

MARCIA GUERRA PEREIRA

**HISTÓRIA DA ÁFRICA,
UMA DISCIPLINA EM CONSTRUÇÃO**

DOUTORADO

EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

São Paulo

março/2012

MARCIA GUERRA PEREIRA

**HISTÓRIA DA ÁFRICA,
UMA DISCIPLINA EM CONSTRUÇÃO**

Tese apresentada à Banca Examinadora
da Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, como exigência parcial para
obtenção do título de Doutor em
Educação: História, Política e Sociedade,
sob a orientação da Professora Doutora
Circe Maria Bittencourt

São Paulo

2012

BANCA EXAMINADORA

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos de fotocópias ou eletrônicos.

Assinatura:

São Paulo, 30 de março de 2012

*Para minha mãe,
Por me fazer forte.*

*Para o Luan,
Por ser o que é.*

*Para o Marcito,
Por ter fortalecido
minha autoestima
em cada um dos dias desta empreitada.
Coisa de melhor amigo, é claro!*

Uma epistemologia do Sul assenta em três orientações:

aprender que existe o Sul;

aprender a ir para o Sul;

aprender a partir do Sul e com o Sul.

Boaventura de Souza Santos

AGRADECIMENTOS

A elaboração da tese é um trabalho muito solitário, mas ao mesmo tempo, ou talvez por isso mesmo, nos faz precisar e depender de um incontável número de pessoas sem as quais, eu tenho certeza, sua conclusão não seria possível. As que nos doam seu tempo, seu sorriso, suas palavras de incentivo. As que sugerem leituras, providenciam documentos, recuperam o computador, diminuem as terríveis dores musculares. As que já pensaram sobre o que estamos pensando, nos emprestam livros ou nos telefonam vez ou outra deixando claro que apesar da transformação em monotemáticos e isolados indivíduos em *processo de redação de tese* ainda sentem saudades de nós. As que nos tiram de casa e nos dão, simultaneamente, a vida e a culpa. As que nos acenam futuros...

São tantas que certamente não nomearei todas, mas a generosidade dos seus gestos não dependia de agradecimentos.

Ao IFRJ e a rede federal que me deram o tema e a oportunidade de estudá-lo, Agradeço de forma particular a Jefferson Amorim e Luiz Edmundo Aguiar.

A minha orientadora, professora Circe Bittencourt que me deu a oportunidade de mudar de objeto. Não teria tido tanto prazer com o Delgado, tenho certeza. Além do carinho e atenção nesta reta final.

A Betinha, minha anjajapa, por tudo e mais um pouco.

Ao Luis, parceiro de longos anos, que primeiro me apresentou as possibilidades da História das disciplinas.

Ao Kazumi, que me permitiu experimentar o prazer de boas aulas, densas discussões, excelentes noitadas, com direito a casa e conhecimentos sempre disponíveis.

Ao Luciano Rossi e a Débora Meira, que transcreveram com dedicação horas de gravações e auxiliaram na coleta dos dados.

A Marcia Takeuchi, ombro amigo e solidário. Sem a sua parceria, não sei se teria chegado ao final.

As minhas parceiras de aventuras e alojamento em uma São Paulo nem sempre muito hospitaleira. Viva Chicocity!

Aos professores que me cederam seu tempo e seus programas de disciplina.

Aos professores Ilmar Rohloff de Mattos e Francisco Falcon, pelo aceso aos seus documentos pessoais.

Aos professores que participaram da banca de qualificação e me incentivaram a continuar.

Aos professores Luiz Reznik e ao Ilmar Mattos (outra vez) pela possibilidade de ir ao Maranhão.

As bibliotecárias Alga e Angélica, do IFCS/UFRJ, que me facilitaram o acesso à biblioteca durante as férias e as obras.

A Lelena, pela gentileza que sai pelos poros e da qual me aproveitei inúmeras vezes.

A minha amiga e comadre Suely, pelas caminhadas que enquanto duraram, foram uma válvula de escape.

Aos professores Francisco Carlos Teixeira da Silva e Paulo Cavalcanti de Oliveira por terem aceitado prontamente o convite para comporem a banca.

Ao Raimundo, por ter me mantido centrada.

A todos vocês, um enorme obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa procurou demonstrar o processo através do qual os conteúdos de história da África passaram a ser considerados, pelos historiadores, conteúdos relevantes e obrigatórios na formação de um historiador. A aquisição desta condição implicou a sua transformação em disciplina acadêmica, passando esta a constituir um corpo específico de profissionais especializados no seu ensino, com horários reservados no interior da grade curricular, com concursos públicos para provimento das vagas ocupadas por estes profissionais, com a realização de pesquisas e atividades de orientação acadêmica institucionais.

Além de profissionais e recursos específicos a disciplina também determina um conjunto de conteúdos e métodos de abordagem que passam a ser considerados inerentes a ela. Por quem são determinados? Que interesses traduzem? Quais são eles?

Na busca por respostas a estas questões fomos guiados pelas reflexões do pesquisador britânico Ivor Goodson. Esta escolha nos levou a analisar além da legislação pertinente ao assunto, com destaque para aquela preocupada com as diretrizes para a educação étnico-racial, editais de concursos públicos, programas de disciplinas, ementários e a realizar entrevistas com os atuais professores responsáveis pela regência da disciplina nas universidades públicas do Maranhão, Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo.

Palavras-chave

LEI 10639/03; ENSINO DE HISTÓRIA; HISTÓRIA DA ÁFRICA; HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS; DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

ABSTRACT

This research sought to demonstrate the process through which the contents of the history of Africa came to be regarded by historians relevant content and binding in the formation of a historian. The acquisition of this condition led to its transformation into an academic discipline, allowing it to be a specific body of professionals in their teaching, with time reserved within the curriculum, with tenders for the provision of spaces occupied by these professionals, with the realization of research and academic advising institutional activities.

In addition to professional and specific features, the discipline also determines a set of methods and approaches that are considered to be inherent in it. Whom are they determined to? What interests do they translate? What are they?

In the search for answers to these questions we were guided by the considerations of the British researcher Ivor Goodson. This choice led us to look beyond the legislation relevant to the subject, especially those concerned with guidelines for ethnic-racial education, notices of procurement programs, disciplines, “ementários” and conduct interviews with current teachers responsible for conducting the course public universities of Maranhão, Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais and São Paulo.

Keywords:

LAE 10639/03; TEACHING OF HISTORY, AFRICAN HISTORY, HISTORY OF SUBJECTS; ETHNIC-RACIAL DIVERSITY

SUMÁRIO

Quadros e Tabelas	15
Siglas	16
Introdução	19
Capítulo I: Movimento Negro e História da África: intercâmbios	33
1.1 – Denunciando a desigualdade em número e ações	33
1.2 – O Movimento Negro e as demandas por uma educação afirmativa da identidade étnico-racial	42
1.3 – Institucionalizando as demandas - a Lei 10639/03	49
 Capítulo II: A história da África como parte dos conteúdos de história Moderna e Contemporânea, 1956 – 1966	 63
 2.1 - As independências africanas, a Política Externa Independente e os intelectuais – trajetórias entrelaçadas	 67
 2.2 - Brasil e África: outros e novos horizontes	 77
2.3 - A Faculdade Nacional De Filosofia – FNF e a Seção De História	82
2.4 - A Cadeira de História Moderna e Contemporânea e a opção pela África	90
2.5 - Os Estudantes e a África como escrita do futuro	98
2.6 - Em uma perspectiva atlântica e eurocêntrica	108
2.7 - Ganhando legitimidade acadêmica e política	115
Capítulo III: A história da África compreendida como uma disciplina acadêmica	121
3.1 – Retração	123
3.2 – Existindo nas margens	127
3.3 – A disciplinarização da história da África	131
3.4 – Convergências	133
3.5 – A Lei 10639/03 chega à universidade	148

3.6 – Os professores de História da África	151
3.7 – De que África nos falam os programas	157
3.8 – Os concursos para professores de História da África	168
3.8 – Os professores de História da África e sua formação	171
3.9 – O que pesquisam os professores de História da África	175
3.10 – Formando novos pesquisadores	182
Considerações Finais	186
Referencias Bibliográficas	188
Fontes	216
Anexos	221

INDICE DOS QUADROS

QUADRO I	As independências africanas 1956-1968	69
QUADRO II	Catedráticos Atuando No Curso De História – 1956/1966	85
QUADRO III	Livros Resenhados	117
QUADRO IV	Concursos Públicos para professor de história da África por ano de realização, 2001 – 2011	170
QUADRO V	Projetos de Pesquisa em curso desenvolvidos pelos professores de história da África em torno da temática África, 2011	179
QUADRO VI	Professores de história da África e orientações de teses de doutoramento concluídas ou em andamento por instituição, 2005 – 2012	183
QUADRO VII	Orientações de mestrado conduzidas pelos professores de história da África, 2005 – 2012	185
TABELA I	Ano de ingresso dos professores de História da África nas Universidades em que trabalham, 2010 – 2012	152
TABELA II	Distribuição dos professores de História da África por regiões brasileiras, 2010 – 2012	153
TABELA III	Número de professores de História da África por Departamento, 2010 – 2012	156
TABELA IV	Professores de História da África, por Curso de Formação	172
TABELA V	Professores de História da África por titulação acadêmica, 2010-2012	173

SIGLAS

BIRD – Banco Mundial

CBARA – Comitê Brasileiro de Auxílio aos Refugiados Angolanos

CEA – Centro de Estudos Africanos

CEAO – Centro de Estudos Afro-Orientais

CECA – Centro de Estudos e Culturas Africanas

CEH – Centro de Estudos Históricos

CFE – Conselho Federal de Educação

CHMC – Cátedra de História Moderna e Contemporânea

FNFi – Faculdade Nacional de Filosofia

IBEAA – Instituto Brasileiro de Estudos Afro-Asiáticos

ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MABLA – Movimento Afro-Brasileiro Pró-Libertação de Angola

MEC – Ministério de Educação e Cultura

MPLA – Movimento Pela Libertação de Angola

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDT – Partido Democrático Brasileiro

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PT – Partido dos Trabalhadores

TEN – Teatro Experimental Negro

UB – Universidade do Brasil

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFAC – Universidade Federal do Acre

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso
UFMTS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPE – Universidade Federal do Pernambuco
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFT – Universidade Federal do Tocantins
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP – Universidade Estadual de São Paulo
UNICAMP – Universidade de Campinas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a infância

UNIFENAS – Universidade José do Rosário Vellano

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

USP – Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

A invocação do passado constitui uma das estratégias mais comuns nas interpretações do presente. O que inspira tais apelos não é apenas a divergência quanto ao que ocorreu no passado e o que teria sido esse passado, mas também a incerteza se o passado é de fato passado, morto e enterrado, ou se persiste, mesmo que talvez sob outras formas. Esse problema alimenta discussões de toda espécie – acerca de influências, responsabilidades e julgamentos, sobre realidades presentes e prioridades futuras.

Edward W. Said, *Cultura e Imperialismo*

Após um longo processo de lutas, o Movimento Negro obteve sucesso em seu propósito de fazer reescrever a história brasileira nela (re)inserindo acontecimentos e discussões que, na sua ótica, poderiam contribuir na superação de uma trajetória de reprodução do preconceito e da desigualdade social.

O sucesso é identificado por nós no fato de ter conseguido incluir no texto da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais para a Educação – Lei n. 9393/96 – a obrigatoriedade do *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 pertinente à História do Brasil*.¹ De forma mais realista, em ter conseguido que a lei passasse a ser cumprida em um país no qual reza a tradição *há leis que são para serem cumpridas e outras não*.

O cumprimento da exigência legal colocou em movimento diferentes sujeitos do processo educacional: professores, gestores, especialistas, autores de material didático que buscaram no saber histórico universitário a legitimidade dos novos conteúdos e abordagens que estavam sendo produzidos parcial ou marginalmente à Universidade.

Esta demanda gerou transformações na organização dos cursos de graduação em História. Os novos conteúdos e discussões propostos, especialmente aqueles

¹ Lei 10639, de 9 de janeiro de 2003, assinada por Luis Inácio Lula da Silva, Presidente da República e Cristovam Buarque, seu Ministro da Educação. Cf. em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm

concernentes à História da África, não puderam ser apenas incluídos na grade curricular pré-existente e desenvolvidos por professores e estrutura previamente disponíveis para o ensino da História que já era ministrado.

A compreensão da maioria dos departamentos de História das universidades públicas do país foi a de que era preciso a criação de uma disciplina nova – a história da África – e a seleção de novos profissionais especializados no tema.

O trabalho que desenvolvemos está preocupado em entender como ocorreu este movimento. São muitos os fios que se entrelaçam neste bordado e nos propomos a revelar a singularidade dos seus traçados, compreendendo-os como partes indissociáveis do efeito final que provocam.

Esforço de reconstituição das intenções e dos gestos que vieram a configurar um movimento muito pouco usual de inserção de uma disciplina no meio acadêmico e do qual não temos notícia na historiografia sobre educação ou nos estudos sobre currículos no Brasil como resultado de uma demanda que é externa à própria Universidade, formuladora contemporânea do conhecimento científico que ainda é considerado o saber, por excelência, a ser ministrado no ensino superior. A História da África generalizou-se como uma disciplina acadêmica, antes mesmo que o seu campo científico estivesse consolidado.²

² A noção de campo representa para Bourdieu um espaço social de dominação e de conflitos. Cada campo tem uma certa autonomia e possui suas próprias regras de organização e de hierarquia social. Todos os agentes que entram num campo específico são forçados a jogar de acordo com as regras estabelecidas, embora possam lutar para alterá-las, pois cada campo é “um estado de relações em movimento”, cuja própria forma é mutável. Ao tratar do campo científico ele afirma que “o universo 'puro' da mais 'pura' ciência é um campo social como outro qualquer, com suas relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros, mas onde todas essas *invariantes* revestem formas específicas. O campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da *autoridade científica* definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da *competência científica*, compreendida enquanto capacidade de falar e agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado.” (Ortiz : 1983, 122/123)

Na investigação deste processo vemos a possibilidade de avançar na compreensão das disputas e tensões intervenientes na fabricação³ do currículo e das disciplinas acadêmicas no Brasil, sobre as quais conhecemos muito pouco. O que talvez possa ser explicado pela visão, da qual não partilhamos, de que o currículo universitário deriva diretamente do conhecimento científico acumulado, e que sua dinâmica (inclusão/exclusão de conteúdos e disciplinas) responderia às alterações do conhecimento na ciência de referência.

Interessa-me estudar como a compreensão de que existe uma África cuja história confere identidade aos negros brasileiros deixou de ser exclusivamente uma bandeira do Movimento Negro e passou a ser assimilada pelo sistema de educação superior.

Neste sentido, a História da África oferece uma oportunidade de examinar-se como as universidades respondem às mudanças políticas e desenvolvem novas disciplinas acadêmicas.

Busquei em André Chervel (1990) um primeiro ponto de sustentação para minhas reflexões. Sua noção de “disciplina escolar”, mesmo que não pensada para o ensino superior, permite que questionemos a passividade das instituições escolares frente ao que seriam os “saberes científicos”, ressaltando a autonomia relativa destas na escolha dos conteúdos ensinados. E, nesse sentido, nos levou a conceber de uma nova maneira os conteúdos e a sua organização também no ensino superior. Com Chervel (1990) e os estudos sobre disciplinas escolares que se orientaram para a realidade concreta das situações de ensino, tivemos ainda o desenvolvimento de “ferramentas de análise” que permitem a apreensão da dinâmica múltipla delas resultantes: finalidades, grades de horário, concursos, constituição do corpo docente, demandas discentes...

³ O termo é empregado por Tomás Tadeu e, em nossa opinião, bastante próprio para evidenciar o processo de seleção e recorte do conhecimento que acompanha a elaboração de uma disciplina escolar. Ao mesmo tempo, a ideia de uma operação fabril pressupõe o *continuum* do processo destacado por Chervel, Julia, Goodson e Bittencourt.

Voltei-me, então, para os estudos que tratavam da história do ensino superior no viés da organização dos saberes disciplinares. Na introdução de Fabien Locher a uma coletânea sobre as ciências e as técnicas no ensino superior francês, este afirma que

É, com efeito, através da “disciplina científica” que os autores são levados a explorar as realidades sociais e cognitivas que caracterizam as estruturas do ensino superior. Elas ligam intimamente pesquisas, ensino e concessão de diplomas e graus, asseguram assim a estabilidade, a regulamentação e transmissão das práticas, dos discursos e das identidades profissionais constitutivas das disciplinas. (2009:47) ⁴

Tomei, assim, a noção de **disciplina científica** como a forma pela qual o conhecimento socialmente reconhecido é veiculado na forma escolar específica que é a instituição de ensino superior. Portanto, a reflexão sobre uma disciplina só é possível de realizar-se a contento quando a inter-relacionamos ao que socialmente se espera venha a ser alcançado com a formação do aluno no ambiente escolar/acadêmico, como nos dizem Goodson (1997 e 2002), Chervel (1990), Julia (2002) e Bittencourt (2003)

Segundo o mesmo conjunto de autores, tanto o currículo quanto as disciplinas devem ser compreendidos como construções sociais resultantes dos confrontos entre múltiplas demandas, pressões, interesses e saberes internos e externos à instituição escolar. Nos embates define-se a visão de quais conhecimentos e valores socialmente produzidos são considerados apropriados e que devem, portanto, ser objeto de transmissão por meio do sistema escolar. Da disputa têm-se, então, uma seleção, um recorte que expressa determinado equilíbrio de forças, e que, por sua vez, ao ser incorporado pelo sistema escolar, passará a ser considerado o critério de validação do próprio sistema e do conhecimento por ele gerado.

Goodson expressa essa compreensão definindo o currículo como um lugar de conflito, resultado de um embate no qual as prioridades políticas e sociais são

⁴ Em francês, no original: C’est, em effet, fréquemment à travers la notion de “**discipline scientifique**” que les auteurs sont amenés à explorer les réalités sociales et cognitives qui caractérisent les structures d’enseignement supérieur. Celles-ci lient intimement recherche, enseignement et délivrance de diplômes et de grades, et assurent ainsi la stabilisation, la régulation et la transmission de pratiques, des discours et des identités professionnelles constitutives des disciplines.

predominantes. Lugar que possui ao mesmo tempo duas dimensões. Uma escrita, normativa, emanada essencialmente do regulador do sistema educacional que é o Estado; outra prática, vivida no interior da instituição escolar e, também ela, fruto de disputas entre os diferentes sujeitos e tradições presentes nesse ambiente. O autor destaca, entretanto, a incorreção metodológica de buscar-se afirmar a preeminência da prática face à dimensão normativa. Ao associar o currículo escrito a uma tradição inventada, na acepção de Hobsbawm, com a qual todos dialogam no interior da instituição, o estudioso inglês ressalta a importância de definir-se, prioritariamente, que interesses e pontos de vistas ordenaram a elaboração do arranjo que está sendo vivido e ou questionado. Implicando, assim, em identificar quer continuidades, quer situações de ruptura, o que só pode ser apreendido por meio de uma análise histórica, por meio do processo.

Nesta direção ganha relevo, em particular com as análises de Juliá (2001) e Forquin (1993), o conceito de cultura escolar, ou seja, a identificação de que as práticas e relações cotidianas de professores e alunos em um ambiente específico – o escolar – geram um conjunto de “conteúdos cognitivos e simbólicos selecionados, organizados, normatizados e rotinizados” (Chervel : 1998). Tal compreensão permite que se busque entender a instituição escolar como um espaço capaz de produzir e reproduzir saberes e práticas, sem, contudo, deixarmos de perceber o caráter social e histórico desta autonomia, levando-nos a buscar situá-los (os saberes e as práticas) em relação aos produzidos fora da instituição escolar.

Entendemos, com Chervel e Goodson, que entre os saberes e práticas produzidos no interior das instituições escolares – e aqui frisamos que consideramos as faculdades e instituições de ensino superior um tipo específico de instituição escolar –, encontram-se as disciplinas, compreendidas como processos relativamente autônomos dos saberes científicos e que resultam de uma dinâmica essencialmente histórica.

Para entendermos a história das referidas disciplinas de ensino, Chervel nos propõe que as analisemos em sua gênese, função e funcionamento. Não só do ponto de

vista epistemológico, mas das relações de poder que engendra e reproduz (1990, p. 183/184).

Da análise de Goodson emergiu a importância de proceder-se ao cotejo com os modelos estabelecidos de distribuição de finanças e recursos para divulgação e pesquisa, a disponibilidade de corpo docente e de aquisição de equipamentos e livros, bem como o lugar ocupado na hierarquia interna das instituições, usados nas entrevistas.

Balizada por esta fundamentação, procedemos à seleção de fontes nas quais fosse possível identificar os diferentes sujeitos históricos, interesses e conflitos que acompanharam a institucionalização da disciplina História da África no currículo dos cursos universitários de História.

O corpo documental selecionado incluiu os textos legais que regulamentaram a inclusão da história da África no sistema educacional, projetos pedagógicos departamentais, programas de disciplinas e de curso e editais de concurso, todos compreendidos como indicadores de intenções para com os objetivos da disciplina. Também foram analisados os currículos dos professores disponíveis à consulta pública na Plataforma Lattes, do CNPq. Por eles acompanhamos o percurso do profissional: pesquisas em que esteve envolvido, lugares em que trabalhou, concursos dos quais participou e orientações que conduziu. Complementamos o elenco das fontes entrevistando professores que estivessem diretamente envolvidos no ensino da disciplina História da África nos cursos de graduação em História dos estados do Maranhão, Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. Autores do texto didático desenvolvido em sala de aula, seus depoimentos possibilitaram entender os objetivos que orientam a construção de seus cursos, os problemas e as soluções que elaboraram e a percepção que desenvolveram sobre as relações entre a História, o Movimento Negro e a História da África.

Como partilhamos com os autores citados a compreensão de que o currículo deve ser analisado como um território confrontado, atravessado por relações de poder que também se encontram presentes no movimento de disciplinarização dos

conhecimentos considerados relevantes, procedemos à análise das fontes selecionadas, de forma essencialmente qualitativa, confrontando-as para que revelem, assim, suas contradições e ausências, suas finalidades explícitas e ocultas. Estranhando cada uma das proposições naturalizadas em seu interior.

Foi fundamental para nós identificar as intenções que levaram o movimento social a considerar ser necessária a introdução de conteúdos de história da África na escola básica.

No Parecer CNE/CP n.º 003/04, elaborado por Petronilha Gonçalves verificamos a compreensão de que o “fracasso escolar” das crianças negras resultava de um currículo escolar que reproduziria o tratamento social diferenciado dado a estas crianças (por força do preconceito e da discriminação praticados por professores, alunos e funcionários), ao mesmo tempo em que pela seleção de conteúdos que apresentava, pela ausência de referência positiva aos negros, pelos valores, crenças e hábitos associados a uma concepção civilizacional branca (ELIAS: 1994) e eurocêntrica, se mostrava incapaz de produzir a identificação dos alunos negros com o ambiente escolar. Pelo contrário, ao relacionar a presença negra, de forma quase exclusiva, à escravidão, à pobreza e à marginalidade conformava uma identidade negativa que marcaria esta criança, desde os seus primeiros anos, levando-a a desenvolver uma baixa autoestima que a acompanharia durante a idade adulta. (DIRETRIZES: 2004)

Ao oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade, Petronilha Gonçalves, afirma, ainda que

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra (DIRETRIZES: 2004).

Tratava-se do reconhecimento de que a História seria uma arena de disputa. Nesta arena se confrontariam, com ainda hoje ocorre, diferentes narrativas sobre a África.

Haveria uma representação⁵ da África que os movimentos negros unanimemente queriam ver superada – aquela de uma população sempre sofrida, vitimada por forças que não consegue controlar, que tombaria inerte, pela doença e pela pobreza, incapaz de resistir à escravização, ao imperialismo e à globalização. Concepção de África que se mescla àquela de uma natureza exuberante e misteriosa, na qual animais exóticos e livres desfrutam da vida selvagem, em uma unidade conferida pela ausência daqueles traços que constituem o padrão de “civilização” europeu e colonizador. E que resiste, conquanto repaginada, nas narrativas eurocêntricas contemporâneas que a enfatizam como berço da escravidão e da resistência aos padrões globais de desenvolvimento econômico, de avanços científicos e de consolidação democrática. Foi esta a representação de África a qual o presidente Luis Inácio Lula da Silva se referia quando, em uma visita a capital da Namíbia, em novembro de 2003, declarou que *Quem chega em Windhoek não parece que está em um país africano. Poucas cidades do mundo são tão limpas, tão bonitas arquitetonicamente e tem um povo tão extraordinário como tem essa cidade. (Correio Braziliense, 2003: 2).*

Em entrevista concedida ao programa de história oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil - Cpdoc, Carlos Alberto Medeiros, um dos fundadores do Instituto de Pesquisas de Culturas Negras (IPCN), nos traz outra África, berço da Humanidade, dos grandes impérios e da diáspora:

Uma das primeiras atividades que o IPCN fez foi passar um audiovisual que eu produzi, intitulado *Passado africano*, que era sobre os impérios africanos do

⁵ Tomo aqui a compreensão de Horta (1995, 209) para quem “A representação, enquanto tradução mental de uma realidade exterior percebida, implica um processo de abstração que passa pelo gerir—mais ou menos inconsciente — das classificações disponíveis no stock cultural para tornar inteligível e avaliar essa realidade. Os valores que lhe subjazem cristalizam-se assim em categorias, lugares-comuns e estereótipos, que organizam a cada momento as representações, das quais são como que a linguagem, o código de referência permanente.”

Sudão Ocidental. (...) Era interessante porque era essa história: puxar a coisa do passado... Isso foi muito em cima de um material, coisas que eu recebi dos Estados Unidos: Reino de Gana, Império de Mali e Songhai... E era um negócio que eu passei em muitos lugares. Vinha com a história e puxava... O Paulo Roberto dos Santos diz que o que eu fazia, chamava minha palestra de “Da melanina ao século XXI”, porque eu vinha desde a coisa do surgimento da humanidade, o fato de a humanidade ter surgido na África, dos primeiros seres humanos precisarem da melanina como proteção contra os raios de sol, por causa do grau de insolação daquela região... Como é que as outras, chamadas, raças aparecem, o processo da síntese da vitamina D... (ALBERTI & PEREIRA: 2005, p. 15)

As lutas de libertação nacional vividas pelo Continente no terceiro quarto do século XX formariam a trama de uma outra representação de África – combativa, preocupada com a igualdade e a justiça social, capaz de conciliar as tradições com a modernidade socialista, poesia com revolução. Lúcia Xavier, militante do movimento negro desde o início dos anos 80, faz referência a ela ao afirmar que havia companheiros que

tinha[m] como ponte os revolucionários africanos: Amílcar Cabral, Patrice Lumunba ... a gente não sabia como o Mandela era, porque era um desenho, mas a gente tinha o entendimento da luta contra o apartheid...Então, nos ajudou a ampliar o leque de entendimento: que aquela não era uma luta só nossa, não era local, do nosso bairro, que o mundo inteiro passava por aquilo. (idem, p. 37)

A estas se somaria ainda outra – a África como matriz das crenças religiosas, da musicalidade e dos ritmos que, aportados desse lado do Atlântico juntamente com a escravidão, comporiam uma possível identidade nacional. Orixás, tambores, danças, como a capoeira ou o maracatu, trazidas ao Brasil pelos milhões de africanos escravizados, teriam resguardado seus vínculos originais, em processos quer de resistência, quer hibridização, sendo ainda hoje nítidos os laços de união.

É preciso destacar que, todavia, estas imagens positivadas da África, não se apresentam necessariamente isoladas ou em antagonismo. Entremeadas com maior ou menor intensidade, permeiam o imaginário da militância negra e de seus simpatizantes e sustentam a centralidade da África e de sua história na afirmação de uma identidade

negra. Legitimando, por esta razão e de sua ótica, a inclusão da história da África nos currículos escolares.

Como podemos perceber, essas imagens têm como sustentação a ideia de uma África una, mesmo que distinta em suas temporalidades específicas. Esta tendência está refletida nas Diretrizes, que expressando o acúmulo de discussões na militância e nos acadêmicos negros engajados, elaboraram uma abordagem do continente articulada às questões brasileiras, como o demonstraram Pereira (2008) e Oliva (2007). A indicação bastante detalhada dos conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores, é explícita ao afirmar que *“em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil”*. (DIRETRIZES: 2004).⁶

Em paralelo, as mesmas Diretrizes indicam a necessidade de ser destacada a contribuição dos negros em diferentes áreas de atuação e do conhecimento, citando os que considera indispensáveis. Dos 14 listados, 7 nasceram e atuaram fora do continente. Entre os africanos, todos tiveram sua atuação primordial junto ao Estado. Ao lado da compreensão de que os estudos sobre a África devem estar a “serviço da causa” ao possibilitar aos afrodescendentes uma identidade positiva e um novo equilíbrio das relações raciais na escola e fora dela, revela-se que *“o desconhecimento de conteúdos ‘objetivos’ sobre África ainda é bastante grande”*. (PEREIRA: 2008, p. 269)

⁶ As Diretrizes indicam, ainda que deverão ser abordados temas relativos - ao papel dos anciãos e dos *griots* como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; - ao papel dos europeus, dos asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; - às lutas pela independência política dos países africanos; - às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; - às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; - à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; - à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; - aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.

De forma geral, os estudos africanos tiveram entre nós uma penetração bastante limitada. Poucas foram as traduções de obras especializadas, pequeno foi o número das pesquisas a focar diretamente a temática africana, bem como foi reduzida a sua presença no interior das universidades e centros de pesquisa. Se Gilberto Freyre e Nina Rodrigues e visitaram o tema, foi, entretanto, a partir dos anos 60, que a produção passou a ser mais sistemática, embora muito localizada. Em 1959 é criado o Centro de Estudos Afro-Orientais – CEAO – da Universidade Federal da Bahia, em 1968 o Centro de Estudos Africanos – CEA – da Universidade de São Paulo e, em 1973, o Centro de Estudos Afro-Asiáticos – CEAA – na Universidade Candido Mendes, à época faculdade. Esses núcleos pioneiros, porém, segundo os militantes e os dirigentes envolvidos, referendados pelos estudos de José Maria Pereira (1991) e Anderson Oliva (2007) estavam intrinsecamente ligados à emergência dos movimentos sociais negros.

A década de 1980 trouxe a formação dos primeiros doutores e programas de pós-graduação voltados para os estudos africanos. Nos estudos sobre o estabelecimento e a produção desse campo no Brasil, Pereira (1991), Zamparoni (1995) e Oliva (2007) chamam a atenção para um processo de distanciamento que teria ocorrido entre os estudos africanos e os estudos afro-brasileiros, desde esse momento. Enquanto os estudos africanos analisavam a África, sua história, sua literatura, sua economia ou especificidades políticas, os estudos afro-brasileiros orientavam seu foco para a transformação e a continuidade das formas de vida africanas no Brasil.

Ainda na década de 1980 os estudos sobre a colonização da América lusa e sobre escravidão viviam uma substancial reorientação, questionando a passividade dos colonos e a subserviência dos escravos. Nesse diapasão, voltaram-se para as sociedades africanas visando a compreensão do Brasil por meio do entendimento dos processos de recriação cultural vividos por africanos e seus descendentes no Brasil. As comemorações do centenário da Abolição deram visibilidade as pesquisas sobre a história e a cultura negra e fomentaram novos trabalhos, consolidando esse campo intelectual. Ainda que tenham crescido entre nós a circulação de estudos produzidos no exterior sobre a África

e o número de negros acadêmicos, esse cenário não alcançou desfecho similar ao dos estudos afro-brasileiros.

Segundo Oliva, nas instituições universitárias cujos cursos de História foram avaliados em 2003 pelo Exame Nacional de Cursos, muito poucas ofertavam a disciplina História da África. Ainda assim sua introdução havia sido recente, como disciplina optativa e sem professores especializados.⁷ (2008, p.222) Nos livros didáticos de História, o autor identifica que embora tenha se ampliado o espaço destinado às narrativas sobre África, estas ainda mantêm um foco externo de análise, isto é, ou são vistas do Brasil ou da Europa, reiterando os vínculos da África com a escravidão, a colonização e a pobreza. Tampouco significou qualquer alteração da perspectiva eurocêntrica pela qual o conteúdo é analisado, a inclusão de novos temas se dando exclusivamente por adição aos anteriormente apresentados.

A argumentação que vimos desenvolvendo pretende mostrar que embora os últimos vinte anos tenham produzido importantes deslocamentos no tratamento dado à questão racial no Brasil, espalhando-se para o interior das instituições escolares inclusive, ainda há um quadro no qual a viabilização dos objetivos propostos com a obrigatoriedade dos conteúdos de História e Cultura da África apresenta significativa dificuldade. Júnia Pereira, em artigo recente nos chama a atenção para o fato de que apesar de muitos professores já virem desenvolvendo propostas que envolviam a desconstrução de estereótipos, a valorização de novos sujeitos históricos e das interações culturais pautadas pelo reconhecimento da pluralidade cultural desde antes das mudanças na Lei de Diretrizes e Bases, o momento que se segue a implantação da Lei 10639/03 propiciou certa inquietude entre eles, não só, mas principalmente entre nos professores educação básica, que se viam confrontados com a necessidade de assumir posições que *“permitam, nos diferentes momentos de ação pedagógica,*

⁷ Os dados apresentados pelo autor são resultado de consulta à Internet, conforme indica em nota de rodapé. Emprego-os, aqui, apenas como medida de grandeza. Apesar do estranhamento. Conferindo o resultado para algumas das instituições consultadas encontrei a presença do curso em apenas sete instituições Federais. Surpreendeu-me, portanto, a enorme quantidade de instituições privadas que afirmaram, segundo o autor, ministrar a disciplina.

compreender, problematizar, propor atividades e assumir posições fundamentadas com os seus alunos” (2008, p. 27), ao mesmo tempo em que questionam as suas concepções de história, identificadas com o eurocentrismo e o colonialismo.

A insegurança sobre as novas práticas, bem como em relação à seleção de conteúdos, se expressaria com muita frequência e envolveria questões nodais da disciplina. Tenhamos em mente, por exemplo, escolhas que incluem o lugar a ser ocupado pela história europeia, as finalidades a serem alcançadas pelo ensino de História, a relevância do Egito ou de sociedades muçulmanas no interior da História da África, a responsabilidade individual com a reprodução inconsciente do preconceito e da discriminação (pensemos na diferença entre se afirmar que um quilombo era formado por escravos fugidos, negros fugidos, negros ou negros que recusavam a submeter-se à escravidão) e podemos avaliar a tensão vivida pelos profissionais de História e a avidez com que buscam complementar sua formação com cursos de extensão, de especialização ou quaisquer outras oportunidades que se ofereçam.

É interessante observarmos que a consulta feita pelo Conselho Nacional de Educação – CNE – para subsidiar a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais incluiu *“grupos do Movimento Negro, militantes individualmente, os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, pais de alunos, enfim cidadãos”* (Diretrizes, p. 10). Entre eles não se encontravam representantes dos cursos de graduação nas áreas diretamente envolvidas, tampouco pesquisadores acadêmicos. A demanda gerada entre os professores do ensino básico por formação qualificada, aliada a obrigatoriedade dos cursos de licenciatura – os de História aí incluídos – oferecerem formação específica em História e Cultura da África, trouxeram os especialistas e pesquisadores universitários para o interior das discussões. O que não significou um amainar das tensões.

Entre os professores universitários as críticas às Diretrizes foram intensas. Fragilidade e inconsistência teórica, superficialidade no tratamento dos conteúdos, essencialismo no tocante a uma identidade negra ahistórica, negação e desqualificação das identidades miscigenadas, afrocentrismo, ignorância em relação à complexidade da

história e da cultura africana e, não menos importante, a “instrumentalização” do ensino da História, que passaria a ser concebida como “catequese” ou formação de consciências em um evidente antagonismo a compreensão de uma história científica. (PEREIRA: 2008)

Mas, ainda que de forma “reativa”, a opção por trazer esses conhecimentos para dentro da universidade foi feita e está em curso. Os mecanismos através dos quais estão se constituindo e o perfil que vem apresentando são desenvolvidos nos três próximos capítulos.

CAPÍTULO I

MOVIMENTO NEGRO E HISTÓRIA DA ÁFRICA: INTERCÂMBIOS

Elevador é quase um templo / Exemplo pra minar teu sono /
 Sai desse compromisso / Não vai no de serviço /
 Se o social tem dono, não vai...
 Quem cede a vez não quer vitória / Somos herança da memória /
 Temos a cor da noite / Filhos de todo açoite / Fato real de nossa história.
 Se o preto de alma branca pra você / É o exemplo da dignidade /
 Não nos ajuda, só nos faz sofrer /
 Nem resgata nossa identidade.
Jorge Aragão

Mais do que o papel central desempenhado pelo Movimento Negro na instauração da Lei 10.639/03, esse capítulo expressa a preocupação em acompanhar o processo pelo qual a ideia de tornar a escola responsável pela superação das desigualdades raciais se desenvolveu no interior desse movimento social e foi incorporada pelo Estado brasileiro.

Da análise emerge o protagonismo de lideranças como Abdias Nascimento, Benedita da Silva e Frei David, mas, também, o cenário de expectativas de transformação social que acompanhou, nos anos oitenta, a superação dos governos militares e a instauração da democracia no país.

DENUNCIANDO A DESIGUALDADE EM NÚMEROS E AÇÕES

Nos últimos trinta anos, tornou-se mais forte a atuação de segmentos da sociedade brasileira na denúncia/superação das enormes desigualdades econômicas e sociais que tornaram o Brasil exemplo paradigmático de crescimento econômico acompanhado de níveis de concentração de renda incompatíveis com os preceitos de uma economia de mercado e de uma democracia moderna, ou da chamada modernização liberal.

Nos diagnósticos que tinham por objetivo elaborar políticas que visassem a alterar o quadro que acabamos de descrever, constatava-se o cruzamento, ou a

sobreposição, da hierarquia econômica associada a diferentes graus de pobreza e aos distintos níveis de coloração da pele. Reiterava-se a constatação de que quanto mais próximo ao ponto máximo de miséria e privação de direitos, mais negro se tornaria o contingente de brasileiras e brasileiros a integrá-lo. Ainda em 2006, afirmava Marcelo Paixão que da classe mais rica da sociedade, 77,9% era branca e que entre os mais pobres, 72,9% eram negros (2008, p. 190).

Como iremos desenvolver ao longo desse capítulo, quando os dados levantados por jovens pesquisadores tais como os sociólogos Carlos Hasenbalg (1979; 1988) ou Nelson do Vale (1988) constatavam que a escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade girava em torno de 6,1 anos de estudo; que um jovem branco da mesma idade teria cerca de 8,4 anos de estudo; que o diferencial de 2,3 anos de estudos entre jovens brancos e negros de 25 anos de idade seria o mesmo observado entre os pais desses jovens; E, que 2,3 anos fora a diferença entre os avós desses jovens, a responsabilidade até então atribuída a fatores exclusivamente passados na desigualdade social mostrava-se de difícil sustentação.

Apontava-se ali para a reprodução continuada dos padrões de desigualdade, quando não para torná-los ainda mais acentuados, a medida em que se consolidava a perspectiva de que a incorporação ao mercado de trabalho estaria a exigir níveis crescentes de escolarização formal.

Por outro lado, nos anos 1970/80 a crise do modelo capitalista se agudiza e a opção por um programa para sua superação hegemônica pressupunha uma dinâmica de crescimento pela ampliação do consumo de massas, o que tornava a manutenção de um elevado contingente populacional excluído da capacidade de consumo um problema de sustentação macroeconômica.

Criava-se, assim, um cenário no qual grande número de análises indicava a relevância de se enfrentar o problema da qualidade e extensão da escolaridade no Brasil⁸. E, de forma ainda mais específica, da elaboração de políticas públicas que

⁸ Saliento o destaque que readquire, a partir dos anos 1980, em estudos da Universidade de Harvard (sobejamente incorporados pela mídia brasileira) a ideia da educação como ferramenta para o

viesses a ampliar o tempo de permanência na escola, a qualidade da formação recebida e a elevação dos níveis de escolaridade de jovens e adultos negros.

Atores sociais tão distintos em seus objetivos, fundamentações e práticas como as diferentes organizações do Movimento Negro, associações religiosas, grupos de juventude, de teatro, sindicatos, partidos políticos, organizações nacionais e internacionais defensoras dos Direitos Humanos, núcleos de educadores, intelectuais e acadêmicos, agências de cooperação internacional como as Fundações Ford e Rockefeller e organismos das Nações Unidas inseriram em suas agendas a temática da Educação como mecanismo de redução das desigualdades econômicas e raciais que, tornadas cada vez mais visíveis pelo desenvolver da discussão, solapavam o mito da democracia racial que havia alicerçado a construção da comunidade política nacional desde a década de 1930⁹.

crescimento econômico dos países periféricos. Produz-se uma releitura do conceito de “capital humano”, que havia desfrutado certo status nos anos 1950/1960 e sido intensamente criticado pelo pensamento humanista por reificar os indivíduos, igualando-os conceitualmente a máquinas ou outras mercadorias quaisquer. Em sua atual formulação ele é associado a capacidade criativa, as virtudes, habilidades, experiências, qualificações e conexões sociais capazes de serem aplicados para o desenvolvimento econômico das empresas, no capitalismo da era da informação. Cf. Vanilda Paiva (2001) Apenas a título de ilustração da leitura predominante no Brasil da relação entre educação e economia, transcrevo a citação do economista Fernando Blumenschein, coordenador de projetos da FGV-RJ: *Em 1991, o economista Robert Barro, da Universidade de Harvard, em um estudo para vários países, mostrou resultados que indicavam que um ano a mais de escolaridade média em 1960 aumentava o crescimento do PIB anual em 0,6% para o período subsequente de 1960-1990. Nesta mesma linha de pesquisa, estudos de caso confirmaram os benefícios econômicos do investimento em educação. Um ano mais de escolaridade média na Tailândia elevaria a produtividade agrícola em aproximadamente 2,5%. Estudos na Ásia do leste mostraram que o acréscimo de um ano na escolaridade média adicionaria um crescimento de 3% ao produto.*

⁹ A origem, os traços principais, a função, os mecanismos de disseminação e legitimação da concepção de que na constituição da sociedade brasileira haveria um traço singular e positivo, um legado original, como o define Gilberto Freyre – *a democracia social através da mistura de raças (...) que não fecha a cultura européia a outras influências; pela valorização no homem, o mais possível, de qualidades autênticas, independentes de cor, de posição, de sucesso econômico; pela igualdade – tanto quanto possível - de oportunidades sociais e de cultura para os homens de origens diversas (...) por meio da mestiçagem* - (Freyre 1938: 14-18) tem sido objeto de inúmeras análises na literatura científica brasileira e internacional (Guimarães: 2002, 2008; Costa: 2001; Souza:2000).

No conjunto de transformações políticas, econômicas e sociais em curso estreitava-se o espaço para se afirmar que caberia individualmente aos negros a mobilidade social. As denúncias minavam o sucesso da reprodução de narrativas de construção nacional alicerçadas na perspectiva da não existência de barreiras raciais ou étnicas para que todos os brasileiros, independentes de suas origens, viessem a partilhar de um futuro próspero comum. Assim como evidenciavam o preconceito racial como um componente interveniente na hierarquização da sociedade, ecoando os resultados da pesquisa empreendida sobre o patrocínio e encomenda da UNESCO (realizada entre 1952 e 1955), ganhavam novo vigor nesta nova conjuntura.

Vivia-se, então, um movimento de forte tensão no que se compreendia como a identidade comum do ser brasileiro. Bhabha (1998) nos indica que a conformação da “comunidade imaginada” que constitui uma nação, pressupõe um contínuo movimento entre dois campos de narrativas discursivas capazes de dar corpo, de modelar um desígnio comum que vincula um povo, uma cultura e um território. Uma ação narrativa que reafirma origem e laços comuns a unir ‘compatriotas’ e a reinterpretação desse discurso que é feita pelo próprio povo, objeto da estratégia pedagógica dos discursos ‘oficiais’.

Desde o final da década de 1970, podemos perceber indicadores que se contrapõem à visão de ‘brasilidade’ monocultural em sua mestiçagem, identidade mestiça não étnica, capaz de assimilar todas as outras representações étnicas e que desqualifica nos discursos públicos a ideia de raça, ainda que a tome como base na hierarquização social, nunca é demais ressaltar. Brasilidade que pressupunha, ainda, a inexistência de obstáculos jurídicos ou institucionais a ascensão social de todos os cidadãos.

O desgaste cada vez mais intenso do modelo de governo inaugurado em 1964 tornava imperiosa a formulação de alternativas para sua substituição, fazendo emergir a discussão sob o caráter do regime político que deveria sucedê-lo; o retorno dos exilados, cujas experiências acumuladas nas sociedades que os haviam abrigado injetavam novas questões na pauta política tradicional dos partidos e movimentos

sociais; o abrandamento da censura e das restrições à circulação de ideias e indivíduos dentro e fora do Brasil, mudanças que em conjunto, exigiam uma releitura das origens e traços comuns da sociedade brasileira que sustentasse as distintas proposições de democracia que se confrontavam na arena política e que precisavam dirigir-se à sociedade na busca pelo sucesso político.

Uma sociedade que, ao longo do período no qual seus representantes tradicionais eram percebidos com poucas condições de atender às suas demandas mais prementes, buscara alternativas de organização e resistência, criando novas modalidades de atuação entre *a parcela dos que não tem parcela*, no dizer de Francisco de Oliveira (2006). O avanço da abertura política possibilitou a emergência de um intenso associativismo político, caracterizado pela literatura como um momento de *explosão dos novos movimentos sociais* (GOHN: 1997, 2005; MONTAÑO: 2002; SADER: 1988), no qual ao lado das reivindicações por bens e serviços públicos, terra e moradia ganham vulto a luta pelo reconhecimento de direitos sociais e culturais modernos, articulados em torno das ideias de participação direta, ampliação das liberdades individuais e justiça social.

O que os leva a serem designados por “novos” movimentos sociais é, essencialmente, o fato de possuírem uma origem social múltipla, isto é, de não terem por origem o campo da produção e de não expressarem as reivindicações específicas do mundo do trabalho. Muitos deles, inclusive, se contrapunham às visões que consideravam o sujeito trabalhador o agente, por excelência, das transformações históricas. Para Gohn

Esses movimentos ajudaram a construir novos significados para a política, localizando-a no cotidiano, retirando sua exclusividade no campo da representação institucional e do poder, enquanto instância centralizada no Estado. Foucault, Castoriadis, Deleuze, Guatari, e muitos outros, com recortes diferentes, ajudaram a fundamentar teoricamente a novidade daquelas ações, denominadas como ‘novos movimentos sociais’. O termo ‘ator social’ entrou para o vocabulário das ciências sociais, esvanecendo, num primeiro momento, o termo ‘sujeito social’. Quando muito, falava-se em ‘novos sujeitos históricos’ (2005, p. 74).

Esse processo foi percebido por Costa (2001) como levando à emergência de novos canais de expressão de identidades culturais e de redescoberta de raízes étnicas que gradualmente passam a substituir a ideologia da mestiçagem como narrativa central da brasilidade. A etnicização de identidades políticas¹⁰, o crescimento do associativismo étnico, a positivação jurídica do direito dos indígenas preservarem as suas formas de organização e cultura – substituindo a tendência anterior à assimilação e a reintrodução do conceito de raça no debate político seriam evidências empíricas de que a tensão entre as narrativas estaria gerando uma nova concepção de nação sensível à convivência de múltiplas identidades coletivas.

As falas que transcrevemos de Fernando Henrique Cardoso, quando no exercício da presidência da República do Brasil e de Paulo Renato Souza, seu Ministro da Educação, prefaciando a publicação *Superando o Racismo na Escola*, publicado pelo governo federal em 1999, ilustram a convergência dos dois movimentos que vimos apontando até o momento:

Existe sim, preconceito no Brasil. A valorização do negro implica também na luta contra o preconceito. Porque ele existe. (Fernando Henrique Cardoso, 1998)

A formação cultural do Brasil se caracteriza pela fusão de etnias e culturas, pela contínua ocupação de diferentes regiões geográficas, pela diversidade de fisionomias e paisagens e também pela multiplicidade de visões sobre a miscigenação em sentido amplo, algumas ainda presas à desinformação e ao preconceito. Este caldo de cultura muitas vezes gera atritos e conflitos em casa, na rua, no trabalho e na escola. Para preencher o vazio da desinformação e corrigir a distorção de valores que encerra, o Ministro da Educação publica este *Superando o Racismo na Escola* (1999, p. 7).

¹⁰ Alguns exemplos ilustram o argumento do autor para o período: o acento étnico da política de reconhecimento dos quilombos, pressupondo que estas apresentam, além de vínculos históricos com um território e mecanismos continuados de reprodução cultural do grupo, marcas culturais distintas do que se entende como a cultura nacional hegemônica; o renascimento/invenção, entre grupos de descendentes de imigrantes, de festividades e tradições relacionadas com seus antepassados – a Oktoberfest, criada em 1984, é apenas uma dentre elas; e a reafirmação de um pertencimento étnico diaspórico africano, no discurso afirmativo de um contingente expressivo do Movimento Negro brasileiro (COSTA: 2001, p.150 -153).

O Estado brasileiro reconhece-se pluricultural e, finalmente assume a existência do preconceito racial e de condições de desigualdade que marcam a história dos negros no país. Indica também que cabe à educação um papel importante na superação desse quadro e na *valorização* de mulheres e homens negros; e, não menos importante, o governo brasileiro proclama ser sua a tarefa de *corrigir a distorção de valores* que o diagnóstico revelou.

Podemos agrupar em torno de dois eixos principais e não excludentes as muitas medidas cogitadas para alcançar esta nova meta no tocante à dimensão formal da escolarização, que estiveram e continuam estando distantes de um possível consenso. Em um primeiro, a adoção de estratégias que viessem a ampliar o ingresso de jovens negras e negros nos cursos de maior qualificação. A promoção de alterações nas diretrizes curriculares escolares, consideradas importantes mecanismos reprodutores de preconceitos e desigualdades raciais, visando a inclusão de conteúdos e procedimentos que promovessem a valorização do papel desempenhado pelos afrodescendentes na cultura e na história da sociedade brasileira¹¹, constitui o segundo.

Essa compreensão do papel que historicamente a escola vinha cumprindo na perpetuação das desigualdades sociais foi acompanhada por uma concepção que atribuía às narrativas históricas um lugar preponderante na formação das identidades individuais e coletivas, assim como na construção de uma memória coletiva. Tratava-se do reconhecimento de que a História seria uma arena de disputa. Nesta arena se enfrentariam, como ainda hoje ocorre, diferentes narrativas sobre a África.¹²

¹¹ Políticas que incentivam as famílias a manterem seus filhos na escola através do pagamento de benefícios pecuniários, como o Programa Bolsa – Escola (iniciado em âmbito federal no ano de 2001, no governo de Fernando Henrique Cardoso) e o Bolsa – Família (criado em 2003, pelo governo de Luis Inácio Lula da Silva, incorporando o Bolsa – Escola, o Auxílio Gás e o Cartão Alimentação vigentes na gestão de FHC) , não foram incluídas por nós neste rol pela ausência em sua regulamentação de componentes especificamente raciais.

¹² Vários pesquisadores têm se dedicado ao estudo das representações elaboradas sobre os africanos ou pelos africanos, entre eles destacamos Kwame Appiah, Achille Mbembe, Alfredo Margarido, Frantz Fanon e José da Silva Horta. A análise que apresentamos tem como ponto de partida as contribuições de Appiah (1997 e 2000) e Mbembe (2001) que debatem a influência das correntes raciológicas contemporâneas forjadas pelos ‘ferreiros, artesãos e usuários’ africanos no intuito de reconstruir o ‘tecido’ de

A decisão tomada pelo Estado de interferir diretamente no currículo escolar¹³ será analisada, não apenas pelo fato de que os conteúdos étnico-raciais terem ultrapassado a dimensão de *sugestões* a serem incorporadas pelos estabelecimentos escolares, como previam os Parâmetros Curriculares Nacionais, e tornarem-se *norma* quando em janeiro de 2003, poucos dias após a sua posse na presidência da República, Luis Inácio Lula da Silva sancionou um projeto de lei alterando a LDB – transformado na Lei 10.639/03 – tornando obrigatório em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, particulares e públicos, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Mas por ter sido esta complementada, em 17 de junho de 2004, pela Resolução n.º 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelecendo que não só as instituições que desenvolviam programas de formação inicial e continuada de professores deveriam observar as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, mas também que as *Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de*

representações que cobre o continente. Eles nos chamam a atenção para a invenção ou reinvenção dessas identidades para a África em resposta as perspectivas eurocêntricas e racistas. Nossa leitura, entretanto, está pensando a realidade brasileira, com destaque para as representações que circulam no Movimento Negro. .

¹³ O reconhecimento de currículo como um conceito polissêmico é consensual. O currículo corporifica a visão de mundo, os conhecimentos e valores considerados relevantes por determinadas sociedades, sendo o artefato legitimador da forma escolar e, ao mesmo tempo, sendo por ela legitimado. Ele estabelece diferenças, constrói hierarquias e identidades (SILVA: 2006) Autoriza certos grupos de especialistas e desautoriza outros. É, sempre, um território em disputa, campo no qual os diferentes grupos sociais confrontam seus interesses e projetos, compondo e recompondo hegemonias. Portanto sua historicidade é irrefutável. Apresenta-se em diferentes dimensões e sua segmentação só é possível para efeito analítico. A dimensão normativa ou pré-ativa compreende sua dimensão escrita, que busca fixar um determinado equilíbrio de forças, recomenda, prescreve e tem por campo de formulação essencial o Estado; a dimensão real ou prática é a que se constrói no interior da instituição escolar, tendo por sujeitos principais os professores e responsáveis; a dimensão oculta é aquela na qual se reproduzem e socializam valores, hierarquias, preconceitos e hábitos não codificados, mas capazes de serem “lidos” pelos alunos. No Brasil, a forma de legitimar os conhecimentos considerados relevantes para os objetivos a virem ser alcançados pela escola é a DISCIPLINA escolar ou acadêmica. (BITTENCOURT: 2004; MOREIRA:2003; SILVA: 2001; GOODSON: 1995)

*disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram (...) o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes (DIRETRIZES).*¹⁴

Na literatura sobre o tema, o intenso papel desempenhado pelos chamados movimentos negros e antirracistas na sua formulação é destacado de forma consensual, ainda que as determinações legais, por serem resultantes de múltiplas intenções e vontades, sejam fruto de muita negociação. Tem-se como certo que ao estabelecer em nosso sistema de ensino a obrigatoriedade de conteúdos específicos ou de disciplinas escolares para promover o ensino de história e cultura afro-brasileira, o Estado o fez como fruto da ação organizada do movimento social. E esta é uma prática, em âmbito nacional, da qual não temos registro na história da educação brasileira. E, como pretendemos demonstrar, essa decisão gerou uma demanda que resultou na incorporação generalizada da disciplina História da África nos cursos universitários de graduação em História.

Como foi possível que tão radical alteração no discurso sobre a compreensão da função do Estado e da dinâmica social ocorresse nessa dimensão e sentido? De que forma o jogo político levou a que fosse esta a opção escolhida entre um provável leque de soluções apresentadas? Que tensões antecederam a solução negociada? Quais foram as estratégias derrotadas e como seus postulantes reformularam as suas demandas?

¹⁴ Sobre a tramitação da Lei 10.639/03, ver: ALBERTI e PEREIRA, 2007e. É interessante observar, por exemplo, que a reivindicação pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil” já era um dos itens da Carta de Princípios do Movimento Negro Unificado (MNU), escrita e divulgada em 1978, e que lideranças do movimento negro que passaram em diferentes momentos pelo Congresso Nacional já tinham apresentado projetos semelhantes a esse: Paulo Renato Paim (1950) foi deputado federal pelo Rio Grande do Sul em quatro legislaturas (1987-1991, 1991-1995, 1995-1999 e 1999-2002) e senador pelo mesmo estado a partir de 2003, sempre na legenda do PT. Na Câmara dos Deputados apresentou o Projeto de Lei nº 678 de 10 de maio de 1988, que estabelecia a inclusão da matéria “História Geral da África e do Negro no Brasil” como disciplina integrante do currículo escolar obrigatório. Quando senador, Abdias do Nascimento apresentou o Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 75 de 24 de abril de 1997, que dispunha sobre as medidas de ação compensatória para a implementação do princípio da isonomia social do negro e incluía no ensino dos idiomas estrangeiros, em regime opcional, as línguas iorubá e kiswahili. A senadora Benedita da Silva apresentou o PLS nº 18 de 22 de fevereiro de 1995, que incluía a disciplina “História e Cultura da África” nos currículos das escolas de ensino básico no Brasil. Cf. www.senado.gov.br, acesso em 26/8/2008.

A análise dos principais atores históricos e do movimento no qual vão formulando e reformulando suas demandas nos possibilitará avançar na compreensão do jogo de prioridades políticas, sociais e do discurso intelectual que, como nos ensina Goodson, atuam para dar ao processo de fabricação do currículo escrito sua dimensão de *exemplo supremo da invenção da tradição*¹⁵ numa *arena de produção e reprodução social, onde as prioridades políticas e sociais assumem uma importância fundamental* (2001, p. 58).

