

ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRAS NAS ESCOLAS: RUMO AO DESVINCULAMENTO EPISTÊMICO¹

Zelinda dos Santos Barros²

Resumo: Contemporaneamente, o reconhecimento do direito à educação vem se traduzindo tanto no aumento do número de indivíduos negros no ambiente escolar e na reflexão sobre questões relacionadas às desigualdades raciais na educação como em um processo de visibilização dos/as negros/as como sujeitos, processo que culminou na criação de dispositivos legais que visam à mudança do processo de socialização ocorrido na escola. Neste artigo, visando reconstruir o processo de incorporação de conteúdos relacionados às áreas de História e Cultura Afro-brasileiras aos currículos escolares, faço um panorama histórico do acesso da população negra na educação. Concluo que a garantia do direito ao conhecimento da nossa própria história é um passo importante rumo ao necessário *desvinculamento epistêmico*.

Palavras-chave: afro-brasileiros, racismo, educação, história, cultura.

TEACHING OF AFRO-BRAZILIAN HISTORY AND CULTURE AT SCHOOLS: TOWARDS THE EPISTEMIC DISASSOCIATION

Abstract: Currently, the recognition of the right to education has been translating both in the increased number of black people in the school environment and reflection on issues related to racial inequalities in education, as well as a visibilization process of blacks as subjects, a process that culminated in the creation of legal devices that aimed to change the socialization process occurred at school. In this article, seeking to reconstruct the incorporating process of content related to the areas of Afro-Brazilian History and Culture to school curriculum, I do a historical overview of the black population access to education. I conclude that the guarantee of the right to knowledge of our own history is an important step towards the necessary epistemic disassociation.

Key-words: Afro-Brazilian, racism, education, history, culture.

¹ Este artigo é uma versão do capítulo 1 - *Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas e Educação a Distância* da minha tese de Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos, defendida em 2013, na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA, intitulada “Implicações da formação a distância para o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras”. A pesquisa que originou a tese foi apoiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB. O presente artigo foi escrito com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no âmbito do Programa Nacional de Pós-doutorado (PNPD/CAPES)

² Doutora em Estudos Étnicos e Africanos (CEAO/UFBA), Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (2003), Especialista em Educação à Distância pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (2008) e Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (2000). Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Gênero e Relações Raciais, atuando principalmente nas seguintes subáreas temáticas: História e Cultura Afro-brasileiras, Educação e Relações Étnico-raciais, Educação a Distância, Gênero e Feminismo Negro. Professora Assistente III da Universidade Católica do Salvador (UCSal). Experiência em EAD em Projetos de Formação de Professores do MEC/SECAD (UNIAFRO, UAB/Rede de Educação para a Diversidade), tendo como parceira a Universidade Federal da Bahia (UFBA). Experiência em Design Instrucional e Tutoria Online na plataforma Moodle. Coordenou o primeiro Curso de Formação de Professoras/es para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras a distância da UFBA. Consultora em Educação a Distância, Educação e Diversidade.



ENSEIGNE DE HISTOIRE ET CULTURE AFRO-BRÉSILIENNES DANS LES ÉCOLES: EN DIRECTION AU DÉSATTACHEMENT ÉPISTÉMIQUE

Résumé: Actuellement, la reconnaissance du droit à l'éducation a été de traduire à la fois l'augmentation du nombre de Noirs dans l'environnement scolaire et de réflexion sur les questions liées aux inégalités raciales dans l'enseignement comme un processus de visualisation de noir comme sujet, un processus qui a abouti la création de mécanismes juridiques qui visent à changer le processus de socialisation se est produite à l'école. Dans cet article, visant à reconstruire le contenu du processus de fusion liés aux domaines de l'histoire afro-brésilienne et à les programmes scolaires, faire un survol historique de l'accès de la population noire à l'éducation. Je conclus que la garantie du droit à la connaissance de notre propre histoire est une étape importante vers la dissociation épistémique nécessaire.

Mots-clés: afro-Brésiliens, racism, éducation, histoire, culture.

ENSEÑANZA DE HISTORIA Y CULTURA AFRO-BRASILEÑA EN LAS ESCUELAS RUMBO AL CAMBIO EPISTÉMICO

Resumen: En la contemporaneidad, el reconocimiento del derecho a la educación se ha traducido tanto por el aumento del número de individuos negros en el ambiente escolar y en la reflexión acerca de cuestiones relacionadas a las desigualdades raciales en la educación como un proceso de visibilización de los negros-negras como sujetos, proceso que culminó en la creación de dispositivos legales que visan el cambio del proceso de socialización ocurrido en la escuela.

Este artículo, tiene como objetivo reconstruir el proceso de incorporación de contenidos relacionados en las áreas de Historia y Cultura Afro-Brasileñas a los currículos escolares, hago un panorama histórico del acceso de la población negra en la educación. Mi conclusión es que la garantía del derecho al conocimiento de nuestra propia historia es muy importante rumbo al necesario cambio epistémico.

Palabras claves: Afro-brasileños, Racismo, Educación, Historia, Cultura

Contemporaneamente, o reconhecimento do direito à educação vem se traduzindo tanto no aumento do número de indivíduos negros no ambiente escolar e na reflexão sobre questões relacionadas às desigualdades raciais na educação como em um processo de visibilização dos/as negros/as como sujeitos, que culminou na criação de dispositivos legais que visam à mudança do processo de socialização ocorrido na escola. Neste artigo, objetivando reconstruir o processo de incorporação de conteúdos relacionados às áreas de História e Cultura Afro-brasileiras aos currículos escolares, traço um panorama histórico do acesso da população negra à educação³.

O século XIX é tomado como ponto de partida desta breve digressão porque foi: a) o período em que o Brasil torna-se independente de Portugal; b) o momento em que ocorrem as primeiras tentativas de organização de um sistema nacional de educação

³ Como um dos propósitos deste artigo é traçar um panorama da inserção da população negra na educação formal, não examinarei pormenorizadamente as iniciativas educacionais promovidas por indivíduos e organizações negros, que consistem em alternativas à situação de exclusão educacional.



pública, concretizada no século XX, e c) quando o poder público estava “...progressivamente assumindo tarefas que até então estavam vinculadas ao mundo privado” (Fonseca, 2001, p. 139), sendo a educação da população negra uma destas tarefas.

DA (LENTA) INCLUSÃO DE INDIVÍDUOS NEGROS À REIVINDICAÇÃO DE SABERES INVISIBILIZADOS NA EDUCAÇÃO FORMAL

Segundo Dermeval Saviani (2010), a Lei de 15 de outubro de 1827⁴, primeira Lei educacional do Brasil independente, teria criado um sistema nacional de instrução pública, caso a disseminação de escolas elementares tivesse se concretizado. Trata-se de um período em que a educação escolar era para poucos, mesmo sendo brancos. Quanto aos negros, a Constituição de 1824 considerava ingênuos e libertos cidadãos brasileiros.⁵ Esta cidadania, no entanto, era limitada, pois os libertos não tinham direito ao voto.

