



Ações de enfrentamento do racismo no Brasil: o cenário político e educacional que reivindicou a tradução da coleção “História Geral da África”

Melina Lima Pinotti¹

Resumo: A Lei 10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Base para educação, tornou obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira em todo âmbito escolar, sendo uma ação de política afirmativa que visa uma educação diversa e antirracista. As alterações nas legislações promovem períodos privilegiados para os pesquisadores, por disporem de novos problemas e objetos de pesquisa. Nesse sentido, este trabalho pesquisou o cenário político e educacional que a coleção “História Geral da África” foi reivindicada. Esse material foi organizado pela UNESCO e lançado em 1980, sua tradução para português tem relação com os desdobramentos das ações estabelecidas na Conferência de Durban, na África do Sul (2001) e com as problemáticas na implementação da Lei 10.639/03. Para o desenvolvimento da pesquisa, como metodologia, utilizou-se de fontes digitais, história oral constituída e documentos oficiais. Dessa forma, considerando o histórico da tradução e produção da HGA, compreendeu-se que esse material foi pensado e articulado como instrumento dentro de ações antirracistas do governo brasileiro no campo da educação, sendo uma coletânea basilar para aulas de história e cultura africana e afro-brasileira, bem como uma referência para a criação de novos materiais.

Palavras-chave: Ações afirmativas. Ações antirracistas. Educação. História Geral da África

1. Introdução

O presente artigo é fruto de um fragmento do projeto de pesquisa que tenho desenvolvido no doutorado e tem como objetivo apresentar o cenário político e educacional que reivindicou a tradução da coletânea “História Geral da África”: uma história que precisa ser contada (HGA). Esse contexto é compreendido a partir das políticas públicas que visam ações de enfrentamento do racismo no Brasil. Um exemplo notório disso é a Lei 10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Base para educação e tornou obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira em todo âmbito escolar, sendo uma ação de política afirmativa que impactou diretamente na educação e no ensino de História, principalmente por acionar a pluralidade de passados.

¹ Doutoranda em História no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados. Bolsista da Capes. Título do projeto “Os caminhos percorridos pela coleção “História Geral da África”: (des) usos e apropriações no ensino de História dos IFs”. Com base em pesquisas voltadas para o ensino de História objetiva-se fazer uma investigação sobre como tem sido a recepção da coleção “História Geral da África” tendo como recorte espacial os Institutos Federais que tem Licenciatura em História.

As políticas de ações afirmativas reconhecem as desigualdades raciais advindas ao longo dos séculos pela escravidão da população negra e atuam no combate ao racismo, na valorização da representação da negritude e visam criar mecanismos de acesso e permanência, principalmente no campo da educação. Tais políticas são necessárias, pois historicamente a população negra escravizada foi impedida de ter acesso à educação por meio de decretos, que funcionaram como estratégias de legalização da discriminação racial no Brasil. E, mesmo após a Abolição da Escravatura em 1888, o povo brasileiro negro precisou continuar a lutar pelos direitos civis, negados não somente no período Colonial e Imperial, mas também pelo projeto de República pensado e criado pela elite brasileira.

A educação é vista como reivindicações do movimento negro, seja como direito de frequentar a escola, seja em sua presença na cultura escolar; Gomes (2012); Dias (2004). Para tanto, esse movimento social atuou a partir de mobilizações que pressionaram o governo federal para elaborar políticas públicas de inclusão da população negra. Pois, “o movimento negro buscou na história a chave para compreender a realidade do povo brasileiro negro” (GOMES, 2012, p. 136). E, embora a Constituição Federal de 1988 tenha significado um marco quanto aos avanços referentes aos direitos civis, até o final dos anos 90, as políticas públicas educacionais tiveram caráter universalistas e não se comprometeram com questões específicas de ações afirmativas no combate ao preconceito e à desigualdade racial.

1.2A mobilização do movimento negro na Conferência de Durban, 2001

Segundo Nilma Lino Gomes (2009), o cenário criado nos anos 90, onde os primeiros passos quanto às políticas de ações afirmativas foram dados, passou a alcançar espaço, sobretudo, quando o movimento negro alcançou intervenções significativas, podendo ser traduzido como um marco temporal dessas mudanças a “Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlatas”, realizada no ano de 2001, em Durban na África do Sul.

