



**HISTÓRIA AFRICANA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA:**  
Contribuições do Curso de Ciências Humanas-Sociologia da UFMA, Campus  
de Bacabal/MA

**AFRICAN HISTORY AND AFRO-BRAZILIAN CULTURE:**  
Contributions from the Human Sciences/Sociology Course at UFMA, Bacabal  
Campus

**HISTORIA AFRICANA Y CULTURA AFRO-BRASILEÑA:**  
Contribuciones del Curso de Ciencias Humanas/Sociología en la UFMA,  
Campus de Bacabal

**Thiago da Conceição Dias**

Graduando do Curso de Ciências Humanas/Sociologia (UFMA/Bacabal), Brasil -  
[thiago.dias29@yahoo.com.br](mailto:thiago.dias29@yahoo.com.br)

**Grace Kelly Silva Sobral Souza**

Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas (UFMA); Professora do Departamento de  
Ciências Humanas/Sociologia (UFMA/Bacabal), Brasil - [grace.kellysouza@yahoo.com.br](mailto:grace.kellysouza@yahoo.com.br)

*Recebido em: 18/09/2020*

*Aceito para publicação: 29/10/2020*

**Resumo**

Diante da onda dos protestos antirracista como o *Black Lives Matter* (Vidas negras importam), o presente estudo busca provocar uma singular reflexão no sentido de analisar, refletir e problematizar a formação docente e a oferta de disciplinas e conteúdos que possibilitem discussões e estudos sobre as relações étnico-raciais no curso de licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia na Universidade Federal do Maranhão, campus de Bacabal. Se observado a matriz curricular do curso, constata-se que o conhecimento ainda contém bases eurocêntricas contribuindo para o tratamento desigual na escolarização da população negra. Por outro lado, a inclusão de conhecimentos sobre a educação das relações étnico-raciais e sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, protagonizada pelo movimento negro e as atuais discussões para reformulação curricular do curso de ciências humanas/sociologia do campus Bacabal, representam um avanço político e pedagógico na história da educação brasileira para os sujeitos que estão inseridos na formação inicial. Nesta perspectiva, conclui-se com este trabalho que a aplicabilidade das leis nº 10.639/03 e 11.645/08 no ensino superior chega como uma nova possibilidade em favor de uma educação básica antirracista.

**Palavras-chave:** História da África. Ciências Humanas. Movimento Negro. Ensino Superior.

**Abstract**

Faced with the wave of anti-racist protests such as the Black Lives Matter (Black lives matter), this study seeks to provoke a singular reflection in order to analyze, reflect and problematize teacher education and the offer of disciplines and content that enable discussions and studies on ethnic-racial relations in the Humanities / Sociology degree course at the Federal University of Maranhão, Bacabal campus. If one observes the curricular matrix of the course, it appears that knowledge still contains Eurocentric bases contributing to the unequal treatment in schooling of the black population. On the other hand, the inclusion of knowledge about the education of ethnic-racial relations and about Afro-Brazilian and African history and culture, led by the black movement and the current discussions for curricular reformulation of the humanities / sociology course at the Bacabal campus, they represent a political and pedagogical advance in the history of Brazilian education for the subjects that are insert-

ed in the initial formation. In this perspective, it is concluded with this work that the applicability of laws nº 10.639 / 03 and 11.645 / 08 in higher education arrives as a new tool in favor of a basic anti-racist education.

**Abstract:** African history. Human Sciences. Black Movement. University Education.

### Resumen

Frente a la ola de protestas antirracistas como la Black Lives Matter (Las vidas negras importan), este estudio busca provocar una reflexión singular para analizar, reflexionar y problematizar la formación docente y la oferta de disciplinas y contenidos que posibiliten discusiones y estudios sobre Relaciones étnicas-raciales en la carrera de Humanidades / Sociología de la Universidad Federal de Maranhão, campus Bacabal. Si se observa la matriz curricular del curso, parece que el conocimiento aún contiene bases eurocéntricas que contribuyen al trato desigual en la escolarización de la población negra. Por otro lado, la inclusión de conocimientos sobre la educación de las relaciones étnico-raciales y sobre la historia y cultura afrobrasileña y africana, liderada por el movimiento negro y las discusiones actuales para la reformulación curricular de la carrera de humanidades / sociología en el campus de Bacabal, representan un avance político y pedagógico en la historia de la educación brasileña para los sujetos que se insertan en la formación inicial. En esta perspectiva, se concluye con este trabajo que la aplicabilidad de las leyes nº 10.639 / 03 y 11.645 / 08 en la educación superior llega como una nueva posibilidad a favor de una educación básica antirracista.

**Palabras clave:** Historia africana. Ciencias Humanas. Movimiento Negro. Enseñanza Superior..

### Introdução

A África alimentou o continente americano de braços, tradições e saberes milenares (THORTON, 2004). Dessa maneira, as culturas africanas tiveram importância fundamental para o desenvolvimento da identidade cultural brasileira. Antes relegada ao esquecimento, o reconhecimento da participação dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas vem ganhando destaque na formação de cidadãos críticos na educação básica.

No entanto, mesmo diante de avanços e conquistas recentes do movimento negro, como a própria Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório no Brasil o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica, as questões étnico-raciais, tratada com exaustão no campo acadêmico, permanecem desconhecidas dentro das próprias universidades e de alguns cursos para formação inicial de professores. Desse modo, além das diversas dificuldades para a implementação das políticas públicas para a promoção da igualdade racial, os resultados da ação do movimento negro brasileiro também têm provocado uma forte reação conservadora em nossa sociedade. Ainda falta iniciativa no âmbito nacional para que a temática afro-brasileira seja efetivamente abordada nas escolas da educação básica. De acordo com Benite e Alvino (2017),

Desde que a Lei federal 10.639/03 foi promulgada, muito tem sido debatido sobre as formas e possibilidades de implementar suas diretrizes no ensino. Houve também incentivo dos Governos (Federal, Estadual e Municipal), nos últimos 12 anos, para a produção de materiais bibliográficos, didáticos e paradidáticos que auxiliassem os professores e professoras em suas práticas pedagógicas. Porém, ainda são tímidas as iniciativas para a inserção do conteúdo da lei 10.639/03, seu parecer CNE/CP 03/20042 e da Resolução CNE/CP 01/20043 no ensino de ciência. Essa resistência

---

pode ser entendida pelo fato dessa área historicamente praticar uma ação pedagógica conservadora frente aos nossos problemas sociais e socio-raciais (BENITE e ALVINO, 2017, p. 86).

Nos últimos 17 anos, desde que se tornou obrigatório o ensino da História e Cultura afro-brasileiro nos currículos de Educação Básica, os importantes avanços sobre o tema das relações étnico-raciais, encontrados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), deixa evidente o tratamento superficial dos conteúdos associados aos estudos africanos nos textos oficiais, visto que o recorte para estudo da história africana segue um modelo eurocêntrico e generalizado desde os cursos de formação docente até a prática pedagógica em salas de aula.

Neste contexto, surge a necessidade de abordar na história ensinada: novos fatos, novas produções historiográficas, que evidenciem a população negra como sujeitos ativos nos processos de construção da nação, com o objetivo de tornar o currículo plural e assegurar o respeito às diversidades étnicas e combater o racismo estrutural tão enraizado nas relações sociais. Dessa maneira, para alcançarmos tal pluralidade e respeito a todos os povos que constituem o Brasil e combater o racismo em todas as suas formas, é necessário incluir além do povo negro os povos indígenas.

