

**O LUGAR DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NOS  
DEBATES CONTEMPORÂNEOS DO CURRÍCULO BRASILEIRO****THE PLACE OF AFRICAN AND AFRICAN-BRAZILIAN HISTORY AND CULTURE  
IN THE CONTEMPORARY DISCUSSIONS OF THE BRAZILIAN CURRICULUM**Ana Cristina Juvenal da Cruz<sup>1</sup>**RESUMO**

Este artigo objetiva discutir a indicação de conteúdos relativos às relações étnico-raciais no currículo brasileiro. Trata, de forma específica, o documento que deverá gerar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que orientará os currículos brasileiros, especialmente no ensino de história. Para isso procedeu-se à leitura do documento com uma metodologia que buscou identificar as indicações e os conteúdos relativos à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. A referência que orienta a análise é constituída a partir dos debates contemporâneos sobre a produção historiográfica dos campos dos estudos subalternos, culturais e pós-coloniais. Conclui-se que embora o tema das relações étnicas e raciais tenham ascendido no debate educacional brasileiro, estes temas aparecem de forma residual em comparação com outros temas especialmente na proposta dirigida ao ensino de história.

**Palavras-Chave:** Relações étnico-raciais; Currículo; Ensino de história.

**ABSTRACT**

This article aims to discuss the indication of contents related to ethnic-racial relations in the Brazilian curriculum. It deals, specifically, with the document that should generate the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) that will guide Brazilian curriculums, especially in history. For this purpose, the document was read with a methodology that sought to identify the indications and contents related to Ethnic-Racial Relations Education and to the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture. The reference that guides the analysis is constituted from the contemporary debates on the historiographic production of the fields of subaltern, cultural and postcolonial studies. It is concluded that although the theme of ethnic and racial relations have ascended in the Brazilian educational debate, these themes appear residual in comparison with other themes especially in the proposal directed to the teaching of history.

**Keywords:** Ethnic-racial relations; Curriculum; History teaching.

**DOI:** 10.21920/recei7201738134150

<http://dx.doi.org/10.21920/recei7201738134150>

---

<sup>1</sup>Pós-Doutorado em Educação CNPq (2016), Doutora (2014) e Mestre (2010) em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Possui graduação em História pela Universidade Estadual Paulista - UNESP-Assis (2006). Professora Adjunta da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) E-mail: [anacacruz@gmail.com](mailto:anacacruz@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

O debate contemporâneo da gestão da diversidade e da diferença cultural tem sido a pauta contemporânea em dimensões locais e internacionais e as políticas educacionais tem se constituído como espaço fecundo de compreensão do estágio em que esses debates são realizados e os desafios impostos ao campo.

As legislações que tratam do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena aprovadas, respectivamente em 2003 e 2008<sup>2</sup>, após tramitações e negociações, acolhem a antigas reivindicações dos movimentos sociais negros e indígena para a educação brasileira. Tal contexto propiciou um percurso no qual o questionamento sobre o lugar foi dado às questões étnicas e raciais na sociedade brasileira adquiriram contornos significativos. De fato, o que se observa é que tal debate ao levar o olhar para a formação educacional brasileira permite verificar que esta sempre fora racialmente estruturada. Ou seja, há um processo histórico no qual as políticas e práticas empreendidas na educação brasileira sempre foram racializadas, de um modo que acessar a escola era ao mesmo tempo ser levado a um percurso com objetivo de embranquecimento (DÁVILA, 2006). Concomitantemente é possível observar que tais medidas de racialização foram elaboradas junto a práticas que excluíram da educação e da produção de conhecimento o arcabouço intelectual elaborado pela população africana e da diáspora negra.

Assim, no Brasil a educação ofertada nas escolas objetivava a formação de um povo cujas características que marcavam os grupos étnico e racialmente diferentes, leia-se negros e indígenas, fossem mantidos em espaços distintos e cristalizados. Contemporaneamente, a consolidação da educação das relações étnico-raciais como campo de pesquisa e produção de conhecimento em educação, ao mobilizar os modos pelos quais raça e etnia são mobilizadas na experiência individual e coletiva da população brasileira leva a compreensão desses conceitos. A noção de raça ao ser redimensionada, em grande parte pela atuação política dos movimentos sociais negros levou à descaracterização de quaisquer extensões biológicas. Tal termo é ainda reinterpretado no campo social, ou seja, raça ainda circunda as representações coletivas que moldam as relações sociais. Partir dessa constatação leva a algumas circunstâncias. Há um tenso debate sobre a utilização ou não desse termo. Um intenso investimento intelectual subvencionado pela UNESCO creditou a não utilização de raça como conceito. Embora essa intervenção tenha adquirido adeptos, não sem contraposições, o que se observou é que tal investimento não se consagrou (CRUZ, 2014). Verifica-se ainda que tais investimentos em escala global levaram a pesquisas e afirmações da existência de diferenças raciais entre os agrupamentos humanos quase sempre como justificativas da inferioridade intelectual de uns grupos sobre outros.

No âmbito dos movimentos políticos de afirmação da identidade negra de africanos e da população negra na diáspora raça foi mobilizada como categoria de mobilização social. Isso foi feito em contraposição a uma inócua distinção de humanidade que creditou-se ser o expediente contra a discriminação e o preconceito racial. Observou-se que a alocação em torno da rubrica da “raça humana” creditou a quem estivesse fora dessa humanidade o lugar da diversidade. Dito de outro modo, a invocação de um único agrupamento no qual todos fossem alocados como

---

<sup>2</sup> Lei 10. 639/2003 alterou o artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB de 1996, e instituiu o ensino sobre História da África e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Lei 11.645/2008 que incorpora a História Indígena.

humanos não atingiu o objetivo inicial de equacionar os conflitos de cunho racial. Aqueles alocados no lugar da diversidade continuaram ocupando um espaço em que não puderam se manter isolados de embates raciais. Contemporaneamente a noção de raça continua a ser mobilizada politicamente junto a outros componentes como cultura, identidade agrupando pessoas em torno de um mesmo grupo que partilham uma pertença coletiva. Nesta conjuntura é possível apreender o termo étnico-racial como um grupo étnico e um grupo racial que podem se constituir, como um grupo comum, possuidor de uma pertença racial e/ou étnica, que em um universo simbólico, passam a ser um grupo étnico-racial.