O evento esteve sob direção geral do Alto Comissariado de Direitos Humanos das Nações Unidas, onde pesquisadores, políticos e representantes de organizações estiveram reunidos preocupados em traçar caminhos para superar as desigualdades raciais e sociais, sendo o Brasil, signatário na Declaração e Programa de Ação de Durban. É válido lembrar que: “Qualquer análise das políticas educacionais no país não pode negligenciar os marcos históricos, políticos, econômicos e a relação com o Estado e a sociedade civil nos quais estas

se inserem”. (GOMES, 2009, p. 06). Portanto, na reflexão acerca da HGA, é necessário trazer à tona a cena política a qual sua presença foi articulada.

Nesse sentido, dois livros são usados como fontes significativas quanto a participação do movimento negro na Conferência de Durban, sendo eles: “Histórias do Movimento Negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC” da Verena Alberti e Amilcar Araújo de 2007, e o livro “Olhares” de Joselina da Silva e Amauri Mendes Pereira de 2013. São livros que contêm narrativas dos ativistas que articularam e formaram a delegação que participou de Durban. Segundo Verena (2021), a metodologia da história oral nos aproxima não apenas do passado, mas da maneira como as pessoas lembram desse passado. Nesse artigo, trabalho com história oral constituída, por se tratar de narrativas que estão prontas. Portanto, o importante aqui é buscar as encruzilhadas nas narrativas de diferentes ativistas que viveram um mesmo evento, em posicionamentos e participações distintas.

Eventos como esses, a nível mundial, são movidos pela Organização das Nações Unidas (ONU), nesse caso, é importante ressaltar que o ponto de partida para a realização da Conferência em Durban, foi proposto em 1995 em Assembleia Geral das Nações, por um Embaixador brasileiro, o José Augusto Lundgreen Alves, que pertencia à Comissão de Direitos Humanos da ONU. Sobre isso, em entrevista ao CPDOC (2007), Amauri Mendes Pereira, professor e membro fundador de organizações negras, afirmou que essa é a maneira como ficou conhecido, é a forma como o fato veio a público, e ainda que isso tenha um significado como representação brasileira, é também preciso pensar na atuação de outras forças, principalmente, se considerarmos o contexto de democracia racial no Brasil.

Em entrevista para o livro “Olhares” (2013), a então presidente da Fundação Palmares, Dulce Maria Pereira, reconhecida por ser chefe de delegação e embaixadora, revelou que foi a partir da Conferência de Beijing na China (1995), que passou a se pensar a participação em eventos mundiais como estratégias para incluir políticas públicas e econômicas no Brasil que buscassem a diminuição dos efeitos do racismo e a superação das desigualdades raciais. Já pelo olhar de Sueli Carneiro, presidente do Geledés, o conhecimento acerca da Conferência ganhou força a partir do International Human Rights Group, e citou Dulce Pereira como integrante significativa quanto à circulação e preparação da Conferência.

Porém, por não ser um tema exclusivo sobre o racismo, o movimento negro teve que disputar espaço com outros grupos. Quanto a esse fato, Sueli, informou que buscou ajuda junto ao Edson Cardoso, que atuou como assessor do deputado Ben-Hur e responsável pelo



projeto da Lei 10.639/03, para atrair integrantes a se interessar pela Conferência, e a partir de seus contatos e mobilizações foi organizada uma Plenária que formou a executiva. Figura importante nesse contexto, Cardoso também sugeriu a criação do “Comitê Impulsor” para mobilizar as ações ao longo do ano 2000 e início de 2001 e funcionar como um interlocutor entre a sociedade civil e o governo federal. Isso porque, Cardoso, tinha uma visão crítica quanto às propostas governamentais, por serem diluidoras das ações antirracistas, portanto, preparou um pronunciamento junto ao deputado Ben-Hur, apresentado à Comissão de Direitos Humanos com o título “Vexame com hora marcada”.

Ações como essa, alcançaram notoriedade junto ao Itamaraty e a possibilidade de denunciar o descumprimento do governo quanto aos acordos internacionais relacionados à desigualdade racial. Também a partir dessa articulação, formou-se um primeiro grupo para pensar as ações do Comitê Impulsor, que ora é criticado por suas divergências, ora é enaltecido por sua participação nas conferências preparatórias, e por fortalecer a pauta de outras minorias. De todo modo, é mais uma comissão formada dentro de um movimento que já contava com seus grupos. Segundo Cardoso, para o Governo, o Comitê Impulsor era:

[...] uma instância autônoma no Movimento, que iria tomar decisões. Até ali, o Estado não tinha controle da situação. Ele tinha alguns grupos subordinados e ele temia o que podia acontecer. A partir da Conferência Nacional, do jeito que ela saiu o Estado controla completamente o processo. (SILVA; PEREIRA, 2013, p. 28).