Portanto, a partir da lei nº. 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena no ensino básico, a educação brasileira deve modificar sua matriz monocultural para considerar a riqueza e a contribuição também da diversidade indígena para a compreensão da cultura e história nacional. Evidentemente, se tal obrigatoriedade recaiu sobre o professor da educação básica, é necessário abordar as temáticas indígenas e africanas nos cursos de licenciatura, responsáveis pela formação inicial de professores.

Reconhecendo que a população negra sofre com a desigualdade e a discriminação no Brasil, o presente estudo é produto de inquietações quanto abordagem sobre história e cultura africana e afro-brasileira no ambiente escolar. Percebemos que as atividades e os conteúdos que dizem respeito aos povos africanos e seus descendentes são limitados, e reprodutores de ideias ultrapassadas nas aulas das áreas das Ciências Humanas.

Com o reconhecimento da existência do preconceito, da discriminação e do racismo contra os povos negros e indígenas, o presente estudo apresentado é resultado de uma pesquisa de recorte qualitativo, realizada durante o curso de Licenciatura em Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão, campus de Bacabal. Portanto, parte da ideia de analisar as questões étnico-raciais no curso a fim de perceber a estrutura curricular a partir da obrigatoriedade das leis federais que contemplam uma educação antirracista que

---

considera de suma relevância a formação de professores para atuar com a temática em sala de aula.

Na pesquisa documental utilizamos o Projeto Pedagógico (PP) do Curso, analisamos a orientação dos PCN's das áreas das Ciências Humanas sobre o ensino das questões étnico-raciais na educação básica. Após leituras e análises, realizamos a identificação e caracterização das principais disciplinas relacionadas ao tema no curso para formação de professores. As dificuldades de inserção dos temas sobre questões étnico-raciais foram relacionadas a partir da observação direta das atividades promovidas no campus universitário, dos docentes e suas metodologias de ensino.

### **A temática da diversidade plural: as relações étnico-raciais e a educação no Brasil**

O Brasil é uma nação multicultural, composta por diversas formas de organização social em diferentes grupos. A cultura brasileira tem suas raízes oriundas de povos africanos, portugueses e indígenas. Na herança cultural africana, por exemplo, recebemos vegetais básicos na cozinha brasileira que enriqueceram com novas comidas, aderimos a ferramentas que influenciaram na arquitetura. Na nossa linguagem, contribuíram na formação do português brasileiro, que é um dos aspectos mais evidente da contribuição cultural dos africanos trazidos para o Novo Mundo. (Thornton, 2004). Além das origens africanas, recebemos influência cultural dos povos indígenas. Segundo Claval (2012), as raízes culturais dos povos indígenas presentes na cultura nacional são identificáveis em muitos domínios, por exemplo, na agricultura e nos hábitos alimentares.

No entanto, nega-se aos povos negros e indígenas a participação na construção da história e das culturas brasileiras. Segundo Da Silva e Rosemberg (2008), é frequente a associação de pretos e pardos a construções negativas na sociedade, tais como mau cheiro, sujeira, pecado, castigo, tragédia, feiura, animais (personagens antropomorfizados), baderna, maldade, periculosidade e ameaça social. Diante isto, a reprodução de frases de cunho racista ainda é bastante repassada pela mídia, pela escola e por outros segmentos sociais. No Brasil, aqueles de pele escura são marginalizados pela sociedade, sofrem a discriminação e o preconceito antes reservados ao negro africano (GUIMARÃES, 1995). De acordo com Carlos Moore (2007), com o racismo,

Nas sociedades atuais, os recursos vitais se definem em grande medida em termos de acesso: à educação, aos serviços públicos, aos serviços sociais, ao poder político, ao capital de financiamento, às oportunidades de emprego, às estruturas de lazer, e até ao direito de ser tratado equitativamente pelos tribunais de justiça e as forças incumbidas da manutenção da paz. O racismo veda o acesso a tudo isso, limitando para alguns, segundo seu fenótipo, as vantagens, benefícios e liberdades que a sociedade outorga livremente a outros, também em função de seu fenótipo (MOORE, p. 284).

No dia 09 de janeiro de 2003, marco da luta do movimento negro contra o racismo, foi sancionada a lei que instituiu a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura africana e afro-brasileira no âmbito dos sistemas de ensino da educação pública e privada no Brasil. Proveniente do Projeto de Lei nº 259 apresentado em 1999 pela deputada Esther Grossi e pelo deputado Benhur Ferreira, a lei nº 10.639/03 sugere que o combate ao preconceito seja enfrentado pelo Estado por meio da educação e de políticas afirmativas com o objetivo de desenvolver a cidadania plena, isto é, com todos os direitos sociais e políticos assegurados.

De acordo com Gomes (2008), a lei nº 10.639/03 é duramente criticada por aqueles que não conhecem o seu surgimento. Portanto, é de fundamental importância refletir sobre o contexto das relações raciais em que foi construída. Para Fernandes (2005), os africanos que aqui chegaram em solos brasileiro na condição de escravizados são apresentados, no ensino de História, como mercadoria e objetos nas mãos de seus proprietários, sem destacar que estes povos lutaram para manter suas tradições, seus costumes, suas religiões, o que deu origem a outras culturas. Diante dessa problemática, negar que os africanos contribuíram para economia, cultura e para a linguagem brasileira, é contribuir para manutenção do racismo estrutural entranhando nas nossas veias. Portanto, a escola deve favorecer a discussão e problematizar por meio do diálogo as questões raciais ressaltando a importância da cultura africana e afro-brasileira, visto que,

Nega-se ao negro a participação na construção da história e da cultura brasileiras, embora tenha sido ele a mão-de-obra predominante na produção da riqueza nacional, trabalhando na cultura canavieira, na extração aurífera, no desenvolvimento da pecuária e no cultivo do café, em diferentes momentos do nosso processo histórico. (FERNANDES, 2005, p. 380).

Dessa maneira, reconhecer que onde houve escravidão houve resistência, é fundamental para desconstruir mitos que caracterizam os africanos escravizados como seres passivos na história. A população negra não só contribuiu para a cultura nacional como também foram uns dos protagonistas da formação e manutenção do que hoje chamamos de Brasil. Desse modo, ocultar a história africana e afro-brasileira tem provocado diversos danos sociais presente até hoje, visto que diante a imagem negativa, a população negra tem apresentado menor escolaridade, nível socioeconômico inferior, menos acesso a serviços de

saúde de boa qualidade e mais exposição a riscos de adoecer e morrer quando é comparada a população branca.

De acordo com Santaella e Noth (1999), o termo imagem pode ser empregado com diferentes sentidos nas ciências sociais e humanas, podendo caracterizar uma figura, uma “imagem mental”, ou, ainda, o conjunto de opiniões de determinado grupo social. Neste sentido, não representar a população negra dificulta o seu autorreconhecimento, já que o lugar reservado para este grupo é o de menor poder, somadas à perversa dinâmica das relações étnico-raciais. Observa-se que a baixa representatividade dos povos afrodescendentes é uma característica do racismo velado e camuflado pelo mito da democracia racial que existe no Brasil, e encontra maneiras sutis de se manter vivo dentro da sociedade.