Constata-se, assim uma mudança nos discursos que permitem novo significado à diversidade dos agrupamentos humanos. Elementos como cultura, raça, etnia, sexo, gênero, inicialmente constituídos como significantes que obliteravam a concepção de humanidade passam a compor a noção contemporânea que define os direitos humanos. Tais distinções passam, portanto, a ser consideradas como pertencentes à diversidade humana. Logo, as diferenças ou aquilo que é alocado no lugar da diversidade torna-se um direito humano.

Desse modo, pode-se identificar quando diferenças se tornam marcas inscritas no corpo articuladas a outras forjam esferas de estruturação de narrativas de diferenciação social que produzem desigualdades. A partir disso é imprescindível identificar os momentos nos quais as diferenças humanas são projetadas como diferenças sociais, fazendo assim um contexto no qual a constituição das diferenciações sociais pode ser empregada metodologicamente como campo de análise (BRAH, 2006).

O desafio se emprega de outra forma: de que maneiras é possível garantir a indivisibilidade dos direitos humanos e, da mesma forma, conservar a diversidade como constituinte da expressão humana? Nesse contexto, a proteção aos direitos humanos e, desse modo, da diversidade acabou por tornar-se tema de interesse internacional. É na educação que se tece uma das plataformas a partir das quais se pode observar esse movimento no qual se executa a materialização de uma prática visando equacionar as resoluções normativas e as ações políticas para um consenso comum (BELLI, 2009).

A contínua luta em torno dos direitos humanos adquire determinados pressupostos no pensamento intelectual contemporâneo. Elementos que forjam tal intelectualidade fazem correspondência ao projeto de realização das aspirações europeias de cunho iluminista e moderno que em algumas leituras ainda não foram totalmente realizadas. Partes desses pressupostos consideram que se deveria haver uma projeção da noção de direitos humanos baseada em uma “cultura política comum” (COSTA, 2006, p. 33). Aqui a educação seria estratégica por possibilitar o inteligível, a possibilidade de construção de um modelo que possibilitaria o acesso à valores como democracia, que levaria consequentemente ao desenvolvimento, – aqui faz-se necessário sublinhar que teriam caráter notadamente europeus – e à construção de uma “ética mínima” (COSTA, 2006, p. 55).

Tais percepções esbarram em certas considerações de cunho epistemológico e histórico. Segundo Achille Mbembe,

[...] no pensamento iluminista, a humanidade se define pela posse de uma identidade genérica que é universal em sua essência, e da qual derivam direitos e valores que podem ser partilhados por todos. Uma natureza comum une todos os seres humanos. Ela é idêntica em cada um deles, porque a razão está em seu centro. O exercício da razão leva não apenas à liberdade e à autonomia, mas também à habilidade de guiar a vida individual de acordo com princípios

morais e com a ideia do bem. Fora deste círculo, não há lugar para uma política do universal (MBEMBE, 2001, p. 177).

As pesquisas elaboradas sob a analítica dos estudos pós-coloniais têm refeito a crítica acerca da modernidade em suas bases epistemológicas e dos modos como é refletida na concepção de pós-modernidade. Um dos aspectos mais relevantes empreendidos por essa perspectiva é a proposta de operar um deslocamento cronológico na abrangência da modernidade antecipando e rearticulando-a à formação dos Estados Nacionais no contexto europeu como um produto moderno junto com o colonialismo e o escravismo produzido pelo tráfico de escravizados negros africanos. Ou seja, a modernidade construída, sobretudo acadêmica e intelectualmente junto à produção da razão iluminista se fez junto ao colonialismo europeu e à escravidão negra africana.

Ao articular esses diferentes acontecimentos, fala-se conseqüentemente dos elementos que forjam a construção identitária somada à formação da nação. Termos como identidade nacional, pertencimento e cultura atuam na cena internacional retomando aspectos que os representam em diferentes sociedades, indicando quais ligações estes termos se referem ao serem encenados. Rearticular a modernidade ao colonialismo e ao escravismo permite questionar o significado de noções como progresso e desenvolvimento, características dos discursos modernos, e ainda permite compreender o significado dessas noções retomadas na contemporaneidade quando se coloca as discussões sobre a formação das nações.

## PRODUZINDO UMA NAÇÃO

Stuart Hall (2011) identifica que os elementos de formação de uma nação giram em torno de “imagens, panoramas, cenários, eventos históricos, símbolos e rituais nacionais que simbolizam ou representam as experiências compartilhadas, as perdas, os triunfos e os desastres que dão sentido à nação” (HALL, 2011, p. 52). Há, ainda, os demais elementos que derivam do uso da construção narrativa da nação: a tradição, a repetição, o mito fundacional e a formação de um povo. Estudos sobre a nação instituíram muitas definições para o termo. Benedict Anderson (2008), afirma que as nações são constituições intimamente definidas por meio de dois elementos centrais: a narrativa e o tempo. As nações são construídas por meio de narrativas que atuam na prefiguração de algo que possibilita atravessar o tempo de modo a oferecer a nacionalidade como um “produto cultural” (ANDERSON, 2008):

A noção de um organismo atravessando cronologicamente um tempo vazio e homogêneo é uma analogia exata da formação de um povo concebido como uma comunidade sólida percorrendo constantemente a história seja em sentido ascendente ou descendente (ANDERSON, 2008, p. 56). Há, no entanto uma disputa em torno dessa narrativa, um processo no qual um texto é construído.

Stuart Hall (2011) afirma que a formação daquilo que se configura como “cultura nacional” passa por processos de cristalização em um arranjo de textos. Entre outros elementos, está diretamente vinculada a concepções e determinados “padrões de alfabetização universais”, como por exemplo, a extensão geral de “uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação” (HALL, 2011, p. 50). Isto permite a criação de “uma cultura homogênea [que] mantém instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional” (Op. cit., p. 50). Assim uma cultura nacional não é algo dado, o que se

deve observar são os mecanismos que levaram a ascensão de uma determinada miríade de elementos que compõem tal cultura.

Problemáticas acerca da convivência com as diferenças são vivenciadas em vários países, o que demanda a compreensão da maneira pela qual os debates e as políticas públicas acerca da gestão da diversidade têm atuado. No âmbito da educação a expressão educação multicultural ocupa, nesta configuração, um lugar estratégico no qual se desenvolve a gestão das problemáticas advindas dos conflitos multiculturais. A questão multicultural é, pois de um determinado equacionamento que permita o reconhecimento e a oferta de direitos universais e particulares, sem prescindir da igualdade substantiva. Para a resolução dos conflitos em uma sociedade multicultural deve haver uma medida, um referencial constantemente disputado e negociado (HALL, 2009).

