

Avanços e desafios no ensino de história africana, afro-brasileira e indígena: dispositivos legais, livros didáticos e formação docente

*Luisa Tombini Wittmann*¹

*Carol Carvalho*²

*Gabrielli Debortoli*³

*Kerollainy Rosa Schütz*⁴

DOI: 10.14393/CPCHIS-v29n1-2016-3

Resumo: Este artigo apresenta os dispositivos legais que instituem e regulam o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena e aponta entraves e possibilidades para sua implementação. Analisa-se, nesse sentido, livros didáticos de história, destacando a importância de se compreender as populações de origem africana e indígenas como agentes da história do Brasil. Serão também apresentadas experiências pedagógicas de dois cursos de formação continuada de professores - Introdução aos Estudos Africanos e da Diáspora e História dos Índios no Brasil - desenvolvidos no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Palavras-chave: Lei 10.639/03. Lei 11.645/08. Ensino de História. Formação de professores. Livros didáticos.

Abstract: This article presents the educational legislation that establishes and regulates the teaching of African, African Brazilian and Indigenous history and culture, and points out obstacles and possibilities for its implementation. History textbooks are analyzed, highlighting the importance of understanding these populations as agents of Brazil's history. It is also presented the pedagogical

¹Doutora em História pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora do curso de História e pós-graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), onde coordena projetos de extensão e de pesquisa na área de História Indígena. E-mail: luwittmann@gmail.com

²Graduanda em História na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: carolima18@gmail.com

³Mestranda em História na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: gddebortoli@gmail.com

⁴Bacharel e licenciada em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: hstkeroll@gmail.com

experience of two courses for teachers - Introduction to African Studies and the Diaspora and History of Indians in Brazil - developed at the Center for African Brazilian Studies (NEAB) of the State University of Santa Catarina (UDESC).
Keywords: Law 10.639/03. Law 11.645/08. History teaching. Teacher training. Didactic books.

O ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena é obrigatório em todo âmbito e currículo escolar brasileiro desde a sanção da lei n. 11.645 em 10 de março do ano de 2008. Este dispositivo legal incluiu a temática indígena, alterando, portanto, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelecidas em 20 de dezembro de 1996.⁵ Esta lei n. 9.394 já havia sido modificada pela lei n. 10.639 em 9 de janeiro de 2003, que determinou a inclusão no ensino fundamental e médio, público e privado, do ensino de história e cultura afro-brasileira. Para isso, inseriu no conteúdo programático o estudo de história da África e dos africanos (as). De fato, é imprescindível a reflexão sobre o continente africano para compreender a diáspora de africanos e africanas nas Américas e, conseqüentemente, no Brasil. Trata-se de um alargamento essencial da reflexão histórica, que coloca em cena histórias distintas, porém conectadas, em diferentes épocas e lugares. Desta forma, evidencia-se a complexidade e a diversidade de histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, no plural.

Resultante da luta do movimento negro, a lei dez mil, como é comumente chamada, é acionada para exigir o ensino de História das Áfricas e dos africanos (as) e afrodescendentes no Brasil.⁶ Por outro lado, é imperativo que a temática indígena também seja lembrada e contemplada no campo educacional. Inclusive são muitas as questões que aproximam as temáticas supracitadas, entre elas o questionamento das tradições eurocêntricas do currículo escolar brasileiro e dos preconceitos direcionados às populações de origem africana e indígena. Nesse sentido, são

⁵ Este documento define como necessária a inclusão de conteúdos ligados à diversidade no currículo escolar, porém, os temas referentes às relações étnico-raciais aparecem como transversais, sem torná-los obrigatórios.

⁶ Anteriormente à aprovação da Lei n. 10.639, alguns estados e municípios se encarregaram de tornar obrigatório o ensino da temática afro-brasileira e africana nas escolas. Tal iniciativa partiu do movimento negro, sempre no intuito de combater o racismo na escola. Estas demandas locais e regionais foram reconhecidas pela conselheira nacional de educação Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, servindo de subsídios para sua proposta de diretrizes.

extremamente significativas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituídas em 17 de junho de 2004. As Diretrizes vieram na esteira da lei n. 10.639 e apresentam determinações específicas para o ensino de histórias e culturas afro-brasileiras e africanas, além de explicitar a necessidade de uma postura de combate ao racismo pelo Estado brasileiro.⁷ Englobam, portanto, a temática indígena no que diz respeito à construção de uma pedagogia inclusiva. A expectativa, conforme Cláudia Mortari, é

romper e contestar ideologias e preconceitos instituídos na sociedade brasileira, através de uma pedagogia antirracista. Isto porque, estudos recentes sobre desigualdade e pobreza no Brasil apontam que a negação da contribuição histórica dos africanos (e seus descendentes) pode ser considerada fator de exclusão e produção de desigualdade. A implementação destes dispositivos, portanto, colabora sobremaneira para o combate ao racismo e a discriminação. Além disso, representam o rompimento com o silêncio oficial sobre a questão.⁸

Acrescentada a agência histórica dos indígenas, temos uma intenção sócio-educacional de transformações de consciências históricas estudantis e combate à práticas cotidianas de discriminação ao romper visões estereotipadas acerca dos sujeitos em questão e suas vivências. Nesse sentido, manifesta-se nas Diretrizes uma preocupação com a persistência de um imaginário que supervaloriza a brancura e a raiz europeia no Brasil, em detrimento da indígena e da africana. A implementação das leis e diretrizes, portanto, não é fácil, mas é necessária e urgente. Afinal, constitui um comprometimento de luta contra o racismo.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. (...) Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à

⁷O texto das diretrizes evidencia contextos históricos de desigualdade racial no Brasil, além de apontar a importância de medidas de reparação social, especificamente através da educação. Como bem salienta Romão, “sua questão central envolve o currículo, ou seja, orienta e inspira os sistemas para construção de novas bases curriculares, através de novos conteúdos sobre africanos e seus descendentes brasileiros”. (ROMÃO, Jeruse. *O Movimento Negro Brasileiro e as Diretrizes da Educação Nacional: a Lei Federal 10.639/2003 é LDB*. Florianópolis: Editora DIOESC, 2014). Tais conteúdos devem ser compreendidos como bens culturais, de interesse humano, coletivo e com relações de pertencimento de toda humanidade.

⁸MORTARI, Cláudia. *Introdução aos estudos africanos e da Diáspora*. Florianópolis: Editora DIOESC, 2015, p. 2.

sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais.⁹

Trata-se de reeducar as relações entre brancos e não brancos, instigando a valorização do pertencimento étnico-racial dos afrodescendentes e indígenas. É a interação entre cidadãos orgulhosos de sua origem que possibilitará a “construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada”¹⁰.

Trajetória e metas da legislação educacional

A lei n. 10.639 resultou de constantes reivindicações do movimento negro. De maneira geral, suas ações tem raízes nas resistências forjadas desde o período escravista, onde sujeitos de origem africana lutavam cotidianamente.¹¹ Portanto, é importante salientar que, assim como o movimento indígena, o movimento negro (ou movimentos) sempre existiu. No entanto, é no pós-abolição que dá-se início à iniciativas que visam estabelecer uma educação plural e inclusiva para as populações de origem africana no Brasil. Nilma Lino Gomes¹² assinala que uma das pautas, desde o início do século XX, era a inclusão dos negros (as) nas escolas públicas.¹³ A Frente Negra Brasileira, criada em 1931, elegeu como principal compromisso de luta

⁹BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SECADI, 2004, p. 15.

