo, é necessário descrever a identidade desses sujeitos e a identidade desses locais, caso contrário, estaremos trilhando outro caminho que chegará no mesmo lugar: a homogeneização. E aqui reside a importância desse exercício de identificação, pois nesse processo os alunos reconhecerão que se trata de um espaço composto de povos e culturas distintas.

Até aqui nos detemos em analisar dois elementos que perpassavam os planos de aula que objetivavam trabalhar com história e cultura africana: a crítica à homogeneização da história do continente e a abordagem dessa história a partir de temas que nos levam a preservar a imagem de um território engolido pela pobreza e conflitos internos.

Vale frisar, que não estamos dizendo que esses problemas não existam ou que devam ser ignorados, não é isso. O que estamos problematizando aqui é uma abordagem que não viabiliza compreender a história africana em sua totalidade, preservando uma imagem distorcida sobre o outro lado do Atlântico.

No que diz respeito ao conjunto de planos, que compõe o grupo temático história e cultura afro-brasileira, uma série de conteúdos superficiais são trazidos à baila e acabam por ofuscar a presença do negro africano e afro-brasileiro na história do Brasil. Assim como sugere Anderson Oliva (2007), uma África intestinal ao Brasil e cantada pela memória da escravidão e folclorizada pelas comidas típicas do continente ainda são os quadros referenciais quando o assunto é “África”, sobretudo, quando o foco é a herança cultural africana no país.

Não podemos nos furtar em falar de dois aspectos que atravessam os planos desse bloco. Miscigenação racial e, por consequência, o conceito de raça. O primeiro aparece

como justificativa da relevância em estudar a história africana e sua influência na formação do Brasil, principalmente à luz da Lei n. 10.639/03.

Todavia, a relevância desses temas não reside apenas nos aspectos legais que nos impõe a Lei, mas sim na dupla significação que o estudo desse continente nos oferece. Estudar África e a história dos africanos trazidos na diáspora para a então colônia portuguesa é decifrar a própria história da formação do país e trilhar outro caminho para entendermos a nós mesmos, para que então possamos respeitar nossas diferenças e orgulharmos de nossas raízes. Pois, como sugere a historiadora Mônica Lima (2006), à África é parte indissociável da história da humanidade, assim como, faz parte de nós, não importando nossa origem familiar pessoal.

Desse modo, o problema reside na forma como empregam o argumento da “misogênese racial” para justificar o estudo de África e do negro no Brasil, estabelecendo margem à outra ideia muito vinculada a primeira, o mito da “democracia racial”. De acordo com Kabengele Munanga,

No Brasil o mito de democracia racial bloqueou durante muitos anos o debate nacional sobre as políticas de “ação afirmativa” e paralelamente o mito do sincretismo cultural ou da cultura mestiça (nacional) atrasou também o debate nacional sobre a implantação do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro (MUNANGA, 2006: 28).

De fato o termo, para o historiador Ronaldo Vainfas (1999: 02) apareceu pela primeira vez com a proposta vencedora do concurso idealizado em 1840 pelo IHGB. A tese vencedora, de autoria do naturalista alemão Karl Friedrich F. von Martius, *Como se deve escrever a história do Brasil*, sugere que o segredo para compreender a história do país era entender o cruzamento das três raças formadoras da nossa identidade.

Segundo Vainfas, assim como Martius outros historiadores visitaram a tese da mescla ou hibridização das três raças. Capistrano de Abreu (1907), Paulo Prado (1928), Manuel Bonfim (1902), Gilberto Freyre (1933), Sérgio Buarque de Holanda (1936), Caio Prado Jr. (1942) e Florestan Fernandes (1978) foram alguns dos estudiosos que trouxeram para o centro das discussões os três elementos que endossam a identidade brasileira.

É claro que nem todos esses autores usavam o termo “raça” no sentido biológico do século XIX. Os autores dos planos de aula não o usam. Contudo, o problema não é o emprego desse termo, tendo em vista que é sabido por todos desde os anos 1970 que raça no sentido biológico não existe, mas o problema está no seu uso para justificar o estudo da história africana e afro-brasileira.