No contexto brasileiro, as recentes políticas de equacionamento da gestão da diversidade encontram foram elaboradas no interior da política do reconhecimento, cujo princípio se fundamenta na existência de direitos coletivos de grupos minoritários e subordinados (HONNETH, 2007). No Brasil, o discurso multicultural tem questionado a tradição de pensamento cuja noção de mestiçagem natural e historicamente presente na nação brasileira passa a ser desarticulada, e a diferença se torna um direito.

Em outros contextos transnacionais há um esforço por manter uma tradição política de centralização no indivíduo na qual permanece uma separação clara entre a dimensão pública e privada dos espaços, de modo a garantir a primazia dos direitos individuais. Eric Fassin e Didier Fassin argumentam que há uma escala global na qual as problemáticas locais e transnacionais são elaboradas no interior de uma “etnização da questão social” a partir da qual se realiza uma inflexão teórica onde problemáticas anteriormente debatidas na dimensão social passam a ser analisadas em dimensões étnicas e raciais (FASSIN e FASSIN, 2006).

Pap Ndiaye (2008) utiliza o termo minoria para se referir ao modo pelo qual os negros ocupam um espaço ambivalente e minoritário. A partir do espaço social francês utiliza o termo “condição” para fazer referência a um qualificativo para descrever o processo de identificação dos negros franceses enquanto grupo que leva a constituição de uma política racial negra na França. Ao denunciarem a existência do racismo e de práticas discriminatórias de cunho racial na sociedade francesa, os negros enunciam as experiências que marcam a “condição negra”.

Esses apontamentos acerca das discriminações revelam o modo como as pessoas experimentam uma condição específica marcada pela processualidade da identificação racial, “de serem consideradas como negras” (NDIAYE, 2008, p. 29), demonstrando, assim, o modo como tal política opera singularmente. Isto é central em cada tecido social, pois no caso francês Ndiaye afirma que os negros são individualmente “invisíveis”, mas “visíveis” como grupo (*Op. cit.* p. 21). Há em cada esfera transnacional uma metodologia política racialmente orientada para os negros, que os identifica, classifica e discrimina. Essa percepção teórica, segundo Ndiaye, possui duas consequências imediatas. Por um lado, potencializa um campo novo de estudos e pesquisas. Por outro lado, faz um desvio no cerne de constituição das narrativas nacionais cuja semântica reconhece apenas indivíduos e não grupos (NDIAYE, 2005, p. 95).

No contexto canadense, especificamente das políticas empreendidas em Quebec demonstram a articulação de ações no plano jurídico, de redução das desigualdades e de medidas específicas na área da educação. Nas ações tomadas neste campo destacam-se atividades centradas nas pessoas que são vitimadas pela discriminação as “minorités visibles” [minorias visíveis]. Há de acordo com Bosset (2005) uma especificidade notadamente às pessoas negras que acumulam diversas posições de desigualdade (são em sua maioria pobres, estão

desempregadas e acabam por ser beneficiárias de programas redução de desigualdades sociais) tal complexo de posições somam estereótipos nos quais a posição de classe e de raça coloca essas populações em posições de subalternidade, vivenciando uma “discrimination systemique” [discriminação sistêmica] (BOSSET, 2005, p. 10).

A constituição de um discurso político em torno do *léxico negro* e a verificação da apropriação de tal discurso sobre aqueles que se identificam como negros não apenas evidenciam a existência política destes enquanto grupo, mas mostram mais sobre a maneira pela qual atua uma esfera racializante. Nessa analítica formula-se a construção de conhecimentos que considerem a análise e o impacto social desses grupos, o que levou Ndiaye a adotar a noção de “*minorités*” que consiste em uma política que incide sobre os grupos, baseada em um tratamento discriminatório sobre alguns deles no campo social. Este tratamento ao ser construído de acordo com critérios arbitrários cria uma “política minoritária” (NDIAYE, 2008, p. 26).

Para Ndiaye, a construção conceitual dos negros como grupo minoritário evidencia uma problemática social. O termo minoria se refere à dimensão de uma dada experiência vivenciada pelo grupo que é identificado ou caracterizado por um conjunto de caracteres que atuam sobre a subjetividade deste grupo coletiva e individualmente. A experiência compartilhada os faz vivenciar de um modo específico o social: o de habitar a condição negra, marcada pela racialização. O modelo de análise que utiliza o termo *minorité* difere do modelo de análise culturalista, pois os grupos que sofrem uma discriminação não têm necessariamente, uma pertença cultural, religiosa etc. Dito de outro modo, há uma dimensão racial que impele os indivíduos em determinados agrupamentos que os levam a viver experiências racializadas. A população negra tem determinadas experiências por possuírem características que a fazem ser visualizada e tratada como negra. Ou seja, sua experiência é atravessada pela racialização do mesmo modo que outros agrupamentos étnicos e raciais por experiências em que suas características são ou não mobilizadas.

Fassin e Fassin (2009) adotam o termo *questão racial* para se referir a conflitos que passam a ser lidos sob uma ótica racial. Esses conflitos são analisados a partir da concepção de que sociedades estruturadas por processos de racialização adquirem uma determinada regulação informada por uma dimensão racial. Sociedades racializadas são aquelas que apresentam a dimensão racial não de forma circunstancial, mas que a exhibe alicerçada em sua própria formação. Isso ocorre de modo tal que a racialização se alia a um conjunto de categorias mobilizadas para identificação e hierarquização entre grupos sociais. É importante ressaltar que a racialização intrínseca a uma dada formação social, abarca todas as pessoas que nela habitam. Assim não são apenas os não brancos que são racializados, mas também aqueles identificados como brancos. O alcance da racialização situa-se de modo tão austero em nossas vivências e experiências cotidianas que perceber sua presença requer um exame detido e constante. Sua abrangência atravessa e baliza o imaginário social atuando junto a formas de pensamento que orientam práticas e representações.

Tal contexto nos permite elucidar e identificar o decurso de um processo global em torno da diversidade cultural e da diferença, no processo de percepção das diferenças ou dos significantes que permitem a inteligibilidade das diferenças como condição histórica e contingente. A atuação política dos movimentos sociais, os efeitos da lógica do capital, as mudanças acerca dos paradigmas da modernidade, o limite da tolerância e do que é intolerável, a ascensão em torno dos sujeitos de direito coletivos impactam na maneira pela qual as diferenças culturais coexistem nas nações, e quais políticas a partir destes fenômenos são formuladas.

