

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA- PPGHIST

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (AS) PARA O
ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURAS AFRICANA E AFRO-
BRASILEIRA**

RAFAELLA BARBOSA GOMES

SÃO LUÍS
2020

RAFAELLA BARBOSA GOMES

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (AS) PARA O
ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURAS AFRICANA E AFRO-
BRASILEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Regina Rodrigues dos Santos.

SÃO LUÍS
2020

Gomes, Rafaella Barbosa.

A formação continuada de professores(as) para o ensino de história e culturas africana e Afro-brasileira / Rafaella Barbosa Gomes. – São Luís, 2020.

160fls.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2020.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Rodrigues dos Santos.

1. Ensino de História. 2. Formação continuada de professores. 3. Culturas africanas. 4. Cultura Afro-brasileira . I. Título

CDU 93/94:371.13(6)

RAFAELLA BARBOSA GOMES

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (AS) PARA O ENSINO DE
HISTÓRIA E CULTURAS AFRO- BRASILEIRA E AFRICANA.**

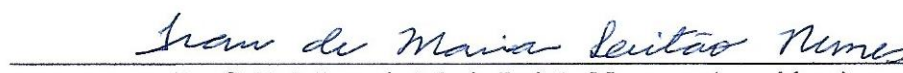
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em História da Universidade
Estadual do Maranhão, para obtenção do título
de Mestre.

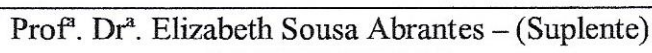
Aprovada em: 22 / 05 / 2020.

BANCA EXAMINADORA


Profª Dra. Sandra Regina Rodrigues dos Santos (orientadora)
(PPGHIST/UEMA)


Profª Dra. Tatiana Raquel Reis Silva (arguidora)
(PPGHIST/UEMA)


Profª. Drª. Iran de Maria Leitão Nunes – (arguidora)
(PPGE/UFMA)


Profª. Drª. Elizabeth Sousa Abrantes – (Suplente)
(PPGHIST/UEMA)

Aos meus avôs, Ivoneide e Barbosa, por todos os esforços. Ao meu filho José Victor, por todo seu esforço.

AGRADECIMENTOS

Escrevo estes agradecimentos com lágrimas nos olhos, por pensar em toda a trajetória percorrida e em toda que tenho a percorrer, e por saber que nada disso seria possível se eu não estivesse ao meu lado pessoas que hoje eu quero agradecer e que sei que sempre poderei contar. Imensa gratidão!

Ao meu Deus, que sempre me fez uma pessoa forte e abençoada, por sempre guiar os meus passos e me fortalecer.

Aos meus avós Ivoneide e Barbosa, pela minha criação, pelo amor de pai e mãe que nunca me faltou, por sempre me proporcionar tudo que estava e não estava ao seu alcance, por sempre me apoiar e acreditar em mim. A minha mãe, Josivone, por me colocar no mundo mesmo diante de todas as circunstâncias, por me amar e me ajudar sendo mesmo do seu jeito.

Ao meu filho José Victor, meu denço, que mostrou que em mim existe um amor que jamais poderia imaginar por me dar forças mesmo sem saber, por ser a razão da busca de um amanhã cada vez melhor.

Ao meu marido e amigo, Victor, por todo incentivo, paciência e amor. Por compartilhar comigo a vida, o dia a dia e as lutas. Por sempre acreditar em mim e me incentivar a buscar sempre mais, por nós, pela nossa família. A quem estendo os agradecimentos a toda a sua família.

As minhas Tias Regiane, Silvana e Josineide, por sempre estar comigo, por cuidar tão bem do meu filho na minha ausência, por todo amor e afeto. Aos meus primos, Matheus, Thayná, Bia e Carol, por me tirar a paciência e fazer busca-la, por todas as brincadeiras e descontração, por todo amor ao meu filho.

A turma PPGHIST 2018, pelos momentos e experiências compartilhadas. Em especial, as minhas companheiras de lamúrias do mestrado, Joyce, Samara, por todos os momentos de descontração, por tornar a jornada mais agradável e mais leve, por dar ouvidos as minhas lamúrias, e por compartilhar as suas bem parecidas. Já deu certo!

Aos amigos que a UEMA me deu Edilene, Diogo, Lucas, que apesar da distância e diferentes caminhos sei que sempre posso contar. A Yuri Givago, pelas diversas vezes que ajudou e me tirou dúvidas sobre o mestrado e trabalhos acadêmicos.

As amigas que o Stênio me deu, Arícia, Maria e Nagla, amigas de longas datas que me proporcionam momentos mais leves, de descontração e sorrisos.

Aos amigos que o COLUN me deu, Steffi, Thiago, Brenda, Gustavo, Luís, Raíssa, Carol, Nayara e Adriana, o grupo que representa a diversidade o respeito e a amizade, obrigada pela amizade de vida.

As amigas que os eventos me deu, Gleicenir, Letícia, Jéssica e Lenine. Pela ajuda, incentivo e carinho, por partilhar comigo conversas sobre a vida e sobre a família. A minha vizinha e amiga Camila Miranda, por me ajudar com toda a sua criatividade para a elaboração do produto.

A todos os professores do mestrado PPGHIST, que compartilharam suas experiências e ensinamentos. A Henrique Borralho, ser humano incrível que compartilhou além de ensinamentos de disciplinas, filosofias de vida. Elizabeth Abrantes, pelas discussões sobre gênero, feminismos e por me ajudar a me empoderar e posicionar enquanto mulher. Marcelo Cheche, pelas suas contribuições para realização da pesquisa. Adriana, pelas suas contribuições para elaboração do produto. Tatiana Reis, pelas indicações e empréstimos de livros sobre História da África. A Mônica Piccolo, então coordenadora do mestrado, pelos ensinamentos compartilhados em sala de aula, pelas reflexões sobre Ensino de História, pelos choques de realidade sobre a vida acadêmica.

Ao Mestrado Profissional em História- PPGHIST. A secretária do mestrado Flávia Cristiny, pelos atendimentos, atenção e explicações da parte burocrática do mestrado. A coordenação do Mestrado, na pessoa da Professora Ana Lívia, pelo atendimento, por nos proporcionar um ambiente agradável, uma formação com bons profissionais.

A Universidade Estadual do Maranhão-UEMA por me proporcionar um Ensino público de qualidade.

A Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão- FAPEMA, pelo financiamento da pesquisa.

A Secretaria Municipal de Educação e São Luís- SEMED, e a todos os profissionais com destaque a Professora Ilma e aos professores que aceitaram participar da nossa pesquisa, e que dedicaram parte do seu tempo para responderem os nossos questionários.

As professoras Tatiana Raquel e Iran de Maria, pelas contribuições para o encaminhamento da pesquisa durante a Banca de qualificação e de Defesa final.

A minha Orientadora, Professora Sandra Regina, por todo apoio, incentivo, compreensão e afeto, obrigada por acreditar em meu trabalho, por me mostrar caminhos e (des) caminhos, por me receber sempre tão bem em sua casa. Obrigada por me orientar na pesquisa e por me orientar para a vida.

*Todo o meu nascer foi prematuro. Agora, em meus
filhos me vou dando às luzes. Descendo, sim, dos
que hão de vir.*

(Mia Couto)

RESUMO

O presente estudo aborda a Formação Continuada de professores (as) para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana conforme a obrigatoriedade da Lei 10.639/2009. Esta Lei trouxe novas demandas para a formação de professores, considerando-os como sujeitos de suma importância no processo da busca pela tão almejada qualidade educacional. Desta forma, o nosso principal objetivo é analisar como vem ocorrendo estas formações e quais as concepções adotadas durante o seu desenvolvimento. Para tanto, apresentamos discussões referentes à Historiografia, Ensino de História e Legislação Educacional, buscando compreender como vem ocorrendo a efetivação da Lei 10.639/2003 em São Luís, frente à Secretaria Municipal de Educação- SEMED, analisando suas ações e formações continuadas oferecidas. Também se constituiu de fundamental importância, a elaboração de um percurso histórico sobre a formação inicial e continuada de professores, propiciadora de reflexões que possam favorecer o entendimento para a então aplicação de questionários as formadoras e aos professores que participaram das Formações analisadas, para compreendermos do ponto de vista de quem participou quais as percepções de África e qual a continuidade destas ações. Feitas estas análises, buscamos desenvolver um Manual de suporte aos Professores de História do Ensino Fundamental - Anos Finais, sobre o Ensino de Histórias e Culturas Africana e Afro-brasileira, sugerindo novas formas de abordagens e relacionando-os com os materiais já elaborados pelos Mestrandos do PPGHIST da UEMA, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Proposta Curricular do Território Maranhense. O objetivo é produzir um material que aproxime o meio acadêmico e o meio escolar para o fortalecimento do Ensino de História e Culturas da Africana e Afro-brasileira.

Palavras-chave: Ensino de História; Formação Continuada de Professores; Histórias e Culturas Africana e Afro-brasileira.

ABSTRACT

This study addresses the Continuing Education of Teachers for the Teaching of African and Afro-Brazilian History and Culture according to the obligation of Law 10.639/2009. This Law brought new demands for the training of teachers, considering them as subjects of paramount importance in the process of seeking the long-awaited educational quality. Thus, our main objective is to analyze how these formations have been occurring and what conceptions have been adopted during their development. To this end, we present discussions related to Historiography, History Teaching and Educational Legislation, seeking to understand how the implementation of Law 10.639/2003 in São Luís has been taking place, in front of the Municipal Department of Education - SEMED, analyzing its actions and continued training offered. It was also of fundamental importance, the elaboration of a historical path on the initial and continued training of teachers, providing reflections that can favor the understanding for the then application of questionnaires the trainers and teachers who participated in the analyzed Formations, to understand from the point of view of those who participated what the perceptions of Africa and what the continuity of these actions are. After these analyses, we sought to develop a Support Manual for The History Teachers of Elementary School - Final Years, on the Teaching of African and Afro-Brazilian Histories and Cultures, suggesting new forms of approaches and relating them to the materials already prepared by the Master's Students of the PPGHIST of UEMA, the National Common Curriculum Base (BNCC) and the Curricular Proposal of the Maranhense Territory. The objective is to produce a material that brings the academic environment and the school environment closer to the strengthening of the Teaching of Stories and Cultures of Africa and Afro-Brazilian.

Keywords: History Teaching; Continuing Teacher Training; African and Afro-Brazilian Stories and Cultures.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA	Centro de Estudos Africanos
CECEN	Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais
CEERT	Centro de Estudos de Relações do Trabalho
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEUMA	Centro Universitário do Maranhão
CNE	Conselho Nacional de Educação
COPIR	Coordenação de Promoção da Igualdade Racial
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DTCM	Documento do Território Curricular Maranhense
FNB	Frente Negra Brasileira
FNF	Faculdade Nacional de Filosofia
FUNDE	Fundo Nacional para o Desenvolvimento Educacional
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico do Brasil
IHP	Institut Historique de Paris
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
NEABs	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
NEABs	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Plano Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGHIS	Programa de Pós Graduação em História
PPP	Projeto Político Pedagógico
PTA	Plano de Trabalho Anual
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDH	Secretaria Especial de Direitos Humanos
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação

SEPM	Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas e Promoção da Igualdade Racial
TEM	Teatro Negro Experimental
UDF	Universidade do Distrito Federal
UEB	Unidade de Educação Básica
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a
Cultura .	
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quantitativo de alunos – SEMED	66
Quadro 2: Quantitativo de escolas – SEMED	66
Quadro 3: Quantitativo de professores - SEMED	66
Quadro 4: Estrutura da Formação Continuada para A educação das Relações Étnico-raciais – SEMED	68
Quadro 5: Formação Continuada SEMED - 2007 e 2008	76
Quadro 6: Formação Continuada SEMED - 2017 e 2018	84
Quadro 7: Estruturas Curriculares do Curso de História- UEMA	102
Quadro 8: Fluxogramas de História Licenciatura- UFMA	103
Quadro 9: Disciplinas de História no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros-UFMA	105
Quadro 10: Formadoras 2017 e 2018	113
Quadro 11: Formação Continuada de Professores 2018	119
Quadro 12: Professores de História que participaram da Formação Continuada 2018	120
Quadro 13: Trabalhos e Produtos do PPGHIST que se relacionam com o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira	130

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 01 - ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA.....	19
1.1 História da África.....	19
1.2 O Ensino de História e o Ensino de História da África.....	30
1.3 As Bases legais para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira	38
CAPÍTULO 02 - HISTORICIZANDO O PROCESSO DE EFETIVAÇÃO DA LEI 10.639/2003.....	57
2.1 A efetivação da Lei 10.639/2003 no contexto nacional e estadual.....	57
2.2 A efetivação da Lei 10.639/2003 no contexto de São Luís: As ações e formações da Secretaria Municipal de Educação- SEMED.....	65
CAPÍTULO 03 - OS (DES) CAMINHOS DAS FORMAÇÕES DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA.....	91
3.1 Entendendo a formação inicial de professores (as): Uma perspectiva histórica e uma análise das formações iniciais.....	92
3.1.1 A inserção de disciplinas de História da África na Formação Inicial de professores (as) de História de São Luís.....	99
3.2 A Formação Continuada de Professores (as): considerações e um breve percurso histórico.....	106
3.2.1 Análises dos questionários aplicados com as formadoras e com os (as) professores (as) que participaram das formações continuadas oferecidas pela SEMED.....	111
3.3 Apontamentos sobre o Produto: Material de apoio ao professor- Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.....	126
CONCLUSÃO.....	133
REFERÊNCIAS.....	136
ANEXO.....	146
APÊNDICE.....	152

INTRODUÇÃO

O trabalho “A Formação Continuada de professores (as) para o Ensino de História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras s” é fruto de questionamentos e preocupações desde a pesquisa no Programa de Iniciação Científica – PIBIC/UEMA, intitulado “A EDUCAÇÃO EM SÃO LUÍS- MA: avanços e recuos face à atual legislação educacional sobre as relações étnico-raciais – um estudo de caso sobre a formação continuada dos professores de História”, orientada pela Prof.^a Dra. Sandra Regina Rodrigues dos Santos. Neste período¹, houve um primeiro contato com a temática a ser trabalhada, por meio de uma discussão sobre a sua institucionalização, sendo percebido que a falta de formação de professores seria um problema para que a Lei 10.639/2003 fosse implementada nas escolas públicas de São Luís.

Portanto, este trabalho é fruto de uma preocupação com a Formação dos Professores para o ensino de história, partindo de um “lugar social”², na qual o profissional inserido no sistema educacional se preocupa com o lugar e a importância dada a esta peça chave para a educação. Portanto, “Certamente não existem considerações, por mais gerais que sejam, nem Leituras, tanto quanto se possa estendê-las, capaz de suprir a particularidade do lugar de onde falo e do domínio em que realizo uma investigação. Esta marca é indelével” (CERTEAU, 2007, p. 65).

Assim, entende-se a operação historiográfica discutida por Certeau (2007) como uma construção a ser realizada pelo historiador ao fabricar a história, na qual estes usam várias estratégias para que se sintam representados no que estão produzindo, e esta representação depende do lugar de onde se está falando, social, político e científico. Desta maneira revela-se a escrita do presente trabalho, a partir de uma preocupação com a prática social dos professores, enquanto sujeitos que fazem parte de uma instituição social, a escola, e que estão inseridos em uma condição de análise da sociedade, da qual fazemos parte.

Desta forma, a elaboração deste trabalho se insere no contexto da construção da História do Tempo Presente³ sobre a inserção da temática de História da África e cultura africana e afro-brasileira, enquanto um campo que está se constituindo no âmbito da História, e que se

¹ A bolsa de Iniciação Científica teve o apoio da Fapema e ocorreu no período de 2013 a 2014.

² Para Certeau toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural (2007, p. 66).

³ O estudo da história do tempo presente, que durante tanto tempo foi objeto de resistências e interdições, entrou na ordem do dia no Brasil, não só como objeto de pesquisa acadêmica, mas também como um tema desafiador para os historiadores, do ponto de vista ético e político, este é ainda um campo que vem se constituindo e se afirmando na História. No campo especificamente historiográfico a denominação história do tempo presente convive com outras denominações que têm no recorte temporal da contemporaneidade a sua marca (FERREIRA e DELGADO, 2013).

intensificou a partir da Lei 10.639/2003. Esta Lei, fruto da luta de diversos setores da sociedade brasileira – meio universitário movimentos sociais negros e áreas da educação–, está relacionada a uma série de medidas de ações afirmativas que começaram a ser implantadas no Brasil.

A partir desse contexto, o presente trabalho visa realizar um estudo tendo em vista a atual Legislação Educacional, em especial, sobre a efetivação da Lei 10.639/2003⁴, que torna obrigatório o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas de todo o território nacional. Para efetivação da referida Lei, são exigidas mudanças no cotidiano escolar, na Formação inicial e Continuada dos professores, na execução de Ações e Projetos por parte das Secretarias de Educação.

O Ensino de História da África e as discussões de um currículo voltado para questões étnico-raciais ganhou um novo sentido com a promulgação da Lei 10.639/03, a Lei determina que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira sejam trabalhados no contexto de todo o currículo escolar, especialmente no âmbito das disciplinas de Educação Artística, Literatura e História. Ao apontar as disciplinas em que os conteúdos devem ser abordados, há uma maior responsabilização dos professores (as) destas, para trabalhar com as temáticas, o que traz novas demandas para a formação destes professores, já que estes devem ter embasamento teórico e metodológico para trabalhar com as temáticas em sala de aula. A Lei expressa uma contradição, já que ao mesmo tempo em que afirma a necessidade de abordar tais conteúdos em todo o currículo escolar, define as disciplinas sobre as quais devem incidir a maior parte dos conteúdos. Por outro lado, as diretrizes curriculares elaboradas logo depois da Lei, dão ênfase ao aspecto interdisciplinar.

A Lei 10.639/2003 obriga as escolas a implantarem o ensino, contudo, são necessárias condições para que o cumprimento da determinação não seja apenas burocrático. Essa decisão deverá ajudar no reconhecimento da importância da História da África para a História da Humanidade, e a contribuição dos africanos para a constituição da sociedade brasileira do ponto de vista econômico, social, político e cultural.

O nosso objetivo geral consiste em analisar como o Ensino de História da África e Cultura afro-brasileira vem se constituindo no âmbito da formação continua de professores de

⁴ A Lei foi aprovada no dia 9 de janeiro de 2003, obriga a inclusão no currículo oficial da rede de ensino fundamental e médio, da temática da "História e Cultura Afro-brasileira", alterando a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Em 2008, a Lei Federal n. 11.645 determinou que, "nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena". No entanto, no presente trabalho, focaremos apenas o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

História. Buscamos analisar como o município de São Luís, através da Secretaria de Educação-SEMED possibilitou a efetivação da Lei 10.639/2003, possibilitando a formação continuada dos professores da rede, de acordo com Legislação Educacional que trata da Formação Continuada de professores de História na implementação de políticas e questões étnico-raciais, de acordo com a Lei 10.639/2003. Para tanto, desenvolvemos pesquisa de campo na Secretaria Municipal de Educação-SEMED fazendo um levantamento das ações da Secretaria e também das formações continuadas que a mesma ofereceu.

Desta forma, para a realização da pesquisa de campo na Secretaria, demos entrada através de Carta de Encaminhamento e Ofício para que então pudéssemos ser encaminhados aos setores responsáveis e assim termos acesso aos documentos. Para tanto enfrentamos algumas dificuldades que ao mesmo tempo nos impulsionou como a falta de materiais referentes às ações, a falta de documentos referentes aos anos que nos propusemos analisar, dentre outros percalços da pesquisa de campo. Apesar dessas dificuldades, conseguimos obter vários dados e informações visando alcançar o intuito principal desta pesquisa, o de analisar e problematizar como vem se desenvolvendo as ações e as Formações Continuadas para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira em São Luís.

Durante a realização da pesquisa de campo tivemos cautela com questões que são intrínsecas ao se trabalhar com a História do Tempo Presente. Com o aporte em Ferreira e Delgado (2013) muitas são as especificidades, como a dificuldade em demarcar e estabelecer limites cronológicos, já que os que utilizamos não são compatíveis com os universais, a historicidade teórica e metodológica que possuem variáveis, tais como a pluralidade das fontes e de procedimentos metodológicos e a proximidade em relação aos acontecimentos, as testemunhas e as fontes. De acordo com estas especificidades, nos atentamos ao norte das autoras “A orientação que talvez deva prevalecer na definição temporal do tempo presente é a da presença ativa de sujeitos protagonistas que possam oferecer seus relatos e narrativas como fontes históricas a serem analisadas por historiadores” (FERREIRA e DELGADO, 2013, p. 24).

Este trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, foram utilizados alguns referenciais teóricos de forma que pudessem subsidiar as análises aqui propostas. Assim, foram necessárias leituras que serviram como suporte ajudando no processo da contextualização. No tocante Historiografia e como os temas referentes a História da África foram excluídos da Historiografia Tradicional, o que afeta diretamente nas práticas de Ensino. Assim para compreendermos *A História da África* nos baseamos em autores como Sandra Pesavento (2005), Fage (2010), Curtin (2010), Ki-Zerbo (2010), Luena Pereira (2008) dentre

outros. Referente a discussão de *Ensino de História e Ensino de História da África* nos respaldamos em Kátia Regis (2012), Ana Maria Monteiro (2007), Manuel Guimarães (2009), Kátia Maria Abud (2011), Marcos Silva e Selva Fonseca (2010), Holien Bezerra (2003). Para a análise das bases legais vigentes, foram utilizados documentos oficiais que tratam da temática e que foram de suma importância para reconstruir as principais ideias e questões relativas ao tema, nos baseamos em José Carlos Libâneo (2016), Demerval Saviani (2010), Marco Antônio de Oliveira Gomes e Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (2012). E para Análise da Legislação Educacional buscamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), O Plano Nacional de Educação (PNE), As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No segundo capítulo, buscamos compreender como veio se constituindo a aplicação da Lei 10.639/2003 em âmbitos federais e estaduais, para tanto nos ancoramos em pesquisas já desenvolvidas anteriormente como a de Maria da Guia Viana (2009), e em documentos como o Plano Estadual de Educação do Maranhão. E então, apresentamos os dados e as análises das ações da Secretaria de Educação do Município de São Luís-SEMED, buscando perceber quais ações e formações foram oferecidas por esta Secretaria a fim de que a Lei 10.639/2003 como e quais aspectos para a sua efetivação nas escolas, para a realização da pesquisa nos foi disponibilizado alguns⁵ documentos, de fundamental importância para o desenvolvimento da pesquisa. Assim buscamos analisar como vem acontecendo as formações oferecidas pela SEMED, quais conteúdos são abordados, a partir das informações e de documentos que nos foi disponibilizado pela Secretaria, buscando refletir a luz de autores que nos deram suporte referente ao Ensino como Verena Alberti (2013), Lorene dos Santos (2013), Ynaê Lopes do Santos (2017).

No capítulo 3 buscamos perceber como vem ocorrendo as formações de professores no Brasil através de uma perspectiva histórica, para que possamos demonstrar como vem se efetivando essa formação, buscamos em autores como Saviani (2009), Ferreira e Franco (2011), Monteiro (2002) e Toledo (2017) um aporte para tais análises. Por conseguinte, buscamos analisar como se deu a inserção das Disciplinas referentes ao Ensino de História Africana e afro-brasileira na Formação inicial de professores dos cursos de História- Licenciatura da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) que tivemos acesso ao Fluxograma de Disciplinas do Curso, no Curso de História Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão- UEMA que tivemos acesso a estrutura curricular, e na Licenciatura Interdisciplinar em Estudos

⁵ Relatório de Gestão 2015-2018, Termo de referência, Plano e Projeto de Formação.

Africanos e Afro-brasileiros da UFMA, buscando perceber a partir de que momento os professores formados nestas Universidades passaram a ter acesso a tais conhecimentos.

Também buscamos refletir como vem se constituindo o campo sobre formação continuada de professores através dos estudos de Silva e Frade (1997), Bernardete Gatti (2008), Marli André (2008). Entendemos que estudos desta natureza são essenciais e são pautadas na Legislação Educacional que aponta a importância da Formação Continuada de Professores, uma vez que percebemos certa lacuna deixada pelas Formações iniciais no que se refere ao Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Ainda do Capítulo 3 também foram analisados os questionários aplicados às formadoras das Formações Continuadas oferecidas pela SEMED e os professores de História dos anos finais que participaram destas formações. Este foi um momento de grande relevância para a nossa pesquisa, na qual possibilitou uma relativa aproximação com o que vem ocorrendo nas salas de aulas a partir do que dizem os professores, uma vez que passamos a analisar as formações através da ótica dos sujeitos que participaram das mesmas, buscando compreender quais as suas percepções sobre África, e como a Formação continuada foi importante para o tratamento com as temáticas.

E para finalizar o nosso trabalho, discorreremos sobre o Produto elaborado, sendo este um material de apoio para professores de História do Ensino Fundamental-Ano final para trabalhar o Ensino de História da África. Neste produto são apresentadas possibilidades dos professores trabalharem produtos que já foram elaborados no Mestrado em História- PPGHIST, referente às temáticas, em diálogo com as exigências da Base Nacional Comum Curricular e com o Documento Curricular do Território Maranhense.

CAPÍTULO 1 - ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

Neste capítulo abordamos questões que são de primordial importância, por destacarem a importância do ensino de História e cultura Afro-brasileira e Africana para os conteúdos de História no contexto da educação escolar. Desta forma damos destaque a estes conteúdos que devem ser obrigatórios de acordo com a Lei 10.639/2003.

No presente capítulo fazemos uma discussão sobre a Historiografia e por que os temas referentes à História da África teriam sido excluídos da Historiografia Tradicional, o que afeta diretamente nas práticas de Ensino.

Assim, para abordamos *A História da África*, nos baseamos em autores como Sandra Pesavento (2005), Fage (2010), Boubou Hama (2010), J. Ki-Zerbo (2010), Francisco Falcon (1997), Curtin (2010). Referente à discussão de *Ensino de História* nos aportamos em Kátia Regis (2012), Ana Maria Monteiro (2007), Manuel Guimarães (2009), Kátia Maria Abud (2011), Marcos Silva e Selva Fonseca (2010), Holien Bezerra (2003).

E para Análise da Legislação Educacional para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, buscamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), O Plano Nacional de Educação- PNE, Os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN's, As Diretrizes Curriculares Nacionais DCN's e a Base Nacional Comum Curricular BNCC.

1.1 A História da África

Ao trabalhar com conceitos, a história se utiliza de termos e abordagens metodológicas que fundamentam a escrita historiográfica. Segundo Koselleck, “sem conceitos não pode haver uma sociedade e, sobretudo, não pode haver unidade de ação política” (KOSELLECK, 2006, p. 98). Para além da análise do significado da palavra História, iremos analisar o conceito que está associado à palavra e como este foi empregado em diferentes tempos, por diferentes sociedades para agregar um posicionamento científico e político.

O sentido de uma palavra pode ser determinado pelo seu uso. Um conceito, ao contrário, para poder ser um conceito, deve manter-se polissêmico. Embora o conceito também esteja associado à palavra, ele é mais do que uma palavra: uma palavra se torna um conceito se a totalidade das circunstâncias político-sociais e empíricas, nas quais e para as quais essa palavra é usada, se agrega a ela (KOSELLECK, 2006, p. 109).

Na tentativa de tentarmos entender alguns conceitos que estão intimamente ligados com a História, buscamos entender a concepção do Tempo e da Consciência histórica para os

africanos. Estes termos são amplamente discutidos por Boubou Hama e J. Ki- Zerbo no capítulo 2 intitulado Lugar da história na sociedade africana no Livro História Geral da África I. Desta forma compreende-se que o Tempo para o africano, se processa através do ritmo da coletividade e de uma ligação com as gerações passadas, sendo que a ancestralidade integra o tempo presente permanecendo sempre influentes e não sendo perdidos. “De fato, é preciso atingir uma concepção geral do mundo para entender a visão e o significado profundo do tempo entre os africanos” (HAMA e ZERBO, 2010, p. 26).

A respeito do desenvolvimento da consciência histórica Hama e Zerbo (2010) questionam, e posteriormente explicam que durante muito tempo este desenvolvimento da consciência se deu de maneira impositiva e alienável, sendo a escravidão uma forte marca de aprisionamento e domesticação.

Para Fage (2010), o termo “história” não deixa de ser ambíguo, já que atualmente pode ser definido como “um relato metódico de acontecimentos de um determinado período” mais no sentido mais antigo poderia ser considerado “descrição sistemática de fenômenos naturais”. Esta discussão nos faz perceber como a própria concepção de História varia durante o tempo e de uma sociedade para a outra. Segundo Hama e Zerbo (2010), o homem africano enquanto histórico, faz a sua história e tem concepção da mesma, e isto pode ser provado de diversas formas desde quando os primeiros homens africanos ao longo de milênios criaram uma sociedade autônoma, sendo testemunha do gênio histórico de seus autores⁶.

Destacamos então, que a concepção de História para os africanos passou a ser refletida e interiorizada, assim “a concepção que os africanos possuem de sua história e da história geral foi marcada por seu singular desenvolvimento” (HAMA e ZERBO, 2010, p. 23). Esta concepção singular da História é aparente entres os primeiros historiadores da África, Ibn Khaldun, se fosse mais conhecido pelos especialistas ocidentais, “poderia legitimamente roubar de Heródoto o título de pai da História” (FAGE, 2010, p. 3). Já que o mesmo induziu uma concepção que faz da história um fenômeno cíclico, o que seria um bom modelo para grande parte da História do Norte da África. Neste sentido, percebemos que diferente da perspectiva tradicional que coloca Heródoto como o pai da História, para a História da África se tem Ibn Khaldun que apresentou uma concepção de história cíclica, e não em linha reta como na concepção tradicional.

⁶ Ao se referir as diversas formas e provas da prática criativa do homem são citados exemplos como as práticas agrárias, receitas de cozinha, medicamentos da farmacopeia, direitos consuetudinários, organizações políticas, produções artísticas, celebrações religiosas e refinados códigos de etiqueta (HAMA e ZERBO, 2010).

Diante dessa explicação, que pode representar o início do uso da palavra História e o que ela representou em diferentes concepções, partimos assim para uma abordagem das correntes históricas, para que possamos entender aspectos relacionados ao conhecimento historiográfico. Segundo J. D. Fage (2010), os primeiros trabalhos sobre a História da África são tão antigos quanto o início da História escrita, sendo que os historiadores do velho mundo tomaram como referência o conjunto do mundo conhecido, que compreendia uma considerável parte do continente africano, principalmente a África ao norte do Saara, que se constituía interessante para os historiadores, assim, a História do Norte da África continuou a ser parte essencial dos estudos históricos até a expansão do Império Otomano. Posteriormente, com a expedição de Napoleão Bonaparte ao Egito, essa região se tornou novamente um campo de estudo para os historiadores, e com a expansão do poder colonial europeu, um ponto de vista colonialista passou a dominar os trabalhos sobre a história da porção norte da África (FAGE, 2010).

Esta História da África que foi negligenciada é apresentada por Curtin (2010) como um dos sintomas do domínio dos estudos históricos que faz parte de um fenômeno mais amplo, na qual a dominação exercida pelos europeus reproduziam condições de um colonialismo que renegava o conhecimento de um passado, e logo de uma tomada de consciência indispensável para o estabelecimento da identidade.

Assim, várias obras nos trazem informações fornecidas pelos antigos autores no que se refere à África, principalmente na região ocidental, central e meridional⁷ e os autores árabes eram os mais bem informados, devido ao estabelecimento do comércio regular e são estas obras⁸ de grande importância para a reconstituição da História da África, dos séculos IX a XV. Apesar da importância de tais obras para historiadores modernos, é colocado em dúvida se estes autores podem ser incluídos como historiadores da África, pela falta de um estudo sistemático (FAGE, 2010).

Essa questão faz emergir pontos que podem contribuir para o aprofundamento da escrita da História, que incidem diretamente nos rumos do ensino. Portanto, apresentamos o embasamento teórico-crítico que foi utilizado como norteador para estabelecer as análises sobre o conceito de História e como se encontra presente no ensino, levando em consideração a evolução da historiografia da África como colocada por Fage (2010) e por Boubou Hama e J.

⁷ Segundo Fage certa escassez no que se refere à África Tropical, principalmente pela falta de interesse e pelos limites de contatos que podiam estabelecer através do Saara.

⁸ As obras de homens como al-Más udi, al-Barkri, al-Idrisi, Yakut, Abu'l-Fida, al'Umari, Ibn Battuta e Hassan Ibn Mohammad al' Wuzza'n (conhecido na Europa como Leão). (FAGE, 2010, p. 2)

Ki-Zerbo (2010) na Coleção História Geral da África⁹. Procuramos o entendimento dos paradigmas da História enquanto área do conhecimento humano e da História da África passando pelas perspectivas positivista, marxista e da Escola dos Annales que são consideradas importantes para a História Tradicional.

Para Monteiro (2007, p. 94) “a própria concepção de história tem uma história” e esta relação que se tem com a História irá implicar diretamente nas práticas enquanto docente e enquanto pesquisador, e ao tratarmos de ensino de História é importante se perceber qual a concepção de história adotada, e como esta concepção influência nas diferentes abordagens.

A palavra história exprime, pelo menos, três significados diferentes: 1) investigação das ações realizadas pelos homens, que se esforça por se constituir em conhecimento, a ciência histórica; 2) o objeto desta investigação, as ações humanas em sua prática social; o que os homens realizam e realizaram; 3) narrativas com base ficcional (story) (MONTEIRO, 2007, p. 94).

Os significados apontados por Monteiro (2007) se aproximam de uma abordagem positivista¹⁰ para com a história. Neste tipo de abordagem, que teve como principal autor representante Leopold Von Ranke¹¹, o conhecimento histórico é abordado através de uma perspectiva total, como se competisse ao historiador organizar todo o passado em um tempo linear, os documentos teriam a função de apresentar os fatos tal como ocorreram, e não competia ao historiador uma problematização.

De acordo com o pensamento positivista, o historiador deve ser imparcial inexistindo interdependência entre ele e o seu objeto; a história existe em si, objetivamente e se oferece através dos documentos; os fatos devem ser extraídos dos documentos rigorosamente criticados interna e externamente e organizados em sequência cronológica. Toda reflexão teórica é nociva, pois introduz a especulação filosófica, fugindo da objetividade. A história científica, portanto, seria produzida por um sujeito neutro que evitaria hipóteses, não julgaria e não problematizaria o real. O passado seria reconstruído minuciosamente, por uma descrição definitiva, construída a partir de documentos escritos e oficiais (AZEVEDO; STAMATTO, 2010, p. 712).

⁹ Esta Coleção é fruto de uma parceria entre a UNESCO no Brasil e o Ministério da Educação para que fosse disponibilizado a sua versão em português em seus oito volumes, que tem como objetivo inicial colaborar para uma nova leitura e melhor compreensão das sociedades e cultura africanas, e demonstrar a importância das contribuições da África para a história do Mundo (ZI-ZERBO, 2010)

¹⁰ O positivismo histórico que também é conhecido como “história tradicional”, “história positivista” e “historicismo” tem como principal representante do Historicismo alemão Leopold Von Ranke, que aborda a História como “filosofia peculiar” desenvolvendo um método próprio e a perspectiva indutivista, valorizando o político e as continuidades.

¹¹ Historiador alemão, “pode ser considerado um dos fundadores da história científica na Alemanha e um dos fundadores do cientificismo”.

Segundo Pesavento (2005), o historiador Leopold Von Ranke dota a História de certa imprevisibilidade, cabendo ao historiador encontrar os sentidos de cada momento, por meio da análise criteriosa dos documentos. Ranke, no seu empenho de afirmar um método científico para a História, eliminou dela as representações, pretendendo atingir a verdade do acontecido, fazendo da História a ciência do único. Com suas ideias, Ranke se voltava contra a filosofia da História, negando que houvesse um fio condutor ou postulado imutável a conduzir os fatos ao longo do tempo (PESAVENTO, 2005).

Esta maneira de abordar a História a luz do pensamento positivista, desproblematiza os conteúdos ensinados, o que causa um certo desinteresse, e não possibilita o despertar de um espírito crítico. Este modelo tradicional, foca o ensino de história na memorização, nas datas, e nos nomes dos grandes personagens, sabemos que estes são importantes, no entanto somente estes dados, não possibilita a compreensão dos processos históricos e mutila o ensino de História.

Neste paradigma cientificista da História dos séculos XVIII e XIX, a História privilegiava, exclusivamente, a dimensão política da sociedade. Neste sentido, as histórias nacionais tendiam a se confundir com a história dos Estados. Portanto, nesta perspectiva não se considerava a História da África. O filósofo Hegel foi um dos mais enfáticos em afirmar que a África não é uma parte histórica do mundo e esta concepção hegeliana prevaleceu e influenciou o pensamento sobre a História da África durante muito tempo. Outro fator que contribuiu para a referida concepção foi justificado pela suposta “ausência” de registros escritos em África. O que se conhecia sobre a História da África partia, então, da concepção do continente europeu.

Para Fage (2010), a partir do século XV (com variedades de acordo com a região) quando os europeus começaram a entrar em contato com as regiões costeiras da África, foram desencadeando a produção de obras literárias que se constituem preciosas fontes de estudos para os historiadores modernos. Mas foi a partir do século XVII que obras¹² de história atualmente conhecidas referente a História da África, na qual os autores fazem relatos de acontecimentos da sua época e do período imediatamente anterior, com uma riqueza de detalhes, mais antecedendo estes relatos há também as importantíssimas tradições orais, que fazem referências a períodos mais antigos em África. Desta forma é importante se compreender a existência de tais obras, algumas em árabe escrita por africanos, que nos permitem uma compreensão da história, das conquistas e das dominações (FAGE, 2010).

¹² Algumas obras citadas como Ta'rikh al-Sudan e o Ta'rikh el-Fattash, ambos escritos em Tombuctu.

Se não fosse por isso, não se tem como certo que esses livros tivessem encontrado compradores, pois nessa época a principal tendência da cultura europeia começava a considerar de forma cada vez mais desfavorável as sociedades não europeias e a declarar que elas não possuíam uma história digna de ser estudada. Essa mentalidade resultava sobretudo da convergência de correntes de pensamento oriundas do Renascimento, do Iluminismo e da crescente revolução científica e industrial. O resultado foi que se baseando no que era considerado uma herança greco-romana única, os intelectuais europeus convenceram-se de que os objetivos, os conhecimentos, o poder e a riqueza de uma sociedade eram tão preponderantes que a civilização europeia deveria prevalecer sobre as demais. Consequentemente, sua história constituía a chave de todo conhecimento, e a história das outras sociedades não tinham nenhuma importância (FAGE, 2010, p. 13).

Esta mentalidade europeia que desqualificava e menosprezava sociedades e culturas diferentes da sua, principalmente em relação à África, onde os europeus se interessavam em conhecer o continente somente sobre o ângulo que lhes convinha economicamente, que era o tráfico de escravos. O que teve como resultado a falta de interesse, e até mesmo, desconhecimento dos historiadores, por não compreender as tradições orais, sendo responsável pela desqualificação das culturas orais, fortemente presente em África, e até mesmo das fontes escritas, como citados anteriormente, não podia haver uma história adequada, segundo a visão desta corrente historiográfica. Desde ponto de vista da história, (isto é, da história escrita segundo o método de Ranke), a África tem sido vista como o continente a-histórico, esta opinião foi consistentemente sustentada, desde a sentença de Hegel (1779-1831).

A principal característica dos negros é que sua consciência não atingiu a intuição de qualquer objetividade fixa, como Deus, como Leis, pelas quais o homem se encontraria com sua própria vontade, e onde ele teria uma idéia geral de sua essência. (...) O negro representa, como já foi dito, o homem natural, selvagem e indomável. Devemos nos livrar de toda reverência, de toda moralidade e de tudo o que chamamos de sentimento, para realmente compreendê-lo. Neles, nada evoca a ideia de caráter humano. (...) Entre os negros, os sentimentos morais são totalmente fracos – ou, para ser mais exato, inexistente. (...) Com isso, deixamos a África. Não vamos abordá-la posteriormente, pois ela não faz parte da história mundial; não tem nenhum movimento ou desenvolvimento para mostrar (HEGEL, 1995, p. 84-88).

As afirmações feitas por Hegel sobre a África começaram a ser infundadas, uma vez que os europeus começaram a lançar os fundamentos de uma avaliação racional da história e das sociedades africanas, esta exploração estava ligada, em partes, as reações contra a escravidão e ao tráfico de escravos. Assim, os europeus começaram a recolher os materiais¹³

¹³ Dentre os materiais que encontravam estavam os documentos escritos ou ainda as tradições orais e testemunhos que descobriram e a riquíssima literatura sobre os traços do passado dos povos africanos.

que encontravam, escritos, orais e da Literatura, que se constituem de grande valor para a História da África (FAGE, 2010).