O MOVIMENTO NEGRO E AS DEMANDAS POR UMA EDUCAÇÃO AFIRMATIVA DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL

Ainda que a tecitura da trama que estejamos analisando seja composta por múltiplos fios, nos parece que o Movimento Negro¹⁶ constituiu a sua urdidura. Quer por

¹⁵ Yvor Goodson, neste artigo, dialogando com as concepções que consideram secundário, ou mesmo desnecessário, procederem-se estudos sobre os currículos escritos, demonstra que estes partem de um equívoco analítico de graves consequências: tratar a norma como um dado desprovido de historicidade. Desta forma deixam de lado a dimensão de representação do mesmo que, como tal, precisa ser continuamente disputada, obliterando a disputa de poder nele incorporado. Em sua argumentação recupera o conceito de 'tradição inventada' proposto por Eric Hobsbawm para caracterizar *um conjunto de práticas, normalmente governadas por regras aceitas,....que procuram difundir determinados valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade com o passado*. Ressaltando que, sempre que possível, este passado é uma seleção de conveniente aos objetivos dos defensores da tradição inventada. Cf. Goodson, *O currículo em Mudança* (2001) e Hobsbawm e Ranger, *A invenção das Tradições* (1997)

¹⁶ Historicamente podemos identificar, no debate brasileiro, duas concepções sobre o que viria a constituir o "movimento negro". Para o historiador Joel Rufino dos Santos o conceito abrange toda e qualquer manifestação coletiva organizada majoritariamente, independente da época e dos objetivos pretendidos, por indivíduos negros, aí compreendidos desde os quilombos ou irmandades religiosas durante os séculos XVI ou XVII, até grupos contemporâneos de hip-hop ou associações para a prática de capoeira (SANTOS; BARBOSA: 1994, p. 157) Sérgio Costa, concordando com a definição ampla de "movimento negro", também destaca as rebeliões de escravos e a criação de quilombos como "indicações importantes da resistência à opressão e à exploração", e reafirma a importância das "irmandades religiosas como forma mais difundida de organização da solidariedade entre escravos e, mais tarde, entre estes e negros libertos." (COSTA, 2006:142). Em uma segunda acepção, o termo só seria aplicável a movimentos, mais ou menos organizados, cujo objetivo declarado venha a ser agir no sentido da superação do preconceito e da discriminação racial sofridos pela população negra (DOMINGUES: 2007, p. 101-102). Concordando com Domingues, que considera de pouco valor operacional a premissa que

acreditar que a educação poderia vir a possibilitar sua inserção mais qualificada no interior da sociedade, quer apontando os limites que a instituição escolar interpõe na superação do preconceito e da desigualdade social, a educação sempre esteve presente no centro das preocupações do Movimento Negro, como indica Regina Pinto

Pode-se detectar uma dupla reação do negro frente à sua situação. Em primeiro lugar, na medida das suas possibilidades, tentou e vem tentando alterar o triste quadro em que se encontra no plano educacional e social através de uma ação bastante consistente no campo da educação, seja empenhando-se para que a população negra se eduque, se instrua, seja tomando medidas para que isso se concretize (1993, p. 28)

A forma pela qual a questão foi sendo enfrentada, todavia, sofreu significativas variações ao longo do último século. As primeiras associações e organizações preconizavam a importância do domínio dos conteúdos educacionais ministrados nos cursos regulares como mecanismo de aceitação e incorporação da população negra no “mundo dos brancos”, o que lhes permitiria acesso aos direitos de que cotidianamente se viam afastados. A ênfase recaía na alfabetização, no acesso ao conhecimento hegemônico e na assimilação dos seus valores.

[...] o combate ao analfabetismo, essa praga que nos fazem mais escravos do que quando o Brasil era uma feitoria; [...]. Vamos, meus amigos um pouco de boa vontade, porque combater o analfabetismo é dever de honra de todo brasileiro.

Nós, homens de côr, conscientes dos nossos deveres, para com a nossa muito amada patria, desejamos que os homens, mulheres e crianças da nossa raça aprendam a ler para obterem um lugar digno no seio da sociedade brasileira. (*O Alfinete*, 1919, p. 1)

Devemos nos preocupar menos com o passado da raça, tratando agora de educar-a, preparando-a para as formidáveis lutas de amanhã.

O passado foi horrível e o presente pêsimo; que devemos esperar do futuro? Tudo, se tivermos o livro por escopo; nada se continuarmos o culto das tabernas! (FLORENCIO, *O Alfinete*, 1921, p. 2-3).

qualifica o movimento apenas pelos traços fenotípicos de seus integrantes, em nosso trabalho empregaremos o conceito com o sentido de conjunto de entidades que independente da orientação política ou âmbito de atuação tiveram o propósito político de mobilização da população negra para resolver os problemas oriundos dos preconceitos e da discriminação racial que os marginalizam socialmente.

Não apenas a chamada imprensa negra¹⁷ expressava esta compreensão. As associações mantinham bibliotecas, ministravam cursos de atualização e algumas, como nos foi demonstrado por Regina Pinto (1993) e Petrônio Domingues (2005) no caso da Frente Negra Brasileira chegaram a manter um curso primário regular com o objetivo de prover a si próprios do que julgavam fundamental para superar a exclusão.

Nesta lógica, a leitura feita pelas lideranças negras das experiências vivenciadas pelos imigrantes, com os quais compartilhavam o mundo do trabalho, bem como as informações sobre o processo de escolarização dos negros norte-americanos, adquiridas pelo contato com as lideranças negras dos EUA e reproduzidas nas páginas dos jornais voltados para os *homens de cor*, como se dizia então, conduziam a um diagnóstico de “despreparo” para o enfrentamento da vida como cidadão livre. Mas, ao mesmo tempo em que se percebiam observando o *outro*, os militantes do movimento começavam a formular sua própria leitura dos problemas e da sociedade na qual viviam.

Ao enfatizarem a escolarização, ela começava a lhes revelar que nos conteúdos escolares havia um *lugar* ocupado pelos negros – sempre um lugar subalterno – ao lado das ausências, quer de sua própria representação física, como da cultura negra. Experimentavam manifestações concretas de discriminação e racismo, como a recusa à matrícula de crianças negras em determinadas escolas e o tratamento desigual dispensado por alguns professores.

Dessas experiências emergiu uma preocupação que gradualmente foi ganhando espaço junto às lideranças: *o empenho em mostrar um negro participante, que deu sua contribuição para o engrandecimento do país, engajado politicamente e capaz de lutar pelos seus direitos* (PINTO: 1993, p. 29).

A conjuntura política pós – II Guerra Mundial corrobora esta tendência, apontando para uma ampliação das pressões por direitos não só no Brasil. O fim do

¹⁷ A imprensa negra, isto é, conjunto de periódicos feitos por negros e a eles destinados, em geral com pequena tiragem, abrangência local e curta duração tem recebido crescente atenção por parte dos pesquisadores brasileiros, desde o artigo pioneiro de Roger Bastide, “A imprensa negra do Estado de São Paulo”, de 1951. Ana Flávia Magalhães Pinto, em *De pele escura e tinta preta: a imprensa negra do século XIX (1833-1899)* dissertação de Mestrado defendida na UNB, fez retroceder a data limite das publicações para 1833. Ela indica que como pioneiro o pasquim *O homem de Cor*.

Estado Novo (1937-1945) e o processo de disputa política em um campo mais democrático, que lhe sucede, permitem que a circulação de interpretações e experiências se dê interna e externamente ao território brasileiro, bem como entre o movimento negro e os demais movimentos em curso. Pereira destaca a importância desse aspecto ao afirmar que

a circulação de referenciais, tão importante para a constituição de movimentos negros em diferentes países, nunca esteve restrita somente aos descendentes de africanos. Ghandi, Ho Chi Min, Mao Tse Tung, entre outros líderes, bem como livros e ideias vindos de diversas partes do planeta foram também importantes fontes de inspiração para grupos e organizações negras formados na contemporaneidade, da mesma forma em que Martin Luther King Jr. Malcom X, Kwame Nkrumah e Nelson Mandela, entre outros, também serviram de referenciais para diversas lutas que extrapolaram a diáspora negra (2008, p. 110).

A atuação do Teatro Experimental do Negro – TEN foi expressão do crescimento da perspectiva identitária, no interior do movimento negro, bem como das novas condições proporcionadas pela maior liberdade política¹⁸. Segundo Abdias Nascimento, sua principal liderança, a ideia de criar um veículo específico para a expressão artística lhe surge em Lima, assistindo a uma peça do escritor norte-americano Eugene O'Neill, na qual a temática do preconceito e desigualdade racial é central, mas que tinha seu protagonista Brutus Jones interpretado por um ator branco pintado de negro. Nas condições d'O Imperador Jones, Abdias identificava um resumo universal da experiência

¹⁸ Apesar de tal movimento não ter se desdobrado sem tensões, pois a orientação impressa ao TEN oscilou entre o reconhecimento dos legítimos direitos dos negros à cidadania plena e o diagnóstico da incapacidade temporária dos mesmos ao exercício da política por terem uma mentalidade pré-lógica, pré-letrada. Para Marcus Chor Maio, em alguns momentos a direção do TEN via-se mesmo reproduzindo a chamada "ideologia do branqueamento" (1996: p.181). cf. Amílcar Pereira, "O Mundo Negro" (2010); Marcus C. Maio (1996). O Teatro Experimental do Negro foi abordado por estudos monográficos significativos como os de Elizabeth Larkin Nascimento, *O sortilégio da cor. Identidade Afro-descendente no Brasil*. (Tese de Doutorado), Ricardo Gaspar Müller, *Identidade e cidadania: o Teatro Experimental do Negro* (dissertação de Mestrado), Antonia L. de Alencastre Ceva, *O negro em cena: a proposta pedagógica do Teatro Experimental do Negro (1944–1968)* (dissertação de Mestrado), Daniela Roberta A. Rosa, *Teatro Experimental do negro: estratégia e ação*. (Dissertação de Mestrado), Marcio José de Macedo, *Abdias Nascimento: a trajetória de um negro revoltado (1914-1968)* (dissertação de Mestrado). O tema também foi analisado por Abdias Nascimento em várias de suas obras.

do negro no mundo dos brancos, assim como via a similaridade da cena teatral peruana com a brasileira – nos dois casos seria impossível que um ator não branco ocupasse o lugar de protagonista. Ao voltar ao Brasil iniciou as ações que culminariam na montagem da mesma peça, em oito de maio de 1945, dirigida e interpretada por negros, que ensaiavam e se reuniam na sede da União Nacional dos Estudantes – UNE.

A iniciativa pioneira e bem-sucedida do TEN gerou a demanda por novos textos que falassem da realidade brasileira, voltando-se o grupo na direção da pesquisa e preparação de uma dramaturgia negra. Seu crescimento confronta-se com o discurso vigente da igualdade racial, e ao mesmo tempo o desvela. Esbarrando em crescentes limites foram forjando mecanismos para superá-los: voltaram-se para aprofundar o conhecimento, realizando os mais diversos cursos – de alfabetização aos teóricos da *negritude*, organizam-se para intervir na Assembleia Constituinte de 1946, editaram o jornal *Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro*, entre 1948 e 1951. Para ampliar o espectro de sua atuação realizaram o I Congresso do Negro Brasileiro, no Rio de Janeiro, em 1950,

[a] fim de atingir a alienação estética da sociedade convencional, um Concurso do Cristo Negro foi realizado sob a responsabilidade do sociólogo Guerreiro Ramos, no Rio de Janeiro, em 1955. Os concursos de beleza *Rainha das mulatas* e *Boneca de pixe* foram concebidos como instrumento pedagógico buscando realçar o tipo de beleza da mulher afro-brasileira e educar o gosto estético popular, pervertido pela pressão e consagração exclusiva de padrões brancos de beleza. O Instituto Nacional do Negro, a cargo do sociólogo Guerreiro Ramos, realizava nos seus seminários de grupoterapia um trabalho pioneiro de psicodrama, visando a desenvolver uma terapia para a consciência dilacerada do negro vitimado pelo racismo (NASCIMENTO: 2004).

Sérgio Costa destaca que o TEN buscava inspiração no movimento *Negritude*, de grande influência nos debates contra o racismo e o colonialismo na primeira metade do século XX, principalmente entre os franceses, e diz ainda que

No Brasil, o movimento articulado pelo TEN e organizado em torno de simpósios e oficinas de teatro nunca teve as características de uma organização que contasse com uma base ampla. Não obstante, revestiu-se de uma enorme importância no âmbito da mobilização de intelectuais, sobretudo nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo (COSTA: 2006, 143)

As iniciativas do TEN não eram prática isolada do Movimento Negro naqueles tempos em que a sociedade brasileira se transformava rapidamente. Segundo Petrônio Domingues, a abrangência do movimento se ampliou, com agrupamentos como a União dos Homens de Cor – UHC, que criada em Porto Alegre chegou a possuir sucursais em 10 estados da Federação e elegeu José Bernardo da Silva deputado federal pelo Rio de Janeiro durante dois mandatos consecutivos (DOMINGUES; 2001).

A viabilidade do projeto nacional brasileiro no que se refere à questão racial e os caminhos a seguir para alcançar o seu sucesso geravam polêmicas que ultrapassavam os limites da produção intelectual de “estudiosos”, ganhando espaço entre os militantes do movimento negro, que desde as primeiras décadas do século XX também refletiam, produziam textos em jornais, realizavam congressos etc. com o objetivo de discutir sobre essas questões (CHOR: 1997).

Petrônio Domingues (2001) e Amílcar Pereira (2010) ressaltam, entretanto, que não obstante o fértil ambiente de discussões internas ao movimento, esse apresentou significativo grau de isolamento político. A falta de apoio estendia-se à direita e à esquerda do espectro político, e o episódio da derrota do projeto de lei contra a discriminação racial formulado pela Convenção Nacional do Negro, ilustra esse isolamento. A proposta, encaminhada em 1946, pelo senador Hamilton foi rejeitada inclusive pelo Partido Comunista Brasileiro – PCB – com o argumento de que iria “restringir o conceito de democracia”¹⁹. Não é demais ressaltar que para o PCB as lutas específicas dos negros eram um equívoco, pois dividiam os trabalhadores e represavam a marcha da revolução socialista no país. A primeira lei antidiscriminatória do país, batizada de Afonso Arinos, só foi aprovada no Congresso Nacional em 1951, após o escândalo de racismo que envolveu a bailarina negra norte-americana Katherine Dunham, impedida de se hospedar num hotel em São Paulo (NASCIMENTO: 1982).

¹⁹ O episódio é descrito por Abdias do Nascimento, em “Depoimento”, *Memórias do exílio*, organizado por Pedro Celso Uchoa Cavalcanti e Jovelino Ramos.

O movimento crescente de luta pelos direitos civis, nos EUA, e contra a exploração colonial na África, ao longo da década de 1950, começaram timidamente a influenciar a militância negra brasileira, sobretudo a situada no Rio de Janeiro e São Paulo. O militante negro José Correia Leite, recorda ter organizado um ato, em 1958, no qual a Associação Cultural do Negro buscou apoio aos dois movimentos, e de ter sido fundado um comitê de solidariedade aos povos africanos. Segundo esse mesmo militante, citado por Amílcar Pereira, *aquela movimentação deixou os negros daqui entusiasmados. A África era bem desconhecida. Parecia que estava sendo descoberta naquele momento.* (Apud PEREIRA: 2001, 95)

O golpe militar de 1964 representou uma derrota, ainda que temporária, para a luta política dos negros. Ele desarticulou a coalizão de forças que iniciava-se no enfrentamento do “preconceito de cor” no país. Como consequência, o movimento social negro organizado entrou em refluxo. Seus militantes eram estigmatizados e acusados pelos militares de criar um problema que supostamente não existia, o racismo no Brasil²⁰. De acordo com Lélia Gonzalez (1982), as lideranças negras passaram a viver em uma semiclandestinidade. A discussão pública da questão racial foi praticamente banida da esfera pública.

Como destaca Carlos Hasenbalg

O período que vai aproximadamente de 1965 até o final da década de 1979 não foi dos mais estimulados para pesquisar e escrever sobre as relações raciais no Brasil: o tema racial passou a ser definido como uma questão de “segurança nacional”. Em 1969, as aposentadorias compulsórias atingiram os mais destacados representantes da escola paulista de relações raciais. Além disso, houve falta de dados: por motivos técnicos a pergunta sobre cor foi eliminada do Censo Demográfico de 1970 (1987b).

Na década de 1970, entretanto, o movimento começa a alterar esse quadro. Em 1971, o Grupo Palmares celebrou a data da morte do líder Zumbi, no Clube Náutico Marcílio Dias, em Porto Alegre. Ao longo dos anos seguintes, a proposta de deslocar as

²⁰ Thomas Skidmore (1994) afirma que, no período da ditadura militar, “a elite brasileira defendia tenazmente a imagem do Brasil como uma democracia racial. Entre as estratégias para assegurar esta imagem estava a de rotular como “não brasileiros” quem quer que levantasse sérias questões sobre relações raciais no Brasil”.

comemorações de 13 de maio para 20 de novembro continuou a receber adesões e, em 1978, o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), em seu manifesto, proclamou o 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra.

Quando inquiridos sobre as razões que teriam levado a sua tomada de consciência individual e ao tipo de atuação que caracterizou o movimento social negro a partir dos anos 1970, lideranças à época, que foram ouvidas pelo Centro de Pesquisa e Documentação da Fundação Getúlio Vargas – CPDOC em um projeto de preservação da memória do movimento negro, fica nítida em suas respostas a retomada da mobilização vivida a partir da daquela década.

São apontados pelos militantes como fatores que levaram ao seu despertar para a existência da discriminação e do preconceito no Brasil, as informações veiculadas pela imprensa sobre o Movimento Negro Americano: Luther King, Malcon X, os Panteras Negras e Angela Davies. Os cabelos em estilo *black power* usados por Ângela são lembrados pelas mulheres como um motivo de identificação e pela sensação de liberdade e orgulho que produziam; as lutas de libertação africanas – o livro *Os Condenados da Terra*, de Frantz Fanon e os poemas de Agostinho Neto também foram uma constante; e um número especial da revista *Realidade* dedicado ao racismo. A afirmação da negritude era um traço característico do Movimento naquela época e, de uma forma geral, os militantes dizem que se buscava identificar o que era ser negro e quem o era, ao mesmo tempo em que se buscava na tradição de luta no Brasil e na África o fortalecimento da sua auto-estima. Grupos de discussão, sessões de áudio-visual, relatos de experiências e outras inúmeras formas de municiarem-se de informações e, no mesmo grau de importância, as fazerem circular entre os negros, eram criados e se espalhavam como um rastilho de pólvora.

INSTITUCIONALIZANDO AS DEMANDAS – A LEI 10639/03

Foi nos anos 80, todavia, que o movimento alcançou sua maior expressão, acompanhando a vaga de mobilização popular do período. Também ganhou maior

visibilidade, ao eleger os primeiros parlamentares negros efetivamente comprometidos com o Movimento Negro.

Ao retornar do exílio em 1981, Abdias Nascimento, que participara ativamente do movimento pan-africanista internacional, elegeu-se deputado federal (1983-1987) e dedicou seu mandato à luta contra o racismo.²¹ Em 1983, apresentou o projeto de lei n. 1.332, que versava sobre uma educação antirracista.

Em 1982, Benedita da Silva, mulher, negra e favelada, como gostava de se apresentar, foi eleita a primeira vereadora negra no Rio de Janeiro. Em 1986, tornava-se deputada federal, cargo para o qual se reelegeu em 1990. Na Legislatura de 1987-1991, Benedita participou da Assembleia Nacional Constituinte, atuando como titular da Subcomissão dos Negros, das Populações Indígenas e Minorias.

Em 1992, foi candidata do PT a prefeitura do Rio de Janeiro. Terminou o primeiro turno em 1º lugar, mas foi derrotada no segundo turno por César Maia, candidato do PMDB. Em 1994, elegeu-se senadora, tornando-se a primeira mulher negra a ocupar uma vaga no Senado.

Também em 1982 foi eleito deputado federal pelo PDT, o jornalista negro Carlos Alberto de Oliveira, o Caó. Reeleito em 1986, Caó irá participar da Assembleia Constituinte. Foi sua a autoria do projeto de lei 688, que deu origem à Lei 7.716/1989, conhecida como Lei Caó. Regulamentando o que havia sido disposto na Constituição, ela tipificou o crime de racismo, estabelecendo pena de prisão para os que nele viessem a incorrer. Até então, o racismo era considerado pela legislação brasileira apenas uma contravenção penal, com punições mais leves.

A abertura política foi acompanhada pela reorganização partidária e pela chegada aos governos locais de partidos políticos comprometidos com o movimento popular, criando condições mais favoráveis à militância social. Contando com o apoio – financeiro e político – de muitos desses governantes, por exemplo, foi possível ao

²¹ Em 1991, Abdias foi eleito senador pelo Rio de Janeiro, candidatando-se pelo PDT. Ao longo do seu mandato apresentou projetos definindo o racismo como crime e defendendo mecanismos de ação compensatória para construir a igualdade racial no país.

Movimento criar uma grande rede nacional de lideranças através da realização de encontros regionais ou nacionais, nos quais se homogeneizava o discurso e se consolidavam os quadros dirigentes. A mobilização em torno da Assembleia Constituinte, para qual foi criado um grupo de trabalho específico, cuja atuação resultou na elaboração de um documento chamado “O Negro e a Constituinte” referendado por uma convenção Nacional de representantes dos diversos estados.

Assim como a atuação junto aos constituintes, as festividades comemorativas dos 300 anos de Abolição, ambas em 1988, fortalecem as reivindicações do Movimento e ampliam sua abrangência, permitindo que o tema das desigualdades raciais e do preconceito fosse assunto de programas televisivos, tivesse grande cobertura na imprensa e que a presença negra na História do Brasil ganhasse um pouco mais de visibilidade. A escola de samba Vila Isabel, no Rio de Janeiro, conquistou o campeonato afirmando que “Valeu, Zumbi!” com a sua *Kizomba, a festa da raça*. Era a negritude em luta estampada nas primeiras páginas de todos os principais jornais do país e, na esteira da cobertura internacional do carnaval do Rio de Janeiro, proclamada internacionalmente.

Entretanto, a pretensão de incluir na Constituição de 1988, artigos que comprometessem explicitamente o sistema educacional no combate ao racismo e superassem o mito da unicidade racial da sociedade brasileira não foi uma tarefa sem problemas. Foram encaminhados dois artigos por meio da *Subcomissão dos negros, populações indígenas, pessoas deficientes e minorias* para serem submetidos à aprovação dos constituinte :

Art. 4º A educação dará ênfase à igualdade dos sexos, à luta contra o racismo e todas as formas de discriminação, afirmando as características multiculturais e pluriétnicas do povo brasileiro.
Art.5º O ensino de “história das Populações Negras do Brasil” será obrigatório em todos os níveis da educação brasileira, na forma que a lei dispuser.

Também foi encaminhada, por intermédio da *Comissão Geral da Ordem Social e da Comissão de Sistematização*, a proposta do artigo que incluía mudanças no ensino de História do Brasil:

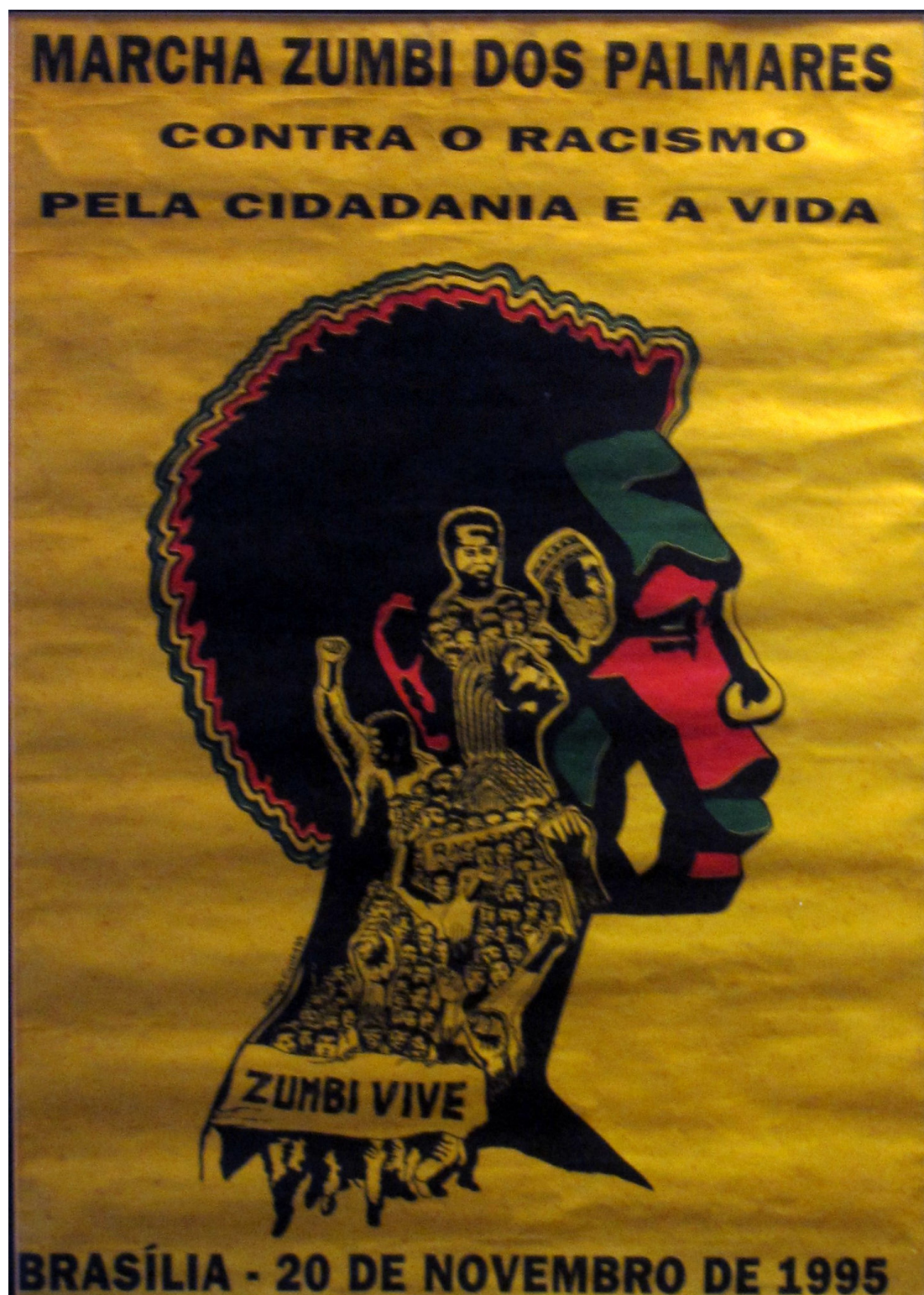
Art. 85. O poder público reformulará, em todos os níveis, o ensino da história do Brasil, com o objetivo de contemplar com igualdade a contribuição das diferentes etnias para a formação multicultural e pluriétnica do povo brasileiro.

Na arena política da Assembleia Constituinte esta concepção, que via no mito da igualdade racial a razão para a posição subalterna ocupada pelos negros na sociedade confrontou-se com a perspectiva contrária: a de que vivemos em uma democracia racial, originada pela mistura inter-racial que harmonizou diferenças e diluiu conflitos, criando assim, um novo povo brasileiro, sem prejuízo para nenhum grupo, tendo o Brasil resolvido de forma harmônica a questão racial. E perdeu.

Foi alvo de rejeições explícitas, como a do deputado Geraldo Campos que considerou a obrigatoriedade do ensino sobre as populações negras do Brasil uma medida discriminatória, por não poder ser destacada das demais raças que também formaram a nação brasileira. Ou implícitas, como a indicação de que a questão era muito específica e deveria ser tratada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, legislação complementar à Constituição Federal.

A derrota do Movimento Negro, para a qual contribuíram todos os partidos políticos, deixou evidente a distância existente entre o reconhecimento do preconceito racial e a superação do ideal de sociedade unitária então hegemônico.

No cotidiano das lutas, todavia, o Movimento Negro ampliava o seu crescimento. Além de inúmeras novas organizações, o governo federal, as cidades de São Paulo e os estados de São Paulo (esse ainda em 1983) e do Rio de Janeiro criaram órgãos específicos para tratar da questão racial. Logo foram seguidos por outros entes federativos. O Movimento, ainda que não consensualmente, passou a ter uma interlocução mais direta com o Estado, enfatizando a reparação dos danos decorrentes da escravidão e a luta pela valorização cultural e da identidade negra.



Cartaz de Convocação da Marcha Zumbi dos Palmares – Foto/acervo da autora

Os esforços empreendidos na regulamentação das terras de remanescentes dos Quilombos (que veio a ser obtida em 2003)²² exemplifica a diretriz principal da disputa naquele período. Coroando esse processo, a Marcha Nacional dos 300 anos de Zumbi de Palmares, realizada em novembro de 1995, levou milhares de militantes negros a Brasília para entregar ao presidente da república um documento no qual apresentavam um programa de superação do racismo e da desigualdade racial.²³

Recebidos pessoalmente pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, os representantes da Marcha obtiveram duas importantes vitórias: no plano simbólico, viram reconhecida pela República Brasileira a condição de Herói Nacional para Zumbi dos Palmares; no plano prático conquistaram a criação de um grupo de trabalho – GT, do qual fizeram parte representantes da Marcha, visando avaliar e propor medidas para implantação das propostas elencadas pelo Movimento. No tocante a educação, em específico, o documento ***Marcha Zumbi dos Palmares, contra o racismo, pela cidadania e pela vida***, entregue ao presidente da república naquele 20 de novembro, diagnosticava

Refletindo os valores da sociedade, a escola se afigura como espaço privilegiado de aprendizado do racismo, especialmente devido ao conteúdo eurocêntrico do currículo escolar, aos programas educativos aos manuais escolares e ao comportamento diferenciado do professorado diante de crianças negras e brancas.

A reiteração de abordagens e estereótipos que desvalorizam o povo negro e supervalorizam o branco resulta na naturalização e conservação de uma ordem baseada numa suposta superioridade biológica, que atribui a negros e brancos papéis e destinos diferentes.

Num país cujos donos do poder descendem de ex-escravizadores, a influência nefasta da escola se traduz não apenas na legitimação da situação de inferioridade dos negros, como também na permanente recriação e justificação de atitudes e comportamentos racistas. De outro lado, a inculcação de imagens estereotipadas induz a criança negra a inibir suas

²² A demarcação e titulação de terras para comunidades quilombolas, ou remanescentes de quilombos, consta no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, mas só foi regulamentada pelo decreto federal nº 4.887 de 2003.

²³ O documento pode ser lido na íntegra no endereço eletrônico http://www.eliagonzalez.org.br/material/Marcha_Zumbi_1995_divulgacaoUNEGRO-RS.pdf e a reportagem do jornal Folha de São Paulo sobre o evento está disponível em http://almanaque.folha.uol.com.br/cotidiano_21nov1995.htm

potencialidades, limitar suas aspirações profissionais e humanas e bloquear o pleno desenvolvimento de sua identidade racial.

Cristaliza-se uma imagem mental padronizada que diminui, exclui, sub-representa e estigmatiza o povo negro, impedindo a *valorização positiva da diversidade étnico-racial*, bloqueando o surgimento de um espírito de respeito mútuo entre negros e brancos e comprometendo a ideia de universalidade da cidadania.

(...)

as estatísticas comprovam a manifesta desigualdade de oportunidade no que diz respeito ao acesso e permanência de negros e brancos no sistema educacional, com destaque para a escola pública.

E propunha para a Educação:

- Recuperação, fortalecimento e ampliação da escola pública, gratuita e de boa qualidade;
- Implantação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino;
- Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União.
- Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras.
- Desenvolvimento de programa educacional de emergência para a eliminação do analfabetismo. Concessão de bolsas remuneradas para adolescentes negros de baixa renda para o acesso e conclusão do primeiro e segundo graus.
- Desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta.

(http://www.leliagonzalez.org.br/material/Marcha_Zumbi_1995_divulgacaoU-NEGRO-RS.pdf)

Fica nítida a compreensão de que o racismo e a discriminação racial não são compreendidos como resultados de uma desigualdade que se verificou no passado. Sua ação é vista como sendo reiterada diariamente por meio da instituição escolar, que nas suas práticas cotidianas e nos seus conteúdos específicos, os recria e amplia. Segundo os militantes caberia, pois, ao movimento social exigir que o Estado atuasse em duas frentes simultâneas: na ampliação do número de vagas para crianças e jovens negros e na modificação da perspectiva eurocêntrica dos conteúdos escolares.

Esta estratégia vem orientando a atuação das lideranças do Movimento Negro desde então. É interessante observar que a questão referente a um conteúdo específico

para a educação étnico-racial e de História e de Cultura afro-brasileira e da África não estava presente entre as reivindicações.

Sua inserção na agenda do Movimento foi resultado da experiência obtida com um tipo de prática política e educacional que, àquela época, apenas despontava: a dos cursos pré-vestibulares para negros e carentes.

Essas foram alternativas gestadas no interior do próprio movimento ao diagnóstico de que a situação econômica e social vivida pela população negra, entre as quais se destacava a sua incipiente presença no ensino universitário, era avaliada como resultado não apenas da precarização do ensino público, mas da dificuldade das instituições escolares superarem o preconceito e o racismo, que sugavam as esperanças e as possibilidades de um futuro melhor aos negros brasileiros. O modelo destes cursos pré-vestibulares rapidamente se espalhou pelo país, mas, pelo papel determinante que irá cumprir na promulgação da Lei 10.639/03, destacamos, entre eles, o Movimento de Cursos Pré-Vestibulares para Negros e Carentes (PVNC).

O PVNC surgiu em São João de Meriti, um dos municípios mais pobres da Baixada Fluminense, com forte participação de educadores ligados à Igreja Católica. Frei David, uma de suas maiores lideranças, hoje coordenando o projeto EDUCAFRO²⁴, conta que a ideia surgiu em uma reunião com a juventude franciscana da paróquia quando constatou que dos quase cem jovens presentes, apenas um tinha a proposta de fazer uma faculdade. Os demais já davam como inevitável sua condição de mão de obra barata. Desde o seu início a iniciativa combina o treinamento específico para as disciplinas integrantes do exame vestibular a uma atuação incisiva na superação da baixa autoestima identificada entre os alunos. Durante alguns anos, o grupo pretendeu que todos os professores fossem negros, tendo desistido deste critério frente a impossibilidade de encontrá-los para todas as disciplinas. Mas insistiu na afirmação da

²⁴ Após uma disputa interna relacionada à possibilidade dos alunos do projeto virem a cursar universidades privadas através de convênios que lhes assegurasse bolsas integrais, o PVNC desdobrou-se em duas instituições, sendo criada a EDUCAFRO, que ficaria responsável pelas bolsas de estudo. Em 1998 o movimento tornou a unificar-se, mantida a sigla EDUCAFRO. (ver <http://www.educafro.org.br/index.asp>, acessado em 08.08.08).

negritude e na conscientização de todo o coletivo. Em seu depoimento, Frei David afirma:

Nós queríamos radicalizar para criar fatos, para balançar mesmo. Em sala de aula a gente queria que eles trabalhassem matemática com visão racial, textos raciais. O cara de matemática: 'Na África foi construída uma estrada passando, tangenciando...' Ou seja, tudo ia ser o contexto Paulo Freire, a partir do contexto africano, a partir do contexto afro-brasileiro. (Alberti e Pereira: 2005, p. 306)²⁵

Não obstante as disputas internas e os obstáculos enfrentados, o impacto do PVNC foi muito significativo. No vestibular de 1993, 34% dos seus alunos foram aprovados nas mais conceituadas universidades do Rio de Janeiro. No final de 1994 já contavam com mais de 20 núcleos e eles continuavam a brotar.²⁶ No espaço democrático de condução do projeto sucediam-se Assembleias Gerais, foi montado um jornal, grupos de reflexão racial e pedagógica produziram novos estudos e propostas, as aulas e as temáticas da disciplina Cultura e Cidadania tomaram forma. Suas iniciativas no campo das ações afirmativas ganhavam repercussão na imprensa e na opinião pública – isenção de taxas, implantação de cotas para ingresso nas universidades, abertura de postos de trabalho para negros, para além de ampliarem a presença dos jovens negros e carentes no interior das universidades e centros de pesquisa e produção acadêmica.

Do resultado exitoso da iniciativa emergiram duas variáveis determinantes para *revelar*, aqui tomado em seu sentido de retirar a cobertura tão fina que jamais oculta completamente, as barreiras sociais que asseguravam a perpetuação de um modo de acumulação e reprodução da sociedade no qual as hierarquias são rigidamente estabelecidas e, entre os múltiplos critérios de exploração e opressão, reservam aos negros, por racismo, lugares sociais subalternos.

²⁵ A proposta não chegou a ser implantada exatamente desta maneira. Estes e outros aspectos radicais em excesso, foram alvo de embates frequentes no interior do Movimento e, nem sempre, as propostas de Frei David saíram vitoriosas.

²⁶ Nascimento (2005, p. 145) avaliou que em 2005 existiriam cerca de 200 cursos com este perfil no estado do Rio de Janeiro.

Por um lado sobressaía a eficácia da inclusão da discussão política, das práticas solidárias e dos conteúdos que procuravam ressignificar o lugar social dos negros na História para elevação da autoestima dos alunos, por outro, contribuía decisivamente para romper com a concepção que tomava como natural o fato de serem as universidades o espaço de *reprodução* de uma elite da qual, por falta de méritos, os pobres e negros não teriam como fazer parte.

A experiência do PVNC foi uma das bases que levaram a então senadora pelo Rio de Janeiro, Benedita da Silva a apresentar um projeto de lei instituindo “História e Cultura da África”, como disciplina obrigatória no ensino fundamental, no médio e nos cursos superiores de graduação em História que segundo Marco de Oliveira foi rejeitado pelo Senador Sérgio Machado, em 1995, por comprometer a autonomia das escolas e esbarrar na estrutura de organização do sistema educacional brasileiro. O senador teve, contudo, o cuidado de ressaltar que *de fato, as profundas e vigorosas influências africanas que permeiam nossa cultura constituem, juntamente com as indígenas e europeias, a base definidora da identidade nacional brasileira* (Oliveira : 2000, p.35).

A persistência do mito da democracia racial brasileira, a avaliação de militantes e de partidos socialistas e comunistas brasileiros, como o PT, o PCB e o PC do B, que fundamentados em suas interpretações do marxismo, de que as questões de gênero ou de raça estariam subsumidas no embate classista e, ainda, o preconceito brasileiro em ter preconceito, como nos dizia Florestan Fernandes, podem nos ajudar a entender o tratamento recebido pela questão étnico-racial na Lei de Diretrizes e Bases aprovada em 1996, ou seja, a ausência de ênfase ao tema neste cenário de forte pressão e reconhecimento social da legitimidade das demandas do Movimento Negro.

Durante o processo de elaboração da LDB a Senadora Benedita da Silva foi a única representante do Movimento Negro, em cujo nome apresentou e defendeu propostas de reformulação do ensino de história do Brasil e a obrigatoriedade em todos os níveis educacionais da ‘História das populações negras do Brasil’.

As duas propostas foram negadas com a justificativa de que uma base nacional comum para a educação tornaria desnecessária a existência de garantia e espaço exclusivos para a temática.

Em resposta às propostas apresentadas, o art. 26²⁷ passou a ter a seguinte redação:

O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, *especialmente as matrizes indígena, africana e europeia* (Art. 26§ 4º).

O conteúdo pretendido pelo Movimento Negro foi fagocitado e tornado uma reafirmação da concepção de povo brasileiro, formado com auxílio das diferentes etnias e culturas, reiterando o mito das três raças, “que juntas formaram um só povo brasileiro”.

A Lei 9.394/96, diferentemente de suas antecessoras (lei 4.024/61 e lei 5.692/71) que postulavam enquanto finalidades da educação *a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou raça* (MEC/SECAD: 2005, p. 52), retirou esta afirmação de seu conteúdo substituindo-a pela inserção do respeito à liberdade e o apreço à tolerância como um dos princípios da educação, bem como indicando que o ensino de História do Brasil deveria incluir as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as de matriz indígena, africana e europeia. Cabe ressaltar que ao final do longo processo no qual os especialistas em Educação debateram e formularam um projeto de LDB que expressava a posição do campo naquele momento, e que foi apresentado e discutido pelo Congresso, não incluíram esta ou qualquer outra referência ao combate ao preconceito e à desigualdade racial entre as finalidades atribuídas à educação no país, apoiando-se em justificativas muito próximas as elencadas por Gilberto Freyre. (Dias : 2005, p. 55).

²⁷ “§ 4º O ensino de História do Brasil leva em conta as contribuições das diferentes culturas, raças e etnias para a formação do povo brasileiro, constituindo elemento central da preparação da cidadania” (originalmente).

De forma complementar aos pressupostos apresentados acima, Ubiratan Aguiar²⁸, (apud RODRIGUES: 2009) quando questionado sobre a “ausência” da temática racial e da participação do movimento negro no processo de elaboração e discussão da LDB, ressaltou:

Sob o ponto específico que você está ressaltando, o enfoque não é o da cor, o enfoque é o da necessidade, você pode ser branco, negro, mameluco, índio riquíssimo e isso não quer dizer que deva se assegurar a ele uma cota para ingressar na universidade, a cota deve ser a da competência, do conhecimento que seja dada pela qualidade do ensino, seja público ou particular. A vertente é de um Brasil de injustiça social, que poucos têm muito e muitos não tem nada. Por isso se há um modelo de educação nacional, ele deveria ser retangular, quem ingressa deveria ter a oportunidade de sair, e aí estão incluídas as minorias e a grande maioria dos que não têm. (...) Nós nascemos de um caldeamento de raças, quem é que não tem no sangue um pouco de português, de africano, de indígena, nós somos o produto do caldeamento dessas raças, uns estão mais presentes na pigmentação da pele. Sobre o movimento negro, olhe, eu sei que houve algumas manifestações, mas não propriamente na área educacional, considerando essa questão lembro-me do problema da educação indígena, esse eu lembro que houve uma presença muito forte (entrevista com Aguiar, 2004).

As reiteradas concepções de que a miscigenação teria dissolvido o elemento negro, apagando a ideia de raça como geradora de desigualdades sociais e atribuindo ao indivíduo a única responsabilidade pela sua sina, estão presentes na fala do relator, assim como estiveram na comissão.

A mobilização continuada do Movimento Negro, cuja pressão institucional se tornaria crescente, e a participação brasileira na Conferência Mundial contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e intolerância correlata, em Durban, África do Sul fomentaram o desenvolvimento, no âmbito federal, na sua maioria por iniciativa do poder executivo, de programas de ação afirmativa²⁹.

²⁸ Coordenador da comissão suprapartidária que elaborou a proposta de texto para a educação, na Comissão de Sistematização da Constituinte, depois foi presidente da Comissão de Educação e Cultura. Coordenador da discussão da LDB na Câmara dos Deputados.

²⁹ São exemplos: Programa de Ação Afirmativa do Instituto Rio Branco, Programa Nacional de Ação Afirmativa, assinado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, em 2002.

As medidas federais inspiraram uma série de ações semelhantes no início de 2002, por parte dos governos locais, principalmente a reserva de vagas nas universidades públicas para alunos pretos e pardos.

Em 2003, temos a promulgação da lei nº 10.639/03 que resultou do projeto de lei³⁰ nº 259 de 1999, apresentado por Esther Grossi e Benhur Ferreira.

A referida lei altera o parágrafo 4º, art. 26, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e torna obrigatório o ensino de História e Cultura afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio de todo o país.

Tal parágrafo, após a aprovação da lei no. 10.639, passou a ser acrescido dos seguintes:

Art.26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 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.

§ 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.

Art.79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.

Essa alteração na LDB/1996 foi regulamentada com a aprovação da resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 e do parecer no. 03/2004, que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana³¹.

Heringer (2004) afirma que essas medidas foram amplamente saudadas pelos ativistas do movimento negro, pois se tratava de projeto de lei que tramitava há alguma

³⁰ O projeto original é de autoria de Humberto Costa.

³¹ Ver anexos

tempo na Câmara dos Deputados e de uma reivindicação antiga desse movimento, por isso contou com o apoio de várias de suas organizações.

O parecer da professora Petronilha Beatriz Silva, relatora do CNE que orienta a aplicação da Lei, publicado em 2004, também mostra claramente que o Estado passa a tomar como seus os interesses do Movimento Negro:

Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem 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 (CNE/CP 3/2004, p. 9).

A História da África é pensada claramente na perspectiva de uma história das origens negras africanas dos afrodescendentes vivendo no Brasil, que lhes garanta um pertencimento original e fundamente sua contribuição para a formação brasileira. Que lhes assegure respeito e mostre uma ancestralidade da qual possam orgulhar-se. Desta perspectiva, não se trata de qualquer África, mas de uma África em específico – aquela de onde vieram os quatro milhões de africanos forçados a abandonar o continente pelo ignóbil negócio.

Por esta razão pode o parecer do Conselho Federal de Educação indicar que estes conteúdos deveriam ser incluídos, prioritariamente, nos componentes curriculares de História do Brasil: a concepção que lhe subjaz é de uma “África brasileira”³².

³² Assim está contido no §2, do artigo 3 Resolução 1/2004 do CNE/CP. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11:

§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

CAPÍTULO II

**A HISTÓRIA DA ÁFRICA COMO PARTE DOS CONTEÚDOS DE HISTÓRIA
MODERNA E CONTEMPORÂNEA, 1956 – 1966**

Era o melhor dos tempos... somente! (diferente da famosa abertura de Dickens no seu clássico Conto de Duas Cidades) Tempo de esperanças! Tempo de reformas: reforma agrária, reforma urbana, reforma bancária, reforma tributária, reforma universitária – toda a sociedade ia ser reformada.

Pedro Celso Uchoa Cavalcanti Neto, 1993

As lutas pela libertação do domínio colonial europeu colocaram a África em evidência no panorama mundial, entre meados dos anos 1950 e 1960. Nesse período, a possibilidade de virem os africanos a deixar definitivamente para trás a opressão, a violência e a exploração que haviam resultado dos seus contatos com o continente europeu, mobilizaram forte solidariedade com os diferentes combatentes e incrementaram as discussões sobre a necessidade de se reescrever a história da África. Esta motivação levou a que se constituísse, no Rio de Janeiro, um movimento de pressão pela incorporação de conteúdos de África aos ensinados nas cadeiras de História Moderna e Contemporânea da Faculdade Nacional de Filosofia. A dessa experiência e dos seus resultados é o centro desse capítulo.

Na sua elaboração foram trabalhadas a Revista de História, editada pela USP, o Boletim de História³³, uma revista dos mesmos moldes que a congênere paulistana, porém editada pelos alunos da FNF i entre 1958 e 1963.

A eles agreguei a leitura das Atas da Congregação, reunidas sob a guarda do Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade – PROEDES/UFEJ. A revista Documenta, publicada pelo antigo Conselho Federal de Educação – CFE³⁴, desde a sua

³³ Os números 2 a 7 fazem parte do acervo da Biblioteca Marina de Vasconcelos, que funciona no prédio do IFCS-UFRJ

³⁴ A biblioteca da UFRJ/Campus Praia Vermelha possui a coleção quase completa.

instalação em 1962, por trazer as definições normativas emanadas pelo Conselho e pelo Ministério da Educação bem como as exposições dos motivos que fundamentam determinadas perspectivas em termos de política educacional, também foi sistematicamente percorrida em busca de sinais.

“Naquela época, eu me lembro que essa questão estava muito presente entre nós. Havia até um rapaz, que a gente achava que era da repressão, cujo apelido era Tshombé. Isso porque era o principal oponente de Lumumba³⁵”. Francisco Falcon, professor assistente da Cátedra de História Moderna e Contemporânea da Universidade do Brasil, relembra sua experiência na Faculdade Nacional de Filosofia, no início dos anos sessenta. O comentário ficou remoendo em minha cabeça. Espantava-me o fato de ter havido um tempo em que nos pátios das faculdades, ainda que de ciências humanas, personagens da história africana tivessem se tornado tão íntimos de professores e alunos que, incorporado o apelido a determinado sujeito, permitisse facilmente ao conjunto dos contemporâneos proteger-se do grave risco que uma atitude imprevidente poderia vir a trazer para o coletivo. Algo semelhante aos epítetos de “alemão” ou “Saddan” em nossos dias³⁶. Indício claro de certa universalidade no acompanhamento, por parte da Faculdade Nacional de Filosofia, dos acontecimentos que sacudiam o recém independente Congo.

Como deixou claro Carlo Ginzburg (2003), os historiadores, como caçadores ou médicos, devem estar atentos aos sinais. Um *Tshombé* presente no dia a dia da FNFi deixava antever uma presença da África que não poderia ter deixado de se manifestar

³⁵ Moises Tshombé (1919-1969) foi personagem importante nos conflitos que acompanharam a independência da República do Congo, por defender posição contrária à de Patrice Lumumba (1925-1961), líder da luta anticolonial e primeiro-ministro eleito em 1960. Segundo o sociólogo Ludo de Witte (2001), Tshombé esteve diretamente envolvido no assassinato do governante congolês. Por sua vez, Patrice Lumumba, por seu papel na luta da África contra o colonialismo e o racismo, se tornou um herói do pan-africanismo, do anticolonialismo e dos ideais de liberdade humana.

³⁶ No Rio de Janeiro, cidade onde vivo e escrevo, alguém chamado de “alemão” será identificado por quase todos, independente da extração social ou região em que se encontra, como inimigo. Por Saddam são conhecidos aqueles que fazem uso desmedido da violência.

de outras maneiras. Para encontrar as pistas, enveredei pelos arquivos das duas principais instituições de ensino superior da época – Universidade do Brasil e Universidade de São Paulo, restringindo-me, todavia, aos documentos que tratavam de atividades desenvolvidas por ou para historiadores. Procurava identificar referências à África nos programas de ensino, em seminários ou palestras, em relatórios de visita, teses e concursos. Para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo a tarefa concentrou-se em percorrer os volumes da *Revista de História*, publicada desde 1950³⁷. No caso da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, as fontes foram de outra natureza. A FNFfi não possuiu uma revista ou um material sistemático de divulgação da sua atividade acadêmica. Entretanto, entre 1958 e 1963, os estudantes editaram uma revista nos moldes da publicação paulista.³⁸ A ela agreguei a leitura das Atas da Congregação, reunidas sob a guarda do Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade – PROEDES/UFEJ. A revista Documenta, publicada pelo antigo Conselho Federal de Educação – CFE³⁹, desde a sua instalação em 1962, por trazer as definições normativas emanadas pelo Conselho e pelo Ministério da Educação bem como as exposições dos motivos que fundamentam determinadas perspectivas em termos de política educacional, também foi sistematicamente percorrida em busca de sinais.

Ao publicar o resultado de sua investigação sobre o surgimento do ensino de História na França, a pesquisadora Annie Bruter (1997) nos alerta para ambiguidades presentes no próprio conceito e para a necessidade de sua explicitação. Se definirmos a disciplina história como um conjunto de conteúdos, ela estará presente em abundância nos colégios do Antigo Regime, mas se tivermos uma concepção da disciplina como um todo que abrange, além dos conteúdos, disposições regulamentares (um programa, exames, horários, etc.) esta só se faria visível ao longo do século XIX.

³⁷ Todo o acervo está disponível, com acesso direto, no Centro de Apoio à Pesquisa em História, no prédio da FFCL-USP.

³⁸ Os números 2 a 7 fazem parte do acervo da Biblioteca Marina de Vasconcelos, que funciona no prédio do IFCS-UFRJ

³⁹ A biblioteca da UFRJ/Campus Praia Vermelha possui a coleção quase completa.

A estrutura formal com que se apresentava a História ao alvorecer do século XX possuía ela também uma longa e complexa história, conclui Bruter. O estudo da história acadêmica para o caso brasileiro se apresenta em moldes semelhantes no decorrer da segunda metade do século XX. Nesse sentido, eu não estava procurando encontrar indicações da existência de uma disciplina estruturada de História da África nos currículos das duas instituições de ensino. As fontes identificadas nas duas instituições indicavam a organização curricular estruturada com base na cátedra⁴⁰.

Tal ordenamento, que vigeu desde a criação das universidades no Brasil até ser posta em prática a Reforma Universitária, em 1968, determinava a existência nos cursos de História de quatro núcleos de conhecimento responsáveis por ministrar todos os conhecimentos historiográficos considerados necessários para a formação do futuro

⁴⁰ O modelo da cátedra é tomado de empréstimo à Universidade de Coimbra. Pressupõe a propriedade do direito de dar aulas de um determinado campo do conhecimento, com exclusividade, independência e perpetuidade. Uma vez adquirido o direito, com base em um concurso de provas e títulos para o magistério oficial, assegurava constitucionalmente a seu possuidor a vitaliciedade e a inamobildade no cargo. Durante o período em que esteve em vigor, a cátedra era a unidade didática básica dos cursos superiores, organizados com a partir da distribuição de certo número de horas-aulas, ministradas por determinado número de catedráticos (ou seus assistentes), ao longo de um período de anos “x”. Abrangência dos conteúdos a ser ministrados, sua distribuição pelos diferentes anos ou séries, opções teórico e metodológicas, critérios de avaliação, seleção dos assistentes ou auxiliares eram tópicos de responsabilidade exclusiva do catedrático. Houve momentos e instituições onde a Cátedra coincidiu com a existência de departamentos de ensino dirigidos por um chefe, escolhido entre os catedráticos, gerando conflitos de competência, o que não foi o caso das duas instituições em foco. A Lei nº. 5.540/68, “Lei da Reforma Universitária”, extingue definitivamente este modelo, que já vinha tendo sua concretização plena combatida por outras medidas legais, como o decreto-lei nº 252/67, que impõe a organização departamental com redução da autonomia do catedrático ou, ainda, a supressão da vitaliciedade instaurada com a Constituição Federal semi-outorgada de 1967 (TOLLE:1964; FÁVERO:2000; BOMENY:1995).

profissional – História Antiga e Medieval, História Moderna e Contemporânea, História da América e História do Brasil⁴¹.

Recolhi nos documentos indicações sobre conteúdos de África ministrados no interior dos cursos de História e que funções eles ali desempenhavam. A priori os conteúdos de África poderiam estar inseridos nas aulas sob a responsabilidade que qualquer uma das quatro cátedras. Uma vez verificada a sua presença, considerei importante investigar os elementos intervenientes na escolha, destacando especialmente a possibilidade de verificar se haveria relação identificável entre o crescimento da participação africana no cenário político nacional e na arena internacional, visível a partir de meados da década de 1950 e a maior incidência na temática nos cursos analisados.

AS INDEPENDÊNCIAS AFRICANAS, A POLITICA EXTERNA INDEPENDENTE E OS INTELECTUAIS – TRAJETÓRIAS ENTRELAÇADAS

As independências afro-asiáticas alcançaram um ritmo bastante acelerado após o fim da Segunda Grande Guerra⁴². Menos de vinte anos foi tempo suficiente para por

⁴¹ Nos estudos que recuperam a institucionalização da formação do historiador no Brasil é unânime o reconhecimento do modelo quadripartite francês na organização curricular dos primeiros cursos. Os quatro períodos históricos nos quais se recortaria a história mundial são agrupados dois a dois e destacadas como objeto de estudo as histórias do Brasil e da América. As variações de concepções teóricas que existiram ao longo do período não produziram mudanças na organização das cátedras, que apenas mudaram de designação. Assim, também, o acréscimo de um ano ao curso ou a junção/separação da Geografia apenas geraram alteração no número de aulas de aula e tarefas a cargo de cada Cátedra. (FERREIRA: 2006; ROIZ: 2004; FÁVERO: 1989).

⁴² Não há controvérsias historiográficas sobre o ritmo do movimento, mas as diferentes análises atribuem pesos desiguais aos movimentos internos às colônias ou aos interesses metropolitanos, às tensões econômicas ou políticas. Maria Yedda Linhares apresenta uma abrangente introdução ao tema em seu *Luta contra a metrópole* (1989). Os bons manuais de História também apresentam tipologias e estudos de caso concernentes ao tema. Eu usei HOBBSAWM (1995), FRIEDEN (2008), SILVA (2004), GUERRA (2010), HERNANDEZ (2008), FALOLA (2002) e FAGE e TORDOFF (2002).

fim a impérios que haviam sido sustentados ao longo de décadas ou mesmo séculos. Pela imprensa internacional e brasileira podia-se acompanhar o ritmo crescente das lutas e negociações que envolviam os processos de independência. O sultão marroquino Ben Youseff, Kwame Nkrumah, Ben Bella, Gamal Abdul Nasser, Sekou Touré eram alguns dos muitos nomes com os quais o público leitor dos principais jornais do Rio de Janeiro e de São Paulo passou a ter contato frequente, bem como a avaliar o impacto do novo mapa africano que vinha sendo desenhado na configuração interna das antigas metrópoles e na arena das relações internacionais. A queda da quarta república, na França; a amplitude dos mercados abrangidos pela Comunidade Comum Europeia; a dubiedade da política anticolonial norte-americana também dividiam espaço nos noticiários com os sucessos da construção de Brasília, com as greves e os avanços da organização sindical, com o cotidiano da política interna.