Manuela Carneiro da Cunha (2012) aponta que, desde a Independência, a exclusão dos negros (escravos e libertos) foi cogitada por correntes de opinião das camadas dominantes como forma de viabilizar a criação da nação, dar a ela legitimidade no plano territorial e ideológico e garantir sua homogeneidade física e civil. A homogeneidade civil, proporcionada pelo fim da escravidão, e a fundação de um país de homens livres dependeria da homogeneidade física, garantida pela exclusão dos negros. Tal exclusão ocorria não apenas na dimensão simbólica, com a exaltação da continuidade genealógica com os indígenas, ou através da restrição dos negros a espaços específicos, como o trabalho. Esse projeto, parcialmente bem sucedido, também pressupunha a deportação de libertos, principalmente os africanos, para a África.

No momento em que os libertos, principalmente os africanos⁶, eram temidos em virtude do aumento da ocorrência de rebeliões, proporcionar um amplo acesso à

⁴ Esta Lei determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas ou povoados mais populosos.

⁵ O artigo 179, XIII, da Constituição do Império determinava: “A Lei será igual para todos, quer proteja, quer castigue, e recompensará em proporção do merecimento de cada um”. No entanto, a escravidão somente foi abolida em 1888, o que indica que a igualdade mencionada no documento era assegurada a indivíduos específicos.

⁶ Os libertos africanos não podiam votar e muito menos ser votados, não podiam fazer parte do Exército, da Marinha ou da Guarda Nacional, nem ingressar em ordens religiosas. Até mesmo a circulação no país era fortemente controlada (Cunha, 2012).



educação seria uma forma de potencializar a sedição e perturbar o gozo do direito de propriedade dos senhores sobre escravizados.

Em *Escravidão no Brasil*, Perdigão Malheiro (1866), jurista e historiador, evidencia a preocupação com o destino educacional dos filhos de escravizadas nascidos a partir da Lei do Ventre Livre, promulgada em 1871. Essa Lei libertava os filhos nascidos de escravizadas e rompia com o princípio *partus sequitur ventrem* (o parto deve seguir a sorte do ventre). Aqui, aparentemente “...educação e emancipação eram vinculadas como parte do processo geral de preparação dessas crianças para o exercício da liberdade”, mas, subjazia a esta preocupação “...a tentativa de minimizar o impacto que o fim do trabalho escravo poderia gerar no perfil da sociedade brasileira, que receberia um número significativo de indivíduos originários do cativeiro na condição de cidadãos livres” (Fonseca, 2001, p. 13). A necessidade de manutenção da ordem se insinuava nesta tentativa.

A Lei do Ventre Livre não obrigou os senhores das mães dos ingênuos⁷ a educarem essas crianças, pois determinava apenas a criação daquelas com quem os senhores decidissem permanecer após o período obrigatório correspondente aos primeiros oito anos de idade. Caberia ao poder público o acolhimento dos libertos entregues pelos senhores de suas mães após completarem 21 anos de idade.

Em 1878, os *ingênuos* foram admitidos nas escolas públicas de Salvador, mas só em 1883 esta medida foi adotada em outros pontos da província, por força da Lei do Ventre Livre. Os escravizados, entretanto, continuaram impedidos de frequentar a escola pública. A partir de 1879, foram criadas associações de recolhimento e educação de *ingênuos*. (Barros et. ali., 2010, p. 32)

Em virtude da predominância de interesses contrários ao acesso da população negra à instituição escolar, “...essa política não teve impacto estrutural no modelo de abolição que terminou por se consolidar em 1888” (Fonseca, 2001, p. 34). Ao investigar famílias negras no sul da Bahia de 1850 a 1889, Isabel Reis (2007, p. 278) constatou a inexistência de “encaminhamentos práticos, por parte do Estado, no sentido de educar e garantir a profissionalização dos ingênuos”. Como argumenta Cynthia Veiga (2007), devido ao preconceito com que as elites viam o restante da população, pobres e negros sequer eram considerados aptos ao desenvolvimento de hábitos necessários à civilização, como a Leitura.

⁷ Filhos de mulheres escravizadas, nascidos livres.



Por outro lado, Veiga (2008, p. 503-504) também afirma que “*a escola pública elementar do século XIX foi essencialmente destinada a crianças pobres, negras e mestiças*”, enquanto que as famílias mais abastadas educavam seus filhos recorrendo a aulas e professores particulares⁸. O funcionamento precário das instituições escolares, aliado às condições de vida da população atendida no período, que resultava em fracasso escolar, teria contribuído para o reforço da representação da população negra e pobre como menos educável. Assim, observa-se a tensão entre a demanda por homogeneização cultural no projeto de nação e a representação da população pobre, mestiça e negra, como refratária à civilização.

No final do século XIX, período em que se percebe nitidamente a influência de teorias racistas forjadas da Europa, foi produzido um discurso baseado na negação da humanidade dos negros e no apelo a argumentos científicos para a justificação de sua subalternidade. Neste período, percebe-se que a educação dos recém-libertos “*...tinha uma conotação específica, pois era pensada como treinamento para o trabalho. O intuito era fazer com que a mão de obra fosse disciplinada, condicionada ao trabalho sem que fosse necessário o uso da força*” (Barros et. ali., 2010, p. 33).

Com o advento da Primeira República, mesmo com a priorização da educação nos discursos públicos, o aumento do número de indivíduos negros na escola não implicou a reformulação do modelo educacional de matriz eurocêntrica que o fundamentava. O conceito de *inclusão excludente*, de Jaci Menezes (2006, 2007), nos permite entender como ocorreu a presença negra na esfera educativa formal neste período.

a forma de inclusão determinou a exclusão. Já não mais a exclusão absoluta, como no tempo da escravidão, em que o escravo é excluído até de sua condição humana - é coisa, mercadoria. Mas um *deixar à margem*. Ao estabelecimento de um critério "cultural" para ingressar na cidadania - o critério para a incorporação é chegar à "civilização", via Leitura - que devia ser obtido *no mercado*, somaram-se as dificuldades da luta pela sobrevivência e aos percalços para se re-construir como grupo na sociedade mais ampla (formar família, criar filhos). (Menezes, 2007, p. 152 – grifo da autora)

Havia indivíduos negros escolarizados ou inseridos no espaço escolar mesmo antes da abolição, como apontam Adriana Silva (2006) e Cynthia Veiga (2007, 2008), mas isto não significa que foram incluídos através da educação. A permanência na

⁸ Neste período, apenas a educação dos meninos era obrigatória. A obrigatoriedade do ensino de meninas ocorreu apenas a partir de 1882 (Veiga, 2008).

escola enfrentava obstáculos de várias ordens: a condição de pobreza da maioria dos alunos, que dificultava o cumprimento da exigência de fardamento e material escolar⁹, o despreparo dos professores, a falta de infraestrutura adequada e o trabalho infantil, que impediam a frequência regular às aulas (Veiga, 2007; Abreu, 2011). Em que pese os obstáculos, considero que o principal fator que impede que a escolarização da população negra neste período possa ser entendida como acesso à educação é a ausência de conteúdos que contemplem a história e a cultura da população negra, recém promovida à condição de cidadã.