## REIVINDICAÇÕES EM TORNO DA HISTÓRIA E DO SEU ENSINO

A “virada linguística” acerca do debate historiográfico iniciou-se com a definição de “orientalismo” de Edward Said em 1978 no qual o autor enfatiza as concepções de discurso e representação acerca o oriente pelo ocidente. A obra tornou-se seminal nos estudos pós-coloniais, culturais e subalternos, perspectivas que propuseram romper com temporalidades fechadas ao enfatizar a experiência cultural utilizando uma noção de cultura “fluída”, “incomensurável” como no pensamento de Hommi Bhabha (2007). O pensamento pós-colonial derivado do pensamento de figuras como Frantz Fanon, Léopold Senghor e Aimé Césaire tem permitido reposicionar discursos, textos e documentos na perspectiva histórica do seu contexto e na situação investida de seu enunciado.

Os estudos subalternos, iniciados por pensadoras e pensadores que propunham uma “*história vista de baixo*” a partir do contexto indiano implicava o rompimento com o “paradigma nacionalista” e em consequência suscitaram uma crítica ao marxismo ortodoxo que pautava de modo predominante a historiografia indiana (POUCHEPADASS, 2000). Com a proposição de outra historiografia a partir de uma reescrita da história e das narrativas dos povos, especialmente os que estiveram sob o domínio colonial, havia o objetivo de restabelecer a agência dos sujeitos como protagonistas de sua história. Isso levou a uma operação metodológica de mudança do eixo cultural a partir do qual se centraria a análise. Essa dinâmica problematizou a denominação de “micro história” a tais pesquisas de conhecimento fragmentado dada na epistemologia historiográfica tradicional, proporcionando que tais temas não fossem subjugados à totalidade e se restringissem às “dinâmicas econômicas”, mas que, ao serem pensados a partir de si próprios, ascendessem ao campo de forma autônoma. Os estudos subalternos são exemplo de um projeto de reescrita das histórias locais ocorrida na Índia a partir do qual pensadores e pensadoras indianos passaram a criticar o modo como sua história e a descrição dos indianos era contada, esse movimento junto aos estudos “afro-modernos” modificaram não apenas a produção da história, mas o tipo de história ensinada.

Como possibilidade metodológica e aplicabilidade no ensino de História os estudos subalternos, culturais e pós-coloniais nos auxiliam a romper com as categorizações binárias e com os pressupostos centrais de muitas correntes historiográficas do progresso histórico linear como aponta Anne McClintock (2010). O pós-colonial permite colocar discursos, textos e documentos na perspectiva histórica do seu contexto e na situação investida de seu enunciado. O prefixo *pós* pode nos remeter a uma referência temporal, mas coloca questões acerca da narrativa daquilo que se localiza entre “o que é contado” na história e entre “o que aconteceu” na história (MEZZADRA, 2006).

Hayden White (1994) realizou um experimento teórico-metodológico para pensar a história como uma narrativa onde se mesclam diferentes modalidades de discurso (como romances, poemas, sátiras). O historiador cunha o termo trópico que consiste no “processo pelo qual todo discurso constitui os objetos que ele apenas pretende descrever realisticamente e analisar objetivamente” (WHITE, 1994, p. 14). Segundo o autor, cada narrativa trabalha com um tipo de retórica da qual se denominam os tropos, ao analisar variadas formas de construção de um texto histórico, aponta que um determinado discurso ou imagem nos oferece um repertório de sentidos sobre uma determinada coisa ou pessoa.

Essas perspectivas acerca do caráter historiográfico ainda não encontram ressonância em conteúdos e metodologias de ensino de história, embora atinjam algumas das questões centrais da historiografia. Vera Cabana Andrade (2007) argumenta que ensinar história na contemporaneidade significa desenvolver estratégias para ensinar os estudantes a pensar historicamente. Luis Fernando Cerri (2007) afirma que o ensino de História se refere especialmente à metodologia empregada no ensino da disciplina. De modo específico à questão do método incluem-se questões sobre o “como” ensinar, os conteúdos a serem selecionados e a aprendizagem histórica como um conceito que registra um fenômeno social que se refere ao modo como os estudantes apreendem os conhecimentos históricos. No momento da escolha dos conteúdos curriculares é que se verifica o arcabouço político sobre o qual se assenta o debate. Casemiro e Macedo (2011) argumentam que o currículo e a escola operam como mecanismos de controle social, assim nas vertentes contemporâneas dos estudos acerca do currículo há uma diferenciação social cuja produção é realizada pelo currículo.

Em vários locais exemplos de medidas curriculares no ensino de história são representativas desse movimento. As denominadas “leis de memória”, ou “leis de memória histórica” surgem em contextos nacionais constituindo-se como uma medida que visa pautar o ensino de história. A contenda em torno dessas leis e especificamente do conteúdo que sugerem expressam o que Pollak (1989) denominou da “memória em disputa”.

Na Espanha, a lei de memória histórica datada em 2005 estipula a retirada dos símbolos que façam referência à ditadura franquista. Na França, medidas semelhantes voltadas contra a negação do holocausto e o genocídio armênio (lei Gayssot<sup>3</sup>) e ainda a legislação de 2005 que instituiu a escravidão africana como crimes contra a humanidade seguindo a recomendação da ONU, mas igualmente se referem ao reconhecimento da contribuição das populações africanas produzidas pelo colonialismo francês e a preservação da memória da experiência desses povos (TAUBIRA, 2009). Outras legislações semelhantes na Alemanha, Bélgica e Suíça na década de 1990 marcam esse período como um momento intenso dos debates sobre a memória que esses países passam a produzir para si mesmos.

Tais medidas têm colocado questões ao ensino de história na medida em que os temas do escravismo, imigração e colonização modificam o campo (Falaize, 2010). O dever de memória (*devoir de mémoire*) expressão cunhada nos anos 1990 faz referência à necessidade de ressignificação da memória histórica acerca da especificidade da experiência de povos subjulgados e que essas experiências tenham espaço na História ensinada. Na França, historiadores se posicionaram contrariamente a alguns aspectos dessas legislações exigindo “liberdade para a história” (2005). Basicamente as críticas se referiram a preocupação com a interferência do Estado de atuar no modo de pesquisa e do conteúdo da pesquisa historiográfica.

A organização da História como disciplina requer a consideração de metodologias e designações para seu ensino e aprendizagem. A história como disciplina se fundamenta a partir do século XIX como área fecunda de formação e construção da identidade nacional. Parte da abordagem escolar dada a área ficou circunscrita ao emblema do Estado-Nação como protagonista periodizando os acontecimentos à temporalidade e a fatores que levaram a mudanças de ordem econômica. O ensino de história no Brasil passou por inúmeras mudanças que levaram a diversas interpretações sobre sua aplicabilidade nos currículos escolares.

---

<sup>3</sup> Faz referência à lei n.º 90-615 de julho de 1990 que proíbe qualquer discriminação baseada em etnia, nação, raça ou religião.

Segundo Circe Bittencourt (2011) em 1827 a “História do Brasil” constava como material de leitura indicado nos “planos de estudos” daquele ano. No entanto, é com a constituição do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) no Rio de Janeiro em 1839 que se constitui uma experiência brasileira de ensino de história do Brasil. A partir da formação do IHGB cuja função era ser uma entidade que “refletisse a nação brasileira” se constitui a organização da História e da Geografia como disciplinas em nível escolar e inaugura-se uma experiência de historiografia propriamente brasileira, pois até aquele momento as publicações históricas sobre o Brasil eram repertoriadas em parte de relatos de viajantes sendo, portanto, uma visão estrangeira sobre o Brasil e de outra parte pelos jesuítas. Como uma instituição de caráter acadêmica voltada a uma das tarefas que se tornariam centrais no ensino de história, a constituição da identidade nacional, a proliferação de instituições no modelo do IHGB se constituíram, segundo Lilia Schwarcz (1993) como um local depositário e de produção de saber.

O primeiro local de difusão das ideias do IHGB em nível escolar ocorreu no Colégio Pedro II a partir de 1837, ambas as instituições partilhavam o mesmo programa de ensino em que a História da Civilização e a História do Brasil eram disciplinas obrigatórias em um currículo formado por um amalgamado de obras consideradas eruditas. A historiografia produzida pelo IHGB era pautada nas premissas europeias, do iluminismo cuja tradução local se deu em certa narrativa de valorização do passado brasileiro tinha o objetivo de incluir o Brasil na civilização ocidental. Essa proposta está diretamente ligada ao momento de discussão da identidade nacional brasileira de modo que o IHGB atuou como meio de realização daquilo que Eric de Hobsbawm (1997) denominou de “invenção da nação” ou do que Benedict Anderson (2008) afirma de “imaginar as comunidades nacionais” destas disciplinas colocadas a serviço de oferecer uma narrativa imaginada sobre o Brasil.

Um exemplo de prática com a finalidade “imaginar” ou “inventar” a nação com relativo sucesso foi o concurso lançado pelo IHGB em 1844: “*Como se deve escrever a história do Brasil?*”. A resposta vencedora dada pelo alemão Karl Friedrich Von Martius (MARTIUS, 1845) expõe uma indicação metodológica em torno de uma narrativa que apresentasse o povo brasileiro cuja centralidade se dava no enfoque das contribuições das populações negra, branca e indígena à nação brasileira<sup>4</sup>.

De acordo com tal proposição o ensino de História e a historiografia brasileira deveriam girar em torno de responder à questão: *Que tipo de narrativa além de descrever a nação poderia fornecer um sentimento de identificação, de orgulho e de pertencimento?* Foi com o romantismo que se abriu o precedente para uma produção histórica e artística nacionalista, com valorização da estética local, de exaltação ao patriotismo, a ênfase na cultura local, a exaltação à natureza considerada exótica e a idealização do indígena como “bom selvagem”. A proposição de Martius concorre com adeptos dessa proposta ainda na contemporaneidade ao elevar as populações negras e indígenas, mesmo taxadas em certa inferioridade calcada pelas teorias racialistas dos séculos XVIII e XIX, como elementos que contribuem para a formação brasileira. Tal proposição encontrou lastro no pensamento de Gilberto Freyre (2006 [1933]) cujas proposições levaram posteriormente à denominação de que as relações raciais brasileiras ocorreriam em certa harmonia.

---

<sup>4</sup> Martius assim os descreve: “São porém êstes elementos de natureza muito diversa, tendo para formação do homem convergido de modo particular três raças a saber: a de côr de cobro ou americana, a branca ou Caucasiana e, enfim a preta ou etiópica” (MARTIUS, 1845, p. 385).

Como realizar tal proposição com uma sociedade escravocrata é apenas uma das contradições em meio àquele contexto histórico. Martius se furta a tal desafio indicando que isso já teria se suplantado especialmente pelo vigor da herança portuguesa. À população negra Martius destina que deve ser considerada a partir da colonização europeia e especificamente portuguesa, sem mencionar que os levaram à migração forçada como escravizados para o Brasil e que assim deveriam ser mantidos.

Um povo composto por agrupamentos diversos, de pertencimentos étnico-raciais distintos apresentava um impasse à história que deveria ser escrita. Eis o desafio: formar uma identidade brasileira. Daí se fundamenta a função do ensino de História proporcionar a construção de uma identificação nacional. Neste tema a questão racial no ensino de história foi preservada como produção da narrativa nacional brasileira. Após longo período a disciplina passou a ser rediscutida junto a práticas que levaram a um processo de diluição dos conteúdos históricos no período ditatorial. Isso se deu por meio de legislações e portarias que restringiram o ensino de História a um conjunto de regras de comportamento e formas de abordagem e pensamento sobre a sociedade brasileira. No final da década de 1990 e o início dos anos 2000 assistimos a uma reorganização da política educacional no qual a temática das relações étnicas e raciais adquire outros contornos.

A promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais na década de 1990 realizadas junto ao movimento internacionalizado visto que outros países da América Latina e também Europa modificaram seus currículos (Bittencourt, 2011). As dimensões neoliberais dessa década impactam a elaboração de currículos e observaram-se conteúdos foram articulados a um conjunto normativo de orientações que abriram novos questionamentos sobre as vinculações entre currículo e a didática de disciplinas. As orientações contidas nos documentos incentivavam pesquisas acerca da construção de um conhecimento em sala de aula, o que no campo da pesquisa possibilitou abordagens que problematizassem a cultura escolar e os conteúdos ensinados.

Nesse contexto se insere um debate epistemológico sobre os saberes das disciplinas escolares com terminologias voltadas para a didática como “transposição didática” de Perrenoud (1999) e Yves Chevallard (1991), ou o “imperialismo didático” de Jean Claude Forquim (1992). Para André Chervel (1990) a simples ideia de que há uma operação na qual ocorre a transposição de saberes é ignorar o papel dos professores e do conhecimento escolar. Este autor argumenta ainda que disciplinas escolares possuem uma singularidade devendo ser estudadas considerando o contexto histórico de sua formação.