Dessa modo, os movimentos negros vêm ganhando destaque nacional, quando surgem com ações afirmativas para desconstruir essa imagens negativas, sobretudo, nos espaços escolares, pois por meio da educação escolar antirracista que podemos mudar esse cenário negativo da história cultural dos povos africanos que sofreram inúmeras injustiça por séculos, visto que na escola, além dos atos de ensinar e aprender, recebe influência do contexto social, é um dos espaços privilegiados de interação e aprendizagem.

Desse modo, Andrews (1997) e Gomes (2001) concordam que as bases filosóficas das políticas afirmativas na escola são justiça distributiva e a justiça compensatória que de acordo com Guimarães (1997), consistiriam em “promover privilégios de acesso a meios fundamentais educação e emprego, principalmente a minorias étnicas, raciais ou sexuais que, de outro modo, estariam deles excluídas, total ou parcialmente”. (GUIMARÃES, 1997, p.233). Além disso, a ação afirmativa surge como aprimoramento jurídico de uma sociedade cujas normas pautam-se pelo princípio da igualdade de oportunidades entre indivíduos. Diante isto, Santos (1999) define ações afirmativas como uma forma de

Eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. (SANTOS, 1999, p.25)

Neste sentido, a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais têm como objetivo compensar os descendentes dos povos africanos pelos danos sociais, políticos e psicológicos ao longo da construção do nosso país. No entanto, para falar da contribuição da cultura dos povos africanos e indígenas na cultura brasileira, é necessário primeiramente compreender a definição de cultura em seu sentido amplo.

A origem do conceito de cultura tem uma longa história e antecede o esforço da antropologia de estudar e compreender os diferentes povos com costumes e modos de vida diferenciados. De acordo com Elias (1990), na antropologia evolucionista de fins do século XIX, o conceito de cultura ficava subordinado a concepção de estágio do desenvolvimento dos povos. Desse modo, a civilização ocidental, sobretudo, a Europa, era vista como o ápice da evolução, carregada de teorias de progresso e superioridade. Embora todos os povos pudessem desenvolver sua própria civilização e seu modo de vida, as culturas dos outros povos, sobretudo o continente africano, no entanto, foram marginalizadas e consideradas inferiores.

Sendo assim, os colonizadores europeus inferiorizaram as culturas africanas e indígenas causando-lhes graves consequências presente até os dias atuais, que contribuem para o racismo estrutural na sociedade. É possível perceber que o imaginário brasileiro sobre o índio oscila entre os extremos das visões herdadas da filosofia europeia. A teoria do bom selvagem prevalece no espírito nacional. De acordo com Gomes (2012) o índio é visto como inocente, puro, que vive em harmonia com a natureza, é contra estradas que rasgam a Amazônia, contra desmatamentos criminosos e hidrelétricas que destroem rios e espécies animais e vegetais. Os povos africanos, por sua vez, foram considerados apenas negros trazidos a força de um continente atrasado, carregado de pobreza e fome, de apenas uma cultura.

Com o advento do relativismo cultural, ou seja, o reconhecimento de diferentes culturas de forma livre de etnocentrismo, com a contribuição da antropologia americana de um lado e a inglesa do outro, entra em cena a oposição da diferença e desigualdade cultural. Dessa maneira, o conceito de cultura ganha novas conotações. As definições de cultura passam a ser consideradas como um conjunto de traços que podem influenciar e ser influenciado. Segundo Gomes (2003),

A cultura, seja na educação ou nas ciências sociais, é mais do que um conceito acadêmico. Ela diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social. (GOMES, 2003, p. 75).

Ao discutir sobre a noção de cultura, Terry Eagleton (2011) argumenta que seu significado antropológico abrange tudo: de cortes de cabelo e hábitos de bebida à forma como devemos dirigir-nos ao primo em segundo grau do nosso cônjuge. Dessa maneira, segundo Stuart Hall (2011), cultura é a soma das descrições disponíveis pelas quais as sociedades dão sentido e refletem as suas experiências comuns. Em seus estudos, Tylor (1871) define cultura

como o “todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábito adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. (TYLOR, 1871, apud LARAIA, 2001).

Diante do que é exposto, a definição de cultura não é conceito fechado podendo sofrer variações nos contextos históricos paralelamente ao processo de inclusão e exclusão cultural na perspectiva da formação social brasileira. Segundo Silva (2003), o reconhecimento de diferenças culturais requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade. Desse modo a lei nº 10.639/03 representa na educação básica uma importante ferramenta para ressignificação do ensino da história africana na construção cultural do Brasil, visto que abriu caminhos para estudos antes renegados que pode contribuir para a desmistificação do continente africano, pois possibilita o conhecimento da diversidade histórico-cultural e favorece a construção de uma visão positiva do educando acerca da História Africana, também nossa história.

Considerando que não existem culturas superiores e inferiores, no que diz respeito as culturas africanas e afro-brasileira, o Conselho Nacional de Educação (CNE) reconhece na lei a obrigatoriedade deste tipo de ensino na formação da sociedade brasileira. É fundamental que a valorização da diferença cultural dos povos brasileiros seja abordada na educação básica. Ainda de acordo com Silva (2011a),

A educação das relações étnico-raciais tem como alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos, étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípuo de desencadear aprendizagens e ensino em que se efetive participação no espaço público. [...] Por isso que a educação das relações étnico-raciais deve ser conduzida, tendo-se como referências os seguintes princípios (BRASIL, 2004b, p.17): “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimentos de identidades e direitos; ações de combate ao racismo e discriminações”. (SILVA, 2011a, p. 12 – 13).

Para alcançar estes princípios, os Movimentos Negros lutaram e ainda lutam por um espaço na sociedade, principalmente na educação. Conforme Gomes (2008), a implementação da Lei nº 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais, vem somar com as demandas do movimento negro. De acordo com os grupos, a escola é uma das instituições sociais capaz de construir representações positivas dos povos afro-brasileiros através de uma educação que tenha como foco o respeito à diversidade como parte da formação cidadã.

Nesse contexto de desigualdades e exclusão dos povos africanos, as histórias e culturas de matrizes indígenas também tem uma tradição de invisibilidade com abordagens

que reforçam estereótipos e preconceitos em torno dos povos indígenas. Dessa forma, para cumprir sua função social, que é de formar cidadãos para o exercício pleno de cidadania, a escola necessita de um currículo onde o processo ensino aprendizagem esteja voltado para a formação integral dos educandos.

O currículo é uma ferramenta fundamental para a manutenção das escolas. Conforme Saviani (2008, p.16), “[...] o currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola.” Dessa maneira, o currículo formal escolar está pautado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais (2004), Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) e resoluções que regulamentam a Educação Básica. Dessa forma o currículo é entendido como um processo de interação de práticas e reflexões que marcam os processos educativos. De acordo com a LDB (Lei nº 9.394) de 1996, em seu artigo 26:

Art. 26- Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigidas pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996).

Porém, de acordo com Young (2014), o currículo, associado por muito tempo as escolas, ganhou novo sentido, visto que faculdades e universidades também têm currículos. Portanto, o currículo aplica-se a toda instituição educacional. Dessa maneira, de acordo com o autor, o currículo torna-se o conceito mais importante que emergiu do campo dos estudos educacionais, já que nenhuma outra instituição – hospital, governo, empresa ou fábrica – tem um currículo no sentido em que escolas, faculdades e universidades têm. (YOUNG, 2014).