Em primeiro lugar, devemos lembrar as proposições lançadas pelo antropólogo Kabengele Munanga, que nos diz que o *conceito de raça está carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação*. Nesse caso a relação entre racismo e raça assume um sentido sociológico quando o racista formula em sua cabeça que *raça é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence* (MUNANGA, 2006: 22-24).

Em outras palavras, não é por que se emprega o conceito de raça que o discurso será racista, principalmente porque o racismo contemporâneo não precisa mais do conceito de raça ou de uma variante biológica, pois, segundo Munanga (2006), esse se reformula com base nos conceitos de etnia, identidade ou diferença cultural.

Embora a raça não exista biologicamente, isto é insuficiente para fazer desaparecer as categorias mentais que a sustentam. O difícil é aniquilar as raças fictícias que rondam em nossas representações e imaginários coletivos. Enquanto o racismo clássico se alimenta na noção de raça, o racismo novo se alimenta na noção de etnia definida como um grupo cultural, categoria que constitui um lexical mais aceitável que a raça (falar politicamente correto) (MUNANGA, 2006: p. 27).

Em segundo lugar, não se estuda a história africana em função apenas do seu contato com o Brasil, mas porque falar de África é falar de história, da mesma forma que fala-se de História da Ásia ou da Oceania. Não se justifica o estudo da história desses locais em função das suas aproximações com o Brasil, logo, porque caberia usar esse argumento para justificar a relevância do estudo do continente africano? Estuda-se África porque o continente compõe a história da humanidade, dando corpo a essa história.

Fizemos até aqui uma série de apontamentos e reflexões sobre os conteúdos dos planos de aula desses dois blocos temáticos. Frisamos a importância em trabalhar com temas novos que não se traduzam em imagens estereotipadas sobre o outro lado do Atlântico, bem como abordamos a pertinência em problematizar a tese da miscigenação racial que pode vir a conotar o mito da "democracia racial". Reconhecer que o Brasil tem diferenças e conflitos raciais é importante, pois assim medidas são tomadas e mecanismos criados, a fim de acabar com essas atitudes racistas. E, nesse sentido, não podemos deixar de falar da relevância e o significado da Lei n. 10.639/03 no ensino de história.

Desde sua promulgação em 2003, a Lei trouxe consigo debates polêmicos no campo educacional, suscitando discussões acerca do currículo, livros didáticos, formação de professores, práticas de ensino-aprendizagem e ações afirmativas. Ou seja, posto no âmbito legal, a Lei traduz-se como imperativo que ora nos lança desafios e nos exige uma nova postura frente ao processo de (re)construir novos e velhos saberes históricos, agora dando voz a sujeitos silenciados na/pela historiografia oficial. Assim como é parte de um longo processo de luta antirracista na Brasil.

(Re)construir novos e velhos saberes históricos parece(u) ser a mais difícil das tarefas para os historiadores nesse contexto. Se despir de todas as certezas, traduzir-se-ia em abandonar teses já consagradas, revolver documentos tidos como esgotados e mais repensar a própria prática pedagógica e epistêmica. O que estava sendo posto em debate, em última instância, era o fazer histórico que deveria ser repensado e com ele a ideia de que África não tinha história e sim memória.

Nesse sentido, incorporar o negro na história do Brasil e a África no ensino básico não se trata apenas de reformular narrativas, mas é também um processo de conhecer essas outras histórias e superar imagens cristalizadas sobre esses temas.

Considerações finais

Após a realização desse exercício de operação historiográfica com a inclusão do ensino em dois níveis, quais sejam o acadêmico e o escolar, acerca da temática História da África, pensamos que algumas observações e inquietudes serão necessárias neste momento.

A primeira e mais evidente delas é a constatação da associação do continente e seus habitantes pertencentes aos mais diversos países, etnias e culturas à matriz teórico-cultural europeia, e/ou ao diálogo *intestinal* com o Brasil, nos termos de Anderson Oliva, seja pelo viés da escravidão ou por meio de uma herança folclorizada, em que danças e comidas típicas foram os exemplos escolhidos.