Ainda que a influência de Hegel para a elaboração da história da África tenha sido desvanecida, esta opinião representou e foi aceita por corrente historiográfica do século XIX, e apesar de ser destituída de fundamentos, não deixa de ter adeptos, como é colocado por Fage (2010) trechos de um curso proferido por um professor de História Moderna na Universidade de Oxford que defendia que não se tinha uma história da África a ser ensinada por se tratar de fantasmagoria.

A concepção da corrente histórica Positivista corresponde aos anseios de um regime colonial referentes aos conhecimentos históricos sobre África, que falseia e prioriza perspectivas em favor de uma concepção eurocêntrica da história do mundo. No entanto é esta concepção que é disseminada através dos sistemas educacionais difundidos pelos europeus, e mesmo onde estes não tem uma dominação, os seus conhecimentos e aspectos historiográficos são impostos sobre a justificativa da modernidade (CURTIN, 2010).

Nesta visão eurocêntrica, outra corrente historiográfica que influenciou diretamente as produções foi a Historiografia Marxista, também conhecida como materialismo histórico, trouxe uma proposta de ensino voltada para a formação do cidadão político e crítico. Esta corrente teve como principais autores Karl Marx¹⁴ e Friedrich Engels¹⁵ apresenta uma oposição à tradição idealista alemã, e traz como base o materialismo histórico¹⁶, “no qual a dialética se propõe como superação tanto do positivismo como do idealismo” (FALCON, 1997, p. 152).

Ao tratar das correntes históricas em relação a História da África, percebemos então que tanto o positivismo quando o marxismo adotam um posicionamento que se aproximam, sobre este aspecto, é relevante destacar que o conteúdo político das obras das duas correntes historiográficas é bastante enfático, e este conteúdo político é passível de ocultações diante da história do outro, o que favorece o fortalecimento de concepções eurocêntricas. Percebe-se assim, que representações construídas e difundidas por Hegel, em sua obra Filosofia da História,

¹⁴ “Cientista social, historiador e revolucionário, Marx foi certamente o pensador socialista que maior influência exerceu sobre o pensamento filosófico e social e sobre a própria história da humanidade” (BOTTOMORE, 2012, p. 379).

¹⁵ “Filósofo, filho primogênito de um industrial têxtil, amigo e colaborador de Marx” (BOTTOMORE, 2012, p. 206).

¹⁶ Expressão que designa o corpo central de doutrina da concepção materialista da história, núcleo científico e social da teoria marxista. De acordo com a “Introdução” que Engels escreveu em 1892 para Do socialismo utópico ao socialismo científico, o materialismo histórico designa uma visão do desenrolar da história que procura a causa final e a grande força motriz de todos os acontecimentos históricos importantes no desenvolvimento econômico da sociedade, nas transformações dos modos de produção e de troca, na consequente divisão da sociedade em classes distintas e na luta entre essas classes (BOTTOMORE, 2012, p. 411).

sobre o outro não europeu, não pretendendo negar as “verdades” hegelianas acerca da superioridade europeia, mas enfatizar certo deslumbramento místico sobre o não europeu como uma forma de representação do outro.

Esta tradição marxista, influencia a historiografia através das escritas de um grupo de historiadores britânicos tais como: Eric Hobsbawm, Edward Thompson, Maurice Dobb, Christopher Hill, a crescente circulação do pensamento de Antonio Gramsci¹⁷ na Itália, de Walter Benjamin¹⁸ na Alemanha, ambos considerados neomarxistas e etc¹⁹. Estes autores abrem as portas para uma nova maneira de se escrever a história, permitindo a inserção de novas problemáticas que despertavam a consciência dos agentes históricos (FALCON, 1997).

Certa vertente do marxismo traz críticas às outras concepções de história por considerar que elas excluem ou consideram como coisa secundária a questão real da história – a base material. A chave da evolução histórica para Karl Marx estava na maneira como os homens produziam e usavam os instrumentos para criar os seus meios de subsistência. De forma simplificada, pode-se dizer que a história na visão marxista apresenta as seguintes características: a base real ou efetiva da história humana é a vida material; as ideias dominantes numa sociedade são as ideias da classe dominante; o modo de produção independe da vontade individual dos agentes históricos e corresponde a certa fase do desenvolvimento socioeconômico; a chave da dinâmica da história está no conflito entre “forças produtivas e relações de produção”; a história caminha em direção à sociedade sem classes ou comunista; o proletariado é o principal agente da instauração da sociedade comunista (agente revolucionário) (AZEVEDO; STAMATTO, 2010, p. 714).

Nesta perspectiva teórica, ocorreria por parte da história uma explicação acerca dos processos e transformações que as diferentes sociedades passam, possibilitando ao aluno uma compreensão e posicionamento em relação aos processos históricos, passando a perceber a realidade social no qual estão incluídos, os fatores de diferenciação entre os grupos sociais, e assim podendo problematizar, e ser agente transformador da sua realidade social.

Assim, diante das perspectivas historiográficas elencadas acima, iremos então explicar a historiografia do século XX que possibilitou transformações nos âmbitos da produção

¹⁷Intelectual italiano e filósofo marxista que trabalhou em vários cadernos e diferentes temas ao mesmo tempo, sujeito à censura da prisão às possibilidades incertas de acesso a fontes de informação, Gramsci escreveu 34 cadernos de anotações (BOTTOMORE, 2012, p. 266).

¹⁸ “Walter Benjamin é provavelmente um dos mais importantes teóricos da cultura da tradição marxista. Pouco conhecido em vida, sua influência tornou-se imensa depois da Segunda Guerra Mundial” (BOTTOMORE, 2012 p. 56).

¹⁹ Não iremos aqui no ater a explanação dos variados autores que tiveram influência do pensamento marxista, citamos estes intelectuais para fazer referência a debates de imensurável importância para a historiografia.

histórica. Nascida na França, a Escola dos Annales liderada por Lucien Febvre²⁰ e Marc Bloch²¹, por muitos chamados de “os pais fundadores”.

A trajetória do Movimento dos Annales pode ser dividida em três gerações, a primeira que já tratamos anteriormente impulsionada por Bloch e Febvre, privilegiou a história econômica e social, opondo-se à história tradicional. A segunda geração, dominada pela presença de Fernand Braudel que sistematiza a noção de tempo histórico (curta duração, média duração e longa duração), e a terceira geração quando já não se observa mais o predomínio de determinados intelectuais, e é forte o aspecto interdisciplinar/multidisciplinar, em que diferentes perspectivas e autores encontram espaço de atuação. Observa-se o surgimento de uma nova orientação marcada por uma fragmentação teórica a partir das propostas de Le Goff, Pierre Nora e outros²². Há um rompimento com a preocupação da totalidade social, da história total, como demandava o projeto original dos Annales, ocorrendo uma abertura para a História das mentalidades, História Cultural, Antropologia Histórica e Nova História Política.

A Nova História proporcionou um apontamento para uma nova forma de pesquisa histórica, e principalmente mudanças relacionadas às concepções de fontes e objetos, ampliando os estudos históricos e possibilitando novas perspectivas de investigação e interpretação.

A Escola dos Annales tinha a preocupação em combater uma história política que enfatizava somente os grandes heróis e grandes feitos, uma história que, em nome da ciência buscava a verdade do passado nos documentos, e todos os documentos que não fossem colocados como verdadeiros eram descartados. A Nova História proposta por Febvre e Bloch, tinha o caráter interdisciplinar de diálogo com as demais ciências, a antropologia, a psicologia, a linguística, a geografia, a economia e, sobretudo, a sociologia, uma história problematizada do social, preocupada com as massas anônimas, seus modos de viver, sentir e pensar. Uma história de estruturas em movimento, com grande ênfase no estudo das condições de vida material. Uma história preocupada, enfim, não com a apologia de príncipes ou generais em feitos singulares, senão com a sociedade global, e com a reconstrução dos fatos em série passível de compreensão e explicação (VAINFAS, 1997).

É justamente esse caráter de interdisciplinaridade com outras ciências, dentre as quais podemos destacar a antropologia, a linguística e a arqueologia, que foram de fundamental

²⁰ Foi um influente historiador modernista francês, cofundador da chamada "Escola dos Annales".

²¹ Historiador francês e um dos fundadores da Escola dos Annales, pesquisador de História medieval.

²² Referências importantes como o francês Roger Chartier, inglês Burke também se incluíam neste grupo. Talvez se possa aqui incluir, com algumas ressalvas, a “micro história” de Carlos Ginzburg, as principais referências deste grupo são textos de Foucault, Norbert Elias, G. Geertz, Pierre. Bourdieu e Michel de Certeau.

importância para se ampliar os estudos referentes à História da África. No entanto, tais ciências estavam impregnadas de justificativas que colocavam a história do continente como inferior. Fage (2010) percebe que a história colonial referente à África está presente em muitos estudos “em primeiro lugar, uma das correntes mais importantes da arqueologia, ciência então em desenvolvimento, professava que, assim como a História, ela deveria orientar-se essencialmente pelas fontes escritas” (FAGE, 2010, p. 12) Nesta perspectiva, muito raramente admitia-se que a África possuía monumentos suficientes para atrair a atenção das escolas arqueológicas.

No século XX, com o avanço das pesquisas e as mudanças teóricas e metodológicas que influenciaram as Ciências Humanas e Sociais, uma nova perspectiva surgiu contribuindo para a valorização de culturas que não deixaram registros escritos, mas que legaram vestígios, o que proporcionou a reavaliação histórica e o desenvolvimento de técnicas de pesquisa e de interpretação para estes tipos específicos de fontes. Desde esse momento, vem sendo crucial a valorização do trabalho metodológico com a oralidade e a importância da arqueologia como complementar a ciência histórica.

A aproximação da História com a Antropologia, realizada no século XX, foi significativa, uma vez que contribuiu para que houvesse uma compreensão da própria noção de história, cuja existência se dava, segundo a maioria das obras didáticas tradicionais, apenas após a invenção da escrita. Com a revolução da historiografia no século XX, os povos que eram considerados sem escrita, esquecidos ou anulados pela “história da civilização”, a exemplo das populações africanas e indígenas, passaram a constituir sujeitos da produção historiográfica, o que não foi possível de se fazer sem acompanhar os debates teóricos, rever os métodos e fazer uso de novas fontes, como a memória oral, as lendas e os mitos, os objetos materiais, as construções, entre outros (BITTENCOURT, 2008)

No entanto, apesar da aproximação com outras ciências, dentre as quais está a arqueologia, a História da África começa a tomar novos rumos a partir de 1947, com a *Société de Culture* e sua revista *Présence Africaine*, que passam a se empenhar para a ascensão de uma história descolonizada. A partir deste período se tem a forte presença de intelectuais africanos que definem o seu próprio enfoque em relação ao passado, passando assim a buscar uma identidade cultural, até então, negada pelo colonialismo. Em 1948 com a multiplicação de novas universidades, que antes era algo raro²³ no continente, começaram a ser organizados

²³ Os estabelecimentos que foram criados em 1864 Liberia College e em 1876 Fourah Bay College de Serra Leoa, vegetavam por falta de recursos, e as 9 Universidades que existiam na África do Sul em 1940 eram prejudicadas pela política segregacionista, em que o ensino era eurocentrista e a História da África não passava dos imigrantes brancos.

departamentos de história com uma quantidade considerável de historiadores, que de início vinham de universidades não africanas, mas que depois da “africanização”²⁴ sobreveio rapidamente (FAGE, 2010, p. 21).

Do ponto de vista destas novas tendências historiográficas Curtin (2010), reconhece que chegaram contribuições de vários²⁵ lados para a História da África, no esforço de ampliar o quadro da História, voltando-se para povos até então negligenciados, e é neste contexto que a História Africana já se constitui em sua preciosa contribuição para a História da Humanidade, e não somente para uma história paralela e particularista, trazendo a história do mundo a sua expressiva contribuição.

Desta forma, a Historiografia sobre a África se fortaleceu e passou a ser escrita do ponto de vista do seu próprio povo, e progressivamente vai se assemelhando a outras partes do mundo, trazendo importantes contribuições no que diz respeito à interpretação de novas fontes como a tradição oral, a linguística e a arqueologia. Nos últimos 25 anos equipes de universitários tem se dedicado ao ofício de historiador e a escrita da sua própria história, mais tudo isso só foi possível devido ao processo de libertação colonial, que contribuiu grandemente para o processo de retomada, e contato com a sua própria história.

É neste sentido que Curtin (2010), desenvolve um Capítulo: *Tendências recentes das pesquisas africanas e contribuição à história geral* que é apresentado como o terceiro capítulo da História geral da África I. Neste capítulo o principal objetivo é tornar conhecida a História da África como é vista pelos africanos. Assim, a preocupação está em “apresentar a África que ultrapassa os vestígios da história colonial e reata os laços com a sua própria história” (CURTIN, 2010, p. 37).

No século XIX e no início do século XX, a marca do regime colonial sobre os conhecimentos históricos falseia as perspectivas em favor de uma concepção eurocêntrica da história do mundo, elaborada na época da hegemonia europeia. A partir daí, tal concepção é difundida por toda parte graças aos sistemas educacionais instituídos pelos europeus no mundo colonial. Mesmo nas regiões onde jamais se verifica a dominação europeia, os conhecimentos europeus, inclusive os aspectos da historiografia eurocêntrica impõem-se por sua modernidade (CURTIN, 2010, p. 38).

²⁴ O primeiro diretor africano de um departamento de História foi o professor K.O Dike, nomeado em 1956, logo após formaram-se muitos estudantes africanos.

²⁵ Curtin destaca os vários lados como a própria Europa, A nova escola na África, da Ásia e da América Latina e da Oceania.

Desta forma, resumidamente, a historiografia africana pode ser divididos em três vieses, produzidos dentro e fora da África, por africanos e não africanos, segundo Luena Pereira (2008). Sendo estes, o primeiro, o mais arraigado, que deriva de uma concepção racista, que vê a o continente Africano como homogêneo e lugar a-histórico, na qual as culturas e sociedades são estáticas e primitivas, compostas de uma fragmentação tribal. Neste viés o movimento histórico começa a ser introduzido através do contato com o europeu em direção à evolução e ao progresso.

O segundo viés da historiografia africana, apresentada por Luena Pereira (2008) é derivado do afro centrismo²⁶, baseado na supervalorização do Egito antigo, enfatizando um passado grandioso, que foi dominado pelos europeus através do tráfico e da colonização. Segundo a autora, neste viés a África ganha uma posição de vítima da dominação externa, na qual o pan-africanismo assume como o libertador. E o terceiro, a nova historiografia africanista, que segundo Pereira (2008) superou os extremos dos dois extremos anteriores, e propôs uma análise e crítica dos grupos africanos em todos os períodos da história, “deixando de lado uma visão monolítica e homogênea do continente, seja para detratá-lo, situando-o fora da história, ou para glorificá-lo, situando-o, também numa excepcionalidade irreal” (PEREIRA, 2008, p. 262).

Apesar dos avanços trazidos pelos estudos africanos, infelizmente, ainda é a visão eurocêntrica que predomina no ensino e nas salas de aula. Desta forma a Lei 10.639/2003 que traz a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira pode trazer uma nova perspectiva de abordagem ao se distanciar da historiografia Colonialista e se aproximar da Historiografia Pós-colonialista e escrita pelos próprios africanos e africanistas.

1.2 O ensino de história e o Ensino de História da África.

É necessário compreendermos que o Ensino de História, traz consigo que a ideia de “a história, é matéria de ensino, portanto já se constitui num campo de conhecimento, em uma matéria efetivamente organizada sob um sistema que prevê seu ensinamento, sua transmissão” (GUIMARÃES, 2009, p. 36). Desta forma, a História ao se constituir como área do

²⁶ O afro centrismo, tributário da virada africana rumo à autonomia política nos anos quarenta e cinquenta, na qual a afirmação do lugar da África na história universal cumpriu um papel fundamental, foi uma escola alimentada principalmente pelos afrodescendentes na academia norte-americana, em sua luta por visibilidade e afirmação internas. Esta corrente foi ganhando, posteriormente, uma dimensão muito maior fora da África do que dentro dela (PEREIRA, 2008).

conhecimento, na qual no âmbito escolar se faz presente como disciplina, consideramos o seguinte:

Assim já partirmos do ponto de que a História tida como disciplina fez parte de uma transformação com fins políticos, e de um projeto que se tornou a partir do século XIX uma disciplina obrigatória “a necessidade de ensinar história e torná-la parte obrigatória de um currículo” (GUIMARÃES, 2009, p. 37).

Como a educação escolar é responsabilizada pelo processo de formação e transmissão do conhecimento, qual seria este conhecimento? Trabalhado pelo currículo. E é justamente esse conhecimento que traz consigo hábitos, valores e culturas, no entanto nada é uniforme, esta cultura não é integral e já se encontra selecionada ao chegar ao ambiente escolar, e em geral “os elementos culturais selecionados se relacionam com interesses dominantes em determinada sociedade” (REGIS, 2012, p. 32). E sobre o aspecto desta seleção assim posiciona-se Apple:

É preciso levar a sério as questões acerca da tradição seletiva, como as seguintes: A quem pertence esse conhecimento? Quem selecionou? Por que é organizado e transmitido dessa forma? E para esse grupo determinado? O mero ato de formular essas questões não basta, no entanto. É também necessário que se procure veicular essas investigações e concepções diversas de poder social e econômico e de ideologias (APPLE, 1982, p. 17 apud REGIS, 2012, p. 33).

É importante que seja levantado à problemática que permeia o âmbito do ensino, na qual muitos acreditam que o saber escolar é considerado inferior ao saber científico, esta concepção somente contribuí para consequências nefandas sobre o desenvolvimento de políticas educacionais e impede o avanço de sua melhor realização. Desta forma Monteiro (2003, p. 11) aponta que “as contribuições do conhecimento científico que está em constante processo de crítica e renovação são fundamentais”.

Esta autora também destaca que “a História ensinada precisa ser complementada e revista de forma que a relação hierarquizada com o saber acadêmico venha a ser relativizada abrindo espaço para a compreensão do papel educativo e estruturante” (MONTEIRO, 2003, p. 17). Assim, discutir o ensino de história, e ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira é entender o papel estruturante da educação para a superação e reconstituição da nossa sociedade.

Segundo Manuel Guimarães (2009), ultimamente tem sido um tema muito relevante debater o ensino de história, e essa temática se tornou recorrente em encontros²⁷ e congressos da Área de História, que objetivam aproximar e criar um diálogo entre profissionais da educação básica e professores universitários, para que assim esses dois mundos se aproximem e o ensino se torne sensível às transformações ocorridas nos últimos anos através da pesquisa acadêmica. A temática levantada é justamente a aproximação entre universidade e ensino, propondo que essa aproximação pode superar problemas dos dois lados, como a falta de interesse de estudantes e a enorme defasagem do que se produz na universidade (GUIMARÃES, 2009).

É neste sentido, de aproximação entre saber escolar e saber científico que Guimarães (2009), aponta que articular escrita e ensino como parte da produção do conhecimento histórico, não como algo que seja simples, mais necessário, levando em consideração as diferenças entre os meios, mais sem o objetivo de hierarquizá-los. Assim, pensar o ensino de História nos impõe a refletir sobre os mecanismos de sua reprodução, entender os procedimentos e aproximá-los de uma historiografia com base na investigação e interrogação, fazendo parte do ofício do historiador pensar o ensino através de sua dimensão particular, específica e, sobretudo política, para que assim sejam aproximadas a escola e a universidade (GUIMARÃES, 2009).

Neste sentido, Ana Maria Monteiro (2007), tenta entender a relação dos professores com os saberes que ensinam, levando em consideração as teorias sobre saber escolar, transposição didática e conhecimento historiográfico. Ao escrever sobre a história do saber escolar, Monteiro parte da percepção de que durante muito tempo os professores eram tidos como simples transmissores de saberes²⁸ produzidos por outros, na qual este profissional era visto como hábil para simplificar o conhecimento científico para os alunos.

Infelizmente, foi esta percepção que orientou a organização dos sistemas e do âmbito escolar. No entanto esta percepção passou a receber muitas críticas, na qual os currículos e suas tradições entram em conflitos, dentre as quais são apontadas por Monteiro (2007), a relatividade do conhecimento acadêmico, a realidade social que não se deixar encaixar em sistemas pré-estabelecidos, e os professores e alunos que devem ser tidos como sujeitos.

Tais críticas apontadas por Monteiro (2007), exigem uma renovação teórica frente às perspectivas educacionais na dimensão cultural dos processos, levando em consideração as suas

²⁷ O autor destacou o XXVII Simpósio Nacional de História realizado em 2007 na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que debateu sobre a produção do conhecimento Histórico e sua transformação em matéria ensinável, em discurso pedagógico (GUIMARÃES, 2009, p. 35).

²⁸ Na perspectiva apontada no texto os saberes são definidos como um receituário que deveria ser seguido, e não como um objeto de questionamento e reflexão.

especificidades e complexidades, na qual a escola deve ser considerada um espaço configurador de uma cultura que confronta as diferenças, e que os saberes passam a ser objetos de indagações.

As apropriações dessas discussões nos situam quanto as principais correntes historiográficas do ponto de vista eurocêntrico, e a importância do currículo para o Ensino, assim, percebemos como que as mesmas influenciaram e influenciam o Ensino de História no Brasil, sofrendo sim, várias modificações ao longo do tempo. Segundo Kátia Maria Abud (2006) a História é colocada como “A guardiã das tradições”²⁹ uma vez que ocorre a permanência de conteúdos nos programas escolares, considerando desde as primeiras formulações curriculares até as propostas surgidas no final do século XX.

Assim, buscamos entender como o ensino especificadamente de História, veio se desenvolvendo no Brasil, segundo Kátia Regis “a hegemonia do paradigma eurocêntrico se reflete nas instituições educacionais por meio de seus currículos” (REGIS, 2012, p. 36). Desta forma, o ensino de História que tem como base os currículos escolares são reflexos de uma cultura dominante de privilegiados, tornando-se excludente, razão pela qual se faz necessário uma reeducação para o ensino das relações étnico-raciais, baseada no pressuposto de diferentes povos e populações que constituem o território brasileiro, e não somente a população branca que é colocada como referencial a ser seguido.

Nos estudos de Abud (2006), a autora apresenta um resgate do conhecimento identificado como histórico desde a Antiguidade Clássica, quando a História ensinada visava a formação de futuros líderes militares e chefes de governo, assim, se atribuíam objetivos relacionados à oratória, e a formações moral dos sujeitos. Os mesmos objetivos retratados acima também são observados por Abud para o Ensino de História durante a Idade Média, reforçando a construção de uma memória oficial para o Estado e para a Igreja Católica, sendo mantidos estes objetivos também durante a Idade Moderna (ABUD, 2006, p. 164).

No Brasil, o Ensino de História teve forte vínculo e influência da historiografia francesa com características como a positividade e a linearidade dos acontecimentos, isso é percebido por Abud (2006) nos programas curriculares do Colégio D. Pedro II³⁰ e no Instituto Histórico

²⁹ O termo é Utilizado por Kátia Maria Abud no título do texto A guardiã das tradições: A história e o seu código curricular. ABUD, Katia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. Tempo, v. 11, n. 21, p. 163-171, 2006.

³⁰ Os programas do Colégio D. Pedro são colocados como uma importante fonte para se entender o percurso do ensino de História no Brasil, até a reforma da educação elaborada por Francisco Campos em 1931 (ABUD, 2006, p. 165).

e Geográfico Brasileiro³¹ (IHGB). Por conseguinte a autora apresenta que a escola republicana adquiriu em seus programas uma espécie de empréstimo dos programas europeus em que os períodos da história nacional brasileira foram adaptados a história da civilização “a relação de subalternidade da História do Brasil em relação à História da Europa Ocidental” (ABUD, 2006, p. 168).

Desta forma “a produção histórica brasileira herdou seus elementos constituídos da historiografia francesa e os adequou à necessidade de construção da identidade nacional brasileira” (ABUD, 2006, p. 166). No entanto, a construção da identidade nacional, era de uma perspectiva de grupos dominantes, que conduziam o protagonismo e excluía os variados grupos étnicos, e demais classes sociais.

O peso de conhecimentos que se tornam obrigatórios por força da tradição escolar vem, dessa forma, anulando as possibilidades de inovação no ensino de História. Ao obedecer a regras impostas por um código curricular que aglutina as formas consagradas e vem fechando as possibilidades de renovação, cada vez mais a História se consagra como guardiã das tradições. (ABUD, 2006, p. 170)

Este modelo, que priorizava a construção de uma identidade através de grupos dominantes era também responsável pela não valorização, ou até mesmo ocultação de uma história, e de uma identidade africana, que quase sempre associava a imagem do negro ao escravo, e que esquecia e excluía a História da população negra no pós Abolição, dos currículos escolares (PEREIRA, 2008).

No entanto, este modelo de Ensino que vinha sendo desenvolvido no Brasil se distanciava da realidade de professores e estudantes, e segundo Circe Bittencourt (2008, p. 183) o “conhecimento histórico deve ligar os fatos e os temas aos sujeitos para que assim se tornem inteligíveis, e este modelo de ensino tradicional que reforçavam a construção de uma memória oficial era reproduzido no Brasil”. Este modelo, distanciava cada vez mais a população negra das escolas, uma vez que não se sentiam representados no currículo escolar, nos livros didáticos e até mesmo na postura diferenciada dos professores.

A História e a narrativa histórica são percebidas aí como elementos centrais para a formação da identidade individual como coletiva e fundamental para a construção de uma memória positiva e, por conseguinte, de uma autoestima elevada. Acredita-se que redimensionar e revalorizar o papel do contingente negro na história do Brasil possa alterar o regime de representações do negro

³¹ Segundo Kátia Abud o IHGB desde a sua inauguração passou a congregiar pensadores em busca da identidade nacional brasileira, e deste grupo saíram os primeiros professores de História para a Instituição Escolar (ABUD, 2011, p. 165).

na sociedade brasileira atual. Deste modo, a luta pelo controle da narrativa histórica, e por sua reescrita, é entendida como etapa fundamental para a redefinição da identidade e do novo lugar que grupos subalternos em geral buscam ocupar na configuração social contemporânea (PEREIRA, 2008, p. 259).

Marcos Antônio da Silva e Selva Guimarães Fonseca (2010), percebem como o ensino de História foi e tem sido alvo de intenso debate, lutas políticas e de resistência durante a ditadura civil-militar (1964-1984), uma vez que a disciplina perdeu a sua legitimidade ao ser embutida na disciplina de “Estudos Sociais”, ocorrendo uma consequente desvalorização da História. Isso fica perceptível quando os autores analisam o Plano Nacional do Livro Didático-PNLD³² da disciplina de estudos sociais e evidenciam que não havia conhecimentos históricos específicos e “as principais marcas evidenciadas na História tradicional escolar são de exclusão social, preconceitos e estereótipos, mascarando contradições e não possibilitando o desenvolvimento da criticidade e da reflexão” (SILVA, FONSECA, 2010, p. 26).

Marcos Silva e Selva Fonseca (2010), destacam ao longo do texto algumas errâncias, conquista e perdas, dentre as conquistas é citado o crescimento da pesquisa científica. No entanto, no período ditatorial ocorreu uma crescente desvalorização da cultura escolar o que intensifica o distanciamento entre os espaços acadêmicos e escolares, possibilitando que “a concepção de ensinar História não é apenas repetir, reproduzir conhecimentos eruditos produzidos noutros espaços: existe também uma produção escolar” (SILVA, FONSECA, 2010, p. 14). Outra conquista de grande relevância foi o retorno da disciplina de História no período pós-ditadura civil- militar, legitimada pela legislação educacional, que será melhor analisada posteriormente.

No contexto de conquistas, uma grande vitória para o Ensino de História, foi a inserção dos debates étnico-raciais através das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que segundo Luena Pereira (2008), alterou de forma significativa e deu nova dimensão para a pesquisa e o ensino de África no Brasil, existindo assim um antes e um depois da Lei 10.639/2003 para os estudos afro-brasileiros.

Assim Silva e Fonseca (2010), entendem que é preciso refletir sobre o ensino de História, abordando a legislação educacional que direciona este ensino, mais para, além disso,

³² O PNLD é uma política pública do Estado Brasileiro datada de 1929 que prevê a aquisição e distribuição gratuita de livros para os alunos da rede pública de ensino, porém essa política sempre se adequa as exigências para o ensino das disciplinas de cada período, assim sendo, no período ditatorial os livros distribuídos respeitavam as exigências do governo com fortes características moral e cívica e simplificação dos conteúdos, essa análise foi realizada por uma comissão, que após analisar as os livros entregou um relatório ao ministro da educação em 1994 (SILVA, FONSECA, 2010, p. 25).

é necessário se levar em consideração o cotidiano dos estudantes, as histórias de lutas de movimentos sociais, e de conscientização da importância da democracia e da cidadania. “Ao Ensino de História cabe um papel educativo, formativo, cultural e político, e sua relação com a construção da cidadania perpassa diferentes espaços de produção de saberes históricos” (SILVA, FONSECA, 2010, p. 24).

E para que seja desenvolvida através do Ensino de História a capacidade de adquirir conhecimento, habilidades e atuação de pessoas efetivas na transformação da nossa sociedade, dentre outros objetivos que estão expressos nos documentos³³ oficiais, Holien Bezerra (2003) se questiona como vincular a estas questões conteúdos e conceitos básicos para o Ensino de História, com a finalidade de influenciar na formação de pessoas críticas, reflexivas, e autônomas. Neste estudo, encontramos apontamentos importantes para o ensino de História, dentre os quais destacaremos aqueles que são mais relevantes e indicativos para nossa temática.

Deve ocorrer a seleção e organização dos conteúdos, uma vez que não é todo o conhecimento socialmente acumulado e criticamente transmitido sobre a história de toda a humanidade. Porém, ao selecionar os conteúdos devem ser levados em consideração a diversidade cultural dos povos, para que não se caia na armadilha de focar em determinadas civilizações, como a Europeia e se esquecer de outras como a Africana, já que a escolha dos conteúdos deve estar em “consonância com as problemáticas sociais marcantes em cada momento histórico” (BEZERRA, 2003, p. 39).

Para Bezerra (2003) a organização dos conteúdos na maioria das escolas é feita a partir das temporalidades, levando em consideração a tradicional divisão da História, na perspectiva de sequencialidade e linearidade, outra proposta para o ensino seria através da História integrada³⁴, ou propostas diferenciadas em que se trabalha com eixos temáticos que permite maior liberdade e criatividade do professor. Neste sentido, os conteúdos devem ter como finalidade a formação de indivíduos conscientes e críticos com autonomia intelectual.

No contexto do Ensino de História, é importante utilizarmos alguns conceitos que são primordiais para a formação histórica dos estudantes. A ampliação de conceitos como o de fontes históricas é essencial para se trabalhar com algumas sociedades, destacamos a africana pelo seu grande potencial através da oralidade e literatura que é de fundamental importância

³³ Dentre os Documentos enfatizamos a Lei 9394/96 - LDB que aponta os caminhos que a educação básica deve seguir.

³⁴ Um exemplo do Ensino em História Integrada colocada por Holien Bezerra foi se trabalhar com América e Brasil figurando juntamente com os povos da Pré-História, assim como a presença da História da África. (BEZERRA, 2003, p. 39)

para o estudo dessas sociedades, uma vez que os documentos oficiais forneciam outra perspectiva da sua história.

Dentre os conceitos fundamentais para se estudar a História está o de processo histórico, “constitui-se dessas práticas, ordenadas e estruturadas de maneiras racionais. São os problemas colocados constantemente na indeterminação do social que fazem com que os homens se definam pelos caminhos possíveis” (BEZERRA, 2003, p. 43). Os registros de luta de agentes históricos são pontos de partida para entendermos os processos históricos, para que então se problematize a vida social, percebendo as desigualdades existentes para então se posicionar e criticar o presente buscando relações possíveis com o passado.

Ao se trabalhar com processo histórico, se elenca os sujeitos históricos, que não são somente as figuras que tiveram destaque como governantes e heróis e que representam grupos dominantes, mais sim, aqueles que participaram da construção da história, mesmo que de forma inconsciente e imperceptível, cabe a História perceber e reconhecer o valor desses sujeitos seja no individual ou no coletivo. Ao destacar estes sujeitos se amplia a percepção e História para diferentes sociedades. Outra ampliação, está presente no conceito de cultura que foi enriquecido pelo campo da História Cultural, que não compreende somente as manifestações artísticas, mas “envolve as formas de organização do trabalho, da casa, da família, do cotidiano das pessoas, dos ritos, das religiões, das festas etc” (BEZERRA, 2003, p. 46).

Desta forma, o ensino de História deve utilizar-se de conceitos que são fundamentais, para que ocorra a inclusão de conteúdos historicamente excluídos, como a História da África, permitindo a devida importância de diversos grupos e povos. Neste sentido, os conceitos apontados por Bezerra (2003), nos permite a ampliação de possibilidades para o estudo e ensino de História, permitindo a valorização de diversos povos, o respeito à diversidade e a atuação de sujeitos conscientes.

Assim, os conteúdos curriculares e o ensino que omitiam e distorciam a história e a participação dos negros para a formação da sociedade brasileira e que os colocavam sempre à margem ou paralela do que seria a “História Oficial”, devem ser transformados e remodelados, não somente para incorporar essas temáticas no ensino restringindo-as, a datas comemorativas, como o Dia 20 de Novembro (Dia da Consciência Negra), mais que devem permear todo o Ensino de História. Isso implica em se problematizar e se repensar toda a lógica eurocêntrica presente na composição curricular.

Este paradigma eurocêntrico que se estabeleceu em todo o mundo, e no Brasil não foi diferente, de forma que a História e a cultura europeia fossem colocadas como a universal, na

qual a própria divisão³⁵ em que até mesmo os períodos da História levassem em consideração eventos que são importantes através desta ótica, e que é repassado para todo o Mundo como modelo a ser seguido.

A preponderância do referencial eurocêntrico e da população branca percebida como o padrão de normalidade nas instituições educacionais transparece como se fosse a única forma possível de construção da realidade, encobrindo os conflitos para que esse referencial se tornasse e permanecesse hegemônico. Nesse sentido, há uma educação para as relações étnico-raciais: ela é baseada no pressuposto de que a população não é o referencial valioso a ser seguido. (REGIS, 2010, p. 36)

Diante das discussões colocadas anteriormente, a análise do Ensino de História que passou por transformações, sofrendo ganhos e perdas, se remodelou ao inserir discussões que consideram a diversidade dos povos e mudou o referencial imposto até então. Trabalhar a História e a Cultura Africana e Afro-brasileira deve considerar as diversas desigualdades da população negra em relação à população branca, em que tais são legitimadas como naturais e reafirmadas por meio do Currículo e do Ensino no ambiente escolar.

1.3 As bases legais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana

Neste tópico realizamos a análise do processo histórico que contribuiu para a institucionalização e obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo escolar, tendo sempre em vista que as políticas educacionais são moldadas e reconfiguradas aos interesses de cada governo.

Faz-se necessário entender que a promulgação da Lei 10.639 não foi uma benesse do Estado para com as populações negras, é de suma importância se destacar que a sociedade civil através da sua organização em movimentos, já vinha se articulando e reivindicando mudanças há bastante tempo. Nos anos de 1930, a Frente Negra Brasileira (FNB)³⁶, pontuou como um de seus compromissos a luta por uma educação que contemplasse a História da África e dos povos

³⁵ A divisão tradicional da História em Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea é uma ordenação que leva em consideração eventos ocorridos e importantes para a Europa, em que todo o restante do mundo se utiliza e o tem como absoluto.

³⁶ Fundada em São Paulo, pela pequena classe média negra, se espalhou por diversos estados, durante a década de 1930 origina-se a entidade Frente Negra Brasileira. Esta instituição tinha uma forte preocupação com a educação dos negros, sendo desenvolvidas ações educacionais para a população negra, principalmente no que se refere à assimilação e incorporação de valores de outros povos. Ao longo do tempo assumiu um projeto antirracista que tinha como principal ideal a integração do negro, como cidadão brasileiro, à ordem social vigente. A mobilização em massa dos negros na luta contra o “preconceito de cor” assustou alguns setores das elites. Por isso, a FNB foi acusada, várias vezes, de insuflar o conflito ou ódio racial no Brasil (DOMINGUES, 2007, p. 348).

negros, para que assim fosse combatido práticas discriminatórias. Na década de 1940, o Teatro Experimental do Negro (TEN)³⁷ liderado pelo grande Abdias Nascimento, indicou políticas públicas que se constituíram como propostas de ações afirmativas no Brasil.

Nos anos em vigorou a Ditadura Civil Militar, mesmo diante da repressão, e das tentativas de desestruturação dos movimentos sociais organizados, a organização política racial continuou agindo, ainda que, em menor escala e na clandestinidade, assim como tantos outros movimentos sociais. Em 1978 foi fundado o Movimento Negro Unificado (MNU)³⁸, que defendia a inserção da História da África e do negro no currículo, fazendo ressurgir as vozes das questões raciais. Ao longo de 1980, o Movimento Negro Social produziu um amplo debate sobre a importância de um currículo escolar que refletisse sobre a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira. Em 1995, a Marcha Zumbi propôs políticas públicas para a população negra, principalmente para as políticas educacionais.

Podemos perceber, que através deste rico processo de debate do movimento negro, e das suas reivindicações em prol da defesa e do direito à escolarização começaram a ganhar voz frente a um Estado que se esquivava das suas obrigações. Essa atuação não se restringia somente a reivindicações e denúncias, como também através de ações concretas “as entidades negras realizavam ações efetivas para contribuir com a escolarização dos negros através da organização de escolas e salas de aula para crianças e adolescentes, cursos de alfabetização de jovens e adultos” (REGIS, 2012 p. 88). Estas ações do movimento negro foram e são importantes para o questionamento do descompromisso do Estado frente as suas responsabilidades e Políticas Públicas, assim como formas de reivindicações e cobranças para que o mesmo tome ações efetivas.

Face às reivindicações do Movimento Negro, o Estado passa a se posicionar mesmo que lentamente. Costa (2013) destaca que na década de 1950 algumas iniciativas em relação a população negra foram tomadas, dentre as quais a Lei Afonso Arinos de 1951 que tornou o preconceito racial uma contravenção penal. Durante a ditadura civil militar a questão racial não foi alvo de discussões e pautas por parte do governo, o que significou um retrocesso e um

³⁷ O teatro Experimental do Negro (TEN) surgiu nos anos de 1940 como forma de protestar a discriminação racial que também se refletia no Teatro brasileiro, na qual o negro não podia participar, nem como espectador, muito menos como ator. Assim surge o TEN com o intuito de formar atores e dramaturgos negros, resgatando uma tradição cultural da herança africana na sua expressão brasileira (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2000).

³⁸ A unificação das entidades que lutavam contra o racismo no Brasil ocorreu em 18 de junho de 1978 através da criação do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial, durante a realização de Ato Público nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, muitas eram as reivindicações que o grupo de mais de três mil pessoas fazia diante da conjuntura e dos fatos que vinham ocorrendo na sociedade. O movimento negro atual emergiu então dos anos de 1970 visando desmascarar a ideologia o branqueamento e desmistificar o mito da democracia racial (MOURA, 1983).

resfriamento aos debates anteriormente já conquistados. No período de redemocratização, a continuidade aos debates sobre os direitos da população negra ganhou força adentrando um terceiro momento de organização política, a partir do cenário político que se desenhava no momento.

Na Constituição de 1988, o Estado se compromete a proteger as manifestações culturais populares indígenas e afro-brasileiras. Desta forma Costa (2013) aponta várias Leis³⁹, demonstrando que o Estado passou a agir propondo ações, como a concessão de direito à terra aos descendentes de escravos, o Programa de Ações Afirmativas e a proteção ao Patrimônio cultural afro-brasileiro. Procuramos estes aspectos ligados ao sistema oficial, com a pretensão de analisar como as críticas e proposições realizadas pelo movimento negro e por defensores da temática, estão refletidas na legislação educacional, através do currículo e das ações da escola. Tendo sempre em vista que a Lei 10.639/2003 fez e faz parte da luta em prol de uma educação mais justa.

Assim, destacamos por seguinte alguns pontos com grande relevância para a discussão étnica-racial, no que tange as ações do Estado Brasileiro. Para Kátia Regis (2012), alguns pontos devem levar destaque, sendo estes, a Convenção⁴⁰ O negro e a Constituinte de 1986 e a aprovação da atual Constituição Federal de 1988 que tornou o racismo crime inafiançável e imprescritível (REGIS, 2012, p. 15).