Neste contexto, a incorporação das culturas e história dos povos africanos e indígenas no currículo deve ser compreendida no campo das disputas políticas e ideológicas no qual as diferenças são reproduzidas em nossa sociedade. Considerando que a escola é a instituição socialmente responsabilizada pela difusão de conhecimentos, e que indígenas e negros comungam de um passado de exclusão social neste país, é importante salientar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’S) analisados, áreas de Ciências Humanas da educação básica, enfatizavam a importância do estudo da Pluralidade Cultural como um dos temas fundamentais que devem ser trabalhados na escola, deixando evidente que,

O ensino de História pode desempenhar um papel importante na configuração da identidade, ao incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturas, valores e com gerações do passado e do futuro (BRASIL, 1999, p. 22).

Com a lei, sobretudo com a formação adequada de professores, os educadores podem abordar assuntos que envolvem os saberes das tradições africanas e indígenas, garantindo o

acesso dos estudantes à informação e reafirmando o valor da diferença. Por meio do acesso às mais diferentes formas de conhecimento da História africana e indígena, é possível contribuir com a ruptura de preconceitos e barreiras culturais e construir conhecimentos sobre nossas origens, combatendo assim o racismo. Sendo assim, considerando a importância das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 no atual contexto das diversas culturas no cenário brasileiro, é possível teorizar o conceito de “raças”, e refletir como são historicamente construídos.

Ao enfatizar a questão racial no Brasil, é importante ressaltar na crença de uma democracia racial neste país, que foi amplamente divulgado por vários autores brasileiros. Entre eles podemos destacar o sociólogo Gilberto Freyre (2006) que, em sua obra *Casa Grande & Senzala*, destaca o processo de miscigenação como um fator positivo para se corrigir as distâncias sociais provenientes da sociedade do sistema escravocrata. Os argumentos em sua obra atribuíram, segundo Guimarães (1995), um caráter simbólico aos negros, os apropriando como “objetos culturais, símbolos e marcos fundadores da uma civilização brasileira” (GUIMARÃES, 1995, p. 27), sem afirmar a sua cidadania.

Não há evidências científicas da existência de raças humanas. “Se as raças não existem num sentido estritamente realista da ciência, ou seja, se não são um fato do mundo físico, são, contudo, plenamente existentes no mundo social, produtos de formas de classificar e de identificar que orientam as ações humanas” (GUIMARÃES, 1995, p. 67). Desse modo, ainda de acordo com Guimarães (2003), as raças são, cientificamente, uma construção social e devem ser estudadas por um ramo próprio da sociologia ou das ciências sociais, que trata das identidades sociais.

Laraia (2001) considera velhas e persistentes as teorias que atribuem capacidades específicas inatas a “raças” ou a outros grupos humanos. Muita gente ainda acredita que os nórdicos são mais inteligentes do que os negros. Nos tempos coloniais e inícios do séc. XX, o fracasso escolar de estudantes negros é associado a fatores relacionado à cor da pele. Com esse pensamento, a população afrodescendente brasileira atravessou séculos lidando com silêncios, estereótipos e distorções que ressoavam em salas de aula. Embora o conceito biológico de raça tenha sido desconstruído pela própria ciência a partir do século XX, ele ainda continua presente no ideário imaginário social e também nos aspectos político e cultural. Para Munanga (2005),

Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra, etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico. Se na cabeça de

um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletiva de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos populares. (MUNANGA, 2005, p. 6).

Conforme Guimarães (1995), para compreender o racismo resultante da formação do processo de nacionalidade brasileira, é necessário entender como foi construída a noção do "branco". A cor branca se caracteriza como positiva na sociedade. O preto é um animal, o preto é ruim, o preto é malvado, o preto é feio [...] (FANON, 2008, p.107). Dessa forma, compreender a importância dos africanos e seus descendentes para a história do Brasil, como alertam diversos estudos culturais, é necessário para combater o racismo, portanto, precisa ser reconhecida e valorizada nossas raízes africanas. A referida lei sancionada em 2003 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Africanas em 2004. Em um dos trechos da Diretrizes foi constatado que:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. [...]. É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia (BRASIL, 2004, p. 17).

Um dos vieses de inclusão da temática é por meio da interculturalidade. Weissmann (2018) salienta que a interculturalidade remete a representação de um diálogo em imanência, em paridade, um diálogo de confiança, criando uma estética de muitas vozes que falam e conversam, se sucedem, se contradizem e, às vezes, também se interrompem, apresentando as culturas em conflito e em diálogo, ao mesmo tempo, não tentando obstruir as diferenças e sim fazer com que elas conversem e se entrelacem.

Neste sentido, considerando o conceito de interculturalidade como ferramenta que propõe o desafio de pensar a diferença cultural para além do simples reconhecimento e tolerância, Russo e Paladino (2016), com base nessas perspectivas, sustentam que a educação intercultural não deva simplesmente apontar para o diálogo entre conhecimentos e culturas distintas, mas para discutir a produção e a hierarquia das diferenças.

Canclini (2007), afirma que os indígenas são hoje os povos mais preparados para o diálogo intercultural. Afirma que os povos ameríndios construíram um “patrimônio para a interculturalidade”, ou seja, reconhece os diferentes tipos de línguas e culturas. A lei nº

11.645, de 10 de Março de 2008, surge nesse contexto em que os povos indígenas buscam reconhecimento, autoafirmação e desconstrução de mitos a respeito de suas identidades onde são apresentados como na época da colonização. Como afirma Coelho (2010), a temática indígena é,

(...) uma gritante ambiguidade: enquanto, por um lado, se verifica o redimensionamento do lugar das populações indígenas, na composição dos conteúdos, em tudo atenta às pesquisas mais recentes; por outro lado, se nota a permanência de aportes que se aproximam daquela antiga vocação: as populações indígenas são representadas conforme aquela cultura histórica que os via como ingênuas, vítimas dos colonizadores, cujo traço cultural fundamental era, fora a preguiça, a relação com a natureza. (COELHO, 2009, p. 274)

A implementação da lei nº. 10.639/2003 e da lei nº 11.645/2008 sem dúvida representa uma grande vitória. São resultados da luta dos movimentos negros e indígena pela superação do racismo entranhado na sociedade, pois abrem espaço para um ensino culturalmente híbrido, emergente e múltiplo. No entanto, as aprovações e novas diretrizes não foram capazes de superar as dificuldades encontradas nas universidades ao oferecer disciplinas específicas em contexto eurocêntrico, o que dificulta o ensino aprendizagem nas salas de aulas de escolas. Como já mencionado no presente estudo, de acordo com Gomes (2008), estes movimentos,

[...] partilham da concepção que a escola é uma das instituições responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação antirracista. (GOMES, p. 69. 2008).

Para promover uma educação antirracista, os professores devem sensibilizar os alunos sobre estas questões de uma forma conjunta, tanto no que diz respeito aos conteúdos quanto às práticas sociais, para isso é preciso que conheçam a importância das leis que tornam obrigatório o ensino da cultura africana e afro-brasileira e dos povos indígenas nos seus cursos de graduação. É na própria universidade que esses futuros profissionais da educação devem se capacitar sobre as temáticas para abordar nas salas de aula. Sem essa capacitação, pode ser prejudicial para a implementação das mesmas.

A redemocratização no Brasil é ainda um processo recente e cheio de lacunas não resolvidas. Uma delas refere-se à permanência da desigualdade racial que influencia na oportunidade de ingresso no mercado de trabalho, desempenho educacional, acesso ao ensino superior e na participação da vida política. No entanto vale ressaltar que a educação das relações étnico-raciais vai além do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na educação básica do país. É fundamental formar professores que permitirão que o aluno possa

problematizar, conhecer, dominar, criticar os acontecimentos e possibilite uma intervenção e mudança social do presente.