¹⁰BRASIL. Op. cit., 2004, p. 10.

¹¹ Um exemplo que permeia a trajetória das populações de origem africana no Brasil são as religiões de matriz africana (candomblé e umbanda) que, inclusive na contemporaneidade, encontram dificuldades de manifestar-se livremente, situação essa que está intimamente ligada com o racismo no país. Outras manifestações que podem ser consideradas precursoras do atual movimento negro, como bem salientou Petrônio Domingues, são as irmandades negras, a capoeira e as escolas de samba. (DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, Rio de Janeiro, vol. 12, n. 23, p. 102, jul. 2007).

¹²Nilma Lino Gomes é pedagoga e foi a primeira mulher negra a exercer o comando de uma universidade federal. Em sua obra “Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais”, a autora reflete sobre a necessidade da reestruturação do currículo escolar para que contemple e valorize a diversidade étnica existente no Brasil. Foi ministra das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos do governo Dilma Rousseff, ministério extinto pelo presidente interino e ilegítimo Michel Temer.

¹³GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e Educação: ressignificando e politizando a raça. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, jul.-set. 2012, p. 737.

uma educação que contemplasse a história da África e dos povos negros e que combatesse práticas discriminatórias sofridas pelas crianças e jovens no ambiente escolar.

Nas últimas décadas do século XX, o Movimento Negro Unificado tomará o formato institucional que conhecemos hoje, mantendo a educação como um decisivo mote nas lutas antirracistas. Sobretudo a partir da década de 80, o movimento vem produzindo um amplo debate sobre a importância de um currículo escolar que reflita a diversidade étnica e racial da sociedade brasileira. Foi desse contexto que resultou a lei federal n. 10.639 em 2003, as citadas diretrizes e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que determina a revisão dos currículos a fim de adequá-los à lei e a qualificação dos professores através de constante aperfeiçoamento pedagógico.

Trata-se de reparar os danos acarretados aos afrodescendentes ao longo da história e de combater o racismo.¹⁴ Nesse sentido, a lei n. 10.639 não é a única demanda do Movimento Negro. Outra conquista que compõe a gama das medidas de reparação social é a lei n. 12.711/2012, mais conhecida como lei de cotas raciais, que obriga que as vagas nas universidades correspondam, pelo menos, ao mínimo de pessoas autodeclaradas negras em cada região do país. Mais uma medida que se encontra em andamento é o Plano Nacional de Educação (PNE), que determina diretrizes e estratégias através de vinte metas centrais para a educação no Brasil em um período de dez anos (atualmente o plano corresponde aos anos de 2014 à 2024). Uma das metas é igualar a escolaridade média entre negros e não negros.¹⁵

Há, portanto, a necessidade de mudanças na estrutura escolar (e universitária), que envolve desde o ingresso e a permanência de estudantes negros (as), à

¹⁴“A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações” (BRASIL. *Diretrizes*, 2004, p. 11).

¹⁵“Apesar do aumento expressivo da população negra na sociedade brasileira, outro grande desafio é igualar a média de escolaridade entre negros e não negros. Como mostra o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), na população negra entre 18 e 24 anos, 1,1% não tem nenhum nível de escolaridade, 70,7% estão fora da escola e apenas 1,4% tem o ensino superior completo. Na população não negra, essas taxas são de 0,6%, 64,5% e 4,5%, respectivamente” (BRASIL. *Plano nacional de Educação*, 2014, p. 33.).

atualização de materiais didáticos e formação adequada de professores. Conforme pesquisa sobre a implementação da lei n. 10.639, “os diretores, a equipe pedagógica e os professores precisam aprofundar o conhecimento teórico metodológico sobre o assunto e viabilizar condições para consolidação deste conhecimento”¹⁶. As demandas educacionais para que as leis federais sejam de fato implementadas, portanto, estão basicamente “relacionados ao conteúdo, preparação dos professores e material didático”¹⁷.

No campo específico do ensino de história indígena, tivemos recentemente um avanço. No dia 18 de abril de 2016, um despacho do Ministro da Educação homologou o parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), assunto Diretrizes Operacionais para a Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei n. 11.645/2008. É uma conquista a existência de diretrizes específicas para o ensino da temática indígena, infelizmente ameaçada pela atual conjuntura política brasileira.¹⁸ No documento citado, é destacada a importância da formação de professores e “produção de materiais didáticos e pedagógicos, os quais devem atribuir os devidos valores à história e culturas dos povos indígenas para o efetivo reconhecimento da diversidade cultural e étnica da sociedade brasileira”.¹⁹

As novas diretrizes operacionais supracitadas reforçam o estabelecido pela lei federal: o estudo da temática indígena em todo o currículo escolar, portanto não restrito às áreas de educação artística, literatura e história brasileira. Define

¹⁶PACIFICO, Tânia Mara. A implementação da Lei n.º 10.639/2003 em uma escola da rede pública estadual, na cidade de Curitiba/PR. In: *VIII EDUCERE*. Curitiba: Educere, 2008, p. 563.

¹⁷MEDEIROS, Angela Cordeiro; ALMEIDA, Eduardo Ribeiro de. História e Cultura afro-brasileira: possibilidades e impossibilidades na aplicação da lei 10.639/2003. *Revista Ágora*, Vitória, v. 5, 2007, p. 01.

¹⁸No início do mês de junho, o atual e ilegítimo ministro da educação exonerou 23 cargos de funcionários da Secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão, gerando um desmonte da SECADI/MEC, que coordena(va) políticas educacionais para a diversidade com o intuito de superar as diferentes situações de exclusão educacional. Esta secretaria foi responsável, um exemplo entre outros, pela criação de cursos de Licenciatura Intercultural Indígena em universidades federais para formação de professores provenientes de diversas comunidades indígenas.

¹⁹BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes operacionais para a implementação da História e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei n. 11.645/2008*. Brasília: MEC, 2015. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&Itemid=30192

especificamente que esse ensino possibilite aos alunos (as) compreender que os povos indígenas no Brasil são muitos e variados ao conhecer algumas de suas características de modo positivo. Devem perceber a complexidade e a dinamicidade dos processos históricos e culturais e saber que os indígenas estão em crescimento demográfico, portanto, têm presente e futuro como cidadãos desse país.²⁰ Legalmente, conforme a Constituição Federal de 1988 (artigo 231), devem reconhecer que os indígenas têm direito originário sobre as terras que ocupam, à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Documentos internacionais específicos sobre os povos indígenas – entre eles a Convenção n. 169/89 da Organização Internacional do Trabalho sobre os Povos Indígenas e Tribais e a Declaração da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos dos Povos Indígenas – também asseguram que “os povos indígenas têm direito a que a dignidade e a diversidade de suas culturas, tradições, histórias e aspirações sejam devidamente refletidas na educação pública e nos meios de informação públicos”.²¹