Uma análise da recepção pela imprensa brasileira das independências afro-asiáticas ainda está para ser feita⁴³. Consultei os periódicos diários⁴⁴ – Folha de São Paulo, Estado de São Paulo, Correio da Manhã, Jornal do Brasil, Jornal do Comércio e Última Hora – no intervalo de um mês antes e um depois da data definida pela independência de cada país. Visei a observar se as disputas ou negociações envolvendo o fim da condição colonial estariam disponíveis para o conhecimento dos leitores brasileiros. Ao contrário da expectativa de um senso comum que atribui à generalização dos satélites e à internet o início das comunicações globalizadas, os acontecimentos de África e Ásia estão todos lá. Algumas vezes com fotos, com alguma frequência presentes

⁴³ Claudio Oliveira Ribeiro defendeu em 2002 na ciência política da USP uma dissertação sobre o tema “O jornal o Estado de São Paulo em face da política africana dos governos Janio Quadros e João Goulart (1961-1964) a qual não tive acesso.

⁴⁴ Os jornais Folha de São Paulo, Jornal do Brasil e Última Hora estão digitalizados e disponíveis nos endereços eletrônicos <http://acervo.folha.com.br/fsp>, http://news.google.com/newspapers?nid=0qX8s2k1IRwC&dat=19920614&b_mode=2 e <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/uhdigital/>, respectivamente. As edições do Estado de São Paulo, do Correio da Manhã e do Jornal do Comércio estão digitalizadas e disponíveis para consulta no acervo da Biblioteca Nacional.

Apesar de já podermos contar com noticiários televisivos durante o período em foco, estes ficaram fora do âmbito deste trabalho por dificuldades técnicas em relação à recuperação de informações. É interessante ressaltar, porém, que não só os noticiários cobriam os acontecimentos afro-asiáticos. Eles eram objeto de também de programas de debates, conforme lembram Francisco Mourão (2010) e José Maria Nunes Pereira (2010)

na primeira página e coberturas geradas pelas agências France Press – FP, Associated Press – AP e United Press International – UPI⁴⁵ o leitor brasileiro de jornais, aí provavelmente incluídos professores e alunos dos cursos de história cariocas e paulistas, viu serem noticiadas, ao mesmo tempo em que estavam ocorrendo, no intervalo de 12 anos as independências relacionadas a seguir.

QUADRO I
AS INDEPENDÊNCIAS AFRICANAS 1956-1968⁴⁶

ANO	NOVOS PAÍSES INDEPENDENTES
1956	Tunísia e Sudão
1957	Gana
1958	Guiné
1959	Marrocos
1960	Camarões, Togo, Senegal, Mali, Alto Volta (Burkina Fasso), Costa do Marfim, Daomé (Benin), Níger, Republica Centro-Africana, Congo Brazzaville, Gabão, Chade, Somália, Madagascar, Mauritânia, Nigéria e Zaire (Rep. Democrática do Congo)
1961	Serra Leoa e Tanganica (Tânzania)
1962	Argélia, Uganda, Burundi e Ruanda
1963	Quênia

⁴⁵ Prática comum nos jornais da época, ainda largamente empregada atualmente, consistia em adquirir em agências especializadas, o material jornalístico produzido por elas, usualmente veiculado pelos jornais locais sem maiores reflexões ou aprimoramento (HOHEMBERG:1981). Na cobertura do território africano, grande parte do material comprado pelos jornais brasileiros provinha de agências européias. Entretanto, houve momentos em que reportagens especiais foram feitas por jornalistas nacionais, enviados especialmente para tal.

⁴⁶ Elaboração da autora

1964	Malauí, Zimbábue e Zâmbia
1965	Gâmbia
1966 ^f	Lesotho e Botsuana
1968	Suazilândia e Guiné Equatorial

Do ponto de vista cultural e político, a entrada em cena dos antigos colonizados transformados em países soberanos foi um dos fenômenos mais importantes da história contemporânea. Eles demonstravam os limites de um ordenamento mundial centrado em concepções liberais, social-democratas ou socialistas, que não se aplicavam a povos com outras tradições. Seu exemplo frutificou por toda a parte entre minorias e grupos que se sentiam ainda tributários do colonialismo. No movimento de reconstrução de sua identidade, negada pelos colonizadores, esses novos atores políticos conseguiram afirmar padrões estéticos não-europeus e influenciar a música, a arte, as concepções de beleza e os modelos de comportamento e de conhecimento que viriam a sacudir o mundo no final dos anos 60. Se pensarmos no rock e seus desdobramentos musicais, no movimento negro, no movimento feminista, nos hippies e na explosão coletiva de insatisfação da juventude teremos uma dimensão desta influência.

É preciso ressaltar, todavia, que a declaração de independência era apenas o primeiro passo da constituição desses novos estados que, momento posterior, precisavam prover-se material, política e culturalmente. O sucesso alcançado pelo *Plano de Metas*, implantado sob o governo Juscelino Kubitschek (1955-1960), qualificava o modelo substitutivo de importações preconizado pela CEPAL como possibilidade concreta de orientação a ser seguida pelas nascentes nações africanas. Aos sucessos econômicos podem ser agregados os bons resultados desportivos, o impacto do Cinema Novo, a projeção simbólica de Brasília, o cenário mais geral das reformas nacional-desenvolvimentistas qualificando positivamente o Brasil na arena internacional. Esse momento não passou despercebido à diplomacia e aos formuladores de políticas

brasileiros, sendo uma das bases dos postulados e princípios da Política Externa Independente – PEI, iniciada no governo Jânio Quadros⁴⁷.

No quadro de polarização ideológica que caracterizava o início dos anos sessenta as disputas se travavam também em relação ao alinhamento internacional. A política externa foi incorporada ao debate interno e ganhava grande relevância, sendo mesmo uma das principais responsáveis pela renúncia de Jânio Quadros. Em traços amplos ela opôs *entreguistas/americanistas*, defensores do liberalismo econômico, do alinhamento aos interesses norte-americanos, do colonialismo e os que apoiavam os testes nucleares aos *nacionalistas* de muitos matizes que compartilhavam a defesa de restrições ao livre curso dos capitais, o anticolonialismo e algum grau de limite à expansão do arsenal atômico (BARRETO: 2010; REZENDE: 2009).

De acordo com Wayne Selcher, ao passo em que a plataforma nacionalista da PEI assegurava ao governo uma agenda positiva junto aos setores mais populares e radicalizados da sociedade,

Os americanistas temiam que esta súbita ascensão afro-asiática e do bloco oriental na diplomacia brasileira pudesse deixar a relação com Washington em segundo plano e alinhar o Brasil, nas Nações Unidas,

⁴⁷ Formalmente a Política Externa Independente – PEI compreende o período entre 1961 e 1964, isto é, aquele dos governos Jânio Quadros e João Goulart. Ancorada em uma concepção das relações internacionais que pressupõe a possibilidade de ganhos absolutos para ambos os lados em negociações internacionais, no nacionalismo isebiano que negava o alinhamento automático aos EUA e nas teses cepalinas que defendiam um modelo de desenvolvimento econômico específico para os países não centrais do capitalismo a PEI aprofunda tendências autonomistas e universalistas que, desde Getúlio Vargas, estavam presentes na política externa do Brasil. Segundo Paulo Vizentini (1995) seus princípios básicos foram

- a) a defesa da paz, da coexistência pacífica e do desarmamento geral;
- b) o apoio aos princípios de não-intervenção, autodeterminação dos povos e à emancipação dos territórios ainda não-autônomos, sob qualquer designação jurídica;
- c) autonomia na formulação de projetos de desenvolvimento econômico e na ampliação dos mercados externos para a produção brasileira

Letícia Pinheiro (1988) nos alerta, entretanto, para a existência de especificidades na sua condução sob os dois distintos governos. Com Goulart a independência ganharia um viés mais firmemente econômico, bem como uma maior subordinação aos interesses portugueses no tocante à descolonização.

com grupos que eles consideravam oponentes ou detratores do Ocidente, com os quais eles se identificavam completamente⁴⁸ (45) .

Para Brasília, em um quadro de forte contração financeira, os países emergentes acenavam com possibilidades de expansão comercial e política, superando o enquadramento dicotômico da Guerra Fria ao mesmo tempo em que trazia o desenvolvimento para o centro do jogo internacional, ampliando o escopo da ação brasileira.

A África sobrelevava-se, então, como *um mundo de possibilidades inexploradas e afiançadas pelo natural processo de identificação étnico-cultural* (BARRETO: 2010, 38). E, em torno dos vínculos tradicionais a ligar Brasil e África, agregavam-se argumentos que se pautavam pela solidariedade moral aos povos oprimidos pelo jugo colonial, aspecto reforçado pelo temor de intervenções norte-americanas em questões internas brasileiras⁴⁹, bem como pelo pleito de combate às condições privilegiadas de concorrência da produção africana no mercado mundial.

No discurso da PEI, que se projetava internamente⁵⁰, o mundo descolonizado, em particular o continente africano, oferecia ao Brasil sua projeção como líder do mundo em desenvolvimento. Nesse sentido, o Itamaraty põe em prática uma efetiva política externa africana. Em 1961, foi criada a Divisão de África, na qual foram lotados inúmeros diplomatas que já haviam se posicionado publicamente a favor das iniciativas autonomistas das antigas colônias europeias e instaladas nove embaixadas efetivas e cinco cumulativas nos novos países do continente. Representações consulares são

⁴⁸ The “Americanists” feared that this sudden elevation of Afro-Asia and Eastern Bloc in diplomatic attention would relegate the relations with Washington to second place and ally Brazil in the United Nations with the groups that many of them saw as opponents and detractors of the West with which they identified completely. Apud *Vicente Costa Pithon Barreto*

⁴⁹ Vivamente fortalecido pela atuação dos EUA em face da Revolução Cubana

⁵⁰ Sobre as articulações entre o projeto internacional brasileiro gestado pelo Itamaraty e a luta política interna veja-se *Opinião Pública e Política externa (1961-1964)*, excelente livro de Tânia Manzur (2009).

abertas em Angola e Moçambique⁵¹. Vicente Barreto nos informa que foi a partir do mesmo ano que do Relatório de Política Externa Brasileira, editado pelo Itamaraty, passou a constar um capítulo específico sobre a África do qual constam as atividades e posições oficiais brasileiras quanto ao continente. Ao mesmo tempo foram organizadas “missões atlânticas”, cuja composição incluía parlamentares, empresários, intelectuais e diplomatas. Até mesmo um navio-escola da Marinha, com uma exposição flutuante sobre o Brasil, foi enviado para a costa africana (SARAIVA: 1996; BARRETO: 2010).

No mesmo ano foi fundado, no Rio de Janeiro, o Instituto Brasileiro de Estudos Afro-Asiáticos - IBEEA⁵², presidido pelo isebiano carioca Candido Mendes de Almeida e dirigido pelo também carioca Eduardo Portella. O IBEEA era subordinado diretamente à Presidência da República, ao que parece para se contrapor a tendência mais lusófona e tradicional do Itamaraty. Enquadra-se perfeitamente no que a literatura contemporânea define como uma Usina de Ideias ou *Think Tank*, na versão mais usual. Além de assessorar a Presidência da República nas questões relativas aos dois continentes, deveria contribuir para corrigir a miopia da diplomacia tradicional brasileira e de

⁵¹ As relações da diplomacia brasileira com os movimentos nacionais nas colônias portuguesas em África, bem como com o colonialismo salazarista de Portugal foram permeadas pela forte presença política dos imigrantes lusos no Brasil e seus vínculos com a elite brasileira. Até JK os governantes brasileiros haviam se mostrado por demais complacentes com as práticas coloniais portuguesas, mesmo contestados por personalidades do porte de Oswaldo Aranha, Álvaro Lins, Rubem Braga, Joel Silveira e Raimundo Magalhães. Segundo Willians Gonçalves (2010) e Leticia Pinheiro (1988), ainda na vigência da PEI estas relações não foram seriamente abaladas.

⁵² Decreto 50.465, de 14 de abril de 1961 na qualidade de “centro de estudos destinado a incrementar as relações do Brasil com o mundo afro-asiático. Não obstante contar em seus quadros com vários funcionários do Itamaraty, o Instituto foi criado no âmbito da Presidência da República. Em depoimento ao Cpdoc, José Maria Nunes Pereira, que irá depois presidir o Centro de Estudos Afro-Asiáticos no Rio e Janeiro (herdeiro de intelectuais e do patrimônio do IBEEA) afirma que Candido Mendes e Eduardo Portella frequentavam reuniões em sua casa juntamente com José Honório Rodrigues, Jorge Amado e Maria Yedda Linhares nas quais se discutia a conjuntura de África e o apoio ao Movimento Pela Libertação de Angola (2007,p.128)

Juscelino que havia privilegiado o alinhamento aos EUA e o continente americano (ver José Honório Rodrigues)⁵³.

Na execução de suas funções o Instituto aglutinava intelectuais, encetava uma política editorial, favorecia viagens de brasileiros à África e de africanos ao Brasil – quer como estudantes, quer como palestrantes, organizava conferências e cursos, além de elaborar relatórios para a presidência. Foram editados cinco livros: dois sobre África, dois sobre desenvolvimento e um sobre Israel em uma agilidade que sua estrutura enxuta e as verbas presidenciais facilitavam. Um exemplo desta agilidade: em setembro de 1964, promovido pelo Instituto ocorre na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro um debate sobre as perspectivas coetâneas do Terceiro Mundo. Na mesa estão Leopold Senghor, presidente do Senegal, o senador e ex-ministro das Relações Exteriores Afonso Arinos, o Padre Fernando de Ávila, reitor da Universidade e Candido Mendes, dirigente do IBEEA. Ato contínuo o Instituto publicou o livro *Senghor em diálogo (1965)*.

O IBEEA funcionava no prédio do Ministério da Educação, o Palácio Capanema, no Rio de Janeiro, a menos de 200 metros de distância da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Tal proximidade facilitaria a frequência dos estudantes e professores às muitas conferências que organizava e que possibilitavam aos frequentadores um debate atual, candente e qualificado. Como declarou Nunes Pereira “as conferências tinham grande impacto” (2007: 135).

Conferências e debates também eram organizados por um núcleo de apoio à independência de Angola e, mais especificamente de apoio ao Movimento Pela Libertação de Angola – MPLA. Criado em 1962, logo após virem à luz os trágicos eventos da repressão à greve dos trabalhadores na plantação de algodão na Baixa Kassange,

⁵³ Desde meados da década de 1950 diplomatas e intelectuais vinham discordando publicamente da política encetada pelo Itamaraty. Discordaram da pouca atenção e da posição de observador assumida pelo Brasil na Conferência de Bandung, em 1955. Segundo Saraiva (1995) o embaixador Adolpho Justo Bezerra de Menezes, que havia sido o observador brasileiro à Conferência por ser lotado em Jacarta, inaugura o debate literário ao publicar o seu *O Brasil e o mundo Ásia – Africano*.

contra a companhia belga COTONAG, e quando o exercito português bombardeou a região com *napalm* matando milhares de pessoas, o Movimento Afro-Brasileiro Pró-Libertação de Angola – MABLA teve expressiva atuação em São Paulo e no Rio de Janeiro. A escalada da violência do colonialismo luso produziu a rápida incorporação dos brasileiros ao, inicialmente pequeno, grupo de portugueses e angolanos exilados. (SANTOS: 2010; PEREIRA: 2007) José Maria Nunes Pereira, militante do MPLA, em depoimento ao CPDOC recorda que

Intelectuais realizavam conferências e esse locutor que vos fala vivia pendurado nas faculdades fazendo cartazes, murais, conferências e tal. Eu lembro que uma vez. No Sindicato dos metalúrgicos, um certo senhor não gostou nada, porque tinha fotografias de guerrilha. O senhor entrou e avisaram: ‘Tem um painel ali da luta de Angola.’ Ele não olhou. Entrou em frente. Era Luiz Carlos Prestes. (2007:129)

A capacidade de mobilização do grupo e a solidariedade com que paulistanos e cariocas responderam às suas ações já foram objeto de alguns estudos acadêmicos, entre os quais os de João Francisco dos Santos (2010) e Marcelo Bittencourt (2002). Importa-nos aquilatar o seu grau de capilarização social, ou melhor, se elas poderiam chegar até o interior dos cursos de História.

Marcelo Bittencourt nos conta o episódio do agenciamento feito pelo ministro Darcy Ribeiro, em nome do Movimento, como intuito de conseguir que Tereza Goulart, primeira-dama da República, se compromettesse em conseguir com o marido um navio para fazer chegar ao MPLA os alimentos e medicamentos⁵⁴ arrecadados no Brasil pelo MABLA e pelo CBARA – Comitê Brasileiro de Auxílio aos Refugiados Angolanos. Um documento do mesmo CBARA, citado por Santos, relaciona entre os seus sócios honorários os professores Florestan Fernandes, Sergio Buarque de Hollanda, Lourival Gomes Machado, Samuel Pessoa, Aníbal Silveira, Ruy Andrada Coelho, Antonio Candido de Mello e Souza, Luiz Henrique Jacy Monteiro, Fernando Henrique Cardoso, Laerte Ramos de Carvalho, Mario Shemberg e Otavio Ianni. (2007:91). Ainda quanto às atividades anticoloniais lusitanas, o José Maria nos conta de reuniões em sua casa com a

⁵⁴ Rodrigues diz em suas memórias que foram mais de cem quilos de analgésicos e antibióticos

participação de José Honório Rodrigues, Maria Yedda Linhares e Darcy Ribeiro. Também em terras cariocas a *intelligensia* mostrava-se diretamente vinculada aos acontecimentos africanos.

Mas iria esta participação política traduzir-se em proposições acadêmicas? Em que medida a estrutura tradicional das cátedras mostrar-se-ia permeável às pressões oriundas do tempo presente? O tema do engajamento e participação política dos intelectuais nos dez, quinze anos posteriores à posse de JK conta numerosos estudos. Em sua maioria voltados para trajetórias institucionais, movimentos intelectuais determinados – ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), MEB (Movimento de Educação de Base), CPC (Centro Popular de Cultura), categorias específicas, percursos individuais ou, ainda, é tratado em meio a análises mais abrangentes sobre ideologia, governos ou mesmo sobre o golpe militar de 1964 e seus impactos. Isso sem falarmos na extensa lista de memórias ou obras de ficção⁵⁵(Ridenti: 1995, 2000, 2003, 2006, 2010). Poucos são os trabalhos, todavia, voltados à participação da Universidade nas discussões que mobilizaram a sociedade naquele momento. Também quase não os há preocupados em investigar a dinâmica política e acadêmica da Universidade do Brasil, da Faculdade Nacional de Filosofia ou do seu curso de História⁵⁶, embora a temática das

⁵⁵ Os trabalhos de Marcelo Ridenti e Daniel Pécaut podem ser considerados obras chaves para pensarmos o tema do engajamento dos intelectuais no período analisado.

⁵⁶ São memórias e reflexões: A linha justa: a faculdade Nacional de Filosofia nos anos 1962-1964, de Miguel Armony, a Entrevista concedida por Maria Yedda LINHARES à revista *Estudos Históricos* e o balanço proferido na sessão de encerramento do XXI Simpósio Nacional da ANPUH. Ou as diferentes memórias reunidas no livro do ex-aluno José Luiz Werneck da Silva *A deformação da História ou Para não esquecer*. Brasil: os anos de Autoritarismo. O libelo de oposição a UNE escrito pela então aluna Sonia Maria Seganfredo: *Une: Instrumento de Subversão* assim como os artigos de Francisco Falcon *História e historiografia nos anos 50 e 60 do ponto de vista da cadeira de História Moderna e Contemporânea* (2001)

universidades tenha sido tratada por diferentes estudos desenvolvidos por pesquisadores na área de educação⁵⁷.

BRASIL E ÁFRICA: OUTROS E NOVOS HORIZONTES

A primeira resposta acadêmica brasileira ao “Ano da África”, como a imprensa da época tratava a explosão de novos países africanos veio de fora da universidade. Lançado pela Editora Civilização Brasileira, em 1961 vem à luz *Brasil e África: outro horizonte* obra do carioca José Honório Rodrigues, um dos primeiros estudos brasileiros, feitos por um historiador de ofício, voltado para a História da África⁵⁸.

Ela foi escrita por um historiador combatente, como José Honório gostava de ser conhecido, mas que atuava marginalmente à Academia. O caráter passional, o nacionalismo e a obstinação pelo trabalho são aspectos da personalidade do autor ressaltados por seus biógrafos que nos ajudam a entender a velocidade da resposta dada aos acontecimentos, mas não bastam. É preciso lembrar, ainda, que José Honório além de ter sido, por doze anos, diretor da seção de obras raras da Biblioteca Nacional, de ter escrito um substancioso guia sobre *As fontes da história do Brasil na Europa*, ter trabalhado no Arquivo do Ministério das Relações Exteriores e dado aulas no Instituto

⁵⁷ A criação e fechamento da UDF, as origens da USP, as faculdades católicas, a atuação de Anísio Teixeira são temas que se estacam entre os trabalhos sobre o assunto.

⁵⁸ O livro de José Honório teve mais duas edições ampliadas, lançadas pela editora Civilização Brasileira, um procedimento que segundo seus biógrafos era habitual ao autor. A primeira revisão vem à luz em 1964, incorporando a análise dos acontecimentos entre 1961-1963, além de modificações no corpo do texto, sendo lançada em dois volumes. Segundo o próprio José Honório, *a parte histórica de relações e contribuições mútuas, não sofreu alterações a não ser [...] a incorporação de um documento, o relatório do Alcoforado, depoimento policial, feito em 1853, contendo sensacionais revelações sobre as atividades dos traficantes, ajudados pelo seu advogado, o deputado, historiador e membro da Academia Brasileira de Letras J. M. Pereira da Silva (1964)*. Em 1982 é publicada uma nova edição (a qual não tive acesso) que segundo José Octávio Mello teria se tornado “quase um novo livro” (1994:174). Em 1965, a segunda edição será vertida para o inglês, com tradução de Richard Mazzara e prefácio de Alan K. Manchester, pela University of California Press.

Rio Branco, na época da preparação de sua obra era o diretor do Arquivo Nacional (Iglesias:1988). Profundo conhecedor da documentação arquivística disponível para a pesquisa histórica no Brasil, o historiador combatente era um frequentador regular de congressos, reuniões e encontros acadêmicos. Adorava ser convocado para debates e conferências e, sobretudo, gostava de conviver com os jovens. Seu nome é muitas vezes citado por contemporâneos como participando desta ou daquela reunião ou debate, em geral articuladas às temáticas terceiro mundistas (RODRIGUES: 1994; SILVA: 1985; LINHARES: 2002).

José Honório foi um autor profícuo, rigoroso na metodologia e no emprego das fontes e a maior parte de sua obra voltou-se para a teoria da história e a historiografia. A África não voltou a estar presente em outros títulos de sua obra, não obstante as duas atualizações do trabalho original. O que talvez possa ser explicado por comungar da concepção de que a historiografia servia à ação presente, que preparava ações que se davam no agora. E, naquele início de década, no centro da preocupação do escritor, a possibilidade de vir-se a alcançar uma real independência nacional passava, em larga medida, em estreitar os vínculos com o continente africano, como o demonstra ao longo da obra.

Esta atitude lhe granjeava inimizades entre historiadores conservadores mas o tornava uma referência entre os jovens ávidos pela construção de novos tempos, como os que assistiam as aulas de história na FNFi, fossem ou não vinculados ao PCB e ao ISEB.

Escrito no calor da hora *Brasil e África* é expressão da história combatente de José Honório Rodrigues com o “*híbrido de positivismo e presentismo*” que, como analisa Ana Luiza Bastos, marcou a produção do escritor

O historiador descobre fatos e especula sentidos devido a sua intenção de intervir na realidade então presente, se prestando como provedor do nacionalismo que é, para José Honório, a “tomada de consciência política”. Este nacionalismo, definitivamente envolvido no conhecimento histórico, visa a emancipação nacional (2000: 77).

Os fatos e sentidos do presente se revelam ao longo de seu texto, ficando explícitos desde a sua introdução, quando o autor enuncia os objetivos que pretende ter

alcançado com a obra, os quais se interligam com o papel que vem sendo jogado internacionalmente pelo Brasil, orientado pelos princípios da Política Externa Independente - PEI. A política que o seu nacionalismo via como possibilidade de fabricar-se um novo e *outro horizonte* de atuação brasileira na cena mundial que começava na África, mas nela não se esgotava.

Em primeiro lugar José Honório demarca que os vínculos a unir Brasil e África remontam ao século XVII e que sua existência responde as dinâmicas das duas regiões, desempenhando Portugal um lugar secundário nesse processo:

Tivemos, do século dezessete ao dezenove, maiores laços e maior contato com Angola, Daomé e trechos da Costa da Mina e da Guiné, que o próprio Portugal.

A existência, no século dezoito, de uma comunidade brasileiro-afro-asiática, sem exclusão de Portugal, mas com reduzida participação portuguesa.

Nos começos do século passado [XIX], quase toda a nossa vida diplomática dedicou-se a compor os interesses britânicos de expulsão nossa da África e os nossos de importação de escravos para a agricultura.

Angola foi mais ligada ao Brasil que a Portugal. Foi o Rio de Janeiro que a libertou do domínio holandês; dos seus três deputados às Cortes Constituintes, dois bandearam-se para o Brasil; foi no Rio que se lançaram as proclamações pela “desprezada Angola” e logo em seguida os movimentos rebeldes de Luanda e Benguela visaram ligá-la ao Brasil.

Na Guiné portuguesa foram eleitos deputado e substituto, respectivamente, um cidadão que vivia no Rio de Janeiro e o inconfidente José de Rezende Costa; no Moçambique, os movimentos rebeldes tinham estreita ligação com a “súcia” liberal do Rio de Janeiro; *deputados de Goa ficaram retidos na Fortaleza de Santa Cruz*.

O Brasil foi africanizado desde a chegada dos primeiros escravos no século XVI (...) até a ruptura das relações escravagistas em 1856. [item presente apenas na segunda edição]

O Brasil, como Cuba, é o mais africanizado dos Estados Americanos.⁵⁹

José Honório continua qualificando o Brasil para o exercício de um lugar protagônico em um mundo *sem latitudes ou longitudes fixas*, isto é, que deveria ser para ele uma nova ordem internacional multipolar e fraterna: a condição de *República Mestiça* étnica e culturalmente, que como resultado da pressão conjunta da diplomacia portuguesa e britânica, manteve-se sem qualquer irrupção colonial no território

⁵⁹ Os itens acima foram extraídos da primeira edição e, com ligeiras modificações também estão presentes na de 1964.

africano. Ainda para o autor, a atuação internacional do Brasil, desde a independência, subordinada primeiro aos interesses britânicos e depois aos norte-americanos, deixou de considerar a importância dos problemas africanos, quando caberia ao país desempenhar um papel muito significativo nesse jogo de novas relações a que hoje chamaríamos de Sul/Sul.



Diferentes edições de Brasil e África – Foto da autora

Nesta perspectiva, e consoante à mesma metodologia mobilizada para o estudo da História do Brasil, aliada à reconhecida experiência nos arquivos internacionais, Rodrigues dá forma ao texto de *Brasil e África*, considerado por Francisco Iglésias (1988)

um dos mais importantes do historiador carioca, em duas partes: “Relações e Contribuições Mútuas” e “Política Brasileiro-Africana”. Em ambas, a história e a análise das relações internacionais se combinam, sustentadas em uma bibliografia atualizada e em documentação muitas vezes inédita.

Seu foco está no Brasil, trata-se do texto de um brasileiro que embora busque se desvincular de filiações partidárias e proclame nutrir *simpatias por todos os povos, independentemente de raça e religião* escreve dando *prioridade aos interesses nacionais* de sua *Mãe Pátria o Brasil*. De suas páginas, entretanto, vão emergindo informações e análises bastante ricas, em particular sobre os territórios que haviam vivido sob o domínio português. O combate do autor às tentativas portuguesas de hegemonizar uma comunidade luso-brasileira-africana⁶⁰ faz com que recupere, na história das relações entre Brasil e África

a coordenada influência que o Brasil exercia sobre o mundo afro-asiático português, sem contar a ação dos traficantes e dos escravos libertos retornados à África, que no Daomé e por todo o golfo da Guiné levavam costumes, tradições e palavras brasileiras. (p.139)

A análise de José Honório ganha fôlego ao voltar-se para o século XIX, território muito frequentado em suas obras, com o autor defendendo a tese de que o vínculo a unir Brasil e África teria sido obstaculizado por uma ação conjunta entre Portugal e Inglaterra, responsável por romper *a tradição de três séculos de contatos étnico culturais*, interrompendo o circuito de trocas atlânticas.

Quando passa a analisar a política brasileiro-africana, parte da obra que foi se expandindo ao longo das novas edições, o autor traça vívido perfil do cenário político que acompanha o processo de descolonização. As disputas entre os diferentes colonizadores, os interesses norte americanos e soviéticos, os conflitos na ONU são mobilizados para reforçar o argumento de que a superação do subdesenvolvimento que irmanava as diferentes nações ao abaixo do Equador passaria pela aliança Sul/Sul. Os

⁶⁰ A ideia da Comunidade Luso-Brasileira, pois a África de língua portuguesa neste momento ainda está sob o domínio colonial, foi declarada explicitamente no Tratado de Amizade e Consulta de 1953, promulgado em 1955.

conflitos entre os antigos colonizadores, que tentavam redefinir os termos de suas relações com as antigas colônias, as tensões inter-étnicas, o apartheid sul-africano, são esquadrinhados de maneira a não deixar dúvidas de que, para usar a expressão de Kwame Nkrumah, “desejamos uma íntima relação com os nossos amigos. Nós os conhecemos. A história nos ligou.” (Apud RODRIGUES: 1961, p. 243)

Brasil e África foi pioneiro ao levantar estas questões e a acuidade da sua análise foi responsável pelo êxito da obra, que além de ter a sua primeira edição esgotada no Brasil, recebeu excelente acolhida internacional (IGLÉSIAS: 1988). A ênfase na dimensão atlântica e no papel do tráfico escravo na constituição do Brasil e de grande número de Estados africanos era, na época, um aspecto muito pouco usual na historiografia. Mas, também constituía o eixo em torno do qual, Maria Yedda Linhares elaborara o projeto de pesquisa da sua cátedra na Universidade do Brasil e em torno do qual o programa do professor Manuel Nunes Dias iria se organizar, na FFCL-USP.

A FACULDADE NACIONAL DE FILOSOFIA – FNF i E A SEÇÃO DE HISTÓRIA

É bastante provável que os professores e alunos da FNF i acompanhassem a emergência dos novos Estados Africanos com interesse e frequentassem os espaços de debates e discussão sobre os acontecimentos. A Instituição, situada na capital política do país, gerava não apenas professores para o ensino secundário do Rio de Janeiro, mas parte de sua elite dirigente. Sua posição, considerada modelo a ser seguido na estrutura do ensino superior, influenciava diretamente as posições tomadas pelos demais cursos de formação de professores no restante do Brasil.

Maria de Lourdes Fávero⁶¹ (2000), responsável pela criação do Núcleo de Educação da UFRJ, é autora de uma obra de referência para todos os que estudam a

⁶¹ Este livro de Fávero, publicado pela editora da UFRJ, é uma reunião dos diferentes opúsculos publicados pela autora anteriormente sobre a UB, sem que estes tenham sofrido alterações. A autora também publicou vários textos sobre a FNF i.

Universidade do Brasil⁶². Alicerçada em substancial documentação produzida e acumulada pela própria instituição, preocupa-se em “apreender o papel, a trajetória e o significado” da instituição criada em 1937, através da Lei n.º 452, com o objetivo de servir de referência para todo o ensino superior brasileiro, formando “quadros donde se recrutem [recrutassem] elementos destinados ao magistério bem como às altas funções da vida pública do país”. Foi esse o objetivo que presidiu a criação da UB e que se manteve hegemônico durante toda a sua existência – formar professores e quadros gestores do Estado, deixando em segundo plano a produção de conhecimento científico original. Traço não exclusivo da universidade carioca, mas importante por ter sido ela criada para modelar o ensino superior brasileiro foi o elevado nível de subordinação ao executivo federal, prática que tornava peculiar a prerrogativa da autonomia universitária constante em lei.

Fávero destaca, em relação à FNFi, a ingerência do Estado em sua constituição, traço corroborado por Florestan Fernandes (1979)

A Faculdade Nacional de Filosofia, criada, como vimos, sob tutela do poder central, traz no seu nascedouro, as marcas tanto do autoritarismo quanto da conciliação entendidas como estratégias de dominação. A análise demais cinquenta cartas existentes no arquivo Capanema, referentes às solicitações e justificativas para a contratação de professores na fase de instalação da FNFi, deixa claro que a não realização de concursos, bem como a forma e os critérios adotados para a contratação de professores estrangeiros, expressam a utilização de certas estratégias, voltadas prioritariamente para o atendimento de interesses político-ideológicos. (1989a:32)

Assim como o fato de que no cotidiano dos 11 cursos e diferentes disciplinas formadoras oferecidas, ministradas por catedráticos efetivos (e vitalícios), catedráticos interinos⁶³, docentes livres e professores assistentes, integrarem uma estrutura profundamente hierarquizada cujo ápice era a Congregação, órgão formado pelos catedráticos, docentes livres ministrando disciplinas e um representante dos docentes livres, cuja competência incluía alteração de currículos, abertura de vagas, aprovação de

⁶² Que ao ser criada reuniu 15 escolas ou faculdades que receberam a denominação de "nacionais" e 16 institutos, alguns dos quais já existentes, além do Museu Nacional.

⁶³ Na História, todos os catedráticos em atuação no período por nós estudados haviam feito concurso. (PEREIRA: 2010, p. 28)

disciplinas a serem oferecidas, nomeação das comissões de estudo, seleção de pontos para concursos e muitas outras questões do dia a dia acadêmico.

Na gestão dos programas, as leituras indicadas, na seleção dos seus auxiliares, na metodologia empregada, o poder do catedrático era absoluto. Até final dos anos 50 pontificavam absolutos em seus nichos de poder. Eram os catedráticos de geografia, de filologia românica ou de química que determinavam o conhecimento considerado legítimo em sua área de conhecimento. Os de história indicavam o que poderia, ou não, ser concebido como história – Antiga, Moderna, da América, do Brasil – no interior da instituição universitária. E zelavam pela integridade das fronteiras de sua área, como Cérbereos invertidos, atacando a todos aqueles que nelas pretendessem entrar⁶⁴.

Fávero assevera ter sido a cátedra *um espaço contraditório: feudal, autoritário e isolado, mas também integrador e formador de escolas* (2000, p. 107). A dimensão pessoal do poder do catedrático também é ressaltada pela professora Maria Yedda Linhares ao afirmar ser a *cátedra um domínio privado, de conhecimento exclusivo do professor* (MORAES & REGO: 2002, p. 28). E que, por ser uma atribuição pessoal, tinha seu desempenho refletindo as escolhas político-pedagógicas de cada ocupante do posto. Nos depoimentos de professores que lecionaram na FNFi durante a vigência das cátedras percebemos a pluralidade de caminhos encontrados. Eulália Lahmeyer Lobo, que foi assistente do catedrático de América, enfatiza a tensão nas relações entre os titulares da cátedra e seus assistentes:

Quanto aos assistentes, tínhamos uma dificuldade enorme de produzir, porque os catedráticos, muitas vezes, não estimulavam. Tanto José Luiz Werneck da Silva, quanto Manoel Maurício de Albuquerque eram assistentes do professor Hélio Vianna e queixavam-se de que ele desestimulava, ao máximo, suas pesquisas. Não havia grupos de pesquisa. O Manuel Maurício, quando publicou o Atlas Histórico do Brasil, foi criticado pelo Hélio Vianna. Fui assistente do Sílvio Júlio. Ele tentou me inibir, mas não conseguiu. (FAVERO: 1989d, 214)

⁶⁴ Um caso emblemático é o do professor Hélio Vianna, catedrático de História do Brasil que se sentindo ameaçado por um projeto de pesquisa em fontes arquivísticas, desenvolvido pelos alunos de História Moderna e Contemporânea, na esteira das formulações preconizadas por Ernest Labrousse, ameaçou denunciar a professora Maria Yedda ao Conselho Universitário por “invasão de área de atuação” (MORAES e REGO: 2002, p. 29)

Maria Yedda Linhares, que foi sucessivamente assistente do catedrático e catedrática de História Moderna e Contemporânea, demarca um cenário de pouca solidariedade e espírito acadêmico

...não havia qualquer tipo de coleguismo e cooperação. (...) Parece que à História os deuses do Olimpo não reservaram um final feliz, como uma sina, um destino implacável. Na História Antiga e Medieval, o catedrático era Eremildo Luiz Vianna, cuja memória ainda hoje está longe de ter boa acolhida. (...) E havia o Hélio Vianna, que considerava o seu livro como a revelação da própria História. (MORAES e REGO: 2002, 29).

Ciro Cardoso, aluno e assistente de História Moderna e Contemporânea evidencia a dependência de toda a formação do estudante em um determinado campo da história das características do catedrático.

Os catedráticos decidiam sobre carreiras das outras pessoas, porque se eles não convidassem a pessoa para trabalhar, não tinha como entrar nestas cátedras. Havia a ideia de que o catedrático era o dono daquele setor do conhecimento.

Por outro lado, é preciso ver que é claro que isso é um sistema arcaico, um sistema onde os catedráticos tinham excessivo poder, tudo iria depender da qualidade da orientação do catedrático em questão. Uma coisa era Eremildo Luiz Vianna, outra coisa era a Maria Yedda, não é isso? Completamente diferente. (PEREIRA:2010, p. 51)

Em 1958 eram catedráticos do curso de História na Universidade do Brasil

QUADRO II

CATEDRÁTICOS ATUANDO NO CURSO DE HISTÓRIA – 1956/1966

PROFESSOR	CÁTEDRA
Eremildo Viana	História Antiga e Medieval
Helio Viana	História do Brasil
Maria Yedda Linhares	História Moderna e Contemporânea
Silvio Julio de Albuquerque Lima	História da América

Entre os catedráticos de História parece ter havido certa homogeneidade – a cadeira de Moderna e Contemporânea é descrita por todos como única exceção – na

forma de conceber a História, a cátedra e o que deveria ser a formação do historiador. Marieta Ferreira (2006) lança luz sobre esse processo ao estudar, de forma pioneira, a institucionalização dos estudos de História na FNF. A autora argumenta que quando da transferência do curso de História da Universidade do Distrito Federal para a Universidade do Brasil, em 1939, foi formulado um novo projeto de curso, com nova grade curricular e novo corpo de professores a geri-lo.

Para compreendermos o sentido da mudança é preciso remontar às condições que acompanharam a criação da UDF e do curso de história, ainda em 1935. O perfil da Universidade criada no Rio de Janeiro sob a influência das ideias de Anísio Teixeira indicava a formação de um tipo de intelectual capaz de atuar em uma *sociedade técnico-científica e democrática e integrar os objetivos da universidade à vida pública e cultural do Rio de Janeiro e ao seu sistema de ensino básico* (FERREIRA: 2006, p. 142). Anísio defendia a ideia de se criar um espaço de excelência, onde professores, pesquisadores e intelectuais tivessem condições de pensar as questões de seu tempo de forma livre e independente; o que seria possível com a criação de uma universidade autônoma o suficiente para produzir e irradiar tanto o conhecimento quanto a cultura. Uma universidade que, por força de seu desempenho, pudesse desenvolver ciência e pesquisa, que teriam como base o método experimental, capazes, por sua natureza, de adequar os fins e os meios da educação aos anseios da sociedade contemporânea. Para o educador, a universidade moderna deve ser entendida como um centro de estudos, onde a pesquisa, ao criar um novo conhecimento direcionado para o futuro, garantiria a existência dessa mesma universidade, uma vez que oxigenaria e revigoraria a sala de aula, a relação do professor com a sua área de interesse e a curiosidade do aluno frente ao desconhecido. (TEIXEIRA: 1958)

O profissional de História que se esperava formar, consoante esta visão, era sim o *professor*. Mas um professor capaz de produzir conhecimento novo, atual e também de levar seus alunos a compreender o mundo de possibilidades aberto pela tecnologia e pela ação humana e produzir sua inserção nele (MENDONÇA: 2000; NUNES: 2000).

Percebe-se no projeto inicial do curso de História, portanto, uma forte presença da formação pedagógica (1/3 da carga horária do segundo ano e todo o terceiro, e último, ano) e um peso reduzido dos estudos sobre Brasil (apenas 3 horas semanais no segundo ano). Tal conformação se dava no bojo da concepção de História que defendia a supressão das Histórias nacionais em favor de uma história das civilizações voltada para o estudo das sociedades⁶⁵, assim como a preocupação explícita com a investigação científica⁶⁶.

A vinda dos professores franceses, convidados pela direção da FNFi para auxiliar na consolidação dos seus cursos, veio a reforçar a orientação inicial e, após as alterações da grade curricular propostas por eles, apenas acresceu um peso maior às disciplinas de História da Civilização Antiga e História da Civilização Moderna, áreas de atuação de dois dos mais influentes professores convidados: Eugene Albertini e Henri Hausser⁶⁷ (FERREIRA: 1999).

A existência desse projeto foi, contudo, bastante curta. Vitimou-o a guinada ditatorial do governo Getúlio Vargas e a forte pressão do pensamento católico brasileiro, que preconizava a necessidade de formar-se a elite brasileira no seio do catolicismo (ABREU: 1992). Em janeiro de 1939 a UDF é incorporada à Universidade do Brasil e, em abril do mesmo ano, com catedráticos e alunos transferidos automaticamente, é organizada a nova Faculdade Nacional de Filosofia⁶⁸, com cinco

⁶⁵ No cenário conflagrado do entreguerras, intelectuais, professores e políticos do ocidente colocaram em pauta o papel desempenhado pelo ensino de História no fomento de uma cultura de guerra. Diversas iniciativas indicaram resoluções no âmbito da disseminação de uma política pacifista de convivência entre as nações, emulando um “espírito internacionalista”. Representantes brasileiros estiveram presentes em muitas destas ocasiões, inclusive com a presença de Ministros de Estado. Esta orientação encontrou forte eco no Brasil, materializada em orientação do Estado através da supressão da cadeira de História do Brasil no ensino secundário (na Reforma Educacional de 1931) e na assinatura e implantação do “Convênio entre o Brasil e a República Argentina para a Revisão dos Textos de Ensino de História e Geografia, em 1933. Delgado de Carvalho, historiador de grande peso na equipe de Anísio Teixeira, acompanhou a discussão e era defensor aguerrido desta compreensão, que esteve presente na montagem da grade curricular do curso de história na UDF. (FERREIRA:2006; LEITE: 2010; NUNES: 2000)

⁶⁶ Ver anexo I

⁶⁷ O posicionamento de Albertini e Hauser pode ser lido nas *Lições inaugurais da missão universitária francesa em 1936* bem como nos comentários aos currículos brasileiros. Acervo PROEDS/UFRJ.

⁶⁸ Decreto-Lei nº 1190, de 4 de abril de 1939.

seções Filosofia, Pedagogia, Letras e Ciências e Didática. O curso de História, desde então História e Geografia, integra a seção de Ciências. Mas os grupos católicos obtiveram maior interferência na organização dos cursos e na indicação dos professores.

Um novo modelo de ensino de História foi ganhando corpo. Seus traços essenciais incluíam a junção dos cursos de História e Geografia, a compreensão de que a discussão pedagógica, especialmente a didática não eram atribuições dos professores de “conteúdo” e a ruptura com a orientação internacionalista anterior. A nova configuração foi obtida com uma substantiva alteração no quadro de docentes do curso recém-estruturado, resultado da incorporação das novas cátedras – Geografia Humana, Geografia do Brasil e Geografia Física, Antropologia e Etnografia⁶⁹ – da recusa à transferência de Luiz Camilo, o antigo catedrático de Civilização Brasileira, e da contratação de novos professores franceses indicados pela cúpula católica. A nova correlação de forças derrotou a concepção defendida por Delgado de Carvalho, que mantivera sua condição de catedrático – na cátedra de História Moderna e Contemporânea. No lugar do estudo das “civilizações”, a ênfase recaiu na exaltação dos heróis, dos grandes eventos e das datas nacionais. Também se ampliou o número de horas destinadas ao estudo da história do Brasil, ao cargo do professor indicado para substituir o catedrático Luiz Camilo. Marieta Ferreira indica que esta teria sido uma vitória da concepção defendida pelo IHGB, desde 1934, consolidada na universidade quando, em 1940, a História do Brasil torna a integrar o ensino secundário como disciplina isolada (2006, p.154).

Este novo arranjo seguiu sem maiores variações ou questionamentos, até meados da década de 1950, se tomarmos a literatura sobre o período como referência. É possível que estudantes e professores da instituição tenham se manifestado em acontecimentos que a crônica jornalística da cidade reporta com participação de jovens e estudantes. Talvez alguns estivessem presentes nos atos de repúdio à invasão das águas brasileiras por navios alemães; pode ser que tenham defendido ou criticado o

⁶⁹ Ver anexo II

envio de tropas ao cenário europeu, tenham apoiado a queda do Estado Novo, que estivessem presentes na discussão da nova constituição, que tenham participado da campanha pela soberania brasileira na extração de petróleo ou debatido a legitimidade dos arranjos políticos após o suicídio de Getúlio Vargas. Provavelmente alguns deles devem ter aplaudido, ou mesmo participado, das mobilizações que sacudiram o Rio de Janeiro nos dias 30 e 31 de maio de 1956, contra a duplicação do preço da passagem de bonde. Afinal, em uma “escola para as menininhas da zona norte”⁷⁰, o uso do transporte coletivo deveria ser frequente. Em todos esses acontecimentos a presença dos universitários e, por vezes, da própria Universidade foi constatada (MOURA: 1986; ARAUJO: 2007; POERNER: 1968).

Entretanto, em relação à estruturação do curso de História ou à implantação de mudanças no funcionamento da instituição, não temos indícios de discussões que tenham impactado a comunidade acadêmica durante o mesmo período, fossem estudantes ou professores. Em alguns momentos alterações ocorreram no funcionamento da FNF. Tendo como base as memórias e reflexões sobre esses “tempos de calmaria” algumas situações atípicas podem ser pinçadas: a criação do colégio de aplicação, a criação da disciplina de Introdução aos Estudos Históricos e a adequação da faculdade ao decreto-lei n.º 2.594, de 8 de setembro de 1955, que separou os cursos de História e Geografia. Esses foram situações que provocaram ajustamentos internos no funcionamento da Faculdade. Porém nada que abalasse o cotidiano de catedráticos e seus assistentes.

Os debates que, nos anos 40 e 50 do século passado, envolviam a sociedade brasileira apontando as perspectivas para a superação do desenvolvimento, a afirmação das teses dualistas que opunham o Brasil rural, arcaico ao Brasil moderno e industrial, as discussões sobre a incorporação do negro ou sobre as classes na sociedade coeva, não se incorporavam à História, ali na Av. Presidente Antonio Carlos. De acordo com o professor Francisco Falcon, assistente de Maria Yedda Linhares,

⁷⁰ Caracterização feita por Arthur Poerner, que a complementa dizendo que as da Zona Sul cursavam a PUC (1968:221)

Enquanto novos estudos concorriam para o conhecimento de aspectos pouco pesquisados da história do país, a historiografia propriamente dita continuava fiel ao empirismo positivista, cultivando uma história do Estado e seus agentes políticos, militares, administrativos e diplomáticos. A nova historiografia, que então ganhava força, crescia fora da academia, tendo como referências as obras de Caio Prado, Sergio Buarque de Holanda, Nelson Werneck Sodré, Celso Furtado, Florestan Fernandes e Raymundo Faoro (2008, p.46).

Certamente seria esse o sentido irônico da afirmação de Arthur Poerner traduzindo o descontentamento dos estudantes com este quadro, ao ter afirmado que no final dos anos 60 que os catedráticos liam, e muito, mas infelizmente, segundo ele, continuavam a ler *os mesmos livros que leram vinte anos atrás* (POERNER: 1968, p. 217).

A CADEIRA DE HISTÓRIA MODERNA E CONTEMPORÂNEA E A OPÇÃO PELA ÁFRICA

O caráter pessoal da cátedra, a que me referi anteriormente, possibilitou que a cadeira conduzida por Delgado de Carvalho⁷¹ pudesse ser vista como uma exceção neste cenário. Os trabalhos que se voltaram para a FNFi indicam que a discussão interna, a atualização bibliográfica, a sistematização metodológica, a relação respeitosa com os estudantes e, a partir do final da década de 1950, a preocupação com a produção historiográfica e a pesquisa teriam sido traços constitutivos da Cátedra, tornando-a um espaço de articulação e atualização dos estudantes e de atração para alguns professores (FALCON:2001; FERREIRA:2009; PEREIRA:1999; PEREIRA:2010).

Delgado, com sua formação europeia e a forte influência do pragmatismo americano, nos quase vinte anos a frente dos estudos de História que compreendiam, programaticamente, a Europa, a Ásia e a África a partir do século XVI, impusera aos

⁷¹ Delgado de Carvalho regeu a cadeira até 1955, quando se aposentou. Maria Yedda Leite Linhares, sua assistente desde 1946, tornou-se então titular da Cátedra que conduziu até sua extinção em 1968 – Lei nº 5.540/68. Foi seu assistente, também, Antero Manhães. Identifiquei, ao longo dos diferentes depoimentos Francisco José Calazans Falcon, Fernando Sgarbi Lima, Eugenia Damasceno Vieira Prado, Hugo e Arthur Weiss, Shirley Santos, Ciro Flamarion Santana Cardoso.

estudantes uma abordagem marcada pela perspectiva das relações internacionais e pela introdução de espacialidades não muito frequentadas pela historiografia do período. Aliadas a uma forte preocupação com a preparação de seus alunos para a tarefa de serem professores de jovens que deveriam ser capazes de interpretar e agir no mundo em que viviam⁷².

Quando substituiu o antigo regente, Maria Yedda Linhares também trouxe as marcas de sua dupla formação: fora aluna e assistente de Delgado e vivera nos Estados Unidos, onde fora estudar por dois anos, uma forte experiência universitária.

Foi lá que aprendi como se organiza um curso, como deve ser uma universidade. Lá eu percebi que o que havia aqui não era uma universidade, era quase uma escola secundária, que não tinha preocupação de formar, orientar ou conduzir ninguém. Era um por si e deus por todos. Meu grande sucesso como catedrática deveu-se ao fato de eu ter implantado aqui o sistema americano.

Foi muito importante para mim aquela ideia de que o aluno tem que sair com o conhecimento global da matéria, **sendo capaz de discutir as principais questões do seu país. Eu estava preocupada em levantar grandes questões** (1992).

Tais “questões”, geradas no turbilhão de transformações vivido pelo mundo a que o historiador Eric Hobsbawm denominou *Anos Dourados*, expressavam uma compreensão do intelectual como um ser do seu tempo e que se aproxima de seu objeto mediado pela sua própria experiência histórica. Seus efeitos, quando tornadas práticas cotidianas no interior da FNF, implicavam na superação contínua de uma cultura histórica marcada por pressupostos distintos: neutralidade do conhecimento, distanciamento do presente, reprodutibilidade das informações, hierarquização das relações e colocavam a catedrática e seus assistentes face a problemas tais como desviar das restrições impostas pelo sistema de “reserva de domínios” imposto pelos demais catedráticos, obter acesso à produção contemporânea em um país em que a

⁷² Foi assim que Delgado definiu sua atuação em discurso lido em reunião do IHGB, de 4 de agosto de 1971, quando foi convocado pela presidência daquela casa a reassumir a cadeira de membro efetivo do Instituto. Ele aproveita a oportunidade para reafirmar suas posições no tocante ao ensino de História. Cf. Meio século de atividades. **Revista do IHGB**. v. 292. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, jul/set. 1971.

tradução/importação de livros era pífia, superar os obstáculos da falta de domínio da leitura em outros idiomas.

Mas, características da catedrática e de sua rede de relações possibilitaram imprimir à cadeira um perfil em que o debate e a reflexão eram permanentes. Maria Yedda defendera duas teses – doutorado e concurso de cátedra – com temas das relações internacionais que envolviam Europa e África no século XX: *As relações anglo-egípcias e o Sudão* e *A queda de Delcassé: um problema de interpretação histórica*⁷³, respectivamente. Na tese de doutorado o foco se torna ainda mais interessante por tratar-se de uma verdadeira história do tempo presente, defendida em 1954, sobre a greve crise entre Egito e Inglaterra em torno do Canal de Suez e do Sudão, ocorrida em 1951. Não só era uma ousadia, para os padrões dos demais catedráticos da instituição, como envolvia o acesso a uma bibliografia muito contemporânea e informações muito recentes. O que foi solucionado com a assinatura pessoal de jornais e revistas europeus e americanos. Já a análise da queda do Ministro das Relações Exteriores francês, ocorrida no início do século XX, é um tema perfeitamente afeito ao recorte temporal do programa da História contemporânea da Cátedra. Também envolve atores clássicos na abordagem da disciplina: França, Inglaterra, Áustria, Alemanha e Rússia, mas os situa na trama colonial para o norte da África. A preparação de seus trabalhos monográficos permitiu que a jovem doutora passasse a ser possuidora de

...uma verdadeira biblioteca em [sua] residência, cerca de 800 volumes de documentação relativa às Relações Internacionais, às políticas do Imperialismo, documentação essa de origem francesa, alemã, italiana, austríaca e inglesa. Através da France Presse, recebia regularmente os artigos dos jornalistas sediados no centro das grandes questões internacionais e suas crises. (LINHARES: 2002, p. 29)

E, também, que iniciasse contatos com o catedrático de História Moderna e Contemporânea da USP, o professor Eduardo França, que havia participado da banca para o concurso de Cátedra.

⁷³ Cf. Atas da Congregação da Faculdade Nacional de Filosofia de 15 de junho de 1954 e de 6 de agosto de 1957

Tendo recebido do regente anterior uma cátedra bem organizada, mas de forte viés generalista e livresco, como ela mesma o define

O que ele fazia era interpretação d textos, e isso já foi uma grande contribuição. Delgado de Carvalho foi uma pessoa extraordinária na sua época. Agora, não se pode dizer que ele fosse um scholar americano. Era um grande professor de francês, preocupado em dar uma visão global sobre tudo (LINHARES: 2001, p. 556).

a nova regente reafirmou o objetivo geral de seu antecessor – formar bons professores de História – mas incorporou à prática a metodologia que tanto a encantara em seus dois anos em Barnard School, sobretudo o que aprendera com seu professor de História Americana

Reproduzi aqui a metodologia de trabalho que aprendera com o professor Rauch⁷⁴, segundo a qual os alunos que cursavam História dos Estados Unidos em dois semestres, deveriam apresentar uma monografia de final de curso a cada semestre, e relatórios parciais de leituras de livros ao longo dos semestres. Assim inspirada, organizei uma publicação sobre métodos de trabalho em História Moderna e Contemporânea, incluindo desde com interpretar um texto (fonte primária), até diferentes modalidades de trabalho com documentação e com a bibliografia. Desse modo, nossos alunos tinham um modelo de como fazer a interpretação e a análise e um documento. Algumas monografias de final de ano chegaram a atingir um nível de qualidade bastante elevado, diria mesmo de excelência, considerando-se os limites naturais do conhecimento de então. (LINHARES: 2002, p. 30)

A seriedade do perfil acadêmico da Cátedra granjeava o reconhecimento do seu trabalho junto aos estudantes que, além de assistirem as aulas também compareciam às palestras e seminários organizados pelo grupo. As prerrogativas constitucionais asseguradas à Cátedra permitiam que ela pudesse desenvolver seu trabalho com

⁷⁴ Historiador norte-americano formado em Columbia, o Dr. Basil Rauch foi professor titular do Programa de Civilização Americana na faculdade de Barnard, onde a professora Yedda cursou sua graduação, entre 1941 1974, vindo a falecer três anos depois. Escreveu *The History of the New Deal: 1933-38, American Interest in Cuba: 1848-1855* e *Roosevelt from Munich to Pearl Harbor*. Cf. The New York Times, disponível em <http://www.nytimes.com/1986/07/22/obituaries/basil-rauch-is-dead-at-77-taught-history-at-barnard.html>

tranquilidade, desde que este não viesse a conflitar com as *especialidades* dos outros catedráticos. Este mesmo reconhecimento tornou as limitações impostas pela estrutura universitária de então, impossíveis de serem seguidas à risca e, cada vez maior a pressão para que fossem ultrapassadas as barreiras. Como realizar exercícios com fontes documentais sem esbarrar nos limites impostos pelo professor Hélio Vianna, o catedrático de Brasil? Como pensar as tensões da Guerra Fria, sem discutir a Revolução Cubana e esbarrar, portanto, na porção de História reservada ao professor Silvio Julio, catedrático de América? Como realizar palestras e discutir o tempo presente sem incluir a reflexão sobre a conjuntura brasileira que tanto mobilizava paixões?