### **O Currículo do Curso de Ciências Humanas da UFMA/Bacabal: relações étnico-raciais na formação inicial de professores**

Nos dias atuais, dentre os vários desafios da formação docente, destaca-se o de gerar profissionais que atendam a uma multiplicidade de demandas emergentes no contexto educacional, especialmente no que diz respeito às questões étnico-raciais, que contemple inúmeros aspectos inerentes ao desenvolvimento do bom professor com domínio do conteúdo a ser ensinado, conhecimento curricular, conhecimento pedagógico sobre a disciplina escolar referente as áreas das Ciências Humanas (Filosofia, História, Geografia e Sociologia).

Pimenta e Libâneo (2002, p.252), defendem um curso de licenciatura que estruture profissionais da educação que “[...] atuarão nos vários campos sociais da educação, decorrentes de novas necessidades e demandas sociais.” No entanto, a preparação de professores é uma ação complexa. Para Serrazina (2012, p. 267), “ser professor sempre foi uma profissão complexa. Esta complexidade tem tendência a acentuar-se com a incerteza e imprevisibilidade que caracteriza este início do século XXI”. No entanto, as questões enfrentadas nos cursos de licenciatura além de confusas são históricas visto que,

No caso da formação nos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado. Neste sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo, por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como “licenciados” torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos da “área”, passando muito mais como atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de improviso e autoformulação do “jeito de dar aula” (BRASIL, 2002a, p.13).

Considerando a importância dos cursos de licenciatura, a Universidade Federal do Maranhão - campus III em Bacabal (município do Maranhão, distante a 247 quilômetros da capital), além dos alunos da cidade recebe também estudantes das cidades vizinhas do município para oferecer uma formação política, científica e profissional. O campus oferece as seguintes licenciaturas: Letras/Português, Ciências Humanas/Sociologia, Ciências Naturais/Biologia e Física e Educação do Campo/ Ciências Agrárias. Além do ensino, desenvolvem atividades relacionadas a pesquisa e a extensão, que são essências para a criação de um vínculo fecundante entre Universidade e sociedade. Os cursos do campus têm como

características um número significativo de alunos trabalhadores com jornada integral, tendo como opção o período noturno para realizar os seus estudos.

Implantado em 2010, o curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/Sociologia da UFMA, é uma proposta de formação interdisciplinar de professores da área de Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e de Sociologia no Ensino Médio. É ofertado na modalidade presencial, com tempo mínimo de duração de 4 anos e máximo de 6 anos e carga horária total de 3.315 horas. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico, o curso foi criado pela Resolução Nº 126-CONSUN de 24 de maio de 2010 e modificado pela Resolução Nº 177-CONSUN, de 24 de abril de 2013.

No campus de Bacabal, o projeto pedagógico do curso de Ciências Humanas, nos permite obter diferentes informações que são relevantes sobre a formação de professores diante a inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e indígena nos currículos da Educação Básica. Nos documentos legais que compõem o PP foram identificadas a menção as Leis Federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08 como elementos norteadores.

A matriz curricular é dividida em 08 períodos. A História da África está presente em uma disciplina obrigatória, cursada no 6º período, além de uma disciplina optativa ofertada raramente. Porém, no que refere a história e culturas indígenas, considerando a importância para a formação inicial de professores nas licenciaturas no que diz respeito a promoção de uma educação democrática, o presente curso da universidade não inseriu disciplinas específicas que abordem a temática indígena. É válido também destacar que até o presente não foram identificados nenhum tipo de trabalho relacionado a tema até a conclusão deste estudo.

A única disciplina de História da África é encontrada no “Núcleo de formação básica”, junto com 23 disciplinas obrigatórias entre elas, História da Europa I, História da Europa II, Cultura, Identidade e diversidade, História do Brasil e Maranhão Colonial, dentre outros. É interessante destacar que algumas disciplinas (História da África, Cultura, Identidade e diversidade e Educação para Diversidade) vêm contemplar a Leis nº 10.639 e nº 11.645 que prevê a obrigatoriedade do ensino de conteúdos de História africana, da luta dos negros no Brasil, da Cultura Afro-Brasileira e das culturas indígenas na educação básica em suas respectivas ementas, porém, assim como a maioria dos cursos de graduação, a inclusão de

disciplinas relativas à história dos povos africanos e afrodescendentes se deu de forma obrigatória.

A respeito da fundamentação teórica e metodológica do curso, o projeto pedagógico evidencia o papel de destaque que o professor ocupa no cenário social e sua importância mediadora para a sociedade em geral. Nesse sentido, o curso tenta operar para que os discentes superem a visão linear da história que lhes fora apresentada desde os primeiros anos escolares durante a época de educação básica. No entanto, o currículo do curso se manifesta de forma desarticulada e hierarquizada. Primeiro se estuda as histórias consagradas pelo modelo eurocêntrico e na sequência se estuda História da África.

A distribuição de espaço/tempo conduz as duas constatações que foram observadas: primeira, ainda há presença de um currículo eurocêntrico no curso; segunda, a disciplina que trata especificamente das questões relativas à História da África e Cultura afro-brasileira ocupa um lugar em que a carga horária a ela atribuída é inferior a das disciplinas que faz referência a história da Europa que se encontram divididas em duas etapas (História da Europa I e II). Devido a amplitude dos temas que deve ser tratado na disciplina História da África a carga horária parece ser insuficiente, o que pode fazer com que o professor que ministra a disciplina opte por discutir parte dos conteúdos previstos, tornando uma abordagem superficial. Segundo Lima (2009),

A história da África é mais ampla que a história das relações Brasil-África. É muito maior e mais profunda que a (longa) história do tráfico Atlântico de escravos. A história de nossos ancestrais não se inicia nem se encerra na escravidão. Ela remonta os primeiros passos da humanidade, à criação das primeiras formas gregárias de vida dos humanos e sua interação com a natureza. Migrações, descobertas, conhecimentos técnicos estiveram presentes nas histórias mais remotas dos grupos humanos que viveram no continente africano (LIMA, 2009).

De maneira geral, seguindo a leitura do documento, os objetivos propostos pela Universidade para o curso de Ciências Humanas são abrangentes. São voltados para formação de professores que possam contribuir para a aprendizagem dos alunos da educação básica do município e cidades vizinhas, colaborando para a melhoria da qualidade do ensino oferecido pela rede pública, o que permite problematizar, conhecer, dominar, criticar os acontecimentos e sujeitos históricos, possibilitando uma intervenção e mudança social do atual contexto social que estamos inseridos, além de formar professores pesquisadores que permitirão o professor em formação transitar nestes dois universos.

Vale ressaltar que na UFMA/Bacabal alguns professores problematizam a lei nº 10.639/03 quando discutem a questão étnico-racial em suas disciplinas, partindo do princípio

da interdisciplinaridade. Percebe-se que ações como essas são motivadas pela noção de pertencimento racial, por mera escolha política e/ou pelo comprometimento em se trabalhar com a temática. Fica evidente que o voluntarismo docente é a melhor opção para se contemplar algo que não precisaria da força da legislação para ser efetivada, principalmente no âmbito das universidades públicas no Brasil em comparação à situação das escolas de Ensino Fundamental e Médio, onde a dificuldade torna-se maior pela necessidade de romper com a matriz teórica eurocêntrica da qual somos formados.