Esse conjunto de documentos internacionais, ao lado da Constituição Federal de 1988, que reconhece o Brasil como um país pluriétnico e multicultural, fundamenta e ajuda a garantir o direito dos povos indígenas de serem representados, nos currículos escolares, em suas diversidades históricas, econômicas, políticas, culturais e linguísticas. (...) Importa destacar, ainda, que a inserção dos conteúdos referentes a essa temática nos currículos das instituições de Educação Básica tem rebatimentos diretos na Educação Superior, principalmente nos cursos destinados à formação de professores, bem como na formação de outros profissionais ligados ao desenvolvimento educacional e cultural.²²

As leis 10.639/03 e 11.645/08 e suas diretrizes são, portanto, marcos no campo educacional e atingem a educação básica e superior. Sua implementação, no entanto, é repleta de desafios. É necessário, por exemplo, que haja formação adequada de professores na temática africana, afro-brasileira e indígena e materiais didáticos atualizados de acordo com os dispositivos legais. Caso contrário, é alto o risco de não efetivação ou mesmo de abordagens enviesadas de conteúdos. Nesse sentido, o presente artigo segue na reflexão sobre avanços e desafios no ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena através da análise de livros

²⁰Houve um crescimento de 205% na população indígena brasileira nas últimas duas décadas. É possível visualizar os dados de 2010 através de mapas temáticos e gráficos encontrados no *site* oficial do IBGE. Ver publicação completa sobre as “Características gerais dos indígenas”, com base no Censo 2010.

²¹ONU, 2007, art. 15, *apud* BRASIL. *Diretrizes* 2015, p. 3.

²²BRASIL. *Diretrizes* 2015, p. 3-4.

didáticos e de cursos de formação docente.

Abordagens históricas nos livros didáticos

A partir do momento em que foram promulgadas as leis que obrigam o ensino de história africana, afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras, irromperam pesquisas que reivindicam modificações tangíveis nas práticas educacionais. A importância de investigar e reivindicar reflexões em torno dessas temáticas nos livros didáticos está pautada, entre outras coisas, na relação do ensino nas instituições públicas com estes materiais escolares. Segundo dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP),²³ de cem escolas públicas que oferecem o ensino fundamental, 95 recebem livros didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC) através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), órgão responsável pela avaliação e distribuição desses materiais.²⁴

Por terem caráter obrigatório, as leis dez e onze mil também são consideradas no processo de avaliação desenvolvido pelo PNLD. Ao tratar especificamente das populações indígenas, africanas e afro-brasileiras, o programa evidencia que o livro didático dê “visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil”²⁵. O fato de estarem presentes nos livros, portanto, não garante que a abordagem das temáticas seja adequada. O guia do PNLD de 2012 traz uma síntese da classificação de alguns

²³A instituição tem o objetivo de promover pesquisas relacionadas ao sistema educacional brasileiro para contribuir com a implementação de políticas públicas na educação. Para mais informações sobre os dados acesse:

http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=12279&version=1. Acesso em: 12/06/2016.

²⁴Em relação à utilização dos livros didáticos em sala de aula, Décio Gatti Júnior faz um cotejo a partir de uma pesquisa efetuada nos Estados Unidos, onde “calcula-se que cerca de 75% do tempo em sala de aula é gasto no trabalho com livros didáticos” (JÚNIOR, Décio Gatti. *A escrita escolar na história: livro didático e ensino no Brasil (1970 – 1990)*. Uberlândia: Editoras Edusc e Edufu, 2004, p. 26). Para Gatti Júnior, o contexto brasileiro não se distancia muito desse dado, o que demonstra que a presença do livro didático no cotidiano dos (as) estudantes brasileiros (as) é relevante.

²⁵BRASIL. Ministério da Educação. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no guia de livros didáticos de 1ª a 4ª série do PNLD*. Brasília: MEC, 2014, p. 54. Disponível em:

file:///C:/Users/Usuario/Desktop/edital_pnld_2014_-_consolidado_3_alteracao.pdf

pontos avaliados, que é feita por um sistema de cores; quanto mais escuro é o tom atribuído mais satisfatória é a avaliação. Segundo Aline Dias dos Santos,

O quadro sugerido para análise das obras indica que os conteúdos referentes História da África, dos afrodescendentes e dos indígenas, presentes nos livros didáticos inseridos no PNLD 2012, apesar de aprovados, estão entre os temas pior classificados, já que na maioria das coleções estão representados com as cores mais claras, ou seja, adequados porém longe do ideal.²⁶

Anderson Ribeiro Oliva²⁷ observa que no período compreendido entre 1994 e 2005, de 39 coleções de livros didáticos de história do ensino fundamental, apenas 8 apresentavam capítulos destinados à abordar exclusivamente a história africana. Vale ressaltar que esses livros foram publicados a partir de 1999, o que pode ser um indicativo de que as discussões acerca do ensino de história e culturas africanas e afro-brasileiras, fomentadas pelo movimento negro, estavam reverberando e atraindo o interesse de professores, editores e da academia pouco antes da lei 10.639 de 2003²⁸. Espera-se, portanto, que os materiais escolares contemporâneos tragam inovações no que diz respeito às temáticas em questão. A seguir, serão analisados casos específicos retirados de livros didáticos de história. Porém, muito além de detectar irregularidades, é preciso buscar caminhos que revelem a agência de indígenas, africanos e afro-brasileiros em diferentes contextos históricos. Exercício este que não deve ser praticado somente por professores e alunos (as), mas por toda a sociedade que direta ou indiretamente tem responsabilidade com a educação.

Propomos, de início, uma observação: pegue um ou dois livros didáticos de história, folheie suas páginas e tente encontrar e perceber em que contextos os sujeitos indígenas, africanos e afro-brasileiros estão inseridos. Ao realizar essa atividade, são grandes as chances de que suas conclusões se aproximem das de vários pesquisadores. As ausências são evidentes: onde estão as lideranças negras e indígenas? Por que os indígenas aparecem majoritariamente no início do período colonial? Por que as populações afro-brasileiras parecem desaparecer após a abolição? Há estereótipos que reforçam a imagem de um modelo único do “índio”, africano ou afro-brasileiro constantemente ligados a papéis subalternizados como

²⁶SANTOS, Aline Dias dos. O livro didático de história em debate: apontamentos acerca do impacto da lei 10.639. *Anais da VI Semana Acadêmica de História*. Florianópolis, 2015, p. 7.

²⁷OLIVA, Anderson R. Lições sobre a África: abordagens da história africana nos livros didáticos brasileiros. *Revista de História (USP)*. n. 161, p. 213-244, 2º sem. 2009.

²⁸Idem, p. 216-217.

catequizado ou escravizado, além de uma desvantagem em relação ao espaço destinado à história da Europa ou ao papel dos europeus e seus descendentes no Brasil.

Uma pesquisa de trabalho de conclusão de curso realizada no ano de 2015 analisou coleções de livros didáticos de história para o ensino fundamental produzidos antes e depois da lei 11.645 promulgada em 2008, com o objetivo de analisar a presença das populações indígenas²⁹. Segundo Schütz, positivamente foi verificado que os livros posteriores à lei incluíram em maior número e qualidade assuntos referentes aos sujeitos indígenas na contemporaneidade, com foco nas lutas pelos seus direitos. Ainda assim, o período colonial continua sendo a maior referência temporal para se pensar a temática indígena. Por esta razão, o exemplo retirado do livro do sétimo ano da coleção *Vontade de Saber História*,³⁰ será sobre o trecho intitulado “A presença dos jesuítas”. Há uma imagem produzida no século XX que representa um aldeamento jesuítico, com alguns indígenas no canto inferior esquerdo e em destaque uma cruz. A legenda afirma: “nas missões, os indígenas aprendiam a língua e os costumes portugueses, além de realizarem vários trabalhos agrícolas e artesanais. A catequização dos indígenas, no entanto, acabou modificando seu modo de vida e desorganizando suas sociedades”³¹.