Criada como uma das ações preparatórias e com sede no campus da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, a Conferência Nacional foi organizada com o intuito de levar as propostas do movimento negro ao governo. A ideia era dar oportunidade para os estados participarem com suas reivindicações e serem incluídas num documento nacional.

Contudo, nas entrevistas do livro “Olhares”, cedidas por ativistas de diversas regiões do país que participaram do evento nacional, houve relatos dos problemas quanto à Conferência que confirmam a narrativa de Cardoso. Isso porque, o processo preparatório e a divulgação do evento ficaram atrasados, o que dificultou a participação de vários estados, que tiveram que escolher seus delegados às pressas, e enfrentaram problemas quanto às viagens, estadias e alimentação. Nesse sentido, os participantes apontaram essas problemáticas como contraditórias, por se fazerem presente num evento feito para pensar os direitos humanos, além de não conseguirem ter uma participação efetiva na Conferência Nacional.

De todo modo, é perceptível que as narrativas presentes nos livros citados, são relevantes à pesquisa por apresentarem diferentes percepções quanto às ações preparatórias, bem como, quanto à significativa participação em Durban. Pois, mesmo não havendo consenso nas decisões, que por vezes foram tomadas num cenário de tensões, desencontros, desapontamentos e até mesmo rompimentos, as narrativas mostram um movimento negro diverso, potente e articulado no setor político e social, que disputou lugar com membros do Governo e debateu as controvérsias apresentadas por ele. E, no fim, alcançou lugar de destaque frente às ações elencadas na Conferência, sendo o Brasil signatário na Declaração e Programa de Ação de Durban. Nesse sentido, era de se esperar uma possível efervescência no país, e como aponta Valter Silvério (2006), um dos frutos da Conferência foi a força do movimento negro como ator na reconfiguração social.

1.3 A Lei 10.639/03 como agente da HGA

Como decorrência das ações de combate ao racismo elencadas em Durban (2001), criou-se a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) em 2003 e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) em 2004. E, a Lei 10.639/03 que criou nos currículos escolares, espaços de diálogos, ensino e aprendizagem da história e cultura africana e afro-brasileira. É válido ressaltar que o histórico da Lei tem uma relação intrínseca com a trajetória do movimento negro e nesse sentido, mesmo que a Conferência seja um marco histórico, a historicidade da Lei a revela como fruto das reivindicações do referido movimento, e aqui inclui-se na discussão, por ser a agente da tradução da HGA.

Essa informação consta de forma objetiva em “Nota dos Tradutores” na Coleção, quando estes fazem referência ao que poderia se esperar do pós-Durban quanto a implementação de políticas de ações afirmativas e no que se refere a educação:

[...] o diagnóstico realizado em novembro de 2007, a partir de uma parceria feita pela UNESCO do Brasil e pela SECAD/MEC, constatou que existia um amplo consenso entre os diferentes participantes, que concordavam, no tocante a Lei 10.639-2003, em relação ao seu baixo grau de institucionalização e sua desigual aplicação em território nacional. Entre os fatores assinalados para a explicação da pouca institucionalização da lei estava a falta de materiais de referência e didáticos voltados à História da África. (KI-ZERBO, 2010, p.10).

Esses objetivos fazem parte das orientações das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, criada e regulamentada pelo Parecer CNE/CP 3/2004 organizado pela Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva membro do Conselho Nacional de Educação. Tais documentos são vistos como desdobramentos da Lei e sinalizam para a importância da Conferência de Durban como a força motriz nas ações de enfrentamento do racismo no Brasil. Neles o Ministério da Educação e Cultura (MEC) é citado como principal órgão responsável por criar mecanismos que pudessem subsidiar o trabalho com a Lei 10.639/03.

Além disso, como exemplo expressivo, apresento abaixo um artigo do Plano de Ação, quando se trata da “Educação e das Medidas de Sensibilização”, na qual o HGA pode ser compreendida como uma resposta:

118. Insta as Nações Unidas, outras organizações internacionais e regionais e os Estados a compensarem a minimização da contribuição da África para a história do mundo e da civilização através do desenvolvimento e implementação de programas de pesquisa, educação e comunicação de massa abrangentes e específicos para disseminarem de forma ampla uma visão equilibrada e objetiva da importante e valiosa contribuição da África para a humanidade. (ÁFRICA DO SUL, 2001, p. 49).

Ao me debruçar na construção dessa pesquisa, fiz alguns levantamentos quanto a HGA e pude compreender que quanto ao projeto original: a organização e elaboração da coletânea foi iniciada em 1964 estando completa entre os anos de 1980 e 1990, pela Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e teve como principal objetivo sanar com a ignorância acerca do continente africano. De acordo com o texto introdutório, a coleção é composta por VIII volumes e apresenta de forma panorâmica, os conteúdos das mais variadas civilizações africanas, desde a pré-história até sua história recente, em 1985. Sua produção contou com cerca de 350 especialistas das mais variadas áreas, portanto trata-se de uma escrita interdisciplinar, produzida em cerca de 30 anos de pesquisa.

Cabe ressaltar que a equipe de pesquisadores foi composta por dois terços de intelectuais africanos, o que permite considerar que é uma História da África, escrita por africanos, sendo essa condição inovadora quanto a este continente. Portanto, a narrativa da HGA, trata-se de um olhar de dentro da África que pôde incluir a história do continente anterior à chegada dos colonizadores, e por assim, exaltar a riqueza e sabedoria dos seus mais

variados reinos. Sendo, então, uma obra referência e considerada por especialistas como o material mais importante, até então, produzido pela UNESCO. Atualmente, encontra-se em vias de elaboração, o XI Volume da Coleção, já tendo publicado o IX e o X Volume.

É válido pontuar que na década de 90, os dois primeiros volumes foram publicados em português pela editora Ática. Porém, sua reedição parte de um projeto político educacional do Brasil, uma vez que, o lançamento e disponibilização dos oito volumes da coleção, são acionados com o objetivo maior de cumprir as agendas de reivindicação do movimento negro, materializadas na Lei 10.639/03 e no Plano de Ação de Durban, como já mencionados.

De todo modo, foi a partir da parceria entre o MEC, a UNESCO e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) que se organizou a tradução da coleção para o português, que até então existia na edição em árabe, francês e inglês. O processo de tradução da coletânea durou cerca de 04 anos e sua publicação foi feita no ano de 2010, dessa vez, pela editora Cortês. Seu lançamento aconteceu em abril de 2011, quando foi apresentada ao público numa programação de eventos regionais, onde estiveram presentes autoridades locais e especialistas africanos e brasileiros. Primeiramente, a coleção foi organizada, como a versão original com VIII volumes contendo mais de 10 mil páginas, distribuída para as bibliotecas públicas em todo o Brasil e disponibilizada no portal da UNESCO, o que a tornou um material de domínio público.

Posteriormente, no ano de 2013, e sendo o primeiro produto da HGA, foi publicada a “Síntese da coleção História Geral da África”, lançada em 02 de janeiro de 2014 em Recife, contendo dois volumes. Esse material foi distribuído nas bibliotecas públicas, disponibilizado no portal da UNESCO e também pode ser encontrado como item de vendas nas principais livrarias físicas e on-line.

Recentemente, em novembro de 2021, foi organizada uma webinar que marcou o lançamento de uma nova edição da HGA, devido ao esgotamento da edição anterior e a necessidade de atualização. O evento foi uma parceria da UNESCO e do Instituto Humanize, a fim de firmar os valores da cultura africana e sua importância para o Brasil, bem como debater os desafios para uma educação antirracista. Na ocasião, Marlova Noletto, atual representante da UNESCO no Brasil, revelou que a construção dessa nova parceria para a reedição do material surgiu de um encontro com José Roberto Marinho, na qual falavam sobre o ensino da História da África num evento realizado pela Central Única de Favelas

(CUFA), e ao saber da enciclopédia e sua necessidade de atualização, o mesmo, colocou-se à disposição para viabilizar a organização da produção de um novo material.

Como objeto de estudo, a coleção foi vista na tese de doutoramento em História do Muryatan Santana Barbosa (2012) na qual trabalhou a perspectiva africana presente na coleção da HGA, para tanto examinou o projeto institucional que originou o material. A partir de tal investigação, buscou centralizar a perspectiva africana definida em três abordagens, sendo elas: regionalismo; difusionismo intra-africano; sujeito africano. E, concluiu-se que tal perspectiva trouxe uma visão científica contemporânea e pós-eurocêntrica da África.

1.4 Reflexões acerca dos objetivos da HGA

Por considerar que a HGA surgiu num cenário pintado por ações de ativistas do movimento negro, o referido trabalho, dialoga com a História Social, pois a partir dela houve a crescente preocupação em problematizar historicamente as relações de diversos grupos sociais, estudando seus comportamentos e dinâmicas frente às questões sociais que lhe atravessavam. Conforme Hebe Castro (2011), essas análises históricas, consideraram as posições socioeconômicas e culturais sobre as quais se constituíram enquanto indivíduos e coletivos.

Como consequência, ao trazer para o centro da história, o papel da ação humana em episódios, como: migrações, mobilidade social, protesto popular, entre outros, o historiador, teve que adaptar sua relação com as temporalidades, e focar em durações mais curtas. Dessa forma, a História Social firmou um compromisso com o tempo de três gerações, e utilizando-se de referências clássicas, Castro exemplificou que: “cada indivíduo se beneficia com a experiência de seus pais e participa da de seus filhos”. (CASTRO, 2011, p. 45).

Esse tempo biológico é visto na narrativa da ativista e fundadora do Cedenpa, Nilma Bentes, que em entrevista ao CPDOC (2007) aponta a relação família-escola como fundamental no combate ao racismo, por ser a escola, o lugar primário onde crianças negras vão se deparar com a discriminação racial. Ao olhar para sua trajetória enquanto mulher negra, Bentes, lembra que em sua família não havia conversas acerca da questão racial, portanto, na infância, não sabia se defender diante de situações racistas. Diferentemente, essas questões, tem crescido dentro do movimento negro assinalando a importância de introduzir às novas gerações nos debates raciais. Para usar uma expressão de Bentes, o que o movimento negro tem feito é: “justamente, pavimentar [...], melhorar a estrada para quem vem, no que a

gente chama de revezamento: você vai entregando o bastão para o outro e faz o máximo que pode. (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 41).

Somada as problematizações do comportamento humano na história e a tomada de uma curta temporalidade, cabe ressaltar que, é a partir de críticas antropológicas às concepções etnocêntricas, que o “olhar sobre o outro” – escreveu Edgar Ferreira Neto – “livre dos freios religiosos, do biologismo do século XVIII e do evolucionismo cultural, adquiriu por fim, uma mesma dimensão humana e temporal”. (NETO, 2011, p. 307). A queda do uso dos valores cristãos ocidentais como norteadores e comparativos, possibilitou uma historiografia que revelou diversas etnias consagradas por seus valores próprios, a chamada Etno-História.

Nesse sentido, os usos e apropriações da HGA, pensada por teorias e métodos da historiografia africana com objetivos de desconstruir olhares eurocêntricos para a África, apontam para uma crescente ruptura dos currículos de História, forjados pela valorização da Etno-História, que por sua vez, colocou as “etnias em evidência, aprofundou o significado da liberdade de ser, [...] contribuiu para a gênese de novas formas de relação com alteridade e com a singularidade, acima de tudo dialéticas”. (NETO, 2011, p. 313). Dessa forma, a junção da etnia e a história, criou diálogos culturais diferentes que permitem historicidades diversas.

Contudo, ainda que estabelecidas as diretrizes e definidas as ações do MEC e da SECAD, tornou-se um desafio para o poder público e movimentos sociais potencializar essas ações. Sobre isso, encontrei na narrativa do militante e advogado Hédio Silva Júnior, questionamentos pertinentes e que se fazem presentes no chão da escola quando olhamos para a Lei 10.639/03. Ele diz:

Tenho visto a SEPPIR com uma proposta de fazer seminários, de mobilizar outras esferas do governo para poder implementar e lei. Mas, na verdade, é preciso um acompanhamento mais sistemático do movimento negro em relação a essas conquistas no plano institucional, para que elas, inclusive, não acabem tendo um resultado contrário aos nossos interesses. Porque também, se você não treina, não capacita, não subsidia a professora lá do interior do Piauí, pode ser que o tratamento que ela dê àquilo, seja um tratamento completamente diferente do tratamento que a gente espera que seja dado. Esse é um desafio. (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 433).

Vemos aqui, que Silva Junior considerou o terreno difícil quanto às ações do MEC em alcançar diferentes regiões do país e ponderou sobre a necessidade de formação



continuada e/ou inicial para professores trabalharem o conteúdo obrigatório pela Lei, pois para ele, “sem subsídios para implementação da lei, professores não podem ser criticados por terem abordado a lei de maneira diferente dos objetivos esperados pelo movimento negro” (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p.433).

Essas implicações na narrativa do ativista fomentaram parte da minha pesquisa no mestrado quando se discutiu acerca da formação em História e a disposição de materiais que envolvem a Lei 10.639/03. Naquele período, as professoras, que participaram da pesquisa, relataram a carência de suporte teórico-metodológico e de materiais para o ensino com temáticas africanas e afro-brasileiras. Embora a HGA, já estivesse disponível para download, o conhecimento deste material não foi mencionado por elas. É fato que essas implicações propostas pelo ativista ainda ecoam em minha mente de pesquisadora. E, encontrei respaldo teórico nas explicações de Burke (2002) quando caracteriza o papel social como um conceito central para compreender os fenômenos que ocorrem na sociedade, sendo, marcado pelas funções dos indivíduos e produzido por suas interações sociais.

Portanto, é importante pensarmos: qual o papel social do professor na educação das relações étnico-raciais frente às expectativas do movimento negro? O ativista não responde à pergunta que ele mesmo propõe dentro de uma problemática, mas tomando como referência Nilma Lino Gomes (2009), podemos sugerir que se espera: que os conteúdos que tratam a Lei 10.639/03 sejam trabalhados na transversalidade do conhecimento, mas que não seja uma transversalidade subalterna, e sim emancipatória. E, que essas transformações no ensino, pulem os muros escolares e sejam também transformações sociais. Pois, qual é o interesse do movimento negro que o Hédio Junior cita, se não uma mudança social?

Nesse sentido, para alcançar um ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira é preciso, sobretudo, romper com aquilo que já estava segmentado enquanto ensino de História nos currículos escolares e não subestimar a intensidade de conflitos raciais no Brasil. Gomes sinaliza que a Lei exige:

Mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade. (GOMES, 2012, p. 99).

Essa ruptura nos currículos e a desconstrução de uma visão simplista da África, é citada como objetivo no Volume I da HGA em seu texto de apresentação escrito por Vicent Defourny representante da UNESCO no Brasil e por Fernando Haddad Ministro de Estado da Educação do Brasil:

Cumpra-se o objetivo inicial da obra de colaborar para uma nova leitura e melhor compreensão das sociedades e culturas africanas, e demonstrar a importância das contribuições da África para a história do mundo. Cumpra-se, também, o intuito de contribuir para uma disseminação, de forma ampla, e para uma visão equilibrada e objetiva do importante e valioso papel da África para a humanidade, assim como para o estreitamento dos laços históricos existentes entre o Brasil e a África. (KI-ZERBO, 2010, p. 09).

Objetivo que pode ser visto no Plano de Ação de Durban, quando trata da “Educação em direitos humanos para crianças e jovens”, conforme consta:

129. Insta os Estados a introduzirem e a reforçarem, se necessário, os componentes anti-discriminatórios e anti-racistas nos programas de direitos humanos nos currículos escolares para desenvolverem e melhorarem o material didático, inclusive os livros de história e outros livros didáticos, e a assegurarem que todos os professores sejam bem 51 Declaração de Durban formados e devidamente motivados para moldar atitudes e padrões comportamentais baseados nos princípios da não-discriminação, respeito e tolerância mútuos; (ÁFRICA DO SUL, 2001, p. 51).

De igual maneira, referente à educação escolar, o texto de apresentação escrito por Valter Silvério traz como objetivos da Síntese da coleção da HGA:

Propiciar aos professores e alunos, e às pessoas de modo geral, um conjunto de conhecimentos e informações sobre o continente africano, os quais podem abrir novas possibilidades de tratamento de questões que atravessam seu cotidiano no interior da escola. Neste sentido, procuramos organizar os dois volumes com textos sintéticos e objetivos, para permitir uma visão tanto da riqueza das contribuições dos povos africanos para a humanidade quanto do seu impacto na constituição da sociedade brasileira e, também, em resposta às reivindicações de mudanças expressas pela Lei no 10.639/2003 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. (SILVÉRIO, 2013, p.10).

Vê-se que os objetivos lançados pelo movimento negro e pela HGA, somam-se interesses comuns, portanto é importante problematizar se esses são os interesses dos sujeitos que lidam com o ensino de História. Pois, segundo Michel de Certeau (1982), o ofício do historiador não se limita a realizar uma análise técnica das fontes, mas, sim, interpretá-las. Sendo esse movimento capaz de transformar sua matéria-prima, pois o documento, torna-se um texto escrito. Assim, o historiador/a incorpora a natureza à civilização. Nesse sentido, pretendo continuar a pesquisa e analisar a materialidade desses objetivos quanto aos usos e apropriações da HGA no ensino de História.

1.5 Considerações finais

Ao longo do texto foi apresentado o contexto histórico da tradução e produção da HGA e compreendeu-se que este material foi pensado e articulado como instrumento dentro de ações antirracistas do governo brasileiro no campo da educação, e, para além de ser uma coletânea para professores embasar em suas aulas sobre história e cultura africana e afro-brasileira, é também, apontada como material referência para a criação de novos materiais acerca do tema.

De todo modo, sinalizo que os desdobramentos das ações pós-Durban citados neste trabalho são políticas de ações afirmativas, que segundo Arroyo (2015), Jaccoud e Beghin (2002), têm caráter compensatório por combaterem os efeitos do racismo na condição de vida da população negra.

Finalizo esse artigo, de maneira a apontar novos campos de trabalho como potência, a considerar que: a coleção da HGA é um produto cultural criado num contexto de potencial africano, e a tese de Muryatan a revelou, sobretudo, como uma produção intelectual africana que ressignificou a historiografia. Já, no Brasil, a tradução da HGA integrou um projeto político e educacional que visa uma educação antirracista, e teve como agente a Lei 10.639/03.

Portanto, na minha tese, objetivo problematizar como um produto intelectual tem sido recepcionado na prática por professores de História que atuam na formação e no ensino, tendo como palco os Institutos Federais com licenciatura em História. Pois, justifico importante pesquisar se esse material atingiu seus principais objetivos quanto as novas leituras e concepções acerca da formação social e cultural africana, bem como, o de colocar o

Continente Africano frente as suas contribuições históricas no mundo e seus estreitos laços com o Brasil.

Referências

ÁFRICA DO SUL. **Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**, 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, Durban – África do Sul.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Araújo Amilcar. (Orgs). **Histórias do movimento negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC**. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC-FGV, 2007.

ALBERTI, Verena. Comendo pelas beiradas: História Oral nas aulas de História. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet. (Orgs). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. São Leopoldo, OIKOS, 2021, p. 198-218.

ARROYO, González Miguel. **Os movimentos sociais e a construção de outros currículos**. Educar em Revista. Editora UFPR, Curitiba, PR. n° 55, p. 47-68, jan./mar. 2015.

BARBOSA, Muryatan Santana. **A África por ela mesma: a perspectiva africana na História Geral da África (UNESCO)**; São Paulo, 2012. 208 p. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

BRASIL. **Lei nº 10639, 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. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BURKE, Peter. **História e Teoria Social**. Trad. Klauss Brandini Gerhardt, Roneide Venâncio Majer. – São Paulo: Editora Unesp, 2002.

CASTRO, Hebe, História Social. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (Orgs.) **Domínios da História**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011, p. 41 – 54.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

DIAS, Lucimar Rosa. **Quantos passos já foram dados? A questão da raça nas leis educacionais. Da LDB DE 1961 a lei 10.639**. Revista Espaço Acadêmico. UEM, n. 38, 07/2004.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, Marilene de e HERINGER, Rosana (Orgs). **Caminhos Convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. 1ª ed. Rio de Janeiro, 2009, p. 39-74.



_____. **Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos.** Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, Jan/Abr, 2012, p. 98-109.

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIM, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental.** Editora: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Brasília, 2002.

NETO, Edgard Ferreira. História e Etnia. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (Orgs.) **Domínios da História.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011, p. 299 – 314.

SILVA, Joselina da; PEREIRA, Amauri Mendes. **“Olhares” sobre a mobilização brasileira para a III Conferência Mundial Contra o Racismo, a discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas.** Brasília, DF: Fundação Cultural de Palmares-MinC; Belo Horizonte: Nandyala, 2013.

SILVÉRIO, Valter Roberto. A (re) configuração do nacional e a questão da diversidade. In: ABRAMOWICZ, Anete e SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs). **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola.** Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006, p.87-108.

ZERBO-KI, Joseph. **História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África /** Editado por Joseph Ki-Zerbo. – 2. ed. rev. – Brasília: Unesco, 2010.