Porém, fica perceptível de acordo com Coutinho (2009), que a sociedade brasileira, na década de 90 do século XX, apresentava um quadro social excludente, consolidado pela política neoliberal de Fernando Henrique Cardoso. Este quadro é apresentado na Conferência Mundial de Educação, ocorrida na Tailândia, em 1990 na qual o Brasil participou, sendo pontuado como um dos nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo. “Em 1992, a CEPAL, juntamente com a UNESCO, publicou as diretrizes para a ação no âmbito das políticas e instituições que pudessem favorecer as vinculações sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e Caribe” (COUTINHO, 2009, p. 221).

Neste âmbito, a relação entre diversidade e educação no Brasil dominou debates, tendo como corpo final um forte impacto nas políticas públicas para o século XXI e nas estratégias para superação das desigualdades educacionais e sociais, tais como a busca pela qualidade

³⁹ O Decreto de 3.551 de 2000 instituiu o patrimônio cultural e imaterial a partir da valorização da cultura afro-brasileira. O Decreto 4.228 de 2002 que instituiu o Programa Nacional de Ações Afirmativas. O decreto 4.887 de 2003 regularizava o direito à terra dos descendentes de escravos. (COSTA, 2013, p. 216)

⁴⁰ A Convenção: o Negro e a Constituinte, ocorreu em Brasília- DF nos dias 26 e 27 de Agosto de 1986, e contou com a participação de representantes de 63 entidades, de grupos e movimentos sociais, de vários estados, com o objetivo de indicar as suas reivindicações em diversas áreas aos dirigentes do país.

educacional. Outro evento de grande importância foi a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban na África do Sul (2001). No entanto, a proposta do governo Fernando Henrique Cardoso não contemplava as principais reivindicações do movimento negro contra as desigualdades raciais, mantendo a população negra excluída do processo histórico. Naquele contexto, as políticas públicas estavam preocupadas em atender principalmente os interesses de valorização econômica em detrimento do atendimento de interesses de classes trabalhadora e excluída do âmbito social.

Para o mandato de 2003/2007 foi eleito, como Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, que aprovou medidas propulsoras de resgates sociais, visando promover políticas de reparação para a população negra, vitimada pelo histórico processo de exclusão social. No dia 9 de janeiro de 2003, foi aprovada a Lei 10.639 que obriga a inclusão, no currículo oficial da rede de ensino fundamental e médio, da temática da " História e Cultura Afro-brasileira e Africana ", alterando a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes art. 26-A, 79-A e 79-B: "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira e Africana. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira e Africana serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. § 3º (VETADO)" "Art. 79-A. (VETADO)" "Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'." Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003).

Segundo Lorene dos Santos, (2013) a aprovação desta Lei representa a valorização da diversidade e o combate às desigualdades sociais que passam a ser reconhecidas, e para que se busque a construção de uma sociedade mais igualitária. Acreditamos, assim que uma educação voltada para pensar a inclusão do sujeito negro a partir de seu protagonismo, venha contribuir para a redução do racismo e das desigualdades, mas para isso, o ensino de história de África tem que ser mais bem problematizado, tornando-se parte da história da humanidade e não somente a história do negro para o Dia da Consciência Negra.

Com base nessa Lei, o Conselho Nacional de Educação elaborou o parecer 003/2004 e a resolução 1/2004, estabelecendo as Diretrizes Nacionais e detalhando os procedimentos para

a sua implementação. Com base nessa legislação ficava assegurado que, as relações étnico-raciais seriam estudadas em todos os sistemas de ensino, incluindo a rede particular, segundo uma abordagem que valorizasse a diversidade sociocultural existente em nosso país. Ao analisar as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* (2004), é possível perceber a obrigatoriedade e as exigências para o ensino.

As decisões do Conselho Nacional de Educação cumprem Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (DOU nº 8, 10/1/2002, Seção 1, p. 1), que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), para tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira na Educação Básica. A Lei dispõe que o conteúdo programático incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras. [...] Estabelece, ainda, o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra". [...] A resolução determina que as instituições de ensino superior incluirão, nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a educação das relações étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no citado Parecer CP/CNE 3/2004 (BRASIL, 2004, p. 11).

A publicação da Lei 10.639/2003 e das respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais soma-se principalmente às demandas do movimento negro que são importantes responsáveis por dar voz às culturas que sofreram tentativas de serem silenciadas e menosprezadas, além da representatividade e de dar a voz a intelectuais pertencentes a vários movimentos sociais. Essa parcela da população contribuiu para o enriquecimento dos conteúdos, visto que são representantes de histórias e vivências de luta e resistência.

Estes grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã (GOMES, 2008, p. 69).

A Lei 10.639/2003 representa uma conquista das reivindicações do movimento negro, que realizou críticas e proposições ao sistema educacional e aos seus currículos, porém, somente sua homologação, não significa uma mudança nas relações sociais, tornando-se necessárias ações coletivas que garantam sua efetividade no sistema de ensino. Do ponto de vista pedagógico, a superação de preconceitos sobre a História da África e do negro brasileiro

poderá causar impactos positivos, proporcionando uma visão afirmativa acerca da diversidade e da História da Humanidade.

Assim, a importância dos estudos sobre História da África é fundamental para a compreensão da História da Humanidade como um todo, possibilitando uma visão para além da História da Europa e um maior conhecimento das nossas raízes africanas, e da participação do povo negro no processo de formação da sociedade brasileira haverá de nos ajudar na superação de mitos que discursam sobre a suposta indolência do africano escravizado e a visão deste como selvagem e incivilizado. No ano de 2008 foi promulgada a Lei 11.645 exigindo a inclusão, além da questão afro-brasileira e africana, também indígena.

No tocante à educação da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a temática não foi privilegiada pela Lei 10.639/2003, deixando de atender reivindicações feitas, principalmente, por professores indígenas, em encontros realizados no país. [...] A legislação que veio atender essa demanda se concretizou em 2008, com a promulgação da Lei nº 11.645, trazendo o merecido reconhecimento e a valorização da luta dos negros e dos indígenas no Brasil e sua influência no desenvolvimento da nação, ao incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Africana e Indígena” (SANTOS, 2011, p. 4).

Todavia, fica perceptível que os sistemas de educação do país tem sido alvo de constantes reformas, pautadas pela descontinuidade administrativa, como consequência da não participação da comunidade escolar em muitas decisões. Apesar dessas críticas, não se pode negar o avanço que a promulgação dessas Leis possibilitou ao Sistema Educacional Brasileiro.

O combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito na escola, em consequência de grande mobilização dos movimentos negros, pressiona o Estado para que cumpra o seu dever de garantir educação pública, gratuita e de bom nível para toda a população. Com esses movimentos foram obtidos resultados positivos, como a implantação de políticas afirmativas por meio do sistema de cotas sociais e raciais para o ingresso nas universidades e a implantação da Lei 10.639/03 e 11.645/08 (TOMASONI, 2008, p. 3).

Portanto, faz-se necessário à implementação efetiva das Leis no contexto educacional orientada pelos valores da diversidade e direito à diferença. Isto pressupõe uma política de formação inicial e continuada de professores com ações pedagógicas que priorizem a diversidade cultural.

A necessidade de uma legislação educacional voltada a contemplar reivindicações históricas, em especial do movimento negro tornou a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A Lei 10.639/2003 trouxe uma mobilização do campo

educacional fazendo emergir uma adequação a LDB, para que assim as temáticas pudessem ser incluídas tanto no ensino básico quanto no ensino superior, nas formações iniciais e continuadas e na pós-graduação, reorientando os processos de construção de novos saberes e de novas práticas docentes e escolares.

Assim, para analisar a legislação educacional Warley da Costa (2013) se utiliza do conceito de noosfera associado ao de Transposição Didática⁴¹ proposto por Chevallard (1991), na qual os documentos são elaborados neste meio. Chevallard (apud MONTEIRO, 2007, p. 85) chama a atenção para o fato que a transposição didática não se inicia com os professores, mais com técnicos, representantes de associações e professores militantes que compõe a Noosfera, e definem a partir do saber acadêmico, selecionando e estruturando o saber a ensinar.

Desta forma, segundo Chevallard (apud COSTA, 2013, p. 225) “a noosfera é a interface entre a sociedade e as esferas de produção de saberes (Leis de ensino, currículo oficial, política do livro didático) configurando-se como um espaço de conflito”. Assim, compreendendo-se que a noosfera é uma esfera marcada pelas lutas, disputas e negociações de grupos políticos, sociais e didáticos pela seleção e transposição dos saberes, que antecede o saber a ensinar, na qual os professores fazem parte desse processo.

Tendo como base documentos como Leis, Diretrizes e currículos, que sofreram uma ação da Noosfera e no caso desse estudo a interferência de militantes do Movimento Negro sobre o espaço da transposição externa, ao conjunto de ações para a implementação dos conteúdos referentes ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas instituições escolares, a fim de desestabilizar os discursos dominantes. Desta forma, os textos curriculares podem ser entendidos e problematizados como narrativas que produzem significados em disputa no meio político, assim buscamos nas entrelinhas dos documentos perceberem como as questões referentes aos conteúdos discutidos são tratadas, apontadas e direcionadas, tendo em vista que as mesmas norteiam o âmbito educacional e o ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, define, regulariza e organiza a Educação Brasileira. Em relação à temática étnico-racial a LDB aprovada em 1996, este documento que começou a ser discutido após a homologação da Constituição de 1988, apenas reproduziu os princípios sobre a temática racial que estavam expressos na Carta Magna: “ Art. 242 O Ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e

⁴¹ O termo transposição didática foi utilizado inicialmente para o ensino de Matemática na França para examinar as transformações ocorridas entre o momento de sua elaboração e de sua introdução nos programas, Chevallard, usa este conceito para remeter a passagem do saber acadêmico para o saber ensinado.

etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 1996). O documento também reitera a ênfase no estudo da História do Brasil, por meio da tríade: “as matrizes indígena, africana e europeia na formação do povo brasileiro” exposto no Parágrafo 4º do artigo 26 da LDB (BRASIL, 1996).

Percebe-se assim a ausência de quaisquer discussões ou menção a questão racial, deixando transparecer tanto na Constituição de 1988 quanto na LDB, a ideia que a educação deve responder a necessidade da nação de maneira igual, no entanto não é levada em consideração as desigualdades.

O pensamento universalista parte do princípio político de integração nacional, não postulando a raça como uma categoria válida para a explicação e a compreensão das desigualdades sociais. Nessa perspectiva, a educação opera um processo de homogeneização em que não faz sentido pensar e elaborar diretrizes educacionais para indivíduos ou grupos portadores de identidades raciais e étnicas distintas da dominante (RODRIGUES, 2005, p. 257).

No entanto, este princípio universalista precisava ser contemplado, após a homologação da Lei 10.639/2003, foi instituído em Abril de 2003 um grupo de trabalho com representantes de vários setores⁴². Coube a esse grupo, a aprovação do Parecer 03/2004, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que regulamentou a alteração da LDB. A Lei n.º 10.639/2003 ocasiona a mudança na LDB acrescentando dois artigos (26-A e 79-B), tornando obrigatório no ensino fundamental e médio, da rede pública e privada, o ensino da história e da cultura afro-brasileira.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras. (...) Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2017, p. 21 p. 50).

⁴² Para participar do Grupo de trabalho tiveram representantes do Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação, da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e da Fundação Cultural Palmares.

O artigo 26 determina a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura da África e afro-brasileira, definindo o que deve ser ensinado “conteúdo programático”, “resgatando” a importância do estudo da luta dos africanos e afro-brasileiros, da História e da Cultura. O Segundo parágrafo estabelece que os conteúdos devam ser inseridos em todas as disciplinas, em especial na História, Educação Artística e Literatura, no entanto, compreendemos que outras áreas também devem incluir e discutir a temática como a Filosofia, Geografia, Sociologia.

O artigo 79-B incluiu no calendário oficial escolar o dia 20 de novembro como o “Dia da Consciência Negra”, fazendo referência ao dia da morte de Zumbi dos Palmares, um dos principais líderes da luta dos escravos contra o regime escravocrata. Segundo Silva e Fonseca (2010) a inclusão desta data foi considerada por lideranças de movimentos sociais e por historiadores um importante contraponto à memória e História oficial que comemorava o dia 13 de maio, data da Lei Áurea, trazendo a ideia de que a assinatura da Lei Áurea foi uma dádiva do Estado e consagra a Princesa Isabel como a redentora dos escravos.

Logo após a promulgação e aprovação da Lei 10.629/2003, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais em 2004, primeiro documento orientador “oficial” das práticas e conteúdos exigidos pela Lei, este documento foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em março de 2004, e logo após foi homologado pelo Ministério da Educação (MEC) que teve como relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva⁴³, além disso, a sua elaboração contou com a participação de professores e militantes do movimento e de escolas públicas. Nos últimos anos, os debates referentes ao tema avançavam, principalmente após a aprovação da referida Lei.

Diferentemente dos PCNs, as novas medidas aprovadas não se referem apenas à pluralidade cultural, mas se propõem desenvolver diretamente políticas de reparação e de ações afirmativas em relação às populações afrodescendentes. As “Diretrizes” trazem para o âmbito da escola, pela primeira vez, a importante discussão das relações raciais no Brasil e o combate ao racismo, tantas vezes silenciados ou desqualificados pelas avaliações de que o Brasil é uma democracia racial. (ABREU e MATTOS, 2008, p. 9).

As DCN’s de 2004 apontam para um conjunto de medidas e ações, o texto das Diretrizes tem o claro tom de combate ao racismo, o que o torna mais político e torna a Lei 10.639/2003 o foco central para a implementação da mesma, para que sejam desenvolvidas

diretamente políticas de reparação as populações afrodescendentes com enfoque para o sistema educacional brasileiro.

A criação da Secretaria Especial de Políticas e Promoção da Igualdade Racial- SEPPIR e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD⁴⁴, representaram novas unidades administrativas do governo brasileiro e representaram novas criações institucionais com objetivos de promover a articulação entre “programas de combate à discriminação racial e sexual com projetos de valorização da diversidade étnica. Um dos seus objetivos é tornar a multiplicidade de experiências pedagógicas dessas áreas em modos de renovação nas práticas educacionais” (BRASIL, 2004, p. 5).

Desta forma, no texto das Diretrizes é apontado que as mesmas se baseiam em dispositivos legais⁴⁵ e nas reivindicações propostas pelo Movimento Negro para direcionarem e orientarem a formulação de “projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir” (BRASIL, 2004, p. 9). Para Costa (2013) as Diretrizes aprovadas em 2004 estão à luz da epistemologia social escolar e se apoiam na teoria da transposição didática⁴⁶, uma vez que a mesma perpassa marcas identitárias e historiográficas, já que foram elaborados por ativistas de movimentos sociais, para que sejam transformadas em saberes que devem chegar as escolas.

O texto das DCN's de 2004 apresentam *Questões introdutórias*, destacando que esta é uma forma de oferecer respostas, através de uma política de reconhecimento de valorização, buscando combater o racismo e a discriminação, se propondo a divulgar e produzir conhecimentos de pertencimento étnico-racial. Neste texto também é apresentado *Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização de Ações Afirmativas*, na qual é colocado como dever do Estado promover e incentivar políticas de reparação, tendo em vista todo o histórico de desigualdade e discriminação racial na qual os negros e seus descendentes tiveram seu acesso à Educação negado.

⁴⁴ Criada pelo Decreto n° 5.159, de 28 de Julho de 2004;

⁴⁵ Dispositivos legais tais como: Lei 10.639/2000, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica, a Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.096, de 13 de junho de 1990), bem como no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001).

⁴⁶ O termo transposição didática foi utilizado inicialmente para o ensino de Matemática na França para examinar as transformações ocorridas entre o momento de sua elaboração e de sua introdução nos programas, Chevallard, usa este conceito para remeter a passagem do saber acadêmico para o saber ensinado.

Assim, as políticas de reparação devem promover e garantir o acesso e permanência no meio escolar, sendo as estratégias pedagógicas de valorização da diversidade de fundamental importância, para a promoção e superação das desigualdades étnico-racial. Outro tópico tratado com destaque pelas diretrizes é a *Educação das relações étnico-raciais*, apontando que para que ocorra o sucesso das políticas públicas de Estado é necessário que ações efetivas no meio escolar se façam presentes.

Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Dependem, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas, políticas e nas relações étnico-raciais não se limitam à escola (BRASIL, 2004, p. 13).

É neste contexto da educação para as relações étnico-raciais propostas feitas pelas Diretrizes, que é feita a explicação da utilização do termo raça, não do ponto de vista biológico, e sim do ponto de vista político, utilizado pelo movimento negro para a valorização da História e cultura africana. Também é explicado o emprego do termo étnico, ligada a raiz cultura da ancestralidade africana, é neste contexto que é proposto uma reeducação para as relações étnico-raciais, se reconhecendo o que por muito tempo foi negado a esta grande parcela da população para que possam ser empregadas políticas de reparação social. “Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004, p. 14).

Nas DCN's fica posto, *História e Cultura Afro-brasileira e Africana – Determinações*, diante da obrigatoriedade da inclusão destes temas na educação básica, com o intuito de reconhecimento, reparação e valorização da história e cultura de um povo, que deve ser direcionada a todos os brasileiros para que se busque uma sociedade mais equânime. Desta forma é proposto “ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (BRASIL, 2004, p. 17). Porém, para que tais determinações sejam efetivadas é necessária uma série de ações, que incluem incisivamente a formação dos professores, a inclusão dos conteúdos nas disciplinas, nos materiais pedagógicos e didáticos.

Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras proverem as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na

formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros (BRASIL, 2004, p. 18).

Fica claro assim, a responsabilidade dos sistemas de ensino em relação a formação inicial e continuada dos professores, para que os mesmos estejam preparados para trabalhar as temáticas em sala de aula, e para que sejam evitadas que as mesmas sejam tratadas de maneira errônea. Desta forma, o documento aponta referências que devem seguir de base para os sistemas de ensino: *Consciência política e histórica da diversidade, Fortalecimento de identidades e de direitos, Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações*. Nas DCN's são determinados os conteúdos que devem se fazer presente no Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, e que serão analisados quando tratamos da formação dos professores e como estes temas devem se fazer presentes nas formações.

Ainda como base a legislação educacional, o Plano Nacional de Educação é de fundamental importância para entendermos as metas e estratégias para a Educação no Brasil em todos os níveis de Ensino, o primeiro entrou em vigor no ano de 2001 até o ano de 2011, e posteriormente de 2014 a 2024 Lei 13.005/2014, que será discutido aqui, para entendermos como este documento trata as questões étnico-raciais e a inserção do Ensino de História e Cultura Africana e afro-brasileira na educação básica. Até então, as instituições educacionais brasileiras não tinham um sistema que unificasse todos os conteúdos, estratégias e metas a ser cumprido, neste sentido o PNE surgiu na história da educação brasileira buscando estipular metas e estratégias equivalentes, assim como estipular investimentos de cada esfera governamental⁴⁷.

O novo PNE foi aprovado onze anos depois da regulamentação da Lei 10.639/ 03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN – 9.394/ 96), em seus artigos 26 - A e 79-B, determinando o ensino da cultura afro-brasileira e africana, em todo o âmbito curricular da Educação Básica Nacional, em especial nas disciplinas de Educação Artística, História e Literatura. Buscando realizar uma análise de seu teor, referindo-se aos conteúdos determinados nesses Artigos, são observadas considerações que podem ser instrumentos fundamentais à continuidade da luta pela implementação da referida Lei, em consonância com as demais bases legais que determinam e apontam diretrizes à sua implementação.

O PNE em vigor até o ano de 2024 traz no seu artigo 2º as Diretrizes que o norteiam, assim destacamos questões que incidem diretamente nas questões étnico-raciais o inciso *III* –

⁴⁷ Os investimentos tais como responsabilidades são divididos em um regime de cooperação entre as esferas Municipal, Estadual e Federal.

“*superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.*” Sobre a superação das desigualdades educacionais o documento reconhece que existem vários tipos de desigualdades no País, e destaca a erradicação de todas as formas de discriminação, o que pressupõe uma maior valorização para a população negra que foi, e é discriminada ao longo da história.

No item X- *promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.* O documento reconhece e aponta como meta a promoção e respeito à diversidade, o que garante que através da educação questões como a diversidade cultural e étnica se façam presentes a fim de que se possa ter respeito, partindo do ambiente escolar para a sociedade como um todo, uma vez que para superação de inúmeras desigualdades, é fundamental que se tenha o conhecimento acerca destas (BRASIL, 2014, p. 12).

Outro ponto de destaque entre as Diretrizes esta proposta no artigo 2º, inciso IX “*valorização dos (as) profissionais da educação*”, que é apresentado como um desafio até mesmo na apresentação do documento e para autores como Helena Freitas (2014) tem como alvo principal a formação destes profissionais. A temática da formação de professores é também um ponto de destaque do nosso trabalho, tendo em vista que estes profissionais precisam se sentir preparados para ministrarem temas como as relações étnicas- raciais.

Dentre as metas a serem alcançadas pelo PNE, destaca-se a meta 7: *fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades* enfatizamos a estratégia 7.25:

Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nos 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselho escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil (BRASIL, 2014, p. 65).

Neste item o documento reforça a importância dos conteúdos previstos na Lei 10.639/2003 e na Lei 11.645/2008 para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, através de ações entre a comunidade e o meio escolar, assegurando que a importância dos conteúdos para o fomento da Educação sobre a diversidade na sociedade brasileira. A Meta 8 sugere atender a parte diversificada da população, “buscando igualar a escolaridade média entre negros e brancos”, essa observação sobre equalizar o nível de escolaridade entre negros e brancos. A meta é acompanhada de seis estratégias que não esclarecem de forma objetiva como se poderá equalizar essa escolaridade.

Na Meta 11: *triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio* destacamos a estratégia 11.13. “reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da Lei” (BRASIL, 2014, p. 72). Neste ponto enfatizamos a redução das desigualdades étnico-raciais para acesso à educação técnica através de políticas afirmativas. E também no que diz respeito a educação superior na Meta 12: “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior” a estratégia 12.5 que trata sobre:

Ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantis dirigidas (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superiores e beneficiárias do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos. (BRASIL, 2014, p. 74)

Desta forma, o PNE pontua em suas metas buscar a redução de desigualdades escolares históricas em nosso País, dentre as quais destacamos: as desigualdades étnico-raciais que permeiam todas as etapas do ensino, sendo colocada como estratégias a ampliação das taxas de acesso e permanência. No que tange a Lei 10.639/2003 não é colocada nenhuma meta específica, mais a preocupação com a mesma aparece como estratégia, a fim de garantir a sua implementação por meio de ações colaborativas.

Com o intuito de analisar a mais recente legislação educacional, analisaremos neste momento a Base Nacional Comum Curricular-BNCC, promulgada em 2017, estabelecendo competências e habilidades para o currículo escolar nacional. Para Abud (2017), os currículos e programas se articulam em uma dimensão política a uma forma de uso do passado, e a publicação da BNCC é um seguimento a uma série de programas e propostas curriculares que desde 1931 vem procurando regulamentar o ensino das disciplinas nas escolas, por meio da introdução de temas, conteúdos, objetivos e até métodos e técnicas de ensino, que dependem da orientação governamental para a educação. Segundo Kátia Maria Abud (2017) as reformas possuem um caráter transformador, que nos traz desafios, incertezas e possibilidades, e são os aspectos curriculares os mais fáceis para a intervenção do poder público.

Nilton Mullet Pereira e Mara Cristina Rodrigues de Matos (2017) analisam a disputa pelo currículo e a pela lista de conteúdos que ocorreu durante a tramitação da BNCC e suas versões, destacando que as opções que foram feitas por aqueles que estavam na organização do documento perpassam uma relação política entre o passado e a história. “Entrar num jogo

político que cria formas de dizer e de ver o passado, de acordo com essas disputas políticas presentes” (PEREIRA; MATOS, 2017, p. 30).

Para Pereira e Matos (2017), a primeira versão do documento teve muitos pontos positivos, uma vez que desconsiderou as clássicas e europeizantes divisões da História, ocorrendo assim uma descolonização nas listas de conteúdos e nas abordagens das narrativas e objetivas do Ensino de História, segundo esta análise esta forma de se ver o passado permitiu a expansão de vida, possibilitando a problematização do presente e dando lugar ao que é mais próximo da nossa realidade (PEREIRA; MATOS, 2017, p. 39).

Ao analisar a segunda versão Pereira e Matos (2017), consideram um retrocesso em relação a primeira versão, já que retomaram a ênfase na lista de conteúdos, deixando de renovar o campo teórico, permanecendo a dominação da História da Europa, o que despoliticizou o recorte e a seleção dos conteúdos, em que questões étnicas e de gênero são apontadas de maneira genérica, na qual a relação com o passado deixa de ter um caráter político.

Ainda referente ao ensino de História, segundo Abud (2017) se repetem os mesmos fatos históricos e a mesma periodização, desde o início do Ensino de História no Brasil, como uso da periodização clássica, destacando “quão arraigadas são as permanências,” assim fica perceptível o distanciamento entre os conteúdos apontados para serem trabalhados pela BNCC e os conteúdos⁴⁸ de pesquisas nas Universidades, na qual os conteúdos escolares permanecem fixados, na História tradicional (ABUD, 2017, p. 22).

Referente aos conteúdos de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, desde a tramitação foram feitas sugestões e alterações no Documento, uma vez que a comissão do CNE sugeriu a inclusão de temáticas voltadas para as populações quilombolas e afro-brasileiras. Na primeira versão havia uma maior preocupação e aproximação com essas temáticas, incluindo a temática indígena, já na segunda e terceira versão apesar dos conteúdos serem inclusos, eles aparecem de forma secundária, não havendo assim, uma grande preocupação com os temas que não são predominantes na História Tradicional.

Iremos então, nos ater a análise das proposições da Lei 10.639/0 na BNCC – 2017 a temática aparece no conteúdo correspondente aos Anos Finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. Para esta etapa são apontadas algumas competências específicas por área, no caso da História se inclui na Área de Humanas. Sobre o Ensino de História o documento destaca a sua importância para o presente “Todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos” (BRASIL, 2017, p. 395). Desta forma, o

⁴⁸ Para Abud (2017) o documento não leva em consideração os novos temas, os novos objetos e os novos sujeitos.

documento destaca a importância de se estudar o passado partindo de um presentismo. Destacando por conseguinte, os caminhos que um historiador deve percorrer no processo do “fazer história” desde a relação com as fontes históricas, com a sua realidade e com os outros povos.

Entre os saberes produzidos, destaca-se a capacidade de comunicação e diálogo, instrumento necessário para o respeito à pluralidade cultural, social e política, bem como para o enfrentamento de circunstâncias marcadas pela tensão e pelo conflito. A lógica da palavra, da argumentação, é aquela que permite ao sujeito enfrentar os problemas e propor soluções com vistas à superação das contradições políticas, econômicas e sociais do mundo em que vivemos (BRASIL, 2017, p. 396).

Ressalta-se a importância do respeito à pluralidade cultural, social e política expressa no documento, elencamos ainda a importância que o mesmo dá, para a superação das desigualdades, embora, este tom político de superação não perpassasse todo o documento. Por conseguinte, são elencados alguns conceitos, tais como: identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto, como aspectos que estimulam o pensamento e o conhecimento histórico, no entanto, os conceitos são colocados como uma receita que deve ser seguida para que se alcance tal conhecimento.

A BNCC destaca que um dos principais objetivos da História no Ensino Fundamental é “estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas” (BRASIL, 2017, p. 397). Esta percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, e permite que professores e alunos se aproximem de suas realidades, tornando assim o conhecimento histórico prazeroso.

Neste sentido, a BNCC indica que devem ser consideradas as experiências de alunos e professores de acordo com as suas realidades educacionais, levando em consideração as referências históricas, sociais e culturais, é neste sentido, que o documento aponta para a promoção da diversidade, para que os alunos possam construir as suas próprias interpretações de maneira fundamentada e crítica. Desta forma é destacado pelo documento:

As temáticas voltadas para a diversidade cultural e para as múltiplas configurações identitárias, destacando-se as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas originários e africanos. Ressalta-se, também, na formação da sociedade brasileira, a presença de diferentes povos e culturas, suas contradições sociais e culturais e suas articulações com outros povos e sociedades. **A inclusão os temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história**

do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (BRASIL, 2017, p. 399 grifo nosso).

Assim percebemos que a BNCC buscou respeitar o prescrito nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que tornaram obrigatório o Ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, reconhecendo que a legislação atual é importante para o Ensino. Tais temáticas devem ser abordadas através de uma configuração identitária para a formação da sociedade brasileira, aspectos propiciadores de uma reflexão sobre as contradições existentes em nossa sociedade, e, sobretudo a desigualdade étnica e racial ainda presentes na História do nosso país.

Neste sentido o documento aponta para estudos que possam problematizar a ideia do “outro”, observando que ao se tratar de indígenas e africanos se parte de uma visão estereotipada, porém, já naturalizada, marcada pelos moldes da colonização europeia (BRASIL, 2017, p. 397). No entanto, esta crítica apontada pela BNCC, na qual o Ensino da História é colocado nos moldes da colonização europeia, não é retificada na composição dos conteúdos para o ensino fundamental, que ainda priorizam uma história tradicional e, sobretudo europeia.

Assim para que tais temas sejam assegurados em nossa legislação educacional, ultrapassando os papéis e chegando de forma efetiva na realidade educacional, é necessário, que sejam traçadas estratégias efetivas, fazendo assim, que o sistema de conhecimento tradicional possa abrir espaço a novos conhecimentos e a novos conteúdos de fundamental importância para a nossa História, não permitindo que os conteúdos sejam respeitados somente na instância legal e continue distante das nossas escolas.

Após as considerações iniciais para o Ensino de História no Ensino Fundamental, o documento cumpre os critérios de organização e em articulação com as competências gerais aponta as competências específicas de História para o Ensino Fundamental, sendo elencadas em seu total sete competências específicas, onde nenhuma cita o Ensino de História e Cultura Africana e afro-brasileira de maneira explícita, apenas supondo em alguns trechos, tais como: “diferentes sujeitos, culturas e povos”, “o respeito e a solidariedade com as diferentes populações”, “compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais” (BRASIL, 2017, p. 400).

Separadamente são dispostas as unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades para os anos finais do Ensino Fundamental, que compreendem do sexto ao nono

ano do Ensino fundamental. Dentre os três procedimentos básicos para o processo de Ensino estão, “Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico” (BRASIL, 2017, p. 414).

No que se refere nas unidades temáticas, à história de África se faz presente em todas, do 6º ao 9º ano. Nesse momento, a BNCC apresenta a história da África de maneira mais independente, mas ainda com pouca expansão no que se refere as etapas que constituem os processos históricos que formam a história da humanidade. Pois, anterior ao mundo moderno, África é contemplada na unidade temática que trata das “lógicas de organização política”, onde cita como objetos de conhecimento da unidade, “os reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias” (BRASIL, 2017, p. 416). As demais unidades temáticas fazem referência à África no período moderno, estabelecendo ligações entre a Europa e as Américas. O diferencial é que África está presente nas unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades referentes ao componente de História em todos os anos finais da educação básica.

Este procedimento básico perpassa por um dilema de eventos considerados importantes, mais para quem? Quem os considerou importantes? O problema é que na maioria das vezes é dada grande importância a História Eurocêntrica, na qual os eventos da Europa são colocados como marcas e parâmetros para o restante da História do mundo, a prova disto são os marcos cronológicos para a divisão tradicional da História. Porém, segundo a BNCC estes eventos selecionados permitem a constituição de uma visão global da História.

A valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração. Ao mesmo tempo, são objetos de conhecimento os processos de inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX (BRASIL, 2017, p. 415)

É bastante interessante essa perspectiva de se trabalhar as Histórias da África e das culturas afro-brasileiras não somente pelo viés da escravidão, mais levando em consideração a grande bagagem de conhecimento desenvolvida por essas populações, sobretudo cultural, social e econômica, este é um dos sentidos propostos pela Lei 10.639/2003, para que assim possamos problematizar os processos de exclusões que sofrem até os dias atuais essas populações.

No entanto, percebe-se durante todo o texto da BNCC, que a história de África sempre aparece articulada com a história do Brasil, com o argumento de que é imprescindível esse estudo, de africanos e indígenas para a composição da história do Brasil. Desse modo, percebe-se a dificuldade de pensar a história de África pela própria África, como História da Humanidade.

CAPÍTULO 2: HISTORICIZANDO O PROCESSO DE EFETIVAÇÃO DA LEI 10.639/2003

Neste Capítulo buscamos entender como vem se constituindo a efetivação da Lei 10.639/2003 no âmbito Federal e no âmbito Estadual, buscando compreender a partir do modelo de organização de federalista quais as deliberações para cada âmbito de acordo com a LDB e com 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 e o Plano Estadual de Educação. Para tanto, também buscamos em autores que já realizaram pesquisas voltadas sobre a implementação da Lei 10.639/2003 como Maria da Guia Viana (2009).

O passo seguinte será a análise das ações da Secretaria Municipal de Educação de São Luís-SEMED, com o intuito de perceber o que vem sendo realizado no Município de São Luís referente à Lei 10.639/2003. Para a realização da pesquisa nos foi disponibilizado alguns⁴⁹ documentos com recorte entre os anos de 2003 (ano em que foi promulgada a Lei 10.639) e 2018 (ano que antecede o início de nossas pesquisas), buscamos perceber quais ações e formações foram oferecidas por esta Secretaria a fim de que a Lei 10.639/2003 viesse a ser efetivada nas escolas do Município de São Luís.

Entendemos que estudos desta natureza são essenciais e são pautadas na Legislação Educacional que aponta a importância da Formação Continuada de Professores, uma vez que percebemos certa lacuna deixada na Formação inicial no que se refere ao Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira . Assim, buscamos analisar como vem acontecendo as formações oferecidas pela SEMED, a partir das informações e documentos que nos foi disponibilizado pela Secretaria, buscando refletir a luz de autores que nos dão suporte referente ao Ensino como Verena Alberti (2013), Lorene dos Santos (2013), Ynaê Lopes dos Santos (2017).

2.1 A efetivação da Lei 10.639/2003 no contexto nacional e estadual

No ano de 2003 foram tomadas medidas propulsoras, para o atendimento de reivindicações históricas do movimento negro, a exemplo da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todas as escolas de

⁴⁹ Relatório de Gestão 2015-2018, Termo de referência, Plano e Projeto de Formação.

educação básica. Esta Lei que alterou a LDB e propôs Diretrizes que dariam início a um processo de implementação nos Estados e Municípios. As medidas para a implementação seriam tomadas, levando em consideração o princípio de organização federalista⁵⁰ em regime de colaboração.

Segundo Maria da Guia Viana (2009), as ações no âmbito federal para a aplicação da Lei 10.639/2003 ocorreram principalmente por meio da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR⁵¹ e da Secretaria de Educação Continuada e Diversidade- SECAD, criada em 2004, vinculada ao Ministério de Educação- MEC que posteriormente tornou-se SECADI⁵². A então SECAD ficou responsável pelo fortalecimento e desencadeamento de políticas públicas no âmbito da educação e promoção de esforços nos diversos âmbitos federativos.

No âmbito federal, o Ministério da Educação por meio da SECAD vem desenvolvendo programas educacionais de acesso e permanência da população negra à educação escolar em todos os níveis e modalidades, além de ações que possibilitem amplamente a reflexão da sociedade sobre a atividade étnico-racial brasileira, desencadeando o processo de valorização e respeito a essa diversidade (VIANA, 2009, p. 62).

A análise do relatório de Gestão da SECAD em seu primeiro ano de funcionamento, 2004, foi proposta uma nova agenda para inclusão educacional e diversidade com vinculação a outras Secretarias como a SEPPIR, para ações que buscassem garantir a superação de desigualdades sociais, raciais e históricas do nosso país. No que se refere a áreas e temas de articulação, destacamos a Área de Diversidade e Inclusão que teve como principais mecanismos Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-racial - AL, SE, PE, PB, PA, AP, DF, GO, MS e AM Encontros Estaduais de Projetos Inovadores de Cursos - MG, RJ, BA, MT e SP Seminário Internacional “Educando para a Igualdade de Gênero, Raça e Orientação Sexual” -

⁵⁰ De acordo com Fernandes (2012) a Constituição de 1988 é a principal responsável pela descentralização da educação básica ao definir e consolidar a distribuição de competências. Esta distribuição está prevista levando em consideração o regime de colaboração entre os entes federados, no entanto, na prática ocorre a divisão de responsabilidades que descentraliza e desequilibra a educação do país, levando-se em consideração um país desigual como o nosso.

⁵¹ A SEPPIR foi criada em 23 de maio de 2003 com o objetivo de acompanhar e coordenar políticas para a promoção da igualdade racial, sobretudo no que se referia a população negra.

⁵² O MEC para introduzir os assuntos de sua competência na estrutura da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), perante o decreto presidencial n. 7.480, de 16 de maio de 2011, que passou a vigorar a partir de 23 de maio de 2011. Posteriormente, esse diploma legal foi revogado pelo decreto n. 7.690, de 2 de março de 2012, que, entretanto, trouxe discretas alterações na composição da recém-criada SECADI, mantendo, em linhas gerais, as mesmas proposições do decreto n. 7.480 no que tange à estrutura e função de tal secretaria. Convém assinalar que esta surgiu, por sua vez, da reestruturação realizada na ex-secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), à qual se “acrescenta” o eixo da inclusão (BRASIL, 2011).

Brasília (DF), e como principais atores as SEDUC's e SEMED's Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR Secretaria Especial de Direitos Humanos - SEDH Fundação Cultural Palmares Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres - SEPM Movimento Negro, Institucionalizando a Criação de Comissões e grupos de trabalho para implantação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2005).

Neste Relatório da SECAD está contemplado um balanço das atividades e dos resultados por áreas da Secretaria, na qual a Educação para a diversidade étnico-racial é apontada como potencializada principalmente pelos movimentos sociais, reconhecendo o preconceito e racismo presentes na sociedade e nas escolas. As ações desenvolvidas neste âmbito foram no sentido de empreender esforços para o fortalecimento e a consolidação da temática étnico-racial na agenda educacional nacional, tendo como objetivos apoiar as redes estaduais e municipais na implementação do Ensino de História da África e História da Cultura Afro-brasileira (Lei nº 10.639/2003) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (Resolução CNE/CEB nº 04/2003).

Também são apontados como resultados a realização de Fóruns Estaduais sobre o tema “Educação e Diversidade Étnico-racial”, com a participação de 8 Estados não sendo citado o Maranhão. No âmbito destes fóruns, foram realizadas atividades de: formação para profissionais da educação (1500 professores formados); curso de extensão em História da África e Cultura Afro-brasileira e Africana (formação de 50 educadoras/es); curso de extensão sobre Educação e Relações Étnico-raciais (formação de 120 educadoras/es); oficinas de capacitação sobre diversidade Étnico-racial (participação de 1.760 educadoras/es e curso de extensão “Educando pela Diferença para a Igualdade” (formação para 3.200 educadoras/es) (BRASIL, 2005).

No que se refere à Formação de professores sobre a temática no âmbito Federal, por meio da Resolução CD/FNDE nº 14, de 28 de abril de 2008, o Ministério da Educação estabeleceu critérios para assistência financeira às instituições de educação superior com o objetivo de fomentar ações voltadas para a formação inicial e continuadas de professores da educação básica e para a elaboração de material didático específico no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (Uniafro). Os cursos de formação inicial e continuada, assim como os materiais didáticos, visam à implementação do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e à promoção do estudo da História da África e Cultura Afro-brasileira . Para

o desenvolvimento deste programa várias instituições de ensino superior foram selecionadas, na qual destacamos a participação da UFMA.

A SECADI/MEC por meio da Portaria ME Nº 1.328, de 23 de Setembro DE 2011 institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, de forma a apoiar as ações de formação continuada de profissionais do magistério da educação básica e em atendimento às demandas de formação continuada formuladas nos planos estratégicos. Neste sentido, foi desenvolvido o Programa de formação continuada de professores em educação para o ensino da História e cultura Afro-brasileira e Africana e para a Educação quilombola, com o objetivo de apoiar a formação continuada de professores em todo o país, a ação deste programa teve o intuito de ofertar cursos no nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade à distância.

No âmbito Estadual, são responsabilidades do Governo Estadual conforme está disposto no Artigo 10 da LDB:

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II – definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III – elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

IV – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

VI – assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei;

VII – assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual (BRASIL, 1996, p. 13).