É evidente que o contato com os europeus foi impactante para as sociedades indígenas. Contudo, seriam os aldeamentos locais onde somente os indígenas “aprendiam a língua e os costumes” dos outros, “modificando seu modo de vida”? Sem negar a assimetria de poder instaurada com a chegada dos portugueses, é importante compreender que também eles se transformaram através das relações interétnicas estabelecidas. Sérgio Buarque de Holanda³², por exemplo, aponta alguns elementos culturais indígenas apropriados pelos europeus na São Paulo colonial, que

²⁹SCHÜTZ, Kerollainy Rosa. *O lugar das populações indígenas nos livros didáticos de História: uma análise a partir da lei 11.645/2008 (2000-2012)*. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Curso de História, Florianópolis, 2015.

³⁰A análise desta e de outras coleções foi efetuada de forma minuciosa na pesquisa intitulada *O Lugar das populações indígenas nos livros didáticos de História: uma análise a partir da lei 11.645/2008 (2000 - 2012)*. Segundo Schütz, no ano de 2015 a coleção estava sendo utilizada por pelo menos três escolas públicas no município de Florianópolis.

³¹PELLEGRINI, Marco; DIAS, Adriana; GRINBERG, Keila. *Vontade de Saber História*. 7º ano. Editora FTD, São Paulo, 2012, p. 184.

³²HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Caminhos e fronteiras*. 2. ed. ilustrada. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1975.

garantiram inclusive sua sobrevivência. Maria Regina Celestino de Almeida³³, por sua vez, atenta ao processo de adaptação jesuítica nas missões do Rio de Janeiro:

A língua tupi aprendida por muitos padres e por eles praticada e estimulada no interior das aldeias como língua geral, também chamada brasílica, revelou-se faca de dois gumes: usada pelos jesuítas como instrumento para a catequese e homogeneização cultural de diversos grupos étnicos, foi para estes últimos importante elemento de coesão e fator básico de uma nova identificação sociocultural que ali se forjava.³⁴

A língua geral, instrumento essencial de comunicação e utilizada pelos missionários nas atividades missionárias, tornou-se também elemento potencializador de novas identificações entre populações indígenas distintas. O protagonismo e a criatividade nativa são elementos constantes no conjunto documental inaciano, demonstrando a abertura do indígena ao outro, sem deixar de ser ele mesmo. Ser batizado sem abandonar costumes ancestrais, por exemplo, é parte de uma mesma história. Ele se transforma, mas nunca no outro em si. Interpreta a nova mensagem a partir de sua própria cosmologia e de seus interesses e estratégias, enquanto os próprios missionários se utilizavam da música indígena em rituais católicos e até mesmo se apropriavam do estilo xamânico em suas práticas evangelizadoras³⁵.

Os aldeamentos missionários (e outros assuntos) podem e devem ser repensados a partir de pesquisas recentes da Nova História Indígena que buscam valorizar o protagonismo indígena. Para além da catequização e da violência, a história foi também palco de negociações. Uma abordagem que incentive os (as) alunos (as) a refletir sobre traduções culturais, por exemplo, pode se tornar aliada na construção de conhecimentos sobre a temática indígena de acordo com a legislação. Afasta-se, assim, de um modelo constante onde o indígena é representado ora como catequizado, ora como mão-de-obra escrava.

Depois do período colonial os indígenas costumam desaparecer das páginas dos livros, mas não da história. Deve-se, portanto, explorar mais suas trajetórias ao longo de toda a história do Brasil. Não se trata de opção, e sim de determinação curricular. Uma série de assuntos conhecidos pelos estudantes, como a ditadura

³³ ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

³⁴ ALMEIDA, 2003, p. 138.

³⁵ WITTMANN, Luisa Tombini. Adaptabilidade jesuítica e tradução cultural nas aldeias da América Portuguesa. *Revista História e Cultura*, Franca, v. 3, n. 2, p. 3-27, set. 2014.

militar, por exemplo, poderiam ser aprofundados ao incluir histórias indígenas.³⁶ Limitar a agência de centenas de etnias à personagens estereotipados é desvalorizar tanto a diversidade e as histórias indígenas, quanto o processo de ensino-aprendizagem de crianças e jovens não-indígenas.

Assim como a abordagem da temática indígena nos livros didáticos, as temáticas africanas e afro-brasileiras também suscitam questões. Anderson Ribeiro Oliva³⁷, após realizar uma análise em livros didáticos voltados ao ensino de História entre a 5ª e a 8ª séries do ensino fundamental, aponta que entre os 53 volumes analisados em sua pesquisa, foi possível notar uma forte tendência em dedicar poucas páginas à história africana. O autor afirma que

o tratamento de um período histórico compreendido em um intervalo equivalente a pelo menos mil anos e englobando um complexo quadro de sociedades e civilizações em dez ou quinze páginas só é possível com extremas simplificações e generalizações.³⁸

Esta análise indica uma defasagem na abordagem da história do continente africano, uma vez que os livros didáticos trazem informações escassas num espaço limitado, prática que, como demonstra Oliva, vem sendo reproduzida e que se torna um dos argumentos para a vigência da lei. Além disso, na grande maioria dos livros analisados pelo autor, a atenção se concentra no estudo das grandes formações políticas que tiveram seu apogeu no continente até o século XVIII, “como os ‘reinos’ de Gana, Etiópia, Kongo, Benin, Daomé, Lundas e Luba, dos ‘impérios’ do Mali, Songhai e Zimbábwe, ou ainda, dos estados Iorubás, Akan, Haússas, entre vários outros”³⁹.

Caso similar ocorre em relação as populações ameríndias onde comumente são valorizadas as ditas “grandes civilizações” ou impérios Incas, Astecas e Maias. A narrativa presente em livros didáticos utiliza por vezes a imponente arquitetura ou o hábito de escrita desses grupos como argumento de complexidade ou até superioridade cultural, o que desvaloriza populações com outras organizações sociais

³⁶ No dia 24 de julho de 1967 foi instaurada uma Comissão de Inquérito, presidida pelo procurador Jader de Figueiredo Correia, para investigar o Serviço de Proteção aos Índios (hoje FUNAI). O chamado “Relatório Figueiredo” contém cerca de 7 mil páginas que revelam inúmeros casos em todo o Brasil de corrupção financeira, apropriação ilegal de terra e de patrimônio indígena, além de chocantes violações de direitos humanos praticadas contra indígenas, como assassinatos individuais e coletivos, prostituição, trabalho escravo e maus-tratos.

³⁷ OLIVA, Anderson R. Lições sobre a África: abordagens da história africana nos livros didáticos brasileiros. *Revista de História (USP)*, n. 161, p. 220, 2º sem. 2009.