Os saberes específicos das disciplinas ensinadas se vinculam ao campo da didática aos debates sobre epistemologia escolar. Carmem Teresa Gabriel (2015) se refere à epistemologia do saber escolar como um conhecimento autônomo com especificidades de produção e transmissão próprias a esse saber. Desse modo as disciplinas escolares possuem uma singularidade devendo ser estudadas considerando o contexto histórico de sua formação. Dentre os paradigmas que circundam o campo teórico acerca das disciplinas escolares algumas críticas se dedicaram a romper com uma equação simplista colocando o professor e o aluno como produtores de um saber próprio no interior da cultura escolar. O aumento das pesquisas nessa área que pensa a gênese de constituição dos saberes curriculares de uma disciplina tem apontado que a constituição do saber aplicado na escola obedece outra lógica de tempo não linear.

Arlette Medeiros Gasparello (2007) identifica que as questões entre aprendizagem e conhecimento histórico se inserem como uma subárea nos estudos da história das disciplinas escolares que vão além da aplicabilidade de conteúdos e métodos nas escolas, mas se constituem

em um campo de investigação sobre os contextos e contingências que marcam o ensino de conteúdos de disciplinas específicas. O ensino de história deve estar fundamentado para articular aprendizagem e produção de conhecimento. Nesse sentido, a problematização das representações e das narrativas compõe o processo de ensino e aprendizagem. Selva Guimarães (2012) afirma que as questões sobre a função da História, o caráter de formação cidadã estão na base da constituição da História como disciplina histórica. Esta autora argumenta que a disciplina seja pensada em seu caráter formativo e emancipador e igualmente nas relações de poder expressas nos processos de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva se amplia para além dos processos realizados no interior das escolas requer uma atividade criativa para que os estudantes possam se constituir como sujeitos históricos.

Vivenciamos na contemporaneidade nas recentes propostas novos agrupamentos de conteúdos a serem ofertados no currículo de história. Passamos a verificar se e em que medida esse percurso trata os temas da educação das relações étnico-raciais.

## **A HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA BNCC**

Ao nos debruçarmos sobre a análise dos modos de apresentação e indicação de conteúdos da BNCC nos detivemos aos debates que circundam no campo sobre sua elaboração. Resumidamente ainda em processo as críticas se dirigem a pouca transparência na metodologia de recrutamento dos profissionais que elaboraram as versões e da seleção dos conteúdos que o documento enseja. Aqui se se deterá sobre a segunda versão do documento disponível on line e que contou com consulta pública a fim de identificar as diretrizes orientadoras ao ensino de história das diásporas e das culturas africanas e afro-brasileiras. Optou-se por uma metodologia baseada na bibliometria realizada a partir do levantamento de expressões relativas à educação das relações étnico-raciais e especificamente às indicações de conteúdo da história da África e das diásporas africanas.

O documento inicia em seus “Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento” que o subsidiam que as crianças, adolescentes jovens e adultos tem o direito ao:

[...] respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades (BNCC, 2016 p. 34).

A Educação das Relações Étnico-Raciais aparece visando a:

[...] ampliação de conhecimentos acerca da educação para as relações étnico-raciais e, conseqüentemente, para a eliminação do racismo e do etnocentrismo no ambiente escolar e na sociedade brasileira (BNCC, 2016 p. 37).

Quando se trata da história como componente curricular da área de Ciências Humanas esta deve:

[...] contemplar o direito de todos e todas ao entendimento das múltiplas temporalidades vivenciadas pelas sociedades, bem como à tomada de consciência de que as sociedades têm histórias diversas, que podem ser abordadas a partir de diferentes pontos de vista (BNCC, 2016 p. 154).

Para a compreensão da diversidade das sociedades deve-se considerar:

[...] crescente força crítica a partir dos processos de independência das antigas colônias europeias na África e na Ásia, no segundo pós-guerra, exigindo o acolhimento de diferentes periodizações e articulações históricas plurais, com a superação da suposição de uma matriz única e hegemônica, ou seja, da existência de uma história uma ou universal (BNCC, 2016 p. 155).

Desse modo, as dimensões étnicas e raciais devem ser contempladas considerando a singularidade da população brasileira uma vez que “essa necessidade é ainda mais premente, principalmente quando se consideram as histórias dos povos africanos e o destino dos povos indígenas (BNCC, 2016 p. 155). O texto segue fazendo referência à constituição da aprendizagem histórica e da aquisição do saber histórico a ser realizada com aportes referentes a outros aparelhos culturais e ainda menciona a instrumentalização ao uso e análise dos documentos. Em seguida, finaliza a apresentação com indicações de abordagem dos anos iniciais com conceitos da área de ensino de história voltadas para essa etapa do ensino. Na distinção dos conteúdos relativos às séries iniciais do ensino fundamental há o componente “Culturas indígenas e africanas [CIA]” (BNCC, 2016, P. 128). A África aparece na indicação do estudo das primeiras civilizações junto com as da Ásia “a Mesopotâmia, a Pérsia, o Egito faraônico, os povos núbios e hebreus” (BNCC, 2016, p. 303). Indica ainda que se deve ofertar mecanismos para que os estudantes possam “refletir sobre as diferentes formas de contribuição dos negros africanos e dos indígenas na formação da cultura brasileira” (BNCC, 2016, p. 307). Nos anos finais sugere a:

Valorização da história e cultura afro-brasileira e indígena (Lei n. 10.639/03 e Lei n. 11.645/08) ganha ênfase nessa fase narrativa dos povos africanos, indígenas, migrantes e imigrantes, suas perspectivas sobre fatos e acontecimentos que concorreram para a construção do país, devem ser trazidas para o centro dos debates e análises sobre a História (BNCC, 2016, p. 461).

Embora a introdução desses conteúdos que apresentam nominalmente menção ao continente africano e a diáspora africana verifica-se que a estrutura que orienta a disposição dos conteúdos se limita ainda a uma cronologia que se inicia com a “Grécia Clássica” ainda visualizada como lugar primevo de inspiração ao pensamento filosófico ocidental. A África fica circunscrita ao trabalho, ao tráfico e a escravidão além de breve referência à sua organização “social e política” contemporânea limitada ao contexto da colonização europeia. Tal inclinação aponta ainda as características restritas com as quais a dimensão étnica e racial negra é tratada. Basta observar, a título de exemplo, as menções a outros contextos e acontecimentos. É possível verificar as cuidadosas citações de outros contextos enquanto como a formação dos Estados nacionais europeus assim como o “império de napoleão Bonaparte, especificidades que levava a revolução francesa” (BNCC, 2016, p. 465). Contrariamente à indicação tão específica se encontra a alusão de vários acontecimentos da história brasileira, como que se deve:

Inferir, a partir de fontes diversas, motivações e desdobramentos de conflitos entre poderes locais e centrais no Brasil, relacionados aos europeus, indígenas e negros, expressos em movimentos, tais como Confederação dos Tamoios (1556-1567), Levantes dos Tupinambás (1617-1621), Revolta de Beckman (1684), formação do Quilombo dos Palmares (século XVII) (BNCC, 2016, p. 468).

Menciona ainda que se deve:

Identificar aspectos da história dos reinos africanos durante o tráfico “negreiro”. Analisar mudanças e permanências na forma de preconceitos e estereótipos sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas, problematizando esses estereótipos e preconceitos (BNCC, 2016, p. 474).

Após leitura das indicações de conteúdos relativos a história e cultura africana e afro-brasileira os estudos subalternos, pós-coloniais e culturais oferecem um arcabouço teórico que possibilita identificar onde se assentam essas proposições. Tais correntes teóricas constituem-se em uma crítica epistemológica que se dirige aos métodos científicos que produzem a condição de subalternidade. Um dos desdobramentos que derivam desta crítica epistemológica alude à escolha da metodologia a ser adotada especialmente no que tange a análise das fontes históricas. A radicalidade da proposta teórica está relacionada à produção e utilização de conceitos que permitam realizar uma intervenção analítica nas fontes de produção histórica sob outro ângulo. No caso dos estudos subalternos estes propõem ampliar o horizonte do que fora construído sob a lógica de análise metodológica marxista como único modelo conceitual. Problematisa-se assim a dimensão subjetiva da experiência histórica, de forma a inserir as articulações e modos de transmissão das narrativas e discursos históricos. Desde logo, a pluralidade acerca das fontes e dos temas modifica e amplia os tipos de fontes e de objetos a serem examinados. Daí que as narrativas, mitos, símbolos são colocadas no centro da proposta teórica.

Na contemporaneidade, as leituras sobre a questão racial atestam que a conexão entre raça e racismo opera nos modos como a categorização racial emerge como produto do colonialismo possuindo uma enunciação na concepção da modernidade como a junção de um espaço e tempo próprios. Nesse sentido, compreender as relações raciais contemporâneas leva a direcionar o olhar sobre os sentidos que a modernidade imprime no seu tempo e se faz contemporâneo. A categorização racial se alimenta de narrativas constituídas por distintos processos históricos política e culturalmente orientados para a exaltação da diferenciação, por seu caráter contingente variam conforme o local, o tempo e a conjuntura.

White, ao analisar variadas formas de construção de um texto histórico, aponta que um determinado discurso ou imagem constitui um repertório de sentidos sobre uma determinada coisa ou pessoa, criando um tropo ou *metáfora*. Estes textos indicam “qualidades” que ao serem entoadas despertam “simbolismos”, “nos usos linguísticos corriqueiros da cultura ocidental” (WHITE, 1994, p. 105), uma vez que, “a narrativa histórica não imagina as coisas que indica: ela traz a mente imagens das coisas que indica, tal como o faz a metáfora” (*Op. cit.*, p. 108).

Afirmar que a modernidade concebida como projeto político é constituída desde sempre em uma dimensão racial, requer imprimir uma inflexão nos modos de compreensão de tal projeto político. A promessa de que com o progresso trazido pela modernização, os conflitos de cunho racial se extinguiriam não apenas não se realizou como nos exigiu compreender que a

modernidade protagonizou e propagou estes conflitos raciais. Alguns estudos contemporâneos acordam em torno dessa premissa, auxiliando a constituição de um campo analítico que se dirige às mudanças que a classificação racial adquiriu ao longo do tempo, mas, sobretudo aos modos pelos quais ela foi utilizada em diferentes momentos para justificar acontecimentos eminentemente modernos. Assim, é possível colocar em relevo e compreender a semelhança intrínseca entre a estrutura racial da modernidade e sua ostensiva prática contemporânea.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gomes (2012) afirmam que a consolidação da temática da diversidade étnico-racial deve ocorrer em articulação com os processos escolares e não-escolares o que dá a possibilidade de que as diferenças não sejam um componente para o ensino daqueles considerados e fixados como diferentes, mas que a diferença seja um constituinte das práticas no interior das escolas.

O histórico das legislações a respeito da incorporação do ensino da temática étnico-racial mostra um processo gradativo na construção da ascensão de uma educação voltada a relações raciais constituídas sobre outras perspectivas. Sendo a educação uma viga de resistência contínua para os movimentos sociais, em especial o negro, estes se ocuparam de anunciar o silenciamento sobre a questão racial nas escolas. Tal silenciamento contraditoriamente recai em uma escolha de ocultar um tema que atravessa as relações sociais brasileiras e se verte nas escolas. A falha no enfrentamento dessa questão se reflete intensamente, nas atitudes discriminatórias, nos casos em que a questão racial desponta nas salas de aula.

Uma das questões metodológicas mais discutidas em torno de ensino de história refere-se a escolha e emprego das fontes de pesquisa. Silva (1996) ressalta que a busca por fontes genuínas advindas das africanidades brasileiras é fundamental no ensino da disciplina, o que requer a mudança nos currículos. Posteriormente, com objetivo estabelecer metas e responsabilidades para a implementação das Diretrizes, aprovou-se o Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações étnico-raciais, resultado de fóruns regionais de discussão e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Esse documento ressalta a necessidade de incorporação dos currículos ao contexto local de aplicação como na especificidade que marca escolas em comunidades quilombolas de modo que figurem na matriz curricular e não como conteúdos apresentados como apêndice.

Nas discussões sobre currículo ou na ausência delas ressalta-se o solo político sob o qual se assentam essas discussões. Atualmente as medidas que circundam a adoção da BNCC entre outras na educação ocorrem sob circunstâncias adversas, como a ausência de diálogo e participação efetiva na elaboração de um documento dessa natureza e ainda a real necessidade de sua construção. Tais dimensões colocam em questionamento a consolidação destas orientações que pode tornar-se obsoleta. Nesse caso, a questão racial que no campo da educação ascendeu contemporaneamente no debate público sobre educação poder-se-á ser restrita tão somente a um agrupamento de indicações. Cabe a quem se dedica a pensar a educação que se mantenha a vigilância para que a educação das relações étnico-raciais seja consolidada de forma orgânica no pensamento acerca da educação brasileira.