Não basta apenas incluir conteúdo sobre a história africana, afro-brasileira e indígena nos cursos de formação para professores e nas escolas, é necessário que o professor em formação tenha consciência da importância desta temática para poder abordar dentro de uma sala de aula quando exercer a profissão. Pois conscientes disto, alguns dos professores do quadro docente do campus costumam promover projetos, seminários, mesa redonda sobre a temática africana e afro-brasileira, o que leva a conscientização da importância do tema.

Na prática, de acordo com Silva (2003), o estudo da temática africana depende fundamentalmente da história do professor, de sua sensibilidade pessoal e política com a questão racial. Ter consciência da importância da temática africana e afro-brasileira para formação de cidadãos capazes de combater o racismo estruturado na sociedade é de fundamental importância para que os professores em formação possam atuar quando estiverem em atividade docente em uma escola. Segundo Oliva (2009),

Um adequado debate e uma razoável apresentação aos estudos africanos devem passar, mesmo que superficialmente, por essas questões. Reorganizar definições, aplicar as perspectivas do relativismo cultural atentar para os anacronismos e imprecisões históricas são bons exemplos para nossos estudantes (OLIVA, 2009).

O que se observa é que de igual maneira o que ocorre na educação básica, também se evidencia nos cursos de graduação, especificamente no curso de Ciências Humanas da universidade campus de Bacabal no que tange a persistência do mito da “democracia racial” já mencionado no texto. A falta de debate sobre políticas afirmativa que ressalta a importância da inserção dos estudos afro-brasileiro e indígena na educação do Brasil mantém o mito vivo dentro da comunidade acadêmica. De acordo com Munanga (2006),

No Brasil o mito de democracia racial bloqueou durante muitos anos o debate nacional sobre as políticas de “ação afirmativa” e paralelamente o mito do sincretismo cultural ou da cultura mestiça (nacional) atrasou também o debate nacional sobre a implantação do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro (MUNANGA, 2006).

Um dos grandes desafios a ser enfrentado no curso de Ciências Humanas/Sociologia é encarar de uma vez por todas uma discussão acerca da questão racial no Brasil. O curso está

em processo de releitura a partir da reformulação do Projeto Pedagógico (PP) com base nas reuniões do Núcleo Docente Estruturante (NDE) para sua discussão. As Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 que foram direcionada aos professores da educação básica, afeta diretamente os cursos de licenciatura, pois as dificuldades residem no fato de a maioria dos educadores ainda não estarem familiarizados com temáticas que envolvem a história africana e as culturas indígenas que formam a cultura nacional.

No que diz respeito ao conjunto de ações por uma educação antirracista e da compreensão da história africana e afro-brasileira no curso analisado, uma série de conteúdos são trazidos à baila em trabalhos de conclusão de curso destacando a presença do negro africano e afro-brasileiro na formação histórica brasileira. Nesse sentido, incorporar o negro na história do Brasil e a África no ensino básico não se trata apenas de reformular narrativas, mas também é um processo que envolve pesquisar e conhecer a influência da cultura africana no contexto local que estamos inseridos e também nas universidade que oferecem cursos de licenciatura. Segundo Munanga (2005),

[...] a formação de professores que não tiveram em sua base de formação a história da África, a cultura do negro no Brasil e a própria história do negro de um modo geral se constitui no problema crucial das novas leis que implementaram o ensino da disciplina nas escolas. E isso não simplesmente por causa da falta de conhecimento teórico, mas, principalmente, porque o estudo dessa temática implica no enfrentamento e derrubada do mito da democracia racial que paira sobre o imaginário da grande maioria dos professores. (MUNANGA, 2005, p.63)

A lei federal nº 10.639/2003 tornou-se um marco na história da educação no país. Nesse sentido, assim como diz Silva (2007), a lei é uma prática pública de inclusão e ação afirmativa e, ao mesmo tempo, resultado de um intenso movimento de luta antirracista no Brasil, se destacando por sua capacidade multiplicadora na medida em que pode gerar uma série de iniciativas voltadas para a valorização da cultura africana e afro-brasileira, bem como servindo de estímulo a reconstrução da identidade afrodescendente.

Dessa forma, diante da variedade e das possibilidades de promoção, reconhecimento, valorização e compreensão do estudo da História e Cultura africana e indígenas, procuramos, a seguir, apresentar algumas produções discentes sobre a temática entre os anos de 2014 a 2019, para a formação docente em Ciências Humanas (Sociologia, Geografia, História e Filosofia). Segundo os registros colhidos na biblioteca virtual da Universidade Federal do Maranhão e disponíveis na Coordenação do Curso de Ciências Humanas do campus Bacabal, foram defendidas 87 monografias com diversos temas relacionados a sociedade. Sobre o tema das questões étnico-raciais foram defendidas no total de 17 trabalhos de conclusão do curso

ressaltando a importância do tema para a formação inicial de professores. O que levou a pequena quantidade de produções sobre a questão étnico-racial no curso de licenciatura em ciências humanas entre os respectivos anos? Existe desinteresse por parte dos discentes em pesquisar a temática? O quadro abaixo compara quantitativamente as produções a partir da distribuição por anos.

**Tabela:** Monografias defendidas no curso de Ciências Humanas/Sociologia

| Ano             | Quantidades de monografias | Quantidades de monografias voltadas para a questão étnico racial |
|-----------------|----------------------------|--|
| 2014            | 10                         | 3  |
| 2015            | 14                         | 6  |
| 2016            | 10                         | 2  |
| 2017            | 16                         | 1  |
| 2018            | 30                         | 4  |
| <b>Total 87</b> |                            |  |
| 2019            | 7                          | 1  |

Fonte: Autoria própria

A formação de alguns professores ganhou destaque no campo da pesquisa científica. Algumas pesquisas monográficas merecem serem citadas pela importância que tem no curso de Ciências Humanas/Sociologia da Universidade Federal do Maranhão campus de Bacabal. Vale destacar o trabalho da graduada Aldina da Silva Melo, “*Dançando com os zulus: representações de gênero em Kwazulu-Natal, África do Sul*”, orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Viviane de Oliveira Barbosa e defendida em 2014.1, premiada em 1º lugar no I Mérito Acadêmico da UFMA na categoria “Melhor Trabalho de Conclusão de Curso”. O trabalho tinha como objetivo estudar as representações de gênero em meio a expressão cultural denominada Zulu Dance e processos de patrimonialização desse repertório cultural. Trabalho cuja importância é um dos mais destacados do campus.

Também temos o trabalho com o título “*Uma análise do projeto filhos do quilombo no território quilombola Piratininga, município de Bacabal – MA no período de 2014 a 2016*”, de Elane Cristina Costa Sousa, defendida no ano de 2018. O estudo analisa a importância da implantação de projetos que buscam resgatar a história, a cultura e a identidade nos territórios quilombolas e como eles são essenciais para que haja a continuação da história e das lutas nos quilombos.

Ressaltam-se outros títulos como: *“Futebol, Esporte e outras artes na escrita dos estudos africanos”*, de Jandson Joubert Maciel Rodrigues, defendida em 2015; *“Escravidão, memória, identidade e resistência: estudos de caso sobre a luta pela terra na comunidade quilombola de Piratininga”* de Larissa Helena Lago Reis, apresentada também em 2015; *“A cultura afro-brasileira nos bancos escolares: Um estudo de caso no Centro de Ensino Estado do Ceará na cidade de Bacabal – MA”* de Rafaela de Sousa Costa, defendida em 2018, além de outros títulos cujo valores são inestimáveis.

Contudo, é importante ponderar acerca do quantitativo de monografias defendidas entre os anos de 2014 e 2019 que tratam sobre a questão étnico-racial. Observa-se uma quantidade expressiva de reflexões dissertativas entre os anos de 2014 e 2015 e uma significativa “queda” no ano de 2016 e 2017. De certo, uma análise quantitativa dos dados não pressupõe com tanta ênfase uma justificativa para aumento e diminuição das produções. Porém, observando outros detalhes a categoria “orientador (a)” chama atenção.

Entre os anos de 2014 e 2015 observou-se a orientações de 2 ou 3 professores do quadro docente. Analisando suas produções acadêmicas em seus currículos lattes (artigos publicados, eventos organizados, dissertações e teses defendidas, entre outros), constatou-se que a temática africana e afro-brasileira atrelada a outras categorias são presentes, o que facilita e motiva a construção de análises monográficas no entorno das questões étnico-raciais.

No entanto, alguns desses professores já não se apresentam no quadro de orientações a partir do ano de 2016, ou saíram da universidade ou mudaram de campus, fato que propõe algumas hipóteses das seguintes indagações: o que acontece com as produções na área das relações étnico-raciais? As discussões continuam sendo recorrentes no curso? Em caso positivo, por que essas mesmas discussões não se apresentam com ênfase nas pesquisas monográficas?

Esses questionamentos são provocações que devem ser levadas para pesquisas mais à frente uma vez que deve abranger uma metodologia de entrevista semiestruturada com coordenação, professores (as) do quadro docente do curso de ciências humanas e com alguns egressos que tiveram como ponto de partida de suas pesquisas a história e cultura africana e afro-brasileira. Compreender a repercussão da Lei nº 10.639/03 no curso de formação de professores em ciências humanas, bem como os impactos dessas produções para a educação básica, são algumas proposições que serão levantadas e analisadas com mais afinco.

Entende-se que a abrangência das ações acima no curso de Ciências Humanas/Sociologia da Universidade Federal do Maranhão se constitui em espaços democráticos de produção e divulgação de conhecimentos que rompem com as bases do pensamento pedagógico clássico, que historicamente tem se pautado pelo silenciamento sobre a história africana e cultura afro-brasileira. Pensar a educação na perspectiva da educação das relações raciais na formação de professores é estar comprometido com um projeto de sociedade que busque a igualdade considerando as diferenças e necessidades específicas de cada um. O racismo estrutural é secular na sociedade brasileira. Para combatê-lo, como cita a ativista Angela Davis (1983) não basta não ser racista, é preciso ser antirracista. A universidade precisa e deve buscar enfrentar dificuldades internas no curso como a mudança do perfil dos estudantes e a atratividade da carreira docente.

### **Considerações Finais**

A intenção desse estudo foi apresentar, ainda que brevemente, um olhar sobre o curso de Ciências Humanas/Sociologia em vigor no estado pela Universidade Federal do Maranhão, Campus de Bacabal, identificando como a educação das relações étnico-raciais e a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena está sendo anunciadas no projeto pedagógico do referido curso. As discussões apresentadas buscaram problematizar os desafios que ainda se encontram na implementação das leis federais que tornam obrigatório as temáticas mencionadas na educação básica, sobretudo, nos cursos de licenciaturas.

O ensino da história africana e das culturas afro-brasileira e indígenas nos currículos são desafios históricos pertinentes apesar do crescente debate público sobre o racismo. Percebe-se que as Leis nº 10.639 e nº 11.645 ainda não tem o nível de institucionalidade necessária nem nos currículos acadêmicos e nem nos currículos da educação básica, embora as instituições de ensino superior e associações científicas apresentem uma grande movimentação com simpósios, mesas redondas, seminários, teses, dissertações e monografias a respeito dos temas das questões étnico-raciais, visto que ainda há muito a ser feito no que diz respeito à produção de conhecimento voltado para o ensino superior.

A partir do levantamento apresentado no presente estudo, identificamos no projeto pedagógico do curso a menção das questões étnico-raciais tão importante para a educação básica, sobretudo, para a formação de professores. Na análise das disciplinas que tentam expressar a História da África e das culturas dos afro-brasileiros oferecidas no curso, foi

possível perceber que as questões étnico-raciais ainda estão na periferia das disciplinas, quer seja pela generalidade e superficialidade de sua abordagem, quer seja pela carga horária insignificante para tais discussões. No que refere às questões indígenas, nada foi identificado, o que pode ser prejudicial na formação do professor, sobretudo, nas abordagens sobre o tema na sala de aula da educação básica.

Adentraram também na discussão as categorias cultura e educação para relações étnico-raciais como forma de enfatizar a necessidade de uma melhor discussão e de outras categorias no discurso dos cursos de licenciatura. Pois na cultura e nos costumes, a identidade brasileira tem origem em povos que aqui viveram antes dos europeus e no outro lado do Atlântico.

No que diz respeito as produções no campo acadêmico, observa-se estudos temáticos sobre as questões étnico-raciais mais precisamente nas monografias defendida entre os anos de 2014 e 2019 que contribuíram para elevação dos estudos ao final do curso de graduação e possivelmente para a educação básica, uma vez que boa parte das produções parte de escolas públicas como objeto de estudos. São estudos relevante não só para a população bacabalense, como também de cidades vizinhas que anseiam em conhecer suas raízes culturais em seus múltiplos aspectos. Portanto, seria de suma importância o envolvimento mais sério de professores e alunos do campus na temática das relações étnico-raciais.

É interessante perceber a relevância de ações de professores no curso de Ciências Humanas/Sociologia do campus UFMA-Bacabal no que diz respeito a temática das questões étnico-raciais. Em 2018 os docentes e discentes do curso propuseram um projeto de extensão em direitos humanos, que conta desde então com atividades relevantes que resgatam a essência da extensão com temáticas que partem desde as relações de gênero à questão do campo e étnico-racial. Do mesmo modo, eventos como I Simpósio de Ciências Sociais e Humanas ocorrido no mesmo ano contou com eixos temáticos, minicursos e apresentações orais envolvendo a temática. No presente evento foi identificado inscrições de trabalhos voltados para a questões raciais bem como o retorno de trabalhos que foram defendidos dentro do curso por alunos egressos que apresentaram as ressignificações dos temas já nos programas de pós-graduação.

Nesse sentido, conclui-se, então, que as leis federais nº10.639 e nº11.645, por si só, não garantem que a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena sejam trabalhadas nos cursos de licenciatura. Destaca-se a evidência de que há um distanciamento dos docentes e discentes

do Curso de Ciências Humanas/Sociologia em relação às temáticas que envolvem as questões dos povos africanos e afro-brasileiros, principalmente indígenas, visto que não foi identificado nenhuma atividade sobre o último tema no campus. Sendo assim, é preciso lembrar que não é possível falar em democratização da educação básica sem levar em conta a inserção nas licenciaturas de conhecimentos que permitam que professores compreendam as relações étnico-raciais na sociedade brasileira.

De acordo com Ângelo (2019), as universidades precisam atuar junto à sociedade, promovendo uma formação acadêmica que permita vislumbrar o reconhecimento dos povos indígenas como contribuintes para a formação do povo brasileiro. Lutar por uma visão respeitosa, amorosa e solidária para com os índios é essencial para a sua pertinência no mundo contemporâneo, mas também para a transformação do Brasil numa nação digna e aberta aos seus primeiros filhos. Sobre o continente africano, visto como um lugar de países que agregam epidemias e outras mazelas ou até mesmo como um país único pobre, é preciso desmitificar todos esses pontos negativos ressaltando sua importância para formação do Brasil. Necessariamente essas demandas precisam aparecer no Projeto Pedagógico do Curso que se encontra em processo de reestruturação, pois é necessário formar professores capacitados para lidar com as demandas dos movimentos que lutam por uma educação de qualidade, sobretudo, antirracista.

### Referências Bibliográficas

- ANDREWS, G. R. Ação afirmativa: um modelo para o Brasil. Em J. Souza (Org.). **Multiculturalismo e racismo. Uma comparação Brasil-Estados Unidos.** (pp. 13-17). Brasília: Paralelo 15, 1997.
- ANGELO, F. N. P. Os Dez anos da lei nº 11.645/2008: avanços e desafios. **Cadernos. Cedes,** Campinas, v. 39 n. 109, p. 357-378, set-dez., 2019.
- BENITE, A. M. C; SILVA, J. P; ALVINO, A. C. B. Ferro, Ferreiros e Forja: O Ensino de Química pela Lei nº10.639/03. In: OLIVEIRA, J. M. (org.). Trajeto das Africanidades em Educação. **Educação em Foco,** vol. 21, nº 3. Juiz de Fora: EdUFJF, p. 735-768, 2017.
- BRASIL (2002a). **Resolução CNE/CP 01.** Brasília, DF: Diário Oficial da União. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 02 nov. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília, DF, p. 17. 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008.** Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **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. Brasília, DF, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 3º e 4º Ciclos – História.** Brasília: MEC/SEF, 1999.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

CLAVAL, Paul. A geografia cultural no Brasil. In: BARTHE-DELOIZY, F., and SERPA, A., (org.) **Visões do Brasil: estudos culturais em Geografia** [online]. Salvador: EDUFBA; Edições L'Harmattan, pp. 11-25, 2012.

COSTA, Rafaela de Sousa **A cultura afro-brasileira nos bancos escolares: Um estudo de caso no Centro de Ensino Estado do Ceará na cidade de Bacabal – MA.** Monografia (graduação) - Universidade Federal do Maranhão, Bacabal, 2018.

DA SILVA, Paulo V. B., & ROSEMBERG, Fúlvia. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. Em Dijk, Teun A. V. **Racismo e discurso na América Latina.** pp. 73-118. São Paulo: Contexto, 2008.

DAVIS, Angela. **Woman, race and class.** Londres: The Women's Press, 1983.

EAGLETON, Terry. Versões de cultura. In: \_\_\_\_\_. **A ideia de cultura.** 2. ed. Tradução de Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador.** Rio de Janeiro, v.1, Jorge Zahar Editor, 1990.

FANON, Frantz. **Pele Negra Máscaras Brancas.** Salvador, BA, Editora: Edufba, 2008.



---

FERNANDES, J. R. O. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, 2005.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal (51a ed.). São Paulo: Global, 2006.

GOMES, J. B. B. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade** – o direito como instrumento de transformação social. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Mércio Pereira. **Os índios e o Brasil**. São Paulo: Ed. Contexto, 2012.

GOMES, Nilma Lino. A questão Racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 2ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 13-37, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul./Ago. Nº 2. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: Por um projeto educativo emancipatório. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008.

GUIMARÃES, A. S. A. A Desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil. In: SOUZA, J. (org.). **Multiculturalismo e racismo**: uma comparação Brasil Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15, p.233-242, 1997.

GUIMARÃES, A.S.A. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

GUIMARÃES, A.S.A. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo: Editora 34, 1995.

HALL, Stuart. **Marcos para os Estudos Culturais**. In: \_\_\_\_\_. Da Diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: EDUFMG, 2011.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LIMA, Márcia. Aprendendo e ensinando história da África no Brasil: desafios e possibilidades. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. (org.) **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro, FGV, 2009.

MELO, Aldina da Silva. **Dançando com os zulus: representações de gênero em Kwazulu-Natal, África do Sul.**, Monografia (Graduação) - Universidade Federal do Maranhão, Bacabal, 2014.

---

MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In BRANDÃO, André Augusto (Org.). **Cadernos PENESB: População negra e Educação Escolar.** Rio de Janeiro/ Niterói: EdUFF, p. 15-34, 2006.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-asiáticos.** Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 421-461, 2009.

PIMENTA, Selma G. & LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência: diferentes concepções.** – Campinas, SP: Papyrus, 2002

REIS, Larissa Helena Lago. **Escravidão, memória, identidade e resistência: estudos de caso sobre a luta pela terra na comunidade quilombola de Piratininga.** Monografia (Graduação) - Universidade Federal do Maranhão, Bacabal, 2015.

RESOLUÇÃO Nº 177-CONSUN, de 24 de abril de 2013. **Projeto Político-Pedagógico, o curso de licenciatura em Ciências Humanas Campus Bacabal da Universidade Federal do Maranhão.** Maranhão, 2013.

RODRIGUES, Jandson Joubert Maciel. **Futebol, Esporte e outras artes na escrita dos estudos africanos.** Monografia (Graduação) - Universidade Federal do Maranhão, Bacabal, 2015.

RUSSO, Kelly; PALADI, Mariana. A lei n. 11.645 e a visão dos professores do rio de janeiro sobre a temática indígena na escola. **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 67 out./dez. 2016.

SANTAELLA, Lucia; NOTH Winfried. **Imagem - Cognição, Semiótica, Mídia.** São Paulo: Iluminuras, 1999.

SANTOS, H. et al. **Políticas públicas para a população negra no Brasil.** ONU, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 10a ed. Campinas: Autores Associados; 2008.

SERRAZINA, M.L.M. Conhecimento matemático para ensinar: papel da planificação e da reflexão na formação de professores. **Revista Eletrônica de Educação,** v. 6, n. 1, maio 2012.

SILVA, Gizelda Costa da. **A importância das culturas africanas no ensino de História.** In: SILVA, Marcos. (Org.) **História: que ensino é esse?** Campinas: Papyrus, p. 53-63, 2015.

---

SILVA, M.P. Novas diretrizes curriculares para o estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana: a lei 10639. **EccoS Revista Científica**. São Paulo, v. 9, pp. 39-52, jan./jun. 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, M.V.; SILVA, C.M.N.; FERNANDES, A.B. (Org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 11- 37, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Parecer homologado**. Brasília, DF, 2003.

SOUSA, Elane Cristina Costa. **Uma análise do projeto filhos do quilombo no território quilombola Piratininga, município de Bacabal- MA no período de 2014 a 2016**. Monografia (Graduação) - Universidade Federal do Maranhão, Bacabal, 2018.

THORNTON, John. **A África e os Africanos na formação do mundo Atlântico, 1400-1800**. Rio de Janeiro, editora Campus, 2004.

WEISSMANN, Lisette. Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade. **Revista Construção Psicopedagógica**. vol.26 no.27 p. 21-36, São Paulo, 2018.

YOUNG, Michael. Teoria do Currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa** v.44 n.151 p.190-202 jan./mar. 2014.