³⁸ Idem, op. cit., p. 221.

³⁹ Idem, p. 222.

também profundamente complexas. Ou seja, além de desconsiderar parte significativa da história da humanidade, ainda corre-se o risco de reforçar o modelo eurocêntrico enquanto um padrão do qual os demais se aproximam ou se distanciam, neste caso, negativamente. É preciso estudar o continente africano e povos originários à partir de seus próprios paradigmas, sem encaixa-los em modelos exógenos.

É importante salientar também que “quando no Brasil e na América falamos em África, todos lembram-se logo da escravidão e exploração impostas aos africanos (as) pelos europeus. É como se a história da África estivesse sempre presa à história dos povos dominadores”⁴⁰. Nesse sentido, segue mais um exemplo analisado por Santos, do livro *Encontros com a História*, indicado para o 8º ano e aprovado pelo PNLD de 2014.

O único mapa do continente africano presente no livro está completamente descaracterizado. Há o conteúdo de história da África, como manda a lei, a imagem do mapa é grande, ocupa metade da folha, porém, foi retirado o nome dos países e no lugar colocaram o nome de empresas que têm seu valor de mercado aproximado ao valor do PIB do país africano escolhido. O mapa tem o título “Empresas que valem a África”, e logo em seguida se desenha uma leitura sobre a economia do continente africano, claro, já objetificado, descaracterizado e desumanizado pela imagem que chega e fixa na memória, encontrando lugar nas lembranças preconceituosas veiculadas pela mídia.⁴¹

Tal imagem é acompanhada por um texto que reforça o aspecto “problemático” do continente, com conflitos armados e mais de 20 países envolvidos em “guerras civis e tribais”, disputas de poder, problemas sociais e econômicos⁴². Ao reproduzir apenas um viés negativo, o livro contribui com a perpetuação de preconceitos acerca da África e de suas populações. Não há no livro outra imagem do continente africano, apenas aquela sem a presença dos nomes dos países e com a indicação de empresas que concentram valores semelhantes ao PIB dos países “anônimos”, reforçando o senso comum de que se trata de um lugar de miséria. Sem dúvida, a escravidão e a exploração são fatores marcantes na história africana e precisam ser trabalhados, porém não deveriam ser os únicos direcionamentos seguidos.

⁴⁰ OLIVA, 2009, op. cit., p. 240.

⁴¹ Idem, p. 5.

⁴² SANTOS, 2015, op. cit., p. 5.

Com relação à temática afro-brasileira, é recorrente que sua menção nos livros didáticos esteja principalmente voltada para a escravidão no Brasil nos períodos colonial e imperial. Em alguns casos são citadas algumas contribuições culturais, como na culinária e na dança. Para Isis Longo, pesquisadora da educação, essa atribuição dos aspectos culturais aparece como uma condição para “‘acomodar’ discursos conflitantes”, reconhecendo uma contribuição pontual da África em alguns aspectos da cultura brasileira⁴³. Essa abordagem, portanto, pode reforçar o mito da “democracia racial”⁴⁴. É inegável que as populações de origem africana constituem diversos aspectos culturais brasileiros, no entanto sua participação na história do país não pode ser minimizada ou relacionada exclusivamente a esses aspectos contemporâneos ou à condição de escravos. A autora corrobora com a afirmação acerca da representação quase que exclusiva de africanos e descendentes como escravos, muitas vezes “desaparecendo” após a abolição. É necessário, portanto, que se revele diversas experiências de sujeitos africanos e afrodescendentes ao longo da história do Brasil.

Gláucia Murinelli analisou a coleção Projeto Aribabá-História, da Editora Moderna, que atingiu cerca de 33% do mercado nacional em 2008⁴⁵. A autora empreendeu uma análise nos livros didáticos voltados aos últimos anos do ensino fundamental, respectivamente 8º e 9º ano (correspondentes às antigas 7ª e 8ª série), pois o contexto pós-abolição é abordado nessa etapa escolar. Nos livros da coleção, as trajetórias de africanos (as) e afrodescendentes aparecem poucas vezes. Na unidade “Brasil: da Regência ao Segundo Reinado”, do livro destinado ao 8º ano, há um tópico tratando da abolição do tráfico negreiro, sendo que o tópico seguinte trata dos imigrantes no Brasil, o que leva a autora a questionar se os alunos não seriam condicionados à entender a questão como uma mera substituição dos escravizados pelos imigrantes, sem maiores reflexões a respeito. No livro seguinte, voltado ao 9º

⁴³ LONGO, Isis S.. O livro didático de história e o diálogo com a diversidade étnico-cultural: limites e possibilidades. In: *3º Congresso de Pesquisa do Ensino do SINPRO-SP*, São Paulo, 2014, p. 04.

⁴⁴ O termo se refere à uma suposta ausência de relações conflituosas entre os diferentes grupos que compõem a população brasileira (sobretudo afrodescendentes, eurodescendentes e indígenas), uma vez que no Brasil não houve políticas segregacionistas, como o Apartheid na África do Sul e as leis de Jim Crow nos Estados Unidos. No entanto, a ausência de práticas como essas não significa que as relações no Brasil eram/são pacíficas. Tornou-se comum no cotidiano o racismo velado (e também o explícito), que persiste até os dias atuais.

⁴⁵ MURINELLI, Gláucia. R.. História afro-brasileira nos livros didáticos: um estudo a partir da Lei Federal 10.639/03. In: *VIII Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas*. Londrina: UEL, 2010, p. 11.

ano, há um breve tópico intitulado “Os escravos depois da abolição”. Em apenas um parágrafo, afirma-se que os rumos dos libertos variaram de acordo com as regiões do país, citando apenas o Vale do Paraíba como local onde eles estabeleceram acordos com os antigos proprietários e as cidades de São Paulo e Rio de Janeiro como destino de outros sujeitos em busca de emprego⁴⁶.

Conforme aponta Longo, um dos objetivos da lei 10.639 (e das diretrizes) é promover o respeito à diversidade e valorizar a herança africana e a identidade das crianças e jovens afro-brasileiros. No entanto, a autora chama a atenção para a reprodução exaustiva das obras de Debret e Rugendas nos livros didáticos. Como uma criança afrodescendente pode se sentir valorizada apenas com imagens da escravidão, onde aparecem constantemente cenas de exploração, castigo físico, humilhação? Tais produções são interessantes documentos históricos, mas sua propagação exaustiva nos livros didáticos sem problematização reduz o cotidiano desses sujeitos às ações do grupo dominante, silenciando a agência desses grupos na luta contra o que lhes era imposto⁴⁷. E, mais do que isso, esses homens e mulheres resistiam de diversas formas, negociavam, teciam alianças e criavam estratégias para lidar com as diferentes situações em que se encontravam.

Como aponta Chimamanda Adichie, escritora nigeriana, “mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que eles se tornarão. [...] Poder é a habilidade de não só contar a história de uma outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa”⁴⁸. É urgente e necessário adotar uma postura que mostre a história das populações indígenas, africanas e afro-brasileiras a partir de novas perspectivas, evidenciando-as enquanto protagonistas da história. Adichie também afirma que “a única história cria estereótipos. E o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história”. Valorizar outros aspectos, para além dos episódios de exploração, escravidão e violência é abrir espaço para que outras histórias sobre as populações indígenas, africanas e afro-brasileiras sejam (re)conhecidas, promovendo o respeito à diversidade.

⁴⁶ Idem, 2010, op. cit., p. 12-13.

⁴⁷ LONGO, Isis S. Op. cit., 2014, p. 07.

⁴⁸ O vídeo da palestra “O perigo de uma história única” e sua transcrição para o português podem ser encontrados em: <http://www.soniaranha.com.br/chimamanda-adichie-o-perigo-de-uma-unica-historia/>. Acesso em 22 de junho de 2016.

Experiências de cursos de formação continuada de professores

É notável o aumento de pesquisas universitárias nas temáticas africana, da diáspora e indígena, o que demonstra a abertura de um olhar mais sensível em relação a esses sujeitos históricos. Há, no entanto, dificuldades na aproximação entre as pesquisas acadêmicas e as salas-de-aula, tanto das escolas como dos cursos de licenciatura, que muitas vezes não oferecem no currículo disciplinas sobre relações étnico-raciais, História da África e História Indígena. Nesse sentido, algumas iniciativas como cursos de formação continuada tornam-se aliados de professores que buscam alargar seus conhecimentos em conformidade com a legislação educacional.

A seguir, serão apresentados alguns dos desafios e resultados de dois cursos oferecidos gratuitamente e à distância, através da Plataforma Moodle, pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade do Estado de Santa Catarina (NEAB-UDESC).⁴⁹ Os cursos intitulados “História dos Índios no Brasil” e “Introdução aos Estudos Africanos e da Diáspora” buscam apresentar as populações indígenas e de origem africana enquanto sujeitos da história, protagonistas de sua própria trajetória passada, presente e futura. Ao participarem dos cursos de formação, almeja-se que os educadores se apropriem de referenciais históricos e que incorporem, nos currículos e nas práticas pedagógicas, temas e abordagens que possibilitem que a comunidade escolar estabeleça uma reflexão sobre a diversidade brasileira, bem como construa possibilidades para o enfrentamento da discriminação.

A estrutura dos referidos cursos é semelhante.⁵⁰ Ambos possuem três módulos gerais, compostos por textos escritos especialmente para os cursos, cuja

⁴⁹ O Programa Diversidade Étnica na Educação, do qual os cursos fazem parte como projetos de extensão da Universidade do Estado de Santa Catarina (Edital PAEX 03/2014), coordenado pela professora Cláudia Mortari, foi ranqueado em primeiro lugar pela Pró-Reitoria de Extensão que avaliou todas as ações extensionistas da referida universidade.

⁵⁰ Os cursos são organizados previamente, possibilitando aos cursistas conhecerem as normas e a Plataforma Moodle em um tempo apropriado, antes de iniciarem sua participação efetiva nas atividades. Ao entrar na plataforma *online*, os primeiros arquivos disponíveis, após as boas-vindas, são a carta de apresentação e a agenda do curso. A apresentação trata brevemente dos principais tópicos a serem abordados, disponibiliza dados básicos dos cursos e define detalhadamente os critérios de avaliação. A agenda, por sua vez, prevê os períodos para leitura de cada texto e para as intervenções dos cursistas. Fica disponível também no topo da página principal um tutorial do

leitura é obrigatória para a realização das atividades propostas. São disponibilizados também materiais complementares, por vezes comentados.⁵¹ As salas virtuais são acompanhadas por uma equipe composta pela coordenadora do curso e pela coordenadora de tutoria, além de possuir um (a) tutor (a) para cada turma, cuja função é estimular o debate e a reflexão por parte dos professores-cursistas, acompanhando-os diariamente.⁵²

Ao final de cada módulo há um fórum de discussão, espaço onde os professores-cursistas respondem uma questão acerca da bibliografia estudada e são instigados a interagir uns com os outros. Os tutores-mediadores comentam individualmente as respostas de cada cursista e exigem novas participações para aprofundamento, caso julguem necessário, além de corrigirem de maneira criteriosa o plano de atividade final do curso, uma proposta de ação pedagógica a ser implementada nas escolas. As intervenções dos tutores e cursistas podem ser lidas e comentadas por todos os participantes do curso, em uma espécie de rede social acadêmica. Os fóruns têm, portanto, um papel estrutural por proporcionar ricos ambientes de troca de ideias, materiais e experiências.

O curso “História dos Índios no Brasil”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Luisa Tombini Wittmann, teve sua primeira edição oferecida no ano de 2012 para professores do estado de Santa Catarina. Já na primeira oferta as vagas foram preenchidas rapidamente, cenário que viria a se repetir nos anos posteriores, refletindo o interesse pela discussão da temática nas escolas.⁵³ A terceira e última

ambiente de aprendizagem, além do fórum de notícias e pergunte ao seu tutor (a), ferramentas interativas que possibilitam a comunicação mais direta sobretudo sobre questões práticas.

⁵¹ A presença dos materiais complementares enriquecem os cursos ao permitir que o (a) professor (a) os consulte para realização imediata das atividades ou mesmo baixe os arquivos em seu computador para uso posterior. Vale ressaltar que alguns dos materiais foram disponibilizados com comentários escritos pelas equipes dos cursos que consistem em apresentação, aprofundamento e articulação de ideias/autores. Trata-se de livros, artigos, *sites*, *blogs*, vídeos, iconografias, entrevistas, músicas, dispositivos legais e textos diversos, incluindo documentos históricos.

⁵² Os professores-cursistas foram divididos em salas com cerca de 50 professores cada, variando o número conforme as edições dos cursos. Todas as edições do curso “História dos Índios no Brasil” tiveram três turmas. Já o curso “Introdução aos Estudos Africanos e da Diáspora” teve, respectivamente, duas, três, dez e quatro turmas em suas edições.

⁵³ Nos anos de 2012 e 2013, respectivamente, 100 e 150 vagas foram oferecidas para educadores do estado de Santa Catarina. Em 2014, a ampla procura pelo curso expandiu tanto o número de vagas quanto a abrangência: 200 vagas foram oferecidas para educadores da rede pública de todo o Brasil. Esta ampliação foi possível devido aos recursos recebidos pelo programa Memorial Antonieta de Barros, coordenado pelo Prof. Dr. Paulino de Jesus Francisco Cardoso, do qual o curso faz parte, aprovado em edital nacional do governo federal PROEXT/MEC. As estratégias de divulgação incluíram a elaboração e a distribuição de um cartaz digital com as principais informações do curso, além de telefonemas e e-mails para secretarias de educação municipais e estaduais e instituições

edição de 2014, de abrangência nacional, recebeu nos primeiros dias do período de inscrição mais de cinco mil e-mails de interessados, o que demonstra, além da enorme demanda dos professores por formação na área, a lacuna existente entre as pesquisas universitárias e o ambiente escolar.

Com o objetivo de compartilhar e gerar conhecimento sobre História Indígena, o curso propõe reflexões sobre pesquisa histórica e o ensino da temática, dentro e fora das aldeias indígenas; sobre singularidades históricas e culturais de povos distintos, em diferentes períodos e regiões do país; sobre leis dirigidas aos indígenas e lutas cotidianas protagonizadas por eles. Pretende-se, dessa forma, visibilizar a presença indígena em nossa história, na sociedade atual e no futuro do Brasil. Vale destacar que os textos foram escritos por pesquisadores da temática indígena⁵⁴ e que os professores foram incentivados a realizar pesquisas nos materiais didáticos que utilizam e também sobre os povos indígenas que são moradores próximos e que eles conhecem/convivem ou mesmo desconhecem por completo. É um exercício de articular o aprendizado de novos temas com a realidade da sala de aula e a história e cultura indígena local, articulando o tempo pretérito e o tempo presente.

O primeiro módulo, intitulado “História Indígena: ensino e historiografia”, apresenta leituras e questões essenciais para o questionamento dos estereótipos presentes em nossa sociedade acerca das populações indígenas e, além disso, para a reflexão sobre os desafios da escrita da história indígena. Trata-se, portanto, de considerações necessárias sobre historiografia e abordagem da temática indígena na Educação Básica. O segundo módulo, “Histórias e Culturas Indígenas”, apresenta conflitos, diálogos, tensões e negociações entre indígenas e não indígenas, em diferentes contextos da História do Brasil. A história do contato, portanto, não é apresentada como um choque entre blocos imutáveis, em que os ditos vencidos aparecem como resistentes culturais, sobreviventes descaracterizados, à espera do desaparecimento ou já vítimas do extermínio. Ao longo do curso, foram estabelecidas aproximações e distanciamentos entre histórias de violência e de luta

potencialmente interessadas, consolidando uma eficiente rede de contatos. O curso teve duração de 2 meses e meio, carga horária de 140 horas.

⁵⁴ O material obrigatório do curso foi revisado, ampliado e publicado pela editora Autêntica em 2015. O livro “Ensino (d)e História Indígena”, parte da Coleção Práticas Docentes, inclui sugestões de atividades para sala de aula, textos de apoio aos professores e materiais comentados sobre a temática indígena. Ver Wittmann, 2015.

em diferentes períodos e regiões do Brasil, com enfoque no protagonismo indígena na História.

O terceiro e último módulo, intitulado “Legislação Indigenista e Movimentos Sociais”, apresenta a luta constante e conjunta dos povos indígenas no Brasil. No último fórum, atentou-se, especificamente, à política indigenista e às reivindicações indígenas pelos seus direitos. Atualmente, o sentimento de pertencimento e de identidade dos indígenas, como tal, aumenta sua força e impulsiona a sociedade brasileira a elaborar e a cumprir leis mais condizentes com suas necessidades, inclusive a partir das lutas pelas demarcações de terras indígenas nos quatro cantos do país.

O curso “Introdução aos Estudos Africanos e da Diáspora”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Claudia Mortari, tem como objetivo capacitar professores da rede pública para trabalhar com temas relativos à História das Áfricas e da diáspora, especificamente no Brasil, de forma que rompam com visões estereotipadas e preconceituosas acerca do continente e de suas populações⁵⁵. No primeiro módulo, intitulado “O Ensino de História da(s) África(s): alguns apontamentos”, são abordadas questões relativas à historiografia e formas de lidar com o passado através da oralidade, tendo como objetivo apresentar outras formas de ver e viver o mundo e de ensinar os conteúdos referentes à África.

O segundo módulo é dedicado à pensar a história do continente africano do século XVI ao XIX, abordando características de diferentes regiões e mostrando a diversidade da organização de diferentes povos e grupos. Além disso, se discute a presença e as especificidades da escravidão no continente antes e depois da chegada dos europeus. O módulo visa, principalmente, afastar a ideia de que ser africano era sinônimo de ser escravo, uma vez que a escravidão se dava em algumas sociedades específicas, sob determinadas condições, não ocorrendo de forma generalizada ou fundamental para a estrutura e funcionamento dessas sociedades. O terceiro módulo é dedicado às experiências de populações de origem africana na diáspora. Este módulo é o maior deles, possui quatro textos-base voltados às experiências familiares

⁵⁵ A primeira edição do curso foi oferecida em 2011, quando foram disponibilizadas 100 vagas. No ano seguinte, 171 professores foram inscritos. Em 2013, sua terceira edição, o NEAB/UEDESC contou com recursos externos oriundos do Edital PROEXT 2011 (MEC/SESu). Dessa forma, foi possível contratar mais professores tutores e ampliar o número de vagas: foram 500 professores cursistas inscritos, divididos em dez turmas. Por último, em 2014, foram oferecidas 200 vagas.

e sociais desses homens e mulheres no Brasil, bem como à sua organização em torno de movimentos sociais e instituições de luta por reconhecimento e direitos.

No momento das inscrições, já pôde ser constatada a carência de formação dos profissionais da educação nas temáticas africana, afro-brasileira e indígena. Ao se inscrever nos cursos, os professores preenchem uma ficha com dados pessoais relativos à formação acadêmica e à atuação profissional. Na edição de 2014 do curso “Introdução aos Estudos Africanos e da Diáspora”, por exemplo, dos 200 inscritos, apenas 40 professores haviam se graduado até 2003, ano de sanção da lei. Apesar disso, 148 inscritos afirmaram não ter cursado disciplinas relacionadas às temáticas africana e afro-brasileira na graduação, o que nos dá um panorama das dificuldades na implementação da lei no ensino superior. Nesse aspecto, convém destacar que 113 professores-cursistas concluíram seus cursos a partir de 2008, 5 anos após a sanção da lei 10.639. Vale ressaltar ainda que apenas 47 inscritos haviam tido contato anterior com cursos de formação continuada nas referidas temáticas.

Na edição de 2014 do curso “História dos Índios no Brasil”, dos 234 inscritos, 85 graduaram-se a partir de 2008, ano da homologação da lei 11.645. Em relação aos que se formaram antes, um número significativo havia cursado o ensino superior nas décadas de 80 e 90. Quando questionados sobre a presença da temática indígena em sua formação acadêmica, somente 44 cursistas manifestaram-se positivamente. Em relação à abordagem, os cursistas utilizaram frequentemente as expressões “superficial”, “limitada, romantizada” ou “índigenas abordados como inocentes, vítimas”. Além disso, somente 37 cursistas haviam realizado alguma modalidade de formação continuada relacionada à temática indígena anteriormente.

A cursista D.N.M.A., professora das séries iniciais e participante do curso “Introdução aos Estudos Africanos e da Diáspora”, afirmou numa postagem de um fórum que na época em que se inscreveu para o curso

não tinha a mínima noção do que era a diáspora e qual a relação dela com as questões da África. (...) A leitura dos textos possibilitou analisar e compreender como os povos africanos trazidos da África de diferentes regiões contribuíram para resignificar e reorganizar os seus próprios conhecimentos, fazendo no Brasil uma teia de relações interpessoais, onde puderam recriar sua própria cultura em um espaço onde não conheciam, isso devido a necessidade de sobrevivência. (D.N.M.A.)

Se antes a professora sequer sabia do conceito da diáspora africana, após as discussões do curso ela passou a dominar o significado prático da diáspora africana na vida desses homens e mulheres que foram forçados a vir para o Brasil. Para outra

professora do mesmo curso, D.J.L.M., a formação possibilitou compreender de outro modo as sociedades africanas, pensando-as a partir de sua própria lógica social, econômica e cultural. Para ela, “a contribuição maior é transcender o olhar estigmatizante de passividade e inferioridade atribuído ao território africano e suas distintas etnias”.