A segunda é a tendência à homogeneização e generalização, perigos reais, imediatos e impensáveis para o professor-pesquisador do ensino de história. Soma-se ainda, neste caso, o agravante da total falta de familiaridade para com o tema.

A terceira observação refere-se à abordagem do termo miscigenação/raça, que embora este último esteja em desuso, manifesta-se sempre pelas suas novas roupagens, tais como etnia, identidade, diferença, cultura e outros.

A luz no fim do túnel parece ser a tomada de consciência de que há sim discriminação racial no Brasil e que a História da África precisa romper com os grilhões que a prendem ao Brasil à memória escravista e ao referencial europeu ocidental, bem como a generalização e homogeneização aliada à falta de conhecimento. Descolonizar o saber e reinventar o poder não é tarefa das mais simples. Enfim, pelo menos sabemos que precisamos transcender questões e abordagens consagradas e arraigadas pela maior parte da historiografia que tradicionalmente excluiu ou silenciou os habitantes dos diversos países da África da narrativa histórica.

O grande desafio, nos parece, será reconstruir velhos e novos saberes em todos os níveis de ensino e disputar espaço no concorrido currículo escolar e acadêmico. Não se trata de pensar que ensinamos e aprendemos a história errada (LAVILLE, 1999: 131), menos ainda de uma guerra de narrativas, e também não vamos precisar acertar contas do passado na sala de aula. Porém, ressignificar saberes e práticas, currículos e a história ensinada, a partir das novas demandas de nosso tempo, torna-se imperativo. Novamente a História tem um papel importante, não mais para legitimar uma identidade nacional e nem tampouco para erguer barricadas entre as diversas identidades grupais que disputam espaço na busca de autoafirmação. A História, incluindo a ensinada, pode oferecer um aparato teórico e metodológico para o conhecimento e a reflexão acerca de possíveis possibilidades de convivência inter-identitárias ou interculturais. Ela pode apresentar a possibilidade de tirar nossas cabeças do buraco da avestruz e, se nos esforçarmos, nos permite vislumbrar para além das fronteiras e barreiras identitárias.

É urgente, para nós educadores e formadores de professores, pensarmos a Lei n. 10.639/03 para além de um “território de imposições”, mas como um capítulo da história das lutas pela visibilidade e afirmação da história e cultura africana e afro-brasileira – na interface entre movimentos sociais, intelectuais e acadêmicos. Aqui a história se reveste de outras cores e tonalidades. A lei não é fruto de uma mera vontade política do Estado e de

um governo. Sua existência remonta toda uma história, envolvendo diferentes sujeitos e grupos sociais em defesa de uma educação antirracista.⁸

Referências

ABREU, Martha e MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 21, p. 5-20, 2008.

BARBOSA, Muryatan Santana. *A África por ela mesma: a perspectiva africana na História Geral da África*. (UNESCO). Tese (Doutorado em História). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. O que é disciplina escolar? In: _____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 39-55.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153-170, 2008.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. *Diretrizes Curriculares para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena: Implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de História iniciantes (Mato Grosso, Brasil)*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2015.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía e COELHO, Mauro Cezar. *Entre virtudes e vícios: educação, sociabilidades, cor e ensino de história*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

FAGE, John. Donnelly. A evolução da historiografia da África. In: *História Geral da África I. Metodologia e Pré-História da África*. Brasília: UNESCO, 2010, p. 1-22.

FLORES, Élio Chaves. Etnicidade e ensino de História: a matriz cultural africana. *Tempo*. Niterói, v. 11, n. 21, p. 65-81, 2007.

JESUS, Nauk Maria. Desafios no universo das relações étnico-raciais: a história da África e de afro-brasileiros no ensino superior. In: VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos et al (Org.). *Africanidades e educação em Mato Grosso*. Cuiabá: KCM, 2009, p. 61-79.

KI-ZERBO, Joseph. Teorias relativas às “raças” e história da África. In: *História Geral da África, I: metodologia e pré-história da África*. Brasília: UNESCO, 2010, p. 283-293.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.

8 Para saber sobre a história das lutas pelo reconhecimento e visibilidade da história e cultura do povo negro dentro da agenda dos movimentos sociais do século XX, cf. PEREIRA, 2011: 25-45.