Francisco Falcon, em um texto onde se mesclam memória e reflexão sobre o desempenho da Cátedra nas décadas de 1950 e 1960, indica o ano de 1959 como aquele em que teria havido a ruptura definitiva da cadeira com as limitações que até então lhe eram impostas⁷⁵. Determina, inclusive, uma data: 20 de julho de 1959, dois dias após o encerramento da “Semana de Estudos Americanos”. Maria Yedda, Marieta Ferreira, Daniel Pereira e Ludmila Pereira, que também se preocuparam em refletir sobre a Cátedra, também convergem para os dois últimos anos dos cinquenta. A documentação por nós examinada parece validar, do ponto de vista formal, a reunião da Cátedra ocorrida após o encontro internacional ocorrido no Rio de Janeiro, como o seu *turning point* oficial em direção a uma mudança da postura política e historiográfica, que tem importantes repercussões em meu objeto de estudo.

A Semana de Estudos Americanos foi organizada pela professora Maria Yedda e pelo professor Carleton-Sprague Smith, diretor do Instituto Brasileiro da New York

⁷⁵ Francisco Falcon abriu espaço em sua obra para analisar as repercussões de sua experiência como assistente da professora Maria Yedda, entre 1956 e 1968. A afirmação se encontra, com pequena variação em dois dos seus textos (1998; 2001) e foi reiterada na entrevista que me concedeu em julho de 2011. No número 4/5 do Boletim de História, publicado em dezembro de 1959, Maria Yedda e Francisco Falcon publicam um balanço das atividades da Cadeira – eles não mais farão uso do termo cátedra nos documentos por ela emanados – consolidando a nova orientação que passam a implantar. A reunião, ocorrida na casa da professora Yedda, originou uma ata, que integra o arquivo pessoal do professor Falcon ao qual ele franqueou o acesso. Não foi possível confrontar estas informações com o arquivo e/ou depoimento da professora Maria Yedda por ter coincidido o período de realização desta pesquisa com aquele do agravamento da sua doença.

University. Os estudos históricos constituíam o grupo de trabalho 4 e reuniram professores da FNF, PUC-RJ, Colégio Pedro II, FFCL da USP, Universidade de Pernambuco e Bahia, bem como 14 professores das universidades norte-americanas. Estiveram presentes Eduardo d'Oliveira França⁷⁶, Alice Canabrava, Eurípedes Simões de Paula e Sergio Buarque de Holanda, estreitando-se os laços entre a instituição carioca e a paulistana, sobretudo com Eduardo França⁷⁷. O relatório do Grupo de Trabalho⁷⁸, preparado por Eulália M. L. Lobo, na ocasião assistente do professor Silvio Júlio possibilita compreendermos melhor o impacto do evento no grupo da CHMC.

Dois conjuntos de preocupações nortearam os encontros: discussão de contribuições historiográficas formuladas especificamente para o evento e o debate sobre meios e formas capazes de incrementar o conhecimento mútuo entre Brasil e Estados Unidos, cujo foco foram o ensino e a pesquisa – procedimentos didáticos, troca de material científico e documentação primária. O debate, claramente, tencionou as fronteiras da cátedra. Hugo Weiss, assistente de Moderna e Contemporânea foi autor de a Doutrina Monroe e o reconhecimento da independência do Brasil, cujas implicações são autoexplicativas, Lisa Lekis⁷⁹ discutiu a política de terras nos EUA e na América Latina, em um momento no qual a questão fundiária se tornava explosiva no Brasil (MONTENEGRO: 2003). Lewis Ulysses Hanke⁸⁰ propôs que os historiadores ali presentes elaborassem um artigo sobre *o problema da terra e da propriedade que seria*

⁷⁶ Chamo atenção para o fato de que Oliveira França, catedrático de História Moderna e Contemporânea na USP, já ter, neste momento, orientado diferentes teses em História do Brasil (CAPELATO, GLEZER e FERLINI: 1994)

⁷⁷ É interessante lembrarmos que, nesta época, era usual que os professores recebessem os visitantes e os hospedassem em suas residências. Falcon recordou ter ciceroneado os visitantes pela cidade e suas cercanias, com visitas de interesse profissional e turístico, ocasião em que se ampliava o debate livre das imposições formais do temário oficial.

⁷⁸ O relatório foi publicado integralmente no *Boletim de História* n.º 2/3, de julho de 1959, onde também estão incluídos os textos que foram apresentados ao debate.

⁷⁹ Socióloga norte-americana, com trabalhos posteriores sobre dança e cultura latino-americana e caribenha. Integrava a missão dos EUA e escreveu, em inglês, um livro chamado *Welcome to Brazil* publicado pela Comissão Educacional dos Estados Unidos da América no Brasil, em 1961.

⁸⁰ Historiador norte-americano, especializado em América Latina que veio a publicar, posteriormente, um Guia de estudos para a História dos Estados Unidos fora dos EUA (*Guide to the Study of US History Outside the US, 1945-1980*). Seu arquivo está disponível na University of Massachusetts Amherst Libraries.

submetido à comissão da American Historical Review. Carleton-Sprague Smith atçou o debate sobre a pesquisa e o uso de fontes não oficiais na escrita da história ao apresentar para debate, um texto escrito a partir da correspondência privada de norte-americanos residentes no Brasil, no período subsequente à guerra civil.

Quanto ao segundo aspecto enfrentado pelos participantes sobrelevou-se o ensino de História da América no Brasil. Considerando que *se dava importância excessiva a história política em detrimento da econômica-social e cultural* e, também, que a raiz da deficiência do ensino da disciplina estava na formação ministrada aos professores nos cursos universitários, formulação apresentada por Maria Yedda e endossada por Delgado de Carvalho. Para fazer frente a este problema várias medidas foram propostas, entre as quais a

- recomendação de um maior entrosamento entre o ensino da História dos Estados Unidos nas cadeiras de História da América, História do Brasil e História Moderna e Contemporânea nas Faculdades de Filosofia.
- que a Universidade do Brasil solicite à Comissão Fullbright a vinda de um professor de História dos Estados Unidos para dar um curso curricular de especialização nas universidades, seguindo o esquema de rodízio.
- a constituição de uma comissão mista encarregada a elaboração de uma bibliografia selecionada de obras indispensáveis ao estudo da História dos Estados Unidos a ser apresentada à American Historical Society como expressão de uma opinião .

A comissão mista fica assim constituída: Carleton-Sprague Smith, Alice P. Canabrava, Arthur Cezar Ferreira Reis, Maria Yedda Leite Linhares, Astrogildo Rodrigues de Mello, Carlos Delgado de Carvalho, o Historiador Bolsista da Fullbright. (BOLETIM DE HISTÓRIA, n. 2/3, p. 151)

Em seu conjunto, portanto, a Semana para os historiadores da CHMC da Universidade do Brasil provavelmente acentuou o hiato existente entre a sua prática acadêmica e aquela desenvolvida nas universidades de ponta norte-americanas e, mesmo, junto à USP, cujo perfil naquele momento já indicava atividades de pesquisa e uma prática menos autoritária da regência da Cátedra (CAPELATO, GLEZER e FERLINI: 1994; ROIZ: 2004). Parece ter ficado evidente, também, que o adensamento do campo conformado pelos historiadores, de que a semana havia sido apenas um dos componentes, exigia um esforço/uma ação determinada por parte da CHMC para que essa não viesse a soçobrar na mediocridade.

A rápida resposta da professora Yedda e de seus assistentes, reorientando formalmente as práticas que desenvolviam, nos dá pistas de quão forte deve ter sido o impacto do acontecimento. E do acerto estratégico das mesmas para o fortalecimento dos professores da FNFi no campo que se afirmava. Nas decisões constantes do “Sumário das deliberações tomadas na reunião de 20/07/1959”⁸¹ é possível vermos que tratou-se mesmo de um projeto de afirmação político-acadêmico da Cadeira, quase um ato de refundação.

Até aquele momento a CHMC definia como seu principal objetivo a formação de bons professores para o ensino secundário, assim compreendendo aqueles que fossem capazes de pensar criticamente dominassem todos os pontos contidos no programa governamental para aquele nível de ensino. Na nova fase ganhava relevância à formação de pesquisadores e de uma cultura institucional de produção do conhecimento como prática inerente à atividade do historiador. Na argumentação da professora Yedda, para que se viesse a ter especialistas na sua área de conhecimento era preciso *descobrir vocações, encaminhá-las, incentivá-las através da discussão de problemas, da formulação de teorias e do trato com a ‘utensilagem’ básica*.⁸²

Fomentar a pesquisa, despertar vocações, exigiria criar as condições intelectuais e materiais para o trabalho. Para tal, além de gestões institucionais tornava-se necessário produzir alterações no próprio funcionamento da CHMC. Foi decidido, então

- a) a ruptura com a compartimentação disciplinar das cátedras. Não mais se ignoraria a História do Brasil, dos países ibéricos e da América

⁸¹ O documento encontra-se no Arquivo Privado do Professor Francisco Falcon, que apresenta um resumo dos principais pontos tratados em *A cadeira de História Moderna e Contemporânea e o Ensino e Pesquisa na FNFi* (1998). A nova postura da Cátedra foi exposta, ainda, no Boletim de História, n.º 4/5, de 1959, em um artigo assinado por Maria Yedda Linhares e Francisco Falcon.

⁸² A ideia de “utensilagem” usada por Maria Yedda remete ao conceito de outillage mental de Lucien Febvre, isto é, as palavras, conceitos e noções que constituiriam o suporte do pensamento. A professora termina seu artigo citando um trecho do *Combates pela História*, de Febvre. No sentido da historiografia dos Annales que então se desenvolve refere-se, provavelmente, ao domínio de outros campos do conhecimento como a antropologia, a etnografia e a linguística, entre outros, capazes de permitir ao historiador formular seus problemas, produzir suas fontes e lhes dar tratamento adequado.

nos futuros estudos e pesquisas, assim como já acontecia na USP. O enfrentamento exigiria tato e habilidade, mas passaria a ocorrer.

- b) Adotar e explicitar uma *metodologia e filosofias próprias*. O que significou, naquele primeiro momento, partir para um estudo mais sistemático da historiografia dos Annales, mas, sobretudo, partir de uma perspectiva estrutural e quantitativa⁸³.
- c) Inclusão de cursos monográficos, ao lado dos tradicionais cursos panorâmicos, a serem ministrados pelos docentes da CHMC. Coube a Francisco Falcon, por exemplo, a atribuição de preparar cursos em História Econômica e Social dos Tempos Modernos e foram várias as abordagens do *mercantilismo* e da *transição* que desenvolveu a partir daí.

Mas, ainda seria necessário estabelecer um lugar de reconhecimento para a Cátedra, nacional e internacionalmente, pensavam os seus integrantes. Seria preciso dotá-la de uma personalidade própria. Para tal, elegeu-se *a África como campo comum e privilegiado*, ao mesmo tempo em que se sublinhava a necessidade de “formar uma mentalidade voltada para os problemas internacionais da atualidade. Na visão dos integrantes da reunião, a África era a área que mais parecia corresponder a estes objetivos (FALCON: 1998, p. 121).

OS ESTUDANTES E A ÁFRICA COMO ESCRITA DO FUTURO

As mudanças que tiveram lugar na Cátedra de História Moderna e Contemporânea foram concomitantes ao início da mobilização dos estudantes e ao

⁸³ Em seus artigos Falcon apresenta e discute a bibliografia usada nas disciplinas ministradas pelo conjunto da CHMC. Há que se ressaltar que entre a intenção manifesta e a prática houve um importante hiato. É possível que as leituras tenham sido feitas pelos próprios professores e pelos alunos que se agregaram as pesquisas, muitas vezes na própria residência da professora Yedda, como ela narra em algumas de seus artigos (2001; 2002). Fernand Braudel e Ernest Labrousse, além do próprio Lucien Febvre são as referências mais imediatas. Houve também, mais adiante, leituras marxistas, embora esta concepção jamais tivesse sido adotada pela titular da Cátedra.

crescimento da participação política no interior da FNFi. Para Daniel Pereira (1998), que analisou a produção do Boletim de História, revista dos estudantes entre 1958 e 1963, e Luana Pereira (2010) que voltou sua atenção para os embates intelectuais travados no interior do curso de História entre 1959 e 1969, a FNFi vivia, desde o final da década de 1950⁸⁴, um momento de profundos questionamentos sobre o seu lugar e função social, sobre sua relação com o Estado, sobre sua organização interna. Voltados para a dimensão mais acadêmica da mobilização política, os dois autores corroboram a afirmação de Poerner de que

Durante o período que vai de 1960 a 1964, a Faculdade Nacional de Filosofia demonstrou ser uma espécie de escalão avançado do movimento estudantil como um todo. Assim, na fase em que este florescia, ela despontava como a mais séria e politizada de todas as Faculdades brasileiras (1968: p. 215)

acrescentando ao quadro a participação dos professores, catedráticos e assistentes, cujo papel no enfrentamento das práticas autoritárias e retrógradas questionadas pelos segmentos modernizadores da sociedade de então.

A leitura do texto de Daniel Pereira nos permite acompanhar a relação entre uma nova postura, assumida por professores e alunos, em face da História e o cenário político da época. Sua tese central é que as mudanças de concepção teórica iniciadas no curso de História da FNFi resultaram de preocupações originadas pelo ensino da disciplina nos cursos primário e secundário. Assim também o desenvolvimento das atividades de pesquisa e produção historiográficas, integradas à concepção do ensino e

⁸⁴ Os dois textos tomam o Boletim de História, publicado pelos alunos organizados no Centro de Estudos Históricos da Nacional de Filosofia - CEH, como o principal corpo documental analisado. A entidade estudantil foi criada em 1958, dirigida por José Luis Werneck da Silva, mesmo ano em que lançou o primeiro número do Boletim de História. Da publicação inaugural, 52 páginas mimeografadas a álcool contendo traduções de capítulos de livros raros e artigos de publicações conceituadas acompanhados de pequenas notas introdutórias, foram feitos 60 exemplares, segundo dados constantes do seu segundo número. Não localizei cópia do mesmo em arquivos da cidade do Rio de Janeiro e não vi, nos dois trabalhos nenhuma referência ao mesmo. Os demais números estão disponíveis na biblioteca Marina Vasconcelos da UFRJ. A escolha de 1958 ou 1959 para delimitar o início da mobilização na FNFi parece derivar da escolha diferente feita pelos dois pesquisadores – criação do CEH ou primeiro número disponível do Boletim – para balizar o estudo.

aprendizagem do historiador, ganharia volume associado ao movimento para melhorar os cursos de história ministrados nas escolas dos dois níveis iniciais de ensino.

Para o autor o questionamento da concepção metódica, que pontificava no interior das faculdades de história⁸⁵ é despertado pela incompatibilidade entre esta corrente e as novas funções atribuídas ao ensino no ambiente de crescimento econômico e ascensão de novos setores sociais vivido pelo Brasil a partir do governo de Juscelino Kubitschek. A forma como esta era ensinada aos futuros professores: *“uma empedernida exposição factual, composta de nomes, datas, títulos, listas, despidos de qualquer Inteligência, qualquer sentido”*, empréstimo feito por mim à descrição de José Honório Rodrigues (1968), ao ser reproduzida nas salas de aulas para crianças e adolescentes provocava *“a repulsa com que os mais novos reagem aos cursos de nossa história...”*.

Analisando as matérias publicadas no Boletim de História e na Escola Secundária, publicação do MEC, Pereira nos mostra os esforços feitos para superar a *hipertrofia do político*, dando maior atenção *as condições econômicas e funções culturais* e suas implicações metodológicas, inicialmente articuladas aos pressupostos pedagógicos da chamada Escola Nova, bem como do pragmatismo norte-americano.

Com o acirramento do cenário político, à medida que ingressamos nos anos sessenta, a preocupação com a reformulação dos conteúdos didáticos foi ganhando relevo. Pereira atribui este câmbio à crescente influência do PCB e do ISEB entre os alunos da Faculdade de Filosofia.

⁸⁵ A escola metódica, desenvolvida ao longo do século XIX, preocupava-se fundamentalmente em dotar de cientificidade a atividade do historiador, buscando métodos que pudessem suprimir a subjetividade na escrita da História. O uso de documentos oficiais de caráter diplomático e militar, submetidos a procedimentos de crítica sistemáticos permitiria, segundo seus adeptos, alcançar-se a verdade objetiva dos fatos. Caberia ao historiador apenas deixar falar o documento, sem fazer qualquer questionamento dos fatos ou se posicionar quanto ao que encontrava, pois a reflexão impregnaria o documento de subjetividade. Para a história da historiografia (DOSSE:2001, TETART: 2000, HARTOG: 2003, GUIMARÃES: 2002, 2006) ao final do século XIX, a historiografia metódica teria desenvolvido um projeto de escrita e ensino da história nacional a ser aplicado em todos os níveis do aprendizado escolar. Podemos dizer que no Brasil, apesar de algumas vozes dissonantes, os cursos de história possuíam significativa influência desta corrente historiográfica (RORIZ: 2007)

A identidade do historiador aqui preconizada admite explicitamente a participação do estudioso na solução dos problemas do mundo. Sua intervenção social se dá no momento em que constrói uma explicação que traga um entendimento sobre os impasses vividos pela sociedade em que está inserido. A explicação histórica cumpre aqui uma função de aliada da reforma social, na medida em que pretende convencer seus ouvintes da necessidade daquelas para a superação dos entraves ao desenvolvimento do país. O conhecimento do passado serve para transformar o futuro. (PEREIRA: 1998, p. 42)

Portadores de um projeto de transformação nacional estes jovens, quase todos alunos ou professores recentemente formados, estavam convencidos que a condição de historiadores não se dissociava daquela de cidadão, a exigir uma tomada de posição política ante a realidade do país. Os problemas presentes no Brasil em que viviam precisavam ser iluminados pela história e esta perspectiva os colocava em rota de colisão com a preconizada “imparcialidade” do historiador ideal. Quando se fazia necessário construir o amanhã, o chamamento à História criticava a perspectiva erudita de que o passado se justificava em si próprio. Sustentando seus argumentos na leitura criteriosa dos Boletins de História, Pereira nos mostra o desdobramento deste enfrentamento, através da ampliação da abrangência das reivindicações. Em um primeiro passo, considerava

que os currículos vigentes, elaborados empiricamente há duas décadas, não correspondem às necessidades atuais... – que a não realização de concursos, permitindo irregularidades no corpo docente universitário condiciona as mazelas com que se defronta o ensino superior de nosso país; – **que os alunos formados sob essa estrutura, não só tem uma ideia falsa da História e, portanto da sua própria sociedade, mas também, como professores, farão perdurar os erros observados no presente;**... – que a carência de bons livros didáticos... de conteúdo parcial, preso somente aos aspectos políticos, prossegue favorecendo uma interpretação arbitrária, conservadora e simplista da História, mormente no que se refere à História Nacional, ...resolvem: convocar os universitários de História de todo o Brasil em Congresso a realizar-se na cidade de São Paulo, de 20 a 23 e julho de 1960...” (BOLETIM DE HISTÓRIA: 1961, p. 8. *grifos da autora*)

De maneira geral os estudantes esbarraram nos limites impostos pela estrutura pouco permeável a mudanças da universidade brasileira e voltaram-se para a necessidade de reformas do conjunto da estrutura universitária, engajando-se no movimento nacional encabeçado pela UNE.

A investigação de Ludmila Pereira, questionadora de uma suposta neutralidade do intelectual em sua produção, escrutina a participação de professores e estudantes, vinculando-a a suas opções políticas. O curso de História da FNF i refletiria, na sua análise, à crescente polarização da sociedade opondo a esfera de influência do Partido Comunista Brasileiro e do Instituto Superior de Estudos Brasileiros aos conservadores, autoritários e adesistas capitaneados pelo também catedrático Eremildo Vianna (2010, p. 146)

Os dois jovens autores sublinham que, naquele momento, a mobilização no movimento estudantil se fazia associada à perspectiva profissional futura dos historiadores em formação, identificada em sua essência com o magistério secundário. Ao mesmo tempo em que estes percebiam na área do conhecimento em que se especializavam, no conhecimento que estavam adquirindo, a capacidade efetiva de contribuir para transformar o futuro próximo da nação. Seu horizonte de expectativas, portanto, interferia na maneira pela qual encaravam as experiências que deveriam ser retomadas e socializadas.

“Em que a História contribuiu até hoje para o encaminhamento da solução de algum problema brasileiro? O que fazemos nós para responder as indagações de nossa realidade e à necessidade dos nossos problemas? Dizer que à História não interessa essas coisas, dizer que não se devem misturar problemas atuais à História, é dizer que devemos nos afastar as sociedades, é tornar a História um hobby de alguns, é dizer que a História não é algo profundamente social. Essa posição supostamente descompromissada e “imparcial” esconde na realidade a concordância e a aprovação tácita ao atual estado de coisas.” (Boletim de História: 1963, p. 12)

O que justificava a revisão das práticas e conteúdos da disciplina até então considerados canônicos.

A passagem acima conclui o Editorial de agosto de 1963 do Boletim de História. No mesmo número saíram artigos de Nelson Werneck Sodré, Maria Yedda Linhares, José Américo Pessanha, Guy de Hollanda, Joel Rufino dos Santos, Ondemar Ferreira Dias Junior, Rubim Santos Leão de Aquino, José Luiz Wernck da Silva e Francisco Falcon ao lado de contribuições de Pedro Calmon e Eremildo Vianna (os artigos dos dois últimos

ocupam cerca de 10% das páginas do Boletim).⁸⁶ Além do espaço concedido às novas reflexões, como as geradas por Werneck Sodré e pelos jovens isebianos, ao folhear-se a publicação as preocupações com novos temas e novas formas de se fazer a História transparecem. Dentre elas se destacam os novos conteúdos de História a serem ensinados no ensino secundário e a indicação de “ferramentas” para a compreensão da África contemporânea.

Este foi o último número do Boletim e, na memória do então aluno de História, hoje professor, Ilmar Rohloff de Mattos, que ajudando o Werneck a buscar o boletim na gráfica fez sua primeira atividade militante, a ênfase nestes dois temas estaria relacionada à publicação recente pelo Conselho Federal de Educação do Currículo de História a ser desenvolvido no ensino secundário⁸⁷.

Teve uma mesa redonda, para lançar o boletim. Mas então o Hugo Weiss, que era bom professor, muito bem quisto pelos alunos, apresentou o número. Ele chegou e disse que havia saído um documento do MEC, que provavelmente não era só para história, indicando como é que as disciplinas deveriam trabalhar e a grande novidade que vinha nesse documento, era a necessidade de tratar da história da África, mas também de apagar essa diferença entre história Geral e história do Brasil (Professor Ilmar Mattos).⁸⁸

A leitura dos números anteriores do *Boletim de História* nos mostra, todavia, que África e Modernização do Ensino já se articulavam no universo dos alunos. Desde 1959 frequentavam as discussões do Centro de Estudos Históricos em um ritmo que parece acompanhar a retomada das discussões sobre a futura Lei de Diretrizes e Bases e a repercussão internacional dos movimentos de descolonização.

É assim que vemos o Editorial de dezembro de 1959 afirmar a pretensão de contribuir para formação de bons profissionais e bons professores de História. O texto nos leva a concluir que “bom” é aquele que consegue colocar o conhecimento histórico

⁸⁶ Como nos mostra Daniel Pereira, o Boletim de História desde o seu segundo número passou a ser financiado pela Direção da FNFi, com o compromisso de ser um espaço plural para publicação dos professores da instituição. Esta estratégia levou a que no número 2/3 apenas a nota de apresentação identificasse as opiniões dos alunos. Gradualmente estes ex-alunos e os professores assistentes passaram a dominar o espaço (1998:10).

⁸⁷ Ver anexo III

⁸⁸ O depoimento do professor Ilmar foi gravado na PUC-Rio, em junho de 2011.

a serviço da transformação do tempo presente, contribuindo na solução dos problemas brasileiros. E que este objetivo só poderia ser alcançado com a superação dos limites impostos pelo *colonialismo* e pelo *imperialismo* e se passasse *a ver a História com nossos próprios olhos, com o ponto de vista brasileiro*. Como os povos africanos vinham fazendo. E que a experiência vivida na luta pela liberdade e independência nos dizia respeito particularmente, pois unia-nos a condição explorada e periférica.

Hoje, cabe ao francês colonizante classificar o argelino como terrorista. A nós, brasileiros, subdesenvolvidos, cabe descobrir a autentica fisionomia do argelino, aquela que o mostra como libertador do seu povo, como o realizador de um ideal humano mais elevado. Por que a luta deste homem foi a nossa, identificamo-nos com ele; podemos nós, e não os franceses, ingleses, compreendê-lo à luz de **uma interpretação que os explica e ao mesmo tempo explica a nós mesmos** (Boletim de História: 1963. *grifos da autora*).

Esta argumentos se fazem presentes, também, no número seguinte do Boletim. Em um artigo sobre ensino secundário e qualidade do livro didático, JLWS retoma a tese apresentada pelos alunos do último ano ao Primeiro Congresso Brasileiro de Universitários de História⁸⁹: o hiato existente entre a história ensinada e os objetivos do seu ensino. Em seu diagnóstico, a influência francesa e o exagerado sentimento patriótico são características predominantes nas aulas e no material didático em curso no ensino secundário brasileiro, tornando-o incapaz de cumprir os objetivos elencados para a educação naquele nível de ensino

- a) preparar para a escolha futura da atividade profissional
- b) fornecer uma visão cultural da Humanidade
- c) integrar o jovem de forma útil à sociedade.

Werneck ressalta que para *educar jovens por meio da História* faz-se necessário mudar métodos – substituindo a memorização pela crítica – e conteúdos – selecionando *fatos históricos que interessem aos alunos, permitindo trabalho mental associativo*. Acima de tudo far-se-ia imperioso alterar o Programa de História do Ensino Secundário,

⁸⁹ Foi apresentada com o título de O livro didático de história no curso secundário e, naquela ocasião, escrita com Maria Luiz Adam Kremer, também da FNF. Cf Boletim, 1961, p. 161

ampliando-o para outras espacialidades, ignoradas pela história *europeizada* que era ensinada no Brasil.

Esta alienação se torna mais deformante ainda, pois **participamos da luta dos povos desenvolvidos por sua emancipação**, mas continuamos a ver e ensinar a História pelo prisma das potências capitalistas.

(...)

O tremendo impacto histórico que é a independência da África Negra, com as cambiantes econômicas que **mais cedo ou mais tarde afetarão o Brasil**, apanha os nossos adolescentes totalmente desprevenidos. (Boletim de História: 1961, p. 164)

É com Pedro Celso Uchôa Cavalcanti Neto, em *Perspectivas atuais para uma historiografia brasileira autêntica*, que o lugar da África na concepção de História defendida pelos alunos fica mais nítido. O jovem aluno do 3º ano, também afirma a imperiosidade de se reformular a História do Brasil e no Brasil. Para ele também a História é um instrumento de libertação⁹⁰. Sua posição, que ele faz questão de afirmar ser coletiva, se estrutura a partir da constatação de que existiam no horizonte possibilidades concretas de se vir a superar o quadro de subordinação ao imperialismo que marcava não só o presente brasileiro, mas toda a sua história. Sob o domínio do *imperialismo*, afirma Pedro Celso,

não havia condições para se criar uma cultura nacional autêntica, pois a dependência econômica acarretava a dependência cultural. Mas hoje, com as perspectivas do mundo atual, já podemos nos interpretar. Não precisamos mais ver o Brasil com os olhos de seus antigos senhores. (Boletim de História: 1961, p. 58)

Apenas por vislumbrar a efetiva libertação, tornava-se viável fazer a história *autêntica*, ou seja, aquela a ser desenvolvida na ótica dos brasileiros.

Cabe então ao historiador brasileiro tomar a perspectiva que sua posição lhe permite, ou seja, a do Brasil. **Esta posição se identifica, nossa posição apenas se conjuga, com a dos países africanos e asiáticos.** (idem, p.52. *grifos da autora*)

⁹⁰ Pedro Celso foi o primeiro dos jovens historiadores da FNFi a ingressar no projeto de redação de um livro didático consoante às ideias então defendidas pelo ISEB, convidado diretamente por Nelson Werneck Sodré após uma palestra proferida na Universidade do Brasil.

Tornava-se importante voltar-se para os acontecimentos recentes do processo de descolonização, que traziam a dimensão intrínseca da derrota ou do enfrentamento do imperialismo, para além de permitir aprender com a experiência que nos era similar e, mais cedo ou mais tarde iria se colocar para a sociedade brasileira, iluminava a própria existência do Brasil.

A construção de Pedro Celso é neste ponto bastante reveladora do que se esperava com os conteúdos de história contemporânea da África. Inicialmente nos mostra a resistência da produção intelectual conservadora em abordar assuntos do Brasil pobre, analfabeto, dependente, subdesenvolvido. Uma postura de classe derivada da compreensão do lugar social do intelectual, por parte de uma elite que viveria *no campo das ideias, em Paris* resultaria na invisibilidade do tema como um tema científico e na recusa intransigente de tratar os problemas políticos nacionais. Mas, a análise da descolonização não estaria incluída nesta interdição: *o mundo atual traz a todos nós a comunicação de suas lutas e contradições e as sociedades não os desconhecem. Sobre estes assuntos, aparentemente extra-brasileiros, todos opinam (p. 54).*

Livres do interdito acadêmico, a discussão poderia ocorrer no interior das instituições e fecundar novos historiadores e intelectuais. Assim como na Argélia e no Congo, casos tomados como exemplo pelo autor, ver-se-ia que o “atraso” derivava do imperialismo e que

Por causa dos “irmãos mais fortes” é que estávamos atrasados. Subdesenvolvimento e subindustrialização e é esta industrialização que o imperialismo, usando todas as formas e traidores, impede que nossos países concretizem. É, portanto, contra eles e não ao lado deles que caminhamos. E porque até hoje desde o alvorecer de nossa História, há quatro séculos e meio, somos subdesenvolvidos com um território tão vasto e rico, que intimamos a concluírem conosco que, nós, o Brasil, não somos realmente livres (p. 55).⁹¹

Nas páginas do *Boletim* vemos a intersecção entre os objetivos propalados pela Cátedra de História Moderna e Contemporânea e as concepções defendidas pelo Centro

⁹¹ Grifos do autor.

de Estudos Históricos. A temática africana teve, ali, um papel de relevo, estreitando os vínculos políticos e pedagógicos entre alunos e os professores da cadeira.

A edição de dezembro de 1959 publica um artigo de Delgado de Carvalho, cuja influência é visível no pensamento de Werneck e Uchoa Cavalcanti, reiterando a importância de se produzir mudanças na formação dos historiadores e nos conteúdos de ensino oficiais. Consoante à compreensão de que *cada época procura elaborar sua própria concepção de passado. Cada época escreve de novo a história do passado tendo em vista as condições dominantes de seus próprios dias* (98) o antigo catedrático remete à notável importância dos acontecimentos extra-europeus que definiam um *mundo novo em elaboração sob os nossos olhos* para justificar os estudos do medievo africano e asiático que estava lançando, destinado aos professores do curso secundário. É importante que se tenha em conta que seus estudos refletiam a preocupação com o ensino da disciplina e não com a construção do conhecimento histórico, seu objetivo era preparar o professor para que este viesse a motivar os seus alunos para o estudo da disciplina e não a elaboração de conhecimento original (PEREIRA: 1998, 34). Seus esforços para ‘deseuropeizar’ a história tampouco se traduziam na busca de fontes africanas ou asiáticas para alimentar o novo olhar. Este era novo por ser emitido de um lugar culturalmente novo.

No mesmo número do Boletim encontramos um extenso artigo sobre a luta nacional no Sudão, com mapas e bibliografia, que traduz as novas concepções da Cátedra e do CEH. Escrito por Pedro Luiz Masi, integrante da direção do Centro de Estudos e aluno de Maria Yedda Linhares, encarregada dos temas de África contemporânea no último ano do curso. Era um trabalho que materializava as intenções contidas no editorial. O autor buscou no passado sudanês subsídios para auxiliar o entendimento e a solução de dilemas que se apresentavam para a recém-independente nação africana (1956), mas a eles não se restringiu, identificando as mazelas que ainda afligiam o novo Estado. Temos ali os interesses europeus, a ação política do grande capital, o subdesenvolvimento tentando ser vencido pela determinação política, as tensões com norte-americanos e soviéticos. Ressaltam-se no artigo aspectos comuns à

trajetória do Sudão e aos traços mais proeminentes na conjuntura política brasileira do período, tornavam palpável a identidade abstrata entre a *periferia submetida ao imperialismo e ao colonialismo* a que os estudantes se referiam. Através da elaboração do artigo como trabalho de curso e do mecanismo de torná-lo disponível para o público de professores em atuação⁹², indicava-se o caminho a ser perseguido com a modernização da universidade brasileira, trilhado desde já pela CHMC e pelo CEH. O professor secundário atualizado, capaz de produzir uma aula relacionada ao presente do aluno, ganha sua atenção e o municia de informação para que de forma crítica venha a romper a alienação, tornando-se sujeito de sua própria história.

EM UMA PERSPECTIVA ATLÂNTICA E EUROCÊNTRICA

Outras matérias publicadas no *Boletim* nos mostram que a convergência de interesses entre a cátedra e a organização estudantil em torno da história da África se amplia e ganha novas feições. A resenha do livro *A Depressão Monetária no Século XIV e a Conquista Henriquina da Senegâmbia* do assistente de Moderna e Contemporânea da USP é expressão concreta dos novos vínculos que se criavam entre as duas principais universidades do país. Manuel Nunes Dias, seu autor, havia vindo à FNF i no aniversário de um ano do Centro de Estudos História e participado de debates com alunos e professores. Maria Yedda tinha ido à São Paulo participar da banca do concurso de livre docência do professor Manuel Dias em que este apresentara tese sobre o Tráfico Atlântico⁹³.

Os muitos encontros que acompanharam a visita do representante da Cátedra de História Moderna e Contemporânea ao Rio de Janeiro criavam oportunidades para que a discussão se voltasse para os principais pontos de sua tese de doutoramento *O*

⁹² Descrito no editorial como alvo da publicação.

⁹³ O doutoramento de Nunes Dias foi adquirido com a defesa da tese “O capitalismo monárquico português (1415-1549): subsídios para a origem do capitalismo moderno” e a livre docência com o estudo “A companhia Geral do Grão Pará e Maranhão (1755-1778) – Contribuição para o estudo do fomento ultramarino português no século XVIII” Esta tese veio a ser publicada anos mais tarde no Pará, com o título de **Fomento e mercantilismo: A Companhia Geral do Grão-Pará e Maranhão (1755-1778)**.

*capitalismo monárquico português (1415-1549) subsídios para o estudo das origens do capitalismo moderno*⁹⁴ e que fossem comentadas as separatas dos vários capítulos que compunham a sua pesquisa⁹⁵.

É a tese dele de que, as rotas do ouro e do marfim que vinham do centro da África, que antes buscavam o Mediterrâneo, foram captadas para oeste com a chegada dos navios portugueses a região da Guiné etc. Daí a fundação do forte de São Jorge da Mina, a região de Guiné, que depois seria Guiné-Bissau. Estava tudo isso lá. “Etapas experimentais”, “Os Resgates de Arguim a Serra Leoa”. São capítulos da tese dele. “O resgate de Axum e da Mina”. “Os carregamentos”. Tudo isso ele fez. É uma tese interessante, porque, ela inspira-se em algumas ideias do professor português Vitorino Magalhães Godinho. Mas ele desenvolveu, ele pesquisou muito, ele fez muita pesquisa em Lisboa, no Ministério das Finanças em um arquivo que pouca gente, até então, sequer sabia da existência. Ele era um bom pesquisador (Professor Francisco Falcon).⁹⁶

Diferente das defesas de se introduzir o conhecimento histórico sobre África em seu processo de descolonização, a perspectiva de Manuel Nunes Dias se pautava na construção do mundo moderno capitalista a partir do período de expansão do comércio ibérico. Seus estudos se fundamentavam em uma visão da expansão europeia que incorporava a África e o Atlântico como elementos fomentadores da riqueza e do crescimento ibérico. Os estudos de Dias revelam a influência de um ambiente intelectual no qual a concepção historiográfica dos Annales se fazia presente, em particular pela via da produção de Fernand Braudel⁹⁷ e de Vitorino Magalhães

⁹⁴ Tese publicada pela Universidade de Coimbra em 1963.

⁹⁵ O professor Falcon, fonte desta informação, recebeu alguns deles na ocasião.

⁹⁶ Entrevista de Francisco Falcon, gravada em Niterói, julho de 2011.

⁹⁷ A influência de Fernand Braudel entre os historiadores uspianos, entre os quais lecionou História da Civilização entre 1935 e 1937 e, novamente, em 1946/1947 foi analisada por MARTINEZ (2002), ARRUDA (1996) e CAPELATO, GLEZER E FERLINI (1994). Todos os autores sublinham os vínculos diretos entre o historiador francês e Eurípedes Simões de Paula e Eduardo d’Oliveira França. Na condição de assistente do Catedrático de História Moderna e Contemporânea, escolhido diretamente por este e a ele subordinado em todas as questões acadêmicas (ROIZ: 2004, 2004b) é plausível supormos o contato do historiador com as ideias de Braudel, em particular aquelas sobre o norte da África e o papel integrador do mar/oceano na história (BURKE:1991).

Godinho⁹⁸, principalmente. O espaço Atlântico – tornava-se a unidade de análise prioritária. Suas margens se interligavam por meio da ação ibérica.

Esta perspectiva já se encontrava presente nos cursos elaborados e apresentados pelo catedrático Eduardo d'Oliveira França e seu assistente, desde 1953. No segundo ano do curso de História, paralelamente às duas horas semanais sobre *A Época do Renascimento*, a Cátedra destinava uma hora a *A economia atlântica no século XVI*. Entre as quinze unidades que deveriam ser cruzadas por professor e aluno ao longo do percurso didático, uma delas tratava especificamente da *África atlântica* e abordava

- 1 – Os produtos africanos
- 2 – Mercadores africanos em Antuérpia
- 3 – Expedições flamengas na Guiné
- 4 – O cobre e a África Ocidental
- 5 – São Tomé, centro econômico da África Negra
- 6 – Rivalidades luso-holandesas em São Tomé
- 7 – Relações com Antuérpia⁹⁹

Após a defesa do seu doutorado, em 1957 e de haver prestado o exame de livre-docência, percebemos uma ampliação do lugar ocupado pelo assistente no interior da

⁹⁸ Vitorino Magalhães Godinho esta presente na bibliografia sumária dos programas entre 1960 e 1966 através dos livros História econômica e social da expansão portuguesa, *A expansão quatrocentista portuguesa*, *Documentos sobre a expansão portuguesa* e *Prix e Monnaies au Portugal*, além de *O "Mediterrâneo" Saariano e as Caravanas do ouro*, artigo publicado pela Revista de História da USP. O historiador português que trabalhou junto a Lucien Febvre, F. Braudel e Ernest Labrousse na École Pratique des Hautes Études, em Paris, notabilizou-se pela renovação dos estudos da expansão portuguesa numa perspectiva mundial. O historiador Godinho propôs uma verdadeira revisão da epopéia das descobertas, por meio da história das frotas e dos metais amoeáveis, das rotas ultramarinas, e, sobretudo, das especiarias do Oriente e da América. Para Munteal ele percebe uma vertente original para a história dos descobrimentos, fundada no movimento dos homens e das mercadorias que singraram os continentes do Novo Mundo (1999). Nos seus estudos ganham relevo a política de conquistas territoriais pela «cruzada» contra o Islã maghrebino; a metódica devassa do oceano desconhecido para desenvolver os circuitos mercantis, e colonização dos arquipélagos africanos. Crise financeira da nobreza e necessidades burguesas de mercados. O ouro do mundo negro como alvo dominante, mas também os escravos, as cores tintoriais, o trigo e o açúcar. Políticas ora acerbamente opostas ora em convergência. Forma-se assim um complexo econômico-social de configuração geográfica bem desenhada que abrange o Noroeste africano: Marrocos, Saara e Sudão atlânticos, bem como as ilhas dos Açores, Madeira, Cabo Verde, Canárias.

⁹⁹ Programas Aprovados pela Congregação para o ano letivo de 1953. Cadeira de História da Civilização Moderna e Contemporânea (XXVII). Seção de Publicações: São Paulo, 1953. p 179-183

Cátedra. Ele passa a reger formalmente o curso de História Moderna no segundo ano e outro de história contemporânea para os alunos de geografia, constando a responsabilidade no informativo da Cátedra. O tempo destinado aos conteúdos atlânticos se amplia e, com ele, o tratamento do espaço africano. No curso destinado aos alunos do 2º ano de História, intitulado *A integração do Atlântico africano no complexo da economia europeia – Séculos XV e XVI*¹⁰⁰ encontramos o tema subdividido nas seguintes unidades

Introdução: formulação de problemas, fontes e bibliografia

- I. As crises europeias do século XIV.
- II. As revoluções de 1383-1385 em Portugal.
- III. A conquista do Mar Oceano e a superação das crises.
 - O Atlântico ignoto, barreira geográfica
 - Ceuta cristã, a primeira lição ultramarina
 - A empresa henriquina e a abordagem do Saara atlântico
- IV. Geografia da concorrência: Atlântico versus Saara.
 - As rotas transaarianas dos nômades camaleiros
 - A derivação dos nômades do deserto para o mar
 - Caravelas versus caravanas
- V. A organização das rotas atlânticas e a exploração do “mar tenebroso”.
 - A base de Arguim e o acesso ao ouro do Tumbuctu
 - A conquista e a exploração da Senegâmbia
 - As grandes bases de “capturas” atlânticas: Axém e S. Jorge da Mina

¹⁰⁰ Programas Aprovados pela Congregação para o ano letivo de 1960. Cadeira XXVII. História da Civilização Moderna e Contemporânea. Seção de Publicações: São Paulo, 1960. p. 214 a 226

VI. Etapas experimentais do tráfico atlântico.

- O comércio africano, patrimônio da Coroa
- A cessão senhorial do patrimônio: a era henriquina (1419-1460)
- O capital particular: a experiência dos arrendamentos (1469-1474)
- A recuperação patrimonial: o monopólio régio (1474-1549)

VII. Mecanismos dos resgates e carregações.

- Os resgates de Arguim à Serra Leoa
- Os resgates de Axém e da Mina
- Os carregamentos

VIII. O ouro africano em Portugal.

IX. Repercussões da conquista e exploração do Atlântico africano.

O estudo dos procedimentos envolvidos em torno do *infame comércio* ganha relevo, sem que ele seja nomeado. A escravidão, o tráfico negreiro ou mesmo o trato dos viventes não é jamais mencionado. A perspectiva, ainda que contemplasse de forma extensiva as dinâmicas africanas, era uma perspectiva europeia. Ou, mais precisamente, uma “elegia” à atuação portuguesa. Podemos nela reconhecer traços da memória histórica produzida pelo salazarismo que, face às mazelas da situação portuguesa da década e de sua insignificância coetânea na política e economia internacional, além de pressionado pelos diferentes movimentos anticoloniais, buscava um renascimento de um pretenso orgulho dos seus grandes feitos marítimos pretéritos (Zamparoni: 1995).¹⁰¹ Para os alunos do quarto ano, em aulas também sob a responsabilidade de Nunes Dias, foi em torno do mesmo Atlântico, no qual o mercantilismo pombalino português apresentava-se em sua dimensão afro-brasileira, que se estruturou mais um programa no qual conteúdos de África foram apresentados. A ressaltar que se tratava de uma disciplina destinada aos alunos do terceiro ano de geografia e era apresentada como

¹⁰¹ Há relatos de que Nunes Dias tinha uma personalidade violenta e autoritária, além de explícitos vínculos conservadores. Frequentava na colônia portuguesa os círculos identificados aos apoiadores do governo de Antônio Salazar.

sendo de História Contemporânea em todos os momentos em que foi listada. Aqueles que acompanhassem o programa de Manuel Dias iriam estudar, ao longo de um ano, *A ação colonizadora do mercantilismo pombalino no Atlântico afro-brasileiro na segunda metade do século XVIII (1755-1782)* balizados pelas unidades de

Introdução: fontes e bibliografia, colocação de problemas.

- I. As grandes potências e a política continental europeia de 1755 - 1763.
- II. A política colonial das grandes potências de 1755 a 1763.
- III. A definição do mercantilismo pombalino (1755-1759).
- IV. A criação da Companhia do Grão Pará e Maranhão e o recuo da Inglaterra (1755-1778)
- V. O Estado do Grão-Pará e do Maranhão em 1755
- VI. A ação do mercantilismo pombalino no norte do Brasil
- VII. A Ação do mercantilismo pombalino na África Atlântica**
- VIII. Agonia do mercantilismo pombalino (1777-1782)¹⁰²

Os cursos dados por Nunes Dias constam, em alterações, de todos os guias de anuais de programas da FFCL até 1966. Em 1965, o professor defendeu uma segunda tese de livre docência, *O comércio livre entre Havana e os portos de Espanha (1778-1789)* e, a partir de 1966 não está mais relacionado como integrante da Cátedra de História Moderna e Contemporânea¹⁰³. Com a sua saída desaparecem as referências à África.

Os documentos consultados não nos mostraram tópicos de história africana abordados por outra cadeira ou disciplina entre aquelas que compunham o currículo do curso de História, aí compreendido o período de 1950 a 1968. Há, porém, o registro e a

¹⁰² Programas Aprovados pela Congregação para o ano letivo de 1960. Cadeira XXVII. História da Civilização Moderna e Contemporânea. Seção de Publicações: São Paulo, 1960. p. 214 a 226

¹⁰³ A professora Circe Bittencourt, aluna de graduação na USP entre 1964 e 1967, foi aluna de Manuel Nunes Dias em História da América, quando este ministrou curso sobre o Porto de Havana. Cf. Depoimento à autora, em fevereiro de 2012.

transcrição da participação do Catedrático de História Antiga e Medieval, professor Eurípedes Simões de Paula, proferindo a Conferência de Abertura de um Curso de História da África, organizado por um “grêmio” dos alunos, talvez o Centro de Estudos Históricos, em 1962.

No texto da conferência, preparada como uma Introdução à História da África, Simões de Paula posicionou-se em relação aos pontos fundamentais da história africana a serem desenvolvidos no período abrangido pela sua Cátedra, antiguidade e medievo, remarcando a diversidade do continente e a vinculação maior do Egito à Ásia. Iniciou a apresentação pela geografia africana, em seqüência destacou o povoamento primitivo da África, os contatos com os grandes impérios ocidentais da Antiguidade, o reino de Ghana e a penetração do Islã no território africano. Concluiu indicando que após a expansão islâmica

O continente negro, na sua parte meridional entra em moderna [sic] à espera da expansão colonialista europeia do século XIX e a parte setentrional segue os destinos dos povos mediterrâneos: invasão dos normandos, renascimento do comércio e da navegação dos cristãos no Mediterrâneo, as cruzadas, até chegarmos à expansão dos povos ibéricos... De fato, com os portugueses e sua expansão marítima uma nova era se abre na História da África (1962:311).

O professor Simões de Paula, que ao apresentar sua tese de cátedra escolhera tratar do *Marrocos e suas relações com a Ibéria na Antiguidade*, salientando a *profunda identidade geográfica, étnica e histórica entre o Marrocos e a Ibéria* (1962:294), nos leva a aproximar sua visão de África àquela de F. Hegel. Um continente bipartido no qual a porção setentrional, banhada pelo mar Mediterrâneo “*não pertence propriamente à África, senão à Espanha com a qual forma uma concha*” e a outra, a “*África propriamente dita*”, que fica ao sul do Saara poderia ser deixada de lado, pois

Não tem interesse histórico próprio, senão o de que os homens vivem ali na barbárie e na selvageria, sem fornecer nenhum elemento à civilização. Por mais que retrocedamos na história, acharemos que a África está sempre fechada no contanto com o resto do mundo, é um Eldorado recolhido em si mesmo, é o país criança, envolvido na escuridão da noite, aquém da luz da história consciente. [...] Nesta parte principal da África, não pode haver história. (1928)”

Essencialmente um continente com limitado interesse para os historiadores da Antiguidade: se incluído no curso regular, o seria na condição de extensão hispânica, romana ou cartaginesa. Apenas o Egito ganharia relevo por encontrar-se, culturalmente, fora da África. O continente isolado, fechado sobre si próprio, só ganharia dimensão de objeto de estudos a partir da expansão portuguesa, como o fazia o professor Nunes Dias.

GANHANDO LEGITIMIDADE ACADÊMICA E POLÍTICA

Ele certamente impressionou positivamente a professora Maria Yedda e o Professor Falcon¹⁰⁴, que com ele estiveram na Semana de Estudos Henriquinos e no Colóquio Internacional de Estudos Luso-Brasileiros, ambos realizados no Brasil em 1959. Os elogios a ousadia intelectual e a maestria no uso das fontes e da bibliografia, contidos na resenha publicada no *Boletim de História*, nos mostram que as diferentes perspectivas não ensejavam o distanciamento entre o corpo de historiadores de História Moderna e Contemporânea nos dois principais cursos superiores de História no país (MENDONÇA: 2000; FERREIRA: 2004).

Na sequência das deliberações tomadas pela Cátedra de História Moderna e Contemporânea da FNFi, na sua reunião de julho de 1959, na qual ficou acertado que os estudos sobre África iriam oferecer o alicerce para a ampliação do prestígio acadêmico nacional e internacional da Cátedra, a professora Maria Yedda viu ser aprovado o primeiro projeto da pesquisa do curso de História do Rio de Janeiro. A Seção de História da Universidade do Brasil deixava, assim, de ser uma instituição apenas formadora de professores para o ensino secundário. Dava os primeiros passos para ingressar no estreito círculo dos produtores de conhecimento histórico original, já naquele momento considerado o ponto mais nobre da profissão (GOODSON: 1990).

¹⁰⁴ Entrevista de Francisco Falcon, gravada em Niterói, julho de 2011.

O projeto denominado **“O Atlântico Afro-luso-brasileiro”**¹⁰⁵ foi apresentado ao Conselho de Pesquisas da Universidade do Brasil em 1959. Seu objetivo declarado era “Desenvolver um estudo sobre a África Negra, tendo em vista as condições de sua evolução histórica e sua atual posição na conjuntura mundial”. A questão que orientava a seleção de fontes era, originalmente, a preocupação em determinar o grau de concorrência da economia da África Negra com relação ao Brasil. Mas *tendo em vista a sua complexidade e a riqueza inexplorada das fontes sobre o mesmo existentes no Brasil e, ainda, a impossibilidade de um estudo das condições atuais sem a indispensável perspectiva histórica* foi desdobrado. Em uma primeira etapa se investigaria as relações entre os dois continentes, identificando as fontes disponíveis no Brasil e em algumas cidades portuárias africanas (etapa que nunca chegou a ser detalhada ou executada). A explicação nos é dada por Francisco Falcon

De início acharam aquilo ridículo, mas acabaram aprovando e dando uma verba. Então, nós tivemos ali dois ou três anos de estímulo a pesquisa, integrando os alunos dentro de um projeto que tinha muita influência dos Annales. Podemos pensar em “Portos, Estrada e Tráfico, a coleção dos Annales”. Eu estudaria Salvador, Yedda estudaria o Porto do Recife e o Hugo Weiss estudaria o do Rio de Janeiro. Estudaríamos o quê? Estudaríamos a relação desses portos com a África e com Portugal e, claro, a relação entre eles mesmos. Porque também havia um tráfico de cabotagem importante e que se precisava estudar¹⁰⁶.

Os primeiros movimentos do projeto incluíram o levantamento da bibliografia existente tanto no Brasil quanto em língua estrangeira. Provavelmente como resultado desta prospecção inicial, já que havia verba no projeto para aquisição de livros, novos livros sobre o assunto chegaram à FNFi e foram resenhados para o Boletim.

¹⁰⁵ Os dados aqui apresentados foram obtidos pelo cruzamento das informações constantes no Boletim de História, números 4/5, de agosto a dezembro de 1959 e de anotações nos documentos do Professor Falcon.

¹⁰⁶ Grifos da autora

QUADRO III
LIVROS RESENHADOS – 1960/1963

Título	Autor	Resenhador¹⁰⁷
História Del Colonialismo	Jacques Arnault	PCUCN
La Coexistência Pacífica	François Perroux	WNB
A History of the Modern Chinese Revolution	Ho Kan Chih	PAF
A crise geral do capitalismo	M. Draguilev	PAF
África and the West	Arnold Riohin	PAF
Brasil e África: outro horizonte	José Honório Rodrigues	CFSC
Histoire de L'Océan Indien	Auguste Toussaint	CFSC
Bandoeng et le Reveil de Peuples Colonisés	Odette Guitard	CFSC
A ideologia do Colonialismo	Nelson Werneck Sodré	JRS
África, raízes da revolta	Jack Woddis	AJBG
Subdesenvolvimento e Revolução	Paulo de Castro	AJBG
A nova África	Vários autores	AJBG
Histoire de l'Afrique Noire	Eudre Sik	AJBG
An Atlas of Word Affairs	A. Boyd	JLWS
An Atlas of African Affairs	A. Boyd; P. von Rensburg	JLWS
Dois caminhos da revolução africana	M. Werneck de Castro	JLWS
Afrique Noire	Vários Autores	PCU
I Speak of Freedom	Kwame Nkrumah	PCU

¹⁰⁷ As iniciais correspondem a PCUCN – Pedro Celso Uchoa Cavalcanti Neto; WNB – Wilson Nascimento Barbosa; PAF – Pedro de Alcântara Figueiredo; CFSC – Ciro Flamarion Santana Cardoso; JRS – Joel Rufino dos Santos; AJBG – Alberto José Barros da Graça; JLWS – José Luiz Werneck da Silva

British Foreign Policy since Second World War	C. M. Woodhouse	PCU
---	-----------------	-----

Fonte: Boletim de História, números 2 a 7

O número expressivo de títulos para a época, equiparam-se aos de história do Brasil, e a diversidade de resenhadores – todos alunos, mostravam um interesse que se expandia. Entre os trabalhos publicados comentados, alguns são produtos de intelectuais brasileiros, como Moacir Werneck de Castro¹⁰⁸ e José Honório Rodrigues, cuja frequência em debates e seminários promovidos na cidade do Rio de Janeiro, estreitava suas relações com a universidade. As publicações em português permitiam alcançar um público leitor que não possuía a erudição lingüística dos acadêmicos, ou a quem faltavam recursos para adquirir os importados ou tempo para ler em idioma não nativo.¹⁰⁹

Se os argumentos usados pelos representantes da Cátedra para dissuadir a Congregação estiveram ligados ao prestígio da Instituição, ao papel que ela poderia vir a desempenhar na conjuntura política de alteração da política externa que se avizinhava ou indicaram a comparação institucional com São Paulo, não saberemos. A disposição inicial de recusa, explicitada na memória do professor Falcon ao iniciar sua fala “de início acharam aquilo ridículo” foi, todavia, revertida e possibilitou o acesso do grupo aos recursos que viabilizariam a aquisição de livros, remuneração de dois estagiários, o deslocamento dos professores até outras cidades.

Retomando as reflexões de Ivor Goodson (1990), o “status” dos estudos sobre África que haviam chegado ao interior da universidade recentemente começaram a se transformar, ainda que nos seus primeiros movimentos, começaram a ganhar a

¹⁰⁸ Jornalista e escritor carioca, com trajetória ligada a intelectuais comunistas como Jorge Amado e Oscar Niemeyer, com quem chegou a editar a revista *Paratodos – Quinzenário da Cultura Brasileira* (1955-1957) e (1958-1971). Entre 1958 e 1971 foi redator-chefe do jornal *Última Hora*. Cf. <http://sergyovitro.blogspot.com/2010/06/perfil-moacir-werneck-de-castro.html> e <http://www.advivo.com.br/blog/luisnassif/a-morte-de-moacir-werneck-de-castro>

¹⁰⁹ A preocupação com as dificuldades enfrentadas pelos professores para terem acesso à bibliografia atualizada consta do editorial do Boletim de História.

legitimidade de “matéria ensinável” com a aprovação do projeto. Não apenas aqueles “atraídos para a matéria por causa da sua relação com questões do seu interesse” a reconhecem como pertinente, mas também os “pares” e as instâncias institucionais mostram-se favoráveis a sua inclusão no seletorol dos conteúdos selecionados como indispensáveis ao conhecimento da história da humanidade.

Os anos que se seguiram, com a emergência dos novos Estados africanos e a ampliação do seu papel no cenário político e cultural internacional, mantiveram o interesse e a simpatia de parte dos professores e alunos da instituição para com o tema. O clima político de construção de um futuro nacional que superasse o atraso, vigente à época, irmanava jovens progressistas brasileiros e as lideranças do velho continente no auge da luta anticolonial. Lideranças estas que, em grande número, integravam as elites nacionais dos antigos países coloniais e cuja tomada de consciência, ou adesão à luta política, estivera vinculada a experiência universitária. E, um número crescente de estudantes e professores universitários brasileiros acreditava ser este também o seu papel, reivindicando para os intelectuais, categoria na qual se incluíam, um papel ativo no futuro do país (PÉCAUT: 1990; RIDENTI: 1993).