Fica explícito no artigo 10 da LDB, o regime de colaboração com os Municípios para a oferta do Ensino Fundamental, cabendo ao Estado oferecer com prioridade o Ensino de Nível Médio, além de organizar e realizar ações para a implementação das Diretrizes e Planos Nacionais. No que se refere a implementação da Lei 10.639/2003, 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 recomenda que se faça cumprir o disposto na Resolução do CNE/CP nº 01/2004.

De acordo com 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, compete os estados e seus sistemas de Ensino os seguintes:

a) Apoiar as escolas para implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/2008 por meio de ações colaborativas com os Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil; b) Orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08; c) Promover formação para os quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa atores como os Fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior, NEAB's, SECADI/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática; e) Articular com o CONSED e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação o apoio para a construção participativa de planos estaduais e municipais de educação que contemplem a implementação da Lei nº 10.639/03, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e da Lei nº 11.645/08; f) Realizar consulta às escolas sobre a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e construir relatórios e avaliações do levantamento realizado; h) Instituir nas Secretarias Estaduais de Educação equipes técnicas para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a Educação das Relações Étnico-Raciais, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários para o atendimento das recomendações propostas neste Plano (BRASIL, 2013, p. 30).

Conforme disposto no 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 é dever do Estado orientar as equipes gestoras da Secretaria de Educação para a implementação da Lei, assim como promover a formação do seu quadro de funcionários para que a Lei 10.639/2004 seja implementada nas escolas, sendo possível e valioso a articulação com outras instituições que abordem a temática, como o movimento negro e os conselhos de educação.

No Plano Estadual de Educação- PEE/MA datado de junho de 2014 elaborado durante o governo de Roseana Sarney tem-se um diagnóstico da educação do Estado do Maranhão. Neste mesmo Plano fica estabelecido como metas a serem cumpridas, no que diz respeito a Implementação da Lei 10.639/2003 e 11.645/2008 “META 7: Garantir 100% das escolas da Educação Básica, níveis e modalidades, condições de transversalidade para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para as diversidades e temas sociais (direitos socioeducacionais)” (MARANHÃO, 2014, p. 19).

Neste sentido, ficou estabelecido como meta para a Educação maranhense que ocorresse o desenvolvimento de práticas pedagógicas direcionadas a temas como a diversidade em todas as escolas de todos os níveis, e ainda direcionada a meta “7.12 Implementar as Leis 10.639/03 e 11.645/08 em todas as escolas da rede estadual” (MARANHÃO, 2014, p. 20). Por seguinte ainda no que se refere a implementação da Lei 10.639/2003, foi estabelecido também como Meta:

8.22. Garantir os conteúdos da história e cultura afro-brasileira e indígena, nos currículos e ações educacionais, nos termos da Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e da Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e com a sociedade civil (MARANHÃO, 2014, p. 22).

Ficou estabelecido como Metas no PEE/MA para implementação da Lei 10.639/2003 a garantia de que os conteúdos de História e Cultura afro-brasileira e africana façam parte dos currículos e das ações desenvolvidas nas escolas, no entanto salientamos que para que as Metas acima mencionadas pudessem de fato serem cumpridas, muitas questões necessitam ser estruturadas. Destacamos como item primordial a Formação dos professores, uma vez que os mesmos precisam estar preparados teóricos-metodologicamente para trabalhar com os temas propostos e não reproduzir e reforçar paradigmas racistas, que ainda são presentes em nossa sociedade.

Neste sentido apoiados em Altet (2001) e Libâneo (2004) destacamos⁵³ a importância da formação continuada de professores, para que ocorra o aprimoramento das suas práticas, ao ter contato com novas teorias, possibilitando novas metodologias para o seu desenvolvimento profissional, assumindo uma nova postura frente aos alunos.

Destacamos ainda o estudo realizado por Maria da Guia Viana (2009), que fez um levantamento das ações da Secretaria Estadual de Educação-SEDUC para a implementação da Lei 10.639/2003. Em 2004, o então governo do Estado do Maranhão recebeu as reivindicações de grupos e do Movimento Negro que começaram a pressionar para que as políticas educacionais e as especificidades do território fossem respeitadas. Outra reivindicação foi à criação de um Departamento específico para a Educação Quilombola. Diante destas

⁵³ Segundo Marguerite Altet (2001) a Formação contínua deve se tornar prioridade, já que esta permite que seja construída uma nova identidade profissional em termos de competências, com um reconhecimento de uma especificidade do profissional do ensino, formada pela apropriação e competências necessárias para o ato de ensinar e não apenas ao domínio de conteúdos de ensino.

reivindicações a SEDUC enviou ofícios para as escolas informando a obrigatoriedade da Lei, sem ações efetivas para que a mesma viesse a ser respeitada (VIANA, 2009).

Outras ações destacadas por Viana (2009) para o cumprimento da Lei 10.639 ocorreram no sentido de divulgar a obrigatoriedade que estava posta, através da realização de Eventos, Fórum⁵⁴ a criação de Coordenação de Promoção da Igualdade Racial- COPIR, que passou a desenvolver projetos com destaque para o Programa de Formação Continuada oferecida a Unidades Regionais de Educação.

Desta forma através do trabalho desenvolvido por Viana (2009) foi possível se compreender o que vinha sendo feito por parte do Governo Federal e do Estado do Maranhão através da SEDUC para a aplicação da Lei 10.639/2003.

Assim, partimos então para a abordagem sobre as ações da Secretaria de Educação do Município de São Luís-SEMED para a implementação da Lei 10.639/2003, fazendo uma análise das formações continuadas de professores oferecidas pela mesma. Tendo em vista que esta Secretaria é de cunho municipal deverá atender os níveis de educação conforme previsto na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 211⁵⁵ e na LDB em seu artigo 11, tais como: a Educação Infantil que atenda com creches e pré-escolar e todo o Ensino Fundamental, podendo ainda atuar em outros níveis de Ensino, quando os que são de sua responsabilidade já estiverem plenamente atendidos.

Os Municípios incumbir-se-ão de:

- I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;
- II – exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
- III – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
- IV – autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
- V – oferecer à educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental permitido a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

⁵⁴ Fórum Estadual Permanente para a Educação e Diversidade das relações Étnico-racial.

⁵⁵ Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. § 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio (BRASIL, 1988).

VI – assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal.
Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica. (BRASIL, 1996, p. 14)

Conforme disposto no 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, compete aos sistemas municipais de ensino, oferecer as seguintes atividades:

- a) Apoiar escolas para a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 por meio de ações colaborativas com Fóruns de Educação para a Diversidade Étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil;
- b) Orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008;
- c) Promover formação dos quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa atores como os Fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior, NEABs, SECAD/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática; [...] (BRASIL, 2013, p. 32).

Segundo posto pelas Diretrizes e pelo Plano Nacional o sistema municipal de Ensino deve promover a formação continuada do seu quadro de professores, para que assim a Lei 10.639/2003 possa ser implementada de maneira efetiva nas escolas municipais e nos níveis de Educação Infantil e Fundamental conforme posto acima.

Viana (2009) pontua, em seu estudo que durante o desenvolvimento do Fórum Intergovernamental de promoção de igualdade racial, somente o Município de São Luís possuía uma legislação anterior a Lei 10.639/2003, a Lei Municipal 3.505/96 que dispõe a inclusão de conteúdos programáticos sobre o estudo da raça negra na formação sociocultural e política brasileira no currículo escolar da rede municipal de ensino.

Viana (2009) reconhece o esforço da SEMED com a aplicabilidade desta Lei, no entanto, pontua que mesma não obteve o resultado e divulgação esperada. Outro destaque dado a SEMED no trabalho de Maria da Guia Viana (2009), foi a parceria entre a Secretaria e o Programa “A cor da cultura” que também será destacado neste trabalho.

2.2 A efetivação da Lei 10.639/2003 no contexto de São Luís: As ações e formações da Secretaria Municipal de Educação- SEMED

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que desde 1910 teve vários⁵⁶ nomes até o ano de 1996, quando foi criada como Secretaria de Educação e Cultura. Após ocupar diversos prédios da região central de São Luís, atualmente sua Administração Central⁵⁷ encontra-se funcionando na Avenida Marechal Castelo Branco, Quadra 14, Lote, 14, Nº 250, Edifício Trade Center (prédio alugado) Bairro São Francisco, local onde foi desenvolvida a nossa pesquisa junto a equipe de Currículo, e possui 7 anexos⁵⁸ (SÃO LUÍS, 2019).

A Secretaria Municipal de Educação, é o órgão público responsável pela viabilização da Educação nos níveis infantil e fundamental e nas modalidades de educação especial (voltada para pessoas com deficiência), e de jovens e adultos, que ainda não concluíram o ensino fundamental. É também responsável pela gestão das políticas públicas voltadas para a área da Educação do Município de São Luís e por organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos sistemas de ensino, integrando-os as políticas e planos educacionais da União e dos Estados.

Atualmente a Secretaria de Educação do Município, encontra-se organizada em Secretarias Adjuntas⁵⁹, Superintendências⁶⁰, Assessorias⁶¹ e núcleos⁶² de Ensino por Área. Abaixo apresentamos três tabelas com dados extraídos da agenda da SEMED distribuídas aos funcionários, para melhor visualizar o quantitativo de alunos, de escolas e de professores que fazem partes da Rede Municipal de Educação do Município de São Luís.

⁵⁶ Inicialmente, por volta da década de 1910, a Secretaria Municipal de Educação, possuía o nome de "Instrução Pública Municipal". Ao longo dos anos, a secretaria obteve as seguintes denominações sucessivamente: "Departamento de Educação", "Secretaria de Educação e Ação Comunitária", "Secretaria de Educação e Cultura" e por fim, com o desligamento entre educação e cultura, passou a se chamar "Secretaria Municipal de Educação. (https://www.saoluis.ma.gov.br/subportal_subpagina.asp?site=74 Acesso em: 24 de julho de 2019)

⁵⁷ Na Administração central é o local em que realizamos a pesquisa, uma vez que é o local onde funciona o Núcleo de Currículo.

⁵⁸ A SEMED possui em seu total 7 prédios administrativos, dentre os quais: Rua 7 de Setembro no Bairro Centro onde funciona o Recursos Humanos e outros anexos no Edifício Itarema e Edifício Saint Louis.

⁵⁹ Dentre as Secretarias Adjuntas que compõe a SEMED, Secretaria Adjunta de Ensino – SAE e Secretaria Adjunta de Administração.

⁶⁰ Superintendência da Área de Orçamento e Finanças – SAOF, Superintendência da Área de Administração – SAAD, Superintendência da Área de Convênios e Projetos – SACP Superintendência da Área de Segurança Escolar – SASE Superintendência da Área de Educação Infantil – SAEI Superintendência da Área de Ensino Fundamental – SAEF, Superintendência da Área de Educação de Jovens e Adultos – SAEJA, Superintendência da Área de Educação Especial – SAEE, Superintendência da Área de Apoio ao Educando – SAAE.

⁶¹ Assessoria Técnica Pedagógica – ATP, Assessoria de Comunicação – Ascom, Assessoria Técnica de Engenharia Civil e Arquitetura – ATENA, Assessoria Jurídica – ASSEJUR/SEMED.

⁶² Centro, Coroadinho, Turu-Bequimão, Anil, Cidade Operária, Itaquí-Bacanga e Rural.

Quadro 1: Quantitativo de alunos -SEMED

ETAPAS	QUANTIDADE DE ALUNOS
EDUCAÇÃO INFANTIL	13.301
ENSINO FUNDAMENTAL-REGULAR	65.562
ENSINO FUNDAMENTAL-EJA	5.023
EDUCAÇÃO ESPECIAL	81
TOTAL GERAL	83.967

Fonte: Dados Obtidos das Agendas de Funcionário e fornecidos pela Coordenação de Estatística/SEMED

Quadro 2: Quantitativo de escolas - SEMED

EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL-REGULAR	ENSINO FUNDAMENTAL-EJA	TOTAL GERAL
94	143	58	295

Fonte: Dados Obtidos das Agendas de Funcionário e fornecidos pela Superintendência da Área de Ensino/SEMED

Quadro 3: Quantitativo de professores da rede- SEMED

PROFESSORES/NÍVEL DE FORMAÇÃO	QUANTIDADES
PROFESSOR NÍVEL SUPERIOR	4.258
PROFESSOR NÍVEL MÉDIO	191
PROFESSOR ESPECIALISTA	447
PROFESSOR CONTRATADO	644
TOTAL DE PROFESSORES	5.540

Fonte: Dados Obtidos das Agendas de Funcionário e fornecidos pela Coordenação de Recursos Humanos (SEMED)

A pesquisa feita na SEMED teve início no dia 17 de janeiro de 2019 quando demos entrada no setor de protocolo geral, por meio de uma Carta de Encaminhamento e Ofício para termos autorização para a realização da Pesquisa. Prontamente fomos contatadas para que fosse elaborado um cronograma de realização.

No dia 4 de fevereiro de 2019 iniciamos a pesquisa de campo junto ao Núcleo de Currículo da mesma, sendo atendida pela professora Ilma Fátima de Jesus⁶³, obtivemos dados⁶⁴

⁶³ Formada em Letras pela Faculdade Medianeira de São Paulo, Mestre em Educação pela UFMA, e militante do Movimento Negro Unificado/ Seção São Luís-MA, membro da coordenação do Fórum permanente de Educação e diversidade Étnico-Racial do Maranhão, atualmente coordenadora da Formação em Educação para as Relações Étnico- Raciais da SEMED no Núcleo do Currículo

⁶⁴ Quando ocorreram as formações locais, material e conteúdos ministrados, professores que participaram.

referentes às ações da Secretária para implementação da Lei 10.639/2003 e referente a formação continuada de professores para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira realizadas pela SEMED, com o recorte de 2003 (ano da Lei 10.639) ao ano 2018 (ano anterior ao início da nossa pesquisa de campo).

Em 2003 logo após a aprovação da à Lei 10.639 a SEMED começou a planejar a sua Proposta Curricular para o Município de São Luís na qual a professora Ilma Fátima de Jesus é responsável por organizar este documento. Neste mesmo ano foi realizado um Fórum Municipal de Educação no Praia-Mar Hotel Bairro Ponta d'areia, com duração de três dias, organizado pela SEMED, que já começaram a ser discutidos a importância da temática étnico-racial no currículo escolar da rede, de maneira mais geral, para começar a serem incluídos os conteúdos no currículo.

A política de Formação Continuada da Secretaria de Educação de São Luís funciona desde 2002 dentro do Programa “São Luís te quero lendo e escrevendo”, esta formação envolveu gestores (as), Coordenadores (as) pedagógicos (as) e professores (as). Com as formações continuadas a SEMED pretendia provocar mudanças na atuação dos profissionais da educação, proporcionando a melhoria da qualidade de ensino, com o propósito de atualização permanentemente destes profissionais (JESUS, 2004). É importante que se tenha a concepção de formação continuada como um investimento em professores.

A formação é um elemento de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, mas ela também faz parte do investimento da instituição escolar em seu capital humano. Passar de uma concepção individual da formação para a de um investimento institucional significa conciliar imperativos individuais e projetos de grupo; significa considerar a formação como um co-investimento no âmbito do desenvolvimento do projeto, o estabelecimento. Isso supõe particularmente incluir a formação continua nos planos de desenvolvimento a curto, médio e longo prazo da escola e dos professores (CHARLIER, 2001, p. 101).

É neste sentido de investimento em formação proposto por Charlier (2001) e, sobretudo em formação continuada de professores que devem atuar nas Secretarias de educação e escolas, com a finalidade de reconhecer a importância deste profissional e a formação como um momento crucial de aprendizagem, motivação e transformação destes profissionais.

Desta forma, como a SEMED já desenvolvia um programa de formação continuada desde 2002, e com a promulgação da Lei 10.639 em 2003, e das Diretrizes em 2004, surgiu à demanda para que a SEMED passasse a incluir em sua política de Formação Continuada esta temática. Desta forma, no ano de 2004 o MEC via Fundo Nacional para o Desenvolvimento

Educacional (FNDE), abriu a possibilidade de envio de projetos, que foram recebidos em 2005, aprovados no ano de 2006 e no ano de 2007 foram repassados os recursos financeiros para a execução do projeto.

Neste contexto, o processo formativo objetivava que os professores se aproximassem de um novo paradigma educacional, com respeito à identidade étnico-racial, propiciando um afastamento da visão universalista e monocultural imprimida às etnias historicamente desvalorizada nos processos educacionais, principalmente negros e indígenas (JESUS, 2004).

O Plano⁶⁵ de Formação de Professores e Professoras para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana elaborado pela Professora Ilma Fátima de Jesus, foi organizado para que fosse explicada a necessidade desta formação em consonância com a Legislação em vigência⁶⁶. Estão contidos os seguintes itens:

Quadro 4: Estrutura da Formação Continuada para A educação das Relações Étnico-raciais- SEMED

Estrutura do Plano de Formação de professores e professoras para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana	
Considerações Iniciais:	Explicações iniciais para que fosse compreendida a necessidade da formação para o desenvolvimento de práticas educativas.
Crítérios Gerais para elaboração do Plano:	Escolha curricular das questões étnico-raciais para a formação de professores.
Concepção de competência Profissional:	Constatação de competências para o exercício de sua função, com conteúdos, novos paradigmas que correspondam a prática pedagógica.
Concepção do sujeito:	O (A) Professor (a) é considerado agente da própria aprendizagem.
Concepção de Aprendizagem:	Construção Pessoal que necessita de disponibilidade para a aprendizagem do processo de formação profissional
Perfil Profissional:	Autonomia Intelectual; Domínio dos conteúdos de Ensino e de Metodologias adequadas; Competência prático reflexiva; Repertório cultural diversificado com inclusão da temática étnico racial; Visão ética e política da prática profissional; Respeito intelectual por alunos e alunas de diferentes origens étnicas

⁶⁵ O Plano e o Projeto foram elaborados no ano de 2004 logo após a divulgação das Diretrizes Curriculares para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que já foram analisados anteriormente, só foi aprovado e no ano de 2006 e veio a ser executado devido ao repasse de verbas do MEC no ano de 2007, o que fica claro que toda a burocracia acaba retardando o processo de Formação.

⁶⁶ A LBD que foi alterada com a Lei 10.639/2003 e tornou obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, o PNE que aponta para a valorização do magistério que assegura o desenvolvimento do educador e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Funções do (a) professor (a):	Garantir aprendizagem dos alunos e alunas em diferentes áreas do conhecimento; conceber, realizar e analisar situações no processo de ensino aprendizagem; gerir trabalhos de classe; Ampliação do universo de conhecimento, inclusive sobre a temática étnico-racial, para melhor atuação.
Objetivos da Formação:	<p>“saber sobre” aquisição de conhecimentos sobre a temática, bem como a reeducação, valorização e difusão da história e cultura dos negros.</p> <p>"saber fazer"- domínio de procedimentos e habilidades para o desenvolvimento do trabalho, formação Ética e Cultural, aprimoramento do material de apoio pedagógico e cultural, atividades relacionadas aos projetos de resgate da identidade afro-brasileira , intervenção em situações, textos sobre a temática;</p> <p>"saber ser"- praticar atitudes e valores com o papel de educador, modificando atitudes inadequadas e valorizando a atuação o professor para a reeducação das relações étnico-raciais.</p>
Condições:	Apresentação das condições pessoais e Institucionais para a execução da formação.
Critérios para organização/realização do plano de formação:	Critérios como a utilização de tempo de trabalho, equilíbrio e seleção dos conteúdos, inclusão de práticas e recurso.
Critérios para decisões metodológicas:	Articulação teoria-prática para aplicação do conhecimento adquirido e aplicação na prática real.
Instrumentos de Avaliação do Processo:	Ficha de avaliação com itens trabalhados para que os professores apontem aspectos positivos e negativos.
Espaço de Formação:	Centro de Formação do Educador
Outros Recursos Utilizados:	Aquisição de material bibliográfico, materiais didáticos sobre a contribuição dos africanos e seus descendentes, bases filosóficas e pedagógicas que possam contribuir para elaboração de projetos que contemplem a diversidade étnico-racial.

Fonte: Dados Obtidos do Plano de Formação de Professores e Professoras para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, 2004.

A tabela acima foi elaborada por nós, a partir do Plano da Formação, analisando a finalidade de tornar acessível à estrutura do Plano de Formação de Professores elaborada pela SEMED e para compreendermos qual a sua estrutura e a suas preocupações referentes à Formação. Desta forma, podemos perceber uma preocupação com o Professor no que diz respeito às concepções colocadas como pressupostos no Plano, uma vez que os professores são colocados como agentes de sua formação que devem envolver dimensões políticas, culturais e técnicas que tem como reflexo direto na aprendizagem do aluno.

No item que trata da *Concepção de sujeito*, o professor é colocado como agente da sua própria aprendizagem. Nesta perspectiva é importante se pensar conforme Évelyne Charlier (2001), para quem as formações fazem parte de um percurso profissional dos professores, mais que assumem um sentido em função de seus projetos pessoais e profissionais. Assim, a articulação de aprendizagem deve integrar o percurso profissional, mais também perpassa por questões pessoais, na qual este se torna responsável pelo que aprende, no entanto, é necessário se pensar e se analisar quais formações são oferecidas a estes profissionais para que então a almejada aprendizagem se torne mais próxima de sua realidade profissional.

Referente às *Funções do (a) professor (a)*, é apontada uma grande responsabilidade de garantir a aprendizagem dos alunos e alunas, o que para Bélair (2001) é definido como o “bom professor” aquele que tem como eixo de suas ações o aprendizado, e que se torna um espelho de transformação do aluno em seu encaminhamento pessoal. Ao se tratar de Formação para as relações étnico-raciais, espera-se que os professores possam ser multiplicadores de conhecimento em sala de aula, possibilitando que os alunos tenham acesso a um universo de conhecimentos sobre a temática.

Referente aos *Critérios para uma decisão metodológicas* é proposto uma articulação entre teoria-prática, essa articulação é defendida por Louise Bélair (2001), pois esta autora defende que o cruzamento entre situações vividas e as teorias que tentam explicá-las, no eixo de conceitos teóricos devem ser apoiados na realidade. Para que então, os professores possam retomar tais conceitos quando se situarem na prática, caso não ocorra essa articulação a formação acaba sendo inútil. Desta forma é essencial que durante as formações “a teoria esteja associada à prática, e uma prática decorrente de uma teoria” (BÉLAIR, 2001, p. 65).

Além do Plano de Formação Continuada, foi elaborado pela equipe técnica da SEMED, sob a coordenação de I o Projeto de Formação Continuada de Professore (as) para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira . Logo na apresentação do Plano a Formação Continuada dos professores é colocada como uma necessidade para lidar com as questões étnico-raciais em sala de aula de forma adequada, uma vez que durante a formação inicial a maioria dos cursos de graduação não discutia está temática, e assim a formação continuada se torna fundamental para a apresentação e discussão de temas como, racismo, etnia, e identidade étnico-racial na educação (JESUS, 2004).

Ao analisarmos a estrutura do Projeto de Formação é disposta uma apresentação que define a importância do movimento negro para a Educação das relações Étnico-raciais, a necessidade da Formação Continuada tendo em vista a lacuna referente ao tema deixada pelas

formações iniciais. Logo na *Introdução* se tem uma abordagem da homologação da Lei 10.639/2003 das Diretrizes e Bases da Educação, e a inclusão no currículo escolar de temas específicos, da história, da cultura, dos conhecimentos, das manifestações artísticas e religiosas afro-brasileiras (JESUS, 2004).

Na *Justificativa* do Projeto mais uma vez é apontada a necessidade dos (as) professores (as) estarem preparados (as) para trabalhar estas temáticas, através de Leituras de obras, de estratégias e suporte para aprendizagem que venham de encontro com a reformulação dos currículos, e para que sejam rompidos o pressuposto da invisibilidade do negro para a construção da identidade brasileira, propondo a aproximação com a História do continente Africano. São colocados como objetivos do Projeto de Formação Continuada de Professores (as) para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira :

Geral: Propiciar a formação contínua de professores e professoras para troca e aquisição de conhecimentos que os levem a atuar com qualidade para poder conduzir a reeducação das relações entre os diferentes grupos étnico-raciais que compõe a população brasileira.

Específicos: - Promover o domínio de procedimentos e habilidades para desenvolver um trabalho de crítica e de releitura do currículo à luz da história e cultura afro-brasileira;

-Ampliar o universo de conhecimento sobre a história, cultura e identidade dos afrodescendentes no país (JESUS, 2004, p. 7).

Nos objetivos do Projeto fica explicitado que a formação continuada é um meio de possibilitar a aproximação entre os professores e os temas referentes à História e Cultura Afro-brasileira e Africana, para que estes profissionais estejam preparados para dirigir discussões e levá-las as salas de aula, promovendo uma mudança no posicionamento dos alunos de maneira crítica, frente a questões que estão naturalizadas em nossa sociedade.

Por conseguinte é colocada no Projeto a Trajetória histórica da inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo escolar, apontando que foram reivindicações do Movimento Negro e entendendo o currículo como forma de política em suas diversas dimensões (JESUS, 2004, p. 8).

Estão contidos no Projeto os Conteúdos de maneira ampla conforme o Parecer referente a Lei 10639/2003, constando “1. Educação das Relações Étnico-raciais, 2. História Afro-brasileira, 3. História da África, 4. Cultura Afro-brasileira e 5. Cultura Africana” (JESUS, 2004, p. 10). Além dos conteúdos estão dispostas algumas orientações metodológicas, como a organização de Seminários, reflexões e discussões de textos e preparação para a execução de

projetos didáticos. Como forma de avaliação e acompanhamento da Formação se coloca a importância deste procedimento, mais não fica definido qual método seria seguido.

Os dados obtidos por essa análise, nos possibilita perceber que em 2004 após a divulgação das Diretrizes para a Implementação da Lei 10.639/2003 as ações da SEMED começam a ser mais direcionadas, sendo promovido o Seminário Educação e Relações Étnico-raciais no dia 18 de junho de 2004, para os professores e professoras da rede envolvidos na elaboração e sistematização das áreas de conhecimento da Proposta Curricular e demais interessados na questão.

Este seminário teve por objetivo propiciar uma reflexão teórico-metodológica, discutir a importância da mediação pedagógica, e contribuir para a reflexão sobre a necessidade da inserção da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. Dentre os conteúdos abordados neste seminário estão, *A diversidade Cultural e a função das instituições escolares* Ministrada pela Prof.^a S: *Mediação pedagógica nas relações étnico-raciais* Ministrado pela Prof.^a Á e *Diretrizes Curriculares para o ensino e História e Cultura Afro-brasileira e Africana* pela Prof. I (SÃO LUÍS, 2006).

Ainda no ano de 2004 nos dias 27, 29 e 30 de Novembro foi oferecido um Minicurso: *Ensino de História do Maranhão* tendo em seu conteúdo A questão Étnico-racial ministrado pela Professora I e Professora N com a carga horária de 24 horas. A participação de um professor neste minicurso possibilitou que o mesmo desenvolvesse o projeto “*O negro como referência cultural maranhense*” na U.E. B Rubem Goulart acompanhado de processos formativos de profissionais da escola (SÃO LUÍS, 2006).

Durante o ano de 2005 a SEMED ofereceu um Seminário sobre as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* na Formação Continuada de Professores e Professoras do Projeto de Regularização de fluxo escolar, neste processo formativo a Professora Denise Botelho da Universidade Federal de Pernambuco participou como formadora e conferencista do encerramento do evento, que ocorreu na Faculdade São Luís⁶⁷ tratando das Diretrizes Curriculares Nacionais para a implementação da Lei 10.639/2003 (SÃO LUÍS, 2006).

Durante os dias 1, 2 e 3 de junho de 2005 ocorreu o *Fórum Estadual de Educação e Diversidade Étnico racial do Maranhão*⁶⁸, nesta oportunidade foi apresentado o relato de

⁶⁷ Que atualmente é Faculdade Estácio São Luís.

⁶⁸ O Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Maranhão-FEDERMA é uma instância voltada para a articulação e definição de políticas públicas, comprometido com a implementação da Lei 10.639/2003, foi criado em 3 de junho de 2005 durante a realização do I Fórum Estadual de Educação e

experiência da U.E. B Rubem Goulart, sobre o projeto “*O negro como referência cultural maranhense*”, neste evento ocorreu também à exposição sobre o tema da Formação Continuada de Professores para a Educação das relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-brasileira e Africana, feito pela Professora I.

Em Dezembro do mesmo ano foi apresentado o Projeto “A cor da Cultura”⁶⁹ do Canal Futura em parceria com a Secretaria, a coordenadora Pedagógica Ana Paula Brandão e a consultora Professora Azoilda Loreto apresentaram o projeto e os materiais que o compõem, para o então Secretário de Educação Raimundo Moacir Mendes Feitosa e para a Secretária Adjunta de Ensino Professora Ingrid Griil, a superintendente de ensino fundamental professora Aurea Prazeres e a coordenadora do currículo Professora I, neste momento já começaram a articular a apresentação do material e a formação dos profissionais da educação para trabalhar com os mesmos.

Após a assinatura do termo de Cooperação Técnica⁷⁰, entre várias entidades o então Prefeito de São Luís Tadeu Palácio, em fevereiro de 2006, autorizou a implementação do projeto. Em abril do mesmo ano, a equipe de formadores do Canal Futura vieram a São Luís para iniciar as formações. A formação foi oferecida a professores (as), coordenadores (as) e gestores (as) para a implementação o Projeto “A cor da cultura” ocorrida no CEUMA da Cohama, nos turnos da manhã e tarde durante do dia 18 a 20 de abril, com o total de 40 horas sendo 8 horas por dia, abrangendo um público de 200 pessoas⁷¹ e 55 Escolas da rede. Neste evento ocorreu a distribuição de Kits contendo material pedagógico do projeto, em formato de cadernos pedagógicos e fitas em formato VHS (SÃO LUÍS, 2006).

No mesmo ano de 2006, foram realizadas atividades educacionais complementares para a educação das relações étnico-raciais e de gênero que se iniciaram com a formação de

Diversidade Étnico-racial, que ocorreu entre os dias 01 e 03 de junho de 2005 em São Luís - MA (FEDERMA, 2019).

⁶⁹ Coordenado e realizado pelo Canal Futura, e financiado e apoiado pela Petrobras para elaborar um material, legislados pela Lei de incentivo. Este tipo de ação pode ser ligado à preocupação da Conferência de Durban na qual o Brasil participou e assinou um termo para diminuição das desigualdades étnico-raciais. A proposta do Projeto a cor da cultura consiste em compreender as diferenças e diversidade para se trabalhar com o binômio: informação-educação. Inicialmente, este projeto foi pensado para ser trabalhado na TV com Objetivos educacionais, com variadas produções audiovisuais sendo exibidos em programas de televisão. Posteriormente surge a necessidade de disponibilizar o material para as escolas, que passou a ser organizado em 56 episódios e com a estruturação em cadernos intitulados Saberes e Fazes (BRANDÃO, 2006).

⁷⁰ O termo de cooperação foi firmado entre: canal Futura em parceria com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial-SEPPIR, o Centro Brasileiro de Identidade e Documentação do Artista Negro-CIDAN, o Ministério da Educação-MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-SECAD, Prefeitura de São Luís e o apoio da Petrobrás e Fundação Roberto Marinho.

⁷¹ Dentre as pessoas que participaram da formação estavam profissionais da rede, universitários, integrantes de entidades e organizações do movimento negro.

monitores que seriam multiplicadores dos temas, os minicursos ministrados pelas professoras I na temática étnico-racial e M⁷² especialista na temática de gênero, em parceria com militantes do movimento negro, com o Conselho Municipal da população afrodescendente. Esta atividade objetivou fomentar e fortalecer os princípios norteadores desta ação para a concepção pedagógica inclusiva, que respeita a diversidade e que permeia a Proposta Curricular da rede.

As ações ocorreram em escolas da zona urbana e rural, no total de 14 unidades de ensino, sendo 2 por núcleo, em um total de 150 alunos por escola, com duração de 2 horas semanais e um total de 32 horas em um período de 4 meses entre março e junho de 2006. Os 42 monitores eram estudantes do último período do curso de Teatro da UFMA, e eram acompanhados e coordenados pelo Professor Luíz Pazzine⁷³, que havia feito uma parceria entre a UFMA e a SEMED (SÃO LUÍS, 2006).

Os conteúdos tinham como referencial⁷⁴ as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, com enfoque em Negro Cosme (questão racial) e Maria Firmina dos Reis (questão de gênero). Durante este encontro foram realizadas oficinas de teatro com o tema “*Revisitando a História com Negro Cosme*”, ocorreram oficinas de dança envolvendo Hip Hop, Rap, Break, Mc’s e DJ, oficinas de grafite e palestras sobre a temática étnico-racial para estudantes. Os materiais com as informações desta atividade infelizmente foram perdidos durante a mudança para o atual prédio da SEMED (SÃO LUÍS, 2006).

No início do ano de 2007 ocorreu a ampliação do Projeto “A cor da Cultura” para as escolas de nível fundamental e da educação infantil que até então não tinham participado do projeto. Em outubro de 2007 com a realização da primeira Feira⁷⁵ do Livro de São Luís, foi

⁷² Formada em Pedagogia pela Universidade CEUMA e Mestrado em Educação pela Universidade de Caxias do Sul, trabalhando com as temáticas de gênero e das relações étnico-raciais, atualmente é assessora Técnica e Pedagógica da SEMED.

⁷³ Mestre em Artes pelo CAC - ECA-USP. Era professor aposentado da Universidade Federal do Maranhão. Desenvolveu pesquisa e possui experiência na área de Teatro, com ênfase em Interpretação, Improvisação e Encenação, seja nas esferas acadêmica como artística. Coordenou o grupo de teatro Cena Aberta e participou do grupo de pesquisa Pedagogias do Teatro e Ação Cultural - Universidade Federal do Maranhão- UFMA e faleceu recentemente vítima de Covid-19. (<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca>. da Plataforma Lattes acesso em: 3 de julho de 2019).

⁷⁴ É posto nas Diretrizes de 2004 “com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social” (BRASIL, 2004, p. 22).

⁷⁵ A Primeira Edição Feira do Livro e São Luís teve como Tema Venha mirar o Mundo e Patrono o Grande escritor maranhense Josué Montello, ocorrida no Período de 18 a 27 de Outubro, funcionando no horário de 8:30 às 22 horas, sendo Praça Maria Aragão, e em sua programação contou com o desenvolvimento de oficinas, cursos palestras, seminários e vendas e lançamentos de livros (<http://www.feiradolivrodesaoluis.com.br/edicao.php?idedicao=92> Acesso em 07 de junho de 2019).

organizada uma oficina sobre Leitura e Escrita e a implementação da Lei 10.639/2003, que foi desenvolvida pela professora I” (FARIAS; SANTOS; JESUS, 2010).

A primeira formação Continuada para professores oferecida pela SEMED com recursos federais aconteceu entre junho e dezembro de 2007. Nesta Formação Continuada de Professores para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, tivemos acesso ao material disponibilizado *Guia do Formador e Guia do professor*. A Formação foi dividida em três módulos, resultado de um plano de trabalho que foi enviado e aprovado pelo o Ministério da Educação-MEC, que disponibilizou recursos para o pagamento dos professores, formadores palestrantes e conferencistas com base no desenvolvimento de capacidades para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, e também recurso para a produção do material que seria entregue aos professores que foram listados no Plano de Trabalho Anual - PTA.

A divulgação da formação foi feita através do envio de fichas de inscrições para as escolas, através de uma equipe de acompanhamento para todos os professores dos turnos matutino e vespertino para os anos iniciais e finais, realizado por adesão⁷⁶ no contra turno⁷⁷ de trabalho dos professores, que contou com maior público aos sábados e a noite. A formação foi realizada no Centro de Formação do educador localizado na Rua Rio Banco, também pertencente a SEMED e atualmente em reforma, na UEB Luís Viana localizada no Bairro da Alemanha e na UEB Justo Jansen, localizada no centro.

A estrutura da Formação Continuada de Professores ocorrida em 2007 teve como base as Diretrizes Curriculares⁷⁸ de 2004, e os conteúdos presentes nesta formação foram norteados pela Diretrizes. A formação foi ministrada em 3 módulos, com 40 horas de carga horária, contendo temáticas que possibilitem uma prática docente compatível com o referencial teórico (SÃO LUÍS, 2007). Cada dia da formação tinha um tempo previsto para o desenvolvimento dos temas de 4 horas em sala de aula, seguindo os procedimentos: apresentação dos objetivos do dia, Leitura em voz alta para que fosse feita a reflexão sobre os temas, trabalho pessoal na qual era sugerida uma proposta de trabalho pessoal, as atividades para que fossem expostos o que os professores sabiam e pensavam sobre os conteúdos, propostas de encaminhamentos com

⁷⁶ A formação por adesão ocorre é ofertada aos professores que tem interesse na temática, sendo que as formações obrigatórias ocorrem somente para os gestores pedagógicos.

⁷⁷ As formações ocorriam no contra turno que o professor dava aula, por exemplo, se o professor dava aula no turno da manhã poderia participar da formação à tarde, está foi uma maneira encontrada para não alterar a rotina das escolas, e evitar que os alunos perdessem aulas.

⁷⁸ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana teve como relatora a Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

explicações de como deveria ser desenvolvidas sequências de atividades, caderno de registros para que fossem registradas as tarefas propostas e documentadas (SÃO LUÍS, 2007).

Quadro 5: Formação Continuada SEMED 2007 e 2008

ESPECIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO	CONTEÚDOS ABORDADOS
Módulo I História Afro-brasileira	Aprofunda o conhecimento sobre os Pressupostos teóricos-metodológicos fundamentados nas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, analisando a História Afro-brasileira .	<ul style="list-style-type: none"> -Organizações negras; -História dos Quilombos -Comunidades remanescentes de quilombos atuais; -Movimento Negro na atualidade -Negritude e cidadania
Módulo II Cultura Afro-brasileira	Trabalha com Oficinas e Conteúdos Programáticos	<ul style="list-style-type: none"> - Manifestações Culturais Brasileiras no Maranhão (bumba-meu-boi, tambor de crioula, tambor de mina, dança do coco, terecô, cacuriá, etc.) e no Brasil (congadas, maracatus, moçambiques, rodas de samba, etc.) e contemporâneas incorporadas pelos afrodescendentes (soul, funk, blues, reggae, rap, etc.); -Religiosidade afro-brasileira .
Módulo III Educação das Relações Étnico-raciais	Aprofunda o conhecimento sobre Educação das relações étnico-raciais.	<ul style="list-style-type: none"> -Cultura e História dos negros na escola; -A discriminação do Negro no Livro didático; -Racismo, discriminação racial e preconceito racial; -Racismo à brasileira; -Branqueamento e Negritude; -Reconhecimento e valorização dos afrodescendentes; - Identidade e autoestima negra; - Construindo a autoestima da criança negra.

Fonte: Informações contidas no Guia do Formador (SÃO LUÍS, 2007).

Referente aos conteúdos abordados nos módulos da formação é importante observarmos que por se tratar de três módulos diferentes a formação possibilita que vários assuntos fossem abordados, garantindo assim uma boa estruturação e continuidade entre um módulo e outro. No entanto percebemos a ausência de temas diretamente voltados para a História da África, isso é bastante recorrente nas formações conforme pontua Luena Pereira (2008), existe a prevalência de uma tendência sobre o ensino de África e nestas primeiras práticas de formação de professores – a saber, a ênfase na temática afro-brasileira , maior que a africana.

Também identificamos a ausência de temas relacionados aos Reinos e Impérios Africanos, que segundo Alberti (2013), é fundamental se trabalhar a “diversidade de reinos, línguas, religiões, organizações políticas, atividades econômicas etc. dos povos de onde vinham os africanos escravizados, para além da divisão geral entre sudaneses e bandos” (ALBERTI, 2013, p. 43). É importante que o ponto de partida para as discussões sobre a temática seja a História da África como História da Humanidade, percebendo-se assim como as sociedades tinha uma forma de organização anterior ao contato e a distorção feita pelo europeu.

Referente aos conteúdos abordados módulo I percebe-se que foi adotada uma perspectiva com o intuito de explanar e propiciar o conhecimento referente às organizações negras, desde a importância dos Quilombos aos Movimentos Negro.