O manual didático *Lições de História do Brasil*, adotado nas escolas do ensino primário de 1861 a 1924, de autoria de Joaquim Manoel de Macedo (1905), traz um exemplo de como, na história oficial produzida e consumida nos estabelecimentos de ensino, a menção às contribuições da população negra à sociedade eram invisibilizadas. Em sessenta e três lições, os negros são mencionados em apenas duas: a lição XXV - *Destruição dos Palmares*, que tratava da destruição do quilombo dos Palmares, o “grande feito” dos paulistas comandados por Domingos Jorge Velho, e a lição XLVIII – *A abolição e a República*, que tratava da abolição da “instituição maldita”, a escravidão, reputada pelo autor como uma “*reforma social sem derramamento de sangue, entre expansões de júbilo intenso e fraternal*” (Macedo, 1905, p. 428).

A atuação de homens e mulheres negros/as como docentes, também identificada desde o período colonial, encontrou como obstáculo, na República, a representação do/a negro/a como intelectualmente inferior ao branco e menos afeito/a ao trabalho intelectual (Muller, 2000).

Em um momento crítico da construção da nacionalidade, era imprescindível que os professores e, particularmente, as professoras (que representavam 50% dos profissionais do magistério em 1906), assumissem o papel de “construtores da nação” e personificassem a pátria junto aos seus alunos através do exemplo de rigor moral e cívico (Ibid.). As/os negras/os poderiam ser, no máximo, moldadas/os pela educação ministrada nas escolas, mas não teriam condições de participar como docentes da “...*grande obra de redenção nacional através da escola*” (Marques, 1994, p. 112).

⁹ Segundo o artigo 2º, parágrafo 3º do decreto 7.247, de 19 de abril de 1879 - a chamada Reforma Leôncio de Carvalho - os estudantes pobres deveriam a receber vestuário e material didático necessários ao estudo, patrocinados pelo Conselho Diretor da Instrução Pública. Por outro lado, a “indigência” seria motivo de veto ao acesso escolar, assim como a “inabilidade física ou moral” (parágrafo 5º).



As poucas mulheres negras que conseguiram romper as barreiras e acessar como docentes o espaço escolar, eram identificadas com o uso de termos como “parda, escura, morena”, não com os termos “preta” ou “negra”, a fim de marcar o lugar social diferenciado ocupado por elas¹⁰. No entanto, com a popularização de ideias e práticas eugênicas, a partir da década de 1920¹¹, “*tornava-se quase impossível o ingresso de moças ‘escuras’ ao magistério público carioca*” (Muller, 2006, p. 9).

Em tal situação de exclusão educacional, alternativas foram criadas pelos/as próprios/as negros/as através da fundação de instituições pedagógicas próprias (Menezes, 2007). Iniciativas de cunho educativo visando à transformação das relações raciais podem ser identificadas na chamada “imprensa negra”, surgida no final do século XIX e início do século XX, assim como na Frente Negra Brasileira, partido criado em 1931, que manteve uma escola noturna e propôs a criação do Liceu Zumbi dos Palmares, voltado ao ensino primário, ginásial, secundário e comercial de seus sócios.

No quadro de exclusão dos saberes de matriz não europeia da educação formal, a noção de democracia racial, debatida desde o século XIX¹², e a ideologia da mestiçagem, fortalecida na década de 1930 pela teoria de Gilberto Freyre e transformada em ideologia estatal por Getúlio Vargas, não provocaram mudança significativa¹³. Baseada nos argumentos de que não há forte hostilidade entre os grupos raciais no Brasil, de que é a classe e não a raça responsável pela atribuição de status e oportunidades diferenciados aos indivíduos e de que o grau de miscigenação no país impede a distinção entre quem é branco e quem é negro, o mito da democracia racial fez

¹⁰ No Brasil, segundo Abreu (2011, p. 241), “...desde o censo demográfico, realizado em 1872, eram três classificações para identificar os tipos raciais: brancos, pretos e pardos. A partir de 1940, tornou-se uma nova classificação – a amarela – para incluir os japoneses e seus descendentes. O censo de 1990/91 lembrou dos indígenas, contemplando assim cinco cores básicas”. Apesar da classificação oficial, a população normalmente associava negro a escravo, recorrendo a termos classificatórios alternativos como moreno/a, escuro/a, etc. de forma a expressar sua integração à sociedade.

¹¹ Criada em 1889, a inspeção médica escolar no Brasil consistia na verificação da higiene dos prédios escolares e da existência de casos de moléstias contagiosas. Em São Paulo, a partir do decreto de nº 2.141, de 14 de novembro de 1911, os alunos, individualmente, também passaram a ser examinados. Com a Lei nº 1.541, de 30 de dezembro de 1916, médicos e professores passaram a interagir no serviço de inspeção sanitária (Marques, 1994).

¹² Segundo Andrews (1997, p. 99): “Escritores e intelectuais negros vinham debatendo a democracia racial desde os anos 1880, quando o escritor mulato Lívio de Castro havia antecipado os argumentos de Freyre afirmando o ‘impulso democrático natural’ e o ‘espírito democrático’ da interação racial brasileira”. Apesar da anterioridade da ideia, a expressão “democracia racial”, erroneamente atribuída a Gilberto Freyre, somente surgiu nas Ciências Sociais na década de 1940, introduzido por Artur Ramos (vide Guimarães, doc. www, p. 1).

¹³ Ao tratar da ideia de democracia racial, Florestan Fernandes (2005 [1972]) argumenta que maior miscigenação e maior visibilidade do negro não significam maior participação social.

com que o conhecimento crítico produzido sobre as relações étnico-raciais permanecesse à margem da escola (Fernandes, 2005 [1972]). Pelo menos até a década de 1950, predominou a representação do Brasil em estudos sociológicos clássicos como uma sociedade racialmente harmoniosa, contraponto dos Estados Unidos (Pierson, 1971).

Desempenhando um papel ativo em nossa sociedade, a ideologia da mestiçagem e a noção de democracia racial são dispositivos ideológicos (Matta, 1981) cuja força ainda pode ser sentida através das hierarquias que se mantêm, apesar de, contemporaneamente, serem questionadas. Mesmo tendo perdido o domínio exercido em décadas passadas, “...relatos de morte da ideologia são muito exagerados”, uma vez que “...a democracia racial e seu sombrio lado inferior de racismo aberto e irrefletido permanecem em grande evidência na sociedade brasileira, tanto nas elites quanto nos níveis populares” (Andrews, 1997, p. 105-106). A ideologia racista, seja em sua forma aberta ou dissimulada, tem sido historicamente alimentada por segmentos expressivos da intelectualidade brasileira, e reverbera nas instituições educacionais de distintos níveis.