Em meio à efervescência dos debates políticos e pedagógicos que acompanharam a publicação da LDB, a discussão da Reforma Universitária e das Reformas de Base, parece ampliar-se uma nova visão. Ela considerava os recentes acontecimentos africanos relevantes não só para as nações envolvidas no conflito, como os compreendia como matéria a ser ensinada regularmente nas escolas e na formação profissional do professor de História e os incluía como conteúdos da História cuja intersecção com a história brasileira tornava essencial o estudo. Tal perspectiva foi oficializada pelo Conselho Federal de Educação, em 1962, ao regulamentar a *Amplitude e o Desenvolvimento das Matérias Obrigatórias*¹¹⁰ e determinar que

Deve passar a constituir complementação essencial a esses estudos o conhecimento de outros continentes, em especial da Ásia e da **África**, esta **sob sua nova fase de autonomia**, aquela no fenômeno do renascimento das

¹¹⁰ Cf. *Documenta*. Rio de Janeiro, n.8, out. 1962. p. 37

antigas e ilustres civilizações, **iniciando, prosseguindo ou refletindo experiências que, em parte, tiveram alguma conexão com a formação brasileira**¹¹¹.

Do ponto de vista que escolhemos, isto é, do estudo dos conteúdos de história da África no interior dos cursos superiores de História, a decisão do CFE desenhava possibilidades de evolução em direção a institucionalização destes conhecimentos. A formação de professores para atuar no ensino secundário era função primeira das faculdades de filosofia existentes no país, mantida com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB¹¹² (ANDRADE: 2006; FERREIRA: 2006 GUIMARÃES E LEONZO:2003; RODRIGUES:2002; ROIZ: 2004). Estas deviam preparar os professores, tornando-os capazes de dialogar com os conteúdos mínimos indicados pelo Conselho Federal de Educação. Para aqueles já habilitados ao exercício do diálogo com os temas de *África em sua nova fase de autonomia* desenhavam-se perspectivas de ampliação do reconhecimento de sua formação profissional, na hipótese de sua efetiva incorporação pelo sistema de ensino: acesso a instituições de ensino mais renomadas e de remuneração mais elevada, palestras, autoria de material didático, prestígio acadêmico. Entre os responsáveis pela formação de novos profissionais, a elevação do status do conhecimento de que são possuidores poderia vir a traduzir-se na ampliação do lugar ocupado por estes na comunidade de estudiosos ou no corpo profissional mais amplo que é a instituição universitária, reforçando a atratividade da área por novos integrantes ou mais recursos (GOODSON: 1990; CHERVEL: 1990).

¹¹¹ Grifos da autora

¹¹² Cf. artigo 59 da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. disponível em <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346> Acessado em 12.07.2011

CAPÍTULO III

A HISTÓRIA DA ÁFRICA COMPREENDIDA COMO DISCIPLINA ACADÊMICA

Concentrar a atenção no micronível de grupos ligados a alguma matéria de alguma escola não é negar a importância fundamental das mudanças econômicas de macronível ou das mudanças das ideias intelectuais, dos valores dominantes ou dos sistemas educacionais (GOODSON: 1995).

Em meados de 1990, os conteúdos de história africana voltaram a se fazer presentes nas graduações em História. No início, vemos sua presença no Maranhão, em São Paulo, Brasília e Salvador, respondendo a demandas localizadas do movimento social da região ou ao interesse específico do professor especializado na temática. Ao longo da primeira década do século XXI, essa presença vai ganhando mais volume: concursos se destinam ao preenchimento de vagas abertas para professor de História da África, articulam-se projetos sobre o tema e cursos de extensão no âmbito da temática vão se tornando mais e mais frequentes. Podemos, mesmo, dizer que a História da África passou a integrar a grade curricular dos cursos destinados a formação de historiadores na maioria das universidades públicas do país.

Esta trajetória articula-se, em larga medida, a alterações no sistema educacional vinculadas à Lei 10.639/03 que introduziu a História da África como conteúdo obrigatório na legislação brasileira.

Disposições legais e organização curricular entrelaçaram-se na constituição da disciplina sob novas perspectivas e sob novos paradigmas.

Se nos anos 1960 a inclusão dos conteúdos de história africana havia sido pensada como integrando “naturalmente” a discussão do que se compreende em nossos cursos como História Geral, em especial a História Moderna e Contemporânea, nesse seu “renascer” a opção é diferente: a História da África passou a constituir uma disciplina acadêmica autônoma, mormente integrando a Área de História Moderna e Contemporânea.

Na maioria das instituições, todavia, não há mais a preocupação de compreender possíveis convergências contemporâneas, ou expectativas similares de futuro, entre brasileiros e africanos – móvel que constatamos na experiência pioneira da FNFi-UB. Não obstante ser incorreto estabelecer a existência de uma única África, espacial ou temporalmente, nas abordagens atuais da História do continente desenvolvidas na formação dos historiadores profissionais, vemos, com nitidez, o predomínio do foco de estudo/ensino/pesquisa voltado para a África Negra, articulado direta ou indiretamente à escravidão moderna. Sem que isto signifique a inexistência de outras perspectivas ou, mesmo, de conflito entre as diferentes abordagens.

A compreensão do que vem a ser história da África em nossas Universidades está marcada pela sua própria origem – como pretendemos ter demonstrado, ela ressurge em resposta à Lei 10 639/03 que é, por sua vez, concebida como um instrumento para superação do racismo em relação aos afrodescendentes. Desta ascendência, a disciplina de História da África contemporaneamente desenvolvida em nossas graduações guardará a preocupação em articular-se com o Ensino Básico, a necessidade de justificar, para os alunos, sua inclusão no currículo e o diálogo preferencial com a África Negra.

Nos últimos dez anos, insinua-se a superação de uma tradição de ignorar-se a África e a sua história enquanto objeto de estudo historiográfico, ao mesmo tempo em que se delineiam, também, os novos contornos objeto de estudo. Segundo Alberto da Costa e Silva, nossa excessiva preocupação com nós mesmos, com o que fomos e o que somos, nos levou a voltarmos para o estudo de uma África no Brasil, que estava “ao nosso redor e dentro de nós”, sem que ela fosse cotejada com a África que ficara do outro lado do Atlântico. Esta perspectiva começa a ser trilhada e, em muitos cursos e pesquisas, é ela que ilumina as escolhas dos especialistas.

Por outro lado, cresce o número daqueles que, para além do reconhecimento dos estreitos vínculos que unem Brasil e África, em particular a sua porção atlântica, consideram ser a história africana relevante em si própria. Concordando com o Embaixador Costa e Silva, quando este afirma que

A História da África é importante para nós, brasileiros, porque ajuda a explicar-nos. Mas é importante também pelo seu valor próprio e porque nos explica o grande continente que fica em nossa fronteira leste e de onde proveio quase a metade de nossos antepassados. Não pode continuar o seu estudo afastado de nossos currículos, como se ela fosse matéria exótica. O obá de Benim ou o *angola a quiluanje* estão mais próximos de nós do que os antigos reis da França.

Estes, alargam a geografia africana e alteram temporalidades, incluindo temáticas e cronologias que não se explicam pela trajetória brasileira.

Quem foram os sujeitos envolvidos neste campo conflagrado do renascimento dos conteúdos de história da África na forma de disciplina acadêmica no ensino superior? Quem são estes profissionais? De que forma eles estão entendendo a História de África? Como a ensinam? Que novos profissionais eles estão formando? De que maneira dialogam com os objetivos presentes na legislação que iniciou este processo? Estas questões nortearam a elaboração deste capítulo.

RETRAÇÃO

Os conteúdos de África que, como vimos, haviam começado a ser ministrados nos cursos de História na Universidade do Brasil e na Universidade de São Paulo, quando as independências africanas ganharam relevo na conjuntura internacional, praticamente desapareceram dos programas após 1967.

Na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, a transferência do professor Nunes Dias para a Cátedra de América, e seu interesse renovado pelo porto de Havana, levaram-no a deixar para traz os cursos organizados em torno da expansão portuguesa em África, destinados tanto para a História quanto a Geografia. Seu sucessor, o professor Fernando Antônio Novais, não incorporou o antigo programa, optando por uma nova abordagem da qual estavam ausentes as conquistas e negócios lusos desenvolvidos em território africano¹¹³.

¹¹³ Programas Aprovados pela Congregação para o ano letivo de 1966. Cadeira XXVII. História da Civilização Moderna e Contemporânea. Seção de Publicações: São Paulo, 1966

O projeto da Cátedra de História Moderna e Contemporânea da FNFi de criar uma identidade acadêmica em torno de sua *expertise* em África, que havia sido capaz de transformar o perfil institucional da cadeira, não apresentou novos frutos. Não se formaram especialistas ou foram desenvolvidas novas pesquisas no tema. Dos professores e alunos envolvidos, nenhum deu continuidade a estudos que dialogassem com o continente africano. Como um último e emblemático ato, em seis de dezembro de 1967, acatando sugestão de Maria Yedda Linhares, o grupo de trabalho responsável pela implantação do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que substituiu a antiga Faculdade Nacional de Filosofia, faz sua reunião final. Ao votar a nova grade curricular, incorporou à lista das disciplinas acadêmicas que seriam ofertadas pelo novo departamento a de caráter não obrigatório **História das Civilizações Africanas**, com a concordância de todos os participantes¹¹⁴. Vivia-se a incorporação da Reforma Universitária na antiga Universidade do Brasil e, neste diapasão, a antiga Faculdade Nacional de Filosofia transformou-se em Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, no qual as antigas Cátedras deixavam de existir, substituídas por departamentos aos quais estavam subordinadas as disciplinas acadêmicas isoladas. Este momento de transição institucional foi acompanhado, na instituição carioca, por debates e disputas envolvendo professores e alunos relativos a propostas para a nova estrutura. As sugestões, recolhidas em Assembleias e reuniões, uma vez sistematizadas, eram encaminhadas para votação na Congregação. No debate sobre o novo currículo, somente nesta etapa foram incluídas as disciplinas de História das Civilizações Africanas e História das Civilizações Asiáticas, ambas por sugestão da antiga catedrática de História Moderna e Contemporânea, mas estas não foram ofertadas nos períodos seguintes.

As transformações da conjuntura política brasileira no período haviam sido muito intensas e seu impacto no cotidiano das universidades não fora menos importante.

¹¹⁴ Ata n. 5. Coleção de documentos relativos à implantação do IFCS. Biblioteca Marina São Paulo de Vasconcelos.

Os efeitos imediatos do golpe de 31 de março sobre a cadeira de História Moderna e Contemporânea foram profundos em todos os sentidos. Abandonados os grandes planos preparados para o ano letivo de 64 e que representariam uma profunda mudança teórico-prática, ficamos os sobreviventes, eu e Hugo Weiss, a 'rearrumar a casa', organizando novos programas e bibliografias, convidando novos colaboradores, enquanto Maria Yedda era detida, respondia a várias IPM's e conseguia, afinal, viajar para o exterior. Os anos de 64 e 65 foram vividos, na verdade, sob o signo da luta pela sobrevivência. (FALCON: 2001, 609)

Em sua fala, Francisco Falcon destacou algumas das modificações experimentadas pela cadeira: perda de quadros, interrupção de projetos e insegurança político-profissional reduzindo a expectativa de futuro a uma **luta pela sobrevivência**. Todavia, a ordem inaugurada pelo golpe militar de abril teve impactos ainda mais amplos, alterando a expectativa dos alunos, fechando suas entidades representativas, reorientando suas prioridades e o próprio ambiente institucional.

Entre os estudiosos do período é consenso avaliar que a partir de 1961, com a renúncia de Janio Quadros, a conjuntura política torna-se mais e mais acelerada. Sucedem-se velozmente momentos nos quais a participação popular é demandada e aos quais ela responde com um número maior de adesões. A solução parlamentarista, a crise econômica, a pressão sindical nacionalista e as tentativas de Goulart manter-se na condução política trazem a política interna para o centro das reflexões e da atuação política. A discussão cada vez mais ampla em torno das Reformas de Base, entre elas a da Reforma Universitária, acena com a possibilidade de se construir o futuro imediatamente, tornando gradualmente desnecessário o recurso à história da África como estratégia de sensibilização do ambiente universitário para os problemas internos do país, como havia sido a prática de parte dos estudantes. A direção política da UNE volta-se para a solução dos problemas do povo e indica aos estudantes a perspectiva de construção do futuro: nas comemorações do 1º de maio de 1963, a UNE publicou uma Nota Oficial afirmando que não havia diferenças fundamentais entre os estudantes e os trabalhadores e que o desejo da entidade era se voltar para a classe trabalhadora e suas necessidades. Este era também o propósito da Reforma Universitária, há tanto tempo defendida pelos estudantes: criar uma Universidade preocupada com as carências do

povo brasileiro, que procurasse preparar os alunos, através dos cursos ministrados, para responder a estas exigências sociais e modificar a estrutura de dominação da sociedade brasileira e das diferenças sociais, trabalhando para a construção de uma nova sociedade, mais igualitária (CUNHA, 1963, p. 4-6; SANFELICE, 2008, p. 51).

Professores e ex-alunos mobilizados pela conjuntura política e pela tarefa de escrever o tão pleiteado livro didático para História do Brasil¹¹⁵ que contribuiria com a *desalienação da juventude brasileira* parecem ter deixado em segundo plano outras tarefas, entre elas aquelas mais especificamente acadêmicas. O próprio Boletim de História deixou de circular.

Entre os professores, Maria Yedda fora dirigir a Rádio Roquete Pinto e Francisco Falcon também estava envolvido com a redação do novo *manual de História*, além de assessorar o Ministério da Educação na formulação dos programas mínimos.

A construção do amanhã se fazia naquele momento, viabilizando outras estratégias de valorização da Cátedra de História Moderna e Contemporânea distintas daquelas que tinham a história africana como eixo.

Os objetivos e a intensidade da ação dos golpistas e suas iniciativas específicas voltadas para a universidade, cujos podem ser bem aquilatados quando o Ministro da Educação Flávio Suplicy de Lacerda diz aos reitores reunidos que "aliviem as Universidades de cargas humanas inúteis, sem contemplações (...), um vírus não vale pelo tamanho e nem pela quantidade, mas por ser vírus, que infecciona" (MEC: 1964).

¹¹⁵ Trata-se, como já indicamos, da História Nova do Brasil, que se originou da *Coleção História Nova*, publicada pelo Ministério da Educação e Cultura, por meio da Campanha de Assistência ao Estudante (Cases), em 1964. Escrita em conjunto por Joel Rufino dos Santos, Mauricio Martins de Mello, Pedro de Alcântara Figueira, Pedro Celso Uchoa Cavalcanti Neto, Rubem César Fernandes e Nelson Werneck Sodré, todos vinculados ao Departamento de História do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb) — do qual Sodré era o diretor —, a coleção previa dez títulos, dos quais foram publicados cinco até 1964, quando a edição foi suspensa pela ditadura militar recém-instaurada. No ano seguinte, a editora Brasiliense republicaria alguns deles, agrupados em dois volumes, o de número um e o de número quatro, em um plano, não concretizado, que pretendia totalizar seis. Três décadas depois, em 1993, uma coleção intitulada *Memória Brasileira*, lançada pelas Edições Loyola e pela Editora Giordano, juntou novamente os autores para que fizessem um balanço da obra, publicado com o primeiro dos títulos originais, "O Descobrimento do Brasil" (LOURENÇO: 2008).

Perspectiva reiterada pelo general Castelo Branco, presidente da República, na mesma ocasião ao afirmar :

“Não tereis mais que temer o ambiente de subversão e inquietação no qual os objetivos políticos se sobrepunham a todas as conveniências do ensino. Agora, livres das distorções a que estavam submetidas as universidades, encontrareis o ambiente próprio à fecunda convivência entre mestres e discípulos, todos voltados para o desenvolvimento da cultura nacional. (Idem, *ibid.* apud SANFELICE: 2008)”

A retomada da atividade acadêmica, como indicou o professor Falcon, ocorreu em um quadro bastante conturbado. O recrudescimento da violência contra a sociedade, que se traduziu na universidade com a nova onda de aposentadorias, prisões e punições desencadeada com ato institucional nº. 5¹¹⁶, tornou inócua a decisão de instituir a disciplina história da África no currículo de História, por não haver mais quem se interessasse ou pudesse ministrá-la.

EXISTINDO NAS MARGENS

Entre meados de década de 1960 e a retomada de sua presença no interior dos cursos de História, que localizamos nos anos 1990, a história da África praticamente inexistiu no interior dos cursos regulares de graduação em História, o que não significou o seu total desaparecimento da Universidade. Ela permaneceu sendo estudada nas graduações em Relações Internacionais, desde que estes cursos foram criados, ao final da década de 1970, e em algumas graduações em Geografia, de maneira mais sistemática. A principal preocupação era a de subsidiar a política externa brasileira, na qual a o continente africano permanecia como um parceiro menor, mas constante e, por vezes estratégico¹¹⁷. Assim como seu tratamento na perspectiva dos modelos de desenvolvimento analisados pela Geografia.

¹¹⁶ que aposentou Maria Yedda e praticamente destruiu a antiga Faculdade Nacional de Filosofia, mais do privando-a de quadros, privando-a de futuro acadêmico a curto prazo.

¹¹⁷ Flávio Saraiva, em *O lugar da África: a dimensão atlântica da política externa brasileira* (1996) propõe uma classificação para as relações do Brasil com este continente identificando o período 1967-79 como

Voltados também para estudar e dar apoio às pesquisas sobre África e africanos no Brasil os três Centros de Estudos abertos na esteira das independências africanas mantiveram-se em atividade no período. O pioneiro, fundado por iniciativa do filósofo português Agostinho da Silva em 1959, o Centro de Estudos Africanos da Universidade de São Paulo, originalmente Centro de Estudos e Cultura Africana junto à FFLCH/USP e o Centro de Estudos Afro-Asiáticos da Universidade Candido Mendes, um quase herdeiro do IBEEA, dos tempos da Política Externa Independente de Jânio Quadros.

Gilson Oliveira Junior (2010), que estudou o CEAO na sua dissertação de mestrado, Lívio Sansone (2009) que é seu diretor e Valdemir Zamparoni (1995), que é professor do CEAO, nos conduzem a pensar que o centro baiano, criado para ser uma instituição de apoio à presença diplomática brasileira em África, então se iniciando, permaneceu ao longo das décadas seguintes com um perfil similar àquele para o qual havia sido criado. No Estado com maior concentração de população negra do País deveria viabilizar estudos, pesquisas e extensão no domínio das culturas africanas, afro-brasileiras e asiáticas além de assessoria na formulação de políticas públicas envolvendo a população negra brasileira.

Uma das grandes ideias que tinha o CEAO naquela época era enviar, ou ajudar a enviar, à África uma vanguarda de baianos que pudesse aprender a estudar o continente africano lá mesmo. Dessa maneira, o CEAO queria fazer que os estudos africanos na Bahia passassem de uma fase de consumo dos conhecimentos já existentes sobre a África para uma nova fase, na qual pesquisadores e pesquisadoras baianos participassem, na própria África, da produção de novos conhecimentos sobre o continente, e do reexame crítico do conhecimento já acumulado (FARIAS, 2010).

Desde sua criação também lhe cabe a função de gerir programas brasileiros de cooperação cultural com países africanos, responsabilizando-se por receber, alocar e supervisionar jovens africanos que vêm ao Brasil estudar e enviar aos países africanos professores brasileiros em missão. Do CEAO saíram vários pesquisadores brasileiros hoje atuando no exterior, como assinala Alberto da Costa e Silva¹¹⁸:

"os anos dourados da política africana", 1979-90 como a fase da "Pax Atlântica" e, a partir de 1990, como "opção seletiva".

¹¹⁸ Entrevista concedida à autora em junho de 2011.

...uma geração de interessados na África e em sua história, alguns dos quais atravessaram o oceano e foram estudar e lecionar em Dacar, Ibadan, Ifé, Kinshasa. Cito alguns nomes: Guilherme de Castro, Pedro Moacyr Maia, Vivaldo Costa Lima, Yeda Pessoa de Castro e Paulo Fernandes de Moraes Farias. O último abrigado na Universidade de Birmingham e escrevendo quase sempre em inglês, tornou-se um dos mais conceituados especialistas na história do Saara e da savana sudanesa.¹¹⁹

Ao lado desses, muitos outros estudos e publicações tiveram origem no CEAO, além de cursos de línguas, palestras e cursos de extensão em história dos Africanos no Brasil, dos Afrodescendentes e de História da África. Mas o Centro de Estudos baiano ofereceu somente uma disciplina voltada diretamente para África: Curso básico de Civilização e Língua Ioruba (ZAMPARONI: 1994).

Assim também ocorria com o CEA, que apesar do peso intelectual dos professores e pesquisadores a ele vinculados, entre os quais podemos citar os antropólogos Fernando Mourão, Kabengele Munanga, Fabio Leite e Carlos Serrano, desde a sua criação em 1963 mantém um perfil de espaço para a troca de experiência interdepartamental, embora mais organicamente ligado ao Departamento de Sociologia e Antropologia. Ao longo de décadas, mantendo uma biblioteca atualizada e realizando seminários e debates, tem acolhido aqueles que, no interior dos diferentes departamentos da USP pesquisam ou se interessam pelos estudos africanos e funciona também como apoio aos estudantes vindos do outro lado do Atlântico para realizar seus cursos na Universidade de São Paulo. Na avaliação de Valdemir Zamparoni

... o principal papel do CEA, hoje não tem sido o de centro de pesquisas mas funciona como núcleo acolhedor, orientador e viabilizador para a formação de pessoal africanista a nível de pós-graduação e isto contribui para disseminar os focos de atuação africanista pelo país, já que a maioria destes pós-graduandos faz parte ou acaba por ingressar na carreira do ensino superior e

¹¹⁹ A ligação destes autores com a África se dá, salvo no caso de Paulo Farias, ainda na instalação do CEAO, nos anos 1960, quando vão para a África na condição de “leitores” brasileiros em Gana e na Nigéria. Paulo Farias, médico baiano que frequentou cursos do CEAO também na década de 1960 foi para Gana em 1964 como estudante, iniciando uma trajetória de, como ele próprio afirma, “estudar a África pela África e não pelo Brasil”. Vivaldo Costa e Lima foi antropólogo e sucedeu Agostinho da Silva na direção do CEAO. Pedro Moacyr Maia dedicou-se à poesia e a literatura, tendo sido diretor do Museu de Arte Sacra entre 1982 e 1989.

ao buscarem espaço acadêmico em suas áreas de formação acabam por influenciarem na introdução de disciplinas relacionadas à África (1995: 120).

Assim como o CEAO, o centro de estudos paulistas também não ofereceu cursos de história da África em outro nível que não aquele de extensão.

Na visão de Nunes Pereira (1991; 2008) e de Marcelo Bittencourt não foi diferente a trajetória do Centro de Estudos Afro-Asiático. Desde sua fundação, em 1973, ele conjugou a função de centro de informações e polo de divulgação dos acontecimentos vinculados aos movimentos de libertação africanos e a conjuntura política dos países de língua portuguesa ou sul-africanos. Também funcionou como um ponto de acolhida de estudantes e uma agência de viabilização de convênios e parcerias com países africanos para intercâmbio de estudos. Realizava cursos e seminários, nos quais a história da África era abordada, alguns desses cursos com público significativo; também desenvolveu alguns estudos específicos, mas sempre com o caráter de extensão acadêmica.

Além de contribuírem para despertar novas vocações e a viabilização de pesquisas através do seu acervo documental ou da sua rede de contatos, os três centros de estudos mantiveram ao longo desses anos, com certa regularidade, publicações em torno da temática. Com ênfases distintas, correspondentes ao perfil de atuação dos profissionais vinculados a cada uma das instituições, esses Centros publicaram nas revistas *Afro-Ásia* (CEAO), *África* (CEA) e *Estudos Afro-Asiáticos* (CEAA) estudos brasileiros e a produção internacional acerca do continente e de sua diáspora. Nas publicações os estudos de história africana não receberam menos atenção do que os trabalhos relacionados às influências africanas no Brasil, as relações entre esse país e a África ou do que os problemas de política contemporânea¹²⁰.

Nas entrevistas dos atuais professores de História da África, os Centros de Estudos foram lembrados como espaços nos quais Marcelo Bittencourt, Mônica Lima, Selma Pantoja, Leila Hernandez e Vladimir Zamparoni buscaram interlocutores em uma

¹²⁰ Cf. Alberto da Costa e Silva “Os estudos de história da África e sua importância para o Brasil” e Luis Beltran O africanismo Brasileiro – incluindo uma bibliografia africanista brasileira (1940-1984).

época em que falar ou estudar África era muito pouco frequente. Marcelo, Mônica e Vladimir destacaram, ainda, os contatos propiciados pela rede de relações tecida pelas instituições a qual recorreram em algum momento da sua formação. Selma recorda ter seguido um curso de extensão no CEAA quando cursava a faculdade de História, na Universidade Federal Fluminense. Eram os anos setenta e ela, ansiosa por ampliar seus conhecimentos sobre os movimentos de libertação colonial, então em curso nas antigas colônias portuguesas, buscou o Afro-Asiático como alternativa à inexistência desses conteúdos no âmbito da formação oferecida pela UFF¹²¹.

Os centros de estudos eram, entretanto, lugares de resistência – neles permanecia viva a preocupação com um continente para o qual a Política e a Academia dedicavam muito pouca atenção. Também eram locais nos quais a presença de historiadores era pequena ou quase inexistente. Aqueles que os procuraram para aprofundar seus estudos em História da África, o fizeram com a orientação de antropólogos, sociólogos ou críticos literários, em programas de pós-graduação em antropologia, sociologia ou literatura.

A DISCIPLINARIZAÇÃO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA

Já na década de 1990, assistimos ao início de um movimento que resulta em uma revitalização dos estudos de história africana no Brasil e, em particular, entre os historiadores brasileiros. De forma inicialmente tímida, expressando-se pela publicação de um ou outro título produzido nacionalmente, como *A enxada e a lança*, do embaixador Costa e Silva, com edições de 1992 e 1996, ou *Em costas negras*, de Manolo Florentino, de 1997 ou, ainda, *A história da África negra pré-colonial*, de Mario Maestri Filho, de 1998. Traduções como as de Kwame Appiah e o seu essencial *Na casa do meu pai* também vêm a lume naquela década. Ou a abertura de concurso público para professor de História da África na USP e na UFBA, que aprovam os professores Leila Hernandez e Valdemir Zamparoni, respectivamente. Ou nos muitos cursos de extensão

¹²¹ Entrevista concedida a autora em janeiro de 2012.

que passam a ser organizados por todo o Brasil, para os quais são sistematicamente convidados os poucos especialistas em História da África então em atividade no país: Mônica Lima, Marcelo Bittencourt, Selma Pantoja e Valdemir Zamparoni cruzam o país de Norte a Sul, proferindo palestras ou mini-cursos sobre a importância da História da África para a História brasileira, convidados por Sindicatos de professores, por entidades do movimento estudantil, por associações do movimento negro e, inclusive, por algumas universidades.

Gradualmente esse “renascimento” foi ganhando volume e regularidade, com publicações frequentes, ampliação do número de especialistas, diversificação e segmentação das abordagens e, em relação ao aspecto que estamos analisando neste trabalho, inscrevendo os conteúdos de história africana como conhecimento relevante e imprescindível à formação do historiador brasileiro. Nesta condição passaram a constar dos currículos de graduação em História da maior parte das Universidades públicas do país, incorporando-se aos currículos vigentes nestas instituições como componentes curriculares autônomos, isto é, como disciplinas acadêmicas de história da África para as quais precisaram ser disponibilizados horários e salas de aulas exclusivas, professores próprios, recursos de formação e capacitação específicos.

Sua incorporação se deu sem que fossem necessárias reformulações curriculares que alterassem a lógica de organização existente ou que impusessem a supressão de outros componentes curriculares. Isto é, não foi preciso diminuir a carga horária de nenhuma das disciplinas existentes, nem tampouco foram feitas propostas de que os conteúdos de história da África fossem ministrados na forma de leituras orientadas, oficinas de pesquisa, isentos de avaliações ou como Estudos Africanos, reunindo aportes de diversos campos do conhecimento acadêmico sobre África, como é usual em universidades norte-americanas ou canadenses.

Tampouco foram registradas disputas renhidas e públicas para sua incorporação nos departamentos, nas quais grupos de professores se colocassem frontalmente contrários a sua inclusão. Identificamos apenas um episódio em que o professor questiona a constituição de uma área de conhecimento específica para história da

África. No episódio, a oposição se deu à organização de uma área autônoma própria, independente daquela de História Moderna e Contemporânea e não à oferta de disciplinas específicas de história da África pelo departamento ou a contratação de professores especialistas nesse ramo do conhecimento. Os argumentos elencados pelo professor estão dirigidos a uma situação particular do departamento de História da UFRJ que ao tornar obrigatórias as disciplinas de História da África resolveu que elas integrariam uma área do referido departamento. Por ser contrário a esta nova configuração, o professor, que integra a área de Moderna e Contemporânea, fez circular, por correio eletrônico, um abaixo-assinado no qual expunha seus motivos. Não conseguiu adesões significativas, a polêmica não prosperou e a nova área foi finalmente criada.

Em pouco mais de dez anos os currículos dos cursos de história passaram a incluir a “nova” disciplina acadêmica, cada vez mais tornada uma disciplina obrigatória, e a criar condições para que ela fosse efetivamente ministrada em salas de aula, com professores e recursos para o desenvolvimento da pesquisa.

Temos então a vitória de *uma* proposição – compreendendo com Goodson (1997; 2001) e Apple (2006) que a conformação de um currículo resulta sempre de um determinado equilíbrio de forças. A partir de então, este arranjo se traduz em uma seleção de conteúdos, apoiada em autores que passam a ser considerados os mais apropriados e em encadeamentos e recortes cronológicos que se tornam os mais aplicados e aceitos. De forma tal que passam a orientar a seleção de novos integrantes ao corpo de profissionais e, não menos importante, em atividades e temáticas que passam a ser desenvolvidas pelos profissionais formados por esse modelo curricular nos seus diferentes âmbitos de trabalho.

CONVERGÊNCIAS

Nas décadas de 1980 e 1990 entrelaçam-se nos espaços democráticos recém-conquistados diferentes tendências que viabilizam o “renascimento” da história da

África como preocupação dos historiadores. O impulso reivindicatório do Movimento Negro, centelha que desencadeia a transformação, encontra o oxigênio do qual se nutre no ambiente de discussão possibilitado pelas reformas educacionais em curso na época e nas profundas transformações vivenciadas pela historiografia brasileira.

Como visto anteriormente, na década de 1980, o Movimento Negro elegeu a educação como uma das suas frentes principais de luta contra o racismo e a discriminação racial. O acesso, a permanência e a ampliação da escolaridade dos jovens negros são considerados fundamentais para reduzir a desigualdade social e o preconceito, assim como a reprodução de conteúdos eurocêntricos tem sido essencial para reproduzi-los. Sua atuação política nesta frente de lutas voltou-se, então, para forçar o Estado brasileiro a reconhecer a existência do racismo no país, inclusive de sua prática pelo próprio aparato oficial – o racismo institucional. E, a partir do reconhecimento, inscrever na legislação brasileira medidas compensatórias, entre elas as que visavam a alteração dos conteúdos de ensino superando o *racismo epistêmico*, considerado elemento estrutural na reprodução das desigualdades.



Por racismo epistêmico entendia-se a operação teórica que privilegiava a tradição do pensamento e os pensadores ocidentais como os únicos com legitimidade para serem alçados a condição de teorias e pensadores universais e verdadeiros. O *racismo epistêmico* considerava os conhecimentos não ocidentais como inferiores (Grosfoguel: 2007).

Caberia, em decorrência, emular o acesso e a discussão de “saberes produzidos pelas diferentes sociedades e povos não como saberes subalternos, mas como conhecimentos que foram invisibilizados em função dos ‘interesses dos grupos sociais hegemônicos’” (Brasil: 2007a, 31). Entre estes, com destaque, os concernentes aos afro-brasileiros e africanos.

Tais formulações encontraram eco parcial no processo de renovação da historiografia e do ensino de história, bem como de alteração curricular mais ampla, no mesmo período. Com Circe Bittencourt (1998) e Renilson Ribeiro (2004) podemos identificar como traços gerais desse movimento um discurso educacional que indicou a necessidade do aluno vir a tornar-se, através da escola, um *ator social capaz de transformar a realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática*. A partir desse objetivo era dada ênfase na atuação do professor nesse processo ao selecionar conteúdos que fizessem sentido para o educando e, especificamente em relação à História, pela perspectiva de trabalharem com diferentes temporalidades e sujeitos, numa ação crítica e deliberada visando a superar a concepção do tempo histórico homogêneo determinado pelo eurocentrismo e pela primazia do Estado-Nação como sujeito quase exclusivo.

A democratização que estava em curso e as determinações constitucionais de 1988, que ampliavam o número de séries obrigatórias para a escolarização, estimulavam a discussão sobre a elaboração dos novos currículos, ao passo que o aumento dos programas de pós-graduação e, mesmo de cursos de graduação em História, estreitava os contatos entre professores de educação básica e do nível superior. A rejeição da disciplina de Estudos Sociais, com o retorno da História e da Geografia ao currículo da escola básica, foi expressão desta combinação de elementos. A forte pressão dos professores de História e Geografia, em ação uma conjunta com professores universitários e intelectuais, em debates, seminários e abaixo-assinados levou ao resultado como se apresentou. Uma revisão crítica das propostas curriculares de História foi empreendida, fecundada pelas iniciativas inovadoras de alguns profissionais ou secretarias de ensino que já estavam em curso, pela produção

historiográfica brasileira mais recente e pelo diálogo com novas tendências historiográficas que ganhavam espaço entre os acadêmicos. Nos espaços de convívio e nas propostas alternativas neles geradas se repensava o lugar e a função do ensino de História na escola em uma sociedade democrática (MARTINS: 2002; RICCI: 1999)

A escola cidadã era tida então como um espaço de produção de cultura e conhecimentos e precisava de uma nova organização e novos parâmetros para poder alcançar esses objetivos. As propostas de ensino que vinham sendo elaboradas desde meados da década de 1980, de forma bastante desigual e diversa por todo país, encontraram nas novas abordagens e métodos difundidos pela terceira geração dos Annales, pelos historiadores sociais britânicos e pelos ativistas da História Cultural uma possibilidade de contribuir com estas metas. Destacava-se a possibilidade de explorar as experiências históricas cotidianas de homens e mulheres comuns, de *voltar o olhar para as margens e para as táticas* de sobrevivência e resistência ao *domínio opressor* do exercício do poder hegemônico, que contribuíam para ampliar os limites da História e faziam-na convergir, sem necessariamente coincidir, com os objetivos preconizados pelos ativistas da negritude.

Estas mesmas influências estavam presentes, também de forma heterogênea, entre os professores universitários de História. Data desse momento a difusão no Brasil de pensadores como E.P. Thompson, Walter Benjamin, Cornelius Castoriadis, Michel de Foucault, Michel de Certeau e a *Nouvelle Histoire* francesa. O enorme sucesso da trilogia *História: Novos problemas, Novos objetos e Novas Abordagens*, assim como de *Formação da Classe Operária Inglesa* dão o testemunho de sua penetração e contribuem, decisivamente, para a incorporação aos estudos historiográficos de novos sujeitos sociais, como as mulheres e os negros, escravos e trabalhadores todos anteriormente excluídos (RIBEIRO: 2004).

Destarte, a renovação da História ensinada tornou-se preocupação de muitos intelectuais brasileiros, como Circe Bittencourt, Ernesta Zamboni, Kátia Abud, entre outros, que aliaram reflexão teórica às propostas práticas de elaboração de novos referenciais curriculares para o ensino de História em todos os níveis do sistema

educacional e engajaram-se na condução de propostas para a construção de uma escola que contribuísse na consolidação de uma sociedade democrática.

Eram tempos nos quais as novas dinâmicas tecnológicas e as novas configurações do mundo da produção enfatizavam as preocupações nacionais e internacionais com a formação do indivíduo capaz de se adequar a essas mudanças. Respondendo ao chamado da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, do Fundo das Nações Unidas para a infância – UNICEF, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD e do Banco Mundial - BIRD o Brasil participou, em 1990, da Conferência Mundial de Educação para Todos e comprometeu-se com a universalização da educação fundamental e a ampliação da aprendizagem para crianças, jovens e adultos¹²². Para cumprir as metas acordadas, o governo brasileiro coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para todos (1993 – 2003), esforçou-se na aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹²³ e conduziu a preparação de diretrizes curriculares que fossem uma referência para o ensino fundamental e *garantissem os princípios democráticos definidores da cidadania numa sociedade permeada de tantas diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas* (RIBEIRO: 2004).

Nas discussões que acompanharam esses movimentos emergiu um país que se reconhecia pluricultural, mas não racista, ou melhor, não contemplava a questão do racismo na escola. Na LDB, no capítulo Da Educação Básica está indicado que *o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas, raças e etnias para a formação do povo brasileiro*¹²⁴, tão somente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, pelo MEC em 1996, também abordaram a diversidade:

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem [...] O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza

¹²² Cf. Declaração de Nova Delhi, assinada por Brasil, Indonésia, China, Bangladesh, Egito, México, Nigéria, Paquistão, Índia.

¹²³ Lei Federal n. lei 9394/96

¹²⁴ Cf. Capítulo VII Da Educação Básica no Art.38 inciso III

representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando diferentes formas de expressão cultural. (PCN: 1997, p. 3)

Coerentes com esta visão geral, os PCN's de História se pautaram pela crítica à visão eurocêntrica que instituíra um determinado modelo de identidade social unívoco e apresentaram, como um dos seus objetivos específicos, a construção da noção de identidade, relacionando identidades individuais, sociais e coletivas e propondo a introdução de outros sujeitos históricos diferentes daqueles que dominavam o ensino de História¹²⁵. Em suas sugestões destacava-se a preocupação em possibilitar aos alunos o trabalho com semelhanças e diferenças culturais que contemplariam espacialidades mais amplas e temporalidades diversas, nas quais também é visível o diálogo com a historiografia social e da Nova História cujo espaço se ampliava nas universidades.

Concomitantemente há um recrudescimento dos estudos sobre a escravidão motivados pelos cem anos da assinatura da Lei Áurea, em 1988, e profusamente comemorados pelo Estado brasileiro. Iluminados pelos novos tempos e abordagens teóricas muitos desses trabalhos se depararam com homens e mulheres capacitados a ação, mesmo em situação adversa. É o que vemos nos trabalhos pioneiros de João José Reis, Leila Algranti, Sidney Chalhoub¹²⁶ ou nos

...quilombolas analisados por Flávio Gomes, por exemplo, [que] deixaram de ser fugitivos de um sistema escravista para tornarem-se combatentes de um outro tipo de liberdade. Surgiram dali homens com histórias de vida próprias e memórias de lutas coletivas. Como bem notou Silvia Lara, a influência thompsoniana neste tipo de estudo tornou-se evidente. Ela unia a história da escravidão àquela referente aos estudos sobre as relações e processo de

¹²⁵ Os PCN's acompanham a irrupção súbita e massiva do conceito de *identidade* nas ciências humanas, que ocorre nos anos de 1990. O termo passa a ser usado, desde então, para designar fenômenos como os conflitos étnicos (descritos como *conflitos identitários*), ao status e os papéis sociais, as culturas de grupo, certas patologias sociais ou, então, para exprimir identidades pessoais (Dortier:2010, 262).

¹²⁶ Citamos *Negociação e Conflito: A Resistência Negra no Brasil Escravista*, publicado em 1989 e *A Morte é uma Festa: Ritos Fúnebres e Revolta Popular no Brasil do Século XIX*, de 1992, ambos de João José Reis; *O Feitor Ausente: estudo sobre a escravidão urbana no Rio de Janeiro, 1808-1821*, de 1988, obra de Leila Algranti; de Sidney Chalhoub lembramos *Visões da Liberdade* – uma história das últimas décadas da escravidão no Brasil, lançado em 1990.

trabalho livre no Brasil. Para esta historiografia, os escravos e quilombolas eram indivíduos com personalidade e problemas pessoais, mas também faziam-se classe em diferentes contextos, especialmente quando imbuídos de um espírito de luta herdado e partilhado por experiências vindas de um presente ou de um passado em comum (RICCI: 2000).

Uma vez vindos a público, esses estudos alimentam as certezas em relação aos impactos positivos de se tornar acessível uma história em que os negros brasileiros e sua cultura tivessem espaço ampliado ou protagonista. E, não seria possível recuperar as experiências herdadas pelos negros brasileiros, escravizados ou não, sem haver um contraponto com a África e sua história, como demonstrado brilhantemente por Manolo Florentino, na tese defendida em 1991, *Em costas negras: Um Estudo Sobre o Tráfico de Escravos Africanos para o Porto do Rio de Janeiro*¹²⁷.

Nas regiões em que o movimento social antirracista estava mais organizado e conseguia estabelecer o diálogo com os governos e parlamentares, foram sendo aprovadas leis estaduais ou municipais que pretendiam tornar a educação e o sistema escolar propulsores de uma sociedade mais democrática, combatendo o racismo e o preconceito. E que para isso contavam com as contribuições que seriam trazidas por uma nova história do Brasil que estava sendo feita e por uma história da África Negra que contabilizava um pequeno número de pesquisadores e professores em todo o território nacional.

Assim foi que em 1989, a Constituição do Estado da Bahia, promulgada em 05 de outubro de 1989 instituía que

Art. 275. É dever do Estado preservar e garantir a integridade, a respeitabilidade e permanência dos valores da religião afro-brasileira e especialmente:

...

IV- promover a adequação dos programas de ensino das disciplinas de geografia, história, comunicação e expressão, estudos sociais e educação artística à realidade histórica afro-brasileira, nos estabelecimentos estaduais de 1º, 2º e 3º graus.

...

Art. 288. A rede estadual de ensino e os cursos de formação e aperfeiçoamento do servidor público civil e militar incluirão em seus

¹²⁷ Transformada em livro numa edição do Arquivo Nacional de 1995, hoje esgotada.

programas disciplina que valorize a participação do negro na formação histórica da sociedade brasileira (Constituição do Estado da Bahia apud SILVA JUNIOR, 1998: 106-107).

Em 1990, a Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, definia que

Art. 182. Cabe ao Poder Público, na área de sua competência, coibir a prática do racismo, crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da Constituição da República.

Parágrafo único. O dever do Poder Público compreende, entre outras medidas:

...

VI – a inclusão de conteúdo programático sobre a história da África e cultura afro-brasileira no currículo das escolas públicas municipais (Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte apud Silva Junior, 1998: 174).

Em 5 de setembro de 1991, A Lei nº 6.889, do município de Porto Alegre dizia que

Art. 1º Fica incluído, nas escolas de 1º e 2º graus da rede municipal de ensino, na disciplina de História, o ensino relativo ao estudo da Raça Negra na formação sociocultural brasileira.

Art. 2º Ao lado dos grandes eventos da história da captura e tráfico escravagista, da condição do cativo, das rebeliões e quilombos e da abolição, torna-se obrigatório o ensino sobre a condição social do negro até hoje, bem como sobre sua produção cultural e movimentos organizados no decorrer da História Afro-Brasileira.

Art. 3º Para efeito de suprir a carência da bibliografia adequada, far-se-á levantamento da literatura a ser adquirida pelas bibliotecas escolares; debates e seminários com o corpo docente das escolas municipais, a fim de qualificar o professor para a prática em sala de aula.

Art. 4º O município promoverá a interdisciplinaridade com o conjunto da área humana: Língua Portuguesa; Educação Moral e Cívica; Geografia e Educação Religiosa, adequando o estudo da Raça Negra em cada caso.

Art. 5º É responsabilidade da SMED e do corpo docente das escolas municipais, através de suas direções, conjuntamente com a comunidade escolar local, propiciar o amplo debate da matéria constante no art. 2º da presente Lei, visando à superação do preconceito racista existente na sociedade. (Lei nº 6.889, de 05 de setembro de 1991, do município de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul apud SILVA JUNIOR, 1998: 237-238)

Três anos mais tarde, em 17 de janeiro de 1994, no município de Belém, a Lei n.º 7.685, preconizava que

Art. 1º Fica incluído, no currículo das escolas da rede municipal de ensino, na disciplina de História, o conteúdo relativo ao estudo da Raça Negra na formação sociocultural brasileira.

Art. 2º Ao lado do ensino dos grandes eventos da história da captura e tráfico escravagista, torna-se obrigatório o ensino sobre a condição social do negro hoje, sobre a produção cultural de origem afro-brasileira, bem como dos movimentos organizados de resistência no decorrer da História brasileira.

Art. 3º A fim de qualificar o professor para a prática em sala de aula, no que diz respeito ao conteúdo objeto da presente Lei, realizar-se-ão cursos, seminários e debates com o corpo docente das escolas municipais com ampla participação da sociedade civil, em especial dos movimentos populares vinculados à defesa da cultura e da contribuição afro-brasileira.

Art. 4º A Secretaria Municipal de Educação promoverá o interdisciplinamento [sic] com o conjunto de disciplinas, adequando o estudo da Raça Negra em cada caso.

Art. 5º É de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e da Comunidade Escolar, através dos Conselhos Escolares, o amplo debate do conteúdo constante no art. 2º desta Lei, a superação do preconceito racista existente na sociedade. (Lei nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, do município de Belém, estado do Pará apud SILVA JUNIOR, 1998: 184).

Em Aracaju, em novembro de 1994, os vereadores instituíram um curso preparatório para especialistas e corpo docente da rede municipal de ensino, visando a capacitá-los a incluir no currículo e conteúdos programáticos fundamentados na cultura e na história do negro no Brasil, o que ocorreu no ano seguinte, através da Lei n.º 2.251, de 31 de março de 1995, onde se lia que

Art. 1º Ficam incluídos, no currículo das escolas da rede municipal de ensino de 1º e 2º graus, conteúdos programáticos relativos ao estudo da raça negra, na formação sociocultural e política.

Art. 2º A rede municipal de ensino deverá adotar conteúdos programáticos que valorizem a cultura e a história do negro no Brasil.

Art. 3º Ao lado dos grandes eventos da história da captura e tráfico escravagista, da condição do cativo, das rebeliões e quilombos e da abolição, torna-se obrigatório o ensino sobre a condição social do negro, hoje, bem como sobre a produção cultural de origem afro-brasileira, com como dos movimentos organizados de resistência no decorrer da História Brasileira.

Art. 4º Para efeito de suprir a carência de bibliografia adequada, far-se-á levantamento da literatura a ser adquirida pelas bibliotecas escolares do Município.

Art. 5º A fim de qualificar o professor para a prática em sala de aula, no que diz respeito à matéria objeto da presente Lei, realizar-se-ão cursos, seminários e debates com o corpo docente das escolas municipais, com ampla participação da sociedade civil, em especial dos movimentos populares vinculados à defesa da cultura e da contribuição afro-brasileira.

Art. 6º A Secretaria Municipal de Educação promoverá a interdisciplinaridade com o conjunto da área humana: Língua Portuguesa; Estudos Sociais; Geografia e Educação Religiosa e História, adequando o estudo da raça negra a cada caso.

Art. 7º É responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e da comunidade escolar, através dos Conselhos Escolares, propiciar o amplo debate da matéria constante no art. 3º desta Lei, visando a superação do preconceito racista existente na sociedade. (Lei n.º 2.251, de 31 de março de 1995 do município de Aracaju, estado de Sergipe apud SILVA JUNIOR, 1998: 295-296).

Em de 4 de janeiro de 1996 foi a vez do município de São Paulo quebrar resistências e aderir à educação antirracista, através Lei n.º 11.973

Art. 1º As escolas municipais de 1º e 2º graus deverão incluir em seus currículos “estudos contra a discriminação racial”.

Parágrafo único. A inclusão referida no “caput” será realizada de acordo com os procedimentos estabelecidos pelas legislações federal e estadual e ficará condicionada à disponibilidade de carga horária.

Art. 2º Regulamento definirá em qual disciplina os estudos contra a discriminação racial serão realizados e a respectiva carga horária.

Art.3º O Poder Executivo disporá do prazo de 90 (noventa) dias para regulamentação da presente lei, a contar da data de publicação desta.

Art. 4º As despesas com a execução desta lei correrão por conta da dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário. (Lei nº 11.973, de 04 de janeiro de 1996, do município de São Paulo, estado de São Paulo apud SILVA JUNIOR, 1998: 276).

Em Brasília, o então governador Cristovam Buarque sancionou, em 13 de setembro de 1996, a polêmica Lei nº 1.187 que dispunha sobre a introdução do “estudo da raça negra” como conteúdo programático dos currículos do sistema de ensino do Distrito Federal. Em seus artigos estava prescrito que

Art. 1º - O Estudo da raça negra é conteúdo programático dos currículos das escolas de 1º e 2º graus do Distrito Federal.

§ 1º - No Estudo da raça negra, serão valorizados os aspectos sociais, culturais e políticos da participação do negro na formação do país.

§ 2º - Cabe à Secretaria de Educação, por seus órgãos competentes, proceder à revisão dos currículos a fim de adequá-los a esta Lei.

Art. 2º - A qualificação dos professores e o constante aperfeiçoamento pedagógico exigidos para a implantação do disposto no art. 1º ficarão a cargo do Poder Executivo.

Parágrafo único – Para alcançar o fim a que se refere o caput, o Poder Executivo realizará:

I – cursos, seminários e debates com a participação da sociedade civil, especialmente dos movimentos populares vinculados à defesa da cultura e da contribuição afro-brasileira;

II – intercâmbio com organismos nacionais e internacionais voltados à valorização do negro;

III – análise do material didático, preponderantemente o bibliográfico, a fim de suprir as carências identificadas.

Percebemos, então, que na medida em que se ampliava o comprometimento dos governos municipais, aos quais cabia a responsabilidade pela gestão do ensino fundamental, com a inclusão de conteúdos que contribuíssem para a superação do racismo e do preconceito contra os negros, fazia-se mais presente, no próprio texto legal, a preocupação em promover a formação dos profissionais já em atuação, capacitando-os a trabalhar com a temática do negro e da discriminação racial.

Ainda que tenhamos em conta a distância existente entre promulgação do texto legal e sua efetiva incorporação pelo sistema escolar, não podemos esquecer que sua inclusão na legislação derivou da atuação de um movimento social organizado cuja capacidade de pressão continuava a se exercer, agora com a possibilidade de acionar juridicamente os governantes e responsáveis pelo sistema de ensino quando do não cumprimento da legislação em vigor. Portanto, capaz de exigir e construir alternativas para a efetivação de suas conquistas.

Cria-se, assim, uma demanda por profissionais habilitados a promoverem a capacitação de professores de História, Literatura, Artes e especialistas de ensino em diferentes redes de ensino municipal. Surge, também, um potencial mercado para autores de obras e de material didático capazes de suprir as necessidades criadas quando da aplicação da legislação. Cursos de extensão, cursos rápidos, cursos oficiais e promovidos por sindicatos e organizações não governamentais as mais diversas, que abordavam a história dos negros no Brasil, estratégias de combate ao racismo e, com maior ou menor peso também a história da África.

Luiz Fernandes de Oliveira, em tese recém-defendida no Rio de Janeiro, nos mostrou o funcionamento de um desses cursos para professores da rede pública de ensino, organizado pelo Sindicato de Profissionais da Educação do Rio de Janeiro – SEPE, voltado exclusivamente para a história da África. Com duração de 24 horas/aula, ao longo de seis sábados, distribuídas por quatro professores: Marcelo Bittencourt, Monica Lima, Edson Borges e José Maria Nunes Pereira. No temário: Tráfico e escravidão, a

partilha da África e a resistência africana no século XIX, o colonialismo, a descolonização e um panorama da África pós-colonial. Na plateia, pois o curso ocorreu no teatro do Instituto de Educação, cerca de 400 professores (OLIVEIRA: 2010).

Monica Lima, hoje professora da UFRJ, também recordou outras experiências de cursos e palestras que reuniam grande número de interessados:

Nos anos noventa, os estudantes de História organizavam nacionalmente um encontro de História da África a cada dois anos entre os Encontros Nacionais dos Estudantes de História. Eles marcavam, neste intervalo, o Encontro Nacional de História da África em diferentes cidades do Brasil como Aquidauana, Ribeirão Preto, Porto Alegre etc. E nós íamos dar estes cursos. Quem éramos nós na época? Éramos eu, o Kabengele Munanga, o Carlos Serrano, o Mário Maestri¹²⁸... E dávamos aulas em quadras de futebol. Dávamos aulas nestas quadras de futebol de salão cheias de estudantes (Professora Mônica Lima)¹²⁹.

Os cursos dados na década de 1990 e o reduzido número de professores especializados que eram por eles convidados também foram realçados pela professora Selma Pantoja, que destacou as divergências que ocorriam, por vezes, entre as expectativas dos seus organizadores e participantes com a abordagem acadêmica dos pesquisadores

A partir do meu mestrado eu fui chamada para dar cursos, palestras, dei não sei quantos cursos por aí, sempre introduzindo África, isso a partir da década de 1980. Eu dei não sei quantos cursos, não sei quantas aulas, estava sempre introduzindo África por aí. Normalmente estes cursos estavam ligados ao Movimento Negro, por que gostem ou não gostem a gente tem uma relação muito ambígua com o movimento negro. Teve um movimento negro lá no Maranhão, que não sabia que a minha história era branca – foi assim que eles me chamaram, aí me convidavam. Tinha um movimento de professores lá não sei aonde, aí me convidavam. E eu estava sempre lá introduzindo a África. Alguns aceitavam, outros tinham bastante problemas para lidar com esta história africana que na verdade a constituição dela é internacional, a base de sua produção vem em outras línguas – e a maior parte não tem acesso. Então tinha uma dificuldade em falar de assuntos que já estavam para lá de batidos

¹²⁸ Kabengele Munanga e Carlos Serrano são antropólogos, integram o departamento de antropologia da USP e historicamente estiveram vinculados ao Centro de Estudos Africanos e ao Movimento Negro. Mario Maestri, hoje professor da Universidade de Passo Fundo, tem como foco de suas pesquisas a escravidão brasileira. Na década de 1980 deu aulas de África Negra pré-colonial, como professor visitante do departamento de História da UFRJ, ocasião em que começou a orientar, no mestrado, os estudos da professora Selma Pantoja, hoje na UNB.

¹²⁹ Entrevista concedida a autora em outubro de 2010.

em outras línguas, por exemplo, eu fiz minha dissertação de história sobre a Rainha Nzinga¹³⁰. Eu tinha acabado de defender o meu mestrado... estava tão feliz, tão animada com que eu havia feito, só querendo falar daquilo. Aí o Movimento Unificado Negro do Rio de Janeiro me convidou para dar uma palestra. Foi um horror, eles odiaram o que eu falei. A pergunta que me fizeram, depois do silêncio foi: *Quem era a Rainha Nzinga?* A Rainha Nzinga que eu falei é a que está no meu livrinho. Pois é assim que eu a vejo. Aí eles me perguntaram: *Qual é a sua cor?* (Professora Selma Pantoja)¹³¹

Nas entrevistas que fizemos foi possível verificar que esse momento de intersecção entre o movimento social, a academia e os professores da educação básica produziu alguns estranhamentos e dificuldades, em função das expectativas distintas entre a busca de afirmação identitária e a de afirmação científica. No entanto, desencadeou a circulação de conhecimentos que foram apropriados de diferentes maneiras por todos os envolvidos. Professores e militantes qualificam-se para o enfrentamento cotidiano do racismo, potencializando suas intervenções. Muitas vezes, instigados pelas novas abordagens oferecidas pelos acadêmicos, como a então novidade da existência da escravidão entre os africanos, buscam dar continuidade aos seus estudos, inscrevendo-se em cursos de extensão mais específicos ou em graduações ou programas de pós-graduação em História. Os então jovens mestres e doutores encontram nos professores e nos cursos elaborados para eles a possibilidade de um público atento e interessado e o reconhecimento profissional que não encontram em seus locais de trabalho, onde

Não havia concurso, não havia nada... ficávamos isolados nos departamentos. Era muito difícil a gente conseguir um lugar ao sol dentro do departamento. Tudo era prioritário para as outras... porque a gente não formava uma área dentro do departamento, não tínhamos grupos, éramos pessoas isoladas. Não tínhamos voz dentro dos departamentos. A não ser que fosse uma pessoa mais política, e tal... porque existem pessoas que são mais políticas. A minha história é uma história muito solitária (Professora Selma Pantoja)¹³².

¹³⁰ A professora se refere a sua dissertação de mestrado *Nzinga Mbandi: Comércio e Escravidão no Litoral Angolano no Século XVII, defendida no mestrado em História da UFRJ em 1987, sob orientação do professor Ciro Flamarion Cardoso.*

¹³¹ Entrevista concedida a autora em janeiro de 2012

¹³² Entrevista concedida a autora em janeiro de 2012

Não obstante o crescimento da demanda por especialistas, o cenário de isolamento descrito pela professora da UNB e compartilhado pelos poucos professores que naquele momento possuíam especialização em história da África não foi substancialmente alterado ao longo da década de 1990. Suas opções de pesquisa continuavam refletindo exclusivamente escolhas pessoais, sem integrarem projetos departamentais. Oferecer cursos de história da África dependia da capacidade de articulação individual, abrindo brechas no leque de disciplinas optativas a ser oferecido por cada instituição quando havia espaço institucional para tal.