Desta forma, percebe-se que trabalhar com a História dos Quilombos permite que sejam percebidas as diferentes formas de resistência a escravidão, que segundo Verena Alberti (2013) é um sinal de que os africanos e seus descendentes não eram vítimas passivas, para a autora essas experiências devem fazer parte do ensino de história das relações raciais. A autora coloca como sugestão metodológica para se trabalhar com as temáticas a utilização de documentos efetivos, como mapas que representem a grande quantidade dessas organizações espalhadas ao longo dos séculos XVII a XIX, e ainda pode ser feito uma articulação com as comunidades remanescentes de quilombos atuais.

No caso das comunidades quilombolas, é muito significativa a perspectiva como a mesma foi abordada, chamando a atenção para a memória e identidade que corrobora com o apontamento de Verena Alberti (2013), na qual esses locais devem ser colocados como “espaços de invenção da sociedade tão legítimos quanto os que são classicamente estudados na formação econômica, social e cultural do Brasil” (ALBERTI, 2013, p. 46). Assim os quilombos deixam de ser estudados como agrupamentos marginalizados e devem ser abordados como locais de resistência, e responsáveis pela identidade dos grupos que o fizeram, contribuindo assim para a formação da sociedade brasileira em sua totalidade. E ainda ao se trabalhar com o Movimento Negro no Brasil, é importante que se perceba o seu histórico de luta, para que se cheguem as conquistas de caráter histórico.

Desta forma percebe-se que os conteúdos da formação fizeram uma articulação entre a História dos Quilombos e as comunidades remanescentes de Quilombos atuais, o que é enriquecedor e permite uma associação e identificação com a História e o presente. Ao se abordar o tema Movimento Negro na atualidade, cabe que seja inserido em seu histórico os conteúdos relativos a Movimentos sociais negros, como a Frente Negra Brasileira, fundada em

1931, que se transformou em partido político e depois foi extinta, a União dos Homens de Cor, o Teatro Experimental do Negro, dentre outras entidades que surgiram durante o período republicano no contexto de resistência e de luta pela igualdade racial (ALBERTI, 2013).

No módulo II foi trabalhada a cultura Afro-brasileira, as manifestações culturais no Brasil e no Maranhão, na qual Ynaê Lopes dos Santos (2017) trata este aspecto como outra forma de se contar a história dos negros do Brasil, ao se analisar a cultura brasileira, sendo inegável a grande contribuição dos africanos e de seus descendentes para a construção da cultura brasileira. A autora aponta diversos aspectos, desde o português falado no Brasil que sofreu a influência de palavras de origem africanas, a culinária, a religião⁷⁹, diversas manifestações musicais e folclóricas (SANTOS, 2017).

No entanto, é necessário se chamar a atenção para um fato destacado por Lorene Santos (2013), na qual a autora percebeu que em muitos trabalhos pedagógicos desenvolvidos por professores o elemento Cultura africana e afro-brasileira tem prevalecido em relação a história africana e a História da África, “ com um claro privilégio de aspectos culturais no trato da temática e até mesmo uma certa dicotomização entre história e cultura” (SANTOS, 2013, p. 71).

Para Alain Karly (2013) a contribuição da África e dos africanos não pode ser pensada somente a partir do tráfico negreiro, nos planos da culinária e dos aspectos culturais, o autor toma como aspecto cultural tudo aquilo que é lúdico, e destaca que outras contribuições culturais, políticas, filosóficas, tecnológicas e sociais são ocultadas, por isso destaca a necessidade da luta em prol de tais abordagens. Concordamos sim, com a importância de se trabalhar com o aspecto cultural, no entanto é importante que não seja dada mais ênfase a este aspecto em detrimento de outros, já que estudar história africana e afro-brasileira, nos permite a possibilidade de trabalhar outros aspectos como o social, econômico para a formação da sociedade brasileira.

No módulo III Educação das relações étnico-raciais, alguns temas de fundamental importância são colocados para que se entenda como a temática e, sobretudo a História dos africanos e dos negros vem sendo abordada na sala de aula, para que então se levantem algumas

⁷⁹ Sobre o aspecto religioso Ynaê dos Santos (2017) aponta que os africanos e seus descendentes criaram no Brasil o Candomblé, que foi bastante combatido pelas autoridades, e atualmente existem outras religiões que possuem elementos da cultura Africana, como a Umbanda criada no Rio de Janeiro no início do século XX, o Tambor de Mina encontrado principalmente no Maranhão possuindo uma forte relação com o catolicismo popular. E atualmente embora a prática dessas religiões esteja garantida pela Constituição Brasileira, muitos dos seus praticantes sofrem discriminação e perseguições (SANTOS, 2017).

problemáticas. Por exemplo, podemos destacar a discriminação do negro no livro didático, o que para Alain Pascal Kaly (2013) se constitui um verdadeiro “silenciamento ideológico”, pois os livros didáticos reservam pouco ou nenhum espaço a História da África e africanos a partir da chegada dos europeus, este silenciamento consiste desde o trabalho com a antiguidade, ao se fazer acreditar que o Egito faraônico não fazia parte do continente africano (KALY, 2013).

Ainda no módulo III, alguns temas referentes ao racismo foram trabalhados na Formação dos professores, este tema é fundamental para que os professores possam estar fundamentados teoricamente, para se perceber como essas práticas estão presentes em sala de aula. Para Nilma Lino Gomes (2005), o racismo é “um comportamento, uma ação resultante da aversão” (GOMES, 2005, p. 52) essa aversão é direcionada a um determinado grupo e pode se manifestar por meio de atos discriminatórios cometidos contra os indivíduos, ao se tratar do Brasil esta prática é em muitos casos camuflados e institucionalizado pelo Estado por diversos meios. Segundo a autora, estas práticas estão presentes nos livros didáticos “tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quando na ausência da história positiva do povo negro no Brasil” (GOMES, 2005, p. 53).

Outros temas foram abordados do módulo III como a Discriminação Racial e o Preconceito Racial são amplamente discutidos por Nilma Lino Gomes (2005), e são colocados como termos e conceitos fundamentais para o debate sobre as relações raciais no Brasil, na qual a autora apresenta⁸⁰ uma breve discussão dos temas. No entanto, concordamos com Kátia Regis (2012), quando a autora pontua que não é o bastante discorrer sobre racismo, preconceito racial e discriminação racial, “ não pode se restringir a dizer que as práticas educativas são discriminatórios, como se estivéssemos culpando os educadores pela vitimização que causam nesse segmento racial” (REGIS, 2012, p. 179).

Para a autora é necessário se refletir sobre as desigualdades étnico-raciais na sociedade brasileira que marca as relações no cotidiano, e é está desigualdade que é refletida nos currículos oficiais que deve ser problematizada nas formações e nas escolas.

Para o ano de 2008 foi utilizado o mesmo formato e os mesmos conteúdos da Formação Continuada de 2007, já que havia sobrado recursos que foram disponibilizados pelo MEC e administrados pela Fundação Sôsândrade. Novamente as fichas de inscrições foram enviadas as escolas para que houvesse adesão de participação, seguindo a mesma estrutura, material e organização dos módulos. Os textos utilizados para as discussões foram novamente, entregues

⁸⁰ Ver mais em: GOMES, Nilma Lino Gomes. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. 2005.

como material para os professores. Neste mesmo ano ocorreu a participação em mesa redonda no Seminário de Organização Escolar em ciclos, na qual foi abordado à inclusão étnico-racial e acompanhamento dos projetos, contemplando a temática étnico-racial nas diversas escolas do Ensino Fundamental e uma da Educação Infantil. (FARIAS; SANTOS; JESUS, 2010, p. 8).

No ano de 2009 ocorreram ações como o acompanhamento de projetos realizados nas escolas, a III Feira⁸¹ do Livro de São Luís teve a sua abertura no dia 20 de Novembro (Dia Nacional da Consciência Negra) e em sua programação ocorreram palestras com o tema “*A África e afro-brasileiros no currículo escolar: desafios para a implementação da Lei 10.639/2003*” e “*O reggae maranhense na escola: alternativa para a implementação da Lei 10.639/2003*” e a Oficina sobre materiais alternativos para a implementação da Lei 10.639/2003.

Com a criação da Equipe Técnica de Educação as Relações Étnico-raciais da Superintendência da Área de Ensino Fundamental Portaria N° 078/2010- GAB- SEMED, de 25 de março de 2010, sob a coordenação de I, fica bem delimitado o objetivo de acompanhar os avanços para a implementação da Lei 10.639/2003. A coordenação da equipe passou a participar de reuniões do Conselho Municipal das Populações Afrodescendentes representando a SEMED, e discutindo a Implementação da Lei 10.639/2003 no Município de São Luís.

Nas ações do ano de 2010 ocorreu o Encontro para o Lançamento do Prêmio Educar para a Igualdade Racial- 5º edição do Centro de Estudos de Relações do Trabalho - CEERT. Neste mesmo ano foram distribuídos o Livro História e Cultura Africana e Afro-brasileira, de Nei Lopes, Editora Balsa Planeta, a fim de oferecer subsídios para o planejamento das atividades pedagógicas nas escolas, para possibilitar a implementação da Lei 10.639/2003, sendo distribuídos 10 exemplares para cada escola.

No ano de 2011, apesar da mudança na gestão da SEMED, de secretários e superintendentes, as ações para a implementação da Lei 10.639/2003 continuaram, foi elaborado um calendários com datas importantes⁸² para se trabalhar a temática étnico-racial nas escolas. Foram feitos os acompanhamentos de projetos sobre a temática étnico-racial desenvolvidos nas escolas, dentre os quais podem ser listados: A UEB Pastor Estevão Ângelo

⁸¹ A Terceira Edição da Feira do livro teve como Tema- Diversidade Literária na Capital Brasileira da Cultura sendo o Patrono Ferreira Gullar, ocorrida no Período 20 à 29 de novembro de 2009 no Horário de 14 às 22 hora na Praça Maria Aragão (<http://www.feiradolivrodesaoluis.com.br/edicao.php?idedicao=90> Acesso em: 7 de junho de 2019).

⁸² Criticamos o fato de se trabalhar com essas temáticas apenas em datas importantes, uma vez que estas devem se fazer presentes e passar os diversos conteúdos e não apenas em datas comemorativas.

de Sousa, escola de educação infantil, que recebeu o Prêmio⁸³ “Educar para a igualdade racial” se tornando a primeira escola pública de São Luís a receber o prêmio. Neste mesmo ano, sobre a coordenação da representante da SEMED foi realizado o Fórum com algumas ações, tais como: Acompanhamento de projetos e divulgação do fórum, realização de pesquisa sobre a implementação da Lei 10.639/2003, e a participação em atividades do mês da Consciência Negra.

No ano de 2012 ocorreu o deslocamento⁸⁴ da Professora I coordenadora da Equipe Técnica de Educação das Relações Étnico-raciais da SEMED, que passou a ser coordenada por Georgiana Márcia Oliveira Santos⁸⁵, que deu prosseguimento nas ações de acompanhamento e monitoramento dos projetos nas escolas.

No ano de 2013 ocorreu a reunião de apresentação da Terceira etapa do Projeto “A cor da cultura” com representantes do Canal Futura, MEC/SECADI, SEMED e SEDUC. Algumas ações foram planejadas tais como: organização do encontro de formação continuada para profissionais da rede; Participação na formação continuada da terceira etapa do Projeto “A cor da cultura”⁸⁶ realizada entre os dias 4 e 17 de agosto de 2013, oferecida pelo MEC/SECADI em parceria com a Petrobras e Canal Futura; reuniões para articular a implantação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da SEMED (SÃO LUÍS, 2017).

Durante o ano de 2014 foi realizada a Formação para a socialização das ações desenvolvidas no plano de trabalho das escolas e participantes da terceira etapa da formação do

⁸³ O Projeto Educar para a Igualdade Racial e de Gênero faz parte do Programa de Educação do CEERT, sendo promovido juntamente com instituições parceiras. O Projeto surge para atender uma expectativa de mapeamento das práticas escolares voltadas para o tratamento da temática étnico-racial. Sua primeira edição ocorreu no ano de 2002, com o objetivo de identificar, difundir, reconhecer e apoiar práticas pedagógicas e de gestão escolar, vinculadas à temática étnico-racial, na perspectiva da garantia de uma educação de qualidade para todas e todos e, mais especificamente, de combate ao racismo e de valorização da diversidade étnico-racial. (<https://ceert.org.br/premio-educar#> Acesso em: 13 de junho de 2019)

⁸⁴ A Professora Ilma foi cedida para o MEC após ser convidada para ocupar o cargo de Coordenadora Geral de Educação para as Relações Étnico-Raciais, na Diretoria de Políticas de Educação do campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão no Ministério da Educação. Permanecendo no cargo de 2012 a 2014.

⁸⁵ Possui graduação em Letras, pela Universidade Federal do Maranhão (2001), doutorado em Linguística, pela Universidade Federal do Ceará (2013), mestrado em Linguística, pela Universidade Federal do Ceará (2009), Atualmente, é professora do Departamento de Letras, da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PG Letras) - UFMA e pesquisadora do Projeto Linguagem, identidade e memória: uma abordagem etnoterminológica do léxico dos quilombos urbanos ludovicenses; do Projeto Atlas Linguístico do Brasil/ UFBA. (<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do> Acesso em: 13 de junho de 2019)

⁸⁶ Na Formação ocorre a apresentação e distribuição dos Kits que é composto de cinco séries de programas em DVD (Ação, Mojubá, Nota 10, Livros Animados e Heróis de todo o mundo); cinco cadernos de fundamentação teórica e atividades pedagógicas; CD Gonguê (16 músicas com ritmos característicos afro-brasileiros de várias regiões do país; um jogo pedagógico (Heróis de Todo Mundo); Mini Glossário (Memória das palavras africanas); três mapas (África, Valores Civilizatórios Afro-brasileiros e Diásporas Africanas).

Projeto “A cor da Cultura”. Foi feita a elaboração do plano de trabalho pela equipe técnica da SEMED formação e acompanhamento de atividades referentes a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, esta última Lei incluiu o Ensino de História e Cultura Indígena e passou a ser inserida na Proposta Curricular do Sistema municipal de São Luís. Neste mesmo ano foi desenvolvida a ação na UEB Sá Valle, do projeto “*A África está em nós? Conhecendo e reconhecendo nossa ancestralidade*”, desenvolvido pela professora S que participou da formação continuada, com estudantes do 4º ano do ensino fundamental, utilizando a metodologia proposta no Kit “A cor da Cultura” (SÃO LUÍS, 2017).

A professora I retornou as atividades na SEDUC no ano de 2016⁸⁷, ocasião em que foi elaborado o Projeto de Formação em Educação para as Relações Étnico-raciais, foi realizada a Palestra no II Seminário da Consciência Negra⁸⁸, sobre “*A escola como espaço de resistência e valorização da identidade negra-Resistência e valorização da identidade negra na Escola*” no Colégio Universitário COLUN/UFMA no dia 23 de novembro de 2016. Também ocorreu a organização e a realização do Seminário Educação e Relações Étnico-raciais no contexto da Lei nº 10639/2003 dia 06 de Dezembro de 2016, no Convento das Mercês.

Durante os anos de 2016 a 2018 foram distribuídos o Material de Síntese da Coleção História Geral da África (Pré-história ao século XVI) e História Geral da África (Século XVI ao século XX) do editor Valter Roberto Silvério, recebido pelos gestores que assinam um termo de responsabilidade, sendo distribuídas três fichas de inscrição por escola.

Durante o ano de 2017 ocorreu a realização do Seminário Educação e Relações Étnico-raciais no contexto da Lei nº 10.639/2003, realizado 20/11/2017 no Auditório da SEMED. A abertura do seminário contou com a palestra do Coordenador do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-racial do Maranhão, Professor Antônio Henrique França Costa e apresentação das atividades e projetos realizados pelas escolas participantes da formação ofertada no primeiro semestre de 2017. O objetivo geral do Seminário foi promover a socialização, por meio de relatos de experiências, de projetos, atividades e ações realizados nas escolas para o cumprimento da Lei nº 10.639/2003. Que contou com um total de 93 Participantes, entre Profissionais da educação das escolas da Rede e das equipes técnicas da SEMED e convidados (SÃO LUÍS, 2018).

Nos anos de 2017 e 2018 foram oferecidas Formações Continuadas para professores (as) em Educação para as Relações Étnico-raciais, esta ação foi organizada e executada pela equipe

⁸⁷ Não foram encontrados registros das ações da SEMED durante o ano de 2015.

⁸⁸ Este Seminário organizado pelo grupo de Estudos e Pesquisas: Investigações Pedagógicas Afro-brasileira s/UFMA.

de currículo da SEMED. Ocorreu durante o ano de 2017 e foi repetida com o mesmo formato em 2018, dividida em 4 módulos de caráter semipresencial sendo 4 horas presenciais e 20 horas a distância. A formação teve como objetivo geral: “propiciar a formação de profissionais da Educação Básica para implementação da Educação para as Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana” (SÃO LUÍS, 2018, p. 2018) Todos os módulos foram trabalhados no auditório da SEMED, tendo como formadoras I e S, ambas da equipe técnica de currículo da SEMED.

Os procedimentos metodológicos destas formações tinham como base a integração dinâmica entre os aspectos teóricos e momentos de desenvolvimento da prática no espaço escolar e como estratégias, inicialmente, o diagnóstico dos conhecimentos prévios dos cursistas, as necessidades e expectativas sobre a temática do módulo. Seguindo com a exposição dialogada, estudo de texto, discussões em sala, exibição de vídeos e apresentação das atividades à distância.

Quadro 6: Formação Continuada SEMED-2017 e 2018

MÓDULOS	PERÍODO	CONTEÚDOS ABORDADOS
MÓDULO 1: HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA	Março de 2017 e 2018	-História da África e suas civilizações; -A tradição cultural e memória histórica, o tráfico, a escravidão e a ocupação colonial; -A independência política dos países africanos, a apartheid na África do Sul e a União Africana; -As relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; -A produção científica e artística: artes plásticas, literatura, música, dança, teatro; -A formação da diáspora, cultura e história dos africanos e seus descendentes fora da África e a diversidade da diáspora nas Américas, Caribe, Europa e Ásia; -Personalidades africanas e da diáspora.
MÓDULO 2: MOVIMENTO SOCIAL NEGRO, LUTA, RESISTÊNCIA E ORGANIZAÇÕES NEGRAS NO BRASIL E MARANHÃO	Abril de 2017 e 2018	-Luta resistência e organizações negras: movimento negro no Brasil e movimento de mulheres negras na atualidade e sua institucionalização; -Entidades do movimento negro e organizações culturais negras; -Negritude, cidadania e protestos negros nas Américas e África e o Atlântico Negro; -Políticas de Ações Afirmativas e o Estatuto da Igualdade Racial; - Personalidades negras do Brasil.
		-História dos quilombos brasileiros, comunidades negras rurais quilombolas e organizações quilombolas, comunidades e povos

MODULO 3: TERRITÓRIOS NEGROS CONTEMPORÂNEOS	Maio de 2017 e 2018	tradicional no Brasil e quilombos contemporâneos maranhenses; -Manifestações culturais contemporâneas afro-brasileiras no Maranhão e no Brasil; Festas, Ritmos e Religiosidade afro-brasileira .
MODULO 4: POR UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: MARCOS LEGAIS, CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	Junho de 2017 e 2018	-Fundamentos e Bases Legais da Educação para as Relações Étnico-raciais; -Currículo e relações étnico-raciais: concepções, práticas e organização do trabalho pedagógico com educação para as relações étnico-raciais; -Conceitos básicos: racismo, discriminação racial e preconceito racial; -Negritude e ideologia do branqueamento, identidade e autoestima negra; -Reconhecimento e valorização dos afro-brasileiros.

Fonte: Formação Continuada em Educação para as Relações Étnico-raciais, 2017.

Conforme explicitado na tabela acima, os conteúdos abordados foram divididos em 4 módulos, sendo cada temática abordada em um módulo, e ao final era solicitado uma atividade a ser desenvolvida de acordo com os conteúdos abordados, que influenciavam na ação destes profissionais em seu campo de atuação, variando entre a elaboração de pareceres e de projetos a serem desenvolvidos nas escolas.

Neste sentido, passaremos a analisar os conteúdos abordados durante a Formação Continuada de Professores, buscando entender de que forma os conteúdos foram abordados, podendo contribuir de maneira teórica para a formação dos mesmos. No módulo I, ao abordar a *História da África e de suas civilizações*, é importante para que os professores possam ter um embasamento sobre essa História, percebendo o quanto a História da África foi marcada e escrita pela visão do europeu colonizador, que segundo Carlos Lopes (1995) se constitui na “Inferioridade Africana”, é neste sentido que o autor demonstra como através da historiografia “A inferioridade africana foi fortificada pela estrutura da colonização” (LOPES, 1995, p. 25). e como posteriormente a História produzida a partir de Ki-Zerbo se lançou para reformar a historiografia do seu continente, o que para Lopes passa a ser a “superioridade africana” na pirâmide invertida.

Desta maneira, entendemos a importância de compreender História da África desde as sociedades africanas antigas, e não apenas a partir do momento da chegada dos europeus ao continente, é essencial que se compreenda o dinamismo intrínseco a este continente e não apenas através da ocupação colonial, que está presente na historiografia produzida pelos colonizadores.

Ao se trabalhar com as grandes cidades⁸⁹, impérios, reinos e comunidades tradicionais africanas, nos permite perceber as diferentes formas de organização anteriores ao contato com os Europeus, esta é uma forma de não ter apenas o referencial eurocêntrico como a base para os estudos e ensino de História. Aderimos assim, a ideia de Kátia Regis (2012) ao apontar que não se trata de substituir um etnocentrismo por outro, mais de questionarmos algumas lógicas que estão estruturadas em nossa sociedade, possibilitando outros referenciais.

Os temas referentes à *tradição cultural e memória histórica* são apontados como conteúdos abordados, porém não aparecem no slide da Formação continuada utilizado para a aula presencial da formação. Sobre esses temas a tradição oral⁹⁰ se constitui como fundamental para o entendimento das sociedades africanas, uma vez que “grande parte das sociedades africanas fez da oralidade e dos testemunhos orais verdadeiros alicerces de sua história e memórias” (SANTOS, 2017, p. 64).

Entender a importância da tradição oral para estas sociedades nos faz compreender que não é só através da história escrita e dos documentos que se tem História, segundo Ynaê “ao estudioso que analisaram a tradição oral de diferentes sociedades africanas comprovaram como esses grupos organizaram suas vidas, suas culturas e suas memórias em torno da palavra falada” (SANTOS, 2017, p. 64).

Destacamos assim como fundamentais temas relativos à tradição oral, que sejam abordados para que os professores tenham contato com a sua importância para as sociedades africanas e para a estruturação das mesmas.

Ao trabalhar com temas referentes à escravidão e ao tráfico transatlântico como apontado por Verena Alberti (2013) fica claro que estes são temas indispensáveis, porém, a autora coloca como sensíveis, que se requer uma abordagem adequada para que não sejam reforçadas questões como escravidão inerente ao africano, os castigos e a vitimização. Uma abordagem proposta por Alberti (2013) é o de trabalhar com a diversidade de origens, as práticas e implicações da escravidão africana e do tráfico transatlântico percebendo que a história e a sociedade brasileira foram marcadas, se distanciando da “homogeneização presente em ideias simplificadas a respeito d’ escravo” (ALBERTI, 2013, p. 44).

A independência política dos países africanos, o apartheid na África do Sul e a União Africana, são temas recorrentes que constantemente são abordados, até mesmo como conteúdos presentes nos livros didáticos, que provavelmente os professores tem acesso. Seria interessante

⁸⁹ Egito antigo, Núbia, Axum e Cartago. Para ver mais sobre as sociedades organizadas nestas cidades ver: História da África e do Brasil Afrodescendente de Ynaê Lopes, 2017.

⁹⁰ Para melhor compreensão referente à História oral ver mais Leda Maria Martins (2006) A oralidade da memória.

destacar que quando os europeus adentram a África sobre critérios de expedições para conhecimento do continente, e de missões religiosas para converter os africanos a fé cristã e a cultura europeia, sejam destacadas como os principais objetivos a exploração e controle do comércio. Assim, é importante se compreender como os interesses políticos e econômicos guiaram a colonização europeia na África, se fortalecendo no neocolonialismo⁹¹, na ideologia imperialista⁹² no racismo científico⁹³ (SANTOS, 2017).

É interessante se entender que diante de todo o aparato colonial, as sociedades africanas começaram a se organizar para lutar contra a colonização, iniciando com questionamentos ao estatuto colonial, somando-se as diversas formas de resistência pacífica, as revoltas e rebeliões. Nestes contextos dois movimentos são trabalhados na Formação Continuada de Professores analisada, o Pan- africanismo⁹⁴ e a negritude⁹⁵.

A temática referente à História da África: Diáspora Africana e Ideologia da escravidão são temas indispensáveis na abordagem da história das relações raciais, desde que sejam tratados de maneira adequada, para Alberti (2013) deve-se evitar a ênfase no africano escravizado como vítima, não falando apenas nas barbaridades ocorridas durante o período da escravidão.

Algumas estratégias⁹⁶ para se trabalhar com a temática da escravidão são apontados por Verena Alberti (2013) tais como: possibilitar meios para que os alunos considerem a escravidão em seu contexto histórico, relativizar os castigos corporais como sendo exclusivo dos escravos, as diferentes formas de resistência.

Assim, observamos que neste módulo muitos conteúdos de grande importância para a História da África foram trabalhados principalmente no que se refere a História política, no entanto, alguns temas que forma colocados nos conteúdos abordados não aparecem explanados

⁹¹ Processo capitalista de exploração econômica e dominação política exercida por países africanos e europeus sobre os continentes africano e asiático entre o final do século XIX e início do XX (SANTOS, 2017, p. 304).

⁹² Baseia-se na ideia de que o europeu via a colonização a África como um dever a ser cumprido, para que os africanos conseguissem chegar ao “modelo” de civilização que eles acreditavam ser (SANTOS, 2017, p. 304).

⁹³ Ao se utilizar do darwinismo social e da teoria da evolução das espécies, os diferentes biótipos humanos são colocados como diferentes raças humanas, sendo a branca a mais desenvolvida, desta forma o usou-se da ciência para comprovar a falsa desigualdade existente entre os homens colocando o racismo científico como justificativa para a colonização (SANTOS, 2017, p. 304).

⁹⁴ Movimento políticos, filosófico e social que pressupunha a união identitária e política de todos aqueles que estivessem vinculados à África, lutando por melhores condições de vida diante da colonização, combatendo as desigualdades, buscando a saída dos Europeus do continente e a recuperação da cultura africana. (SANTOS, 2017, p. 326)

⁹⁵ Corrente literária e uma ideologia que reunia escritores negros francófonos, com o objetivo de reivindicar a identidade negra e sua cultura frente à opressão colonial (SANTOS, 2017, p. 330)

⁹⁶ Sobre estratégias para se trabalhar com a temática da escravidão Ver mais em: ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de História e cultura afro-brasileira . IN: PEREIRA, Amílcar Araújo, MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas, Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

no slide utilizado durante a formação, como, a *produção científica e artística: artes plásticas, literatura, música, dança, teatro*. Nesse contexto foram ressaltadas personalidades africanas como a Rainha Nzinga Mbandi e Rainha Na Agontimé e personalidades brasileiras como o ALeijadinho, Luiz Gama, Juliano Moreira e Maria Firmina dos Reis.

Para Warley da Costa (2013) o destaque para a atuação dos africanos e seus descendentes em determinados momentos da história do Brasil e em determinados períodos históricos, traduz o investimento o retorno de uma matriz historiográfica baseada nos grandes vultos da História e que foi duramente criticada pela renovação historiográfica dos anos de 1980.

Assim o autor aponta que ao se destacar e valorizar a figura de um único herói em detrimento do coletivo social traz de volta a história do antigo regime de historicidade, na qual o passado é colocado como a luz da verdade servido de orientação para ações futuras. Desta forma entendemos a crítica colocada por Warley da Costa (2013) na qual ao se colocar a figura de um único herói se esquece do coletivo envolvido nos processos, no entanto, percebemos que quando esse destaque é dado, se tem o intuito de fornecer um referencial negro para positivar a imagem e assim a História dos Africanos.

No módulo 2, são abordados temas referentes ao *movimento social negro, luta, resistência e organizações negras no Brasil e Maranhão*, sendo apontados os antecedentes do Movimento a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas, em Durban (África do Sul). Neste tópico, retrocederia um pouco mais e buscava entender como os movimentos de resistência e luta contra a colonização iniciados na África como o Pan-africanismo e a negritude fornecem um embasamento para os movimentos brasileiros, feita esta possível relação buscou-se entender como os movimentos e organizações dos negros contribuíram para as conquistas frente ao Estado brasileiro.

Segundo Nilma Lino Gomes (2011), esta trajetória de luta se inicia desde as primeiras formas⁹⁷ de resistência a escravidão, na luta abolicionista, e adentra no período da República com organizações políticas, associações e imprensa.

As temáticas trabalhadas nos levou para a discussão de temas referentes a Luta Antirracista no Brasil, na qual as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 são colocadas como marcos importantes no combate ao racismo no Brasil, sendo “o racismo um problema de todos e que envolve toda a sociedade. Por isso mesmo deve preocupar imensamente os educadores. Hoje em dia ainda se morre de racismo em nosso país” (ALBERTI, 2013, p. 28). É relevante que o

⁹⁷ Formas de resistência como os Quilombos, os abortos, os assassinatos de senhores, a religiosidade.

racismo seja trabalhado pelos educadores, para que os mesmos se tornem sensíveis, e percebam a ocorrência destas práticas em sala de aula, passando a combatê-las.

Conforme Alain Pascal Kaly (2013), as ideologias sobre a inferioridade do negro continuam vigorando em diversos setores da sociedade e é através da persistência e da luta pelo autoconhecimento que é possível se posicionar em uma sociedade. São essas formas de atuação que passam a buscar ativamente por meio de movimentos sociais um caráter identitário e uma reivindicação política, neste aspecto a Formação de professores propiciou um amplo levantamento de marcos importantes para o *Movimento social negro brasileiro*, pontuando as políticas de ações afirmativas e o Estatuto da Igualdade Racial como passíveis de críticas, levando-se em consideração que diversas questões não foram tratados pelo Estado.

Neste aspecto percebemos o papel desenvolvido pelo Movimento Negro para a conscientização, ocorrendo a apropriação dos termos raça e étnico-racial, mesmo sem fundamento biológico. Porém, já que a discriminação e o preconceito raciais manifestados pelo racismo continuam, ainda mantém-se a utilização dos termos para lembrar as relações tensas, preconceituosas com base em traços fisionômicos, cor da pele, visão de mundo.

No módulo 3 da formação, são trabalhados temas referentes aos *Territórios negros contemporâneos*, buscando-se conhecer a história dos quilombos brasileiros, comunidades negras rurais quilombolas e organizações quilombolas, comunidades e povos tradicionais no Brasil e quilombos contemporâneos maranhenses, buscando também possibilitar e favorecer o estudo sobre as manifestações culturais contemporâneas afro-brasileiras no Maranhão e no Brasil, Festas, Ritmos e Religiosidade afro-brasileira. Esses temas se constituem de grande importância por possibilitar uma aproximação com a realidade maranhense, ao demonstrar as organizações quilombolas e as diversas manifestações culturais de origem afro-brasileiras no Maranhão.

Segundo Alecsandro Ratts (2006) inúmeras comunidades negras rurais estão se identificando como remanescentes de quilombos e somente um pequeno número vem conquistando a titulação de sua terra, mais é através da mobilização política que se pressionam os órgãos governamentais para que seja estabelecidos procedimentos de identificação, delimitação e titulação das terras de quilombos, e é através dessa mobilização que os quilombolas estão se configurando como um novo sujeito político. É neste sentido que o autor aponta que os quilombos que mal apareciam nos livros didáticos escolares deixam de ser considerado algo do passado “os quilombos estão em toda parte e têm direito ao futuro, onde é

necessária a difícil combinação entre desenvolvimento e preservação do lugar. Não faz sentido enquadrá-los outra vez num tempo e num espaço únicos” (RATTS, 2006, 309).

Referente à abordagem sobre as “*Manifestações culturais contemporâneas afro-brasileiras no Maranhão e no Brasil, Festas, Ritmos e Religiosidade afro-brasileira*”, durante a formação foi abordado o quanto os africanos trazidos para o Brasil trouxeram um vasto patrimônio civilizatório, transmitiram e expandiram tradições ancestrais que influenciaram a língua, os costumes, a alimentação, a medicina e a arte no Brasil. Introduziram métodos agrícolas aperfeiçoados, transplantaram vários produtos que, graças aos seus cuidados, se aclimaram perfeitamente e foram assimilados na culinária de toda a população.

Com fortes valores coletivos marcaram toda a formação social e cultural brasileira. Nesta perspectiva, os africanos tiveram e tem um papel importante na formação cultural brasileira e com a inserção de suas práticas e seus costumes na sociedade brasileira contribuíram para a formação de uma identidade cultural afro-brasileira. No entanto consideramos importante que fossem destacadas formas de pensar o Brasil afro-brasileiro, que expressam olhares diversos sobre a realidade social e cultural brasileira.

No módulo 4 são abordados temas voltados para uma *Educação para as relações étnico-raciais: marcos legais, currículo e organização do trabalho pedagógico*, buscando favorecer o estudo sobre os marcos legais para a temática étnico-racial e aprofundar o conhecimento sobre currículo e relações étnico-raciais, propiciando que sejam planejados a organização do trabalho pedagógico para cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas da Rede Municipal de Ensino.

Na formação Continuada são apresentadas a Legislação Educacional com Base na LDB, a Lei 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, 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.

Durante o módulo 4, os temas de bastante relevância para o Ensino das relações Étnico-Raciais, na qual o conteúdo referente aos Marcos Legais da Educação para as Relações Étnico-raciais: Leis, Pareceres, Resoluções e Planos são de grande importância para que os profissionais que participaram e sobretudo os professores, possam se sentir preparados para trabalhar com os temas em sala de aula, tendo em vista a aplicabilidade da Lei 10.639/2003.

Desta forma, a abordagem da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo possibilita novas concepções, práticas e organização do trabalho pedagógico voltada para o Ensino de História da África e da educação para as relações étnico- raciais. No contexto da formação docente, seja inicial ou continuada, geralmente indica um silenciamento a respeito de questões relativas à diversidade étnico-racial, e a afirmação da História da África quanto História da Humanidade e dos conteúdos que não devem se sobrepor sobre outros, como o aspecto cultural sobre o histórico, o que emperra as possibilidades de abordagens pedagógicas, razão pela qual o processo formativo deve fazer parte do compromisso de uma gestão comprometida com a ampliação do universo histórico e cultural de conhecimento dos (as) professores (as) e demais profissionais da educação.

CAPÍTULO 3: OS (DES) CAMINHOS DAS FORMAÇÕES DE PROFESSORES (AS) PARA O ENSINO DE HISTÓRIAS E CULTURAS AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Neste capítulo iremos fazer um breve percurso sobre os (des) caminhos da formação dos professores de História no Brasil desde a década de 70 do século XX perpassando por várias décadas e atingindo a segunda década do século XXI. Portanto, para que possamos demonstrar como vem se efetivando essa formação, buscamos em autores como Saviani (2009), Ferreira e Franco (2011), Marli André (2010), Monteiro (2002) e Toledo (2017) entre outros, um aporte para tais análises.

Por conseguinte, buscamos analisar como se deu a inserção das Disciplinas referentes ao Ensino de História Africana e afro-brasileira na Formação inicial de professores dos cursos de História- Licenciatura da Universidade Federal do Maranhão - UFMA que tivemos acesso ao Fluxograma de Disciplinas do Curso, e no Curso de História Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA quanto tivemos contato a estrutura curricular, também destacamos o Curso Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros - UFMA, buscando assim perceber a partir de que momento os professores formados nestas Universidades passaram a ter acesso a tais conhecimentos, através do oferecimento de disciplinas obrigatórias.

Por seguinte, fazemos uma breve apresentação sobre a história da Formação Continuada no Brasil com aporte em Gatti (2008), Silva e Frade (1997) e Marli André (2015), e posteriormente, tendo como objeto as formações continuadas oferecidas pela SEMED, buscando entender a partir da perspectiva das formadoras e professores (as) de história do ensino fundamental maior que participaram das formações, quais a suas percepções sobre África, e como puderam direcionar as suas ações em sala de aula para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira .

Para tanto, aplicamos questionários com 2 formadoras e 4 professores, e posteriormente fizemos a análise destes questionários a luz do olhar de teóricos já utilizados. Por fim, após refletir sobre o que nos foi pontuado pelos sujeitos da pesquisa, apresentamos os caminhos para a elaboração do produto que será desenvolvido como material de suporte aos professores que atuam no ensino fundamental, sobre a temática.

3.1 Entendendo a Formação Inicial de professores (as): Uma perspectiva histórica e uma Análise das Formações Iniciais.

A educação se insere em um mundo de constante transformação, neste contexto de mudanças, é atribuído ao professor um papel central de agente dessas inovações. De um tempo de verdades absolutas, passamos para um momento de transformações em que são levadas em consideração as diferentes concepções, assim a formação de professores deve ser revista, discutida e analisada. Na década de 70 os estudos que versavam sobre a formação de professores, deixavam claro que as mesmas se pautavam em uma racionalidade técnica.

Já nos estudos das últimas décadas do século XX, as discussões pontuam que as formações visavam preparar professores críticos, reflexivos, conscientes e transformadores da sociedade. Assim, acreditamos que a formação de professores é um ponto fundamental para se pensar o Ensino de História, e o Ensino de História e cultura Africana e Afro-brasileira conforme obriga a Lei 10.639/2003.

Os debates sobre a formação de professores no Brasil como objeto de estudo e pesquisa se ampliou na década de 1970, como decorrência da criação dos cursos de pós-graduação, e se consolidou nas décadas de 1980 e 1990 no Brasil, principalmente a partir da implementação da LDB, já que anteriormente estas discussões estavam inseridas no campo da didática. Desta forma, muitos são os estudos que tem como foco principal a formação destes profissionais, para Marli André (2010), este é um campo de estudo autônomo e consolidado que vem despertando interesse, isso é expresso pelo aumento de pesquisas e crescente visibilidade da mídia.

Neste campo de estudo a discussão em torno do objeto da formação de professores é vasta, Marli André (2010) defende que o foco da formação docente deve estar nos processos de aprendizagem da docência, outra defesa, está em conceber a formação docente como um processo contínuo de desenvolvimento profissional. Segundo Martins (2010), a formação de um profissional é fruto do seu trabalho, sendo as condições históricas e sociais fundamentais para trajetória de formação de um indivíduo, e determinante para a sua efetivação profissional.

No que tange a formação de professores no contexto brasileiro, segundo Saviani “No Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular” (SAVIANI, 2009, p. 143), desde então a formação de professores é tratada como algo que deveria ser pensado. Para este autor, a formação pode ser dividida em períodos que consistem em “Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)”, “Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais

(1890-1932)”, Organização dos institutos de educação (1932- 1939), ”Organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais (1939-1971)”, “Substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996)” e “Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006)” (SAVIANI, 2009).

Dentro dessa cronologia, a partir da década de 1930 quando foram criados os primeiros cursos⁹⁸ de formação de professores de História, buscava-se um equilíbrio entre as atividades de ensino e pesquisa, de modo a formar professores com conhecimentos historiográficos e recursos para as atividades docentes, no entanto esta proposta não obteve êxito nos anos seguintes, na qual a preocupação era apenas formar transmissores de conhecimento.

Os primeiros cursos superiores de História no Brasil foram institucionalizados pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934, e pela Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, que mais tarde (1939) seria reestruturado na Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi) da Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro. Cada curso foi fundado por razões locais específicas, mas geralmente estava associado a um projeto político mais amplo. Com exceção do curso da UDF, os demais cursos eram oferecidos de forma integrada à Geografia (SILVA; FERREIRA, 2011, p. 286).

A criação dos primeiros cursos superiores em História tinha como iniciativa a formação de profissionais que iriam ter um embasamento e preocupação com conhecimento historiográfico que tomava como base o fazer e escrever História nos moldes do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil - IHGB, e esta instituição se pautava nas práticas do *Istitut Historique de Paris* (IHP), na França. Assim, a formação dos profissionais orientadas por esses ditames dos Institutos Históricos estava pautada na construção de uma História e da Identidade Nacional, na qual o Brasil seguia os métodos franceses (MATHIAS, 2011).

No entanto, este modelo de formação inicial não tem uma sequência, e é substituído por outro modelo de formação. Para Saviani, “o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos” (SAVIANI, 2009, p. 146).

Posteriormente, os cursos de graduação em história, ficaram a cargo das faculdades de filosofia, Ciências e Letras, na qual se retira a formação de História. A instauração do regime

⁹⁸ Os primeiros cursos de História do Brasil foram criados na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934, e posteriormente pela Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, que mais tarde (1939) seria reestruturado na Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi).

militar em 1964 trouxe serias mudanças para o país, inclusive no que se refere ao sistema educacional, estreitando os vínculos da educação como mercadoria, criando-se cursos de curta duração no caso de formação de professores “licenciatura curta”, que formavam profissionais caracterizados pela massificação de conteúdos através do livro didático, introdução de elementos técnico-pedagógicos possibilitando apenas habilidades básicas para profissionais minimamente capacitados para ingressar no mercado de trabalho (FERREIRA; FRANCO, 2008).

Neste sentido, “a formação de professores para o antigo ensino primário foi reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante” (SAVIANI, 2007 p. 147). O que nos permite compreender que houve um enfraquecimento e a falta de preocupação com a formação de professores (as), que assim como o Ensino de História, possuíam um caráter de idealização de heróis formadores de uma pátria perfeita.

Segundo, Maria Rita Toledo (2017) com a Lei 5.540/1968 voltada para reforma universitária e a Lei 5.692/1971 do Ensino Secundário, ambas ocorridas no período ditatorial, demonstrava-se a educação como uma ferramenta para o desenvolvimento econômico do país e para a manutenção da segurança nacional. Marcando a separação entre o ensino secundário e o ensino superior, rompendo com a perspectiva de tentar articular os níveis de ensino, afirmando a distinção entre bacharelado e licenciatura, o que na prática poderia ser traduzido entre “cientistas/intelectuais”, e os professores(as) de licenciatura curtas, transmissores de conhecimento, alienados dos processos de produção e circulação.

Para Selva Guimarães Fonseca (2011), A Reforma Universitária Lei 5.540/1968, foi responsável pela transformação da formação de professores (as) em cursos de curta duração. Neles se formaria unicamente professores (as) dotados (as) de “conteúdos e técnicas” apropriados e habilitados unicamente ao exercício do magistério nos primeiros segmentos da escolarização. A licenciatura plena teria o objetivo de formar um (a) professor (a) como pesquisador (a) ou especialista em determinada área de conhecimento.

Com a implementação dos cursos de pós-graduação que se institucionalizou a partir da reforma universitária Lei nº 5.540/68 as possibilidades de produção de conhecimento foram direcionadas a este nível formativo, o que consolida a hierarquização e especialização entre os diferentes ofícios docente. “A escola de nível básico passou a ser vista como o lugar dos intelectuais que não deram certo, ou que optaram pela docência e não pelo ofício” (TOLEDO, 2017, p. 186).

Sobre a legislação de 1971 sobre a formação de professores, Ferreira e Franco (2008) assinalam que era focada através do estabelecimento de algumas medidas, tais como o “aproveitamento de graduados do ensino superior como docentes das disciplinas de formação profissional, a fixação de padrões de vencimentos relacionados à capacitação de professor e a elaboração de critérios de avaliação” (FERREIRA; FRANCO, 2008, p. 87).

No caso específico do ensino de história, a mudança mais significativa foi à criação de uma nova licenciatura, denominada “Estudos sociais”, que reunia os conteúdos de história, geografia e organização social e política do Brasil (FERREIRA; FRANCO, 2008). Os resultados foram danosos, para os alunos, que passaram a ter docentes mal preparados, para os professores que perderam a sua identidade de acordo com a área, ou seja, não pertencendo à área nenhuma. Esta ação pode ser interpretada como uma tentativa dos governos militares de descaracterizar o ensino de História para disseminar o ideal moral e cívico. Neste contexto, a formação de professores (as) de História era realizada através dos cursos de Ciências Sociais, já que a disciplina História já havia sido integrada a Ciências Sociais nas escolas. E o (a) professor (a) habilitado (a) a ensinar História tinha cada vez menos contato com os conhecimentos históricos em sua formação docente.

Enquanto no ensino básico os professores perdiam a autonomia diante das disciplinas a serem lecionadas, no ensino superior a instalação e expansão dos cursos de pós-graduação começavam a debater as diretrizes curriculares das graduações de história, separando cada vez mais a formação de professores e a formação de pesquisadores, entre licenciatura e bacharelado.

O ingresso de novas gerações nos programas de pós-graduação nos anos 1970 e, posteriormente nos quadros das universidades, trouxe sem dúvida uma melhor qualificação dos profissionais, cada vez mais voltados para pesquisas inovadoras e para o ensino da pós-graduação. No entanto a priorização da carreira acadêmica e uma excessiva especialização temática dos objetos de investigação colocavam em um plano secundário a formação dos docentes. A preocupação em formara alunos que fossem atuar como professores nos níveis médios e que deveriam receber conhecimentos que permitissem sua melhor preparação para o magistério ficava cada vez mais desvalorizada (FERREIRA; FRANCO, 2008, p. 88).

Diante da legislação de 1968 (Lei nº 5.540/68) mais conhecida como reforma Universitária e a Legislação de 1971 (Lei nº 5.692/71) do Ensino Secundários, ficou cada vez mais expressivo a separação entre professores preparados para o regime universitário e professores preparados para o exercício do magistério no ensino secundário, o que aumentou ainda mais o distanciamento entre universidade e escola, pesquisa e ensino, trazendo prejuízo para ambas as partes.

As décadas de 1970 e 1980 se caracterizam pelo modelo de formação baseado na racionalidade técnica, em que o (a) professor (a) é meramente um transmissor (a) de conhecimentos produzidos por outros. Nas palavras de Ana Maria Monteiro (2002, p. 96), “a atividade profissional consistiria na aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas”. É preciso destacar que a formação para a pesquisa apenas se iniciava no Brasil e não era a preocupação principal dos cursos de História ou dos formuladores de seus currículos. Nesse sentido, a formação do (as) professor (a) pautava-se no conhecimento dos conteúdos históricos (o que ensinar) e nas técnicas de transmissão desse conteúdo (como ensinar), que, não obstante, não dialogavam durante os anos de formação.

Os anos 1980 se caracterizaram pela “lenta, segura e gradual” abertura política. Em oposição ao Regime Civil Militar, passou a ter maior margem de liberdade para se manifestar contrariamente às atitudes e políticas de governo, houve um aumento das lutas na área da educação para que a formação escolar possibilitasse aos alunos um maior desenvolvimento no âmbito social. Neste contexto, houve a necessidade de se alterar novamente a formação de professores (as). No caso de História, ocorreu à separação com a Disciplina de Estudos Sociais, o que garantiu o retorno da autonomia da disciplina e da formação de professores (as) de História.

Os pilares da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus foram revistos pela Lei nº 7.044/82, publicada em 18 de outubro de 1982. Cessou a obrigatoriedade do ensino profissionalizante em nível de 2º grau. No que concerne ao ensino de História, esses foram anos marcados pelos debates em prol da extinção dos cursos de Estudos Sociais em Faculdades Isoladas e Universidades, reivindicação pelo retorno da Geografia e da História nas escolas de ensino de 1º grau e “pelos discussões de questões teórico-metodológicas relacionadas ao ensino e à pesquisa de história e da história como disciplina escolar, para e na formação de professores” (NASCIMENTO, 2013, p. 286).

Este processo é acompanhado pela expansão do Ensino Superior por meio de Instituições privadas, responsável por implementar as licenciaturas curtas em todos o país e depois oferecer os cursos de formação docente a mais “baixo custo”. Se observando dois modelos distintos de curso, a Licenciatura curta e a Licenciatura Plena (TOLEDO, 2017, p. 187)

Tratava-se, claramente, de modalidades de formação de professores com objetivos diferentes. A licenciatura curta se propunha a formar unicamente professores dotados de “conteúdos e técnicas” apropriados e habilitados unicamente ao exercício do magistério nos primeiros segmentos da escolarização. A licenciatura plena iria além, formaria o professor e

contribuiria para a formação do pesquisador ou especialista em determinada área de conhecimento (NASCIMENTO, 2013, p. 284).

Nos anos 1990, período em que o processo de redemocratização se consolidava, novas reformas educacionais foram implementadas. Da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, depois emergiram outros documentos legais, com o intuito de garantir a reforma educacional, tais como: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), as Diretrizes Curriculares para a educação infantil, o ensino fundamental e médio (DCN's), as Diretrizes Curriculares para os cursos de nível superior. De acordo com a historiografia educacional, desde a década de 1990, vêm se configurando, no Brasil, discussões acerca da formação de professores reflexivos, investigadores de sua prática.

Esse professor não é mais um simples técnico ou reprodutor de conhecimentos, mas é capaz de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar, mobilizar recursos, procedimentos e conhecimento para a sua superação e avaliar a adequação de suas escolhas e saberes (CAIMI, 2001, p. 38-39).

No que tange a formação dos professores em história estes recebiam uma grande influência da História Social Inglesa, da *Nouvelle Histoire* originada nos *Annales* e da Escola de Frankfurt. Os debates no campo da historiografia passaram a incluir a renovação metodológica no ensino, na pesquisa, e nas produções científicas, considerando a exploração de novas fontes e de novos campos de investigação, ampliando assim o território temático e documental do historiador (MESQUITA; FONSECA, 2006).

No que se refere inserção da temática de História da África na formação de professores (as) e no contexto acadêmico, passou a ser contemplado em maior proporção há partir os anos 2000 e se impulsionou mais ainda a partir da Lei 10.639/2003. Anterior a este momento, se tinha praticamente uma ausência desta discussão na formação de professores (as), já que o predominante era a busca por uma identidade nacional com traços de africanidade e somente com uma árdua luta do Movimento Negro se tem a busca por uma consciência histórica (SERRA, 2019).

Anterior a Lei 10.639/2003 ocorreram algumas experiências de formação de professores conforme aponta Luena Pereira (2008), estas ações são frutos do Centro de Estudos Africanos-CEA, que organizaram em 1970 cursos introdutórios em Estudos africanos, voltados principalmente para a formação de professores. Em 1996 foi criado o primeiro curso de pós-graduação em História da África no Rio de Janeiro.

Quanto ao questionamento sobre a historiografia do negro deve-se aos movimentos, a reescrita da história deve-se à academia. Foi em meados dos anos 1960 que o mito da democracia racial difundido no meio acadêmico e abraçado pela elite brasileira, passou a ser questionado e desconstruído. O diálogo entre movimento negro organizado e a academia cresceu nos anos 1980, o que já foi possível surgir no espaço acadêmico movimentos que tratavam da questão racial como os NEAB's - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, difundido entre as Universidades Federais. Essa junção entre academia e movimento fortaleceu a causa, a produção acadêmica fez surgir uma nova historiografia onde foi desconstruída a negação do racismo e suas variáveis como preconceito e discriminação, reconhecendo a existência da problemática do racismo como um problema social necessário a ser superado (SERRA, 2019, p. 70)

Percebemos assim o quanto a temática de História da África esteve ausente da formação de professores, e buscamos compreender que somente a partir de uma luta e do diálogo com Movimento Negro, é que essas discussões passaram a se aproximar, fortalecendo a causa e fazendo emergir uma nova Historiografia e logo novas bases para a formação de professores (as) no Brasil.

Desta forma, constatamos que ocorreram sucessivas mudanças no processo de formação docente revelando um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas, como pontua Saviani (2007). A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório.

O que se revela permanência, no decorrer dos seis períodos analisados por Saviani (2007) a precariedade das políticas de formação de professores, que não estabelecem um padrão de preparação docente para enfrentar os problemas educacionais de nosso país.

Neste breve histórico sobre a formação de professores, percebemos como foi variando entre os governos, e que infelizmente não se tem uma política efetiva, para que a mesma seja tratada com a devida importância para a elevação da qualidade educacional, entendendo que este profissional é uma peça chave no processo de ensino aprendido. A preocupação em torno da formação de professores está ligada a questão da qualidade de ensino e as exigências das políticas públicas para a educação, na qual estes profissionais são colocados no centro das discussões.

Desta forma, muitas são as exigências dirigidas a estes profissionais, e a partir delas que buscamos entender como a formação inicial através das disciplinas que são ofertadas pode contribuir para a formação destes profissionais. Conforme pontuado por Fonseca (2011), é essencial se repensar as articulações entre a formação inicial ocorrida nas Universidades e a

construção de saberes e práticas dos docentes para o ensino de história. A autora destaca assim a importância da formação inicial para a construção das futuras práticas destes profissionais.

Ana Maria Monteiro (2007) aponta, que a relação dos professores com os saberes que ensinam durante muito tempo foi pensada a partir da racionalidade técnica na qual o professor era visto como um agente da transmissão de conhecimentos, no entanto, esta visão já é considerada superada, uma vez que os estudos epistemológicos deste campo consideram a relatividade do conhecimento científico, levando em consideração as diversas formas de conhecimento.

3.1.1 A inserção de disciplinas de História da África na Formação Inicial de Professores de História em São Luís

Diante das mudanças propostas pelo conjunto de Leis que foram criadas e se consolidaram ao longo dos anos 90, temos então a gestação da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares para a sua implementação, que prevê a inserção das temáticas na educação básica.

No corpo da própria Lei 10.639/2003 está prevista no Artigo 2, que os temas devem estar presentes principalmente nas áreas de educação artística, literatura e história brasileira “2º Os conteúdos referentes à história e Cultura afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2003, p. 2).

Desta maneira, vemos que tanto na Lei quanto nas Diretrizes, é fundamental a importância dos temas para que eles sejam inseridos no currículo das formações iniciais e continuadas dos (as) professores (as) de História, para que estes possam estar preparados para abordar tais temas em sala de aula.

Aportamo-nos em Develay apud Monteiro (2007, p. 24), que aponta que “o saber ensinar na maior parte das disciplinas, tem como ascendentes os saberes acadêmicos e as práticas sociais de referência”, ficando entendido a importância do saber acadêmico construído durante a formação inicial, levando-se em consideração também outras questões importantes como a prática social, que muito interfere neste processo.

O papel da formação inicial para a construção do saber dos futuros professores tendo em vista o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, é colocado no Parecer CNE/CP nº 03/2004, determinando que as instituições de educação superior devem elaborar uma pedagogia antirracista e anti-discriminatória e construir estratégias educacionais orientadas

pelo princípio da igualdade para que os educandos possam se posicionar contra qualquer forma de discriminação.

As Instituições de Ensino Superior são estabelecimentos responsáveis pela elaboração e execução de seus cursos e programas, assim como os seus projetos pedagógicos e planos de ensino que devem se articular a temática étnico-racial. É de fundamental importância que as IES atuem para incluir em seus currículos os conteúdos e disciplinas que abordem as temáticas das relações étnico-raciais.

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. § 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. § 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento (BRASIL, 2004, p. 11).

Fica previsto nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* que as Instituições devem incluir em seus currículos, disciplinas e atividades sobre a Educação das relações étnico-raciais. Assim várias são as ações essenciais previstas no 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 para a Educação superior, dentre as seis ações essenciais destacamos “d) Implementar as orientações do Parecer CNE/CP nº03/2004 e da Resolução CNE/CP nº 01/2004, no que se refere a inserção da Educação das Relações Étnico-raciais e temáticas que dizem respeito aos afro-brasileiros entre as IES que oferecem cursos de licenciatura” (BRASIL, 2013, p. 53)

Dada a importância destas questões, iremos analisar como, e a partir de quais momentos, as disciplinas referentes a História da África, História dos afro-brasileiros e Cultura africana e afro-brasileira são inseridas na Estrutura Curricular do curso de História das Universidades Públicas de São Luís, UEMA e UFMA e a criação do curso de licenciatura interdisciplinar em estudos africanos e afro-brasileiros da UFMA. Neste percurso buscou-se entender em quais momentos os temas propostos passaram a ser inseridos na formação inicial dos professores,

compreendendo que a inserção das disciplinas nos cursos foi fruto de debates sobre a importância da temática dentro dos departamentos de ensino.

Referente ao curso de História da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, este foi criado no ano de 1992, voltado para a capacitação de docentes da rede Estadual. Assim os primeiros vestibulares tinham como público alvo⁹⁹ estes professores, somente em 1995 foi implantado o regime regular, funcionando no turno matutino e posteriormente noturno (UEMA, 2006, p. 7).

O Curso de História Licenciatura foi criado fazendo parte do Departamento de História e Geografia e do Centro de Educação Ciências Exatas e Naturais – CECEN, da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, oferecendo aos seus alunos “fundamentação teórica, e, prática aliada à capacidade de reflexão, e crítica que deverão conduzir o profissional” (UEMA, 2006, p. 7).

Neste estudo cabe a análise da inserção das Disciplinas de História da África e dos Africanos no curso de História-Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão, tendo em vista o cumprimento das ações essenciais para a Educação Superior frente as Diretrizes Curriculares do ano de 2004. Analisamos a Estrutura Curricular do Curso entre os anos de 2003 (ano da homologação da Lei 10.639) até 2018 (ano em que demos início a pesquisa).

⁹⁹ O primeiro vestibular para o Curso de História aconteceu em outubro de 1992, oferecendo 105 vagas para professores leigos, atendendo assim ao Programa de Capacitação de Docentes - PROCAD, antes mesmo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB estabeleça a obrigatoriedade da qualificação profissional. Na ocasião, a UEMA firmou convênio com a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, visando à qualificação de professores da rede estadual (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2006, p. 6).

Quadro 07: Estruturas curriculares do curso de história - UEMA

Ano de vigência	Disciplina	Périodo	Carga Horária
2003 - 2006	-----	-----	-----
2006 - 2013	História da África e do Africanos	4º período	60h
	História e cultura Afro Brasileira	7º período	60h
2013 - 2018	História dos povos africanos	2º período	60h
	História da África Contemporânea	6º período	60h
	História e cultura Afro Brasileira	7º período	60h
2018 até data atual	História dos povos africanos	2º período	60h
	Educação e relações Étnico-raciais	6º período	60h
	História da África Contemporânea	6º período	60h

Fonte: Estruturas curriculares do curso de História da Universidade Estadual do Maranhão.

Desta forma percebemos que as disciplinas referentes ao Ensino de História da África e História Afro-brasileira só começaram a ser inseridas no currículo do Curso de História da Universidade Estadual Maranhão a partir do ano de 2006, tendo em vista a aprovação da Lei nº 10.639 em 2003 e das Diretrizes para a Implementação da mesma em 2004, anterior a este ano não se tinha nenhuma disciplina que trabalhasse esta temática¹⁰⁰.

A inserção de disciplinas sobre África no PPP do curso de História a partir do ano 2006, explícita nas ementas para as Disciplinas de História da África e dos Africanos: “O processo de desnaturalização da África como objeto histórico discutindo a gênese de equívocos constitutivos do conhecimento acerca de suas organizações políticas, sociais e econômicas, assim como sua historicidade no contexto da dinâmica histórica do ocidente” (PPP, 2006, p. 25). A ementa da disciplina de História e Cultura Afro-brasileira propõe: “O processo da formação de novas sociedades no “novo Mundo”. As contribuições africanas na formação da sociedade brasileira e comunidades afrodescendentes” (PPP, 2006, p. 25)

¹⁰⁰ Ressaltamos ainda que alguns conteúdos poderiam ser trabalhados de maneira secundária nas disciplinas que eram oferecidas

Percebemos que posteriormente houve uma preocupação em ofertar uma maior quantidade de disciplinas, nas Estruturas de 2013 e 2018 foram ampliadas para três a oferta de disciplinas. Desta forma, compreendemos a inquietação do departamento em oferecer disciplinas dentro do curso que possibilitasse discussões referentes à História da África e possivelmente alterando percepções equivocadas sobre o continente, através do conhecimento histórico.

Referente ao curso de História da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, sabe-se que ele foi criado no ano de 1952 junto com o curso de Geografia. Nesse período os discentes deviam cursar as disciplinas do bacharelado podendo, com mais um ano cumprir as disciplinas de natureza pedagógica, assim saíam contemplados com o diploma de Bacharel e Licenciado em História e Geografia. Somente no ano de 1966 ocorreu a separação dos dois cursos, e a partir de então passou a funcionar como História Licenciatura e História Bacharelado. No ano de 2014 foi extinto o curso de História Bacharelado passando a funcionar somente o curso de História Licenciatura, buscando oferecer aos seus alunos subsídios teóricos e metodológicos para que os mesmos pudessem desenvolver a carreira de professores¹⁰¹.

No que diz respeito à oferta de disciplinas referentes a História da África e dos Africanos, elas foram inseridas inicialmente somente na estrutura curricular do Curso de História Bacharelado e eram ofertadas como disciplinas eletivas para os alunos da licenciatura. Buscamos então perceber em que momento essas disciplinas foram inseridas na estrutura do Curso de Licenciatura¹⁰², tendo em vista que a nossa preocupação trata sobre a formação de professores.

Quadro 8: Fluxogramas de História Licenciatura - UFMA

Ano de vigência	Disciplina	Périodo	Carga Horária
1988 -2014	-----	-----	-----
2014 - ano atual	História da África Antiga	1º período	60h
	História da África Contemporânea	4º período	60h

Fonte: Fluxogramas do Curso de História da UFMA.

¹⁰¹ (https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/departamento/portal.jsf?id=850&lc=pt_BR acesso em 10 de julho de 2019)

¹⁰² Destacamos que no Curso de História Bacharelado existia uma Disciplina de História da África oferecida no sétimo período deste curso com uma carga horária de 60 horas, na qual os alunos do curso de História Licenciatura poderiam cursar como cadeira eletiva.

Portanto, até o ano de 2014 o curso de História Licenciatura da UFMA não oferecia nenhuma disciplina em sua estrutura curricular obrigatória, somente como disciplinas eletivas. Referente à História da África e dos africanos, é somente a partir de 2014 que passaram a ser oferecidas as Disciplinas de História da África Antiga e História da África Contemporânea.

As disciplinas foram organizadas com as seguintes ementas, a Disciplina de História da África Antiga trata sobre: “Historiografia. África na cultura ocidental. Historicidade do continente africano. Tráfico de escravos e formação do mundo Atlântico. História da África na Educação Básica. Questão ambiental” (PPP, 2014, p. 89) e a Disciplina de História da África Contemporânea tem em sua Ementa “Imperialismo na África. Processos de Independência e o Pan-Africanismo. África Contemporânea. História da África na Educação Básica. Questão ambiental” (PPP, 2014, p. 91).

Esta oferta só vai ocorrer obrigatoriamente 11 anos após a promulgação da Lei 10.639/2003, consideramos ainda que os professores ali formados poderiam ter contato com as temáticas através de cadeiras eletivas, cursos e palestras, mais de maneira obrigatória somente a partir do ano de 2014, já que esta inserção é fruto de discussões internas visando atender a necessidade para a aplicação da referida Lei.

Considerando a importância destas temáticas, foi criado¹⁰³ o primeiro Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros do Brasil, em 24 de fevereiro de 2015, e teve início no dia 05 de maio de 2015 na Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Este curso tem o objetivo de formar profissionais para a docência nos anos finais do ensino fundamental na área das Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia), no ensino médio na área de História e para atuação nas secretarias municipais e estaduais de educação para a implementação da Lei nº 10.639/2003.

Destacamos assim, a grande importância da criação deste curso na UFMA, uma vez que o mesmo também tem por objetivo formar professores de História para a aplicabilidade da Lei 10.639/2003, sendo o seu PPP fruto de discussões entre os docentes e o corpo administrativo, objetivando uma formação com embasamento conceitual sobre os a História e Cultura dos Africanos e Afro-brasileiros.

¹⁰³ A criação deste curso foi fruto de discussões teóricas e epistemológicas no contexto da Universidade, com destaque para a atuação de grupos de trabalhos e núcleos de pesquisa com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros NEAB-UFMA.

A estrutura curricular do curso é organizada em Núcleos Estruturantes¹⁰⁴ e dentro do núcleo de formação básica possuem as disciplinas voltadas as áreas do conhecimento¹⁰⁵ com caráter interdisciplinar, destacaremos em seguida as disciplinas voltadas a Área o conhecimento História, levando em consideração o nosso enfoque principal para formação de professores de História, mas destacando a importância das demais disciplinas para a composição e estruturação do curso.

Quadro 9: Disciplinas de História Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros do Brasil – UFMA

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Teoria da História	60 Horas
História Pré-Colonial e Colonial do Brasil e do Maranhão	60 Horas
História do Brasil e do Maranhão no Império	60 Horas
História do Brasil e do Maranhão na República	60 Horas
História das Américas	60 Horas
África I: historiografia, sociedades e culturas da antiguidade.	60 Horas
África II: Estados e Sociedades do Século VII ao XVI	60 Horas
África III: Colonialismo, Independência e Formação da África Contemporânea.	60 Horas
História e Cultura Afro-brasileira e Indígena	60 Horas
Oriente Médio, Ásia e Oceania: sociedades e povos	60 Horas
História da Europa	60 Horas
Metodologia do Ensino de História	60 Horas

Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2018.

Desta forma, fica claro a preocupação do Curso com a formação inicial de docentes com caráter interdisciplinar. Ao analisarmos as disciplinas oferecidas percebe-se que a pretensão não é mudar um foco etnocêntrico de raiz europeia por um africano, mas possibilitar a integração da diversidade étnico-racial do Brasil na formação inicial.

¹⁰⁴ Fazem parte dos Núcleos Estruturantes do Curso: Núcleo de Formação Básica, Núcleo de Formação Pedagógica, Núcleo Livre, Prática de Ensino como Componente Curricular, Estágio, Atividades Complementares Trabalho de Conclusão de Curso.

¹⁰⁵ São áreas o conhecimento para o Núcleo de Formação básica: Filosofia, Sociologia, Geografia, História e Letras.

Portanto, a Licenciatura propicia um embasamento conceitual efetivo sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira para possibilitar o desenvolvimento de novas práticas curriculares, e para a implementação da Lei 10.639/2003.

3.2 A Formação Continuada de Professores (as): considerações e um breve percurso histórico

Muitos são os desafios enfrentados pelos docentes no caminhar desta profissão, carregando consigo a grande responsabilidade pela almejada qualidade educacional. Para Alves (1991), é necessário que estejamos atentos aos problemas¹⁰⁶ relativos desde as formações iniciais, e como as formações continuadas são colocadas como formas de preencher lacunas e de possibilitar o aperfeiçoamento ou atualização dos mesmos.

A base histórica para a busca e conseqüentemente a ampliação do oferecimento de variados tipos de formações continuadas, está na sociedade contemporânea emergente, e nos desafios colocados pelas renovações curriculares e do ensino, sendo criado assim o discurso da necessidade de renovação a atualização. Na qual a formação continuada oferece a ideia de uma formação constante, de um aprofundamento e de um avanço na formação profissional em função das constantes mudanças na tecnologia, na legislação educacional e no mundo do trabalho (GATTI, 2008).

No estudo apresentado por Marli André (2015), a formação continuada pode possibilitar ao professor diferentes perspectivas, sendo estas uma experiência prazerosa e um estímulo em busca de novas práticas e experiências para a construção de novos projetos, e uma outra perspectiva, que concebe a formação inicial como deficitária e coloca na formação continuada uma atribuição de compensação.

No entanto, para Gatti (2008), a necessidade de formações continuadas no Brasil assume outra posição, sendo esta uma forma de suprir necessidades de cursos de graduações precários, problemas concretos nas redes públicas, “muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização” (GATTI, 2008, p. 58).

Para compreendermos como vem se desenvolvendo as formações continuadas de professores no Brasil, apresentaremos um breve contexto histórico baseado em Silva e Frade

¹⁰⁶ Alves aponta que as grandes interrogações para a formação docente está na inadequação da relação entre teoria e prática, na insuficiência do processo de formação em relação a duração, conteúdos e ações, na massificação do processo de formação, na precária rentabilidade dos cursos de formações, e na disfuncionalidade dos modelos e tipos de formações (ALVES, 1991).

(1997), nas últimas três décadas, no Brasil, podem ser evidenciados três momentos políticos: a ditadura militar, o movimento de democratização da sociedade e os movimentos de globalização da cultura e da economia.

Segundo as autoras, esses momentos políticos influenciaram os processos de formação continuada de professores. Na década de 70, como consequência do fechamento das instituições democráticas nas propostas de formação docente, observou-se a “valorização de princípios de racionalidade técnica, da hierarquização de funções, da burocratização da escola, com repercussões diretas nas alterações das funções de planejamento e execução”. (SILVA e FRADE, 1997, p. 33).

Assim, na década de 70, a formação continuada no Brasil teve uma significativa expansão devido ao advento da modernização social, o que exigiu recursos humanos mais qualificados para atender às demandas do governo militar, que enfatizou a necessidade de formar trabalhadores, tornando-se este o principal objetivo da educação na época.

Ferreira (2007) considera que, no início dos anos 80, com a abertura política, os movimentos em prol da educação, da pesquisa, do avanço científico e tecnológico se intensificaram. Com isso, as análises realizadas não se restringiam apenas às questões técnicas, mas passaram a abordar o contexto sócio histórico onde a formação do professor estava inserida. Naquele contexto, entendia-se a importância dos programas de formação continuada de professores como forma de responder às demandas mais específicas do professorado e garantir um aprendizado permanente, em que o perfil desejado do professor estivesse mais voltado para a dimensão política da prática docente (SILVA; FRADE, 1997).

Apesar de algumas mudanças positivas, indica-se que, desde a década de 80, demonstrava-se que as formações continuadas oferecidas pelos órgãos do Estado aos professores da rede pública quase não surtiram efeito, pois falta uma política séria de capacitação, visto que as propostas implementadas pelos governos são descontínuas e não atendem às necessidades da escola e dos professores.

Segundo Silva e Frade (1997), a década de 90 vem trazer questões como a globalização da cultura e da economia, assim como o desenvolvimento tecnológico, exigindo dos professores respostas e posicionamentos, o que demanda novos procedimentos de estudo e trabalho por parte dos docentes. Nesse contexto, vale destacar a influência de associações acadêmicas e profissionais e dos professores das universidades brasileiras, que reivindicaram que a formação inicial e continuada dos (as) professores (as) acontecesse na Universidade.

Apesar da importância da Universidade na formação de professores, Silva e Frade (1997) alertam que, muitas vezes, as práticas de formação acontecem desvinculadas de uma reflexão continuada sobre os problemas enfrentados nas escolas e até mesmo nas Secretarias de Educação. E acrescentam que nem sempre o que a Universidade julga relevante oferecer constitui uma necessidade sentida pelas escolas no processo de formação e reflexão. No final da década de 80 e início da década de 90, enfatizou-se bastante a formação do professor em serviço (SILVA E FRADE, 1997), argumentando-se que os “pacotes de treinamento” ou “encontros” dos quais os professores participavam não eram suficientes para a melhoria da qualidade do ensino, sendo necessário que os professores participassem de forma ativa da construção coletiva do saber, ou seja, que a formação continuada fosse realizada no seu local de trabalho, através da reflexão contínua sobre sua prática.

Em consonância com Silva e Frade (1997), percebemos que Gatti (2008) também coloca como fator que aumentou a preocupação com a formação de professores as pressões do mundo do trabalho, e ainda acrescenta os diversos¹⁰⁷ documentos internacionais que enfatizam diretamente ou indiretamente esta necessidade de formar professores que preparem os seus alunos para a nova realidade econômica mundial, e tecnicista, na qual este autor tece várias críticas.

Gatti (2008), destacou que outro fator que também impulsionou as formações continuadas foi a Legislação educacional, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei n. 9.394/96) que refletiu um período de debates sobre a importância destas, e pressionou principalmente os poderes públicos para o oferecimento de formações deste gênero. O autor destaca vários artigos deste documento que apontam para esta importância e para a obrigação do Estado através de ações estaduais e municipais em fornecê-las, colocando a educação continuada como uma das estratégias para a formação para o trabalho.

Gatti (2008) também destaca o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), como um forte incremento para os em processos de educação continuada, já que esta deu, pela primeira, respaldo legal para o

¹⁰⁷ Dentre os diversos documentos internacionais Gatti (2008) destacou três: Documentos do Banco Mundial (1995, 1999, 2002), em que essa questão é tratada como prioridade, e neles a educação continuada é enfatizada em seu papel renovador; o documento do Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina; e, como marcos amplo, a Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação e o texto Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior (UNESCO, 1998); a Declaração de princípios da Cúpula das Américas (2001); e os documentos do Fórum Mundial de Educação (DACAR, 2000).

financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço. Destaca também portaria ministerial do MEC n. 1.403 de 2003, que instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

Como podemos perceber as Formações Continuadas de professores e as preocupações para com as mesmas tem crescido nos últimos anos, e têm crescido também as formações sobre o que é colocado neste panorama de Formação Continuada, uma vez que, não existe um conceito preciso para o uso do termo Formação Continuada.

Ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada. (GATTI, 2008, p. 57)

Podemos perceber que não há consenso e uma delimitação a respeito do que seria a formação continuada de professores, o que possibilita o seu uso em diferentes situações que podem variar desde as mais amplas as mais resumidas. Neste sentido, torna-se difícil um levantamento numérico de suas quantidades, tendo em vista as suas diferentes iniciativas¹⁰⁸ e modalidades¹⁰⁹. Outra preocupação apresentada pela autora está na qualidade destas variadas formações, ou seja, na criteriosidade da sua validade e eficácia, sendo estas preocupações também, apontadas por alguns administradores públicos para garantir o estabelecimento de critérios para as formações.

Ao avaliar se ocorre uma valorização por parte dos cursistas quando o poder público oferece estas formações Gatti (2008), observa que na maioria dos casos ocorre esta valorização, uma vez que os cursistas destacam aspectos como a oferta pública, o fornecimento de materiais

¹⁰⁸ As iniciativas para a Formação Continuadas de professores podem variar, dentre as quais podemos destacar a iniciativa particular, dentro do sistema público a Municipal, Estadual ou Federal, organizações não governamentais, fundações, instituições consultorias, dentre outras.

¹⁰⁹ Modalidades, presencial, semipresencial, à distância.

(impressos, vídeos, livros e sites), a oportunidade do contato com especialistas em temas e a baixa evasão nas formações.

Estes aspectos apontados são importantes para percebermos como estas iniciativas por parte do poder público são importantes para os docentes, apesar de algumas deficiências que também são apontadas pelo autor em sua pesquisa, principalmente no que tange a infraestrutura (condições físicas dos locais em que são realizadas), problemas com os formadores, dificuldades na relação entre teoria e prática. Destacamos assim, a importância de avaliações posteriores às formações para que seja compreendida qual a percepção dos professores sobre a mesma, e se estas formações possibilitaram mudanças de práticas em sala de aula.

Para Marli André (2015) é de extrema importância pesquisas que tenham a intenção de ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem, o que se torna muito positivo para que sejam elaboradas ações efetivas em busca da almejada qualidade do ensino e da aprendizagem significativa, no entanto, é necessário cautela para que não seja reforçado que os professores são os únicos responsáveis pela educação, esquecendo-se de outros¹¹⁰ fatores que também intervêm no sucesso do sistema educacional.

Para esta autora, a consulta aos professores é de fundamental importância para que não ocorra a transferência de decisões para o meio externo, que definem formas e conteúdos das formações sem levar em conta as características específicas dos docentes, que podem resultar em programas padronizados que não atendem as necessidades dos mesmos. Desta forma, defendemos a necessidade de formações continuadas que possam mobilizar e desencadear mudanças efetivas nas escolas, podendo também abranger aspectos mais amplos do contexto social, político (ANDRÉ, 2015).

Neste sentido, com apoio nas ideias de Marli André (2015), propõe-se um desenvolvimento profissional, que passe a significar aprendizagem contínua dos docentes, buscando fazer parte da cultura escolar, e buscando favorecer o desenvolvimento das habilidades de colaboração, estabelecendo parcerias com universidades e sistemas educacionais. É esta a proposta que será colocada por este trabalho posteriormente, na busca da aproximação entre as universidades e o sistema educacional básico.

No que se refere as variadas ofertas de Formações Continuadas para as novas demandas educacionais, inseriu-se neste contexto as Formações Continuadas para temáticas relacionadas

¹¹⁰ Muitos são os fatores que podem interferir no sistema educacional Marli André (2008) destaca alguns como: os recursos disponíveis nas escolas, o tipo de organização do trabalho escolar, uma equipe gestora que propicie suporte físico, pedagógico, emocional aos docentes, salários dignos, condições de trabalho adequadas; carreira atrativa, um conjunto de condições que deve fazer parte de políticas de apoio aos docentes.

a História da África, para o Ensino de África e para as relações étnico-raciais, que abordamos neste trabalho.

Neste contexto Luena Pereira (2008), coloca que anterior a Lei 10.639/2003 poucas eram as iniciativas para a formação de professores para Ensino de África, se destacando as iniciativas dos centros de estudos africanos, com a promulgação da Lei citada, houve um significativo aumento de formações, de vários tipos e alcances.

Estes cursos, de variados formatos e diferentes cargas horárias (cursos de extensão, especialização, cursos à distância, etc.), têm sido promovidos por entidades do movimento negro e instituições de ensino superior, através da iniciativa de alguns professores e especialistas. São experiências muito numerosas e diversificadas, mas que traduzem determinados caminhos e contradições (PEREIRA, 2008, p. 269).

Os cursos de formações e capacitações analisados por Pereira (2008) em sua maioria caminham na tendência do ensino de África que privilegia e enfatizam a abordagem de temáticas afro-brasileiras sobre as africanas. Para esta autora, a formação de professores tem se dedicado prioritariamente a questões afro-brasileiras e a sensibilização dos profissionais para a problemática das questões raciais nas escolas.

Assim nas formações analisadas por Pereira (2008), os conteúdos sobre a África aparecerem superficialmente e com pobres articulações, é neste sentido que a autora aponta que os pesquisadores deste campo devem assumir um papel de extrema importância sobre qual África ensinada.

3.2.1 Análises dos questionários aplicados com as formadoras e com os (as) professores (as) que participaram das formações continuadas oferecidas pela SEMED

Neste subtópico, pretende-se aprofundar a relação e a influência da formação continuada de professores dando ênfase aos princípios que a Lei 10.639/03 estabelece tendo como base a pesquisa de campo. Buscou-se compreender na fala das formadoras e dos (as) professores (as) que participaram das formações da SEMED, sua atuação no processo educacional, o percurso de sua formação, as concepções adotadas em sua prática ao tratar as questões étnico-raciais e a História da África, ou seja, os pontos relevantes que devem ser trabalhados na formação dos professores para que se sensibilizem e se sintam desafiados a trabalharem com estes conhecimentos fazendo o uso de novas práticas pedagógicas.

Na pesquisa de campo, foram utilizados instrumentos para a coleta de dados já que “são vários os recursos utilizáveis para o levantamento e a configuração dos dados empíricos; os

métodos e as técnicas empíricas de pesquisa, cuja aplicação possibilita as várias formas de investigação científica” (SEVERINO, 2000, p. 150). Desta forma, para que pudéssemos realizar o levantamento de dados, utilizamos a aplicação de questionários com as formadoras e Professores de História que participaram das formações oferecidas pela SEMED durante os anos¹¹¹ de 2017 e 2018.

Na acepção de Gil (1999), o questionário é uma técnica de investigação que pode ser formulado com um número grande ou pequeno de questões que são apresentadas por escrito e têm por objetivo propiciar conhecimento ao pesquisador de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

A elaboração do questionário busca basicamente dar respostas para os objetivos da pesquisa, com enfoque para questões específicas, fazendo com que as respostas proporcionem dados ao pesquisador para analisar os dados da temática pesquisada.

Desta forma, elaboramos dois questionários destinados aos formadores e professores, cada um contendo dez perguntas, contemplando questões referentes: A formação oferecida pela SEMED; concepções teóricas e metodológicas das formações; concepções sobre África; aplicabilidade da Lei 10.639/2003.

Foram enviados 2 questionários aos formadores com 2 devolutivas, e para os Professores de História dos Anos Finais que participaram da formação foram enviados 4 questionários com a devolutiva¹¹² de 3 sendo 1 questionário respondido de forma incompleta.

- **Com a palavra as formadoras**

Conforme pontuamos anteriormente, a SEMED promoveu formações continuadas em Educação para as relações étnico-raciais no contexto da Lei 10.639/2003 durante os anos de 2007, 2008, 2017 e 2018, desenvolvidas em módulos, com o objetivo de propiciar a formação de profissionais da Educação básica para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira .

¹¹¹ Os questionários foram aplicados somente referente aos anos de 2017 e 2018, porque as informações e dados referentes às formações do ano de 2007 e 2008 foram perdidas durante a mudança de prédio da Secretaria.

¹¹² Em relação à devolutiva dos professores, é importante se elencar a dificuldade que tivemos com os mesmos, uma vez que entramos em contato no mês de Agosto de 2019 através de ligações, mensagens e e-mails, todos concordaram em responder os questionários, e mesmo após várias cobranças, contatos e até mesmo ida às escolas que alguns trabalhavam, não obtivemos uma devolutiva satisfatória.

Desta forma, é de fundamental importância conhecer quem foram as formadoras e quais as suas percepções, aplicamos questionários com as formadoras dos cursos dos anos de 2017 e 2018, conforme explicitado abaixo:

Quadro 10: Formadoras 2017 e 2018

NOME	FORMAÇÃO	CARGO NA SEMED
Formadora S	Pedagogia e Especialização em Educação para as relações étnico-raciais	Professora dos anos iniciais, e Coordenadora do Grupo de Trabalho da reforma curricular da SEMED.
Formadora I	Letras- Português e Inglês- Mestrado em Educação, Cursos de aperfeiçoamento em História e Cultura afro-brasileira e especialização em gestão de políticas públicas em gênero e raça.	Especialista em Educação, Coordenadora da Formação continuada em Educação das relações étnico-raciais.

Fonte: Questionário aplicado às formadoras.

As formadoras fazem parte da equipe técnica da SEMED no setor de Núcleo de Currículo e foram responsáveis pelo planejamento e execução das Formações em Educação e Relações étnico-raciais no contexto da Lei 10.639/03, ambas possuem formação específica para a Educação das relações étnico-raciais e são da área de Pedagogia e Letras.

Ao questionarmos as formadoras se durante a formação inicial elas tiveram contato com as temáticas referentes à História e Cultura Afro-brasileira e Africana, através de disciplinas, ambas responderam que através de disciplinas não tiveram esse contato. A formadora I respondeu que devido a essa ausência na formação inicial, começou uma mobilização dos estudantes negros para criar um grupo multidisciplinar, que já discutia a ausência e a necessidade das temáticas.

Conforme defende Fonseca (2011), é essencial se repensar as articulações entre a formação inicial ocorrida nas Universidades e a construção de saberes e práticas dos docentes para o ensino. Destacamos assim, a importância da formação inicial para a construção das futuras práticas destes profissionais e consideramos importante saber quais as formações que elas possuem para que assim possamos compreender como se constitui o seu arcabouço teórico.

O envolvimento da professora I com o Movimento Negro é de fundamental importância na sua trajetória profissional, bem como para a aquisição dos conhecimentos sobre as temáticas

citadas anteriormente. Neste sentido, recorre-se à teoria da subjetividade social, para explicar o interesse desta formadora pela temática:

[...] a partir da ação do sujeito em determinado contexto social, que estabelece inusitadas reações e relações com os outros sujeitos e elementos de sentidos recebidos de outros âmbitos sociais, criando-se no interior desses espaços zonas de tensão, que podem atuar tanto “[...] como momentos de crescimento social e individual ou como momentos de repressão e constrangimento do desenvolvimento de ambos os espaços”. (González, 2003, p. 203). A formação, enquanto conteúdo e forma cultural participam de um jeito muito particular e inusitado nas configurações subjetivas do professor, que ao integrar dialeticamente as experiências oriundas de tempos e espaços diferenciados da trajetória do sujeito, gera sentidos subjetivos próprios para cada situação vivenciada e compartilhada. (SANTOS E MARTINEZ, 2008, p. 7).

A fim de compreendermos a respeito da formação das técnicas da SEMED, questionamos se as mesmas já haviam participado de outras formações voltadas para a Lei 10.639/03, para a História da África e para Educação Étnico-racial e quais seriam. Ambas responderam que participaram da formação oferecida pelo *Projeto A Cor da Cultura* para a utilização do Kit pedagógico do material. No caso da Formadora S, ela participou de uma especialização oferecida pela UFMA, e a Formadora I, tem várias especializações na área.

Também pedimos para que elas descrevessem a importância de ter participado das especializações, ambas as formadoras elencaram ser de grande importância, a formadora S respondeu: “Possibilitou aprofundamento da temática, dos conceitos, o conhecimento histórico de negação, que até então eram superficiais. A formação aprofundou de forma teórica, entender o que é a educação para educação das relações étnico raciais, e como acontece no universo escolar” (Formadora S).

A formadora I respondeu que “Toda formação continuada sobre a temática é relevante, porque nos faz refletir sobre a necessidade de ter a temática tratada no cotidiano escolar em todo o ano letivo, e não apenas no mês da consciência negra”.

É importante o sentido colocado pela professora I, de que as temáticas devem ser abordadas ao longo do ano letivo, e não somente em datas comemorativas, que é o que geralmente acontece nas escolas.

Questionamos quais as concepções das formadoras sobre África com o intuito de compreender quais seriam as concepções perpassadas durante as formações, e qual o lugar de importância que estes conteúdos devem ocupar. As repostas foram:

Eu não tenho mais a ideia da África pobre que só tem bicho, miséria e doença. **A nossa ancestralidade vem de lá e nossa identidade deve ser construída de lá e não da Europa**, enquanto espaço civilizatório das nossas heranças. É importante se trabalhar os reinos e não a ideia de tribo, as concepções de universo e a História da África (Formadora S, grifo nosso).

África deve ocupar um papel importante no currículo das escolas, para desmistificar o que foi aprendido errado, desconstruir estigmas e estereótipos. É fundamental se trabalhar com a existência de reinos e impérios, de riquezas, o que atraiu o olhar dos colonizadores, saber que eles dominavam tecnologias que muitos acham que eles não dominavam. A própria arte africana possibilita se entender que já se fazia o uso de muitos materiais, foi explorada por conta do conhecimento, a utilização da mão de obra africana em todos os ciclos da economia brasileira. A luta dos africanos para a independência, a literatura sobre a exploração dos portugueses. A importância da arte e da literatura. **O conhecimento deve chegar desde cedo aos estudantes, às percepções de escravização deve ser superada para recuperação da autoestima das crianças, recorrer a coisas que valorizem a História e Cultura** (Formadora I, grifo nosso).

As respostas obtidas sobre as concepções sobre África são no sentido de superar estereótipos que estão arraigados em nossa sociedade, o que é de fundamental importância, para que os professores se sintam preparados para essa desconstrução e assim, construção de novas percepções. Na resposta das formadoras foi destacada a importância de se trabalhar com reinos e impérios africanos, no entanto nos conteúdos programáticos das formações há uma ausência destas temáticas.

A concepção colocada pela Formadora S em relação a História da África em oposição ao Eurocentrismo pode ser entendida através do colocado por Borges e Tourinho (2011), como concepção de África ainda se sedimenta como reforço ou consolidação de uma postura já conhecida, ou seja, os dilemas de uma crítica a uma escrita da história centrada na Europa. Em outros termos, o que ainda continua sendo colocada pela Formadora é a necessidade de rever o ponto de vista que considera a Europa centro da civilização e não necessariamente afirmar a historicidade da África.

Para estes autores, o estudo da História da África que serve como elemento de sustentação desse posicionamento teórico contrário ao Eurocentrismo, implica um direcionamento que não prioriza a afirmação da historicidade africana, mas apenas uma contraposição às teses do Eurocentrismo.

Sustentar uma posição baseada no princípio da negação sem a correlata afirmação de algo diferenciado, essa tem sido a postura observada por Borges e Tourinho (2011), quando os docentes entram em contato com o conhecimento histórico africano, e o que estes autores

defendem é a necessidade de se elaborar uma concepção de história africana correlacionada à história da humanidade.

Para que pudéssemos compreender como ocorreram as formações, perguntamos quais foram os procedimentos metodológicos utilizados, as repostas foram no mesmo sentido, de organização em módulos, com a parte presencial, discussão teórica dos textos, a metodologia dialógica que permite extrair dos que estão participando posicionamentos que muitas vezes são preconcebidos e o desenvolvimento de atividades no espaço escolar, vivenciando, e fazendo no espaço escolar. Percebemos assim, que a formação requer um envolvimento dos professores ao propor que sejam desenvolvidas atividades no espaço em que atuam, propondo assim a relação teoria e prática, para o desenvolvimento de atividades.

Na resposta de uma das formadoras ela pontua que seria essencial uma equipe maior, que possibilitasse a ampliação das formações e as temáticas abordadas, destacamos assim, que há a necessidade de ampliação das formações, já que essa é uma reivindicação da própria equipe técnica.

Sobre a escolha das temáticas e sua importância nas formações, obtivemos as seguintes respostas. Para a Professora I é fundamental os marcos legais, para que sejam indicados os conteúdos a serem trabalhados, já para a Professora S é fundamental conceitos como relações étnicas- raciais, racismo, preconceito e ancestralidade. Percebemos assim, que os conteúdos colocados como importantes pelas formadoras se fazem presentes nas formações, no entanto, chamamos a atenção para a ausência e distanciamento em relação à historiografia africanista sobre a História da África, que se constitui de fundamental importância para uma postura de crítica melhor fundamentada, sobre os equívocos da concepção de uma história geral que tenha como parâmetro um único modelo. É esta perspectiva defendida por Borges e Tourinho (2011) que a África passa a se afirmar em sua historicidade, em sua existência real, ou seja, a experiência histórica africana passa a existir não como negadora da Europa, mais por estar viva e em movimento, e como História da Humanidade.

Buscando perceber, quais dificuldades as formadoras pontuariam sobre a aplicabilidade da Lei 10.639/2003, as respostas foram no sentido de dar importância para a temática de maneira mais prática; da inserção dos conteúdos durante todo o ano letivo e não somente em datas específicas.

Outro aspecto levantado pelas formadoras, foi à falta de interesse por parte de professores que não tem formação e não sabem da importância da temática. Por estas respostas fica claro que os conteúdos devem ser inseridos de maneira mais abrangente durante o ano

letivo, e não somente em determinadas datas comemorativas, conforme defende Verena Alberti (2013), que deve haver um grande esforço para que os temas sejam integrados ao currículo e não fique limitado a marcos e períodos específicos.

Quando questionamos quais os subsídios oferecidos pelas Secretaria para a aplicação da referida Lei, neste ponto percebemos uma certa discordância entre as respostas das formadoras.

No aspecto formativo sim, mais precisa melhorar, seria interessante que houvesse uma equipe maior, para além da I. Formação há, é importante, mais outras questões como recursos, acompanhamento efetivo, fiscalização mesmo, obrigando as escolas, acompanhamento pedagógico, do que está trabalhando, como está trabalhando (Formadora S).

A SEMED em gestões anteriores adquiriram material para as escolas do ensino fundamental, como o livro do Nei Lopes e distribuiu 10 livros para cada escola como forma de dar subsídios materiais e o kit a cor da cultura, porém ao chegar nas escolas elas devem fazer uso dos mesmos, não deixando isolados como aconteceu em uma escola que cheguei e o material estava na sala da diretora. Além do oferecimento de formações continuadas que são oferecidas e que possibilita que a temática possa ser tratada. (Formadora I).

Para a Formadora S, é necessário novas ações por parte da SEMED, como aumento da equipe, maior acompanhamento, e mais recursos, já a Formadora I elenca que já foram distribuídos recursos e oferecidas formações, cabendo a as escolas fazerem o uso dos mesmos.

Tentamos perceber se após as formações continuadas há uma continuidade das ações, e obtivemos respostas diferentes, já que uma formadora apontou que alguns professores que participaram das formações desenvolveram projetos e ações em sala de aula, e até mesmo na escola e também houve solicitações para novos planos de trabalho. A outra formadora pontuou que seria necessário uma pesquisa após a formação, para se ter uma noção se ocorre uma continuidade das ações, como nunca ocorreu uma pesquisa neste sentido ela não tem estes dados.

Em relação às atuais reformas educacionais e como estas podem influenciar nos conteúdos sobre África com destaque para a BNCC, obtivemos as seguintes respostas: A formadora I pontuou sobre a BNCC, que a SEMED está vivendo um momento de atualização das propostas curriculares, buscando incluir temas que foram esvaziados da versão final. A formadora S respondeu que nas habilidades propostas há uma abertura, cabendo às escolas e aos professores contextualizar e dá importância aos temas.

Desta forma percebemos que uma formadora responsabiliza a Secretaria para a inserção dos temas nova reforma, já a outra responsabiliza os professores e as escolas. Fica claro que quando a formadora aponta que “cabe a escola e aos professores”, a Secretaria faz os

encaminhamentos e cabe as escolas elaborarem os seus Projetos levando em consideração a sua realidade e suas especificidades, e não tomar a BNCC como um documento pronto e acabado.

Para finalizar o questionário, perguntamos as formadoras quais seriam os objetivos de uma formação de professores que possibilitasse trabalhar com o Ensino da África valorizando os aspectos emancipatório de valorização desse campo.

A formação pode ser específica, uma vez que na maioria das formações iniciais não houve, a formação continuada preenche uma lacuna da inicial, mais seria necessário que todas as formações passassem por essas temáticas, desde a formação de gestores, todas as formações gerais devem abraçar esse tema. Deve ser ampliado o alcance em todos os momentos, o processo formativo é uma meta a ser alcançada e deve ser aliado aos instrumentos legais que contemplam temática, um setor especializado na temática (Formadora I).

Vejo que deve ser pensado em nível de política educacional, um espaço que faça essa discussão, que pensem a temática, que pesquise que estude.. Pensar em aspectos legais no nível de conselho municipal, a SEMED pode fomentar a obrigatoriedade, trazendo a Lei para o nível de município. A formação continuada, sempre, formação com impacto no espaço escolar com práticas, que o professor faça isso enquanto pesquisador, a formação deve esta atrelada **como professor pesquisador, que a universidade e a SEMED favoreça este tipo de ação, a relação entre teoria e prática**. Não deve ser colocado apenas como responsabilidade do professor, devido a correria do dia a dia, às vezes o professor não tem como fazer isso, há o papel fundamental do coordenador pedagógico que também deve ter essa formação. (Formadora S)

Conforme destacamos na resposta da formadora S, a importância é que esta formação esteja atrelada a pesquisa na relação teoria prática , em consonância com Marli André (2001), que destaca o consenso que existe em valorizar a articulação entre teoria e prática reconhecendo a importância dos saberes da experiência e na reflexão da melhoria da prática. Através das respostas das formadoras, percebe-se uma preocupação com a ampliação das formações aliadas aos instrumentos legais, e na fala da outra formadora fica evidente a necessidade da parceria entre a Secretaria e as Universidades, as duas falas são importantes para o que pretendemos abordar em nosso produto.

- **Com a palavra os professores**

É preciso acentuar que a inserção da temática africana e afro-brasileira nas escolas, traz consigo novas exigências e novas formas de abordagens, assim como a superação de posturas e posicionamentos socialmente arraigados. E nesse processo os professores se constituem importantes atores, que passam a mobilizar saberes construídos em diversos espaços frutos de

diversas experiências de vida, e de formações. Portanto investigar e refletir sobre as experiências das formações vivenciadas, assim como as possibilidades de outras práticas metodológicas, o que evidentemente exige melhores aportes para o exercício da docência.

A nossa intenção neste tópico é relevar aspectos sobre a formação de professores a partir da visão dos mesmos. O nosso público alvo da pesquisa foram Professores (as) de História do Ensino Fundamental que compreende do 6º ao 9º ano e que participaram das formações oferecidas pela SEMED nos anos de 2017 e 2018. O contato com estes sujeitos da pesquisa foram repassados pela equipe da Secretaria. Reiteramos que não tivemos acesso aos dados e aos professores que participaram de formações anteriores, já que a documentação foi perdida.

Foram enviados 4 questionários aos professores, com uma devolutiva¹¹³ de 3, sendo 1 respondido de forma incompleta. Foram-nos repassados os quantitativos da formação do ano de 2018, conforme exposto a seguir.

Quadro 11: Formação Continuada de Professores 2018.

ÁREA DE ATUAÇÃO	QUANTITATIVO DE PROFESSORES
Ensino Infantil	44
Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano.	49
Professores de História do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano.	5

Fonte: Lista de Frequência da Formação Continuada de professores.

Podemos observar de acordo com a tabela anterior a quantidade de professores que participaram da formação por Área de Ensino, já que a mesma é destinada a todos os professores da Rede Municipal de Ensino, desta forma identificamos que somente 5 professores de História do 6º ao 9º ano participaram da mesma, sendo estes os que entramos em contato e aplicamos os questionários que serão analisados posteriormente.

¹¹³ É válido relatar a dificuldade na aplicação destes questionários, uma vez que todos os professores concordaram em responder, no entanto, após inúmeros contatos e idas as escolas, não tivemos ou conseguimos o almejado. Já que uma professora não respondeu ao questionário e outra não respondeu todas as questões. Compreendemos a correria no cotidiano dos professores, mais reiteramos a importância da participação dos mesmos na pesquisa, uma vez que nossa maior intenção é proporcionar um manual que auxiliem os mesmo a trabalharem com as temáticas em sala de aula, durante as aulas de história do 6º ao 9º ano.

Quadro 12: Professores de História que participaram da Formação Continuada 2018.

NOME	ESCOLA QUE ATUA	FORMAÇÃO	SÉRIES E DISCIPLINA QUE ATUA
A	E.U. B Professor João de Souza Guimarães-Bairro Olho D' água	História Licenciatura-UFMA	6° e 7° ano-História
P	E.U. B Professor João de Souza Guimarães-Bairro Olho D' água	História Licenciatura-UEMA	7° ao 9° ano-História
F	U.E. B Edson Luiz de Lima Souto- Bairro Gancharia	História Licenciatura-UFMA	6° ao 9° ano-História
N	U.E. B Professora Rosilda Cordeiro-Bairro Zona Rural Quebra Pote	Sem informação.	Sem informação.

Fonte: Lista de Presença das formações continuadas da SEMED e questionário aplicado aos professores.

Logo de início, questionamos se durante a formação inicial os professores tiveram contato com as temáticas referente à História e cultura africana e afro-brasileira, e se foram oferecidas disciplinas, os três professores responderam que não tiveram nenhuma disciplina referente à temática em sua formação inicial, um professor relatou o que diagnosticamos no curso de História da UFMA, que oferecia a disciplina para História Bacharelado e não para História Licenciatura, e outro professor relatou a temática era tratada superficialmente na Disciplina de História do Brasil e Antropologia Cultural.

O que nos revela a lacuna deixada pela formação inicial destes profissionais, no que se refere à História da África, e a necessidade da formação continuada para que os mesmos tenham contato com a temática. Neste sentido, as formações continuadas são colocadas conforme a acepção de Gatti (2008), como ação compensatória frente à falta deixada na formação inicial, e também como busca por atualização frente à legislação educacional e as implicações da Lei 10.639/2003.

Dos 3 professores que participaram da formação voltada a Lei 10.639/03 Educação Étnico-racial oferecida pela SEMED, a Professora P além desta formação da SEMED também participou de uma outra formação à distância voltada para a temática “Escola para todos: promovendo uma educação antirracista”, da Fundação Telefônica Vivo. Pedimos para os professores que descrevesse a importância de participarem de uma formação sobre essa temática, todos os professores responderam no sentido de reconhecimento desta importância.

Foi muito importante, pois a temática foi bem apropriada ao nosso público da rede municipal que é heterogêneo, composto na sua maior parte de mestiços e negros. O curso cumpriu o objetivo de reciclar os docentes para que eles possam trabalhar a importância da identidade cultural afro, bem como o seu papel na formação do povo brasileiro, ressaltando sempre em sala de aula o respeito à diversidade e o combate a toda forma de preconceito (Professor A).

Foi importante por **valorizar a contribuição da cultura negra e africana** no processo de **construção de identidade da nossa sociedade**, com destaque para questões culturais e sociais (Professor F grifo nosso).

Sim. Foi maravilhoso participar de uma formação sobre um tema tão importante e que, apesar disso, e **da Lei que o confirma, acabamos por tratar como um tema transversal, citando-o somente em algumas partes do plano de ensino**. Essa formação nos fez refletir sobre como trabalhamos esse tema, assim como agimos no nosso dia-a-dia, às vezes, utilizando expressões preconceituosas sem nos darmos conta disso. Além disso, proporcionou outro olhar e novas formas de abordagem para a temática da História da África e outros conteúdos relacionados às relações étnico-raciais (Professora P).

Podemos perceber que todos os professores discorreram sobre as formações oferecidas pela SEMED, reconhecendo a importância das mesmas sendo que o professor A pontou a formação com o objetivo de reciclar os docentes para trabalharem as temáticas. Percebemos assim uma consonância com Gatti (2008) quando o autor afirma que há uma valorização da parte dos cursistas quando o poder público faz esta oferta e oportuniza o contato com especialistas de temas, com o fornecimento de materiais e o compromisso com a capacitação dos profissionais.

De acordo com as respostas acima, podemos perceber que duas respostas foram voltadas para a valorização da cultura da africana para a formação da sociedade brasileira e da identidade, e somente uma resposta se voltou para a História da África, o que nos faz ressaltar a necessidade de terem conteúdos voltados para a História da África, para que não ocorra um privilégio dos aspectos culturais no trato da temática e até mesmo certa dicotomização entre história e cultura conforme pontuado por Lorene dos Santos (2010). Esta autora concluiu que muitos trabalhos têm como principais objetivos promover a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, com vista a posituação da identidade e reeducação das relações étnico-raciais, e percebeu que o elemento cultura tem prevalecido.

Assim como entende Luene Pereira (2008) que os estudos sobre África não devem estar somente, a serviço de fornecer uma identidade positiva aos afrodescendentes e alterar as desequilibradas relações raciais dentro da escola e fora dela.

Nas respostas também foi evidenciado a importância da formação para o combate ao preconceito e as expressões preconceituosas, práticas corriqueiras em suas experiências dentro,

e fora de sala de aula, e que precisam ser enfrentadas. O que deixa claro, a forma de se trabalhar com essas temáticas para o combate ao racismo e para ensino das relações raciais, a partir da positivação do sujeito negro, valorização e pertencimento a uma identidade africana que lhe foi negada, conforme aponta a autora a seguir.

A História e a narrativa histórica são percebidas aí como elementos centrais para a formação da identidade individual como coletiva, e fundamental para a construção de uma memória positiva e, por conseguinte, de uma autoestima elevada. Acredita-se que redimensionar e revalorizar o papel do contingente negro na história do Brasil possa alterar o regime de representações do negro na sociedade brasileira atual. Deste modo, a luta pelo controle da narrativa histórica, e por sua reescrita, é entendida como etapa fundamental para a redefinição da identidade e do novo lugar que grupos subalternos em geral buscam ocupar na configuração social contemporânea (PEREIRA, 2008, p. 259).

Ao perguntamos¹¹⁴ aos professores como eles analisam as atuais reformas educacionais, com destaque para a BNCC, no que se refere à inserção dos conteúdos relativos à História da África e dos Afrodescendentes no Brasil. Sobre esta pergunta, dois professores não responderam e um professor respondeu que a proposta é válida na teoria. Isto nos leva a perceber que os professores ainda não se sentem preparados para discorrer sobre o que está proposto nesta legislação educacional, reconhecendo a existência, mais agindo com distanciamento, já que através das respostas podemos perceber um escudamento em não responderem por se sentirem ausentes do processo. O que conforme a assertiva de Santos (2010) considera os currículos escolares como artefatos culturais dinâmicos, em permanente processo de transmutação, em que novos componentes são constantemente introduzidos, ao passo que outros caem em desuso.

No que se refere às temáticas abordadas na formação, pedimos aos professores que pontuasse as de fundamental importância para as suas aulas, as respostas foram bem diversas. O professor A respondeu sobre a importância dos heróis negros, personagens importantes de nossa história e muitas vezes esquecidos. O professor F respondeu sobre a importância de se trabalhar com a arte e estética africana, e as manifestações religiosas, apontando sobre um projeto desenvolvimento na escola que trabalha. E a professora P respondeu sobre a desconstrução de uma história eurocêntrica e uma nova visão da diversidade africana cultural, histórica e social.

¹¹⁴ A partir desta pergunta referente a BNCC a Professora P, não respondeu mais ao questionário.

No geral, as respostas obtidas deixam perceber a importância da formação para a “desconstrução da imagem do continente que o associa exclusivamente a miséria, guerras, doenças e fome, fazendo emergir uma África rica economicamente e culturalmente” (Professor A). Os professores destacam temáticas que de fato foram tratadas durante a formação, o que se percebe que há um predomínio em se trabalhar heróis e personagens importantes no sentido de posituação de identidades, e o claro privilégio em relação a elementos culturais e no sentido de desconstrução da história eurocêntrica.

A respeito da desconstrução da História eurocêntrica colocada pela Professora P, fazemos a relação com o abordado por Borges e Tourinho (2011), na qual este posicionamento é importante, porém, o conhecimento sobre as sociedades africanas não deve servir apenas, como reforço ou consolidação de uma postura já conhecida, ou seja, dilemas de uma crítica a uma escrita da história centrada na Europa. Percebemos que ainda é colocado pelos professores a necessidade de rever o ponto de vista que considera a Europa centro da civilização e não necessariamente afirmar a historicidade da África.

Com o intuito de identificar e compreender os percalços e dilemas vivenciados pelos professores sobre a aplicação da Lei questionou qual a maior dificuldade para aplicação da Lei 10.639/2003 no contexto escolar. Duas respostas apontaram a escassez do tema no material didático adotado pela escola, e uma resposta pontou a ausência da temática no PPP da escola. A ausência ou inadequação referente a História da África no currículo escolar e no livro didático faz parte de um esquecimento histórico da população negra no pós abolição, que são entendidos como a base para a produção de uma identidade negativa (PEREIRA, 2008).

Essa ausência apontada nas respostas dos professores nos livros didática e no PPP podem estar atrelado ao que coloca Santos (2010) a entrada desta temática no contexto escolar é um processo complexo, que envolve relações de poder e investimentos na perspectiva de promover um reeducação étnico-racial e novos projetos de sociedade.

A inserção destas temáticas no currículo escolar se submete às características e ao funcionamento próprio de instituições escolares, “conjunto das teorias, ideias, princípios, normas, pautas, rituais, inércias, hábitos e práticas que constituem a cultura escolar” (SOUSA, 2005, p. 74). Questionamos se a direção ou coordenação das escolas favorecem a aplicação da Lei e todos responderam que sim, com algumas ressalvas, como “Apoiam, contudo apenas executam-se algumas ações de forma pontual” (Professora P). Também questionamos se a SEMED providenciou subsídios para a realização da aplicação da Lei e todos os professores responderam que sim, através do oferecimento de cursos de formação que todos participaram,

e de material didático “um livro sobre a história indígena e africana, mais de maneira superficial” (Professor F). Percebemos assim, a importância da atuação da SEMED, através do oferecimento de formação continuadas e de matérias, ainda que com alguns percalços, a Secretaria proporciona estes subsídios.

A fim de entendermos o que as formações trouxeram de estudos que poderiam mudar a sua prática pedagógica de professor, voltados para as questões raciais e para a História da África, e se as ações tiveram continuidade após as formações, as respostas foram as seguintes:

Trabalhamos o projeto relacionado a formação Educação a Relações Étnico-raciais com professores e alunos, eles receberam bem a proposta, **mas precisamos tornar essa ação permanente** (Professor A grifo nosso).

A percepção foi extremamente enriquecedora somando com os referenciais, fazendo descobrir novos valores, sobre as máscaras africanas, as línguas, a diversidade abriu uma visão de mundo e proporcionou um novo olhar sobre a África, um olhar mais empático, e o imaginário de savana e florestas presente na mídia passou a ser contestado e desconstruído. Quanto à continuidade das ações, **foi desenvolvido um projeto cultural** com a professora de português, mais creio que seja necessária essa inserção durante todo o ano (Professor F grifo nosso).

Passamos a abordar a história a partir de autores também africanos, a tratar da escravidão no Brasil e suas consequências, de maneira a mostrar que houve muita resistência sim. **Trabalhamos a temática em microprojetos culturais** com as nossas turmas, ainda no ano passado fizemos uma formação com os professores das outras disciplinas também (Professora P grifo nosso).

Todas as respostas apontam para um esforço, em trabalhar a África de uma nova forma, que se distancia de uma visão comum, midiática, e de um imaginário selvagem, fazendo emergir uma África rica culturalmente. Quanto à continuidade das ações podemos perceber que ocorrem de maneira esporádica destacando-se a realização de projetos pontuais de cunho cultural. Ressaltamos a importância destes projetos, no entanto, é necessário que se tenham cuidados com o desenvolvimento e a continuidade dos mesmos, para que não ocorra um trabalho descontextualizado, desconectado do aprendizado e do conhecimento, e que apresente apenas uma perspectiva folclorizante com esvaziamento do conteúdo histórico.

É neste sentido que Santos (2013) nos alerta sobre a relação entre história e cultura, na qual essa dicotomização se constitui um problema a ser enfrentado para se trabalhar com essas temáticas, sobretudo quando a abordagem de aspectos culturais de diferentes povos, levam apresentação do exótico e do folclore.

Ao questionamos quais as percepções dos professores sobre África e qual o lugar de importância que estes conteúdos devem ocupar na História do Brasil e na História do Maranhão, os professores¹¹⁵ pontuaram os seguintes aspectos:

A África é um continente bem heterogêneo, há nações desenvolvidas lá. **Sobre a história do Brasil e do Maranhão infelizmente é muito focada na questão escravista**, sendo que esse povo tem uma história que antecede a escravidão, história essa presente em seus descendentes, rica e diversa do ponto de vista cultural eles nos ensinaram bastante, **contribuído para identidade do povo brasileiro**, isso precisa ser resgatado nos livros didáticos (Professor A grifo nosso).

Todos os conteúdos são de extrema importância, o olhar sobre a África com uma responsabilidade de trabalhar esse tema, e **a importância da África para o dia a dia, de mostrar a valorização** e não fazer segregações (Professor F).

O reconhecimento da África como um continente plural, os professores reconhecem essa diversidade e a importância dessa valorização, no entanto pontuam que o lugar que eles ocupam na História da Brasil e na História do Maranhão ainda está muito voltado para a Escravidão. Percebe-se a preocupação dos professores em trabalhar com a temática dissociando a memória da escravidão, buscando enfatizar outras referências positivas, ricas e diversas.

Os fatores que nos chamam a atenção é que os professores apontam a necessidade de se trabalhar com os temas no sentido de valorização e construção da identidade do povo brasileiro, que constituem a relação entre a perspectiva de positividade e o lugar que devem ocupar os conhecimentos históricos.

E para finalizar o questionário perguntamos quais as sugestões para aplicabilidade da Educação Étnico-racial e do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira , a fim de compreendermos a partir da percepção dos professores sobre o que é necessário, e o que falta.

A disciplina no combate ao preconceito em sala de aula acessa a um material didático adequado ao público infanto-juvenil, formações continuadas sobre o tema. Gostaria de acrescentar algo importante; **se estabelecer uma ponte entre os professores do ensino médio e fundamental com a comunidade acadêmica, que está mais atualizada nas políticas relacionadas a essa questão** (Professor A grifo nosso).

¹¹⁵ A professora P não respondeu a este questionamento.

Uma ferramenta importante é a promoção de conferências com especialistas da área, para que os pesquisadores possam propagar suas pesquisas para público escolar, pois a formação oferecida já foi repassada pela professora I, assim haveria uma troca de informações para encurtar o distanciamento. Outra proposta é trabalhar, projetos sobre o tema, não somente em um período, mais ao longo do ano, projetos voltados, com visitas em memoriais e conhecer os espaços destinados à memória negra e africana, buscar abordagens de filmes (Professor F).

Dentre as respostas estavam a solicitação de formações, conferências, materiais acessíveis como sites, aproximação entre as pesquisas das universidades e o público escolar, aspectos que buscaremos focar no produto final da nossa dissertação, na qual irá se basear como guia para os professores.

3.3 Apontamentos sobre o Produto: Material de suporte ao professor- Ensino de História e cultura africana e afro-brasileira.

Nos últimos anos, a discussão sobre a História da África, bem como o seu ensino, ganhou espaço significativo na academia, principalmente em função da aprovação da Lei 10639/03. Teses, dissertações, simpósios, publicação de livros, encontros multidisciplinares e eventos afins constituem-se grandes avanços no tocante aos estudos da temática africana e afro-brasileira. Em contrapartida, estudos destacam que são poucos os sinais e resultados práticos desses estudos, principalmente no que diz respeito aos seus impactos na sala de aula da Educação Básica.

A partir das análises dos questionários aplicados aos professores, pode-se compreender que a experiência de formação em um curso centrado na Lei 10.639/2003 trouxe modificações substanciais na forma de ver a África e por conta disso do mundo também. Mas, acima de tudo, muda a forma como o docente se relaciona com a História da África e com questões étnico-raciais, possibilitando novas formas de abordagens. Ainda que as formações e algumas percepções sejam passíveis de críticas, buscamos elaborar um guia de suporte ao (a) professor (a), tendo em vista as suas próprias sugestões.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, uma das inquietações era como fazer com que o conhecimento estudado e produzido no âmbito acadêmico chegasse ao ensino básico, tendo em vista a preocupação com a formações dos (as) professores (as).

Diante desta constatação, uma alternativa encontrada foi produzir um material para as discentes sobre o tratamento da temática, História e Cultura Africana e Afro-brasileira tendo como aporte a BNCC e o Documento Curricular do Território Maranhense – DCTM.

Está inquietação se aporta nas discussões de Manuel Luiz Salgado Guimarães (2009) que aponta como referência nas discussões sobre Ensino de História a transformação da produção de conhecimento em material ensinável, como forma de estimular o diálogo entre o profissional do ensino fundamental e do ensino médio, com o pesquisador e professor universitário. No que se refere a temática de Ensino e História de África percebeu-se uma intensa produção historiográfica no meio acadêmico, sobretudo, a partir da obrigatoriedade colocada pela Lei 10.639/2003, intensificando as discussões, porém, ainda se percebe uma lacuna em relação ao Ensino dos conteúdos nas escolas.

É sobre esse distanciamento entre a produção de conhecimento acadêmica e o ensino escolar que ocorrem reflexões sobre o Ensino de História Para “a uma constatação de uma enorme defasagem entre o que se produz na universidade, fruto em grande parte do avanço dos programas de pós-graduação, e seus resultados para o ensino de História realizado nos colégios” (GUIMARÃES, 2009, p. 36).

Este afastamento também é colocado por Azevedo e Lima (2011), como uma crise que prejudicou o diálogo entre pesquisa acadêmica e saber escolar, onde aquilo que se pesquisava e discutia no interior das Universidades ficava preso e não possibilitava novas reformulações, estas autoras apresentam como uma possibilidade de aproximação o uso de diferentes linguagens e fontes. Referente a estas constatações feita pelos autores, observa-se a defasagem no que é produzido nas universidades, buscamos propor formas de aproximação entre esses dois universos.

De início pensamos em elaborar algo novo, no tocante as temáticas, até mesmo propor uma formação de professores¹¹⁶, no entanto, decidimos fazer um levantamento para o que está sendo produzido no âmbito acadêmico. Fomos instigados a olhar para o mestrado oferecido pela UEMA, pois se trata de um mestrado profissional, e então buscamos uma forma de valorizá-lo e aproxima-lo com meio escolar. O objetivo é apontar novos conhecimentos e novas metodologias que possibilitem aos professores refletir e produzir conhecimentos sobre a História da África, tendo como norte a BNCC e o Documento do Curricular Território Maranhense.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento contemporâneo do ano de 2017, de caráter normativo, que estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da educação básica (BRASIL, 2017). Apesar da BNCC

¹¹⁶ Tendo em vista a aproximação com o objetivo da nossa pesquisa, no entanto tendo em vista as formações já oferecidas buscamos novas propostas.

estabelecer as aprendizagens essenciais e conteúdos mínimos para a educação básica, segundo o documento, as redes de ensino e as escolas terão autonomia para elaborar seus currículos e projetos pedagógicos, considerando as realidades locais. Em relação à temática do Ensino de História e Cultura Africana, ficou estabelecido, o seguinte:

Cabem aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas destaca-se (...) educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura africana, afro-brasileira, africana e indígena (Leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008) (BRASIL, 2017, p. 19).

Podemos observar que a abordagem da história e cultura africana e afro brasileira permanece nos currículos escolares, porém, com a BNCC, esta incorporação caberá aos sistemas e redes de ensino e serão trabalhadas preferencialmente de forma transversal e integradora, essa mudança pode resultar na minimização do espaço dado à história africana e afro-brasileira em sala de aula.

Quando implantada, a Lei n.º 10.639/2003 estabeleceu que fosse obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio e no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. No entanto, de acordo com as orientações da BNCC esse ensino que ainda encontrava-se em um lento processo de efetivação poderá ser enfraquecido, apesar de alguns conteúdos referentes a história da África perpassarem pelas Unidades temáticas propostas pelo documento, conforme veremos a seguir.

A BNCC está pautada em procedimentos básicos para o processo de ensino e aprendizado, que compreende a sistematização dos eventos considerados importantes para a história do Ocidente, o uso de fontes e documentos e os processos para a produção do conhecimento histórico e a análise do tema problema a partir de diferentes ângulos.

O Documento Curricular do Território Maranhense - DCTM, do ano de 2019, foi elaborado em consonância com a atual legislação educacional principalmente com a BNCC, sendo esta a proposta curricular do Estado do Maranhão, que tem por objetivo o direito de aprendizagem e o desenvolvimento integral do estudante.

Este documento servirá de base para as escolas públicas e privadas do Maranhão a fazerem as suas próprias elaborações do Projeto Político Pedagógico-PPP de acordo com as suas realidades (MARANHÃO, 2019).

O DCTM aponta os princípios educacionais que devem ser desenvolvidos com base na Constituição de 1988, dentro os quais estão incluso: a Diversidade, o documento explora a diversidade do território maranhense para que os sujeitos se sintam representados no processo de ensino-aprendizagem. “Nesse sentido, faz-se necessário enfrentar o preconceito, o racismo, o machismo, a homofobia e todo e qualquer tipo de intolerância e ódio. Posto isto, o currículo deve ser a expressão da diversidade social e cultural do povo maranhense” (MARANHÃO, 2019, p. 28).

No DCTM como na BNCC a temática voltada para a *Educação para as relações étnico-raciais e ensino da história africana e indígena – diversidade cultural* é apresentada nos Temas integradores para serem trabalhados pela transversalidades, que podem aparecer com maior ou menor intensidade dependendo da realidade escolar, estes temas possuem uma característica de flexibilidade curricular, em que cada escola em seu PPP decidirá como será a abordagem, de acordo com a sua realidade escolar.

No entanto, reforçamos que a temática de História da África e Cultura Afro-brasileira e Africana são obrigatórias conforme a Lei 10.639/2003, e devem estar presentes no currículo escolar. No tópico que apresenta a temática no DCTM, apenas reforça o que é obrigatório de acordo com a Lei 10.639/2003 e acrescenta que no Maranhão existem áreas indígenas e quilombolas que possuem uma diversidade e deve ser estudada nas escolas (MARANHÃO, 2019).

Para a apresentação as Disciplina História, Ensino Fundamental-Anos Finais o documento faz um resgate histórico sobre a História quanto disciplina escolar com destaque para as “principais” escolas historiográficas Positivismo e Escola dos Annales. E discorre sobre a temática de História da África e cultura afro-brasileira conforme explicitamos a seguir:

Entre as novas tendências nos currículos acadêmicos e escolares destaca-se também a introdução das temáticas de história da África, da cultura afro-brasileira e da história indígena previstas nas Leis 10.639/03 e no 11.645/08. Além de serem importantes para combater o preconceito e a discriminação ainda existentes na sociedade brasileira, ressaltam o protagonismo dos povos indígenas e africanos até então relegados a segundo plano pelo Eurocentrismo vigente no pensamento social brasileiro, apesar de terem sempre representado a maioria da população no país (...). A rejeição ao Eurocentrismo é especialmente importante no estudo do Maranhão, um estado constituído por um emaranhado de culturas intercruzadas, pois somente assim a maioria dos estudantes poderá se reconhecer na história estudada, sentindo-se estimulada a aprendê-la para construir um passado que lhe seja útil para a compreensão da própria posição na sociedade (MARANHÃO, 2019, p. 435-436).

Podemos perceber desta forma que a temática discutida é apontada pelo DTCM devido a sua obrigatoriedade em Lei, e colocada como importante para o combate ao racismo e ao Eurocentrismo, para o estudo da realidade maranhense e da sua diversidade.

Tendo como base a BNCC e a DCTM de História do Ensino Fundamental – Anos Finais, que apresentam as Unidades Temáticas, as Habilidades e os Objetos do conhecimento buscamos neste dois documentos, temas relacionados que possibilitam e deixam uma abertura para as temáticas propostas Lei 10.639/2003 de acordo com cada série do Ensino Fundamental-Anos Finais 6º ao 9º ano. Percebemos que muitos itens que estão propostos na BNCC se repetem no DTCM, com poucos acréscimos e com a diferença que o DTCM inclui sugestões de atividades de acordo com cada temática.

Desta forma, iremos buscar um diálogo entre as Unidades temáticas propostas na BNCC e no DTCM, conforme serão analisados e as propostas de materiais sobre a temática elaborada no Mestrado em História. O material elaborado servirá de suporte aos professores para trabalharem as temáticas referentes ao Ensino de História e Cultura da África e dos Africanos, tendo como base os estudos desenvolvidos pelo Mestrado de História PPGHIST/¹¹⁷ UEMA. Conforme o proposto abaixo:

Quadro 13: Trabalhos e Produtos do PPGHIST que se relacionam com o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira

AUTOR	TÍTULO	ANO
Cirylla Regina Ferreira Serra	Texto Dissertativo: Ensino e Historicidade africana no sistema educacional brasileiro: livro didático, racismo e a lei 10.639/03 Produto Educacional: https://www.misoso.com.br	2019
Jêibel Márcio Pires Carvalho	Texto Dissertativo: “Dos terreiros para a escola, da escola para os terreiros”: Problematizando as relações entre instituições escolares e religiões afro-brasileiras a partir de Cururupu/MA Produto Educacional: Das escolas para os terreiros: Oficinas para trabalhar a	2019

¹¹⁷ O Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), criado pela Resolução n. 1054/2013 CEPE/UEMA e aprovado pela CAPES em julho de 2013, visa qualificar profissionais dedicados à docência no ensino básico e contribuir com o seu papel de agente condutor de práticas pedagógicas. (http://www.ppghist.uema.br/?page_id=15 Acesso em: 18 de fevereiro de 2019)

	História, Cultura e Religiões Afro-brasileira no espaço escolar.	
Jefferson Gonçalves Mota	Texto Dissertativo/Produto Educacional: A África e os africanos no cinema: imagens em movimento como recurso didático para o Ensino de História.	2019
Laiana Lindozo Barros Cutrim	Texto Dissertativo: “O Tambo é das mulhé”: falas e experiências de mulheres na cultura popular negra em audiovisual para uso na sala de aula. Produto Educacional: Elas na Roda (documentário)	2019
Lara Jéssica Nóbrega Macêdo	Texto Dissertativo/Produto Educacional: Escravidão e comércio de africanos no Ensino de História: de uma abordagem teórico-conceitual a uma proposta para o uso de fontes e novas metodologias	2019
Tereza Cristiny Morais Nogueira Texto Dissertativo	Texto Dissertativo: A Estética dos cabelos crespos: identidade negra e resistência no cotidiano escolar em Pedreiras – MA Produto Educacional: Cabelo Crespo e Resistência no Cotidiano Escolar	2019
GLEiciane Brandão Carvalho	Texto Dissertativo: NOS CIRCUITOS DA HISTÓRIA: mulheres e identidades na educação em Cabo Verde e a produção da cartilha: A participação das mulheres na construção da história de Cabo Verde Produto Educacional: A participação das mulheres na construção da história de Cabo Verde	2018
Reinilda de Oliveira Santos	Texto Dissertativo/produto educacional: ENCANTARIA EM SALA DE AULA: Ensino das Religiões afro-brasileira s e construção da consciência histórica através de seções didáticas no site do Museu Afro digital do Maranhão	2018
Aldina da Silva Melo	Texto Dissertativo/Produto Educacional: A África na sala de aula na África: a reinvenção dos zulus	2017

Fonte: Publicações/Dissertações- Site: PPGHIST

De acordo com os trabalhos desenvolvidos podemos perceber variadas temáticas que podem acrescentar e valorizar no Ensino de História da África, a partir de diferentes e novas perspectivas e metodologias como: o uso de sites, cinema, documentários, oficinas. Para Crislane Azevedo e Aline Lima (2011) a incorporação de diferentes linguagens para o ensino de História, contribui para uma aprendizagem significativa para o aluno, contudo, é necessário um domínio para que não ocorra a perda da especificidade e da solidez que devem ser marcas do conhecimento histórico.

O nosso material será organizado em seções temáticas. Na primeira parte fazemos uma breve apresentação sobre o Movimento Negro, buscando demonstrar como este foi importante pressionar o Estado para a Promulgação da Lei 10.639/2003. Em seguida, buscamos apresentar a legislação educacional com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases que foi modificada com a Lei e as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004 como o documento norteador para a Lei.

Por seguinte fazendo discussões recentes, que podem ser incorporadas ao lidar com as temáticas, sobre a Base Nacional Comum Curricular BNCC e o Documento do Território Curricular Maranhense- DTCM. Apresentamos tabelas de como as temáticas que se referem a História e Cultura Africana e Afro Brasileira aparecem nesses documentos em cada série do Ensino Fundamental- Anos Finais. Por seguinte as bases da Historiografia Africana, dada a sua importância para a o Ensino de História da África.

E por fim apresentamos os produtos que já foram elaborados pelos mestrados do PPGHIST/UEMA, defendendo que os mesmos se constituem como fundamentais para a aproximação entre as Escolas e as Universidades e como estes podem se relacionar com o proposto pela BNCC e pelo DTCM, apontado algumas viabilizações de uso a favor de melhorias e do fortalecimento e das temáticas defendidas.

Ao logo de todo o material desenvolvido, aparecem recortes das falas dos (as) professores (as) e das formadores, reforçando o que os mesmo acham importantes ao lidar com a temática e quais as suas necessidades.

Também fazemos a indicação de sites e matérias que podem ser acrescentados ao se trabalhar com os temas. Acreditamos assim que este material possa indicar caminhos aos professores para o fortalecimento de temas que são obrigatórios e de suma importância para o Ensino.

CONCLUSÃO

A Lei 10.639/2003 tornou obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em escolas públicas e privadas de todo território brasileiro, alterando assim a LDB/96 e sendo referenciada em vários documentos da Legislação Educacional. No entanto, somente a Lei não garante que as temáticas sejam inseridas fazendo-se necessárias ações efetivas em todo o sistema educacional.

Desta forma percebemos como a “Historiografia Tradicional” marcada pelo Historicismo, Positivismo e Marxismo excluíram a História da África e conseqüentemente está mesma exclusão é percebida no Ensino de História nas escolas, e só mais recentemente com a produção historiográfica de africanos e africanistas possibilitou que esta História fosse escrita por um novo ângulo e um novo olhar que não a inferiorizasse. Desta forma, a Historiografia sobre a África se fortaleceu e passou a ser escrita do ponto de vista do seu próprio povo, e progressivamente vai se assemelhando a outras partes do mundo, trazendo importantes contribuições no que diz respeito a interpretação de novas fontes e de novos eventos importantes para a História da Humanidade. É justamente este paradigma eurocêntrico que deve passar a ser combatido, a partir de outras perspectivas, possibilitando o Ensino que contribua com a História da África e de seus descendentes.

Refletimos sobre o ensino de História e como esta se constituiu como disciplina, sofrendo alterações, ganhos e perdas, que durante muito tempo priorizou a construção de um modelo eurocêntrico excludente, e que a poucos vem sendo alterado para a inclusão da História da África e dos africanos. Percebemos que, o ensino de História deve utilizar-se de conceitos que são fundamentais, para que ocorra a inclusão de conteúdos historicamente excluídos, como a História da África, permitindo a devida importância de diversos grupos e povos.

Posteriormente realizamos a análise do processo histórico que contribuiu para a institucionalização e obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar percebendo que a publicação da Lei 10.639/2003 e das respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais somou-se principalmente às demandas do movimento negro que são importantes responsáveis por dar voz às culturas que sofreram tentativas de serem silenciadas e menosprezadas.

Realizamos a análise da legislação educacional (LDB, PNE, DCN's, BNCC), tendo em vistas que os textos da legislação podem ser entendidos e problematizados como narrativas que produzem significados em disputa no meio político, assim buscamos nas entrelinhas dos documentos perceber como as questões referentes aos conteúdos discutidos são tratados, e

direcionados, tendo em vista que os mesmos norteiam o âmbito educacional e o ensino. Percebendo como esta legislação foi modificada e como esta temática passou a ser tratada a partir da obrigatoriedade da Lei. Apesar dessas críticas, não se pode negar o avanço que a promulgação dessas Leis possibilitou ao Sistema Educacional Brasileiro, no entanto, no que se refere à BNCC, devemos reafirmar a importância da Lei de caráter obrigatório, uma vez, que este documento coloca a temática como transversal, o que pode ocasionar um enfraquecimento, depois de tantas lutas para efetivação da mesma.

Realizamos uma análise sobre a efetivação da Lei 10.639/2003 no contexto nacional e estadual com base em estudos que foram desenvolvidos anteriormente ao nosso trabalho, foi possível percebermos que apesar de alguns percalços muito já se avançou e que estes estudos se constituem de fundamental importância para a construção da História da Lei como um campo que vêm se constituindo no âmbito no Ensino. Analisamos a efetivação da Lei no contexto Municipal através da Secretaria de Educação do Município de São Luís-SEMED, percebendo como a mesma desenvolveu, suas ações e formações para o cumprimento da Lei.

Constatamos que as ações vêm ocorrendo desde o ano de 2004, através de distribuição de material, participação em fóruns e palestras, e no Programa A cor da cultura. Também analisamos como vem ocorrendo as Formações Continuadas para professores da rede municipal de ensino de São Luís, e constatamos a realização de formações nos anos de 2007, 2008, 2017 e 2018, abordando variados temas, que foram analisados e criticados com respaldo em autores que trabalham as temáticas.

Referente aos conteúdos abordados nos módulos das formações, é importante percebermos a ausência de temas diretamente voltados para a História da África, dando uma ênfase maior na temática Afro-brasileira e menor na História do continente. Sendo que muitas vezes os temas são apresentados para fornecer uma identidade positiva aos afro - descendentes. Outro fator que chamamos a atenção ao analisar as formações é a prevalência de elementos culturais sobre os elementos históricos, que pode causar uma dicotomia.

Também refletimos sobre a Formação de professores de história, fazendo uma abordagem histórica deste percurso e percebendo como a mesma se alicerçou em modelos externos com a ausência da temática de África. Constatamos como se deu a inserção de disciplinas referentes à História da África e dos africanos nas formações iniciais dos Cursos de História da UFMA e da UEMA e a criação do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos da UFMA, sabido dos diversos embates no meio acadêmico para que esta inserção ocorresse.

Também refletimos sobre Formação continuada, buscando entender a base histórica deste campo, e como vem se constituindo no Brasil, assumindo a posição de compensar o que a graduação não deu, também percebemos quais as concepções adotadas pelas primeiras formações continuadas para a temática.

Tendo em vista a importância dada às formações continuadas para a nossa pesquisa, buscamos compreendê-las do ponto de vista de quem participou através da aplicação de questionários as formadoras e aos professores de História, pudemos percebermos como as mesmas influenciaram em suas práticas em sala de aula, se as formações tiveram continuidade, e qual a importância dada a estas ações.

As críticas se fazem necessárias, no entanto ressaltamos a grande importância que estas formações tiveram, no sentido de superar estereótipos, de valorização da temática e de possibilitar a busca por novas práticas. Por fim, fazemos apontamentos sobre o percurso para a elaboração do produto, sendo este um material de suporte aos professores do ensino fundamental para o fortalecimento das temáticas.

REFERÊNCIAS

1) DOCUMENTOS E FONTES

a) Documentos da Legislação

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei n. 9.394, de 20/12/1996). Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/Lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 17 de maio de 2017.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC-SECAD-SEPPPIR, 2004.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 003/2004**. Disponível em http://www.espacoacademico.com.br/040/40pc_diretriz.htm. Acesso em 10 de Janeiro de 2017.

BRASIL. **Lei Federal n. 10.639, 9 de janeiro de 2003**. Brasília: DOU, 10 jan. 2003. Disponível em <http://www.senado.gov.br/legislação/>: Acesso em 9 de agosto de 2017.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Acesso em: 20 de fevereiro de 2018.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. 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.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em 12 de março de 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Documento MEC. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192

MARANHÃO. Secretaria Estadual de Educação. **Plano Estadual de Educação – Maranhão**. Disponível em: http://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_Lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf

MARANHÃO. Secretaria Estadual de Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. 1º Edição. 2019.

b) Fontes

BRASIL. **Relatório de Gestão da SECAD – 2004**. Brasília- DF. 2005 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18641-secadi-relatorio-gestao-mec-2004-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 21 de janeiro de 2020.

BRANDÃO, Ana Paula (Coord.). **A cor da cultura**. Saberes e fazeres: modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, v. 1, 2006.

FARIAS, Francisca Antônia Ferreira. SANTOS, Georgiana Márcia Oliveira. JESUS, Ilma Fátima de. **Educação das relações étnico-raciais na Rede Pública Municipal de ensino: avanços e desafios**. São Luís, 2010.

FEDERMA, **Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-racial do Maranhão**. São Luís, 2019.

JESUS, Ilma Fátima de. **Plano de formação Continuada para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. São Luís, 2004.

_____. **Projeto de formação Continuada para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. São Luís, 2004.

MARANHÃO. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. Superintendência de modalidades e diversidades educacionais. Supervisão de Educação escolar Quilombola e de educação para as relações étnico-raciais. **Relatório de Gestão SUPEQUERER 2015-2018**. São Luís, 2018.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. Superintendência de modalidades e diversidades educacionais. Supervisão de Educação escolar Quilombola e de educação para as relações étnico-raciais. **Termo de referência para Formação Continuada de Professores**. São Luís, 2017.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. Superintendência de modalidades e diversidades educacionais. Supervisão de Educação escolar Quilombola e de educação para as relações étnico-raciais. **Relatório do III Ciclo de Web conferência**. São Luís, 2017.

SÃO LUÍS. Prefeitura de São Luís. Secretaria de Educação do Município. **Agenda de Funcionários**. São Luís, 2019.

_____. Prefeitura de São Luís. Secretaria Municipal de Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. Superintendência da Área de Ensino Fundamental. Equipe de elaboração e sistematização da proposta Curricular. **Formação Continuada de Professores (as) História e Cultura Afro-brasileira**. Guia do (a) professor(a). São Luís, 2007.

_____. Prefeitura de São Luís. Secretaria de Educação do Município. **Ofício GAB-257/06**. Ações desenvolvidas para a implementação da Lei Federal 10.639/2003, em observância às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, conforme o disposto na Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação, São Luís, 2006.

_____. Prefeitura de São Luís. Secretaria Municipal de Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. Núcleo de Currículo. **Relatório CAOP/DH Projeto “Conhecendo a História”**. São Luís, 2017.

_____. Prefeitura de São Luís. Secretaria Municipal e Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. Núcleo de Currículo. Coordenação da formação em educação para as relações étnico-raciais. **Formação Continuada em Educação para as relações étnico-raciais para profissionais da rede municipal de ensino**. Módulo I, II, III e IV. São Luís, 2017.

_____. Prefeitura de São Luís. Secretaria Municipal e Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. Núcleo de Currículo. Coordenação da formação em educação para as relações étnico-raciais. **Formação Continuada em Educação para as relações étnico-raciais para profissionais da rede municipal de ensino**. Módulo I, II, III e IV. São Luís, 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Centro de educação, ciências exatas e naturais. Departamento de História e Geografia. Curso de História. **Projeto político-pedagógico do curso de História** – Licenciatura. São Luís. 2006

_____. Centro de educação, ciências exatas e naturais. Departamento de História e Geografia. Curso de História. **Estrutura Curricular do curso de História**. São Luís. 2003.

_____. Centro de educação, ciências exatas e naturais. Departamento de História e Geografia. Curso de História. **Estrutura Curricular do curso de História**. São Luís. 2006.

_____. Centro de educação, ciências exatas e naturais. Departamento de História e Geografia. Curso de História. **Estrutura Curricular do curso de História**. São Luís. 2013.

_____. Centro de educação, ciências exatas e naturais. Departamento de História e Geografia. Curso de História. **Estrutura Curricular do curso de História**. São Luís. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Centro de Ciências Humanas. Coordenadoria do Curso de História. **Fluxograma do curso de História**. São Luís. 1988.

_____. Centro de Ciências Humanas. Coordenadoria do Curso de História. **Fluxograma do curso de História**. São Luís. 2014.

2) BIBLIOGRAFIA

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20.

ABUD, Katia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. **Tempo**, v. 11, n. 21, p. 163-171, 2006.

AGUIAR, Márcia Angela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo conselho nacional de educação mediante pedido de vista e declarações de votos. IN: AGUIAR, Márcia Anela da S; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira . In: PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria. (orgs) **Ensino de história e cultural afro-brasileira e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

ALTET, Marquerite. As Competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold. PERRENOUD, Philippe. ALTET, Marquerite. CLARLIER, Évelyne. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALVES, Mariano. A formação contínua dos professores. Lisboa, **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano xxv, n.2 p. 25-42, 1991.

ANDRÉ, Marli. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. **Educação Unisinos**, volume 19, número 1, janeiro- abril, São Leopoldo, 2015.

AZEVEDO, Crislane Barbosa; LIMA, Aline Cristina Silva. **Leitura e compreensão do mundo na educação básica**: o ensino de História e a utilização de diferentes linguagens em sala de aula. Roteiro, v. 36, n. 1, p. 55-80, jan./jun. 2011.

AZEVEDO, Crislane Barbosa; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil. **Antíteses**, vol. 3, n. 6, jul.-dez. de 2010.

BÉLAIR, Louise. A formação para a complexidade do ofício de professor. In: PAQUAY, Léopold. PERRENOUD, Philippe. ALTET, Marquerite. CLARLIER, Évelyne. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Conceitos básicos. Ensino de História: Conteúdos e Conceitos Básicos. IN: KARNAL, Leandro (org.) **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, p. 37-48, 2003.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo, Cortez Editora, p. 183-220, 2008

BORGES, Jorgeval Andrade e TOURINHO, Maria Antonieta Campos. Formação de professores para história da África: problemas relativos ao eurocentrismo e filosofia da história. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento Marxista**. Rio de Janeiro, 2012. Brasília. UNESCO, Secad/MEC, UFSCar, 2010.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trabalho, Educação, Saúde**, Rio de Janeiro, vol. 8, n. 2, p. 185-206, jul/out 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tes/v8n2/a02v8n2.pdf>

CAIMI, Flávia Eloísa. **Conversas e Controvérsias: o ensino de História no Brasil (1980-1998)**. Passo Fundo (RS): Ed. Universitária UFP, 2001.

CERTEAU, Michel. **A escrita da História**. 2ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

CHARLIER, Évelyne. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada a prática. In: PAQUAY, Léopold. PERRENOUD, Philippe. ALTET, Marquerite. CHARLIER, Évelyne. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COSTA, Warley da. A escrita escolar da História da África e dos afro-brasileiros: entre Leis e resoluções. In: PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria. (orgs) **Ensino de história e cultural afro-brasileira e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

COUTINHO, Eduardo F. A literatura comparada e o contexto latino-americano. In: **Revista Raído**. Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD. v. 2, 2009.

CURTIN, Philip D. Tendências recentes das pesquisas históricas africanas e contribuições à história em geral. In: Ki-Zerbo, J (Org): **História Geral da África: Metodologia e pré-história da África**. Brasília . UNESCO, Secad/MEC, UFSCar, 2010.

DOMINGUES, Petrônio. “**Frentenegrinas: notas de um capítulo da participação feminina na história da luta antiracista no Brasil**”. *Pagu* (28), jan. jun. 2007.

FAGE, J. D. A evolução da historiografia da África. In: Ki-Zerbo, J (Org): **História Geral da África: Metodologia e pré-história da África**. Brasília . UNESCO, Secad/MEC, UFSCar, 2010.

FALCON, Francisco. História e Poder. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS. **Domínios da História: Ensaio de teoria e metodologia**. Editora Campos. 1997.

FERNANDES, Thamyres Wan de Pol. Do federalismo à distribuição de competências: o caso da educação brasileira. IN: **Educação e qualidade: sistemas educacionais em construção**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.

FERREIRA, Marieta de Moraes e DELGADO Lucilia de Almeida Neves. História do tempo presente e ensino de História. In: **Revista História Hoje**, v. 2, nº 4, p. 19-34 – 2013.

FERREIRA, D. J. Universidade e formação continuada de professores: entre as possibilidades e as ações propositivas. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, 2007.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. Desafios do ensino de história. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, p. 79-93, jan-junho de 2008.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas: Papirus, 2011.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **PNE e Formação de Professores: contradições e desafios.** Brasil: Brasília, vol. 8, n. 15, pg. 427-446, jul/dez., 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social.** 5º ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Marco Antônio de oliveira; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. A educação em tempos de neoliberalismo: dilemas e possibilidades. **Acta Scientiarum Education**, Vol. 34, núm. 2, Paraná, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03.** Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 - 62.

_____. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/2003. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. In: GOMES, Nilma Lino Gomes. **Currículo sem fronteiras**, v.12, Minas Gerais. 2012.

GOODSON. Ivor F. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis (RJ): Vozes. 1995.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. A Escrita da História e Ensino da História: Tensões e paradoxos. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.) **A Escrita da História Escolar: memória e historiografia.** Rio de Janeiro: FGV, 2009.

HEGEL, G.W. F. **Filosofia da história.** Brasília: Ed. UnB, 1995.

KALY, Alain Pascal. O ensino da história da África no Brasil: o início de um processo de reconciliação psicológica de uma nação? In: PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria. (orgs) **Ensino de história e cultural afro-brasileira e indígenas.** Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

KI-ZERBO, Joseph. (Ed) **História Geral da África Metodologia e pré-história da África.**

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos.** Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2004.

_____. Políticas educacionais no Brasil: Desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de pesquisa.** V.46. n.159. 2016

LOPES, Carlos (1995). “A pirâmide invertida. Historiografia africana feita por africanos”. **Actas do Colóquio Construção e Ensino da História da África**. Lisboa, Linopazes.

MAGALHÃES, Olga. A escolha de recursos na aula de História. **Educar em Revista**. 2007.

MARTINS, Leda Maria. A oralidade da memória. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (org). **Brasil afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Ed., Autêntica, 2006.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores In: MARTINS, Lígia Márcia e DUARTE, Newton. (orgs) **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **In: História Unisinos**. São Leopoldo-RS, jan-abr, 2011, v. 15, n. 01, p. 40-49.

MENEZES, Maria Aparecida de. Currículo, formação e inclusão: alguns implicadores. IN: FELDMANN, Mariana Graziela. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC, 2009.

MESQUITA, Ilka Miglio de; FONSECA, Selva Guimarães. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: experiências, olhares e possibilidades. In: História Unisinos. São Leopoldo-RS, set-dez/2006, v. 10, n. 03, p. 333-343.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. A história ensinada: Algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino**, v. 9, p. 37-62, out. 2003.

_____. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: MauadX, 2007.

MORAIS, Cynthia. **Maravilhas do mundo antigo: Heródoto, pai da História?**, Belo Horizonte; Editora UFMG, 2004.

MOURA, Clóvis. **Brasil: raízes do protesto negro**. São Paulo: Global, 1983.

NASCIMENTO, Abdias; NASCIMENTO, Elisa Larkin. Reflexões sobre o movimento negro no Brasil, 1938-1997. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn. **Tirando a Máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 203-235.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. **Revista História Hoje**, v. 2, nº 4, p. 265-304 – 2013.

PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. O ensino e a pesquisa sobre África no Brasil e a Lei 10.639. **Revista África e Africanidades**, Ano 3, nº 11, pp. 1-17, nov, 2008.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. Ensino de História e passado prático: notas sobre a BNCC. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos; VELÈRIO, Mairon Escorsi. **Ensino de História e Currículo**. Reflexões sobre a base Nacional Curricular, formação de professores e prática de ensino. Jundiaí: Paco Editoria, 2017.

PERRENOUD, Philippe. O trabalho sobre o habitus na formação de professores: Análise das práticas e tomada de consciência. In: PAQUAY, Léopold. PERRENOUD, Philippe. ALTET, Marquerite. CLARLIER, Évelyne. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2º Ed.reimp-Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da Educação no Brasil: Um balanço do Governo FHC (1995-2002). **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, p. 108-135, setembro 2002. Disponível em www.cedes.unicamp.br

RATTS, Alecsandro J. P. (RE)conhecer Quilombos no Território Brasileiro. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (org). **Brasil afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Ed., Autêntica, 2006.

REGIS, Kátia. **Relações étnico-raciais e currículos escolares: análise das teses e dissertações em Educação**. São Luís: Adufma, 2012.

REGIS, Kátia. **Relações étnico-raciais e currículos escolares: análise das teses e dissertações em Educação**. São Luís: Adufma, 2012.

RODRIGUES, Tatiane Consentino. Embates e contribuição do movimento negro à política educacional nas décadas de 1980 e 1990. In: OLIVEIRA, Iolanda de: GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz, PINTO, Regina Pahim. (Orgs) **Negro e Educação: Escola, identidades, cultura e políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa, ANPED, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: SACRISTÁN, J. Gimeno; A .. I Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Geandra Cláudia Silva; MARTINEZ, Albertina Maritjáns. Formação de Professores: propondo novos diálogos. In: I Encontro Regional de Ciências e Tecnologia -9 e 10 de agosto de 2007 - Tauá-CE. Disponível em: http://www.taua.ce.gov.br/secret/sedete/encct/cdrom/c_humanas.htm. Acesso em : 28 set. 2008.

SANTOS, Lorene. Ensino de História e cultura africana e afro-brasileira : dilemas e desafios da recepção à Lei 10.639/03. In: PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria. (orgs) **Ensino de história e cultural afro-brasileira e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2010.

SANTOS, Sandra Regina Rodrigues dos. Impasses e possibilidades da implementação da Legislação sobre o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (Leis 10.639/03 e 11.645/08) Ano do artigo. In: ENCONTRO REGIONAL DA ANPUH, Caxias. **Anais...** Maranhão: [s.n.], 2011.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. **História da África do Brasil Afrodescendente**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

SARMENTO, Diva Chaves. Educação: federalismo e qualidade. IN: **Educação e qualidade: sistemas educacionais em construção**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SCOTT, Joan. **Gênero: categoria útil para a análise histórica**. 3.ed. Recife: S.O.S Corpo, 1996.

SERRA, Cirylla Regina Ferreira. Dissertação (Mestrado). **Ensino e Historicidade Africana no Sistema Educacional Brasileiro: livro didático, racismo e a Lei 10.639/03**. / Cirylla Regina Ferreira Serra. – São Luís, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21º ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, C. S. R. da; FRADE, I. C. A. da. Formação de professores em serviço. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, 1997.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães Fonseca. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010.

SILVA, Maria Aparecida de Oliveira. HERÓDOTO E SUAS HISTÓRIAS. In: **Revista de Teoria da História** Ano 7, Número 13, Junho 2015.

SILVA, Norma Lucia da, FERREIRA Marieta de Moraes. Os caminhos da institucionalização do ensino superior de história. **História & Ensino**, Londrina, v. 2, n. 17, p. 283-306, jul./dez. 2011.

SOUZA, Rosa Fátima de. Cultura escolar e currículo: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimentos e práticas escolares.. In: XAVIER, Libânia Nacif et al (Orgs). **Escola, Culturas e saberes**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. O Ensino Médio no Brasil: uma história de suas finalidades, modelos e sua atual reforma. In: MACHADO, André Roberto de; TOLEDO, Maria Rita de Almeida. **Golpes na História e na Escola**. São Paulo: Cortez: ANPUH SP, 2017.

TOMASONI, Maria Lucia de Almeida Belém. **Educação das relações étnico-raciais e a Formação de professores**. Mato Grosso do Sul: [s.n.], 2008.

VAINFAS, Ronaldo. História das mentalidades e História Cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion ; VAINFAS. **Domínios da História: Ensaios de teoria e metodologia**. Editora Campos. 1997.

c) Sites

UFMA. Disponível em:

https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/departamento/portal.jsf?id=850&lc=pt_BR Acesso em 10 de julho de 2019.

DOITY. Disponível em: <https://doity.com.br/icipam> Acesso em 1 de julho de 2019

BUSCATEXTUAL. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>
Plataforma Lattes acesso em: 3 de julho de 2019

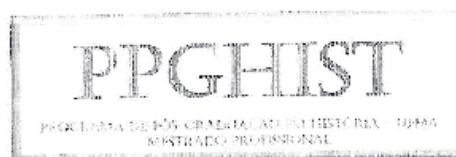
FEIRA DO LIVRO. Disponível em:
<http://www.feiradolivrodesaoluis.com.br/edicao.php?idedicao=92> Acesso em 07 de junho de 2019

CEERT. Disponível em: <https://ceert.org.br/premio-educar#> Acesso em: 13 de junho de 2019

ANEXO



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO



CARTA DE ENCAMINHAMENTO

De: Programa de Pós-Graduação em História - PPGHIST
Para: Secretaria Municipal de Educação - SEMED
São Luis - MA

Prezado Diretor,

Declaro para os devidos fins que RAFAELIA BARBOSA GOMES, portadora do RG: 000120226699 9 SSP/MA e CPF: 054.429.493-96 matriculada sob o código 20181000205 no Programa de Pós Graduação em História -- (PPGHIST) da Universidade Estadual do Maranhão, necessita, para um bom encaminhamento em seu Projeto de Pesquisa, realizar atividades de campo na Secretaria Municipal de Educação - SEMED.

Manica Piccolo Almeida Chaves

Manica Piccolo Almeida Chaves
Coord. PPGHIST/UEMA
Mat.: 2251924

Manica Piccolo Almeida Chaves
Coordenadora PPGHIST/UEMA
Mat.: 2251924

Rua da Estrela, nº 329, Praia Grande / Centro Histórico - São Luis - MA. CEP: 65010-200.
Fone: (98) 3245-0286 / e-mail: ppghist.uema@gmail.com - site: www.ppghist.uema.br



DECLARAÇÃO

Autorizamos **Rafaella Barbosa Gomes**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas, a realizar a pesquisa de campo da Universidade Estadual do Maranhão, conforme projeto de pesquisa apresentado, intitulado "A formação continuada de professores para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana", nesta Secretaria Municipal de Educação, junto ao Núcleo do Currículo com a Coordenadora da Formação em Educação para as Relações Étnico-Raciais, durante o mês de fevereiro/2019.



Fátima Fátima de Jesus

Especialista em Educação
Coordenação da Formação em
Educação para as Relações Étnico-Raciais
Núcleo do Currículo – SAE

São Luís (MA), 17 de Janeiro de 2019

Ilma Sra. Coordenadora da Formação em Educação para as Relações Étnico-Raciais no Núcleo do Currículo da Secretaria Adjunta de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de São Luís.

Ilma Fátima de Jesus


Prezada Sra,

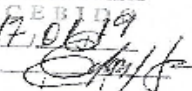
Em virtude da realização de pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós Graduação em História (PPGHIST/UEMA), viemos, por meios deste, solicitar o acesso as dependências da Secretaria Municipal de Educação para a obtenção de dados junto a Coordenação da formação em educação para as relações étnicorraciais do núcleo do Currículo, para a realização das pesquisa de campo realizada pela aluna Rafaela Barbosa Gomes, matriculada regularmente no PPGHIST/UEMA, sob matrícula nº 20181000205.

Comprometemo-nos em utilizar todos os dados da pesquisa disponibilizados por esta Secretaria tendo como princípios a ética e o respeito a Instituição. Assim, os dados obtidos serão utilizados, exclusivamente, para a pesquisa acadêmica. Caso não haja interesse dos entrevistados em fornecer seus dados de identificação pessoal, estes serão omitidos em toda e qualquer escrita referente ao trabalho.

Certas de podermos contar com a valiosa colaboração, renovamos protestos da mais elevada estima e consideração.

Cordialmente,


Sandra Regina Rodrigues dos Santos
Profª do PPGHIST/UEMA
Matricula 00007385/0

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS
SEC. MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO-SEMED
PROTOCOLO GERAL
RECEBIDO
Em 17/01/2019
Assinatura: 
Recebido:

Apresentação do Produto aos professores da Rede Municipal de Paço do Lumiar
Data: 13/03/2020



Apresentação do Produto aos professores da Rede Municipal de Paço do Lumiar
Data: 13/03/2020



APÊNDICE

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS FORMADORAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo intitulado “A formação Continuada de professores para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”, que será realizada no(a) ano de 2019 em São Luís -MA, cujo pesquisadora responsável é a Sr RAFAELLA BARBOSA GOMES sendo orientada pela Professora Dr^a SANDRA REGINA RODRIGUES DOS SANTOS, Professora titular da Universidade Estadual do Maranhão- UEMA.

O estudo se destina a analisar o modelo e o desenvolvimento educacional do município de São Luís – MA face à legislação que trata da formação continuada de professores de História na implementação de políticas e questões Étnico-raciais, de acordo com a Lei 10.639/2003. Na qual iremos fazer um levantamento de quais formações continuadas foram oferecidas pela SEMED e SEDUC, e se coloca como de fundamental importância para refletir sobre a ação do Estado, face aos conflitos de natureza étnica e racial que se fazem presente na discussão da Lei e na incorporação do Ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira, também pretendemos analisar o processo de formação docente, para que assim possamos propor um material de suporte ao professor para que sejam abordadas tais temáticas em sala de aula. A sua contribuição voluntária é de grande importância para que assim possamos analisar a formação que participou do ponto de vista metodológico e teórico do participante do estudo. Esta pesquisa não apresenta riscos ao participante, e os benefícios podem ser um retorno através de um material que você poderá desfrutar para a suas aulas e para a inserção das temáticas.

Deixamos claro que sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo, a qualquer momento, o participante poderá se recusar a participar do estudo e o mesmo poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo. Evidenciamos que as informações conseguidas através da participação do sujeito não permitirão a sua identificação, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto ou em publicações de artigos ou eventos científicos.

Finalmente, tendo o(a) participante compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi informado sobre a sua participação no mencionado estudo e, estando consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a sua participação implica, o(a) mesmo(a) concorda em dela participar e, para tanto DÁ O SEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO O(A) MESMO TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Dados pessoais

Nome:

Cidade

UF:

Formação acadêmica:

Cargo na Secretaria:

Ano de Conclusão da formação inicial:

Dados dos pesquisadores: Rafaella Barbosa Gomes

Orientadora: Sandra Regina Rodrigues dos Santos.

Telefone: (98) 98177-1800

Endereço eletrônico do(a) Pesquisador(a) Responsável: raffacutrim_013@hotmail.com
Instituição: Universidade Estadual do Maranhão

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pertencente ao Centro de Estudos Superiores de Caxias. Rua Quininha Pires, nº 746, Centro. Anexo Saúde. Caxias-MA. Telefone: (99) 3521-3938.

Autorizo, a vinculação do questionário abaixo à PESQUISA DE MESTRADO sendo executada pela aluna RAFAELLA BARBOSA GOMES e Orientada pela Professora Dr^a SANDRA REGINA RODRIGUES DOS SANTOS, estando ciente de que não terei meus dados pessoais expostos.

_____, de _____, 2019.

**PESQUISA DE MESTRADO- A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ENSINO DE
HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA.**

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DIRECIONADO PARA AS FORMADORAS**QUESTIONÁRIO**

1. Durante a sua Formação inicial você teve contato com as temáticas referente a História e Cultura Afro-brasileira e Africana? Foram oferecidas disciplinas? Quais?
2. Participa ou participou de alguma formação voltada a Lei 10.639/03 Educação è Étnico- racial? Quais?
3. Pode descrever a importância de ter participado e oferecido Formações Continuadas?
4. Quais temáticas foram abordadas na formação oferecida? Quais você considera de fundamental relevância para formação para os professores?
5. Quais os procedimentos metodológicos da formação?
6. Quais as continuidades dessas ações após as formações continuadas?
7. Qual a sua maior dificuldade relatada pelos professores com relação aos na aplicação da Lei 10.639/2003 no contexto escolar?
8. A Secretaria Municipal de Educação- SEMED providenciou subsídios para a realização da aplicação da Lei? Quais?
9. Como você analisa as atuais reformas educacionais, com destaque para a BNCC, no que se refere a inserção dos conteúdos relativos à História da África e dos Afrodescendentes no Brasil?
10. Quais as sua percepções sobre África? Qual o lugar de importância que estes conteúdos devem ocupar na História do Brasil e na História do Maranhão?
11. Quais as suas sugestões para realizarmos com eficácia a formação de professores com o objetivo de favorecer uma educação com caráter emancipatório voltada a valorização étnico-racial?

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AOS (AS) PROFESSORES (AS)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo intitulado “A formação Continuada de professores para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”, que será realizada no(a) ano de 2019 em São Luís -MA, cujo pesquisadora responsável é a Sr RAFAELLA BARBOSA GOMES sendo orientada pela Professora Dr^a SANDRA REGINA RODRIGUES DOS SANTOS, Professora titular da Universidade Estadual do Maranhão- UEMA.

O estudo se destina a analisar o modelo e o desenvolvimento educacional do município de São Luís – MA face à legislação que trata da formação continuada de professores de História na implementação de políticas e questões Étnico-raciais, de acordo com a Lei 10.639/2003. Na qual iremos fazer um levantamento de quais formações continuadas foram oferecidas pela SEMED e SEDUC, e se coloca como de fundamental importância para refletir sobre a ação do Estado, face aos conflitos de natureza étnica e racial que se fazem presente na discussão da Lei e na incorporação do Ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira, também pretendemos analisar o processo de formação docente, para que assim possamos propor um material de suporte ao professor para que sejam abordadas tais temáticas em sala de aula. A sua contribuição voluntária é de grande importância para que assim possamos analisar a formação que participou do ponto de vista metodológico e teórico do participante do estudo. Esta pesquisa não apresenta riscos ao participante, e os benefícios podem ser um retorno através de um material que você poderá desfrutar para a suas aulas e para a inserção das temáticas.

Deixamos claro que sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo, a qualquer momento, o participante poderá se recusar a participar do estudo e o mesmo poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo. Evidenciamos que as informações conseguidas através da participação do sujeito não permitirão a sua identificação, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto ou em publicações de artigos ou eventos científicos.

Finalmente, tendo o (a) participante compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi informado sobre a sua participação no mencionado estudo e, estando consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a sua participação implica, o(a) mesmo(a) concorda em dela participar e, para tanto **DÁ O SEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO O(A) MESMO TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.**

Dados pessoais

Nome:

Cidade:

UF:

Formação acadêmica:

Universidade:

Instituição:

Ano de Conclusão:

Escola que leciona:

Série:

Disciplina:

Dados dos pesquisadores: Rafaella Barbosa Gomes

Orientadora: Sandra Regina Rodrigues dos Santos.

Telefone: (98) 98177-1800

Endereço eletrônico do(a) Pesquisador(a) Responsável: raffacutrim_013@hotmail.com
Instituição: Universidade Estadual do Maranhão

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pertencente ao Centro de Estudos Superiores de Caxias. Rua Quininha Pires, nº 746, Centro. Anexo Saúde. Caxias-MA. Telefone: (99) 3521-3938.

Autorizo, a vinculação do questionário abaixo à PESQUISA DE MESTRADO sendo executada pela aluna RAFAELLA BARBOSA GOMES e Orientada pela Professora Dr^a SANDRA REGINA RODRIGUES DOS SANTOS, estando ciente de que não terei meus dados pessoais expostos.

_____, de _____, 2019.

**PESQUISA DE MESTRADO - A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ENSINO DE
HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA.**

**APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DIRECIONADO PARA AOS (AS)
PROFESSORES (AS)**

QUESTIONÁRIO

1. Durante a sua Formação inicial você teve contato com as temáticas referente à História e Cultura Afro-brasileira e Africana? Foram oferecidas disciplinas? Quais?
2. Participa ou participou de alguma formação voltada a Lei 10.639/03 Educação è Étnico- racial? Quais?
3. Pode descrever a importância de ter participado e oferecido Formações Continuadas?
4. Quais temáticas foram abordadas na formação oferecida? Quais você considera de fundamental relevância para formação para os professores?
5. Quais os procedimentos metodológicos da formação?
6. Quais as continuidades dessas ações após as formações continuadas?
7. Qual a sua maior dificuldade relatada pelos professores com relação aos na aplicação da Lei 10.639/2003 no contexto escolar?
8. A Secretaria Municipal de Educação- SEMED providenciou subsídios para a realização da aplicação da Lei? Quais?
9. Como você analisa as atuais reformas educacionais, com destaque para a BNCC, no que se refere a inserção dos conteúdos relativos à História da África e dos Afrodescendentes no Brasil?
10. Quais as sua percepções sobre África? Qual o lugar de importância que estes conteúdos devem ocupar na História do Brasil e na História do Maranhão?
11. Quais as suas sugestões para realizarmos com eficácia a formação de professores com o objetivo de favorecer uma educação com caráter emancipatório voltada a valorização étnico-racial?