## REFERÊNCIAS

CRUZ, A. C. J. O lugar da história e cultura africana e afro-brasileira nos debates contemporâneos do currículo brasileiro. **Revista Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 3, n.º. 08, 2017.

ANDERSON, B. **Comunidades Imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDRADE, Vera Lúcia Cabana. Historiadores do IHGB/catedráticos do CPH. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Rio de Janeiro**, ano 168. n. 434 jan./fev. 2007.

BELLI, B. **A politização dos direitos humanos**: o conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas e as resoluções sobre países. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009.

BITTENCOURT, C. M. F. Abordagens históricas sobre a História Escolar. **Educação e Realidade**, v. 36, p. 83-104, 2011.

BOSSET, P. Les mesures législatives de lutte contre la discrimination raciale au Québec : un bilan institutionnel. **Racisme et discrimination** : perspectives et enjeux/Nouvelles pratiques sociales. Québec: Les Presses de l'Université du Québec, Volume 17, numéro 2, printemps 2005, p. 15-30.

BRAH, A. **Cartografias de la diáspora**: identidades en cuestión. Trad. Sergio Ojeda. Madrid: Traficantes de Sueños, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016.

BRASIL. **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, DF: MEC, 2009.

CERRI, L. F. **Ensino de História e Educação**: olhares em convergência. Ponta Grossa PR: Editora UEPG, 2007.

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

CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Traducción Claudia Gilman. Argentina: Aique, 1991.

COSTA, S. **Dois atlânticos**: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

CRUZ, A. C. J. O debate contemporâneo do antirracismo: implicações teóricas e políticas para a educação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 21, p. 335-349, 2016.

DAVILA, J. **Diploma de brancura**. Política social e racial no Brasil, 1917-1945. Editora UNESP, 2006.

FALLAIZE, B. L'enseignement de l'histoire à l'épreuve du postcolonial. *In: BLANCHARD, P. et. all. Ruptures postcoloniales. Les nouveaux visages de la société française*, Paris, La Découverte/Cahiers libres, 2010, p. 265-278.

FASSIN, D. e FASSIN, E. **De la question sociale à la question raciale.** FASSIN, D. FASSIN, E. Paris: La Découverte, 2006, p. 37-54.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de Ensino de História.** 4ª edição. Campinas: Papyrus, 2005.

FORQUIN, J-C. Saberes Escolares, imperativos didáticos e dinâmicos sociais. **Teoria e Educação.** n.º 5, Porto Alegre: Pannônica, 1992.

FRANCE, Appel Liberté pour l'histoire. **Liberation**, 13 de dezembro, p. 1, 2005.

FREYRE, G. **Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** 51ª Ed. rev. São Paulo: Global, [1933] 2006.

GABRIEL, C. T. Currículo de História: entre experiências temporais e espaciais. *In: ZAMBONI, E.; GALZARANI, C. G.; PACIENVITCH, C. (Org.). Memórias, sensibilidades e saberes.* 1ed.: Átomo e Aliena Editores Associados, 2015, v. 1.

GASPARELLO, A. M. Encontros de saberes: as disciplinas escolares, o historiador da educação e o professor. *In: GASPARELLO, A. M.; MONTEIRO, A. M.; MAGALHÃES, M. (Org.). Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas.* 1ed. Rio de Janeiro: Mauad x Editora/FAPERJ, 2007, v., p. 73-89.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras.** v. 12, n. 1, p. 98-109, Jan/Abr, 2012.

GOODSON, Ivor. La construcción social del curriculum: posibilidad y âmbitos de investigación de la historia del curriculum. **Revista de Educación.** N. 295 (I), p. 7-37, 1991.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro - 11ª ed., 1ª REIMP. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora identidades e mediações culturais.** Org. Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009, 1ª Edição atualizada.

HOBSBAWM, E.; RANGER, T. **A invenção das Tradições,** Editora Paz e Terra S.A., Rio de Janeiro, 1997.

HONNETH, A. Reconhecimento ou redistribuição? A mudança de perspectivas na ordem moral da sociedade. **Teoria Social Crítica no Século XXI.** SOUZA, J. MATTOS, P. (Orgs.), São Paulo: Annablume, 2007.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

CRUZ, A. C. J. O lugar da história e cultura africana e afro-brasileira nos debates contemporâneos do currículo brasileiro. **Revista Ensino Interdisciplinar.** Mossoró, v. 3, n.º. 08, 2017.

MBEMBE, A. La République et l'impensé de la 'race'. *In: BLANCHARD, P. et. all. Ruptures postcoloniales*. Les nouveaux visages de la société française, Paris, La Découverte/Cahiers libres, 2010, p. 205-216.

McCLINTOCK, A. Le postcolonialisme et l'ange du progrès. *Ruptures postcoloniales: Les nouveaux visages de la société française*, Paris, La Découverte/Cahiers libres, 2010. p. 96-104.

MEZZADRA, S. Temps historique et sémantique politique dans la critique post-coloniale. *Multitudes*, n.º 26, 3, 2006, p. 75-93.

NDIAYE, P. *La condition noire: essai sur une minorité française*. Éditions Calmann-Lévy, 2008.

\_\_\_\_\_. Questions de couleur: histoire, idéologie et pratiques du colorisme. *De la question sociale à la question raciale*. FASSIN, D. FASSIN, E. Paris: La Découverte, 2006, p. 37-54.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, jun. 1989.

POUCHEPADASS, J. Les Subaltern Studies ou la critique postcoloniale de la modernité. *In: L'Homme*, n.º 156, out./dez., 2000, p. 161-186.

SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Revista Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, P. B. G. e. Africanidades: como valorizar as raízes afro nas propostas pedagógicas. *Revista do Professor*, Porto Alegre, v. 11, n. 44, p. 29-30, out./dez.1995.

TAUBIRA, C. Égalité pour les exclus : le politique face à l'histoire et à la mémoire coloniales, Paris, *Temps Présent*, 2009, p. 93.

VON MARTIUS, C. F. P. Como se deve escrever a história do Brasil. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, Rio de Janeiro, v. 6 (24), p. 381-403, 1845.

WHITE, H. *Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura*, trad. Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Edusp, 1994.

Submetido em: Dezembro 2016

Aprovado em: Abril de 2017