Ainda que pudesse haver sensibilidade institucional, mesmo que localizada, às demandas por profissionais geradas na conjuntura dos anos noventa, o serviço público federal enfrentou naquele período um dos momentos mais difíceis de sua existência, e as universidades federais o seu pior momento. Na vigência de governos que privilegiavam a privatização do ensino superior (LEHER: 2001; COGGIOLA: 2001; DAVIES: 2002) e de políticas públicas de contração dos gastos públicos para garantia da estabilidade monetária (OLIVEIRA: 2003) os recursos para contratação de professores, efetivos ou visitantes, eram poucos e raros, tornando quase nula a abertura para novas áreas ou campos do conhecimento com menor capacidade de articulação.

Verificamos, então, ter havido professores de África nas Universidades Federais ao longo dos anos noventa. Um professor que ensinava África na UNB, provavelmente respondendo à demanda dos filhos de diplomatas estrangeiros e da das relações internacionais, uma outra professora na Bahia, viabilizada pela existência do CEAQ nas dependências da UFBA, um outro na UFRJ, mas em nenhum deles a disciplina tem status de cadeira obrigatória.

A exceção foi a UFMA na qual o Movimento Negro local, fortemente articulado e contando com lideranças intelectuais ligadas à Universidade, como Mundinha Araújo, conseguiu inscrever a obrigatoriedade da disciplina de história da África para os alunos que pretendessem tornar-se bacharéis em História. Com apoio institucional e parceria com o CEAQ da Universidade Candido Mendes, que enviou para dar aulas o próprio José Maria Nunes Pereira e a professora Monica Lima, recém-retornada de seu mestrado no

Colégio do México, o curso estava voltado para incentivar pesquisas sobre as raízes dos afrodescendentes maranhenses:

Aqui no Maranhão o departamento de História antecipou-se em muito em relação ao Estado. A disciplina de História da África existe desde 1987. E ela foi dada de forma descontínua desde então, porque não tínhamos professor. Quem vinha de vez enquanto era a professora Monica Lima, da Candido Mendes. Ela vinha, deixava uns materiais... Na época eu não estava na universidade, quem cuidava disso era o professor Jorge Siqueira. Então eles criaram como disciplina obrigatória do bacharelado, com a perspectiva de começar a pesquisa depois... aí chega 2003 e eles a tornam obrigatória, também, para a licenciatura. Primeiro quem dava as aulas era a professora Monica Lima, ela vinha de vez enquanto por aqui... (anualmente, nas férias) depois foi montado um consórcio de três professores, entre eles o professor Carlão¹³³. Depois ficou com o Jorge Siqueira (professor Josenildo Silva).¹³⁴

Um quadro que levou o professor Silvio de Almeida Carvalho Filho, atual coordenador do grupo de trabalho de História da África da ANPUH e, a época professor da UFRJ e da UERJ, ambas no Rio de Janeiro, em busca de diálogos mais frequentes a reorientar sua carreira, passando a estudar os movimentos sociais e populares no Brasil.

Eu tive um certo desgaste com África, porque eu me sentia remando contra a maré, não tinha muito espaço profissional. Tinha orientandos, entre os quais eu cito a Mariana Candido que está e trabalha com Benguela e hoje é professora nos Estados Unidos. Mas eu sentia que estava remando contra a maré... Tinha uma pessoa, que era o professor titular que afirmou: aqui nunca haverá uma área de história da África. Naquele momento eu dava eletivas de história da África e fiz um evento de História da África, muito bem sucedido, sempre cheio... Eu enfrentei também rivalidades acadêmicas, com pessoas que achavam que eram um pouco donas de África. Eu não havia me dado conta de que na Academia tem essa coisa de espaços definidos, de que algumas pessoas se achavam donas dessa coisa africana – nem eram historiadores... Eu sentia que havia até pessoas interessadas, gente do Movimento Negro, **mas na Academia não havia**, eu me sentia como São João Batista clamando no deserto. (Silvio Carvalho Filho: 2011)¹³⁵

¹³³ A presença do Movimento Negro no Maranhão na Universidade era forte, como nos disse o antropólogo Carlos Benedito R. da Silva. Quando ele chegou ao Estado, vindo de São Paulo, em 1981, encontrou o movimento negro presente na UFMA e articulado à comunidade. Logo depois eles criaram um bloco de carnaval negro, de caráter identitário. Em 1985, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros foi criado, articulando professores de diferentes departamentos que realizavam pesquisas e orientações em religião, cultura, questões quilombolas.

¹³⁴ Entrevista concedida a autora em dezembro de 2010

¹³⁵ Entrevista concedida a autora, em dezembro de 2011. O autor ainda observa que quando da reforma curricular vivida pela UFRJ em 1996, por pressão dele, apoiada pelo professor Manolo Florentino, foram

Registramos, todavia, a abertura de duas vagas para professor de História da África nesta conjuntura: uma na Universidade de São Paulo e outra na Universidade Federal da Bahia. Em 1997, a USP realiza uma seleção na qual é aprovada a professora a professora Leila Leite Hernandez, africanista dedicada ao estudo de África contemporânea. Em 1998, Valdemir Donizetti Zamparoni, um estudioso do colonialismo, ingressa na UFBA. Suas contratações antecipam a nova fase inaugurada em 2003, com a lei federal n.º 10639.

A LEI N.º 10639/03 CHEGA À UNIVERSIDADE

O impacto nos cursos de História da lei que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura da África e dos afro-brasileiros foi relativamente rápido. Em menos de uma década, a disciplina História da África está sendo ministrada para os graduandos em História de 34 instituições federais, bem como nas universidades estaduais do Rio de Janeiro, da Bahia e de São Paulo¹³⁶.

Na maior parte dos casos a História da África já foi incluída na grade curricular dos cursos como disciplina obrigatória, para a qual estão sendo disponibilizadas vagas do quadro efetivo de professores de cada instituição e providenciados concursos públicos destinados especificamente ao seu provimento. Em um espaço de menos de dez anos delineou-se um subcampo acadêmico formado por professores em atuação nas universidades e pesquisadores de mestrado e doutorado que se reúnem em congressos, participam de comissões, avaliam novos candidatos, integram projetos de pesquisa e extensão, recebem e partilham financiamentos públicos.

incluídas no currículo as disciplinas optativas de História da África I e II, mas que não eram efetivamente ministradas.

¹³⁶ As Universidades Estaduais de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul, que completariam o quadro dos cinco maiores estados da federação em número de alunos, não possuem cursos de História.

Quem são estes profissionais? De que forma eles estão entendendo a História de África? Como a ensinam? Que novos profissionais eles estão formando? De que maneira dialogam com os objetivos presentes na legislação que iniciou este processo?

Esta curiosidade intelectual foi surgindo por compreendermos que um currículo não é um recorte tecnicamente neutro dos conteúdos universais disponíveis para a humanidade, realizado por indivíduos a-históricos. Muito ao contrário, como o comprovam exaustivamente mais de cinquenta anos de estudos sobre currículos, eles são produtos de contextos sociais, econômicos, culturais e políticos específicos. Assim com as disciplinas acadêmicas e escolares, ambos devem ser pensados como construções sociais e historicamente determinadas, que resultam de embates travados por sujeitos sociais que se localizam dentro e fora do sistema escolar e acadêmico (APPLE: 2006 ; GIROUX: 1997 ; GOODSON: 1997, 2001; CHERVEL: 1990).

As disciplinas, como as pensamos, são fruto de fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, conflitos simbólicos e culturais, propósitos de legitimação e de controle dirigidos por interesses de classes, de etnia, de gênero – todos construídos historicamente (GOODSON: 2001). Assim como os processos sociais nos quais são construídas também consistem num amálgama de conhecimentos científicos, crenças, expectativas e visões sociais.

Para entendermos sua constituição nos pareceu ser possível tomá-las como enunciados resultantes de determinados lugares socioeconômicos, políticos e culturais de produção, estendendo a elas o raciocínio aplicado por Michel de Certeau à operação historiográfica (1992). Elas seriam, também, escolhas de enquadramento em meio a sistemas de referências, opções por determinados pertencimentos e recusa a outros diálogos ou conexões.

Ivor Goodson (2007) mostrou, em sua obra recente, a importância de ouvirmos os professores quando buscamos reconstituir a trajetória das disciplinas. Com eles conseguimos alcançar aspectos dinâmicos na construção e seleção do conhecimento, inacessíveis nos documentos normativos. Ao mesmo tempo, dar voz aos professores cumpre o papel de reconhecer o lugar preponderante que estes profissionais ocupam

na elaboração dos currículos e na produção acadêmica, embora cada vez mais relegados a uma posição secundária pelas avaliações e mensurações centradas em objetivos definidos por técnicos em educação e políticas educacionais.

O perfil que a história da África, disciplina acadêmica nos cursos de História, apresenta atualmente está diretamente vinculado a escolhas feitas por professores que optaram por especializar-se em uma área, quando a esta ainda não eram atribuídos os benefícios e reconhecimentos de um campo acadêmico consolidado. Tal situação se modifica mais ou menos rapidamente, havendo diferenças substantivas entre aqueles que optaram por esta modalidade de especialização do fazer historiográfico há quinze ou vinte anos atrás e os que o fazem em nossos dias, mesmo que todos partilhem de dificuldades ou benefícios comuns.

Na busca de entender o movimento recente de constituição da disciplina ouvimos professores de diferentes universidades e distintas trajetórias no interior do campo em formação. Entrevistas gravadas, escritas e depoimentos no total de 20 professores dos Estados do Maranhão, Bahia, Minas Gerais, São Paulo, Santa Catarina, Rio de Janeiro e de Brasília. Entrecruzamos os dados com as informações disponíveis em seus Currículos Lattes e com os dados disponíveis nos sítios eletrônicos dos departamentos de história e universidades, quando existiam.

Nas entrevistas revelam-se tensões, acasos determinantes, razões de escolha desse ou daquele enfoque metodológico, desta ou daquela obra de referência. O contexto no qual foram feitas as escolhas acadêmicas sobreleva-se, permitindo que possamos qualificar as diferentes leituras do cenário em que ocorre a institucionalização da disciplina.

Os professores entrevistados são todos sujeitos desse processo, mas tem diferentes níveis de percepção desta sua centralidade na delimitação do campo. Professores universitários, intelectuais que refletem sobre a sua prática são também os produtores do conhecimento de referência da área no Brasil. Esta condição esteve posta em todas as entrevistas. Estivemos atentos a esse sentido atribuído posteriormente a sua própria trajetória, unificado na intenção de torná-lo compreensível ao público a que

se destina (BOURDIEU: 1996). Os entrevistados elaboravam a sua história e a davam a conhecer para o próprio campo no qual atuavam. Em certa medida, escreviam a sua história oficial, para a qual se aplica o alerta de Verena Alberti

Ao trabalhar com história oral, é sempre bom ter em mente que o relato de vida é apenas uma entre muitas possibilidades. ...Ou seja, em um trabalho de história oral, a biografia, a trajetória individual, não é coisa dada, mas construída à medida mesmo em que é feita a entrevista. Se a pessoa tem o costume de refletir sobre sua vida, provavelmente já tem uma espécie de sentido cristalizado para alguns acontecimentos e percursos e pode preferir relatar esses, em vez de outros. Isso não quer dizer que aquele sentido seja falso ou não tenha relação com a realidade. É preciso ter claro, contudo, que ele não é a única possibilidade (2000).

O diálogo entre os depoimentos orais e os documentos escritos possibilitou a escrita do percurso seguido pela disciplina até sua recente institucionalização, na qual a identificação desses sujeitos – os professores – nos parece fundamental.

OS PROFESSORES DE HISTÓRIA DA ÁFRICA

No período compreendido entre janeiro de 2010 e janeiro de 2012, encontramos 62 professores de História da África em atuação nos cursos de História das universidades públicas federais brasileiras. Chegamos a este contingente coletando informações nos sítios eletrônicos dos departamentos de História das Universidades Federais de todo país e das estaduais do Rio de Janeiro, de São Paulo e da Bahia, nos editais dos concursos públicos realizados para estas mesmas instituições (quando existiram) e consultando os dados autodeclarados sobre a atividade docente, disponíveis para consulta pública através da plataforma lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

Por ser uma área ainda em formação a mobilidade dos professores se apresentou significativa: professores de diferentes áreas ministravam a disciplina em caráter eventual, professores aprovados em concurso se deslocavam, também por concurso, para outras instituições em um intervalo de tempo pequeno. Buscando minimizar o impacto desses acontecimentos no perfil dos dados analisados, escolhi

determinar o intervalo dos dois últimos anos – janeiro de 2010 a janeiro de 2012 – para realizar a coleta dos dados.

Foram considerados todos os professores, independente do seu vínculo com a instituição, que no período selecionado deram aulas nos cursos de graduação em História para alunos de graduação. Este número não inclui, portanto, aqueles que proferiram aulas exclusivamente em programas de pós-graduação ou extensão. Incluem professores que fizeram concursos para dar aulas de História da África (45), professores concursados para outras áreas que ministraram disciplinas de História da África durante o período (15) e professores visitantes (2) na mesma condição.

Neste conjunto, impõe-se a constatação de que são professores que há muito pouco tempo pertencem aos quadros das instituições nas quais trabalham. Quase 60% estão na função há menos de cinco anos e constituem cerca de 80% se somarmos todos com menos de 10 anos de instituição. Suas redes acadêmicas ainda estão, portanto, em processo de montagem. Muitos apenas começaram projetos de pesquisa institucionais, orientando os primeiros graduandos. Nem todos já iniciaram os seus projetos de pesquisa. Sua presença nas diferentes posições da carreira acadêmica é discreta em função desta mesma juventude, havendo entre eles, contudo, coordenadores de curso, chefes de departamento, representantes de professores em conselhos superiores, entre outros.

TABELA I

**Ano de ingresso dos professores de História da África nas Universidades em que trabalham
2010 – 2012**

ANO DE INGRESSO	N. DE PROFESSORES
2007 – 2012	37
2002 – 2006	11
1997 – 2001	3

1991 – 1996	9
1986 – 1990	2
Total	62

FONTE: Plataforma Lattes/CNPq

Estão distribuídos por todas as regiões brasileiras, embora fortemente concentrados na região Sudeste, como podemos ver no quadro abaixo.

TABELA II
Distribuição dos professores de História da África por regiões brasileiras.
2010-2012

REGIÃO	N. PROFESSORES	%
Norte	4	6.4
Nordeste	15	24.2
Sudeste	30	48.4
Sul	6	9.7
Centro - Oeste	7	11.3
	62	100

FONTE: Plataforma Lattes/CNPq

Metade dos professores está trabalhando no mesmo estado em que fez a sua graduação, mas 30% deles vieram de outras regiões em busca das oportunidades favoráveis que a condição de professor em uma universidade pública parece oferecer. É o caso, por exemplo, da professora Elaine Ribeiro, que concluindo seu mestrado na USP e moradora de São Paulo, optou por prestar o concurso na Universidade Federal de Alfenas, em Minas Gerais. Com a aprovação no concurso mudou-se com a família para o novo local de trabalho e está bastante satisfeita com a nova condição. De forma geral os deslocamentos foram para estados vizinhos.

Não foram incluídos neste total os professores estrangeiros e os professores que, embora vindos de outras regiões, já se encontram a mais de 10 anos na mesma

instituição. São cinco os estrangeiros lecionando história da África no país, nenhum deles com formação específica em História:

- Didier Andre Roger Lahon, pesquisador visitante na UFPA, antropólogo de formação francesa cujos estudos se voltam para escravidão, em particular na região da Senegâmbia.
- Franck Pierre Gilbert Ribard, professor efetivo na UFC, também antropólogo de formação francesa cujos estudos se voltam para o carnaval e manifestações da cultura cearense.
- Marina Annie Martine Berthet Ribeiro, cientista social com graduação e mestrado na França, mas com estudos de doutoramento em antropologia pela USP. Professora efetiva na UFJF, seus estudos estiveram voltados para Cabo Verde e para o mundo do trabalho nos países de língua oficial portuguesa.
- Alain Pascal Kaly, professor efetivo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), desde a graduação estudando no Brasil. Cientista Social, pesquisa os seguintes temas: relações raciais, colonialismo, sociedades de castas na África Ocidental, violência, direitos humanos e migrações.
- Claudio Alves Furado, professor adjunto na Universidade Federal da Bahia, estuda desde a graduação no Brasil. Sociólogo com interesse em questões agrárias e desenvolvimento, pesquisa atualmente a emigração cabo-verdiana para a Guiné-Bissau.

Na maior parte dos casos parece haver um único responsável pela disciplina em todo o curso de graduação, com um professor contratado por 40 h semanais, em regime de dedicação exclusiva. O que nos sugere a possibilidade do professor completar a sua carga horária de sala de aula com a oferta de disciplinas optativas ou eletivas na área de atuação ou ofertando cursos para outras áreas. Alguns dos concursos indicam, inclusive, esta possibilidade ao indicarem ser a vaga para história Contemporânea ou História do Brasil e da África. Há professores que também ministram cursos nos programas de pós-graduação nos departamentos a que estão vinculados.

Cabe ressaltarmos a singularidade da Universidade Federal de Alfenas, na qual o professor de História da África tem a seu encargo duas disciplinas obrigatórias e uma optativa, ainda sendo estimulado a oferecer eletivas, como nos diz a professora Elaine Ribeiro:

Eu tenho dois semestres obrigatórios de África, mais a optativa, fora as optativas livres que eu posso, eu ofereço, pros outros cursos das humanas. Que é o caso que vai acontecer no segundo semestre que eu vou dar uma optativa sobre História e Literatura Africanas. Que aí abre pra Letras, pro curso de Ciências Sociais e de Pedagogia. Mas eu tenho uma carga horária bem grande pra trabalhar. Considerado, se a gente for fazer uma relação com as outras universidades, que eu não conheço se tem outra, eu até gostaria de saber. Porque das grandes que eu conheço é um semestre¹³⁷.

Em alguns departamentos, todavia, mais de um professor é responsável por oferecer a disciplina, sem que eles sejam africanistas ou desejem sê-lo. Isso ocorre porque quando se colocou a necessidade da instituição oferecer o curso, em não havendo especialistas ou a possibilidade de se contratar um, atribuiu-se a responsabilidade do curso àqueles que desenvolviam temas “correlatos”, como escravidão ou estudos em Brasil colonial, e se dispunham ao desafio, como ocorreu com a professora Daniela Calainho

E aí comecei a trabalhar com Brasil Colônia e ao longo do curso dedicando um tempo razoável para discutir a escravidão. Não a África, evidentemente, não história da África. Mas as relações escravistas no Brasil e tudo que envolveu isso no período moderno. E aí eu fui, durante muito tempo, aprofundando isso com leitura, me especializando com bibliografia, com atualização.

E aí a certa altura quando veio a lei e toda a discussão que a gente fez de currículo lá, essa disciplina ficou assim meio, a gente – claro – não tinha nenhum especialista. Na verdade a gente tinha, na época, o Ricardo Sales e o Zé Roberto lá no departamento, mas eles nunca quiseram enfrentar esse desafio. Porque para mim, na verdade, isso foi um desafio. Começar a pensar o que eu poderia trabalhar nessa disciplina. E eu fui muito mais por gosto, por querer aprender também, por tentar dar uma abordagem que correlacionasse a história da África com a história do Brasil, porque essa foi... Aí eu já estou misturando todos os temas.

No início eu tive bastante dificuldade de chegar em um termo do que seria isso. Então fiz umas pesquisas nos programas, consultei alguns colegas que

¹³⁷ Entrevista concedida a autora em Julho de 2011.

trabalhavam com isso, que já pesquisavam isso há um tempo (Professora Daniela Calainho)¹³⁸.

A Universidade Federal Fluminense é a que conta, atualmente, com o maior número de especialistas em África, trabalhando com História da África. São quatro professores, com perfis de interesse acadêmico em diferentes temporalidades da história africana, que além de regerem a disciplina de História da África no curso básico, oferecem diferentes disciplinas de África na segunda fase da formação dos alunos. A Universidade de Brasília também possui quatro especialistas, mas o seu arranjo interno é um pouco diferente. Um professor dedica-se exclusivamente ao curso de História noturno, outro está voltado para a área de ensino de História e os outros dois dividem-se entre a graduação e a pós-graduação. A Universidade de São Paulo e a Universidade Federal da Bahia possuem, atualmente, três especialistas cada, dedicados ao ensino e a pesquisa em temas africanos¹³⁹.

Tabela III
Número de professores de História da África por Departamento.
2010 – 2012

N. PROFESSORES DE HDA	TOTAL DE INSTITUIÇÕES	%
1	26	76.5
2	2	5.85
3	4	11.7
4	2	5.85
TOTAL	34	100

FONTE: Plataforma Lattes/CNPq

¹³⁸ Entrevista concedida a autora em novembro de 2011

¹³⁹ O departamento de História da UNIRIO também aparece com três professores de História da África, mas apenas uma professora se volta exclusivamente para o ensino e a pesquisa da temática.

DE QUE ÁFRICA NOS FALAM OS PROGRAMAS?

A história da África como campo de estudo data, internacionalmente, dos anos 1950 e 1960. Emerge como uma disciplina ao mesmo tempo nova e antiga, segundo o historiador Alberto da Costa e Silva. Nova por que estava recentemente se incorporando ao currículo das universidades, nova porque nos métodos que empregava e nas fontes que utilizava exigia audácia e imaginação. Antiga *porque cheia de descobertas redescobertas*, revelando civilizações, povos e tradições já conhecidos, mas ignorados (SILVA: 1996).

Sob o duplo impacto das duas grandes guerras mundiais e da emergência das novas nações africanas, alimentado ainda nos anos sessenta pela forte atuação do movimento negro nos Estados Unidos, a historiografia e os estudos disciplinares sobre história da África ganham força em instituições acadêmicas europeias, estadunidenses e soviéticas. Muryatan Barbosa aponta como destacados centros de estudos surgidos neste momento a Universidade de Londres e a Escola de Estudos Orientais e Africanos, na Inglaterra; a Sorbonne, o Centro de Estudos Africanos e a École Pratique des Hautes Études, na França; a Universidade de Howard, em Yale, assim como a Associação de Estudos Africanos, nos EUA e o Instituto Etnográfico de Leningrado e a Universidade Patrice Lumumba, na antiga União Soviética (BARBOSA: 2008).

Com as independências vieram também o desenvolvimento dos estudos de história da África em instituições universitárias do continente: Universidade de Dakar, no Senegal; o Gordon College de Cartum, em Gana; a Universidade de Ibadan, na Nigéria, a Universidade de Dar-Es-Salam, na Tanzânia e a Universidade de Nairóbi, no Quênia (FAGE:1980).

Africanos e não africanos, estudando dentro e fora da África injetavam vigor aos conhecimentos sobre a África e os africanos e fertilizavam os estudos históricos. Muryatan Barbosa classifica os estudos desenvolvidos nesse início de consolidação do campo de conhecimento, em dois tipos básicos: os interessados em reconstruir a história africana desde uma perspectiva estrutural de longo prazo e aqueles que têm

por objeto de estudo temas modernos e contemporâneos, relacionados ao tráfico de escravos, ao colonialismo e à descolonização (2008).

Ainda segundo o mesmo autor, internacionalmente o campo apresentou um crescimento contínuo nas décadas de 1980 e 1990, com a multiplicação do número de estudiosos, diversificação dos temas pesquisados, das teorias que lhes dão sustentação e da metodologia com que são desenvolvidos os trabalhos. As obras de síntese foram se tornando mais escassas, ao mesmo tempo em que se multiplicava a abordagem mais regionalizada, tratando de regiões específicas da África: o Norte, a Austral, o Sahel, a Ocidental e o corno africano são alguns exemplos. Em entrevista à revista Tempo, da UFF, Toyn Falola, historiador nigeriano comenta esta pluralidade de interesses

...no início da década de 1980, a historiografia nacionalista se tornou saturada e anacrônica. Novas formas de pensar acarretam novas disciplinas e novas disciplinas acarretam novas demandas; novas demandas precisam vir acompanhadas de novas ofertas. A demanda é determinada predominantemente por diferentes universidades ou agências de fomento, que desenvolvem seus currículos a seu modo. Esta dinâmica se aplica à emergência de áreas de especialização, como os estudos de gêneros ou a história das mulheres na África. Quando os estudos de gênero emergiram na África, muitos logo começaram a explorar a história das mulheres na África pré-colonial e colonial. Estudos de gênero e história das mulheres ganharam espaço, e muitas pesquisadoras africanas como Nina Mba, Oniagwu Ogbomo, Gloria Chukwu, Ifi Amadiume e Oyeronke Oyewumi emergiram com excelentes trabalhos neste campo. Como a fronteira do conhecimento é variável, historiadores oferecem a história requerida, a cada momento. Em parte, isto explica o fenômeno da nova e da velha história que formam o fluxo contínuo da produção acadêmica. Novas teorias e reflexões sempre abrem novos caminhos para a expansão das fronteiras do conhecimento.

Independente do contexto e das mudanças teóricas, questões como subdesenvolvimento econômico e político ainda consumirão muito do nosso tempo enquanto historiadores. “Um homem faminto é um homem furioso”, diz um ditado do meu povo (2006).

São múltiplas as temporalidades, espacialidades e sujeitos que emergem deste amadurecimento do campo disciplinar história da África, já o sublinhamos, e que estão disponíveis para os atuais professores da disciplina nas universidades brasileiras, em geral instados a dialogar com estes conhecimentos em apenas um semestre letivo.

Para identificar o que está sendo discutido em sala de aula elegemos como fonte principal os **programas de disciplinas** de diferentes instituições e profissionais. Como

regra, todos os professores precisam tornar público este guia de orientação para os alunos. Um modelo ideal de programa de disciplina conteria, além dos dados de identificação da mesma, objetivos, ementa, programa, critérios de avaliação e bibliografia. Entretanto, nem todos se apresentam desta forma. Em muitos os objetivos não estão indicados – esta é a ausência mais frequente.

Temos claro que os conteúdos apresentados pelos programas nem sempre correspondem ao que efetivamente foi abordado em sala de aula. A dinâmica cotidiana e a especificidade de cada conjunto de alunos frequentemente levam o professor a modificar o inicialmente pensado, incluindo novos textos, suprimindo pontos que pretendia detalhar ou acrescentando novas questões. O programa de disciplina é, em geral, a expressão da intenção inicial do professor para o desdobramento de seu curso e foi nesta condição que o interpretamos.

Achamos interessante, primeiramente, dividir a análise em dois blocos: em um primeiro reunimos os programas das instituições nas quais a disciplina é oferecida em um único semestre. Outro conjunto foi composto pelos programas das universidades nas quais os conteúdos podem ser desdobrados em mais de uma disciplina.

No primeiro caso, ou seja, das histórias da África ministradas em um único semestre pudemos distinguir três tipos básicos de abordagem: os cursos de perspectiva claramente diaspórica, preocupados em analisar a África no Brasil; os cursos articulados em torno da escravidão e do tráfico atlântico, mas que tentam pensar estas questões a partir de uma perspectiva do próprio continente africano, ou “de dentro”, e os cursos montados na forma de um longo painel cronológico, no qual se sucedem temporalidades distintas chegando até o século XX. Todos privilegiam o tratamento da África subsaariana, mas nem sempre é prevista uma unidade inicial na qual a opção seja explicitada.

O que caracterizamos como perspectiva diaspórica dialoga diretamente com a lei, em geral citando-a nos objetivos ou mesmo incorporando-a como tema de uma das unidades. Vejamos o exemplo a seguir:

Objetivo: Discutir a história da África, buscando compreender a presença da cultura africana no Brasil.

Conteúdo: Unidade I A lei 10636; raça, racismo, negritude. Discussão de conceitos. A história da África na literatura didática.

Unidade II A África e suas discussões historiográficas. Culturas, religiões e sociedades africanas (séculos VII – XV); A escravidão na África

Unidade III A colonização da África; os processos de independência dos países africanos; a África no Brasil: debates contemporâneos e questões políticas

Não é incomum que a disciplina conste do ementário da universidade com um perfil mais geral, no qual a diáspora ou a legislação não se encontram destacados e, ao ser desdobrada para cursos específicos ela se traduza em objetivos de afirmação identitária. Uma ementa na qual foram elencados os conteúdos:

Estudos das estruturas sociais, econômicas, políticas e religiosas da África Moderna e Contemporânea. As razões do estudo da história da África e suas implicações. Panorama Africano antes do século XIV. A África e o tráfico negreiro: o desenvolvimento do tráfico e suas consequências para o continente africano. A África na expansão imperialista europeia. Os movimentos de independência africanos. A África atual.

Desdobrou-se nos objetivos

Apresentar os principais temas relacionados à História da África, destacando a África Ocidental, de modo a valorizar as heranças a continuidade entre o passado africano e o brasileiro em conformidade com a Lei 10.639/2003. Criticar a visão homogênea da África. Destacar as potencialidades e contribuições africanas no campo da tecnologia, da política e da cultura. Discutir a autodeterminação dos povos africanos na sua história.

Debater a atual situação do pan-africanismo.

Que seriam alcançados após o desenvolvimento do conteúdo programático dividido assim dividido

1. História da África e racismo no Brasil

1.1. Raça como conceito sócio cultural

1.2. O Ensino da História Afro-brasileira (Lei 10.639/2003)

2. Dos reinos aos impérios

2.1. A África na Antiguidade

2.2. Os Reinos da África Medieval

3. A escravidão Africana

3.1. O mundo atlântico

3.2. Escravidão, comércio e estrutura social africana

3.3. Os africanos e os afro-americanos no mundo atlântico

4. A África Contemporânea

4.1. A partilha da África

4.2. As independências

4.3. O pan-africanismo

Enquanto modelo, os seus traços principais são o tratamento da África negra em um diálogo estreito com problemas e demandas colocados com a afirmação da identidade negra no Brasil. Ela pretende ressaltar a continuidade entre o passado africano e o presente brasileiro. A África, nesta abordagem, é sempre vista “de cá”, isto é, seus problemas e sua dinâmica são suscitados no Brasil.

A abordagem estruturada na escravidão e no tráfico por vezes parece se confundir com a perspectiva diaspórica, por também destacar explicitamente o vínculo da África com o Brasil. Por esta compreensão, é a escravidão que parece justificar a inclusão dos estudos de África na formação acadêmica dos historiadores brasileiros, levando a definição de um espaço de reflexão essencialmente Atlântico¹⁴⁰.

Tal escolha está claramente definida nos objetivos a serem alcançados com o curso, em nenhum momento tendo parecido necessário aos seus proponentes acrescentar alguma explicação quanto a opção de abordagem no corpo do programa, o que não significa que ela não venha a ser feita em sala de aula. O objetivo de “apresentar um panorama geral da História africana, dando particular ênfase à

¹⁴⁰ Identificamos um único episódio no qual o estudo voltou-se para análise da escravidão em Moçambique.

instituição do tráfico atlântico de escravos e suas consequências, a partir do século XVI” expressa com clareza a pretensão dos professores que optam por dar este tratamento à história da África, que se apresenta ordenada em um arranjo de unidades temáticas como a do exemplo a seguir.

1. O ensino de história da África (frequente, mas não típico)
2. A África antes do comércio atlântico
3. A criação do mundo atlântico
4. O tráfico de escravos na África
5. Escravidão, comércio e trocas culturais – África e Brasil
6. Partilha, resistência e colonialismo

A abordagem panorâmica, que a primeira vista poderia vir a se confundir com aquela centrada na escravidão, tem por objetivo explícito tratar as principais questões que se apresentam no debate historiográfico sobre a África moderna e contemporânea e, embora isto não seja explicitado nos objetivos ou no conteúdo programático, também se volta para o estudo da África subsaariana, em particular sua porção centro ocidental, aí incluídos Angola e Moçambique – é o que transparece nas indicações bibliográficas que praticamente ignoram o norte do continente, assim como a África mais ao sul...

Nos programas incluídos nesta categoria a história da África inicia-se com a presença do Islã e a delimitação das unidades acompanha a da historiografia europeia sobre África: escravidão, colonialismo e independência. Todos os cursos têm início com uma discussão conceitual e historiográfica que pode ser mais ou menos abrangente, mas nas quais se discute a ideia de África, as fontes para o seu estudo e as possibilidades que o mesmo descortina. O programa que transcrito a seguir sintetiza o modelo.

Objetivos:

1. Apresentar alguns debates centrais da historiografia africanista, enfatizando a historicidade das perspectivas teóricas e proposições metodológicas;
2. Evidenciar as características próprias dos ordenamentos sociopolíticos nas sociedades africanas, bem como o impacto do tráfico atlântico e da colonização europeia nos processos de constituição e reconfiguração destas entidades políticas;

3. Apresentar o debate historiográfico em torno da escravidão e do trabalho forçado na África, antes, durante e após o impacto da escravidão nas Américas;
4. Discutir aspectos particulares da formação, organização e perspectivas dos Estados nacionais na África;
5. Com atenção aos aspectos políticos e culturais e a reflexão elaborada “desde dentro”, discutir alguns impasses e perspectivas das sociedades africanas na atualidade;
6. Discutir a importância da história da África para a historiografia brasileira contemporânea, especialmente para a historiografia da escravidão, assim como as perspectivas e práticas do ensino e da pesquisa.

Os conteúdos programáticos idealizados para viabilizarem os objetivos descritos acima serão apresentados a seguir. Ainda que possam ser considerados muito extensos para o total de 60 horas/aula indicado no Programa, eles tipificam a abordagem que classificamos de panorâmica.

1. Imagens da África
 - 1.1 Um breve panorama geográfico e a diversidade de povos e culturas
 - 1.2 Contornos imagens e apropriações: a África no imaginário ocidental
 - 1.3 Reinvenções: pan-africanismo, negritude e africanidade
 - 1.4 A África reinventada nas Américas e a nova historiografia da escravidão
- II – Historiografia africana e africanista: da negativa à afirmação
 - 2.1 Olhares coloniais e perspectivas africanas
 - 2.2 Antigas e novas fontes e a interdisciplinaridade
 - 2.3 Perspectivas contemporâneas
- III – Estados, reinos e impérios: dinâmicas internas e fatores externos
 - 3.1 Impérios, estados e cidades: do “Dar Es Sudam” à costa Atlântica
 - 3.2 Reinos e estados na África Central: o Reino do Congo e o Ndongo
 - 3.3 Reinos, estados e impérios na África Oriental: o Monomotapa
- IV- Escravidão e trabalho compulsório: especificidades e impacto da escravidão atlântica
 - 4.1 A escravidão nas estruturas sociais africanas: conceitos, definições e transformações
 - 4.2 O impacto do tráfico de escravos e da escravidão atlântica
 - 4.3 Escravidão e trabalho forçado: permanências e rupturas
- V – Colonialismos e independências
 - 5.1 A partilha da África (1880-1914): interpretações
 - 5.2 Dois casos atípicos e emblemáticos: a colônia do Rei da Bélgica e o projeto português do 3º império
 - 5.3 Resistências, nacionalismos e o “contra-discurso” do colonizado
 - 5.4 Descolonização e guerras coloniais
- VI – Desafios da África contemporânea
 - 6.1 Os Estados nacionais em África: fronteiras herdadas e projetos de nação
 - 6.2 Nações e etnias: tensões do passado e do presente
 - 6.3 Tradição, modernidade e novos sujeitos políticos

6.4 Auto-representações ou o olhar endógeno: arte, literatura e cinema

O perfil da disciplina se altera um pouco nas instituições nas quais se incorpora à grade em mais de um semestre letivo. São poucas, ainda. Universidades Federal da Bahia, Federal Fluminense, Federal do Rio de Janeiro, Federal de Alfenas e Universidade de Brasília e de São Paulo.

A periodização permanece essencialmente a mesma, com a história africana se iniciando nos chamados grandes impérios dos séculos V/VII. Na UNB, na UFF e na UEBA a listagem dos conteúdos selecionados indica a discussão de períodos mais tardios da antiguidade africana, remontando às primeiras migrações humanas. No programa da professora Selma Pantoja há uma unidade dedicada a estudar *a anterioridade africana: a hominização; evidência material e a perspectiva de um milhão de anos; a África e o mundo*; e outra que se volta para *A emergência das grandes civilizações*, que inclui as sociedades de coletores e caçadores e os primeiros estados africanos. No de Alexandre Ribeiro a segunda unidade volta-se para *Os estudos sobre os primeiros agrupamentos humanos na África*, nas quais o professor também inclui Axum, Núbia, Kush e Meroé. O de Ivaldo Marciano é explícito ao problematizar o uso dos conceitos de Estado, Reino e Império na historiografia africana e, para discutir a sua viabilidade analisa Egito, Kush, Axum e Oyó.

Os cursos organizados em torno do tráfico atlântico e da escravidão apresentam-se cronologicamente demarcados pelos séculos XVI e XIX e enfatizam a chamada África Atlântica Ocidental, ou seja, aquelas regiões cujas populações durante séculos foram local de origem de importantes grupos formadores da sociedade brasileira.

O programa da UFRJ expressa, salvo pequenas mudanças de ênfase, o que é geralmente discutido:

A África Ocidental: produção e metalurgia; núcleos populacionais e formações centralizadas (reinos); rotas comerciais e a conversão ao Islã; comunidades aldeãs, a escravidão de linhagem. África Centro-Ocidental: produção e organização social; estruturas políticas centralizadas. As diferentes regiões da África frente ao tráfico atlântico: África Ocidental (primeiros contatos, fundação das fortalezas e feitorias, novas rotas internas, comércio transatlântico e reordenamento político da região); África Centro-Ocidental (primeiros contatos – o caso do reino do Congo, fundação das feiras e

presídios novas rotas internas, comércio transatlântico e o reordenamento político da região; África Oriental (relação com o comércio no Oceano Índico). Os principais debates historiográficos que se produziram em torno do tema: quantificação, modelos, os conceitos de “Atlântico negro” e de “mundo atlântico”.

A discussão da escravidão moderna e seus impactos em África são considerados de grande significado para os departamentos e professores que organizam a distribuição de conteúdos entre as diferentes disciplinas de história da África. Ainda que deixem claro, como, o faz a professora Marina de Mello e Souza, que *foram apenas parte da história da África*.

O outro núcleo organizador das disciplinas de História da África, em geral compondo a disciplina de África II é o surgimento dos estados africanos contemporâneos. Reiterando a opção dos professores em apresentar o Estado como o grande articulador temático dos seus cursos. Temas articuladores distintos e pesquisados pela historiografia brasileira, como religião, mulheres e movimentos sociais, só para citarmos alguns, não se apresentam nem na organização dos cursos nem na de unidades em seu interior.

Na USP a professora Leila Hernandez, após discutir o imperialismo colonial e os movimentos de resistência, propõe a análise do pan-africanismo e a incorporação das noções de Estado-Nação e nação pelas elites africanas, para então focar a abordagem nas especificidades das lutas pela independência do continente africano. Construção bastante similar a que vimos na UFBA e na UFRJ.

Na UNB, África II também se volta para a discussão da independência, mas o professor enfatiza a tematização do Estado em contextos de desenvolvimento e dependência, dividindo o programa em duas partes

Na primeira delas examinaremos partes do livro de Corno tratando a teoria do Estado e o restante da literatura sobre a ascensão do estado nação na África ex-francesa e ex-britânica e seus problemas. Na segunda analisaremos mais amplamente a independência retardada na África de língua portuguesa e os problemas depois da independência.

E na UFF a discussão alcança o tempo presente, conduzida pelo professor Marcelo Bittencourt.

O contexto africano da partilha. Resistência e negociação na expansão colonial. Diferentes colonialismos no tempo e no espaço. Diferentes tipos de trabalho compulsório. Imposto e trabalho. Revoltas camponesas e a gênese das ideologias anticoloniais. O mundo da Guerra-Fria e a articulação terceiro-mundista. Descolonização/libertação e suas etapas. As propostas nacionalistas na África subsaariana: moderados, radicais e o socialismo africano. As vocações econômicas em função das metrópoles. Instabilidade regional e guerras civis. Planos de ajuste estrutural e o avanço da crise africana. Estado e acumulação privada: corrupção e exclusão. Globalização e marginalização econômica. Etnicidade, poder, novos atores e desagregação do Estado.

É interessante ressaltar a preocupação bastante presente entre os professores de reservar uma unidade do curso para discutir o que compreendem pela própria disciplina que lecionam, recuperando sua história e as principais questões que norteiam o campo. Também é reiterado o destaque dado às fontes e ao seu tratamento na construção de uma história africana, em um claro diálogo com o silêncio que acompanhou a trajetória do continente na formação escolar e universitária pretérita dos alunos.

Ainda estavam sendo ministradas algumas disciplinas eletivas sobre África, isto é, disciplinas de aprofundamento de temas em geral apenas indicados nos cursos de África I e II. São cursos nos quais convergem os interesses de professor e alunos em relação a alguma temática que lhes sensibilize.

Mônica Lima, na UFRJ, apresentou um curso de leituras, em torno das representações contemporâneas sobre África, estruturado pelo clássico de Joseph Conrad *Coração das Trevas* e pontuado por algumas outras leituras de viajantes.

Alexandre Ribeiro, da UFF, organizou um curso exclusivamente para discutir fontes e métodos de trabalho para se estudar a história da África subsaariana, incluindo o trabalho com fontes para estudos sobre religião.

Maria Cristina Wissenbach, da USP, preparou uma detalhada abordagem entrecruzando a história da África àquela dos afrodescendentes no Brasil, entre os séculos XVI e XIX, e à luz da lei 10639, dedicada a *fornecer aos alunos elementos conceituais que possam orientar sua atuação como professores de história no desenvolvimento dos temas referidos pela lei e que os instrua na produção de*

materiais didáticos. É importante notar que o curso é iniciativa das professoras Marina de Mello e Souza e Cristina Wissenbach.

A trajetória recente de Angola foi, também, um curso optativo desenvolvido com os alunos da graduação em História da UFF, no qual se buscou entender a dinâmica angolana de superação do cenário de domínio português e, posteriormente, de guerra civil.

A África que emerge do conjunto de programas – a África que frequenta a formação dos graduandos em História apresenta traços comuns e traz as marcas das razões que a levaram a estar presente nestes cursos: a pressão do movimento social e a legislação impositiva do governo federal. Discute-se, centralmente, a chamada África subsaariana, estendendo-se pontualmente ao Sahel, entre os séculos VII e XX, em suas articulações com a história europeia e brasileira, principalmente em sua dimensão atlântica.

Quando confrontamos a abordagem desenvolvida nos cursos de História com a presente nos manuais destinados ao ensino básico, este vínculo se torna ainda mais nítido. Para balizarmos esta comparação tomamos a análise de Anderson Oliva, desenvolvida como sua tese de doutoramento, em 2007, atualizada em um artigo chamado *Ensino de História da África em debate*, de 2008.

Como característica da abordagem escolar da África o autor destaca que a imensa capacidade criativa e a fecunda participação africana na história da humanidade são subordinadas à preocupação de se mostrar os africanos como capazes de construir grandes civilizações e estados complexos nos moldes europeus. Como resultado desta orientação, já superada pelas novas historiografias africanas, os textos didáticos introduzem a história da África a partir do surgimento dos chamados reinos e impérios africanos: Gana, Congo, Etiópia, Zimbábue e dos impérios do Mali e Songhai. Desenvolvem-se em torno destes reinos 80% dos capítulos dedicados a África, segundo o autor (:34)

Um segundo tema “africano” desenvolvido nos manuais escolares é a escravidão na África e o tráfico de africanos escravizados, abordados em articulação com a história do Brasil e da América. A ele se articulam, com alguma regularidade, a abordagem da

Relevância da metalurgia, [d]o domínio da grande agricultura e [d]o circuito comercial que envolvia as atividades econômicas entre as sociedades africanas dali comas de outras regiões... Outro acerto comumente encontrado refere-se ao destaque concedido ao perfil comercial de algumas sociedades na área. A presença de caravaneiros árabes e africanos envolvidos nos negócios é, muitas vezes, corretamente apresentada. Ao mesmo tempo, a referência a alguns importantes centros urbanos do período como Tombuctu, Gao ou Djenné, com seus grupos de comerciantes ou artesãos... (2008: 35)

Um terceiro componente destacado pelo autor é a presença do islã na África, em particular na região subsaariana, que permite mostrar a multiplicidade cultural africana, sem que se discuta o tema das religiões ou cosmologias diferenciadas que se multiplicam no continente.

A colonização e o processo de libertação das colônias africanas são as temáticas que por último incluem a África nos manuais escolares, segundo o mesmo autor (2007:295). Interessante notar a menor incidência destas temáticas nos manuais e o fato de serem tratadas como fatos da história da humanidade¹⁴¹.

Cotejando estes marcos temáticos e cronológicos com os programas de História da África verificamos uma grande similitude, que atribuímos à preocupação essencial dos professores responsáveis em municiar os futuros professores dos conteúdos ensinados na escola.

OS CONCURSOS PARA PROFESSORES DE HISTÓRIA DA ÁFRICA

A expansão da inserção da disciplina História da África nos curso de graduação em História parece ter respondido, inequivocamente, aos apelos da legislação federal

¹⁴¹ Talvez por esta razão Oliva não as tenha incluído como temática de história da África no seu artigo mais recente, naturalizando a compreensão de África associada às raízes tradicionais e à escravidão que perpassa por alguns setores do movimento social que o próprio autor critica.

para a educação étnico-racial. Ao mesmo tempo em que estava sendo favorecida por uma conjuntura que na qual se combinaram uma situação econômica favorável, as pressões da sucessão presidencial¹⁴² e uma política de governo para a educação superior que possibilitava sua expansão e a abertura de novas vagas na carreira do magistério¹⁴³ (ROTHEN & BARREYRO: 2008; LEHER: 2010; LIMA: 2011).

A pressão sobre as universidades se ampliou, com a discussão das cotas ocupando o noticiário nacional¹⁴⁴. A pressão institucional exercida pela antiga Secretaria Especial de Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC¹⁴⁵ se aliou à ação do Movimento Negro pleiteando a inclusão dos conteúdos de História da África nos cursos de formação de professores, incluindo-se a licenciatura em História entre eles. O Parecer n.º 03/2004 e a Resolução n.º 1/ 2004, do Conselho Nacional de Educação, são explícitas neste sentido:

§ 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.

¹⁴² Em outubro de 2010 ocorreram eleições presidenciais no Brasil, cabendo à coalização governista reeleger-se após 8 anos do governo Luiz Inácio Lula da Silva.

¹⁴³ Em seus dois mandatos, o governo do presidente Lula criou 14 universidades - 10 voltadas para a interiorização do ensino superior público e 4 para promover a integração regional e internacional. Com isso, a rede universitária federal dobrou a oferta de vagas. Eram 109,2 mil, em 2003, e chegaram a 222,4 mil, em 2010. O número de professores passou de 40,8 mil para 63,1 mil e o número de servidores pulou de 85 mil para 105 mil. Cf. http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5622:mais-universidades-federais&catid=50&Itemid=100017 Acesso em 20 de janeiro de 2012

¹⁴⁴ O acompanhamento da repercussão das cotas e a legislação anti-racista no Brasil pode ser feito através do blog de Humberto Adami, ex-ouvidor da SEPPIR. Cf. <http://humbertoadami.blogspot.com.br/>

¹⁴⁵ Transformada em SECADI, pelo Decreto n.º 7.480, de 16 de maio de 2011. Cf. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm#art7 Acesso em 20 de janeiro de 2012

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Os departamentos de História vão, crescentemente, aderir à orientação do MEC e organizar concursos para viabilizar o ensino e a pesquisa pleiteados pelos autores da legislação. O quadro abaixo nos permite verificar o ritmo desse movimento.

QUADRO IV
CONCURSOS PÚBLICOS PARA PROFESSOR DE HISTÓRIA DA ÁFRICA
POR ANO DE REALIZAÇÃO
2001 – 2011

ANO	QUANTIDADE
2001	1
2002	-
2003	3
2004	1
2005	2
2006	5
2007	3
2008	6
2009	8
2010	15
2011	5
TOTAL	49

FONTE: DOU

Quase todos estiveram voltados para o preenchimento de vagas de professores de História da África, exclusivamente. Mas alguns departamentos, revelando estratégias fora dos padrões de especialização usualmente verificados para suprir as demandas internas por professores, ampliaram a abrangência do concurso, exigindo na seleção que o candidato possuísse conhecimentos múltiplos. Estas soluções nos permitem inferir as articulações pensadas para o conhecimento sobre África. Vejamos o quadro¹⁴⁶.

UFOPA História da África e da Ásia

¹⁴⁶ Os programas divulgados para estes concursos encontram-se no anexo 5

UFAL	História da África e do Escravidismo no Brasil
UFBA	História Ibérica e História da África
UFRPE	História da África e da Escravidão
UFS	História da África e História da Cultura Afro-brasileira
UFFS	História do Brasil e História da África
UFAL	História Antiga, Medieval, da África e do Escravidismo no Brasil

O grande número de concursos ocorrido em um intervalo de tempo curto contribuiu para que houvesse um conhecimento maior entre os candidatos postulantes às vagas, um reconhecimento intelectual e pessoal entre um contingente ainda pequeno de pretendentes que, segundo os depoimentos, tem ajudado na circulação de ideias e de pesquisas na área.

Mas, também, provocou um certo “esgotamento” provisório dos quadros intelectuais capazes de preencher os requisitos de formação para ingresso no ensino superior. Não foram poucos os concursos nos quais não houve candidatos aprovados. Referindo-se ao concurso para a UFF de 2011, para preenchimento da vaga decorrente de sua aposentadoria, a professora Marisa Soares comentou

E aí, eu acho que é outro problema que a gente está enfrentando, acho que esgotou a geração que estava mais pronta. Inclusive esse menino que é meu orientando, que fez o concurso, não passou. A banca achou que os quatro, cinco, que chegaram...incluindo outros ex-alunos nossos também, que esse pessoal ainda está se formando. Que eles ainda não estão maduros o suficiente para conseguir ser professor¹⁴⁷.

OS PROFESSORES DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E SUA FORMAÇÃO

A geração de professores de História da África que está em atuação nas universidades públicas brasileira reflete o nível de especialização hoje encontrado no

¹⁴⁷ Entrevista concedida a autora em janeiro de 2012.

ensino superior público, no qual a especialização e a produção de pesquisas na área de atuação se tornam cada vez mais frequentes.

A grande maioria dos professores hoje dedicados a incluir na formação dos futuros professores de história e historiadores conhecimentos relativos à história da África realizou sua formação profissional básica em cursos de graduação em História (80,6%) e, quase metade deles, em um curso feito no Rio de Janeiro ou São Paulo (43,5%). Sociologia ou Ciências Políticas foram os cursos de origem de 11,3% dos atuais professores, que também podem ter tido sua formação profissional básica em Antropologia, Relações Internacionais, Serviço Social ou Estudos Sociais.

Tabela IV
Professores de História da África
Por Curso de Formação

	GRADUAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO¹⁴⁸
HISTÓRIA	50	43	50
SOCIOLOGIA/CIÊNCIAS SOCIAIS	7	5	8
ANTROPOLOGIA	1	4	-
ESTUDOS AFRICANOS	-	2	-
LETRAS	-	1	-
ESTUDOS SOCIAIS	2	-	-
RELAÇÕES INTERNACIONAIS	1	-	-
SERVIÇO SOCIAL	1	-	-
POLÍTICAS PÚBLICAS	-	1	-
EDUCAÇÃO		1	-
TOTAL	62	57	58

FONTE: Plataforma Lattes - CNPq

¹⁴⁸ Incluídos os doutorados em andamento.

Deste total, a grande maioria possui doutorado (87, 3 %) - apenas um professor, concursado em outra área, ainda na década de 1980, só possui especialização. Cinco estão inscritos em programas de doutoramento e dois indicam o mestrado como o grau mais elevado cursado.

Tabela V
Professores de História da África por titulação acadêmica.
2010-2012

TITULAÇÃO	N.º PROF	%
Especialização	1	1,6
Mestrado	2	3,2
Doutorado em andamento	5	8,1
Doutorado	54	87,1
Total	62	100

FONTE: Plataforma Lattes/CNPq

Quando analisamos a formação inicial desses professores para o trabalho, verificamos que em sua grande maioria se graduaram e fizeram seus estudos de pós-graduação no Brasil e em História. Esta é uma característica nova desta geração de pesquisadores. Até os anos noventa, um estudante brasileiro interessado em estudar história da África provavelmente iria adquirir sua formação em departamentos de antropologia ou no exterior. Este é o perfil de Carlos Liberato de Sousa, Monica Lima, Marcelo Bittencourt, Leila Hernandez, Selma Pantoja, Valdemir Zamparoni ou Marisa Carvalho ou ainda de pesquisadores que permanecem no exterior como Roquinaldo Ferreira, Mariana Candida e Paulo Fernandes Farias.

A formação específica em história da África, isto é, a realização de estudos orientados em programas de pós-graduação em torno de questões relativas ao tema, foi feita por apenas 34% dos professores. Destes, apenas três se encontram fora do eixo

Bahia e Sudeste, que inclui também a capital do país: a professora Tereza Cruz (UFAC), a professora Ana Mônica Lopes (UFAL) e o professor Carlos Liberato de Sousa (UFS)¹⁴⁹.

Realizaram a sua formação específica em temáticas afro-brasileiras, aí compreendidos os estudos sobre escravidão brasileira, vinte e dois dos professores analisados, isto é, apenas um a mais do que o total dos especializados em história da África¹⁵⁰.

Entre os dezenove professores restantes encontramos interesses muito variados. Da construção social dos espaços urbanos a estudos sobre religião ou sexualidade, do teatro brasileiro no século XIX a estudos sobre diferentes afirmações identitárias, da análise do positivismo no Brasil à administração da ordem imperial romana em Tibério César Augusto (14-37 d.C.).

Outro aspecto que se mostrou relevante nas entrevistas que fizemos foram os diferentes motivos que levaram os atuais professores a se aproximarem dos estudos africanos. Quanto mais recuamos no tempo da escolha, menos as razões apontadas se relacionam à dinâmica da vida profissional. Destacadamente, a motivação política, articulada à libertação da África lusófona e aos desafios de construção dos novos estados daí emergentes, foi o móvel daqueles que ingressaram na carreira nos anos setenta e no início dos oitenta.

Nos anos noventa ao lado da motivação política, expressa fundamentalmente na preocupação de afirmar a etnicidade, encontramos possibilidades acadêmicas resultantes do contato encantador ou privilegiado com professores e pesquisadores de África.

Para o século XXI as possibilidades derivadas da ampliação de vagas nas universidades, as demandas internas à instituição de trabalho e a sedução dos próprios estudos, aos quais tiveram acesso por intermédio da própria formação universitária são os argumentos arrolados.

¹⁴⁹ Ver no anexo VII a relação completa das pesquisas na área.

¹⁵⁰ Ver no anexo VIII a relação completa das pesquisas na área.

Todos os entrevistados destacaram o prazer que sentem com a atual escolha profissional, seja por que ela possibilita uma renovação na sua formação historiográfica a partir do contínuo desafio representado pelas fontes, seja pela necessidade de dialogar com problemas teóricos e metodológicos essencialmente novos. Igualmente, para os entrevistados, o ensino da disciplina revigora o sentido de sua escolha profissional pela recepção positiva dos alunos a um conhecimento até então ignorado e ao horizonte que sua superação descortina.

Às dificuldades que o cotidiano profissional apresenta, tais como o difícil acesso a obras de referência internacionais, a insuficiência dos textos publicados em português e os obstáculos que se interpõem no acesso às fontes de pesquisa são contornadas com *fairplay* pelos professores, como eles afirmam. Traduções específicas para uso didático, trabalho conjunto com monitores para selecionar e produzir fontes e apoio didático às aulas, laboratórios de prática e pesquisa junto aos alunos de graduação são respostas criativas aos desafios e, nas falas docentes, nenhuma vez reportadas negativamente. Perspectiva que reafirma o papel dos professores na constituição das disciplinas acadêmicas, no momento em que elas se constituem e representam um desafio repleto de sentidos sociais (GOODSON: 1995).

O QUE PESQUISAM OS PROFESSORES DE HISTÓRIA DA ÁFRICA

A atividade de um professor universitário não prevê apenas a docência. A produção de novos conhecimentos, capaz de ampliar os limites do conhecimento específico até então acumulado, é parte intrínseca do que se espera de um docente em nível superior. A atividade regular de pesquisa e a prática de sala de aula são pensadas como essenciais na alimentação e renovação do saber especializado.

Ao tornar-se disciplina acadêmica, com um corpo de profissionais voltados especificamente para ela, tem-se como pressuposto que a história da África passará a ser objeto regular das pesquisas dos professores universitários possibilitando a

ampliação do conhecimento acumulado sobre o continente e sobre a própria história da humanidade.

Do universo de professores pesquisados, cerca de 45% desenvolvem, atualmente, projetos de pesquisa em História da África ou em História numa perspectiva atlântica. Número que impressiona, considerando que todos os professores universitários realizam concomitantemente pesquisas e atividades em sala de aula. O que, dito de outra maneira, significa que mais da metade dos professores faz pesquisa em área distinta daquela em que leciona. O que, em uma área de configuração bastante recente, pode expressar a concomitância de trajetórias pessoais alicerçadas em outras temáticas, que ainda perduram no novo campo de atuação profissional. Ou uma distinção consolidada entre área de interesse docente e área de interesse investigativo.