Na Bahia, a fundação da Universidade da Bahia (atual Universidade Federal da Bahia), em 8 de abril de 1946, que congregava as faculdades de Medicina, de Engenharia e de Direito, já existentes, e a recém criada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, poderia ter viabilizado o ingresso de negros ao ensino superior, não fosse este um reduto das classes média e alta baiana, majoritariamente brancas. As principais vocações da Faculdade de Filosofia, fundada em 1941, eram: integrar a universidade, promover a pesquisa e formar professores de nível secundário - o atual nível médio, tendo nas ideias integralistas do seu fundador, o professor Isaias Alves, o fundamento ideológico de sua missão institucional (Passos, 1999). Seu corpo docente era majoritariamente feminino e refletia a distribuição de mulheres no corpo docente primário baiano, que representavam 93,8% do total de 3.180 docentes do ensino primário do Estado. No que tange às desigualdades raciais e de gênero, estas permaneceram intocadas¹⁴.

¹⁴ Sobre as representações de gênero na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade da Bahia, das décadas de 1940 a 1970, ver Passos, 1999. Sobre as desigualdades raciais e de gênero no mesmo período, na década de 1970, ver Barros, 2000.



Na Bahia, as linhas demarcatórias que impediam (e ainda impedem) a ascensão do negro fizeram com que as mulheres negras tivessem menor participação em instituições de ensino superior, comparativamente às mulheres de outra raça/etnia. Entretanto, ao ingressarem na Faculdade de Filosofia, essas mulheres não encontravam na instituição um ambiente que confirmasse a existência de preconceito específico contra o negro e passavam a compartilhar a ideia de que a diminuição do preconceito ocorreria através da ascensão social do negro, via escolarização. (Barros, 2000)

Com a consolidação da oferta educacional num sistema público, na década de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em sua primeira versão, previu “...a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.” (BRASIL, 1961, Título I – Dos fins da educação, inciso g). Segundo Lucimar Rosa Dias (2005), este foi um recurso discursivo que não rompeu com a invisibilidade da população negra na escola, pois não foram promovidas políticas públicas que contemplassem este segmento. Como argumenta José Silvério Baia Horta (1998), este também foi um período em que a obrigatoriedade da oferta de ensino gratuito por parte do Estado foi afirmada explicitamente num documento público, a Emenda Constitucional de 1969. Até então, na prática, o conceito de obrigatoriedade escolar nem implicava o dever do Estado de prover a educação aos indivíduos nem previa sanções em caso de não atendimento à demanda por educação.

Por outro lado, a década de 1960 foi um momento histórico que contribuiu, de forma significativa, para a formação de novos discursos sobre africanos e afro-brasileiros, pois testemunhou a emergência das nações africanas recém-independentes e impôs, com maior vigor, a tarefa de reconstituir a história da África, partindo de novos pressupostos. Os pesquisadores dedicados ao tema, a publicação de revistas especializadas e os congressos então realizados eram indícios do que Joildo Athayde (1965) chamou de “*queda do mito do selvagem negro*” que implicaria o início da mudança representacional sobre a África Negra. Nesse momento, ao reconhecimento de que a África sofrera influências externas somou-se o fato de que ela também “*enegreceu as influências*” (expressão do historiador Mody Cissoko apud Athayde, *ibid.*).

A utilização das artes (música, cinema) pelos movimentos negros, na década de 1970, como meios de expressão de demandas políticas serviu para potencializar a disseminação de reivindicações de base multiculturalista. Na academia, os estudos sociológicos passaram a enfatizar aspectos estruturais das desigualdades raciais no



Brasil, em oposição ao conjunto de estudos que “*buscava entender as manifestações de preconceito e de discriminação raciais apenas nas relações interpessoais*” (Figueiredo & Grosfoguel, 2009, p. 224) e identificava seus efeitos na mobilidade ascendente e casamento, indo também de encontro a tese formulada por Florestan Fernandes de que as desigualdades raciais seriam resquícios do passado escravista.

Apesar dos esforços de intelectuais e do movimento social negro, na educação básica, o conhecimento construído sobre o continente africano permaneceu invisível, pelo menos, até a década de 1980. A ausência ou abordagem estereotipada da História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas nos currículos escolares foi favorecida pelo silêncio da universidade no que se refere à exclusão educacional das populações negra e indígena, fenômeno que José Jorge Carvalho (2003, 2006) denomina *racismo acadêmico*¹⁵. Alex Ratts (2006), ao visibilizar a trajetória da intelectual negra Beatriz Nascimento, aponta para um problema relacionado a tal racismo:

a dificuldade do reconhecimento do sujeito negro, mulher ou homem, como produtor de pensamento por parte de setores hegemônicos da academia brasileira, permeáveis, portanto, aos mecanismos da “invisibilidade negra” semelhantes em outros âmbitos sociais. (Ratts, op. cit., p. 31)

De acordo com Ângela Figueiredo e Ramon Grosfoguel (2009), esta dificuldade de reconhecimento de homens e mulheres negros como sujeitos de conhecimento pode ser identificada desde o período inicial de estruturação do campo dos Estudos das Relações Raciais, cuja constituição antecede a institucionalização da Sociologia no Brasil. Com estudos realizados predominantemente por homens brancos ou mestiços claros, “*os pesquisadores negligenciaram a ausência de pesquisadores negros num campo que estava principalmente voltado para a compreensão da população afro-brasileira.*” (Figueiredo & Grosfoguel, op. cit., p. 227).

Na Universidade Federal da Bahia, o Centro de Estudos Afro-Orientais, criado em 1959 pelo intelectual português George Agostinho da Silva, desde a fundação, vem desenvolvendo ações educativas na área dos Estudos Étnicos e Africanos, porém, mesmo com o advento da Lei n. 10.639/03, pelo menos até 2010, não se verificava a

¹⁵ Ao analisar o posicionamento de acadêmicos/as brancos/as contra as cotas, Carvalho (2006, p. 10) defende que o ponto comum entre o posicionamento de racistas e antirracistas universalistas é a rejeição ao protesto negro antirracista que reivindica a inclusão racializada: “*O racismo explícito que estimulou a discriminação racial e conduziu à exclusão apoiou-se no patrulhamento universalista dos acadêmicos que rejeitaram a racialização categorial do espaço social.*”



inclusão de disciplinas obrigatórias relacionadas à História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas nos currículos dos cursos de licenciatura da Universidade, o que é sintomático do silêncio referido por Carvalho (op. cit.)¹⁶. Mesmo com o surgimento do que Alex Ratts (2011) denomina “movimento negro de base acadêmica”¹⁷, na década de 1970, e o aumento do número de pesquisadores/as negros/as desenvolvendo estudos sobre Educação e Relações Étnico-raciais, processo intensificado a partir da década de 1990, ainda não foram induzidas mudanças profundas na estrutura de ensino da instituição.

Em que pese o silêncio da universidade diante da demanda por mudança nos currículos, durante muito tempo a Bahia se destacou no cenário nacional pela promoção de ações educativas relacionadas ao ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas. A Constituição do Estado da Bahia, promulgada em 05 de outubro de 1989, no capítulo XXIII – Do Negro, determina:

Art. 288 - A rede estadual de ensino e os cursos de formação e aperfeiçoamento do servidor público civil e militar incluirão em seus programas disciplina que valorize a participação do negro na formação histórica da sociedade brasileira.

...

Art. 290 - O Dia 20 de novembro será considerado, no calendário oficial, como Dia da Consciência Negra. (Bahia, 1989)

Mesmo antes da promulgação da LDB de 1996, iniciativas no sentido de incorporação da temática aos currículos escolares podem ser identificadas, mas o acolhimento, ainda que parcial, de propostas do movimento social negro por parte do poder público é relativamente recente. No final da década de 1970, em sua Carta de Princípios, o Movimento Negro Unificado propôs a incorporação da *História da África* nos currículos de ensino das escolas brasileiras.

Formulada no final da década de 1970 pelo Departamento de Ciências Sociais do Núcleo Cultural Afro-brasileiro de Salvador, a *Pedagogia Interétnica* propôs a realização de estudos e proposição de ações educativas como forma de combater o preconceito racial. Segundo Manoel Cruz, sociólogo que coordenou a pesquisa que deu origem à *Pedagogia Interétnica*,

¹⁶ Na universidade, a persistência histórica da sub-representação de negras e negros entre os corpos docentes e discentes no meio acadêmico favoreceu o predomínio de teses conservadoras sobre a inclusão destes contingentes, reforçadas ao longo do debate ocorrido nas décadas de 1990 e 2000, quando foram reivindicadas políticas de ação afirmativa.

¹⁷ Ratts (2011, p. 31) afirma que este movimento “*se sintoniza com as outras organizações no enunciado da existência do racismo no Brasil, no repensar a nação em plena ditadura militar, e pela busca de uma narrativa própria, de histórias e memórias negras*”.



Ela se baseia na concepção de uma linguagem total e pretende utilizar os meios de comunicação social, o teatro, palestras, debates nas escolas e comunidades, a fim de explicar as causas e os efeitos negativos do preconceito racial, do racismo e do etnocentrismo e, assim, criar uma nova escola que prestigie os valores culturais dos grupos étnicos dominados (Cruz, 1987, p. 74)

Esta proposta foi além da reivindicação de ampliação do número de indivíduos negros e indígenas na escola, pois incidiu sobre a modificação do currículo escolar, considerado omissos no que se refere à abordagem destas culturas. Apesar da implementação em duas escolas públicas de Salvador, na década de 1980, a proposta foi descontinuada por falta de recursos.

Em 1982, o Centro de Estudos Afro-Orientais (UFBA), promoveu o curso “*Introdução aos Estudos Africanos*”, primeiro curso voltado à formação de docentes da rede pública de ensino na área. Respondendo a solicitação do CEAO, feita em 1983, e do Movimento Negro Unificado, em 1984, o Conselho Estadual de Educação aprovou parecer que recomendava a inclusão da disciplina “*Introdução aos Estudos Africanos*” nos currículos de escolas de 1º e 2º graus, em 1 de abril de 1984, e o Secretário de Educação baixou portaria determinando que isso ocorresse (Santos, 1987).

Com a promulgação da Constituição de 1988, iniciou-se um processo em que, paulatinamente, as demandas por educação realizadas há décadas pelo movimento social negro começaram a ser consideradas pelo Estado brasileiro, o que sinaliza para uma mudança, em longo prazo, no entendimento do papel da África na construção da sociedade brasileira (Oliveira e Candau, 2010). Márcia Lima (2010) aponta a criminalização do racismo, o direito de posse de terra às comunidades quilombolas e a criação da Fundação Palmares como ações de reconhecimento histórico e cultural da população negra garantidas pela Constituição de 1988.

A *Marcha Zumbi de Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida*, em 1995, um dos principais movimentos de luta pelo reconhecimento, por parte do Estado, da existência de racismo e discriminação no país e garantia de direitos à população negra, ganhou o reforço da *Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial e a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância*, ocorrida em Durban, África do Sul, no ano de 2001. As demandas por ações na educação e em outras áreas importantes para o enfrentamento às desigualdades raciais passaram a ter maior destaque na agenda do Governo. Em 13 de maio de 2002, foi publicado o Decreto n.



4.228, que instituiu o Programa Nacional de Ações Afirmativas, coordenado pela Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça.

A partir de 2003, a relação de proximidade do Movimento Negro com o Estado, iniciada na década de 1990, se estreitou: “...o movimento negro passa a ser um ator envolvido na formulação de políticas, ocupando cargos e como representante da sociedade civil nos espaços de controle social instituídos pelo governo Lula” (Lima, op. cit., p. 82). Na área da educação, isto significou a promoção de ações voltadas ao reconhecimento cultural e valorização da população negra, sendo as principais delas a promulgação da Lei n. 10.639/03¹⁸, que determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas no currículo oficial da rede de ensino, a criação do *Programa Universidade para Todos* (Prouni) e o apoio às ações afirmativas nas instituições públicas de ensino superior.

Além das lutas históricas do movimento social negro pela melhoria das condições de vida da população negra, as conjunturas políticas e socioeconômicas do Brasil, aliadas à pressão internacional pela melhoria dos índices sociais do país, verificada a partir do início do processo de redemocratização, propiciaram a criação de um ambiente político propício à adoção, pelo Governo Federal, de *ações afirmativas*, que são

....um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego’ (Gomes, 2005, doc. www).

Na educação, além das ações afirmativas, destinadas ao apoio, ingresso e permanência de estudantes oriundos de segmentos socialmente vulneráveis na universidade, podemos apontar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), especialmente no seu artigo 26-A, como indutora de outra política de diversidade¹⁹. A introdução do ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas nos currículos escolares, se efetivada conforme previsto na Lei, poderá contribuir para a construção de

¹⁸ A Lei n. 10.639/03 acrescenta os artigos 26A e 76B à Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

¹⁹ A mudança induzida pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 não pode ser considerada, *stricto sensu*, como uma ação afirmativa devido ao caráter permanente da mesma. As ações afirmativas têm duração temporária.



um novo olhar sobre África e africanos na diáspora e para a efetivação da possibilidade de existência igualitária para negros, negras e outros segmentos sociais.

Depois das cotas no ensino público, a promulgação da Lei n. 10.639/03, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), pode ser considerada “...o mote mais importante do movimento negro por ser considerada um marco normativo importante em termos de política de diversidade” (Lima, op. cit., p. 85). A Lei permite que sejam abertos “...canais profícuos de chegada à Universidade de saberes produzidos não só pelo movimento negro e pela comunidade negra em geral, mas, sobretudo, pela juventude negra” (Gomes, 2011, p. 138).

De modo análogo à disputa simbólica em torno da herança cultural negra no Brasil, abordada por Jocélio Teles dos Santos (2005), a determinação legal da mudança dos currículos escolares, no sentido de que sejam incorporados novos conteúdos, pode ser interpretada como um desdobramento da luta entre classificações em torno das identidades, que, até então, era marcada pela hegemonia de um modelo que operava no sentido de manter fora do processo de produção do conhecimento produzido por coletividades negras. Trata-se de um desafio ao que Boaventura Sousa Santos (2007, p. 25) chama de *razão metonímica*, tipo de racionalidade que toma a parte (a cultura eurocentrada), como o todo, formado por distintas culturas e racionalidades.

Na luta pela narrativa do passado, são reivindicados novos significados para a história do Brasil (Rios, 2012). Chama-se atenção para a necessária reflexão sobre o processo de hegemonia cultural, atentando para o fato de que a existência de culturas hegemônicas e não hegemônicas é parte de um processo histórico em que potencialidades culturais são impedidas de serem desenvolvidas em virtude da emergência e manutenção de uma determinada cultura como superior. Assim, mesmo se consideradas potencialmente iguais, o processo histórico de construção de memória, constituído por relações de poder, faz com que ocorra a emergência de uma cultura como superior a outras, não havendo nelas, entretanto, valor intrínseco e inquestionável²⁰.

²⁰ A este respeito, a discussão de Boaventura de Sousa Santos (2007) acerca do epistemicídio (morte de conhecimentos alternativos) e sua proposta de criação de uma nova concepção de dignidade humana a partir da “epistemologia do Sul” é particularmente interessante.



Com a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996²¹, por meio das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, vislumbrou-se a possibilidade de revisão dos currículos escolares, incorporando conteúdos até então excluídos ou pouco explorados no processo educativo formal: História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas, História e Cultura Indígenas. Apesar destas determinações legais, “*não se pode dizer que as mesmas efetivaram e/ou induziram políticas públicas*”, como observou Nilma Lino Gomes (2009, p. 48). Diante da escassez de profissionais formados nesta área, surgiu a questão: de que forma os conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas podem ser abordados?

A variedade de posições sobre história e cultura negras, que, para muitos, devem ser sempre entendidas no plural, somam-se a profusão semântica dos termos utilizados e dos fundamentos teórico-políticos das propostas de intervenção. Assim, a formação de docentes para a transformação de discursos e práticas que fomentam a desigualdade étnico-racial, tanto pode ter como princípio a *perspectiva multicultural*, que propõe que “*a luta pelo direito à diferença deve passar primeiro pela desconstrução da auto-imagem negativa atribuída pelo colonizador a diferentes povos*” (Moehlecke, 2009, p. 464) como a *perspectiva intercultural* ou *multiculturalismo interativo* (Candau, 2010), que

propõe novas estratégias e relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas (Fleuri, 2001, p. 49).

O multiculturalismo, definido por Walter Mignolo (2008, p. 316) como “*uma invenção do Estado-nacional nos EUA para conceder ‘cultura’ enquanto mantém ‘epistemologia’*”, representa um dos desdobramentos das lutas por direitos civis da década de 1960, que ampliaram o espectro dos modelos de gestão das diferenças culturais. Carlos Gimenez Romero (2003) concebe o *multiculturalismo* e a *multiculturalidade* como versões ou modalidades de uma mesma ideia: a pluralidade cultural. A diferença entre multiculturalismo e multiculturalidade seria dada pelo caráter normativo do primeiro e o caráter descritivo do segundo, o que nos faz inferir, do caso

²¹ Em 20 de dezembro de 1996, a Lei n. 9.394 (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB*) determinava: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (LDB, 1996, art. 26, parágrafo 4º).



brasileiro, ser esta uma sociedade multicultural desde a origem, mas orientada pelo multiculturalismo apenas contemporaneamente, e de forma descontínua. Stuart Hall (2003) amplia a compreensão do conceito de multiculturalismo ao afirmar que

...o ‘multiculturalismo’ não é uma única doutrina, não caracteriza uma estratégia política e não representa um estado de coisas já alcançado. Não é uma forma disfarçada de endossar algum estado ideal ou utópico. Descreve uma série de processos e estratégias políticas sempre inacabados. (Hall, op. cit., p. 52-53)

Assim, para Hall (op. cit.) a variedade de contextos multiculturais é compatível com a variada gama de multiculturalismos: conservador, liberal, pluralista, comercial, corporativo, crítico etc. Segundo Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Beatriz Silva (2006), devido ao caráter polissêmico do multiculturalismo, qualquer pretensão de precisão em relação à definição do conceito é arriscada, o que aponta para a necessidade de identificarmos suas condições sóciohistóricas de emergência como princípio norteador de políticas culturais em países onde a diversidade é vista como um problema. No caso brasileiro, o multiculturalismo nasce das lutas dos movimentos sociais, em especial os movimentos negros.

Segundo Sabrina Moehlecke (2009, p. 466), três grandes aspectos marcam e diferenciam os significados oscilantes associados ao multiculturalismo: “*o reconhecimento ou não das hierarquias de poder presentes nas relações entre os diferentes grupos culturais; uma visão mais essencializada ou mais dinâmica da identidade cultural de determinados grupos; a articulação ou não entre as desigualdades socioeconômicas e as diferenças culturais*”.

Partindo de uma perspectiva multicultural, Nilma Lino Gomes (2003) defende que a promoção de uma educação antirracista implica a recusa da abordagem da cultura negra como exótica ou folclórica²². Integra a sua proposta educativa a desnaturalização das diferenças étnico-raciais e a definição de projetos e práticas multiculturais que denotem o compromisso político com a transformação das relações étnico-raciais na sociedade brasileira.

²² Segundo Eduardo Oliveira (2009, p. 1), no caso das culturas africanas e afro-brasileiras no Brasil, folclorizar é “*reduzir uma cultura a um conjunto de representações estereotipadas, via de regra, alheias ao contexto que produziu essa cultura*”.

A construção da democracia no Brasil e o respeito à cidadania dos negros são preocupações depreendidas do multiculturalismo defendido por Kabengelê Munanga (2008), para quem *“a democracia exige respeito da diversidade étnica e cultural, bem como o reconhecimento do direito de toda cultura: o de cultivar suas especificidades, pois assim ela enriquece o próprio ethos cultural brasileiro”* (Munanga, op. cit., p. 23).

Por outro lado, os teóricos que propõem a interculturalidade (Fleuri, 2001; Candau, 2010), sem desconsiderar a construção de identidades e o reconhecimento das diferenças, exaltam o diálogo entre os distintos grupos culturais presentes na sociedade, recusando tanto o que consideram a exacerbação da afirmação de diferenças culturais como a sua negação, enfatizando os processos de hibridização e abertura dos processos de construção das identidades e rejeitando a suposição de culturas “puras”, ao mesmo tempo em que reconhecem a existência de mecanismos de poder nas relações culturais (Candau, op. cit.).

A interculturalidade tem na "Convenção sobre a proteção e a promoção da diversidade das expressões culturais", adotada pela UNESCO em 20 de outubro de 2005 e ratificada pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo 485/2006, um instrumento que orienta políticas relativas à multiculturalidade. Em seu artigo 3º, é assim descrita: *“‘Interculturalidade’ refere-se à existência e interação equitativa de diversas culturas, assim como à possibilidade de geração de expressões culturais compartilhadas por meio do diálogo e respeito mútuo”* (Unesco, 2007, p. 6).

Diante dos conflitos de base étnica atualmente observados no mundo, no sentido dado pela Convenção da UNESCO, o conceito de interculturalidade afigura-se mais como um ideal a ser perseguido do que como algo que descreva o relacionamento entre os distintos grupos culturais. Ademais, como argumenta Elisa Larkin Nascimento (2009, p. 54),

Se eu estou enfraquecida e insegura, pouco posso fazer para ajudar o outro. À medida que me defino e me reconheço, posso colaborar com o outro e contribuir para um esforço coletivo rumo a objetivos comuns, em condições de igualdade.

Neste sentido, a concepção de interculturalidade implicada na proposta de *desobediência epistêmica* formulada por Anibal Quijano e reelaborada por Walter Mignolo (2010) nos permite romper com a ideia de negros/as como objetos de estudo e garante a sua visibilidade como sujeitos do conhecimento, não sujeitos ao conhecimento



produzido pelos europeus e seus descendentes ou produzido por outros povos e historicamente apropriados por eles.

Em que pesem as especificidades semânticas, a perspectiva intercultural e a perspectiva multicultural assumem como pressupostos o entendimento da realidade como construção social, a ênfase à subjetividade das interpretações e o entendimento do conhecimento como fato político (Semprini, 1999). O que difere é a forma como lidam com as diferenças. No multiculturalismo, a construção de identidades culturais é valorizada e o reconhecimento é reivindicado como forma de garantir direitos, respeitar a diversidade sociocultural e preservar a autoestima das/os socialmente excluídas/os, “*o ponto de partida é a pluralidade de experiências culturais, que moldam as interações sociais por inteiro*” (Gonçalves & Silva, 2006). A perspectiva intercultural se preocupa principalmente em promover a convivência e o diálogo entre as diferenças, em fomentar a tolerância, entendida como

“...o respeito, a aceitação e o apreço da riqueza e da diversidade das culturas do nosso mundo [...] não é concessão, condescendência, indulgência. A tolerância é, antes de tudo, uma atitude ativa fundada no reconhecimento dos direitos universais da pessoa humana e das liberdades fundamentais do outro” (Unesco, 1995, p. 11).

Aliada à discussão sobre a fundamentação teórico-política das propostas de ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas, surge a necessidade de reflexão sobre os aspectos metodológicos a ele relacionados. Ao investigar sobre os saberes compartilhados e as práticas relativas ao ensino da temática nas escolas de Minas Gerais, Lorene dos Santos (2010) constatou que o esforço das/os professoras/es o esforço em positivar a história e cultura africanas e afro-brasileiras, frequentemente incorre em mitificação e homogeneização. Outro perigo envolvido na abordagem da História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas seria a simples memorização de datas, acontecimentos e personagens, numa transposição de novos conteúdos ao modelo tradicional de ensino. Apesar de valorizar a importância do destaque dado ao protagonismo histórico negro, observar a história como um processo social coletivo que envolve relações conflituosas e contraditórias contribuiria, segundo Santos (op. cit.), para uma abordagem crítica da história dos africanos e afro-brasileiros.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituídas



pela Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação, em 17 de junho de 2004, apresentam uma síntese das perspectivas multiculturalista e intercultural, como podemos observar nos parágrafos abaixo descritos:

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e a 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, europeias, asiáticas (Brasil, 2004).

Além de um exame mais acurado sobre a perspectiva teórico-política acerca da diferença e das estratégias pedagógicas a serem adotadas na abordagem da História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas, em virtude da longa história de omissão dos currículos escolares no que se refere à história e cultura negras, a formação de professores requer a ampliação do investimento público na formação destes profissionais desde as licenciaturas, o que já vem sendo reivindicado há algumas décadas²³.

Uma profunda mudança nas formas de pensar e viver as relações étnico-raciais, que repercutem em diversos níveis (epistemológico, psicológico, político e social), ainda está por acontecer, mas a garantia do direito ao conhecimento da nossa própria história é um passo importante rumo ao necessário *desvinculamento epistêmico*²⁴.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Daniela Cristina Lopes de. A escolarização dos negros e suas fontes de pesquisa. *Revista HISTEDBR*, Campinas, n.42, p. 235-248, jun. 2011. Disponível em:

²³ Nos anos 1980, ao relatar a experiência de formação de professoras/es de História e Organização Social e Política dos níveis fundamentais e médio da rede pública do Distrito Federal, Carlos Moura (1987) já enfatizava a necessidade de investimento na formação das/os docentes para o trabalho com os temas História da África e Cultura Afro-brasileira antes da determinação oficial de sua inclusão nos currículos da rede pública, como ocorrera em 1983, em Salvador.

²⁴ Segundo Mignolo (2008, p. 289), desvinculamento epistêmico não significa “*abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta (...). Pretendo substituir a geo- e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geopolítica e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua humanidade óbvia foi negada)*”.



<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/42/art15_42.pdf> Acesso em 3 de janeiro de 2012.

ANDREWS, George Reid. Democracia racial brasileira 1900-1990: um contraponto americano. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 11, n. 30, ago. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141997000200008&lng=en&nrm=iso>.

ATHAYDE, Johildo L. de. A importância da história da África negra. *Revista Afro-Ásia*, Salvador, n. 1, 1965. p. 57-67.

BAHIA. Constituição do Estado da Bahia, de 5 de outubro de 1989. Disponível em: <http://www.mpba.mp.br/institucional/legislacao/constituicao_bahia.pdf> Acesso em: 10 jun, 2008.

BARROS, Zelinda dos Santos; BARRETO, Paula Cristina da Silva; SANTOS, Marta Alencar dos; OLIVEIRA, Maiara. *Educação e Relações Étnico-raciais*. Salvador: CEAO/UFBA, 2010.