LIMA, Mônica. Aprendendo e ensinando história da África no Brasil: desafios e possibilidades. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo e GONTIJO, Rebeca (Org.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009, p. 149-164.

_____. História da África: Temas e questões para a sala de aula. In: OLIVEIRA, Iolanda; SISS, Ahyas (Org.). *Cadernos PENESB: População negra e Educação Escolar*. Rio de Janeiro/Niterói: Quartet/EdUFF, 2006, p. 68-101.

MARTIUS, Karl Friedrich Phillip. *Como se deve escrever a história do Brasil*. RIHGB. Rio de Janeiro, t. 6, p. 381-403, 1844.

MENDES, Luís César Castrillon. *Publicar ou Arquivar? A Revista do IHGB e a escrita da História Geral do Brasil (1839-1889)*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2010.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores entre saberes e práticas. *Educação e Sociedade*. Campinas, ano XXII, n. 74, p. 121-142, abr./2001.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto (Org.). *Cadernos PENESB: População negra e Educação Escolar*. Rio de Janeiro/ Niterói: EdUFF, 2000, p. 15-34 .

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 1992/ago. 1993.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. *Estudos Afro-asiáticos*. Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 421-461, 2003.

_____. Lições sobre a África: Abordagens da história africana nos livros didáticos brasileiros. *Revista de Historia (USP)*. São Paulo, v. 161, p. 213-244, 2009.

_____. *Lições sobre a África: Diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005)*. Tese (Doutorado em História). Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

PENNA, Fernando de Araujo. A relevância da didática para uma epistemologia da História. In: MONTEIRO, Ana Maria [et al.] (Org.) *Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014, p. 41-52.

_____. Operação Ensino de História. In: *Anais do Simpósio Nacional da ANPUH*. São Paulo, 2011, p. 1-15.

PEREIRA, Amílcar Araújo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. *Cadernos de História*. Belo Horizonte, v. 12, n. 17, p. 25-45, 2011.

PEREIRA, Junia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei n. 10.639. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 21-43, jan.-jun. 2008.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

RIBEIRO, Renilson Rosa. *O Brasil inventado pelo visconde de Porto Seguro: Francisco Adolfo de Varnhagen, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e a invenção do Brasil Colonial no Brasil Império (1838-1860)*. Cuiabá: Entrelinhas, 2015.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 159-189.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Uma História de "Diferenças e Desigualdades" as doutrinas raciais do século XIX. In: _____. *O espetáculo das raças: Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil (1870-1930)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 43-66.

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

SILVA, Gizelda Costa da. A importância das culturas africanas no ensino de História. In: SILVA, Marcos. (Org.) *História: que ensino é esse?* Campinas: Papirus, 2013, p. 53-63.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: _____. MOREIRA, Antonio Flavio (Org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 184-202.

SLENES, Robert W. "Malungu, Ngoma vem!" África coberta e descoberta do Brasil. Cader- nos do Museu da Escravatura. Luanda: Ministério da Cultura, 1995, p. 48-67.

SOUZA, Marina de Mello e. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de História da África. *Revista História Hoje*. São Paulo, v. 1, p. 17-28, 2012.

SOUZA, Marina de Mello. História da África: um continente de possibilidades. In: RO-CHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo e GONTIJO, Rebeca (Org.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009, p. 165-180.

TORRES, Marcele Xavier e FERREIRA, Márcia Serra. Currículo de História: reflexões so- bre a problemática da mudança a partir da lei 10.639/2003. In: MONTEIRO, Ana Maria [et al.] (Org.) *Pesquisa em ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas po- líticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014, p. 83-97.

VAINFAS, Ronaldo. Colonização, miscigenação e questão racial: notas sobre equívocos e tabus da historiografia brasileira. *Revista Tempo*. Niterói, v. 8, p. 1-12, 1999.

ZAMBONI, Ernesta; LUCINI, Marizete e MIRANDA, Sonia Regina. O saber histórico escolar e a tarefa educativa na contemporaneidade. In: SILVA, Marcos (Org.). *História: que ensino é esse?* Campinas: Papirus, 2013, p. 53-63.