Como sabemos, no formulário padrão do CNPq existe um campo no qual é solicitado ao declarante que indique os projetos de pesquisa com os quais está envolvido. Esta foi a fonte para a análise que se segue.

Consideramos projetos em História da África aqueles que, em sua descrição sumária, indicam a intenção de estudar acontecimentos que ocorreram ou cujas implicações ocorreram no continente e aqueles em que o foco se desloca para a produção ou disseminação de conhecimentos históricos sobre a realidade africana. Nesta perspectiva alinham-se 28 professores, distribuídos por 39 projetos de pesquisa diferentes. Uma prática que se revela na leitura dos currículos na Plataforma Lattes é a de que, na área, são praticamente inexistentes projetos articulando mais de um especialista. As exceções são *Brasil na África e África no Brasil: novos horizontes*, de Leila Hernandez e Marina de Mello e Souza, professoras da USP e o projeto organizado por Marcelo Bittencourt e Andrea Marzano, respectivamente professores da UFF e da UNIRIO, *O sport que virou esporte, o sport que virou desporto: as experiências (d)esportivas em países lusófonos*.

As tendências dos estudos atuais sobre África feitos no Brasil recaem sobre os países africanos de língua oficial portuguesa e, dentro deste conjunto, destacam-se as investigações sobre Angola, Moçambique, Cabo Verde e São Tomé, predominando os

estudos sobre a história angolana que atraem cerca de 20% dos professores/pesquisadores. Os fortes laços que ligaram o sudeste brasileiro ao sudoeste africano (ALENCASTRO: 2000; RODRIGUES: 1961) estão, por certo, na raiz destas escolhas, embora os estudos sobre escravidão ou o imediato pós-abolição naquele país da África austral não sejam em grande número. A preferência parece ser, também, resultado estímulos contemporâneos, entre as quais se destacam o domínio da língua, a maior facilidade de acesso e permanência em Luanda, a existência de redes de solidariedade que recebem os pesquisadores brasileiros e os acolhem, reduzindo as dificuldades com a burocracia de países estrangeiros. Como nos diz o professor Marcelo Bittencourt

Para a pesquisa, a rede é fundamental. Você não vai facilmente para qualquer país africano. Não é fácil fazer pesquisa lá. Não é como ir para Buenos Aires e consultar o Arquivo de Buenos Aires. Em alguns países africanos tem que ter uma negociação para você obter um visto. A passagem é muito mais cara, as diárias são insuficientes. O CNPq aumentou agora a diária africana para US\$ 200. Uma diária de hotel razoável em Luanda sai bem uns US\$ 350. Você não faz pesquisa com a diária do CNPq. Você vai precisar ficar na casa de um amigo ou em uma ousada, onde não corra risco com o seu computador... Eu e Marisa Soares tivemos um projeto, que, aliás, é insuficientemente divulgado, no qual digitalizamos uma parte considerável dos códices do Arquivo Histórico de Angola, que agora estão disponíveis no IHGB. A parte mais complicada do trabalho foi a logística a ser montada para abrigar os doutorandos brasileiros lá. Com a diária do CNPq, como é que a gente ia fazer isso? Então, como é que isso pode ser contornado? Por que já tinha uma rede estabelecida lá. (Professor Marcelo Bittencourt)

Revela-se, também, uma concentração dos estudos com recortes temporais inscritos entre o século XIX e o XX. As exceções são os trabalhos de Maria Cristina Wissenbach e Alexsander Gebara que se constroem a partir de relatos de viajantes, o de Lucilene Reginaldo, que tem como objeto a trajetória angolana no século XVIII do missionário negro, nascido no Brasil, André Couto Godinho e o do professor da UFPA Didier Lahon que investiga o tráfico negreiro entre o Pará-Maranhão, a África e Portugal, remontando ao final do século XVII.

Alexander Vieira Ribeiro, da UFF, também estuda os documentos de história angolana produzidos entre os séculos XVI e XIX com o objetivo de constituir um

catálogo e tornar acessível o índice dos dados dos códices digitalizados pelo Projeto Acervo Digital Angola Brasil (PADAB), elaborado em conjunto pelo Arquivo Histórico de Angola (AHA) e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que disponibilizou eletronicamente os documentos arquivados nas duas instituições.

A circulação de ideias e de intelectuais nas duas margens do Atlântico também tem estimulado os pesquisadores. Estão sendo estudadas as relações com o meio ambiente, as práticas médicas, a circulação de impressos, o antiescravismo e o nacionalismo.

Destacam-se por serem espaços pouco frequentados pela historiografia brasileira os estudos de Patrícia Santos sobre relações Brasil/Egito, o de Marta Jardim sobre as tradições hindus em Moçambique e os de Marionilde Magalhães e Silvio Correia voltados para a colonização alemã em África, estes dois últimos pesquisadores das Universidades Federais do Paraná e de Santa Catarina. A pesquisa desenvolvida por Emiliano Macedo, professor da UFES, é o único estudo sobre a África do Norte e está preocupado em entender os conflitos da região ao assumir os padrões ocidentais de democracia política no cenário do pós-Guerra Fria¹⁵¹.

A prática desportiva, atividade que mobiliza multidões no Brasil e em Angola é o terreno para o qual se voltam os estudos de A. Marzano e M. Bittencourt, interessados em entendê-la como espaço de luta dentro dos marcos da dominação colonial e, no cenário demarcado pelas guerras civis, também como campo de fortalecimento do nacionalismo.

Verificamos, também, reflexões que se voltam para o ensino da História da África quer na perspectiva de se perceber as principais questões que cruzam este campo acadêmico, como contemplado pelo estudo coordenado na UNICAMP pela professora Marta Jardim que se dispõe a analisar *as práticas, as políticas, os debates e posições estabelecidas que afirmam o tema com o nome de África, bem como a história que se supõe deste nome*, quer voltados para a formação de professores e instalação de uma rede de produção educacional e acadêmica envolvendo universidades no Brasil, na Índia

151 Ver quadro IV

e na África do Sul, na proposição do projeto da professora Patrícia Santos, da UNIFESP. A produção de um acervo recursos e de práticas didáticas [sic] para aulas de História da África é a vertente desenvolvida por Alexandre Vieira, da UFF.

Analisar as abordagens envolvendo o ensino de história da África no Mundo Atlântico, principalmente nos países da CPLP (Comunidade de Países de Língua Portuguesa) é a intenção do professor Anderson Oliva, da UNB. Em seu projeto o autor prioriza as legislações escolares, a análise dos manuais escolares, a produção historiográfica referente aos estudos africanos e as representações elaboradas pelo imaginário ocidental sobre os africanos e a história da África que se relacionam com o ambiente escolar, dando continuidade a estudos que já havia desenvolvido por ocasião do seu doutoramento.

O panorama dos projetos de pesquisa ora em curso nos fala, portanto, de uma África cuja língua oficial é o português, que viveu a colonização e a experiência da sua libertação e para a qual a escravidão é passado.

QUADRO V
PROJETOS DE PESQUISA EM CURSO DESENVOLVIDOS PELOS PROFESSORES DE
HISTÓRIA DA ÁFRICA EM TORNO DA TEMÁTICA ÁFRICA
2011

Tereza Almeida Cruz	Mulheres da floresta do Vale do Guaporé (Quilombolas) e de Angola (Cabinda) e suas relações com o meio ambiente. Desde 2006.
Didier Lahon	Relações triangulares entre o Para-Maranhão, a África e o Portugal. O Tráfico Negreiro do fim do século XVII até 1846: novos dados, novos olhares. Foco sobre a Senegâmia. Desde 2010. Irmandades negras no Pará e no Maranhão : Africanos, crioulização e mestiçagem (1755-1888). Desde 2008.
4 Giselle Martins Venâncio	A circulação transatlântica dos impressos a globalização da cultura no século XIX. Desde 2009.
8 José Bento Rosa da Silva	"Heróis De Saga": Angola como ascensão militar para os pernambucanos. Desde 2010.
9 Elio Chaves Flores	Margens do Atlântico: intelectuais afro-brasileiros e africanos (1948-1988).

	Desde 2010.
13 Valdemir Donizette Zamparoni	Medicina e colonialismo: encontros e confrontos em terras coloniais portuguesas (Angola e Moçambique). Desde 2008.
14 Cláudio Alves Furtado	A emigração Cabo-verdiana para a Guiné-Bissau: Um controverso retorno às origens. Desde 2012. Raças, Classes e Etnias nos estudos sobre Cabo verde. Desde 2011.
17 Juvenal de Carvalho Conceição	A África na Imprensa brasileira. De 2010 a 2012.
17 Emiliano Unzer Macedo	Democracia na África do Norte. Desde 2008.
22 Vaniclea Silva Santos	Multiculturalismo: Estudos Africanos e da Diáspora. Desde 2011.
23 Elaine Ribeiro	Barganhando sobrevivências: os trabalhadores centro-africanos da expedição de Henrique Dias de Carvalho à Lunda (1884-1888). Desde 2008.
24 Marina Berthet	Trabalho forçado africano. De 2009 a 2011.
28 Patricia Santos Schermann	Projeto de pesquisa e de formação acadêmica e docente Saberes, práticas, ensino e histórias da África, da Índia e do Brasil. Desde 2010. Caminhos de Suez: uma história das relações diplomáticas, culturais e políticas no contexto das trajetórias nacionais das relações Brasil/Egito (1956-1973). Desde 2008. O Anti-escravismo face ao contexto colonial: um estudo comparativo das experiências das colônias anti-escravistas na África central (1870-1914). Desde 2007.
29 Leila Leite Hernandez	Brasil na África e África no Brasil: novos horizontes. Desde 2011. Dimensões da Resistência em África. Desde 2010. Sur la piste des traits négrière à travers les petites îles de l'Afrique et de la Méditerranée - Entre mémoire, histoire et oubli. Desde 2010. Elites africanas, a circulação de ideias e o nacionalismo anticolonial: 1945-1970. Desde 2009. Memória de África e do Oriente no Brasil. Desde 2009.
30 Marina de Mello e Souza	A África no Brasil e o Brasil na África: novos

	horizontes. Desde 2011	
31 Maria Cristina Wissenbach	Livingstone e os portugueses: narrativas de viagens e dinâmicas do comércio centro-africano (1a. metade do século XIX). Desde 2011. Relatos de viagem e de negócios nas intersecções das rotas comerciais sertanejas e atlânticas na África Central, séculos XVII ao XIX. Desde 2008.	
32 Lucia Helena Oliveira Silva	Viagens pela África: o continente africano visto pelos olhos de seus exploradores e habitantes no XIX. Desde 2011.	
Marta Jardim	A sograria hindu nas redes comerciais e familiares do processo de territorialização do sudeste africano: antropologia e história sul africana. Desde 2006. O que é isto a África e sua história? Desde 2009.	
34 Lucilene Reginaldo	Homem preto, natural do Brasil, missionário no Congo: a trajetória de André Couto Godinho e histórias da gente de cor no Império Português (1720-1788). Desde 2010	
35 Andrea Marzano	O sport que virou esporte, o sport que virou desporto: as experiências (d)esportivas em países lusófonos. Desde 2011.	
39 Silvio Carvalho	Diferenças e Desigualdades na Lusofonia: Estudos Comparativos na Contemporaneidade. Desde 2001.	
41 Marcelo Bittencourt	O sport que virou esporte, o sport que virou desporto: as experiências (d)esportivas em países lusófonos. Desde 2011. Os primeiros anos da Angola independente (1975-1979). Desde 2007.	
42 Alexsander Gebara	Análise comparativa diacrônica entre viajantes britânicos na África Ocidental 1780-1870: Um estudo de seus atos de enunciação. Desde 2008.	
43 Alexandre Vieira Oliveira	Recursos e praticas didáticas para História da África. De 2011 a 2012. Desbravando Angola: uma análise sobre os documentos da história angolana produzidos entre os séculos XVI e XIX. Desde 2010.	
47 Marionilde Dias Brepohi de Magalhães	Presença alemã na África. Desde 2010.	

48 Silvio Marcus de Souza Correia	Germânicas Tropicais: as colônias alemãs e a modelagem antrópica das paisagens em biomas do Brasil e da África. Desde 2010. A África alemã (1884-1919). Desde 2009
56 Selma Pantoja	Em torno de Angola: conexões Atlânticas Desde 2011.
57 Anderson Ribeiro Oliva	O ensino de história africana no Mundo Atlântico De 2009 a 2012.

FONTE: Plataforma Lattes/CNPq

FORMANDO NOVOS PESQUISADORES

Nem todas as instituições onde hoje são oferecidas aulas de história da África possuem programas de pós-graduação. Dentre estas, um número menor ainda, realiza estudos em nível de doutoramento. Resolvemos, entretanto, incluir os dados referentes à atividade de orientação dos professores que hoje atuam diretamente na regência da disciplina história da África para que pudéssemos elaborar um perfil do que vem sendo pesquisado no país sobre o assunto. Mais especificamente, para o que se demanda a orientação especializada destes professores.

Assim como ocorreu com Josenildo de Jesus, orientando de Leila Hernandez; Gilson de Oliveira Junior, orientado no mestrado por Cristina Wissenbach e no doutorado por Wolfgan Döpcke, Vanicléia dos Santos, orientanda de Marina de Mello e Souza, Elaine Ribeiro, orientanda de Cristina Wissenbach, Anderson Oliva e Estevam Thompson, orientandos de Selma Pantoja, todos hoje professores na área, os novos professores devem estar sendo formados, mesmo que parcialmente, nos estudos dirigidos pelos pesquisadores em ação atualmente.

O conteúdo das pesquisas contribui, ainda, para indicar os caminhos pelos quais a história da África vai amadurecendo no país.

No universo de professores que vimos analisando 16 orientam teses de doutoramento, distribuídos em 10 diferentes programas.

QUADRO VI

**PROFESSORES DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E ORIENTAÇÕES DE TESES DE
DOUTORAMENTO CONCLUÍDAS OU EM ANDAMENTO
POR INSTITUIÇÃO
2005 - 2012**

PROFESSOR	INSTITUIÇÃO	ORIENTAÇÕES EM ANDAMENTO	ORIENTAÇÕES CONCLUÍDAS
Valdemir Zamparoni	UFBA	4	4
Cláudio Alves Furtado	UFBA	3	-
Leila Hernandez	USP	6	3
M. Cristina Wissenbach	USP	6	2
Marina de Mello e Souza	USP	5	1
Marta Jardim	UNICAMP	1	-
Silvio Carvalho	UFRJ	3	-
Marcelo Bittencourt	UFF	3	1
Marisa Soares	UFF	4	5
Marionilde de Magalhães	UFPR	-	8
Silvio Correia	UFSC	1	1
José Rivair de Macedo	UFRGS	2	3
Selma Pantoja	UNB	1	2
João Alberto da Costa Pinto	UFG	3	1
		42	31

FONTE: Plataforma Lattes/ CNPq

Cabe-nos ressaltar que entre os professores listados acima, alguns até hoje não estão vinculados à produção de novas pesquisas em África, ao que parece dedicando-se individualmente, apenas, à atividade de preparação de suas aulas. Um resultado da inexistência de vagas para a abertura de concursos e da imperiosidade de se atender as demandas do MEC e da sociedade. Ou, ainda, presença ainda recente do professor

nesta área de estudos. Incluem-se no conjunto dos que nunca orientaram teses em história da África ou em temáticas afro-brasileiras: Marionildes Magalhães, José Rivair de Macedo e João Alberto da Costa Pinto.

O que as pesquisas desenvolvidas nos mostram é que, ao contrário dos cursos ministrados na graduação, os estudos pós-graduados voltam-se para o século XX, em sua grande maioria. Entre as temáticas estudadas revela-se um leque abrangente, no qual o Estado-nação divide o protagonismo com outros sujeitos sociais. Encontramos estudos sobre religiões contemporâneas, literatura, imprensa, cinema, rebeliões, identidade feminina, patrimônio e ensino de história da África, entre outros.

A maior parte dos professores que orientaram trabalhos é formada por africanistas reconhecidos nacionalmente e, provavelmente por esta razão, aqueles que os procuram para dirigir suas pesquisas têm por alvo esta especialização. Entretanto, eles também orientam alguns trabalhos cuja temática se enquadraria em estudos afro-brasileiros, tais como algumas manifestações do Movimento Negro no Brasil, bem como estudos sobre escravidão.

Os estudos de mestrado são orientados por 33 professores dentre os que constituem o universo desta pesquisa. Entre eles encontramos aqueles que, até o momento, guiaram estudos exclusivamente em temáticas africanas ou afro-brasileiras. Eles representam 21% do total de orientadores. Quanto aos demais, há os que até o momento só acompanharam estudos afro-brasileiros ou sobre escravidão, em geral localizados em programas de pós-graduação mais recentes. As orientações em história da África estão concentradas nos programas em que os professores já possuem tradição neste campo de estudos, como a USP, a UFF, a UFBA, a UFRJ e a UNB.

Os temas de história da África ou as reflexões sobre a presença de africanos ou de sua cultura no Brasil são a maioria. Entretanto é significativa a atuação dos professores orientadores junto a outras temáticas¹⁵².

¹⁵² Para diminuir o impacto das orientações de professores mais antigos na profissão e que apenas recentemente passaram a dar aulas de história da África, considereei apenas as orientações de mestrado posteriores a 2004.

QUADRO VII
ORIENTAÇÕES DE MESTRADO CONDUZIDAS PELOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DA
ÁFRICA
2005 – 2012

TEMÁTICAS	TOTAL DE ORIENTAÇÕES
HISTÓRIA DA ÁFRICA	60
TEMAS AFRO-BRASILEIROS/ ESCRAVIDÃO	54
OUTROS	77
total	191

FONTE: Plataforma Lattes/CNPq

Não obstante a diversidade dos objetos e da metodologia empregada nos estudos, a espacialidade africana que se tornou foco dos estudos de doutorado e de mestrado conduzidos pelos professores em tela é a mesma daquela dos programas de disciplina por eles ministrados e dos projetos de pesquisa aos quais se dedicam atualmente – a África dos países de língua oficial africana. Angola, Moçambique e Cabo Verde concentram mais de 90% dos estudos sobre o continente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o final do trabalho espera-se que seu autor seja capaz de fazer um balanço do que significou a experiência da pesquisa e, ao mesmo tempo, apontar caminhos para a sua continuidade. A pesquisa que desenvolvemos integra um campo de preocupações específico na História da Educação: o da História das Disciplinas, desenvolvido pioneiramente por Yvor Goodson e Alain Chervel, nas tradições inglesa e francesa, respectivamente. Entre nós, introduzido por Circe Bittencourt e Kazumi Munakata, nos anos de 1990, tem se voltado majoritariamente para as disciplinas escolares.

No início deste trabalho duas perguntas orientaram a pesquisa:

- Quando, sob que impulso e com qual perfil surge a disciplina História da África nos cursos de graduação em História das universidades públicas?

- Em que medida esta trajetória se entrecruza com as orientações e expectativas de criação de uma identidade negra por meio do sistema educacional?

Considero que hoje seja possível afirmar que embora tenham largos passos tenham sido dados na sua constituição – o capítulo III nos mostra claramente – ainda não estamos frente a uma disciplina efetivamente consolidada. Assim como o próprio campo científico dos seus estudos no Brasil, ainda está sendo constituído.

O principal obstáculo a impedir este processo pode ser encontrado na ausência de um entendimento comum, ou mesmo hegemônico, da função a ser atribuída à nova disciplina na formação dos historiadores. Por que se deve ensinar história da África como um componente específico da história mundial?

A questão é respondida claramente pelo movimento social, autor da legislação que inaugurou o processo: é preciso estudar a história da África para superação da perspectiva eurocêntrica do conhecimento que, epistemicamente assimétrica racialmente, reafirma a discriminação racial e a desigualdade social. Como afirmamos anteriormente, da ótica do Movimento seu propósito é reconstruir a identidade dos alunos negros, o que supõe uma seleção de conteúdos que privilegie a África Negra, as chamadas religiões tradicionais e uma estreita interface com a História do Brasil. Parte

das instituições universitárias também assim compreende a disciplina, e a conduz articulada à formação de professores do ensino básico.

A produção acadêmica recente e as avaliações de pesquisadores universitários , todavia, têm feito questão de combater a instrumentalização do conhecimento por mais nobres que sejam as causas, a polarização identitária, o discurso racista ou afrocentrado. Alimentada por uma nova historiografia crítica africana que deixa de lado uma visão monolítica e homogênea do continente e procura vê-lo na sua historicidade. Seu objetivo com a disciplina, portanto, é essencialmente epistemológico e os conteúdos selecionados deverão contribuir para que se perceba a multiplicidade de sujeitos, culturas e temporalidades, reforçando a compreensão de que a História é adversa a interpretações monolíticas, generalizantes ou dicotômicas. Ao lado destes vemos ainda a corrente que identifica na introdução da disciplina História da África a possibilidade de ruptura com a tradição acadêmica e os padrões de cientificidade atualmente vigentes, identificando-os, assim como ao racismo epistêmico, enquanto mecanismos que visam a reprodução de um mecanismo de exploração de colonial.

A recente constituição do Grupo de Trabalho em História da África, no âmbito da ANPUH foi um passo importante na definição de hegemonia, uma vez que constituiu um corpo de professores reconhecido nacional e internacionalmente como interlocutores aptos a representar o que os historiadores profissionais compreendem como História da África. A definição do que ela virá a ser está em jogo na arena historiográfica. Como afirma Goodson, o resultado refletirá em uma dimensão micro, o jogo que está sendo disputado, também, em uma dimensão macro.

Referências Bibliográficas:

ABREU, Martha, MATTOS, Hebe. 2008 Em torno das 'Diretrizes curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana': uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro – junho, p. 5 – 20.

ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. 2003 *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro, Casa da Palavra; FAPERJ.

ADESKY, Jacques d'. 2005. *Pluralismo Étnico e multiculturalismo*. Racismos e antiracismos no Brasil. Rio de Janeiro : Pallas.

ALBERTI, Verena e PEREIRA, Amílcar Araújo. 2007a. Qual África? Significados da África para o movimento negro no Brasil. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, nº 39, janeiro – junho, p. 25 – 56.

_____. 2007b. *Histórias do movimento negro no Brasil*. Depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro : FGV/Pallas

_____. 2007c O movimento negro contemporâneo. In: FERREIRA, J. ; REIS, D. Aarão (org). *Revolução e Democracia, 1964*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira. p. 637-669.

ANJOS, José Carlos Gomes dos. 2006 *No território da linha cruzada: a cosmopolítica afro-brasileira*. Porto Alegre: UFRGS; Fundação Cultural Palmares.

APPIAH, Kwame Anthony. 1997 *Na casa de meu pai*. Rio de Janeiro: Contraponto.

APPLE, Michael W. 1985 *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____. 1996 Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). *A escola básica na virada do século: cultura, política e educação*. São Paulo: Cortez. p. 25-43.

ALBERTI, Verena. 2000 *Indivíduo e biografia na história oral*. Rio de Janeiro: CPDOC. [5]f. disponível em http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arg/1525.pdf acessado em 20.03.2005

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. 2004 Da história detalhe à história problema: o erudito e o intelectual na elaboração e no ensino do saber histórico. *Lócus. Revista de história*, UFJF, v. 10, n. 2, , pp. 53-72.

- ANDRADE, Everardo Paiva de. 2006 *Um trem rumo às estrelas: a Oficina de Formação Docente para o Ensino de História (O curso de História da FAFIC)*. Tese de Doutorado. Niterói: Faculdade de Educação – Universidade Federal Fluminense.
- ARAÚJO, Joel, & CARDOSO, Patrycia de Resende. 2003. Alforria curricular através da Lei 10.639. *Revista Espaço Acadêmico*, nº 30, nov. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/030/30caraujo.htm>. Acesso em: 10/8/2008.
- ARAUJO, Joel de. 2003 A participação dos movimentos sociais na Nova Ordem e a construção da cidadania, através da implantação dos Pré-vestibulares para negros e carentes na cidade do Rio de Janeiro. *Revista Espaço Acadêmico*, nº 26, Julho.
- ARAUJO, Maria Paula. 2007 *Memórias estudantis*. Da fundação da UNE aos nossos dias. Rio de Janeiro: Relume Dumara.
- ARMONY, Miguel. 2002 *A linha justa: A faculdade Nacional de Filosofia nos anos de 1962-1964*. Rio de Janeiro : Renavan.
- ARRUDA, José Jobson de Andrade. 1996 O império da História. *Revista de História*. São Paulo, n. 135, dez.
- AZEVEDO, Aroldo de & SILVEIRA, João Dias da. 1949 O ensino de Geografia na Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo. *Boletim Paulista de Geografia*, FFCL\USP, nº 3, out., pp. 72-87.
- BALIBAR, Etienne; WALLERSTEIN, Immanuel. 1991 *Race, Nation, Class – ambiguous identities*. London : Verso.
- BARBOSA, Muryatan Santana. 2008 Eurocentrismo, História e História da África. *Sankofa*. Revista de história da África e de estudos da diáspora africana. São Paulo: FFLCH/USP, jun. Disponível em <http://sites.google.com/site/revistasankofa/sankofa-01> acessada em 20.01.2012
- BARRETO, Vicente C. P. 2010 *A Política Externa Independente (1961-1964): O Parlamento e o caso do colonialismo português na África*. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB.
- BARROS, Luitgarde Oliveira Cavalcanti. 2000 *Artur Ramos e as dinâmicas sociais do seu tempo*. Maceió:EDUFAL.

- BASTOS, Ana Luiza. 2000 *José Honório Rodrigues: uma sistemática teórico-metodológica a serviço da História do Brasil*. Dissertação de Mestrado defendida na PUC-Rio, com orientação de Francisco José Calazans Falcon. Rio de Janeiro: PUC-Rio.
- BASTOS, Elide Rugai; RIDENTI, Marcelo & ROLLAND, Denis (org.). 2003 *Intelectuais: sociedade e política, Brasil-França*. São Paulo: Cortez.
- BELTRAN, Luis. Beltran. 1986 "O africanismo Brasileiro – incluindo uma bibliografia africanista brasileira (1940-1984). *África*, n.8-bis.
- BERNARDINO, Joaze. 2002 Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. *Estudos afro-asiáticos*. Rio de Janeiro, v. 24, n. 2. p.247-273.
- BINDER, Amy. 2002 *Contentious Curricula: Afrocentrism and Creationism in American Public Schools*. Princeton: Princeton University Press.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. 2007 *Identidades e ensino de história no Brasil*. IN CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; Gonzáles, Maria Fernanda (org) *Ensino de História e Memória Coletiva*. Porto Alegre, Artmed.
- _____. 2004 *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo : Cortez.
- _____. 2003 Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de; RANZI, Serlei Maria Fischer. *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: Edusf.
- _____. 1993 Os confrontos de uma disciplina escolar. *Revista Brasileira de História*, set.1992/ago., pp. 193-222.
- BITTENCOURT, Marcelo. 2002 "Estamos Juntos" O MPLA e a Luta Anticolonial (1961-1974). Tese de Doutorado em História. Niterói: Universidade Federal Fluminense.
- BLUMENSCHIN, Fernando. 2010 Educação gera renda, que gera educação, que... *Sempre Brasil*. E_Ano 10- nº 40 Abril/Maio/Junho. Rio de Janeiro: CIDS/EBAPE/FGV. Disponível em <http://www.insightnet.com.br/brasilsempre/numero08/m0708.htm> Acessado em 16 de maio de 2010
- BOMENY, Helena. 1994 A Reforma Universitaria de 1968: 25 Anos Depois. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 26, n. 26, p. 51-71.

BOURDIEU, Pierre. 1983 O campo científico. In ORTIZ, Renato. Bourdieu. São Paulo : Atica.

BRAGA, Maria Lucia; SILVEIRA, Maria Helena. 2007 *O programa diversidade na universidade e a construção de uma política educacional anti-racista*. Brasília : SECAD/UNESCO.

BRASIL. 1996. *Lei n.º 9.394, de 20.12.96*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: [s.n.]

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 18. ed. rev. ampl. São Paulo: [s.n.], 1998.

_____. 1997. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais*. Brasília: MEC; SEF.

_____. Presidência da República. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 07/11/2007.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. CP/DF Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

_____. Ministério da Educação/Secad. 2004 Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.

BRUTER, Annie 2005. Um exemplo de pesquisa sobre a história de uma disciplina escolar: A História ensinada no século XVII. In *História da Educação*. ASPHE/Fa/UFPeL, Pelotas, n.18, set., p. 7-21.

_____. 1997 *L'Histoire enseignée au Grand Siècle*. Naissance d'une pédagogie. Paris: Belin.

BURKE, Peter (org.). 1992 A escrita da história. Tradução de Magda Lopes. SP: Ed UNESP.

- _____. 1991 *A Escola dos Annales, 1929-1989*. A revolução francesa da historiografia. São Paulo: Ed UNESP.
- CANDAU, Vera (org) 2008. *Sociedade, Educação e Cultura(s)* 2. ed. Petrópolis : Vozes.
- _____. 2001. *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro : DP&A.
- CANEN, Ana. 2006. Multiculturalismo e identidade escolar: desafios e perspectivas para repensar a cultura escolar. In: *Cadernos PENESB*. Rio de Janeiro/Niterói, v. 6. p. 35-47.
- CAPELATO, M. H. R.; GLEZER, R. & FERLINI, V. L. A. 1994 Escola uspiana de história. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, 8(22): 349-358.
- CARBONELL, Ch-O. 1976 *Histoire et historiens: une mutation idéologique des historiens français, 1865-1885*. Toulouse: Privat.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. 1978 *Ideologia do Desenvolvimento*, Brasil: JK-JQ. 2ª Ed, São Paulo: Editora Paz e Terra.
- CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; Gonzáles, Maria Fernanda (org) 2007 *Ensino de História e Memória Coletiva*. Porto Alegre, Artmed.
- CARVALHO, Delgado de. 1971 Meio século de atividades. *Revista do IHGB*. v. 292. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, jul/set.
- CASTRO, Amélia Domingues de. 1974 A Licenciatura no Brasil. *Revista de História*, São Paulo, nº 100, pp. 627-52.
- CAVALCANTI NETO, Pedro Celso Uchoa. 1993 "Visões impressionistas da História Nova do Brasil e suas circunstâncias, trinta anos depois....". In: SANTOS, Joel Rufino dos, MELLO, Maurício, SODRÉ, Nelson Werneck, FIGUEIRA, Pedro de Alcântara, CAVALCANTI NETO, Pedro Celso Uchoa e FERNANDES, Rubem César, *História Nova do Brasil 1963-1993*. São Paulo: Edições Loyola: Edições Giordano Ltda. (Coleção Memória Brasileira, nº 18)
- CAVALLEIRO, Eliane. 2001 *Racismo e anti-racismo na educação-repensando nossa escola*. São Paulo: Summus.
- _____. 2000 *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: educação e poder: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Summus.

- CERRI, Luis Fernando. 2002 Ensino de História e Nação na Propaganda do 'Milagre Econômico'. *Revista Brasileira de História*, São Paulo: Anpuh, v.22, n.43, p.195-224.
- CERVO, A.L. e BUENO, C. 1992 *História da Política Exterior do Brasil*. São Paulo: Ática.
- CERTEAU, Michel de. 1994 *A invenção do cotidiano – artes do fazer*. Petrópolis: Vozes.
- _____. 1982 *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- CHANU, Alain. 2002 Une institution sans intention. La sociologie en France depuis l'après-guerre, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 141-142, p. 46-59.
- CHERVEL, André. 1990 História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. Porto Alegre: Pannonica, n.2, p.117-229.
- _____. 1977 *...et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français*. Histoire de la grammaire scolaire. Paris: Payot
- CORREIO BRAZILIENSE, 8 de novembro de 2003, p.2.
- COSTA, Sérgio. 2002 A construção sociológica da raça no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*. Rio de Janeiro, vol.24 no.1
- _____. 2001 A mestiçagem e seus contrários, etnicidade e nacionalidade no Brasil contemporâneo. In *Tempo Social*, Ver. Soc. da USP, São Paulo, 13(1), 143-158. Maio
- COSTA PINTO, João Alberto da. 2001 Nelson Werneck Sodré e o projeto da História Nova do Brasil. In: SILVA, Marcos (Org.) Nelson Werneck Sodré na historiografia brasileira. Bauru:Edusc; São Paulo: Fapesp.
- COSTA PINTO, L. A. 1998 *O Negro no Rio de Janeiro: Relações de raças numa sociedade em mudança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- CUNHA, L.A. 1980 *A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- DAVIS, Darien J. 2000 *Afro-brasileiros hoje*. São Paulo: Summus.
- DAVIES, Frank Andrew. 2008 A vida Associativa do Negro no Rio de Janeiro (1940-1950): uma interpretação a partir das obras de Costa Pinto e Sonia Giacomini. *Revista Habitus: revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências Sociais – IFCS/UFRJ*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 69-80. Disponível em: <www.habitus.ifcs.ufrj.br>. Acessada em 30 de março de 2009.

- DAVIES, Nicholas. 2002 Mecanismos de financiamento: privatização dos recursos públicos. In NEVES, Lucia M. Wanderley (org.). *O empresariamento da Educação: novos contornos do ensino superior no Brasil nos anos 1990*. São Paulo: Xamã.
- DE WITTE, Ludo. 2001 *The assassination of Lumumba*. Nova York : Verso.
- DIAS, L. R. 2005. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – Maringá: *Revista Espaço Acadêmico* nº38, julho .
- DIEHL, Astor. 2002 *Cultura historiográfica: memória, identidade e representação*. Bauru: Edusc.
- DIFUILA, Manuel Maria. 1995. “Historiografia da história de África”. *Actas do Colóquio ‘Construção e Ensino da História de África’*. Lisboa : Linopazas, pp. 51-56.
- DOMINGUES, Petrônio. 2008 Um templo de luz: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, p. 517-534.
- _____. 2007. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*. Revista do Departamento de História da UFF, v. 12, p. 113-136
- DORTIER, Jean-François. 2010 *Dicionário de Ciências Humanas*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- DOSSE, François. 2001 *A história à prova do tempo*. São Paulo: Edunesp,
- ELIAS, Norbert. 1995 *O processo civilizador*. v. 1 Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed.
- ELLIS, Mirian. 1997 *Alfredo Ellis Júnior, 1896-1974*. São Paulo: Editora Bentivegna.
- FAGE, J. D. E TORDOFF, W. 2002 *A History of Africa*. 4th ed. London; New York : Routledge.
- FALCON, Francisco Calazans 2008 Chegada da Corte – 200 anos, romantismo e cientificismo *Acervo*, Rio de Janeiro, v. 21, nº 1, p. 11-28, jan/jun
- _____. 2001 História e historiografia nos anos 50 e 60 do ponto de vista da cadeira de História Moderna e Contemporânea. In SILVA, Francisco C. Teixeira da; MATTOS, Hebe Maria; FRAGOSO, João (orgs). Rio de Janeiro: Mauad/ FAPERJ.
- _____. 1998 A Cadeira de História Moderna e Contemporânea e o ensino e a pesquisa históricas na FNFi-UB. In MATTOS, Ilmar Rohloff de (org.) *História do ensino da História no Brasil*. Rio de Janeiro: Access.

_____. 1996 A identidade do historiador. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, 9(17): 7-30.

FALOLA, Toyin. 2002 *Key Events in African History: A Reference Guide*. Westport : Greenwood Press.

FANON, Frantz. 2005 *Os condenados da terra*. Juiz de Fora : Ed UFJF.

FARIAS, Paulo F. 2007 Entrevista a *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 07/11/2007. Disponível em <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/entrevista/paulo-fernando-de-moraes>
Acesso em 03/03/2012.

FÁVERO, M. L. de A. 2000 *Universidade do Brasil das origens à construção*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Inep.. v.1

_____(org.) 1989a *Faculdade Nacional de Filosofia*. Projeto ou trama universitária? Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.

_____ et al. 1989b *Faculdade Nacional de Filosofia*. O corpo docente: matrizes de uma proposta autoritária. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.

_____ et al. 1989c *Faculdade Nacional de Filosofia*. Caminhos e descaminhos. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.

_____ et al. 1989d *Faculdade Nacional de Filosofia*. Os cursos: começando a desenrolar um novo. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.

FERNANDES, Florestan. 1979 *A universidade: Reforma ou Revolução?* 2. Ed. São Paulo: Alfa-ômega.

FERREIRA, Antônio Celso. 2002 *A epopéia bandeirante*. Letrados, instituições, invenção histórica (1870-1940). São Paulo: Edunesp.

FERREIRA, Marieta M. 2009 *70 anos de História: Universidade do Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ. v. 1. 24 p

_____. 2008 Perfis e trajetórias dos professores universitários do curso de História no Rio de Janeiro. In: OLIVEIRA, A. J. B. (org.) *Universidade e lugares de memória*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ , p. 235-68.

- _____. 2006 Notas sobre a institucionalização de cursos universitários de História no Rio de Janeiro. In: GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. (org.) *Estudos sobre a escrita da história*. Rio de Janeiro: Editora 7 letras, p. 139-61.
- _____. 2005 Os professores franceses e a redescoberta do Brasil. *Revista Brasileira (ABL)*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 43, p. 227-45.
- _____. 2004 História, história do tempo presente e história oral. In: *Topoi*, n. 5, Rio de Janeiro, PPGHIS/UFRJ.
- _____. 2001 A Trajetória de Henri Hauser e as tensões da profissionalização. Trabalho apresentado no XXI simpósio nacional da Anpuh. Niterói: UFF, julho/2001.
- _____. 2000 *História do tempo presente: desafios*. História do tempo presente: desafios. Cultura Vozes, Petrópolis, v.94, nº 3, p.111-124, maio/jun.
- _____. , FRANCO, Renato. 2008 Os desafios do ensino da História. IN: *Revista Estudos Históricos*, n.º 41, Rio de Janeiro, p. 79-93.
- FERREIRA, Ricardo Franklin. 2000 *Afro-descendente: identidade em construção*. São Paulo : EDUC; Rio de Janeiro : Pallas.
- FLORENTINO, Manolo. 1995 *Em Costas Negras: uma História do Tráfico Atlântico de Escravos entre a África e o Rio de Janeiro (Séculos XVIII e XIX)*, Rio de Janeiro, Arquivo Nacional.
- FRANÇA, Eduardo D'Oliveira. 1971 Contribuição do departamento de História à historiografia brasileira. *Boletim informativo*. Série de publicações da USP, ano II, n. 7.
- _____. 1974 Conversa em torno de nosso ofício. *Anais de História*, São Paulo, 6: 11-47.
- FREITAS, Marcos Cezar de (org.) 1999 *Memória intelectual da educação brasileira*. Bragança Paulista: Edusf.
- FRIEDEN, Jeffry. 2008 *Capitalismo Global: História econômica e política do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- FORQUIN, Jean Claude 2001 Evoluções recentes do debate sobre a escola, a cultura e as desigualdades na França. In: FRANCO, Creso. (org.) *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed.

_____. 1993 *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre, Artmed.

FOUCAULT, M. 1997 *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Florense Universitária.

FURET, François. 1985 O nascimento da História. In:_____. *A oficina da História*. Portugal: Gradiva, p. 109-136.

GARCIA CANCLINI, Nestor. 1988 *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 2.ed. São Paulo: Editora da USP.

GIACOMINI, Sonia Maria. 2006 *A Alma da Festa: Família, etnicidade e projetos num clube social da Zona Norte do Rio de Janeiro – O Renascença Clube*. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ.

GIANNAZ, C. A. 1995 *Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo e o golpe militar de 1964: as dificuldades para a manutenção da liberdade de cátedras antes e depois do ato institucional n. 5 (1964-1985)*. São Paulo. Dissertação de mestrado em Educação, FE/USP, São Paulo, 2v.

GILROY, Paul. 2001 *O Atlântico negro*. Rio de Janeiro: UCAM/Editora 34.

GIMENO SACRISTÁN, J. 2000 *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre : Artmed.

GINZBURG, Carlo. 2003 *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. 2. ed. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras.

_____. 1990 História e Cultura: conversa com Carlo Ginzburg. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v.3, n.6.. p. 254-263.

GIROUX, Henry; SHANNON, Patrick. 1997. *Education and Cultural Studies*. New York: Routledge.

GLISSANT, Edouard. 2005. *Introdução a uma poética da diversidade*. Juiz de Fora : Ed. UFJF.

- GOHN, Maria da Glória. 1997 *Teoria dos Movimentos Sociais*, paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola.
- _____. 2005 *O Protagonismo da Sociedade Civil*, Movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. São Paulo: Cortez Editora.
- GOMES, Ângela de Castro. 1996 *História e historiadores*. Rio de Janeiro: FGV.
- GONÇALVES, Willians. 2010 As relações luso-brasileiras nos anos 1950. In SOUSA, F.; SANTOS, P.; AMORIM, P. (coord.) *As relações Portugal Brasil no século XX*. Porto: Fronteira Caos. p. 99-120.
- GOMEZ, José Maria. 2000 *Políticas e democracia em tempos de globalização*. Buenos Aires: CLACSO; Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. 1985 *O silêncio, um ritual pedagógico a favor da discriminação racial*: estudo acerca de discriminação racial nas escolas públicas de BH. Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Minas Gerais.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. 2000a. Movimento negro e educação. *Revista da ANPED*, [S.l.], n. 63, p.34-48, set./dez.
- _____. 200b *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica.
- _____. 1996 Prática do racismo e formação de professores. In: DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG.
- GOMES, Nilma Lino. 2001 Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus.
- GOODSON, Ivor. 1997 *A construção social do currículo*. Lisboa : Educa.
- _____. 2001 *Currículo, teoria e História*. 4. ed. Petrópolis : Vozes.
- GUERRA, Marcia. 2008. Lei 10.639: uma experiência de descolonização do olhar. In: MEC/SETEC. *Implantação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica*. Brasília: MEC/SETEC. p. 82-87

GUERRA, Márcia. 2010 Um admirável mundo novo? In HUBERMAN, Leo. *História da riqueza do homem*. 22 ed rev. e ampl. Rio de Janeiro: LTC.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. 2008 *Preconceito racial*. Modos, Temas e Tempos. São Paulo : Cortez.

_____. 2002 *Classes, Raças e Democracia*. São Paulo: FAPESP/editora 34

GUIMARAES, Lucia Maria Paschoal e LEONZO, Nanci. 2003 A reforma de base no ensino médio da história pátria: o projeto da história nova do Brasil. *Rev. hist.* [online]. n.149, p. 235-251. Disponível em:

<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-83092003000200009&lng=pt&nrm=iso>.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. 2005 Historiografia e cultura histórica: notas para um debate. *Agora. Revista de História e Geografia*. UNISC, v. 11, n. 1, p. 31-48.

_____. 2000 Usos da História: refletindo sobre identidade e sentido. *História em revista*. UFPEL, Pelotas, v. 6, p. 21-36.

_____. 2006 Escrever a história, domesticar o passado. In: LOPES, A. H.; VELLOSO, M. P. & PESAVENTO, S. J. *História e linguagens*. Texto, imagem, oralidade e representações. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras;Edições Casa de Rui Barbosa, p. 45-58.

_____. 1988 Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. *Revista Estudos Históricos*, RJ/FGV, v. 1, n. 1, p. 4-28.

HALL, Stuart. 2004 Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 3.ed. Petrópolis, RJ : Vozes, p.103 – 133.

HAMILTON, David. 1992 Sobre as origens dos termos classe e curriculum. In *Teoria e Educação*, 6.

HARTOG, François 2003 *O século XIX e a história: o caso Fustel de Coulanges*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.

HASENBALG, Carlos A. 1987 Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63, p.24-26, nov..

- HEGEL, G. W.F. 1928 *Filosofia de la historia Universal*. Madrid: Revista de Occidente.. t.1
- HENRIQUES, Ricardo. 2001 *Desigualdade racial no Brasil: evolução nas condições de vida na década de 80*. Disponível em
 <http://www.ipea.gov.br/pub/td/2001/td_0807.pdf>. acesso em 09/06/2008.
- HERINGER, Rosana. 2004 Ação afirmativa e Promoção da Igualdade Racial no Brasil: o desafio da prática. In: PAIVA, Angela. *Ação afirmativa na universidade: reflexão sobre experiências concretas Brasil-Estados Unidos*. Organização: Ângela Rondolpho Paiva. Rio de Janeiro : Ed. PUC-Rio : Desiderata. p. 55-86.
- HERNANDEZ, Leila. 2008 *A África na sala de aula: visita a história contemporânea*. 3 ed. Rio de Janeiro: Selo Negro.
- HOBBSAWM, Eric J. 1995 *A Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Cia das Letras.
- _____. 1984 Invenção da Tradição. In: HOBBSAWN, Eric & RANGER, Terence (orgs.). *Invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- HOHENBERG, John. 1981 *O jornalista profissional*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- HORTA, José da Silva 1995. “Entre história europeia e história africana, um objecto de charneira: as representações”. *Actas do Colóquio Construção e Ensino da História da África*. Lisboa : Linopazes.
- IGLÉSIAS, Francisco. 2000 *Historiadores do Brasil*. Capítulos de historiografia brasileira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- _____. 1988 José Honório Rodrigues e a historiografia brasileira. In: *Revista Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: FGV, p. 55-78
- JULIÁ, Dominique. 2002. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LAVILLE, Christian. 1999. *A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino da história*. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, Humanistas Publicações, vol. 19, nº 38, p. 125-138.
- LANGLOIS, C. H. V. & SEIGNOBOS, C. H. 1948 *Introdução aos estudos históricos*. São Paulo: Renascença.

LAPA, José Roberto do Amaral. 1981 *Historiografia brasileira contemporânea*. A história em questão – 2ª edição – Petrópolis/São Paulo: Vozes.

LECHINI, Gladys (comp) 2008 *Los estudios afroamericanos y africanos em América Latina* – Herencia, presencia y visiones del outro. Córdoba : Ferreira Editor; Buenos Aires : Consejo Latinoamericano de Ciências Socializa.

LEHER, Roberto. *O que é commodificado é mercadoria*. Disponível em <http://www.mepr.org.br/noticias/educacao/290-enem-o-que-e-comodificado-e-mercadoria.html>. Acesso em: 20 dez. 2011.

_____. 2010 Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: **Os anos Lula**: contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond.

_____. 2001 Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. In GENTILI, Pablo (org.) *Universidades na penumbra*: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez.

LEITE, Juçara Luzia. 2010 Professores e políticos em nome da paz: interesses internacionais por uma história ensinada. In *Sæculum* Revista de História. n. 22, João Pessoa. Jan/jun 2010. p. 103-113.

LIMA, Kátia et alii. 2011 Políticas Públicas de “Democratização” da Educação Superior no Governo Lula: Enem, Prouni, Reuni. In *Anais do V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo - Marxismo, Educação e Emancipação Humana*. Florianópolis: UFSC, abril.

LIMONGI, Fernando. 1989 Mentores e clientela da Universidade de São Paulo. In: MICELI, Sérgio (org.) *História das Ciências Sociais no Brasil*. São Paulo: Vértice; Editora *Revista dos Tribunais*: IDESP. 2v., pp. 111-187.

LINHARES, Maria Yedda. 2001 40 anos de ANPUH – Balanço de uma professora. In SILVA, F.; MATTOS, H.; FRAGOSO, João (orgs.). *Escritos sobre História e Educação*. Rio de Janeiro: Mauad/FAPERJ.

_____. 1992 Entrevista concedida a Marieta Ferreira. In *Estudos Históricos*, v.5, n.10. p. 216-236

- LOBO, Eulália M. L. 1992 Entrevista concedida a Ângela de Castro Gomes e a Ronaldo Vainfas. In.
- LOCHER, Fabien. 2009 Lês sciences et lês techniques dans l'enseignement supérieur français (XIXe-XXe siècles) Un panorama historiographique. *Histoire de l'éducation*, nº.122, avr.-juin, p. 32-52
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. 1994 Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In: MOREIRA, Antônio F. B. (Org). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, p.59-79.
- LOURENÇO, Elaine. 2008 História Nova do Brasil: revisitando uma obra polêmica. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 28,n. 56, p. 385 – 406.
- MAGALHÃES, J.R. 2010 Vitorino Barbosa de Magalhães Godinho. In *Figuras da Cultura portuguesa*. s/l: Instituto Camões. disponível em http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/bases-tematicas/index.php?Itemid=84&option=com_content&view=article&id=1450 acessado em 20.06.2011
- MAGGIE, Yvonne. 2006 Racismo e anti-racismo: preconceito, discriminação e os jovens estudantes nas escolas cariocas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 96. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302006000300006&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 13 junho 2008.
- MAIO, Marcos Chor. 1997 A História do Projeto UNESCO: estudos raciais e ciências sociais no Brasil. Tese de Doutorado em Ciência Política. Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro.
- _____. VENTURA DOS SANTOS, Ricardo (orgs.) 1996 *Raça, Ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro, Centro Cultural do Banco do Brasil/Editora da Fiocruz.
- MALAN, P. 1980 Relações econômicas internacionais do Brasil (1945 – 1964) In FAUSTO, Boris (org.). *História Geral da Civilização Brasileira*. v. 10 Rio de Janeiro: DIFEL.
- MANOEL, Ivan Aparecido. 2002 O ensino da História no Brasil: origens, evolução e problemas. In: RIBEIRO JÚNIOR, José (et. al.) *História no vestibular da UNESP, 1990-2000*. São Paulo: Fundação Vunesp, p. 41-71.

MANZUR, Tânia M.P.G 2009 *Opinião Pública e Política Exterior do Brasil (1961-1964)*. Curitiba: Juruá.

MARCHA ZUMBI DOS PALMARES. 1995. *Programa de superação do racismo e da desigualdade racial*. Disponível em: <http://www.pt.org.br/racismo>. Acesso em 16 de junho de 2008.

MARCHAND, Philippe 2002 Sur l'histoire de l'enseignement de l'histoire, question de méthode. In *Histoire de l'éducation*. n. 93. p. 37-57 Disponível em <http://histoire-education.revues.org/index273.html> Acesso em 11 de agosto de 2010.

MARINHO, M. G. S. M. C. 2001 *Norte-americanos no Brasil*. Uma história da Fundação Rockefeller na Universidade de São Paulo (1934-1952). Campinas: Editora Autores Associados; São Paulo: Universidade São Francisco; FAPESP.

MARTINEZ, P. H. 2002 Fernand Braudel e a primeira geração de historiadores universitários da USP (1935-1956): notas para estudo. *Revista de História*. São Paulo, n. 146, p. 11-27.

MARTINS, M.C. 2002. *A história prescrita e disciplinada nos currículos: quem legitima estes saberes?* Bragança Paulista : EDUSF.

MATTOS, Hebe. 2003. O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha e SOIHET, Rachel. *Ensino de história*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra/Faperj.

_____. 2007. O herói negro no ensino de história do Brasil: representações e usos das figuras de Zumbi e Henrique Dias nos compêndios didáticos brasileiros. In: ABREU, M.; SOIHET, R.; GONTIJO, R. (org). *Cultura política e leituras do passado, historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/Faperj.

MATTOS, H. & ABREU, M. C. 2006. Subsídios para uma leitura crítica dos PCNs e das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana". *Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira*. Belo Horizonte, PUC-Minas, Virtual, v.1, p. 49-59.

MATTOS, H.; ABREU, M. ; Vianna, C. ; Moraes, Renata. 2009 Personagens negros e livros didáticos: reflexões sobre a ação política dos afrodescendentes e as representações da

cultura brasileira. In: Helenice Aparecida Bastos Rocha; Luís Reznik; Marcelo de Souza Magalhães. (Org.). *A História na Escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v. 1, p. 299-320.

MBEMBE, Achille. 2001 As formas africanas de auto-inscrição. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, Ano 23, nº 1, p. 171-209.

MELLO, João Manuel C.; NOVAIS, Fernando A. 2004 Capitalismo tardio e sociabilidade moderna. In SCHWARCZ, Lilia Moritz. *História da vida privada no Brasil*. Contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras.

MENDONÇA, Ana Waleska P. Campos. 2000 A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n.14, p. 131-150.

_____. 1999 Anísio Teixeira: um criador de instituições – apresentação do livro *Educação no Brasil de Anísio Teixeira*. Rio de Janeiro: UFRJ.

MENDONÇA, Sonia Regina de. 1986 *Estado e Economia no Brasil*: Opções de Desenvolvimento. Rio de Janeiro: Graal Ed.

MESGRAVIS, Laima. 1983 O curso de pós-graduação do departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, 3(5): 87-118, março/1983.

MCLAREN, Peter. 1997 *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire.

MICELI, Sérgio. 2001 *Intelectuais à brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras.

MICELI, Sérgio (org.) 1989 *História das Ciências Sociais no Brasil*. São Paulo: Vértice; Editora Revista dos Tribunais: IDESP, 2v.

MINTZ, Sidney; PRICE, Richard. 2003. *O nascimento da cultura afro-americana, uma perspectiva antropológica*. Rio de Janeiro: Pallas/Centro de Estudos Afro-Brasileiros.

MONTENEGRO, Antônio T. 2003 Ligas camponesas e sindicatos rurais em tempo de revolução. In FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília (orgs.) *O Brasil republicano*. O tempo da experiência democrática. Da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964. v. 3 Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 241-271.

- MONTAÑO, Carlos. 2002 Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez.
- MORAES, J. G. V. & REGO, J. M. 2002 Conversas com historiadores brasileiros. SP: Ed. 34.
- MORAES, M. C. 2002 *O paradigma educacional emergente*. 8. ed. São Paulo: Papirus.
- MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org) 2008 *Multiculturalismo*. Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis : Vozes.
- MOURA, Gerson. 1991 *Sucessos e Ilusões: Relações Internacionais do Brasil Durante e Após a Segunda Guerra Mundial*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas.
- _____. 1986 *A campanha do Petróleo*. São Paulo: Brasiliense.
- MUNANGA, Kabengele (org) 2005. *Superando o racismo na escola*. Brasília : MEC/SECAD.
- _____. 2004 Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Cadernos PENESB*. Niterói; EdUFF, p.17-34.
- _____. 1999 *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- _____(org). 1996 *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Universidade de São Paulo; Estação Ciência.
- _____. 1988. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Ática.
- MUCCHIELLI, L. 2001 O nascimento da sociologia na universidade francesa (1880-1914). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, 21(41): 35-54.
- MUNTEAL, O. 1999 Vitorino Magalhães Godinho no Labirinto Ultramarino: As frotas, as especiarias e o mundo atlântico. In *Acervo*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, v. 12, n. 1-2.
- NADAI, Elza. 1987 *Ideologia do progresso e ensino superior: São Paulo, 1891-1934*. São Paulo: Edições Loyola.
- _____. 1993 O ensino de história no Brasil. *Revista Brasileira de História*, Dossiê ensino de História.set.1992/ago.1993, p. 143-162.
- _____. 1983 O projeto republicano de educação superior e a Universidade de São Paulo. *Revista de História*. São Paulo, n. 115, p. 3-16.

NADER, P. E. P. 1994 Histórias adversas. A confrontação entre a história dos Annales e a chamada história positivista. *Revista USP*, São Paulo, 23: 63-7.

NASCIMENTO, Abdias do. 2004 Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. *Estud. av.*, São Paulo, v. 18, n. 50. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100019&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 14 agosto de 2010.

NASCIMENTO, Abdias. 1978 *O genocídio do negro brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

NASCIMENTO, Alexandre do. 2005. Negritude e cidadania: o movimento dos cursos pré-vestibulares populares. In: MEC/SECAD. *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília : MEC/SECAD. Pp. 139-156.

NUNES, Clarice. 2000 *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. Bragança Paulista: EDUSF.

NUNES PEREIRA, José María. 2008 Os estudos africanos no Brasil – Um estudo de caso: o CEAA. In LECHINI, Gladys: *Los estudios afroamericanos y africanos en América Latina : herencia, presencia y visiones del otro*. Centro de Estudios Avanzados, Programa de Estudios Africanos, Córdoba; CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

_____. 1991 *Os estudos africanos no Brasil e a relação com África – um estudo de caso: o CCAA (1973-1986)*. Dissertação de mestrado em Sociologia. São Paulo: FFLCH/USP.

OLIVA, Anderson Oliveira 2007. *Diálogos entre as representações de africanos no imaginário ocidental e o ensino de História da África no mundo atlântico (1990- 2005)*. Tese de doutorado defendida no programa de pós-graduação em História da Universidade de Brasília. Brasília : Unb.

_____. 2004 A África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 25, n.º 3, pp. 421-461.

OLIVEIRA, A. J. B. (org.) 2008 *Universidade e lugares de memória*. Rio de Janeiro: UFRJ, Fórum de Ciência e Cultura.

OLIVEIRA, Francisco. 2006 A irrelevância da política. Entrevista publicada na *Folha de S. Paulo* no dia 23/07. Disponível em www.folha.com.br. Acessada em 15 de setembro de 2009.

_____. 2003 *Crítica a razão dualista/O ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo editorial.

OLIVEIRA, Iolanda de. Raça, currículo e práxis pedagógica. In: *Cadernos PENESB*. Rio de Janeiro/Niterói, v. 7. pp. 43-70.

OLIVEIRA, I; SILVA, P.; PINTO, REGINA (org) 2005 *Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas*. São Paulo : Ação Educativa/ANPED.