_____. Feminismo negro na Internet: ciberfeminismo ou ativismo digital?. 2010. Disponível em: <<http://bibliotecafazervaleralei.blogspot.com/>> Acesso em: 7 mar. 2010.

BRASIL. Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>> Acesso em: 10 jun, 2008.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/db%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm> Acesso em: 10 jun, 2008.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/diretrizesbaseseducacao.htm>> Acesso em: 10 jun, 2008.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12988:pareceres-e-resolucoes-sobre-educacao-das-relacoes-etnico-raciais&catid=323:orgaos-vinculados> Acesso em: 10 jun. 2008.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 13-37.

CARVALHO, José Jorge de. *As ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas ciências sociais brasileiras*. Brasília: UnB, 2003. Série Antropologia, n. 358. 26 p.

_____. *A luta anti-racista dos acadêmicos deve começar nos meios acadêmicos*. Brasília: UnB, 2006. Série Antropologia, n. 394. 14 p.



CRUZ, Manoel de Almeida Cruz. *Pedagogia interétnica*. Cadernos de Pesquisa, n. 63, nov. 1987, p. 74-76.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Negros, estrangeiros: os escravos libertos e sua volta à África*. 2ª ed. rev. ampl. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 2005 [1972]. p. 21-44.

FIGUEIREDO, Angela, GROSFOGUEL, Ramon. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. *Sociedade e Cultura*, Goiânia, v. 12, n. 2, jul./dez. 2009. p. 223-234.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. *Educação, Sociedade & Cultura*, n. 16, 2001. p. 45-62.

FONSECA, Marcus Vinícius. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: SILVA, Petronilha Gonçalves e, PINTO, Regina Pahim (Org.). *Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro*. São Paulo: ação Educativa; ANPED, 2001. p. 11-36.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. *Mundo Jurídico*, 17/06/2005. Disponível em <http://www.mundojuridico.adv.br/sis_artigos/artigos.asp?codigo=33>

_____. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 75-85, maio/jun/jul/ago 2003.

_____. Limites e possibilidades da implementação da lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (Org.). *Caminhos convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009. p. 39-74.

HORTA, José Silvério Baia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 104, jul. 1998. p. 5-34.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: UNESCO, 2003.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 87, jul. 2010. p. 77-95. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 18 jan. 2011.

MACEDO, Joaquim Manoel de. *Lições de História do Brasil*. Rio de Janeiro: Garnier, 1905.

MALHEIRO, Agostinho Marques Perdigão. *A Escravidão no Brasil - vol. I*. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1866. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/malheiros1.html>>. Acesso em 18 jan. 2011.

MARQUES, Vera Regina Beltrão. *A medicalização da raça: médicos, educadores e discurso eugênico*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994.

MATTA, Roberto da. Digressão: a fábula das três raças, ou o problema do racismo à brasileira. In: _____. *Relativizando: uma introdução à Antropologia Social*. 4. ed. São Paulo: Vozes, 1981. p. 58-85.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. Construindo a vida: relações raciais e educação na Bahia. *Cadernos PENESB*, Rio de Janeiro, EdUFF/Quartet, n. 8, dez. 2006. p. 98-127.

_____. As duas pedagogias: formas de educação dos escravos: mecanismos de formação de hegemonia e contra-hegemonia. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.28, p.145 –163, dez. 2007.

MIGNOLO, Walter. *Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, no 34, p. 287-324, 2008.

_____. *Desobediencia epistêmica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad, gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n.137, p.461-487, maio/ago. 2009.

MOURA, Carlos. Curso de “Introdução à História da África” para professores de 1º e 2º grau. *Cadernos de Pesquisa*, n. 63, nov. 1987. p. 77-78.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. As construtoras da nação: professoras primárias na Primeira República. Congresso Brasileiro de História da Educação, 1., 2000, Campinas, SP. *Anais Eletrônicos...*, Campinas, SP: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2000. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/111_maria_lucia_r.pdf> Acesso em 03 mar 2009.

_____. Professores negros na Primeira República. Reunião da Associação Nacional de Pesquisa em Educação, 29., 2006. *Anais Eletrônicos...*, Caxambu, MG: ANPED, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalhos_encomendados/GT21/GT21_Lucia_Muller.pdf> Acesso em 03 mar 2009.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Apresentação. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *A matriz africana no mundo*. São Paulo: Selo Negro, 2008. (Coleção Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira, 1). p. 21-24.

_____. Sankofa: significado e intenções. In: _____. p. 29-54.

OLIVEIRA, Eduardo. Epistemologia da ancestralidade. *Entrelugares – Revista de Sociopoética e abordagens afins*, v. 1, n. 2, mar-ago 2009. Disponível em <<http://www.entrelugares.ufc.br/antigo/entrelugares2/artigos.html>>

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista intercultural no Brasil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 26, n. 1, abr. 2010. p. 15-40.

PASSOS, Elizete Silva. *Palcos e platéias - as representações de gênero na Faculdade de Filosofia*. Salvador: Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, 1999. Coleção Bahianas, 4.

PIERSON, Donald. *Branços e pretos na Bahia: um estudo de contato racial*. São Paulo: Ed. Nacional, 1971. 2. ed. Coleção Brasileira. V. 241. 429 p.

RATTS, Alex. *Eu sou atlântica: a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Instituto Kwanza / Imprensa Oficial, 2006.

REIS, Isabel Cristina Ferreira dos. *A família negra no tempo da escravidão: Bahia, 1850-1889*. 2007. 305 p. Tese (Doutorado em História Social - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP), Campinas, 2007.

RIOS, Flávia. O protesto negro no Brasil contemporâneo (1978-2010). *Revista Lua Nova*, São Paulo, n. 85, 2012. p. 41-79.

SANTOS, Arany Santana Neves. Inclusão da disciplina 'Introdução aos Estudos Africanos' no currículo oficial da rede estadual de 1º e 2º graus da Bahia. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo, n. 63. p. 69-71, nov. 1987.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Jocélio Teles dos. *O poder da cultura e a cultura no poder: a disputa simbólica da herança cultural negra no Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2005.

SANTOS, Lorene dos. *Saberes e práticas em Redes de Trocas: a temática africana e afro-brasileira em questão*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. 334 p.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Memória da Educação).

SEMPRINI, Andrea. *Multiculturalismo*. Bauru, SP: EDUSC, 1999. 178 p.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. Reinventado um passado: diversidade étnica e social dos alunos das aulas públicas de primeiras letras na corte, na primeira metade do século XIX. *Cadernos Penesb*, Rio de Janeiro, EdUFF/Quartet, n. 8, dez. 2006. p. 36-71.

UNESCO. *Declaração de princípios sobre a tolerância*. Conferência geral da UNESCO. Paris: UNESCO, 16 de novembro de 1995.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007.

_____. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, set./dez. 2008. p. 502-516.

*Recebido em setembro de 2014
Aprovado em janeiro de 2015*