Para finalizar, destacamos que a realização da atividade final é um dos mecanismos essenciais para a formação dos professores em ambos os cursos. Trata-se de um plano pedagógico para execução em sala de aula, elaborado conforme um modelo proposto, que incorpore e articule algumas das principais discussões realizadas. A professora-cursista N.S., que realizou um trabalho intitulado “Entre a repressão e a resistência: relações entre indígenas tupinambás e fazendeiros de Ilhéus e a participação da mídia na exibição dos conflitos no primeiro semestre de 2013”, afirma que

é importante estimular o estudante a pensar sobre o papel da mídia no processo de reafirmação de estereótipos perante as populações indígenas no Brasil, como também os mecanismos de resistência forjados pelos nativos ao longo do tempo, valorizando-os como indivíduos atuantes pela busca de direitos legitimados pela Constituição de 1988. (N.S.)

Refletir sobre uma comunidade de seu município ou estado no tempo presente aproxima os estudantes do tema, exercitando também o entendimento de que a sua região também é composta por um ou mais povos indígenas. Logo no título podemos perceber tanto o foco em um contexto quanto em um grupo específico, os Tupinambá, diminuindo o risco de cair na armadilha de abordar muitas culturas ao mesmo tempo, o que pode homogeneizá-las. Para isso, propõe refletir, entre outros assuntos, sobre a presença histórica e a concepção de território dos Tupinambá no Sul da Bahia. O objetivo apontado é perceber o papel da mídia na invisibilidade e/ou manutenção de estereótipos sobre as populações nativas, o que instiga, por um lado, uma análise crítica dos discursos e práticas correntes contra os indígenas e seus interesses político-econômicos e, por outro, o entendimento dos indígenas como sujeitos com demandas específicas que lutam pelos seus direitos.

O professor A.S., por sua vez, elaborou sua sequência didática com duração prevista de um bimestre, propondo tratar de algumas características de sociedades africanas ao longo dos séculos XVI ao XIX, percebendo o “que há de comum e de

específico entre elas, nas suas determinações e dinâmicas internas e nas relações estabelecidas entre os povos africanos e os de fora do continente”. Além de pensar nas singularidades de algumas sociedades, o professor destaca que seu projeto opta por “dar prioridade a outros aspectos do contexto histórico-cultural africano que são desconhecidos pela maioria da comunidade escolar”. Ao fazer esta escolha, o professor não só contribui para desmistificar o imaginário acerca de um continente estático e exótico, mas também insere o debate sobre as diferentes formas de organização social em diversas sociedades, analisando rupturas e permanências com o passar do tempo. Ainda que o projeto apresente alguns limites, uma vez que o recorte temporal é extenso, certamente colabora na construção de uma nova visão sobre a África e suas populações.

Durante os cursos de formação continuada “História dos Índios no Brasil” e “Introdução aos Estudos Africanos e da Diáspora”, os professores-cursistas foram sensibilizados às temáticas africana, afro-brasileira e indígena, o que fará com que a contribuição deles como educadores seja significativa no auxílio da implementação das leis federais 10.639/03 e 11.645/08. Novas abordagens terão impacto em inúmeros alunos(as), e quiçá nas pessoas que convivem com eles(as), colaborando para a formação de cidadãos que conheçam e respeitem a diversidade cultural brasileira.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes operacionais para a implementação da História e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei n. 11.645/2008*. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Ministério da Educação. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no guia de livros didáticos de 1ª a 4ª série do PNLD*. Brasília: MEC, 2014. Disponível em:

[file:///C:/Users/Usuario/Desktop/edital_pnld_2014 - consolidado 3 alteracao.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Desktop/edital_pnld_2014_-_consolidado_3_alteracao.pdf)

_____. Ministério da Educação. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC/SECADI, 2005.

_____. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação: planejando a próxima década*. Brasília, 2014.

_____. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SECADI, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O saber histórico na sala de aula*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, Rio de Janeiro, vol. 12, n. 23, p. 100-122, jul. 2007.

FAUSTO, Carlos. Fragmentos de história e cultura Tupinambá: da etnologia como instrumento crítico de conhecimento etno-histórico. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. *História dos índios no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e Educação: ressignificando e politizando a raça. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Caminhos e fronteiras*. 2. ed. ilustrada. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1975.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça*. Rio de Janeiro, 2012.

JÚNIOR, Décio Gatti. *A escrita escolar na história: livro didático e ensino no Brasil (1970 – 1990)*. Editoras Edusc e Edufu. Uberlândia, 2004.

LONGO, Isis S.. O livro didático de História e o diálogo com a diversidade étnico-cultural: limites e possibilidades. In: *3º Congresso de Pesquisa do Ensino do SINPRO-SP*, São Paulo, 2014.

MEDEIROS, Angela Cordeiro; ALMEIDA, Eduardo Ribeiro de. História e Cultura afro-brasileira: possibilidades e impossibilidades na aplicação da lei 10.639/2003. *Revista Ágora*, Vitória, v. 5, 2007, p.1-12.

MORTARI, Cláudia. *Introdução aos Estudos Africanos e da Diáspora*. Florianópolis: Editora DIOESC, 2015.

MURINELLI, Gláucia. R.. História afro-brasileira nos livros didáticos: um estudo a partir da Lei Federal 10.639/03. In: *VIII Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas*. Londrina: UEL, 2010.

OLIVA, Anderson R. Lições sobre a África: abordagens da história africana nos livros didáticos brasileiros. *Revista de História (USP)*, n. 161, p. 213-244, 2º sem. 2009.

PACIFICO, Tânia Mara. A implementação da Lei n.º 10.639/2003 em uma escola da rede pública estadual, na cidade de Curitiba/PR. In: *VIII EDUCERE*. Curitiba: Educere, 2008.

PELLEGRINI, Marco; DIAS, Adriana; GRINBERG, Keila. *Vontade de saber História*. 7º ano. Editora FTD, São Paulo, 2012.

PEREIRA, Amílcar Araujo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. *Cadernos de História*, Belo Horizonte, v. 12, n. 17, p. 25-45, 2º sem. 2011.

ROMÃO, Jeruse. *O Movimento Negro Brasileiro e as Diretrizes da Educação Nacional: a Lei Federal 10.639/2003 é LDB*. Florianópolis: Editora DIOESC, 2014.

SANTOS, Aline Dias dos. O livro didático de História em debate: apontamentos acerca do impacto da lei 10.639. *Anais da VI Semana Acadêmica de História*. Florianópolis, 2015.

SCHÜTZ, Kerollainy Rosa. *O lugar das populações indígenas nos livros didáticos de História: uma análise a partir da lei 11.645/2008 (2000-2012)*. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Curso de História, Florianópolis, 2015.

WITTMANN, Luisa Tombini. Adaptabilidade jesuítica e tradução cultural nas aldeias da América Portuguesa. *Revista História e Cultura*, Franca, v. 3, n. 2, p. 3-27, set. 2014.

_____. (org.). *Ensino (d)e História indígena*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.

Recebido em 6 de julho de 2016.

Aprovado em 2 de setembro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes operacionais para a implementação da História e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei n. 11.645/2008*. Brasília: MEC, 2015.