OLIVEIRA, J. P. G. 2010. *Disciplinas, docentes e conteúdos: itinerários da História na Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (1951-1962)*. Dissertação de mestrado em Educação. UFS, 201. *Agostinho da Silva e o CEAO: A primeira experiência institucional de estudos africanos no Brasil*. Dissertação de Mestrado em História. São Paulo: USP.

_____. 2008 O curso de História e Geografia da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe: reflexões sobre seu currículo. *Revista Histedbr*, v. 30, p. 164-74.

OLIVEIRA, M.A. 2000 *O negro no ensino de História: temas e representações, 1978-1998*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

OLIVEIRA, M.A.T e SERLEI, M. F.R. (orgs) 2003. *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF.

OLIVEIRA, W. F. 1961 *A importância atual do Atlântico Sul*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais.

OLIVEIRA JUNIOR, Gilson Brandão de. 2011 *Agostinho da Silva e o CEAO: reflexões sobre a primeira experiência institucional dos estudos africanos no Brasil*. Anais do XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais – Diversidades e Desigualdades. Salvador, agosto.

ORIÁ, Ricardo 1996. “O negro na historiografia didática: imagens, identidades e representações”. *Textos de História*, vol. 4, nº 2, pp. 154-165.

ORTIZ, Renato 1983 *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo : Ática.

PAULA, Eurípedes Simões. 1962 Introdução ao Estudo da História da África. In *Revista de História*. São Paulo: USP, n. 52, out-dez.

PAIVA, Vanilda. 2001 Sobre o conceito de “Capital Humano” in *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 185-191.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz; ROSSETO, Irene. 2010. *Desigualdade racial e crise: indicadores de acesso ao mercado de trabalho metropolitano desagregados por cor ou raça* em 2009. Disponível em

<http://www.ie.ufri.br/datacenter/ie/pdfs/seminarios/pesquisa/textomarcelopaixao.pdf>

Acessado em 25 de julho de 2010

PÉCAULT, Daniel. 1990 *Os intelectuais e a política no Brasil*, entre o povo e a nação. São Paulo: Ática.

PEREIRA, Jose Maria Nunes. 2008 Os estudos africanos no Brasil – um estudo de caso: o CEAA. In LECHINI, Gladys (comp) 2008 *Los estudios afroamericanos y africanos em América Latina* – Herencia, presencia y visiones del outro. Córdoba : Ferreira Editor; Buenos Aires : Consejo Latinoamericano de Ciências Socializa. p. 277 – 298.

PEREIRA, Luena Nunes Pereira. 2008 O ensino e a pesquisa sobre África no Brasil e a Lei 10.639. In LECHINI, Gladys (comp) *Los estudios afroamericanos y africanos em América Latina* – Herencia, presencia y visiones del outro. Córdoba : Ferreira Editor; Buenos Aires : Consejo Latinoamericano de Ciências Socializa. p.253 – 276.

PEREIRA, Júnia. 2008 Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-lei nº 10.639. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro – junho, p. 21-43.

PETITJEAN, P. 1996 As missões universitárias francesas na criação da Universidade de São Paulo (1934-1940). In: HAMBURGER, A. I.; DANTES, M. A. M.; PATY, M. & PETITJEAN, P. (org.) *A ciência nas relações Brasil-França (1850-1950)*. SP: Edusp; FAPESP, p. 259-330.

PINHEIRO, L. 1988 Ação e omissão: a ambiguidade da política brasileira frente a descolonização africana, 1946-1960. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: PUC-Rio.

PINTO, Regina. 1993 *O movimento negro em São Paulo: luta e identidade*. Tese de doutoramento. São Paulo: FFLCH/USP.

POERNER, Arthur. 1968 *O poder Jovem*, história da participação política dos estudantes brasileiros. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

PONTES, Marília. 2003 *Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*. São Paulo: Ação Educativa.

QUIJANO, Aníbal. 2005. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org) *A colonialidade do saber – eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 229 - 279.

_____. 2002 Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*, ano 17 ,n.27, p. 1-25.

_____. 2000 Que tal raza!. *Ver. venez. de economia y ciencias*. Vol.6, N1, (ene-abr), p.37-45 Disponível em www.revele.com.ve/pdf/revista_venezolana. Acessado em 10/05/2008.

REVEL, Jacques. História e Ciências Sociais: os paradigmas dos Annales. In: _____. *A invenção da sociedade*. Rio de Janeiro: Difel, s/d., pp. 13-41.

RIBEIRO, Cláudio Oliveira. 2008. Imprensa e política africana no Brasil: uma análise dos governos Jânio Quadros e João Goulart. *África*, n. 22, São Paulo: USP, Disponível em <http://www.fflch.usp.br/cea/pubcapas.php> acessada em 10.03.2012

RIBEIRO, Fernando Rosa. 1995. O que é ser negro ou africano, afinal de contas? *Estudos Afro-Asiáticos*, (27): 203-211.

RIBEIRO, Ranilson. 2004 O saber (histórico) em parâmetros: o ensino de História e as reformas curriculares nas últimas décadas do século XX. *Mneme – Revista Virtual de Humanidades*, n. 10, v. 5, abr./jun. Disponível em <http://www.cerescaico.ufrn.br/mneme/pdf/mneme10/saber.pdf> Acesso em 10 de novembro de 2011

RIBEIRO, Romilda Iyakemi. 2002 Até quando educaremos exclusivamente para a branquitude? Redes-de-significado na construção da identidade e da cidadania. In: POTO, M R S et al. *Negro, educação e multiculturalismo*. [S.l.]: Panorama.

RICCI, Claudia S. 1999 *Da intenção ao gesto*. Quem é quem no ensino de história em São Paulo. São Paulo: Annablume.

RICCI, Magda. 2000 Liberdade: rotinas e rupturas do escravismo, Recife, 1822-1850 (resenha). *Revista Brasileira de História*. vol.20, n.39, São Paulo.

RIDENTI, Marcelo. 2010 *O Fantasma da Revolução Brasileira*, 2ª. ed. revista e ampliada (1a. ed. 1993). São Paulo: Unesp – Fapesp.

_____. 2006 Artistas e política no Brasil pós-1960 - itinerários da brasilidade. In: BASTOS, Elide Rugai; ROLLAND, Denis; RIDENTI, Marcelo S. (orgs.). *Intelectuais e Estado*. Belo Horizonte: ed. UFMG, p. 229-261.

_____. 2003 Cultura e política: os anos 1960-1970 e sua herança. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília A. Neves. (orgs.). *O Brasil republicano*, vol. 4 - O tempo da tempo da ditadura.. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

_____. 2000 *Em busca do povo brasileiro: artistas da revolução, do CPC à era da tv*. 1. ed. Rio de Janeiro: Record.

_____. 1995 *Professores e Ativistas da Esfera Pública*. São Paulo: Cortez.

RODRIGUES, José Honório. 1965. *História e historiadores do Brasil*. São Paulo: Editora Fulgor.

_____. 1968. O ensino superior de história e a Reforma Universitária In *Revista Civilização Brasileira*. Rio de Janeiro, 21/22, set-dez.

_____. 1969 *A pesquisa histórica no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

_____. *Brasil e África: um outro horizonte*. 1961. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. 2002. *A institucionalização da formação em História: o curso de Geografia e História da UPA/URGS (1943-1950)*. Porto Alegre, Dissertação de mestrado em História, UFRGS.

_____. 2003 O papel da universidade no “campo da história”: o curso de Geografia e História da UPA/URGS na década de 40. *Métis: história e cultura*. UCS, v. 1, n. 2, p. 75-101.

RODRIGUES, Tatiane. 2005 Embates e contribuições do movimento negro à política educacional nas décadas de 1980 e 1990. In OLIVEIRA, I; SILVA, P.; PINTO, REGINA (org). *Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas*. São Paulo : Ação Educativa/ANPED.

ROIZ, Diogo da Silva. 2004. *A institucionalização do ensino universitário de História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1934-1956*. Franca, Dissertação (mestrado em História), UNESP/Franca.

_____. 2004a Estrutura e funcionamento do regime de cátedras no curso de Geografia e História na FFCL/USP entre 1934 e 1956. *Revista Estudos de História*. Franca/SP, v.11, n.2, pp. 159-189.

_____. & SANTOS, Jonas Rafael dos. 2003. Historiadores Brasileiros e Franceses: uma hipótese para a recepção da escola dos Annales no Brasil. *Revista História & Perspectivas*, n. 27/28, pp. 105-134.

ROJAS, Fabio 2006 Social Movement Tactics, Organizational Change and the Spread of African-American Studies. In *Social Forces*, The University of North Carolina Press, v. 84, n. 4, June. P. 2148-2159.

ROMÃO, Jeruse (org) 2005. *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: MEC/SECAD.

ROSA, Daniela Roberta Antônio. 2007. Teatro Experimental do negro: estratégia e ação. Dissertação de Mestrado. Campinas. UNICAMP.

ROSEMBERG, Fúlvia. 1987 Relações raciais e rendimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63, p. 19-23, nov.

SADER, Eder. 1988 *Quando novos personagens entram em cena*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

SANFELICE, José Luís. 1986. *Movimento Estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

SANSONE, Lívio. 2009. O Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO). *Acervo*. Rio de Janeiro, v. 22, n.º 2, p.181-188. jul/dez.

SANSONE, Lívio. 2000. Os objetos da cultura negra: consumo, mercantilização, globalização e a criação de culturas negras no Brasil. *Revista Mana*. vol.6 n.1 Rio de Janeiro.

_____. 2004. *Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil*. Salvador: Edufba /Rio de Janeiro: Pallas.

- SANTOS, Boaventura S. 1994 Da ideia de universidade à universidade de ideias. In: _____. *Pelas mãos de Alice*. 3.ed. Porto: Afrontamento.
- _____. 2008 Epistemologias do Sul. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, março, p. 5 - 10.
- SANTOS, José F. dos. 2010. *O Movimento afro-brasileiro pró libertação de Angola (MABLA) – um amplo movimento: relação Brasil e Angola de 1960 a 1975*. Dissertação de Mestrado em História. São Paulo: PUCSP.
- SANTOS, Gislene 2002 *A invenção do ser negro*, um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo : Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas.
- _____. 1998 A história em questão. In: *Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural*. Florianópolis : NEN.
- SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos. 2003 Agendas X agências: a construção do movimento PVNC. In: OLIVEIRA, Iolanda de e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (Orgs.). *Identidade negra: pesquisa sobre o negro e a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Anped; São Paulo: Ação Educativa.
- SARAIVA, João Flavio S. 1996. *O lugar da África: a dimensão atlântica da política externa brasileira de 1946 aos nossos dias*. Brasília: Ed. UnB.
- SECAD. 2005. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10639/03*. Brasília : MEC/BID/UNESCO.
- SEGANFREDO, Sônia Maria. 1963 UNE: um instrumento de subversão. Rio de Janeiro: Ed. GRD.
- SEGATTO, José Antonio. 2003 PCB: questão nacional e a democracia. IN *O Brasil Republicano*. Tempo da experiência democrática – da democratização e 1945 a golpe civil-militar de 1964. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira.
- SELCHER, W. A. 1974. *The Afro-Asia dimension of Brazilian Foreign Policy, 1956 – 1972*. Gainesville: The University of Florida Press.
- SILVA, Ana Célia da. 2001 *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA.

SILVA, Fabiany. 2006 Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. In *Educar*. Curitiba, Editora UFPR, n. 28, p. 201-216.

SILVA, Francisco C. Teixeira da. 2004 *O século sombrio*. Uma História Geral do Século XX. São Paulo: Campus.

SILVA, Francisco C. Teixeira da; MATTOS, Hebe Maria; FRAGOSO, João (orgs). 2001 Escritos sobre História e Educação: Homenagem à Maria Yedda Linhares. Rio de Janeiro: Mauad/ FAPERJ.

SILVA, José Luiz Werneck. 1985 *A deformação da História ou para não esquecer*. Rio de Janeiro: Zahar Ed.

SILVA, Marilena da. 2005 O ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira em Goiânia. IN OLIVEIRA, I; SILVA, P.; PINTO, REGINA (org) 2005 Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas. São Paulo : Ação Educativa/ANPED. p. 230/241.

SILVA, Tomaz Tadeu da. 1999. *Documentos de identidade* : uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte : Autêntica.

_____. 1996 *Identities terminais*. Petrópolis: Vozes.

SILVA JR, José Afonso. 2006. *Uma trajetória em redes*: modelos e características operacionais das agências de notícias. Das origens às redes digitais: com estudo de caso de três agências de notícias. Tese (Doutorado em Comunicação) – Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SIRINELLI, Jean-François. 1996. Os intelectuais. In: REMOND, René (org.) *Por uma história política*. Tradução de Dora Rocha. Rio de Janeiro: FGV; Ed. UERJ, p. 231-270.

_____. 1996 A geração. In: FERREIRA, M. M. & JANAÍNA, A. (org.) *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV. p. 131-138.

SODRÉ, Nelson Werneck. 2006. Raízes históricas do nacionalismo brasileiro. In: MUNTEAL, O., VENTAPENE, J., FREIXO, A.(org.). *O Brasil de João Goulart*: um projeto de nação. Rio de Janeiro: PUC – Rio: Contraponto, p.93-110.

SOIHET, R. (org.) 2007. *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

SOUZA, Ana Lúcia; CROSO, Camila (org). 2007 *Igualdade das relações étnico raciais na escola*: possibilidades e desafios para a implantação da Lei nº 10.639/2003. São Paulo : Petrópolis : Ação Educativa/Ceafro/Ceert.

SOUZA, Jessé. 2006 *A construção social da subcidadania*: para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte : Editora UFMG, Rio de Janeiro : IUPERJ.

_____. 2003 (Não) Reconhecimento e Subcidadania, ou o que é “ser gente”?. *Lua Nova*, São Paulo, 59, p. 51-73.

_____. 2000 *A modernização seletiva*: uma reinterpretação do dilema brasileiro. Brasília : Editora Universidade de Brasília.

SOUZA, Rosa F. 2005. Cultura escolar e currículo: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimentos e práticas escolares. In: XAVIER, L.N. et al.(org) *Escola, Culturas e saberes*. Rio de Janeiro : FGV, p. 74-91.

TAYLOR, Charles; GUTTMANN, Amy (org) 1994 *Multiculturalism*. Examining the politics of recognition. Princeton : Princeton University Press.

TEIXEIRA, Anísio. 1969 *Ensino Superior no Brasil*: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

_____. 1958 Variações sobre o tema da liberdade humana. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 29, n. 69.

TELLES, EDWARD. 2003 *Racismo à brasileira*: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

TETART, Philippe 2000. *Pequena historia dos historiadores*. Bauru: EDUSC.

TOLLE, Paulo Ernesto. 1964 Exame e redefinição do conceito de cátedra no ensino superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, ano 16, n.96, p. 164-187. abr./jun.

TOLEDO, Caio Navarro (org.) 1997 *1964: visões críticas do golpe*. Democracia e reformas no populismo. Campinas : Unicamp.

TOURAINE, Alain. 1998 *Poderemos viver juntos?*: iguais e diferentes. Tradução Jaime A. Clasen e Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes.

TRINDADE, H. 2001 As metáforas da crise: da “universidade em ruínas” a “universidade na penumbra”. In GENTILE, Pablo (org.). *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez.

TRINDADE, A.L. e SANTOS, R. 1999 *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro : DP&A.

VALENTE, Wagner Rodrigues. 2003 Saber científico, saber escolar e suas relações: elementos para reflexão sobre a didática. In *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n. 10, set./dez., p. 57-67

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. 2001 Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun.

VIZENTINI, Paulo F. 1995 *Relações internacionais e desenvolvimento: o nacionalismo e a Política Externa Independente*. Petrópolis: Vozes.

WEHLING, Arno. 1994 *A invenção da história*. Estudos sobre o historicismo. Rio de Janeiro: Editora Central da Universidade Gama Filho; Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense.

WITTE, Ludo de. 2001 *The assassination of Patrice Lumumba*. New York: Verbo.

ZAMPARONI, Valdemir. 2007 A África e os estudos africanos no Brasil: passado e futuro. *Ciência e Cultura*. São Paulo, v. 59, nº 2, abr./jun.

_____. 2004 A África, os africanos e a identidade brasileira. In: ROCHA, Maria José; PANTOJA, Selma(Org). *Rompendo silêncios: história da África nos currículos da educação básica*. Brasília: DP Comunicações.

_____. 1995 Estudos africanos no Brasil: Veredas. In *Revista de Educação Pública*, v.04, n.05, pp. 105-124.

FONTES

1. Professores entrevistados:

- Josenildo de Jesus da Silva, UFMA
- Carlos Benedito R. da Silva, UFMA
- Monica Lima e Silva, UFRJ
- Silvio de Carvalho Junior, UFRJ
- Francisco Carlos Teixeira da Siva, UFRJ
- Vanicléia Silva Santos, UFMG
- Elaine Ribeiro, UNIFENAS
- Selma Pantoja, UNB
- Alain Kaly, UFRRJ
- Daniela Calainho, UERJ
- Marcelo Bittencourt, UFF
- Marisa Soares, UFF
- Alexandre Ribeiro, UFF
- Maria Cristina Wissenbach
- Leila Leite Hernandez
- Marina de Mello e Souza
- Silvio de Souza Correia
- Valdemir Zamparoni, entrevista realizada pela Casa das Áfricas e disponível no site <http://www.casadasafricas.org.br/talks/show/authors/1>
- Carlos Serrano, entrevista realizada pela Casa das Áfricas e disponível no site <http://www.casadasafricas.org.br/talks/show/authors/2>
- José Maria Nunes Pereira, entrevista realizada pela Casa das Áfricas e disponível no site <http://www.casadasafricas.org.br/talks/show/authors/5>
- Fernando Mourão, entrevista realizada na Casa das Áfricas e disponível no site <http://www.casadasafricas.org.br/talks/watch/4/20>

2. Historiadores entrevistados

- Alberto da Costa e Silva
- Ilmar Rohlf de Mattos
- Francisco Falcon

3. Currículos disponíveis na Plataforma Lattes:

PROFESSOR	CURRÍCULO LATTES
Tereza Almeida Cruz	http://lattes.cnpq.br/3936761718657203
Didier Lahon	http://lattes.cnpq.br/1360485249187891
Josenildo de Jesus Pereira	http://lattes.cnpq.br/9341633651001873
Franck Pierre Gilbert Ribard	http://lattes.cnpq.br/3916214396407081
Arthur Luis de Oliveira Torquato	http://lattes.cnpq.br/1063934344278268
Elio Chaves Flores	http://lattes.cnpq.br/1339690499643152
Luciano Mendonça de Lima	http://lattes.cnpq.br/4118013374734521
José Bento Rosa da Silva	http://lattes.cnpq.br/2061265340914904
Wellington Barbosa da Silva	http://lattes.cnpq.br/1213688229016782
Ana Mônica Henriques Lopes	http://lattes.cnpq.br/3486423991044810
Carlos Franco Liberato de Sousa	http://lattes.cnpq.br/7789002693797273
Valdemir Donizette Zamparoni	http://lattes.cnpq.br/9786959916347562
Claudio Alves Furtado	http://lattes.cnpq.br/7402578224482306
Gilson Brandão de Oliveira Júnior	http://lattes.cnpq.br/4923251336499512
Ivaldo Marciano França Junior	http://lattes.cnpq.br/3350886147683190
Juvenal de Carvalho Conceição	http://lattes.cnpq.br/8793111735090767
Emiliano Unzer Macedo	http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=E9119306
Adriana Pereira Campos	http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=N487159

Vanicléia Silva Santos	http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4767248T6&idiomaExibicao=1
Elaine Ribeiro	http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=S726723
Marina Berthet	http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4704946H9
André Fabiano Voigt	http://lattes.cnpq.br/3280583370318159
Maria Elizabeth Ribeiro Carneiro	http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=C427401
Fabiana Schleumer	http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4763134J9
Patricia Santos Schermann	http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=E236379
Leila Maria Goncalves Leite Hernandez	http://lattes.cnpq.br/0482641180722186
Marina de Mello e Souza	http://lattes.cnpq.br/8532664627021253
Maria Cristina Wissenbach	http://lattes.cnpq.br/1328135228659324
Lucia Helena Oliveira e Silva	http://lattes.cnpq.br/3550928044297365
Lucilene Reginaldo	http://lattes.cnpq.br/4334767806156257
Marta Denise da Rosa Jardim	http://lattes.cnpq.br/2834185689970646
Andrea Marzano	http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=B111386
Keila Grinberg	http://lattes.cnpq.br/9043294734454422
Anderson Oliveira	http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4723741A6
Mônica Lima	http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4711496H6
Sílvio de Carvalho Junior	http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4793990T3
Mariza de Carvalho Soares	http://lattes.cnpq.br/1509168353330526
Marcelo Bittencourt	http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=E977295
Alexsander Gebara	http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=C041379

Alexandre Vieira Ribeiro	http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=C159645
Alain Pascal Kaly	http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=P199111
Roberto Guedes Ferrreira	http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=B072674
Daniela Calainho	http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=T79143
Marionilde Dias Brepohi de Magalhães	http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=C65366
Silvio Marcus de Souza Correia	http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=E230164
Fabiane Popinigis	http://lattes.cnpq.br/9405954571177231
Paulo Ricardo Pezat	http://lattes.cnpq.br/5262060212283632
Rafael da Costa Campos	http://lattes.cnpq.br/8515312907813304
Isabel Rosa Gritti	http://lattes.cnpq.br/9095750543047444
Luiz Dario Teixeira Ribeiro	http://lattes.cnpq.br/5889002456637544
José Rivair Macedo	http://lattes.cnpq.br/7747731188919060
Gonçalo Santa Cruz de Souza	http://lattes.cnpq.br/9817295914132847
Flavio Antonio da Silva Nascimento	http://lattes.cnpq.br/1853486371045016
Selma Pantoja	http://lattes.cnpq.br/8875350549143747
Estevam Costa Thompson	http://lattes.cnpq.br/3751589024434049
Wolfgang Adolf Karl Döpke	http://lattes.cnpq.br/8704338924143943
Anderson Ribeiro Oliva	http://lattes.cnpq.br/7747731188919060
Eliesse dos Santos T. Scaramal	http://lattes.cnpq.br/2348052580912991
João Alberto da Costa Pinto	http://lattes.cnpq.br/4246394797193440
Dernival Venancio Ramos Junior	http://lattes.cnpq.br/9941464654933458
Mírian Aparecida Tesserolli	http://lattes.cnpq.br/1052196082160111
Larissa Oliveira Gabarra	http://lattes.cnpq.br/6741657254872888

4. Programas de disciplinas

Carlos Franco Liberato de Sousa; Valdemir Donizette Zamparoni; Claudio Alves Furtado; Ivaldo Marciano França Junior; Juvenal de Carvalho Conceição; Vanicléia Silva Santos; Elaine Ribeiro; Patricia Santos Schermann; Lucilene Reginaldo; Leila Maria Goncalves Leite Hernandez; Marina de Mello e Souza; Maria Cristina; Marta Denise da Rosa Jardim; Anderson Ribeiro Oliva; Wissenbach; João Alberto da Costa Pinto; Dernival Venancio Ramos Junior; Eliesse dos Santos T. Scaramal; Wolfgan Adolf Karl Döpke; Selma Pantoja; Silvio Marcus de Souza Correia; Daniela Calainho; Roberto Guedes Ferrreira; Alain Pascal Kaly; Alexandre Vieira Ribeiro; Marcelo Bittencourt; Mariza de Carvalho Soares; Sílvio de Carvalho Junior; Monica Lima; Andréia Marzano; Keila Ginberg, Anderson Oliveira; Emiliano Unzer Macedo.

5. Revistas

Revista de História da FFLCH da USP.

1950: 1,2,3; **1951:** 5,6,7,8; **1952:** 9,11; **1953:** 13,16; **1954:** 18, 19; **1955:** 21,22,23,24; **1956:** 26,27; **1957:** 29; **1958:** 33,34,35; **1959:** 37,38,39; **1960:** 41,42,43,44; **1961:** 45,46,47,48; **1962:** 49, 50, 51,52; **1963:** 53,54,56; **1964:** 57,58,59,60; **1965:** 61,62,63,64; **1966:** 67,68,69,70; **1967:** 71,72,73,74; **1968:** 75,76,77

Boletim de História. Centro de Estudos de História da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Números 2/3, jan-mar/abr-jun de **1959**; 4/5, jul-set/out-dez de **1959**; 6, jan-jun de 1961; 7, ago de 1963

6. Documentos relativos à atividade da Cadeira de História Moderna e Contemporânea – FNFi (Arquivo Pessoal do Professor Francisco José Calazans Falcon):

- Sumário das Resoluções tomadas na reunião de 20/07/59;
- Métodos de Trabalho, 1958
- Publicação n.1 da Cadeira de História Moderna e Contemporânea, 1960
- Plano de trabalho para a 2ª. Série do curso de História, 1962

ANEXO I

Grade curricular do curso de História – UDF – 1935

	Primeiro ano	Segundo ano	Terceiro ano
<i>Cursos de conteúdo</i>	História da Antiguidade (4 horas)	História da Idade Contemporânea (1 hora)	História Contemporânea (3 horas)
	História da Idade Média e dos Tempos Modernos (6 horas)	História da Civilização na América (3 horas)	Inquéritos e Pesquisas (1 hora)
		História da Civilização no Brasil (3 horas)	
		Organização do Programa e Material Didático de Geografia e História (3 horas)	
	Antropologia (2 horas)	Biologia Educacional (2 horas)	
<i>Cursos de fundamento</i>	Desenho (2 horas)	Desenho (2 horas)	
	Geografia Humana (2 horas)		
	Inglês Alemão (3 horas) - opcional	Inglês ou Alemão (2 horas) – opcional	
		Sociologia Educacional (2 horas)	
<i>Cursos de integração profissional</i>			Introdução ao Ensino
			Filosofia da Educação
			Psicologia do Adolescente
			Medidas Educacionais, Organização e Programas do Ensino

			Secundário
			Filosofia das Ciências
			Pratica de Ensino (aproximadamente um total de 11 horas semanais)

Fonte: Instruções n. 3 da UDF de 12 de junho de 1935 e Instruções n. 16 de 25-6-1937.

Arquivo do Instituto de Educação.

ANEXO II**Currículo de Geografia e História da FNFi**

	Disciplinas de 1939	Disciplinas de 1946
Primeiro ano	Geografia Física Geografia Humana Antropologia Histórias da Antiguidade e da Idade Média	Geografia Física Geografia Humana Antropologia História Antiga
Segundo ano	Geografia Física Geografia Humana História Moderna História do Brasil Etnografia	Geografia Física Geografia Humana História da Idade Média Etnografia
Terceiro ano	Geografia do Brasil História Contemporânea História do Brasil História da América Etnografia do Brasil	Geografia do Brasil História Moderna História do Brasil História da América Etnografia do Brasil
Quarto ano		História Contemporânea História do Brasil Eletivas

Fonte: Ata da Faculdade Nacional de Filosofia de 15 de outubro de 1946.

Arquivo Gustavo Capanema, CPDOC/FGV, FNFi-GC g 1936.01.18.

ANEXO III**DIRETORIAS DO CENTRO DE ESTUDOS DE HISTÓRIA****2ª diretoria – 1959/60****1ª diretoria – 1958/59**

José Luiz Werneck da Silva
(presidente)
Ângela Maria Lintz Viana Souza
(vice-presidente)
Pedro Luiz Maria Masi
(1º secretário)
Shirley Santos
(2º secretário)
Pedro Celso Uchôa Cavalcanti
(tesoureiro)

José Luiz Werneck da Silva
(presidente)
Ângela Maria Lintz Viana Souza
(vice-presidente)
Pedro de Alcântara Figueira
(1º secretário)
Joel Alves Mattos Sanchez
(2º secretário)
Rubim Santos Leão de Aquino
(tesoureiro)

3ª diretoria – 1960

Pedro Celso Uchoa Cavalcanti
(presidente)
Rubim Santos Leão de Aquino
(vice-presidente)
Flora Cardoso dos Santos Abreu
(secretário-geral)
Cremilda Vieira da Costa
(1º secretário)
Wilson do Nascimento Barbosa
(2º secretário)
Joel Alves Mattos Sanchez
(1º tesoureiro)
Roberto Martins
(2º tesoureiro)

4ª diretoria – 1960

Pedro de Alcântara Figueira
(presidente)
Jainer Gomes Pinheiro da Silva
(vice-presidente)
Flora Cardoso dos Santos Abreu
(secretário-geral)
Lia Vianna
(1º secretário)
Maria Luiza Kremer
(2º secretário)
Joel Alves Mattos Sanchez
(1º tesoureiro)
Roberto Martins
(2º tesoureiro)

5ª diretoria – 1960

Jainer Gomes Pinheiro da Silva
(presidente)
Joel Alves Mattos Sanchez
(vice-presidente)
Valéria Maria Fernandes
(secretário-geral)
Clara Hetmanek
(1º secretário)
Cremilda Vieira da Costa
(2º secretário)
Roberto Martins
(1º tesoureiro)
Antonio Carlos Pinto Peixoto
(2º tesoureiro)

7ª diretoria – 1962/63

Luiz Sérgio Dias
(presidente)
Joel Alves Mattos Sanchez
(vice-presidente)
Rubem Cezar Fernandes
depois
Rubim Santos Leão de Aquino
(secretário-geral)
Alfredo Arantes Filho
depois
Valéria Faria Fernandes
(1º secretário)
Paschoal Caiffa
(2º secretário)
Roberto Martins
(1º tesoureiro)

6ª diretoria – Eleita para o período 1962/62

Wilson do Nascimento Barbosa
(presidente)
Jainer Gomes Pinheiro da Silva
Valéria Faria Fernandes
(secretário-geral)
Maurício Martins de Mello
(1º secretário)
Luiz Sérgio Dias
(2º secretário)
Wan-Tuyl da Silva Cardoso
(1º tesoureiro)
Antonio Carlos Pinto Peixoto
(2º tesoureiro)

Mário Galvão Queiroz Filho
(2º tesoureiro)

8ª diretoria – 1963/64

Ciro Flamarion Santana Cardoso
(presidente)
Rubem Cezar Fernandes
(vice-presidente)
Maysa dos Reis Quaresma
(secretário-geral)
Sílvia Paravatto
(1º secretário)
Norma de Paula Gomes
(2º secretário)
Marielda Raimunda Mesquita
(1º tesoureiro)
Almir Chaibam El-Kareh
(2º tesoureiro)

ANEXO IV**RELAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DA ÁFRICA NOS CURSOS DE HISTÓRIA DAS
UNIVERSIDADES PÚBLICAS – 2010/2012**

UFAC	Tereza Almeida Cruz
UFPA	Didier Lahon
UFMA	Josenildo de Jesus Pereira
UFC	Franck Pierre Gilbert Ribard
UFRN	Arthur Luis de Oliveira Torquato
UFPB	Elio Chaves Flores
UFCG	Luciano Mendonça de Lima
UFPE	José Bento Rosa da Silva
UFRPE	Wellington Barbosa da Silva
UFAL	Ana Mônica Henriques Lopes
UFSE	Carlos Franco Liberato de Sousa
UFBA	Valdemir Donizette Zamparoni
UFBA	Cláudio Alves Furtado
UFBA	Gilson Brandão de Oliveira Júnior
UNEB	Ivaldo Marciano França Junior
UFRB	Juvenal de Carvalho Conceição
UFES	Emiliano Unzer Macedo
	Adriana Pereira Campos
UFMG	Vaniclea Silva Santos
UNIFENAS	Elaine Ribeiro
UFJF	Marina Berthet

UFU	André Fabiano Voigt
	Maria Elizabeth Ribeiro Carneiro
UNIFESP	Patricia Santos Schermann
	Fabiana Schleumer
UNESP	Lucia Helena Oliveira Silva
USP	Leila Hernandez
	Marina de Mello e Souza
	M. Cristina Wissenbach
UNICAMP	Lucilene Reginaldo
	Marta Jardim
UNIRIO	Andrea Marzano
	Keila Grinberg
	Anderson Oliveira
UFRJ	Monica Lima
	Silvio Carvalho
UFRRJ	Alain Pascal Kaly
	Roberto Guedes Ferreira
UERJ	Daniela Calainho
UFPR	Marionildes Dias Brepohi de Magalhães
UFSC	Silvio Marcus de Souza Correia
	Fabiane Popinigis
UFPEL	Paulo Ricardo Pezat
UNIPAMPA	Rafael da Costa Campos
UFFS	Isabel Rosa Gritti
UFRGS	Luiz Dario Teixeira Ribeiro
	José Rivair de Macedo

UFMS	Gonçalo Santa Cruz de Souza
UNMT	Flavio Antonio da Silva Nascimento
UNB	Selma Pantoja
	Wolfgang Adolf Karl Döpcke
	Anderson Oliva
	Estevam Costa Thompson
UFG	Eliesse dos Santos T. Scaramal
	João Alberto da Costa Pinto
UFT	Dernival Venancio Ramos Junior
	Mirian Aparecida Toreselli
UFF/CAMPOS	Larissa Oliveira e Gabarra

ANEXO 7

**RELAÇÃO DE CONCURSOS PÚBLICOS
PARA PROFESSORES DE HISTÓRIA DA ÁFRICA**

INSTITUIÇÃO	ANO	EDITAL	DISCIPLINA/ÁREA
UFAC	2003	Edital n° 02/2003	História da África
UFOPA	2010	EDITAL UFOPA Nº 3, DE 7 DE MAIO DE 2010	História da África e da Ásia
UFAL	2010	EDITAL Nº 1, DE 4 DE JANEIRO DE 2010	História da África e escravidão
UFAL	2010	EDITAL Nº 65, DE 14 DE ABRIL DE 2010	DISCIPLINAS (todas): História Antiga; História Medieval; História da África; Escravidão no Brasil;
UFBA	2006	Edital n° 05/2006	História da África
UFBA	2010	EDITAL Nº 4, DE 27 DE AGOSTO DE 2010	História da África
UFBA	2010	EDITAL Nº 2, DE 16 DE ABRIL DE 2010	História Ibérica e História da África
UFBA	2010	EDITAL Nº 1, DE 26 DE MARÇO DE 2010	História da África
UFBA	2011	EDITAL Nº 3, DE 26 DE MAIO DE 2011	História da África

UFRB)	2008	Edital nº 12/ 2008	História da África
UFMA	2008	EDITAL nº 15/2008	Estudos Afro-Americanos
UFRPE	2003	Edital de 29 de dezembro de 2003	História da África e da escravidão
UFPE	2008	Edital nº 98, de 1º de outubro de 2008	História da África
UFS	2005	Edital nº 45, de 5 Agosto de 2005	História da África
UFS	2008	Edital Nº 20, de 7 de março de 2008	História da África I e II; História da Cultura Afro- brasileira
UFES	2007	Edital nº 1, de 1 de fevereiro de 2007	História Moderna e Contemporânea com ênfase em História da África
UFES	2008	Edital nº 5, de 27 de fevereiro de 2008	História da África. Subárea: África Moderna e Contemporânea
UFES	2009	Edital nº 30 DE 1º DE OUTUBRO DE 2009	História da África Subárea: África Moderna e Contemporânea
UFES	2011	EDITAL Nº 7, DE 7 DE FEVEREIRO DE 2011	Área/Subárea: História da África/África Moderna e Contemporânea
UFMG	2010	EDITAL Nº 17, DE 8 DE JANEIRO DE 2010	História da África
UNIFENAS	2010	EDITAL Nº 26,	História da África

		DE 20 DE ABRIL DE 2010	
UNIFENAS	2010	EDITAL Nº 90, DE 16 DE SETEMBRO DE 2010	História da África
UFJF	2009	EDITAL Nº 028/2009	Conjunto de disciplinas da História da África
UNIFESP	2006	Edital nº 45 de 22 março de 2006	História Contemporânea, História da África e História da Arte.
UNIFESP	2006	Edital nº 148, DE 12 DE junho de 2006	História Contemporânea, História da África e História da Arte.
UNIFESP	2009	Edital nº 361/2009	História da África
UNIRIO	2009	Edital nº 8, de 17 de fevereiro de 2009	História da África
UFRJ	2010	EDITAL Nº 27, DE 24 DE JUNHO DE 2010	História da África
UFF	2004	Edital nº 07/2004	História da África
UFF	2006	/	História da África
UFF	2007	Edital nº 55/07 de 06 março 2007	História da África
UNILA	2011	EDITAL Nº 6, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2011	História da África e da Ásia Contemporânea
UFRRJ	2006		História da África e da Escravidão

UFRRJ	2010		História da África
UFRGS	2010	EDITAL Nº 18, DE 20 DE JULHO DE 2010	História da África (Século XIV -XVIII), Subárea: Historiografia da África e da História Moderna
UNIPAMPA	2010	EDITAL Nº 107, DE 24 DE SETEMBRO DE 2010	História Moderna / África
UFSC	2005	Edital nº 16, de 13 de abril de 2005.	História da África
UFSC	2007	Edital nº 36 de 02 de agosto de 2007	História da África
UFSC	2008	Edital nº 31, de 26 de maio de 2008	História da África
UFPEL	2009		
UFFS	2010	EDITAL Nº 006, DE 12 DE ABRIL DE 2010	História do Brasil e História da África
UNB	2009	Edital nº 43, de 23 de janeiro de 2009	História da África
UNB	2010	EDITAL Nº 93, DE 8 DE ABRIL DE 2010	História da África
UFG	2009	EDITAL Nº 60, DE 31 DE JULHO 2009	Didática e prática do Ensino de História/História da África
UNICAMP	2009		Estudos Africanos
	2012		História da África
USP	2001		História da África
	2003		História da África

UERJ	2011		História Moderna e Contemporânea – África <table border="1"><thead><tr><th>Trimestre</th><th>Leste</th><th>Oeste</th><th>Norte</th></tr></thead><tbody><tr><td>1° Trim</td><td>22</td><td>32</td><td>48</td></tr><tr><td>2° Trim</td><td>28</td><td>40</td><td>48</td></tr><tr><td>3° Trim</td><td>90</td><td>35</td><td>45</td></tr><tr><td>4° Trim</td><td>22</td><td>32</td><td>45</td></tr></tbody></table>	Trimestre	Leste	Oeste	Norte	1° Trim	22	32	48	2° Trim	28	40	48	3° Trim	90	35	45	4° Trim	22	32	45
Trimestre	Leste	Oeste	Norte																				
1° Trim	22	32	48																				
2° Trim	28	40	48																				
3° Trim	90	35	45																				
4° Trim	22	32	45																				

ANEXO 8

Quadro III

PROFESSORES DE HISTÓRIA DA ÁFRICA COM FORMAÇÃO EM TEMÁTICAS AFRO-BRASILEIRAS

INSTITUIÇÃO	PROFESSOR	FORMAÇÃO		
		MESTRADO	DOUTORADO	Fonte
UFMA	Josenildo de Jesus Pereira	Na fronteira do cárcere e do Paraíso: um estudo sobre as práticas de resistência escrava no Maranhão oitocentista, <i>Ano de Obtenção</i> : 2001/ PUCSP <i>Orientador</i> : Ivone Dias Avelino.	As representações da escravidão na Imprensa jornalística do Maranhão na década de 1880 <i>Ano de Obtenção</i> : 2007/USP <i>Orientador</i> : Leila Leite Hernandez.	http://lattes.cnpq.br/9341633651001873
UFC	Franck Pierre Gilbert Ribard	Le Carnaval de Bahia, <i>Ano de Obtenção</i> : 1993/EHESS. <i>Orientador</i> : Daniel Fabre.	Le Carnaval Noir de Bahia. Identité, Ethnicité et Fête Afro à Salvador, <i>Ano de Obtenção</i> : 1997/Sorbone. <i>Orientador</i> : Katia M de Queiros Mattoso.	http://lattes.cnpq.br/3916214396407081
UFCG	Luciano Mendonça de Lima	Derramando susto: os escravos e o quebra-Quilos em Campina Grande. <i>Ano de Obtenção</i> : 2001/UNICAMP. <i>Orientador</i> : Leila Mezan Algranti.	Cativos da "Rainha da Borborema": uma história social da escravidão em Campina Grande. Século XIX. <i>Ano de Obtenção</i> : 2008/UFPE. <i>Orientador</i> : Marc Jay Hoffnagel.	http://lattes.cnpq.br/9341633651001873
UFPE	José Bento Rosa da Silva	Festa de Preto em Terra de Branco: História Oral, Memória e Identidade em Santa Catarina. <i>Ano de Obtenção</i> : 1994/PUC-SP. <i>Orientador</i> : Márcia Mansor D'Aléssio	Do Poirão ao Convés: Estivadores de Itajaí (SC) - Entre a Memória e a História. <i>Ano de Obtenção</i> : 2001/UFPE. <i>Orientador</i> : Antonio Torres Montenegro	http://lattes.cnpq.br/3916214396407081
UFRPE	Wellington Barbosa da Silva	A Cidade que Escrava é a mesma que Liberta: Estratégias de Resistência Escrava no Recife do Século XIX (1840-1850). <i>Ano de Obtenção</i> : 1996/UFPE. <i>Orientador</i> : Marcus Joaquim Maciel de Carvalho.	Entre a liturgia e o salário: a formação dos aparatos policiais no Recife do século XIX (1830-1850). <i>Ano de Obtenção</i> : 2003/UFPE. <i>Orientador</i> : Marc Jay Hoffnagel.	http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=W9154572
UFBA	Gilson Brandão de Oliveira Júnior	Agostinho da Silva e o Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO): a primeira experiência institucional dos estudos africanos no Brasil.	De Agostinho da Silva a Agostinho Neto: a apropriação da brasilidade na África e da africanidade no Brasil.	http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=a

		<i>Ano de Obtenção:</i> 2010/USP. <i>Orientador:</i> Maria Cristina Cortez Wissenbach.	Doutorado em andamento na UNB <i>Orientador:</i> Wolfgang Adolf Karl Döpcke. http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=N487159	http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=N487159
UFES	Adriana Pereira Campos	-	Nas barras dos tribunais: Direito e Escravidão no Espírito Santo do século XIX. <i>Ano de Obtenção:</i> 2003/UFRJ. <i>Orientador:</i> José Murilo de Carvalho.	http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=N487159
UFU	Maria Elizabeth Ribeiro Carneiro	Paisagens pretas" e "pardas", olhares "brancos": escravidão e cotidiano no Brasil Monárquico. <i>Ano de Obtenção:</i> 2002/UNB. <i>Orientador:</i> Diva do Couro Gontijo Muniz.	Procura-se 'Preta, com muito bom leite, prezada e carinhosa": uma cartografia das amas-de-leite na sociedade carioca oitocentista (1850-1888). <i>Ano de Obtenção:</i> 2006/UNB. <i>Orientador:</i> Diva do Couro Gontijo	http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=C427401
UNIFESP	Fabiana Schleumer	Além de açoites e correntes: cativos e libertos em Cotia Colonial, <i>Ano de Obtenção:</i> 1999/USP. <i>Orientador:</i> Mary Lucy Murray Del Priore	Bexigas, Curas e Calundus: caminhos da morte entre escravos em São Paulo e seus arredores (século XVIII), <i>Ano de Obtenção:</i> 2005/USP. <i>Orientador:</i> Mary Lucy Murray Del Priore.	http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K476313419
USP	Marina de Mello e Souza	Título: Passado presente. Cotidiano e festas religiosas em Parati, <i>Ano de Obtenção:</i> 1993/PUC-RIO. <i>Orientador:</i> Ilmar Rohlof de Mattos.	<i>Título:</i> Reis negros no Brasil escravista. História, mito e identidade na festa de coroação de rei congo, <i>Ano de Obtenção:</i> 1999/UFF. <i>Orientador:</i> Ronaldo Vainfas.	http://lattes.cnpq.br/8532664627021253
USP	Maria Cristina Wissenbach	<i>Título:</i> Sonhos africanos, vivências ladinas. Escravos e forros em São Paulo (1850-1880), <i>Ano de Obtenção:</i> 1989/USP. <i>Orientador:</i> Prof. Dr. José Carlos Sebe Bom Meihy.	<i>Título:</i> Ritos de magia e sobrevivência. Sociabilidades e práticas mágico-religiosas no Brasil (1890-1940), <i>Ano de Obtenção:</i> 1997/USP. <i>Orientador:</i> Profa. Dra. Maria Odila Leite da Silva Dias.	http://lattes.cnpq.br/1328135228659324
UNESP	Lucia Helena Oliveira e Silva	<i>Título:</i> As estratégias da sedução: mulheres escravas apreendendo a liberdade: 1850-1888, <i>Ano de Obtenção:</i> 1993/ UNICAMP	<i>Título:</i> Construindo uma Nova Vida: Migrantes Paulistas Afro-descendentes na Cidade do Rio de Janeiro no Pós-Abolição	http://lattes.cnpq.br/3550928044297365

		<i>Orientador:</i> Maria Olinda Noronha.	(1888-1926), <i>Ano de Obtenção:</i> 2001 /UNICAMP. <i>Orientador:</i> Célia Maria Marinho de Azevedo	
UNICAMP	Lucilene Reginaldo	A História que não foi contada: identidade negra e experiência religiosa na prática do Grupo de União e Consciência Negra (1978-1988), <i>Ano de Obtenção:</i> 1995/ PUCSP. <i>Orientador:</i> Márcia Mansor D'aléssio	Os Rosários dos Angolas: irmandades negras, experiências escravas e identidade africanas na Bahia Setecentista, <i>Ano de Obtenção:</i> 2005/UNICAMP. <i>Orientador:</i> Silvia Hunold Lara	http://lattes.cnpq.br/4334767806156257
UNIRIO	Keila Grinberg	-	O Fiador dos Brasileiros": Cidadania, Escravidão e Direito Civil no Tempo de Antonio Pereira Rebouças. <i>Ano de Obtenção:</i> 2000/UFF. <i>Orientador:</i> Hebe Maria Mattos.	http://lattes.cnpq.br/9043294734454422
UNIRIO	Anderson Oliveira	Devoção e Caridade: irmandades religiosas no Rio de Janeiro Imperial (1840-1889). <i>Ano de Obtenção:</i> 1995/UFF. <i>Orientador:</i> Francisco José Silva Gomes.	Os Santos Pretos Carmelitas: culto dos santos, catequese e devoção negra no Brasil colonial. <i>Ano de Obtenção:</i> 2002/UFF. <i>Orientador:</i> Francisco José Silva Gomes.	http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4723741A6
UFF	Mariza de Carvalho Soares	<i>Título:</i> O medo da vida e o medo da morte: um estudo da religiosidade brasileira, <i>Ano de Obtenção:</i> 1990/UFRJ. <i>Orientador:</i> Rubem César Fernandes.	<i>Título:</i> Identidade étnica, religiosidade e escravidão. Os 'pretos minas' no Rio de Janeiro (século XVIII), <i>Ano de Obtenção:</i> 1997/UFF. <i>Orientador:</i> Francisco José Silva Gomes	http://lattes.cnpq.br/1509168353330526
UFF	Alexandre Vieira Ribeiro	O tráfico atlântico de escravos e a praça mercantil de Salvador (1680-1830). <i>Ano de Obtenção:</i> 2005/ UFRJ. <i>Orientador:</i> Manolo Garcia Florentino	A cidade de Salvador: estrutura econômica, comércio de escravos, grupo mercantil (c.1750 - c.1800). <i>Ano de Obtenção:</i> 2009/UFRJ.. <i>Orientador:</i> Antônio Carlos Jucá de Sampaio.	http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=C159645
UFRRJ	Alain Pascal Kaly	Da Senzala à Favela: Meninos de/na rua em Salvador.	Medo, Vergonha, Necessidade e Protagonismo: os meninos de rua em	http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=C159645

		<i>Ano de Obtenção:</i> 1999/ UFBA. <i>Orientador:</i> Antonio Camara.	Salvador/BA - Brasil e em Dacar - Senega.l. <i>Ano de Obtenção:</i> 2005/ UFRRJ. <i>Orientador:</i> Silvana de Paula.	ualizacv.do?id=P199111 <u>1</u>
UFRRJ	Roberto Guedes Ferreira	Na pia batismal: família e compadrio entre escravos na freguesia de São José do Rio de Janeiro (Primeira Metade do Século XIX). <i>Ano de Obtenção:</i> 2000/ UFF. <i>Orientador:</i> Sheila Siqueira de Castro Faria.	<i>Título:</i> Pardos: trabalho, família, aliança e mobilidade social. Porto Feliz, São Paulo, c.1798-c.1850. <i>Ano de Obtenção:</i> 2005/UFRJ. <i>Orientador:</i> João Luis Ribeiro Fragozo.	http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=B072674 <u>4</u>
UFMTS	Gonçalo Santa Cruz de Souza	_____	A Casa de Airá – Criação e transformação das casas de culto nagô: Salvador, Rio de Janeiro, Saõ Pulo e Campo Grande-MS, <i>Ano de Obtenção:</i> 2008/USP. <i>Orientador:</i> Profa Dra. Nanci Leonzo.	http://lattes.cnpq.br/9817295914132847
UFT	Mírian Aparecida Tesserolli	<i>Título:</i> Passeio pela vida breve de Sezefredo das Neves. Entretecendo História e Literatura., <i>Ano de Obtenção:</i> 1998. UFSC <i>Orientador:</i> Maria Bernardete Ramos Flores.	Universidade Federal do Pará, UFPA, Brasil. Ciências Sociais <i>Título:</i> Saluba, Nanã! Um estudo sobre ancestralidade nas religiões afro-brasileiras, <i>Orientador:</i> Marilu Márcia Campelo.	http://lattes.cnpq.br/1052196082160111
UFF/CAMPOS	Larissa Oliveira Gabarra	<i>Título:</i> A dança da tradição Congado de Uberlândia século XX, <i>Ano de Obtenção:</i> 2004/UfU. <i>Orientador:</i> Maria Clara Tomaz Machado.	<i>Título:</i> O reinado do Congo no Império do Brasil, Ano de Obtenção: 2009/PUC-Rio. <i>Orientador:</i> Margarida de Souza Neves.	http://lattes.cnpq.br/6741657254872888

ANEXO 6**PROGRAMAS DE CONCURSOS PARA PROFESSORES****1. EDITAL UFRRJ PARA A ÁREA DE HISTÓRIA DO BRASIL E HISTÓRIA DA ÁFRICA - 2010**

1. A sociedade portuguesa, a Expansão Ultramarina, a formação do Império Luso e o comércio entre portugueses e africanos;
2. A África e a Escravidão: o processo de escravidão, o comércio de escravos e as resistências;
3. O tráfico negreiro na dinâmica do Império Atlântico português;
4. Os Africanos e os afrodescendentes: relações de parentesco, vida e trabalho no Brasil Colonial;
5. Índios, os negros da terra: formas de contato, escravidão, legislação;
6. Economia, sociedade e poderes no Brasil Colonial: história e historiografia;
7. Administração, Burocracia e Estado no Brasil Colonial;
8. Cultura e religiosidade na América portuguesa;
9. As estruturas mais gerais do universo e as expressões do privado no seu cotidiano
10. A crise do Antigo Sistema Colonial: história e historiografia.

2. UFOPA - 2010

1. Permanências e mudanças na história das sociedades africanas subsarianas: relações sociais, cultura/religião e relações de poder;
2. A civilização árabe, a expansão islâmica e as sociedades do norte da África: relações sociais, cultura/religião, relações de poder e fontes históricas;
3. A escravidão nas sociedades africanas, a escravidão moderna e o tráfico intercontinental de escravos: implicações para a África negra;
4. Colonialismo, neocolonialismo e movimentos de emancipação política na África;
5. Unidade/diversidade cultural e conflitos étnicos na África negra contemporânea;
6. África de colonização portuguesa: referências identitárias, conflitos sociais e lutas políticas na época contemporânea;

7. Permanências e mudanças na história das civilizações japonesa e chinesa: relações sociais, cultura/religião e relações de poder;
8. Permanências e mudanças na história da civilização indiana: relações sociais, cultura/religião e relações de poder;
9. O mundo islâmico na época contemporânea: relações sociais, cultura/religião, relações de poder, projetos políticos e relações com o mundo ocidental;
10. O conflito árabe-israelense: relações entre debate histórico e referências identitária.

3. UFAL - 2010

História da África e escravidão

1. A Escravidão e os usos do trabalho ameríndio na América Portuguesa:
2. África na Antiguidade: Características Gerais
3. A expansão do Islão e os Estados africanos pré-coloniais
4. África Central e Ocidental: Economia, Política e Sociedade
5. África e a Abertura do Atlântico: o Tráfico de Escravos e o Escravidão Brasileiro
6. Religiosidade e Cultura Africana: especificidades e universalidades
7. A Partilha da África, as resistências africanas e o Imperialismo Europeu
8. O processo de Independência da África, a Guerra Fria e o Socialismo
9. A África do Século XX-XXI: Problemas, Limites e Realidade
10. A Lei 10.639/2003: Criação, Atuação e Aplicabilidade"

4. UFBA - 2010

História da África

1. História e Historiografia da África: fontes, métodos e interpretações;
2. A ideia de África: teorias e imaginário;
3. Sociedades e Estados na África;
4. Religiões africanas, islamismo e cristianismo;
5. Escravidão e tráfico de escravos na/da África;
6. Povos e territórios culturais na África;
7. Colonialismos: teorias e práticas; 8. Os nacionalismos africanos;
9. Independências e lutas de libertação;
10. A África hoje: problemas e perspectiva"

5. UFBA - 2010

"História Ibérica e História da África"

1. Ocupação moura na península ibérica;
2. Colonização africana e as novas rotas do comércio com as índias;
3. União Ibérica e seus impactos nas colônias da América;
4. Religiosidade e poder em Portugal e Espanha;
5. O Período Joanino e a Revolta do Porto de 1820;
6. História e historiografia da África;
7. As representações sobre a África e os africanos: trajetórias e conceitos;
8. A Escravidão na África e o tráfico de africanos escravizados para as Américas;
9. (Neo) Colonialismos em África: modelos e resistências;
10. Movimentos políticos, independências e nacionalismos africanos

6. UFFS 2010

História do Brasil e da África

1. Sociedade colonial e escravismo;
2. Crise do sistema colonial e o processo de independência;
3. Revoltas no Brasil pós-independência;
4. Brasil e África: escravismo e influências culturais;
5. A crise do Império e a Proclamação da República;
6. A Era Vargas;
7. O Regime Militar no Brasil e o desenvolvimentismo ;
8. A questão fundiária no Brasil: séculos XIX e XX;
9. Processos de imigração: séculos XIX e XX;
10. O Brasil atual e sua inserção no mundo globalizado"

7 . UNIFENAS 2010

- 1.O debate historiográfico sobre a formação e configuração dos povos africanos; 2. O Islã e a África: contatos, trocas e influências; 3.Desafios teóricos e metodológicos da pesquisa em História da África;4. A escravidão moderna e o tráfico atlântico: impactos sobre a África negra;
5. Trajetórias coloniais e processos de independência na África; 6. A África antes da chegada dos europeus; 7. Unidade e diversidade cultural na África negra; 8. Conflitos étnicos e guerra

civil na África contemporânea; 9. A África lusófona: formação nacional e identidade cultural;
10. Apartheid: racismo no sul da África.

8 . UNIFAL 2010

Área de estudo: História das Humanidades

DISCIPLINAS:

História Antiga;História Medieval;

História da África;Escravidão no Brasil;"

1. A invenção da escrita na passagem da pré-história para a história.
2. A democracia grega.
3. A queda do Império Romano do Ocidente.
4. As Cruzadas.
5. O impacto do cristianismo nas culturas clássica.
6. O Poder temporal da Igreja e a inquisição.
7. A partilha da África no Sec. XIX e os seus desdobramentos no mundo contemporâneo.
8. África e o escravidão colonial no Brasil (Sec. XVI a XVIII).
9. Abolição da escravatura no Brasil e sua integração na sociedade de classe.
10. As comunidades remanescentes de quilombolas"

ANEXO 7

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

CONSELHO PLENO

RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004. (*)

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

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 9.131, publicada em 25 de novembro de 1995, e com fundamentação no Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004, e que a este se integra, resolve:

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.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

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

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

§ 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições

materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no “caput” deste artigo.

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

§ 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de freqüentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 6º Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.

§ Único: Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

Art. 7º Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 8º Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

§ 1º Os resultados obtidos com as atividades mencionadas no caput deste artigo serão comunicados de forma detalhada ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas.

Art. 9º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Roberto Cláudio Frota Bezerra

Presidente do Conselho Nacional de Educação

ANEXO 8 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO/DF

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

23001.000215/2002-96

CNE/CP 3/2004, aprovado em 10/3/2004

Proc. 23001000215/2002-96

I – RELATÓRIO

Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2000, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na 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, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.

Juntam-se a preceitos analógicos os Art. 26 e 26 A da LDB, como os das Constituições Estaduais da Bahia (Art. 275, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art. 306), de Alagoas (Art. 253), assim como de Leis Orgânicas, tais como a de Recife (Art. 138), de Belo Horizonte (Art. 182, VI), a do Rio de Janeiro (Art. 321, VIII), além de leis ordinárias, como lei Municipal nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, de Belém, a Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju e a Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo .⁽¹⁾

Junta-se, também, ao disposto no 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).

Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem 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.

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando