



ISSN 1984-5634

20 ANOS DA LEI Nº 10.639/2003 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA BREVE (AUTO)HISTÓRIA

20 years of Law 10.639/2003 and the training of history teachers for the education of ethnic-racial relations: a brief (self)history

ARTHUR HARDER REIS¹

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo promover uma reflexão sobre os 20 anos da Lei nº 10.639/2003 tomando como fio condutor a análise da trajetória individual de um recém-licenciado em curso de história em uma Instituição de Ensino Superior (IES) federal. A partir das considerações de Paulo Freire em torno do “aprender” e “dialogar” com a própria história, o texto busca em eventos da vida individual considerações de caráter mais amplo. Desse modo, buscou-se compreender de quais modos a referida legislação e a educação para as relações étnico-raciais (ERER) perpassou a trajetória acadêmica no curso de licenciatura de história e, posteriormente, no ingresso no mercado de trabalho. Com efeito, percebeu-se que, a despeito dos avanços ainda necessários na efetivação da supracitada Lei, a ERER tem ganhado espaço e importância tanto no momento da formação universitária em história, quanto no mercado de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Lei nº 10.639/2003; ensino de História; educação para as relações étnico-raciais.

ABSTRACT

This article aims to promote a reflection on the 20 years of Law nº 10.639/2003 by analyzing the individual trajectory of a recent graduate in a history course at a federal HEI. Based on Paulo Freire's considerations about “learning” and “dialoguing” with one's own history, the text seeks broader considerations in individual life events. Thus, we sought to understand in what ways the aforementioned legislation and education for ethnic-racial relations (ERER) permeated the academic trajectory in the history degree course and, later, in entering the labor market. Indeed, it was realized that, despite the advances still needed in the implementation of the Law, ERER has gained space and importance both at the time of university education in history and in the labor market.

KEYWORDS: Law No. 10.639/2003; History Teaching; Education for ethnic-racial relations.

EDITORA-CHEFE:

Elisa Schneider Venzon

EDITOR-GERENTE:

Leandro Ferreira Souza

SUBMETIDO: 28/07/2023

ACEITO: 06/09/2023

COMO CITAR:

REIS, A. H. 20 anos da Lei nº 10.639/2003 e a formação de professores de história para a educação das relações étnico-raciais: uma breve (auto)história. *Aedos*, Porto Alegre, v. 16, n. 35, p. 463-482, dez.-mar., 2024.

<https://seer.ufrgs.br/aedos>

¹ Licenciado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestrando em História pela Universidade Federal de São Paulo e licenciando em Pedagogia pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2044-7729>. E-mail: arthur.harder@unifesp.br

PRIMEIRAS PALAVRAS

Este artigo nasce a partir de vivências e experiências pessoais como professor recém-formado no curso de licenciatura em História. Pretendo redigi-lo resgatando não apenas os indispensáveis referenciais teóricos (como de costume em publicações como essa) que sustentam as considerações aqui feitas, mas também de modo a reconhecer e discutir as vivências que me levaram a escrevê-lo.

O objetivo, portanto, é realizar aquilo que Paulo Freire entende como “aprender” ou “dialogar” com a própria história (FREIRE, GUIMARÃES, 2011; 2011a). Trataremos desse tópico com mais profundidade abaixo, por ora destaco que esse texto se constrói a partir de experiências múltiplas vividas enquanto um professor em formação na graduação (2019-2023). Desse modo, será possível compreender como a temática da educação das relações étnico-raciais (doravante EREER) - e alguns de seus conceitos-chaves - se traduz na prática concreta e formativa dos docentes, em especial do curso de história.

Para ser mais exato, o problema que este artigo pretende discutir envolve a educação para as relações étnico-raciais à luz da Lei nº 10.639/2003. Em 2019, ao ingressar no curso de licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul fiz parte da turma que “estreou” o novo currículo do curso. A graduação previa, como disciplinas novas e obrigatórias, os cursos de “História da África e dos Afro-brasileiros” e “História e relações étnico-raciais”. Em paralelo, outras disciplinas também incluíam nas suas bibliografias, com certa frequência e regularidade, referências que dialogam com o tema.

Ainda no campo de algumas vivências pessoais, nos anos de 2022 e 2023 ao ler o edital dos concursos públicos para a Rede Municipal e a Rede Estadual (ambas de São Paulo), é notável a presença de bibliografia sobre a temática das relações étnico-raciais. Pelo menos em tese, os futuros professores das redes públicas do estado e do município mais populosos e de destaque em termos econômicos, devem ter relativo domínio sobre o tema (dada a obrigatoriedade da bibliografia no processo seletivo) para alcançar seus cargos no funcionalismo público. Os recém-formados, assim entendendo, serão agora avaliados cada vez mais a partir dessas balizas. Aliás, em relação ao concurso do Estado de São Paulo, ministrei aulas no curso preparatório GETUSSP, entre outros, especialmente sobre os livros cuja temática é a educação para as relações étnico-raciais, com ênfase no ensino de história².

Outra experiência, agora na rede particular de ensino, foi a de ministrar uma formação com outros dois colegas professores e a coordenadora pedagógica, com o seguinte título: “Refletindo

² Ver: <https://conhecimento.fgv.br/concursos/sme-sp/01> para o edital da Prefeitura Municipal de São Paulo e <https://www.vunesp.com.br/seed2301> para o edital do Estado de São Paulo. Acesso em: 18 jul. 2023. Quanto aos livros que ministrei aulas, deste último concurso, da SEDUC-SP, cito-os: *O negro no Brasil de hoje* (MUNANGA; GOMES, 2016), *A matriz africana no mundo* (NASCIMENTO, 2008) e *Povos indígenas em São Paulo* (DANAGA, PEGGION, 2016).

sobre as questões étnico-raciais na escola”, cujo recorte que me foi destinado dedicou-se a pensar as diferenças entre preconceito, racismo e discriminação. O que indica, com efeito, a preocupação relativa à temática também na esfera da educação privada.

A partir de todas essas experiências, pessoais porém certamente coletivas, é possível partir para uma análise dos 20 anos da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) que, alterando a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura da África e dos Afro-brasileiros.

Trata-se, em suma, de apresentar um breve panorama da temática, percebida de modo muito concreto na minha própria formação, podendo, assim, proporcionar um potencial maior entendimento da questão aos licenciandos (particularmente de licenciatura em História) recém egressos de todo o país. Ademais, pretendo aqui também discutir a questão a partir da perspectiva, por vezes pouco considerada, dos próprios licenciandos em história. Se as experiências abaixo discutidas não se pretendem universais, podem, contudo, fornecer um outro ponto de vista sobre o tema.

RESGATAR E VALORIZAR AS EXPERIÊNCIAS

Não raro as experiências concretas dos educadores e educadoras, seja em momentos de formação ou no chão da sala de aula, são desperdiçados quando da produção de reflexões teóricas mais “sofisticadas”. A intenção aqui é caminhar no sentido oposto, isto é, pensar os 20 anos da Lei 10.639/2003 à luz da minha (curta) experiência enquanto licenciando em história e, ainda mais recentemente, enquanto professor de história. Os livros *Aprendendo com a própria história* e *Dialogando com a própria história*, ambos assinados por Paulo Freire e Sérgio Guimarães (2011; 2011a) foram fundamentais nesse entendimento.

Com isso, quer-se dizer que a atenção a determinados momentos do passado pessoal pode ajudar a compreender mais além do que estritamente a vida dessa ou desse indivíduo. O vivido, segundo Paulo Freire, é fundamental nesse processo, a experiência concreta pode ser uma boa professora e aliada no entendimento dos problemas e desafios a serem enfrentados por nós educadores (FREIRE; GUIMARÃES, 2011; LINHARES, 2017)³.

Ou seja, concordamos com Paulo Freire e Sérgio Guimarães, ao colocarem que o interesse desse movimento está, também, em compreender o contexto e o cenário no qual esses fatos, de trajetórias individuais, se desenrolaram:

o grande interesse em se rememorar momentos passados é o de vê-los como recursos que a gente, como leitor, como pessoa, pode usar, com o intuito de melhor entender as ideias e

³ O que não chega a ser novidade em reflexões dessa natureza, ver por exemplo as reflexões a partir de momentos e situações práticas no artigo de Keila Grinberg, Martha Abreu e Hebe Mattos (2019) e Leão (2021).

melhor desocultar o contexto humano, social e histórico em que o indivíduo que as escreveu estava inserido. (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 119)

Assim, espero que as páginas que seguem, construídas a partir de um método que pretende aprender com a própria história possam servir para que futuros colegas, professores em formação e formadores de professores, reflitam sobre a Lei 10.639/2003 a partir de uma, dentre tantas outras, história pessoal que foi atravessada por essa Lei - e todos os seus corolários - que instituiu a obrigatoriedade do ensino da cultura e da história da África e dos Afro-brasileiros.

Afinal (e valendo-me de um dos conceitos que me deparei ao longo desse caminho), que esse resgate de experiências possa ser feito à luz da ideia do *Sankofa*, de modo que olhar e voltar ao passado não sejam movimentos fim-em-si-mesmos, mas que possam pavimentar os caminhos para melhores desenvolvimentos futuros⁴.

Precisamente, esse diálogo com a própria história, tem por objetivo melhor compreender nosso papel enquanto sujeitos histórico-sociais: a um tempo formados pela história (por um contexto histórico que nos escapa) e também formadores da história (sendo os responsáveis pelo amanhã e pela história ainda a ser escrita):

O objetivo nosso, a meu ver, ao fazermos um livro como este, é o de provocar, estimular, cutucar a leitora, o leitor, a que façam esse exercício, que examinem a própria história, que procurem rever as próprias ações, as próprias reflexões, o seu próprio ser num espaço-tempo determinado. A ideia é estimulá-los a examinar, a esmiuçar, a desocultar aspectos que ainda não tinham sido vistos, lembrados, e que poderiam não apenas explicar a evolução do que aconteceu depois da própria ação, mas também facilitar o próprio avanço, a partir do momento em que a consciência, a reflexão se dá, e que pode se traduzir numa outra ação. Ao fazermos juntos uma reflexão sobre fatos, momentos, situações-limite da própria história, o objetivo é o de estarmos demonstrando, dando um exemplo - bom ou mau, mas um exemplo - que poderá ser seguido por aqueles que nos lerem: professores, alunos, profissionais dos meios de comunicação ou de qualquer outro setor social. Desde que a pessoa possa ler, ela pode ir exercitando essa capacidade. Estou convencido de que isso só poderá ajudá-la a melhorar o seu fazer, o seu agir de forma refletida, dentro da história da sua família, do seu grupo, do seu povo, da sua época. Dentro da humanidade. (FREIRE; GUIMARÃES, 2011a, p. 25-26)

Embebidas e inspiradas por essas reflexões, as linhas abaixo pretendem discutir alguns aspectos que, nos 20 anos da Lei 10.639/2003, certamente perpassam não apenas a minha experiência pessoal, mas a de muitos outros colegas educadores e educadoras, historiadores e historiadoras; muitos desses, mesmo distantes do movimento negro (como é o meu caso) viram-se cara a cara com a temática do ensino da cultura e da história da África e dos afro-brasileiros. Sinal dos novos tempos!?

⁴ Tal como explicitado na contracapa de *A matriz africana no mundo*: “SANKOFA é um dos adinkra, conjunto de ideogramas que compõem a escrita dos povos akan, da África ocidental. Significa que nunca é tarde para voltar e recolher o que ficou para trás. A questão do retorno pauta esta obra do início ao fim, e seus textos valorizam a experiência pregressa como condição essencial ao desenvolvimento futuro” (NASCIMENTO, 2008).

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: LICENCIADO EM CURSO DE HISTÓRIA

Os primeiros contatos e experiências em relação à EREER deram-se no curso de licenciatura em História. Contato esse resultado da intensa luta do movimento negro que, com renovada força desde a Redemocratização, com efeito, “tem conseguido expandir a politização da raça e da identidade negra para lugares nos quais elas antes não eram consideradas ou eram invisibilizadas” (GOMES, 2017, p. 71). Em outras palavras, as reivindicações e propostas do movimento negro “já não se manifestam apenas em publicações clandestinas e obras marginais, elas chegam ao horário nobre, a grandes editoras, ao cinema, aos lares e, conseqüentemente, às salas de aula” (JALES, 2021, p. 204). Trata-se, sendo assim, de um movimento mais amplo, de combate às desigualdades historicamente perpetuadas e de renovação da luta pela cidadania por grupos marginalizados, buscando reconhecer e valorizar a diversidade interna brasileira (SANTOS, 2013, p. 57-58).

Cabe salientar que esse contato na graduação com a EREER, experiência pessoal e de milhares de outros licenciados, não se deu ao acaso. Ainda na década de 1990, no cenário de avanço do movimento negro pós-ditadura, diferentes medidas em âmbito estadual e municipal foram tomadas no sentido da promoção, via educação básica, da igualdade racial e do combate ao preconceito⁵.

Ademais, em 1995 a “Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo pela cidadania e a vida” significou mais um, entre outros, marco reivindicativo pela alteração curricular a favor da igualdade racial e superação do racismo, com a entrega ao então presidente Fernando Henrique Cardoso do “Programa para a Superação do Racismo e da Desigualdade Racial” (PEREIRA, SILVA, 2021, p. 8; SILVA, SILVA, 2021, p. 554-555). Dois anos depois, em 1997, os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs) jogaram luz explicitamente à temática da diversidade e pluralidade cultural da história brasileira, introduzindo no ensino conteúdos de história africana (ABREU, MATTOS, 2008, p. 6).

Já em 1999, vem à luz a primeira edição da publicação do Ministério da Educação: *Superando o racismo na escola*, organizada por Kabengele Munanga. A “Conferência Mundial das Nações Unidas de 2001 contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância” em Durban, África do Sul, foi outro marco significativo na inflexão das políticas raciais no Brasil, com a superação oficial da ideia da “democracia racial” e o compromisso com políticas afirmativas de caráter focalizado (MUNANGA, 2015, p. 26).

⁵ A saber: “Juntam-se a preceitos analógicos os Art. 26 e 26 A da LDB, como os das Constituições Estaduais da Bahia (Art. 275, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art. 306), de Alagoas (Art. 253), assim como de Leis Orgânicas, tais como a de Recife (Art. 138), de Belo Horizonte (Art. 182, VI), a do Rio de Janeiro (Art. 321, VIII), além de leis ordinárias, como lei Municipal nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, de Belém, a Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju e a Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo” (BRASIL, 2004, p. 9).

Poucos anos depois, em 2003, é aprovada a Lei 10.639/2003 - que altera a LDB/1996 - e instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura da África e dos Afro-brasileiros (BRASIL, 2003; GOMES, 2017, p. 37-8). Ainda no mesmo ano, é criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) que instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (BRASIL, 2003a). Em 2004, ainda sob o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, vem à luz as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” com vistas à efetiva aplicação do estabelecido pela Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2004).

Em 2008, destaca-se a Lei 11.645/2008 e a alteração da Lei 10.639/2003 no sentido da inclusão da obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas, alargando as populações e culturas que, efetivamente, contribuíram para a formação do Brasil (BRASIL, 2008). Por fim, no aniversário de 10 anos da Lei 10.639/2003, destaco a publicação do “Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura Afro-brasileira e africana”, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), no sentido de atualização do debate em torno da efetivação da referida Lei (BRASIL, 2013).

Nesse contexto, fica evidente que as políticas educacionais e a própria organização curricular têm sido campos de disputas e discussões - em especial, pela inclusão da EREER nos currículos da educação básica e, por conseguinte, nos cursos de licenciatura e formação de professores. Afinal, considera-se que os currículos são dinâmicos e vivos, e por isso mesmo, espaços privilegiados para disputas em torno do que deve ser dito e do que não deve ser dito; no limite, disputas de poder (ARROYO, 2013). Mais especificamente:

Considerando que os currículos escolares são artefatos culturais dinâmicos, em permanente processo de transmutação, em que novos componentes são constantemente introduzidos, ao passo que outros caem em desuso, quando voltamos nosso olhar para a introdução da temática africana e afro-brasileira como novos conteúdos obrigatórios devemos lembrar, então, que se tratam de conteúdos carregados de forte significação política e social, no contexto da sociedade brasileira. Dessa forma, não se trata, apenas, de introduzir um novo componente curricular, mas de trazer para dentro da escola uma temática e um debate marcados por uma longa trajetória de disputas e embates, de polêmicas e dissensos, e também de silenciamentos. Trata-se de colocar em pauta, no contexto escolar, uma discussão recorrentemente negada pela sociedade brasileira. Trata-se, em última instância, de apostar que os currículos escolares podem se constituir em veículos de enfrentamento das desigualdades sociais - e raciais - presentes em nossa sociedade, com potencialidade para, alterar hierarquias, desestabilizar relações de poder, fomentar a reorganização de forças e contribuir para o questionamento de valores e certezas historicamente construídas. (SANTOS, 2012, p. 58-59)

Portanto, após conquistas importantes, desde 2003 há a obrigatoriedade do trato da história e da cultura da África e dos Afro-brasileiros no ensino fundamental e médio, medida de caráter corretivo e reparatório, visando tanto a superação do racismo quanto à inclusão (devida) da África e dos Afro-brasileiros no curso da história. Logo, supõe-se que os futuros professores em seus cursos

de licenciatura sejam devidamente preparados para o trato dessa questão. No entanto, frente a literatura especializada, o cenário é distinto: mesmo com a presença da legislação que obriga o trato dessas questões, a formação de professores e professoras para a EREER nos cursos de história, ainda é precária⁶. Deparamo-nos comumente, por exemplo, com as seguintes constatações sobre os currículos de licenciaturas em história:

[...] as discussões sobre o enfrentamento do racismo no ambiente escolar, expressas no trato das diretrizes para a EREER, estão presentes apenas em 14 disciplinas, distribuídas por 47 percursos curriculares. Até o presente momento, arrolamos mais de 60 disciplinas ocupadas com o mundo medieval. (COELHO, COELHO, 2021, p. 7-8)

A consideração preliminar dos currículos de IES aponta também para o fato de que o tratamento pedagógico da educação das relações étnico-raciais ainda não é tema de enfrentamento direto na educação superior. (MEINERZ, 2017, p. 70-71)

Não demandar a reformulação dos programas dos cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formarem docentes aptos a ministrarem o ensino de História e Cultura Afro-brasileira foi considerado por muitos uma contradição que inviabilizaria o alcance dos objetivos da lei [...]. Ainda hoje, mais de dezessete anos após a promulgação do dispositivo legal, há professores que alegam não ter a formação adequada para atender as demandas de uma educação menos eurocêntrica, embora já se tenha avançado muito na oferta de cursos de formação continuada e na produção de livros e materiais didáticos nessa área. (PEREIRA, SILVA, 2021, p. 12)

Fica evidente, dessa forma, lacunas curriculares nos cursos de graduação em história ao redor do país. Nosso objetivo aqui, contudo, é outro: não se trata de negar ou negligenciar os muitos desafios que a EREER enfrenta para sua efetivação na educação básica e nas aulas de história (sobretudo na formação dos professores, como visto nas citações acima), mas de buscar dar uma contribuição de uma perspectiva diferente para esse debate; o foco está em pensar: o que um recém-formado em história aprendeu ao longo da graduação sobre a EREER? O que significa uma formação em diálogo com a EREER para um licenciado em história?⁷ Reconhecer determinados avanços também, para além das lacunas existentes, nos ajuda a compreender o estado atual da questão.

⁶ Em resumo, quanto a formação de professores, considerando legislações como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, “[...] exige[m] a crítica ao eurocentrismo, a inclusão de outros personagens e a valorização dos processos nos quais estes últimos têm participação efetiva. No entanto, não é só para o passado que a legislação se volta. Comprometida com o combate ao racismo e a promoção de uma educação antirracista, a sua implementação requer, também, a reflexão sobre o racismo e seus desdobramentos, sobre como ele se institui no espaço escolar, como afeta crianças e adolescentes e sobre como combatê-lo. Pois, uma e outra demandas da legislação estão ausentes dos cursos de formação de professores de História” (COELHO, COELHO, 2021, p. 5).

⁷ Embora óbvio, é importante dizer que não se quer aqui, a partir de uma única experiência, traçar um quadro fidedigno e sistemático de como os recém-licenciados lidam com esse tema (o que além de ingênuo, está fora do meu alcance). Na verdade, a intenção é discutir o tema a partir de uma perspectiva um tanto negligenciada: a do próprio aluno recém-formado e não a do especialista na temática. Ao nosso ver, a presença de diferentes perspectivas e experiências em torno do tema tende a enriquecer as discussões. Além disso, sabe-se aqui também que o currículo da UFRGS não é exatamente o mesmo de outras IES, ademais lembramos de que, a depender do docente, o programa pode sofrer alterações significativas. De qualquer modo, trata-se ao nosso ver de uma abordagem válida, na medida em que amplia a abordagem e o entendimento do tema.

Para responder essas questões, aponto principalmente três eixos centrais que, no interior dessa problemática, perpassa a graduação: 1) críticas mais amplas ao currículo e às narrativas ditas tradicionais e conservadoras, com ênfase em outras abordagens que privilegiam não apenas a temática étnico-racial, mas também das relações de gênero, das perspectivas decoloniais e pós-coloniais, dos povos indígenas e de outras minorias; 2) problematizações e discussões próprias em torno do eixo étnico-racial perpassando diferentes disciplinas, mas não enquanto objeto de conhecimento central; 3) reflexões e disciplinas específicas sobre a temática étnico-racial, em especial a história da África e dos Afro-brasileiros.

Quanto ao primeiro eixo, aquele de críticas mais gerais às concepções ditas conservadoras do currículo, destacaram-se as reflexões em torno da problemática de gênero, da (de)colonialidade e das relações étnico-raciais. Essas reflexões deram-se sobretudo em disciplinas “mais tradicionais”, que correspondem à clássica divisão em 5 partes da História⁸. Principalmente em momentos destinados à pensar o Outro. Isto é dizer que menos do que uma incorporação à temática das EREER (por parte dessas disciplinas⁹ não diretamente relacionadas com o tema), há algo como um “apêndice”¹⁰ em que essas discussões são colocadas.

Nesse sentido, a temática étnico-racial (como aquelas que abrangem o “Outro”) são postas mais como um momento à parte da reflexão em torno do eixo temático principal (por exemplo, História Antiga ou História Moderna, quando aparecem) e menos como uma dimensão a ser efetivamente levada em conta no estudo dessas áreas. De modo algum, porém, há de se negar a importância dessas discussões, ainda que pontuais. Afinal, também seria um equívoco pensar (por exemplo a História Contemporânea ou Medieval) apenas a partir dessa perspectiva. Entretanto, essa dimensão acessória das discussões da EREER em disciplinas como essas, nos parecem, poderiam

⁸ Leia-se: Pré-História, Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Acrescenta-se ainda as subdivisões de História do Brasil e História das Américas. Ainda que muitos rejeitem essa divisão, ainda é ela a matriz que organiza o currículo.

⁹ Pensaremos aqui apenas as disciplinas obrigatórias, deixando de lado disciplinas eletivas na medida em que não são obrigatórias a todos os estudantes e, portanto, fogem de uma “formação mínima comum”. Além disso, não nos interessa aqui nomear as disciplinas bem como seus docentes, antes disso o interesse é pensar esse aspecto em conjunto. Para consultar o currículo do curso (Licenciatura em História - Noturno), acessar: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=333>. Acesso em: 10 set. 2023.

¹⁰ No limite, concordando com Mônica Lima (2013, p. 23-24), a problemática do “apêndice” traz desdobramentos nada simples. A dificuldade também estaria em repensar certas narrativas e modos de ler a história tradicionais: “A chegada da história da África e história indígena aos nossos estabelecimentos de ensino - e a consequente necessidade de se preparar pessoas para selecionar e ministrar esses conteúdos - traz problemas nada simples. Rever elementos da formação da nossa identidade requer novas escolhas, e estas pressupõem uma nova visão de mundo a ser definida. Não nos seria suficiente enquadrar os novos agentes históricos aos limites estreitos de uma história que não foi concebida para contemplá-los. Eles ficariam nela eternamente como apêndices. Tampouco se trataria de inventar uma história de base semelhante, apenas substituindo os antigos sujeitos históricos pelos que elegemos. Novamente a camisa conceitual apertada de uma história tradicional vai parecer inadequada. E não chegaríamos ao mais lindo de todos os desafios que esses conhecimentos sobre a história de nossos ancestrais vêm apresentar: colocar em questão o sentido deste trabalho todo, ou seja, pensar a que se destina o ensino-aprendizagem da História”. Vemos, portanto, como a discussão aqui ensaiada poderia resultar em tantos outros desdobramentos.

ganhar mais espaço, sobretudo quando pensadas em articulação com o problema do ensino da história (por exemplo: ensino de história da América Colonial).

O segundo eixo de discussões onde a EREER aparece como “protagonista” (por exemplo, em aulas dedicadas especialmente à esse ponto e não em conjunto com a questão do gênero e da decolonialidade) esteve naquelas disciplinas mais próximas da Teoria da História, do Ensino de História e da Metodologia da História. Aqui, discussões específicas foram postas em face dos problemas das relações raciais no país, a pesquisa e a escrita da história à luz da problematização dos lugares epistêmicos e de produção do saber, as questões dos processos de racialização, entre outros.

Assim, posso dizer que nas disciplinas consideradas mais “teóricas” essa temática aparece com um peso maior, o que se traduziu muitas vezes em bibliografias mais extensas e aulas mais específicas sobre esse aspecto. Também se destacaram as preocupações em incluir na bibliografia dos cursos autores e autoras negras, que até então viviam à margem das ementas das disciplinas. O licenciando em história, pelo menos a partir dessa experiência, tem contato razoável com a discussão étnico-racial (considerando qualquer problematização em torno da ideia de raça e do racismo) em momentos de reflexão relacionados à teoria, ao ensino e a metodologia de pesquisa em história.

O terceiro eixo aqui proposto pretende dar conta dos momentos formativos na licenciatura que se dedicaram exclusivamente à pensar a História da África e dos Afro-brasileiros. Nesse sentido, destaco as duas disciplinas obrigatórias que tratam do tema, quais sejam: História e relações étnico-raciais (ofertada no 3º semestre) e História da África e dos Afro-brasileiros (ofertada no 4º semestre). Apenas 2 disciplinas, portanto. Contudo, considerando as análises dos currículos das licenciaturas em história empreendidas recentemente, esse número de disciplinas especificamente voltado à temática parece animador (MEINERZ, 2017; COELHO, COELHO, 2021; PEREIRA, SILVA, 2021).

Afinal, duas disciplinas específicas voltadas aos pontos diretamente relacionados à Lei 10.639/2003 significam um avanço importante para a sua efetivação, por professores e professoras devidamente formados, em sala de aula. Sem deixar de lado esse mérito importante, também poderia se problematizar o trato desigual dado à história dos diferentes continentes. Por exemplo, para abordar a Europa existem 4 disciplinas específicas. Para as Américas, contamos 3 disciplinas. Para a Ásia (aqui incluindo “História Antiga” e “História do Oriente e do Ocidente do século V ao XV”) contamos 2. Já para a África, 1. Além de considerar que, comumente, em disciplinas sobre a América há muito mais diálogo com a história europeia do que com a história africana. Ainda assim, percebe-se a cada vez mais importância dada à África nas reflexões próprias das ciências humanas. Como afirmou Robert Slenes (2010, p. 27-28) em *A importância da África para as Ciências Humanas*:

A historiografia das últimas décadas sobre o Brasil tem produzido descentramentos semelhantes aos que surgiram nos estudos históricos internacionais. [...] Da mesma forma, os escravos, os negros libertos e livres, os índios, os trabalhadores em geral não são mais vistos como gente marginalizada do processo histórico – anômica, alienada, vitimada ao ponto de não ter capacidade de agir “politicamente” para frear, desafiar ou compactuar com os grupos dominantes. Como resultado desta mudança, há um imperativo teórico cada vez maior na academia brasileira para entender as razões desses diversos grupos – suas experiências, suas culturas, suas estratégias identitárias, enfim, a visão “êmica” que eles tinham de si – mesmo que até recentemente a maioria dos pesquisadores envolvidos nesse trabalho tenha sido gente branca e de classe média.

Com efeito, essa dimensão é diretamente sentida no momento da graduação. Em termos comparativos, talvez seja possível sugerir com alguma segurança que a África nunca foi tão estudada - mesmo por não interessados no assunto - quanto agora.

Em resumo, a análise empreendida acima, a partir de uma experiência particular que não se pretende universal, permite concluir que a temática da EREER aparece com relativa frequência, embora de modos distintos, nas disciplinas da licenciatura de História. Diretamente, são o objeto central em duas disciplinas obrigatórias de um total de 30 (menos de 10%, portanto). Ainda assim, devemos evitar uma análise apressada que poderia nos levar à análise equivocada sobre a relativa pouca presença (2 de 30) dessa temática no currículo. Essa leitura estaria equivocada porque, indiretamente, esse tema se faz presente em boa parte das disciplinas, como destacado acima. Às vezes de modo mais acessório, às vezes ocupando mais espaços nas ementas. De qualquer forma, comumente aparecendo nas discussões das mais variadas disciplinas.

Ainda que haja muito a ser feito (e há!), há de se reconhecer que avanços foram alcançados¹¹ e, hoje, não é mais possível formar-se licenciando (ao menos nesse caso específico) sem se debruçar sobre a temática étnico-racial e da EREER.

BIBLIOGRAFIA DE CONCURSOS E FORMAÇÃO DOCENTE NA REDE PARTICULAR

Se já foi analisada, brevemente, a experiência própria de formação em um curso de licenciatura em História, cabe agora questionar o outro lado da moeda: o da atuação profissional enquanto professor de história. Em outras palavras: de quais modos esses saberes se refletem no mercado de trabalho? De quais formas a EREER, entre as várias possíveis, pode aparecer nas escolas, nos processos seletivos e nos momentos de formação? Faz diferença ou não faz diferença uma formação mínima no interior da EREER? Todas essas perguntas serão vistas à luz de experiências recentes tanto em concursos públicos quanto no interior da rede privada.

¹¹ Além desses, lembro: “Bons exemplos desse movimento são a elaboração de livros didáticos e material para didático renovados, com espaço para temáticas relativas à história africana, indígena e afro-brasileira, e o grande número de dissertações sobre o tema produzidas no âmbito do mestrado profissional em Ensino de História, o ProfHistória, programa de pós-graduação que desde 2014 congrega universidades de todo o país” (GRINBERG, ABREU, MATTOS, 2008, p. 18). Trata-se de avanços também percebidos noutras dimensões.

Quanto aos concursos, consideramos aqui aqueles promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para provimento de quadros de professores do Ensino Fundamental II e Médio, organizado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) em 2022/2023; e o concurso também para vagas de professores do Ensino Fundamental II e Médio da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP), organizado pela Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista (VUNESP) em 2023. Vejamos, portanto, as bibliografias e competências solicitadas para o cargo de professor de história.

Para este último, de organização da VUNESP, quanto aos 19 tópicos relativos aos conhecimentos esperados pelos docentes, espera-se em 4 deles (pouco mais de 20%) os seguintes “Saberes”:

- Dos objetos de conhecimentos e princípios das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008. [...]
- Da contribuição dos africanos nas sociedades coloniais, destacando as culturas, práticas religiosas, trajetórias de vida, relações de dependência e subordinação, lutas e resistências antes e depois da escravidão na sociedade brasileira.
- Das demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo os quilombolas) no Brasil contemporâneo, considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão desses grupos na ordem social e econômica hodierna.
- Da historicidade dos princípios da Declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade de forma a compreender progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades da contemporaneidade. (EDITAL SEE-SP, 2023, p. 115-116)

Já quanto às “Capacidades” esperadas, os candidatos devem ser capazes de:

- Saber utilizar fontes que expressam visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, de maneira fomentar posicionamento crítico com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
- Dominar conhecimentos relacionados à história e à cultura africana, afro-brasileira, imigrante e indígena, bem como suas contribuições para o desenvolvimento social, cultural, econômico, científico, tecnológico e político, visando uma abordagem equânime dessas diferentes culturas.
- Promover o respeito às diversidades e os movimentos sociais, contribuindo para a formação de uma sociedade igualitária, empática, que preza pelos valores da convivência humana e que garanta direitos. (EDITAL SEE-SP, 2023, p. 116)¹²

Se por um lado seria ingênuo tomar essas orientações previstas em edital como a tradução concreta da presença das ERER na rede estadual de São Paulo - o que certamente não é o caso¹³ - tampouco podem ser descartadas.

¹² Acrescenta-se que para a etapa da Prova Prática, das cinco habilidades pré-selecionadas pela banca, a serem escolhidas pelos candidatos, 4 tratam diretamente de temas que envolvem a ERER ou que problematizam diferentes formas de preconceito, quais sejam: (EF08HI14), (EF07HI15), (EF07HI03) e (EM13CHS502). As habilidades são as mesmas da Base Nacional Comum Curricular (EDITAL SEE-SP, 2023, p. 154-55).

¹³ Afinal, “sabemos que entre os documentos legais - ou o nível prescritivo do currículo - e sua efetivação nas salas de aula - aquilo que vem sendo chamado de ‘nível interativo’ do currículo [...] ou ‘currículo em ação’ [...]; existem infinitas mediações, diferentes motivações, apropriações, recontextualizações, enfim, a interferência de uma multiplicidade de fatores que geram aproximações e distanciamentos em relação ao que foi previsto e prescrito em lei ou no currículo formal” (SANTOS, 2013, p. 60).

Fica evidente que se espera dos candidatos um domínio relativo de temáticas e abordagens relacionadas à EREER. No item de “Conhecimentos”, por exemplo, há a indicação de que os futuros docentes devem conhecer as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008. Bem como, na esteira dessas mesmas leis, que possam apresentem tanto “Conhecimentos” relativos à história dos Afro-brasileiros e da África, em chave positiva, de valorização e reconhecimento das contribuições dessas populações, quanto às “Capacidades” de efetivamente aplicá-las em sala de aula. Vê-se, nesta esteira, convergência em relação às “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2004).

A análise da bibliografia endossa a constatação feita acima. Para a SEE-SP, constam ao todo, entre livros e artigos, 12 textos, entre os quais:

1. ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
[...]
5. DANAGA, Amanda Cristina; PEGGION, Edmundo Antônio. **Povos indígenas em São Paulo: novos olhares**. São Carlos: EDUFSCAR, 2016.
[...]
10. MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2016.
11. NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **A matriz africana no mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2008 (EDITAL SEE-SP, 2023, p. 118).

Sendo assim, 25% da bibliografia, portanto, destina-se a pensar a História da África e dos Afro-brasileiros, bem como refletir sobre as relações étnico-raciais no país. No caso da Secretaria Municipal de Educação (SME-SP), o cenário não é muito diferente, dos 6 materiais, entre livros e artigos da parte específica de história, vê-se:

- PEREIRA, Amilcar Araújo e MONTEIRO, Ana Maria (org.) **Ensino de história e cultura afro-brasileiras e indígenas**. RJ: Pallas, 2013.
- MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global, 2004.
[...]
- WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)**. V. 05, N. 1, Jan.-Jul., 2019 (EDITAL SME-SP, 2022, p. 37-38).¹⁴

Aqui, a bibliografia relativa à EREER ocupa 50% de todas as referências arroladas na parte específica do nosso componente curricular. Ainda que essas considerações sejam eloquentes quanto ao que se espera dos futuros professores e professoras das redes de ensino do mais populoso estado e município do país, respectivamente, a análise desses livros e artigos, pode, ainda mais, elucidar como a EREER aparece no atual mercado de trabalho.

¹⁴ Fato ainda mais significativo se comparado com o último concurso promovido por essa banca para a mesma Secretaria, em 2016. Naquele edital, entre a bibliografia da parte específica de história, não constam referências à EREER (EDITAL SME-SP, 2016). Uma análise comparativa, aumentando o escopo em tempo e espaço, seria bem-vinda para perceber as mudanças relativas ao tratamento da EREER em concursos para professores.

A presença comum em ambos os processos seletivos, é o livro *O negro no Brasil de hoje* de Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes (2016). Logo surge a pergunta: por quê? Segundo Mariana Teixeira (2017), trata-se de uma publicação concebida, ainda em 2004, como material didático na esteira da Lei 10.639/2003, com a intenção de preencher uma lacuna relativa aos materiais didáticos disponíveis sobre a história e cultura da África e dos Afro-brasileiros. Um livro, portanto, extremamente alinhado e fundamentalmente comprometido com as demandas práticas dessa legislação. Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga, dois reconhecidos especialistas no assunto, traçaram explicitamente esse objetivo. Nas palavras de Nilma Lino Gomes, em entrevista de 2016:

O objetivo que eu e Kabê colocamos à época era que a gente queria fazer um livro que já saísse com uma concepção afirmativa. Não queríamos repetir aquilo que os livros – quando falam sobre a questão racial ainda, hoje menos, mas naquela época muito – reproduziam: todas as imagens estereotipadas, imagens negativas, os velhos Debret da vida. Um dos trabalhos de superação do racismo que eu acredito é que você traga também à visibilidade imagens e cenas dos negros e das negras como sujeitos da história, como pessoas humanas, como produtores de conhecimento, produtores de cultura. Então não é falar assim: ‘Ah, nós vamos dar uma outra imagem do negro’. Não! É dar a imagem que as pessoas negras têm, porque nós temos tudo isso. Nós temos tanto a história de opressão, de discriminação, de racismo, quanto de luta, de resistência, de produção, como tantos outros grupos étnico-raciais no mundo. (TEIXEIRA, 2017, p. 279)

O livro marca, dessa forma, uma inflexão na forma com que os materiais didáticos são produzidos em relação à história e cultura da África e dos Afro-brasileiros; um fim à reprodução dos “velhos Debret da vida”. Vê-se aqui nítida postura ativa de construção de novas histórias que coloquem o negro e os Afro-brasileiros em posição positiva, de sujeitos e não apenas de vítimas; de produtores e não de meros reprodutores das “tradições dominantes”; de um olhar do exotismo e do estranhamento para um que reconheça e valorize as diferenças. Percebemos, então, que em ambos os editais, esses são aspectos importantes.

Quanto aos demais livros, vemos aspectos e posições semelhantes. Em *A matriz africana no mundo*, Elisa Larkin Nascimento estabelece que um dos objetivos da Coleção Sankofa, em que é organizadora, com a sua reedição nos anos 2000 (os livros datam originalmente de seminários do IPEAFRO na década de 1980) é:

contribuir para a integração dos assuntos afro-brasileiros no currículo escolar e a preparação de quadros no magistério aptos ao ensino dessas matérias. Procura atender à necessidade de corrigir os estereótipos e as distorções existentes no currículo escolar brasileiro em relação à história, à cultura e à experiência dos africanos no nosso país [...]. (NASCIMENTO, 2008, p. 27)

O livro de fato pretende, muito claramente, “contribuir para a integração dos assuntos Afro-brasileiros no currículo escolar”, bem como fomentar a formação alinhada à EREER dos futuros docentes de história. Tal como o livro de Munanga e Gomes (2016), surge a partir de um intento formativo, de subsídios aos docentes da educação básica.

Essa perspectiva, de fato, é dominante nessas bibliografias, *Ensino de história e cultura Afro-brasileiras e indígenas* organizada por Amilcar Araújo e Ana Maria Monteiro (2013), endossa essas preocupações:

Ao organizarmos este livro e o apresentarmos a você, leitor, ressaltamos uma afirmação que percorre, de maneiras distintas, as reflexões aqui reunidas: a implementação da Lei nº 11.645/2008, que alterou a Lei nº 10.639/2003 e incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena”, é de fato fundamental para que possamos problematizar e, quem sabe, ultrapassar o aspecto eurocêntrico ainda tão presente no ensino de história e das outras disciplinas nas escolas brasileiras. (PEREIRA, MONTEIRO, 2013, p. 18)

Neste movimento promovido pela Lei nº 10.639/2003 de superação do eurocentrismo, que referências bibliográficas construídas nesse sentido (mesmo que não nessa finalidade) são também resgatadas. E agora *O trato dos viventes*, de Luiz Felipe de Alencastro (2000), se relaciona com as demais publicações. Eloquente nesse sentido é um trecho da contracapa do livro, onde se lê: “o Brasil colonial tem sido estudado da mesma maneira que a Lua era observada antes dos voos espaciais: do lado que reflete o Sol, do lado de Portugal, da Europa” com essa metáfora, conclui “incorporar os eventos transcorridos em Angola à narrativa dos eventos brasileiros é como descobrir o lado escondido da Lua, a metade oculta da história do Brasil” (ALENCASTRO, 2000).

A partir dessa perspectiva, portanto, é possível reconhecer a centralidade e a importância de Angola na formação do Brasil no Atlântico Sul durante os séculos XVI, XVII e XVIII. Aqui, reconhecemos o modo incompleto de pensar a história do nosso país: “sempre se pensou o Brasil fora do Brasil, mas de maneira incompleta: o país aparece no prolongamento da Europa” (ALENCASTRO, 2000, p. 9).

Se a Lei nº 10.639/2003 foi bem contemplada pelas bibliografias dos editais, assim também o é - embora em menor medida - as alterações promovidas pela Lei nº 11.645/2008. Tanto Walsh (2019) quanto Danaga e Peggion (2016) chamam a atenção para a necessidade de olhar do professor de história para as relações interculturais, em especial em relação aos povos indígenas. Veja-se a semelhança com as publicações anteriores quando Danaga e Peggion (2016, p. 11) estabelecem os objetivos de *Povos indígenas em São Paulo*:

subsidiar os professores do ensino fundamental e médio que deverão desenvolver atividades com base na Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008, pois até o momento há um incipiente conhecimento a respeito da história e das reais condições de existência das populações indígenas, mesmo com a maciça presença destes povos no Brasil. A desinformação acerca da diversidade cultural indígena em nosso país produz uma pluralidade de preconceitos e estereótipos que caracterizam os índios como aculturados, assimilados, invasores de terras e muitos outros. Assim, a existência da Lei Federal 11.645/08, por si só, não assegura que os professores tenham acesso a uma temática da qual o debate é ainda escasso fora do âmbito da antropologia.

Uma publicação de caráter didático-formativo para os professores e professoras de história poderem trabalhar efetivamente e com propriedade a temática instituída como obrigatória pela Lei nº 11.645/2008.

Antes de proceder para algumas considerações finais, vale ainda relatar outra experiência pessoal, agora vivida em uma escola privada na Zona Sul de São Paulo. Sucintamente: no início do ano letivo de 2023, a escola promoveu uma série de formações relativas a assuntos pedagógicos. Entre eles, a EREER. Em parceria com uma colega docente de história, um colega docente de geografia e a coordenadora pedagógica do ensino médio, proferimos a fala intitulada “Refletindo sobre as questões étnico-raciais na escola”, dividida em quatro recortes: “Diferenças entre preconceito, discriminação e racismo”, “A importância de visitarmos a temática de relações raciais no Brasil”, “A abordagem em sala de aula” e por fim “O papel da escola na educação antirracista”. Meu recorte foi o primeiro: diferenciar preconceito, discriminação e racismo. Para tanto, entre outros, utilizei diretamente *O negro no Brasil de hoje*, em seu Capítulo 6, que procede um movimento muito parecido. Vê-se que o desenvolvimento desses conhecimentos, é previsto tanto na rede pública (bibliografia do concurso) quanto na rede privada (momentos formativos, onde espera-se que o professor apreenda essas temáticas).

O que se quer dizer a partir dessa experiência? Aquilo que é solicitado em livros na parte específica de história para concursos públicos, foi o mesmo abordado em momentos formativos em uma escola privada (certamente entre tantas outras). Desse modo, questionamos: qual a atual posição da EREER para os profissionais de história, sobretudo aqueles que recém se formaram e se projetam no mercado de trabalho?

Considerando as experiências aqui relatadas, ao mesmo tempo que pessoal e individual, profundamente atravessada por seu tempo histórico e seu contexto social, é dado sugerir que hoje a EREER no campo da docência em história é um conhecimento cada vez mais exigido e esperado por parte dos futuros professores de história¹⁵. Trata-se da efetivação, tardia e em processo, da Lei nº 10.639/2003 que neste ano completa aniversário de 20 anos. Agora, para o futuro dos professores e professoras de história, esses “Conhecimentos” e “Capacidades” são fundamentais.

Pode-se dizer ainda, pela natureza e caráter dessas produções, que essa efetivação está em seus passos iniciais. Por exemplo: ao invés de avaliar e medir de modo concreto os conhecimentos dos futuros professores de história sobre as relações étnico-raciais, propondo e discutindo não apenas a partir da negritude, introduzindo a ideia de branquitude (LEÃO, 2021) ou História da

¹⁵ Tendo em vista a Rede Municipal de São Paulo, ainda destacamos a recém publicação do seguinte documento: *Currículo da cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros*, elaborado ao longo de 2020 e 2022 pela Secretaria Municipal de Educação. Fica claro, com isso, uma preocupação cada vez mais em relação aos cumprimentos normativos relativos à Lei 10.639/2003 (SÃO PAULO, 2022).

África, selecionando para tanto produções, por exemplo, como *História da África* ou *O pensamento africano no século XX*, ambas de José Rivair Macedo (2016; 2020), opta-se por medir ainda aqueles conhecimentos mais básicos e introdutórios, não tão específicos quanto à história interna do continente africano. Não se trata de crítica ou demérito, antes de perceber o momento do atual estado da questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalmente, podemos ensaiar algumas considerações finais. Retomando o problema de pesquisa que norteou esse artigo, ensaiamos a seguinte questão: o que, a partir de experiências pessoais próprias, podemos avançar sobre o conhecimento e o entendimento da Lei nº 10.639/2003 e a formação de professores de história (eu mesmo, um recém professor formado)? Reunimos anteriormente alguns elementos para poder responder, provisoriamente e de um ponto de vista poucas vezes considerado, essa questão.

Ao nosso ver, no marco dos 20 anos dessa legislação e considerando as novas dimensões do estudo e do ensino da história da África e dos Afro-brasileiros, evidencia-se as múltiplas formas pela qual essa Lei e seus corolários atravessaram o meu processo formativo. Em um primeiro momento, fez-se presente na graduação e nas disciplinas ali cursadas: ora mais indiretamente, no bojo de reflexões sobre o “Outro”, em apêndice ao objeto principal; ora ocupando momentos específicos nessas disciplinas, com certa especificidade dada à ERER; ora, por fim, sendo o objeto central das disciplinas (embora esse caso, como visto acima, seja a minoria das experiências). No entanto, a influência não se restringiu a esse momento de formação em uma IES federal. No momento de ingresso no mercado de trabalho, tanto via funcionalismo público quanto em escolas privadas, a temática também se fez presente.

As considerações finais apontam, portanto, para um reconhecimento do avanço da Lei nº 10.639/2003 que, cada vez mais, tem logrado atingir diferentes espaços. Ainda assim, faz-se necessário concluir lembrando que embora esses avanços sejam visíveis, há ainda muito o que ser feito. A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta lamentavelmente lacunas nesse sentido (BRASIL, 2018). Para pesquisadores da ERER em relação com a BNCC, as lacunas são evidentes e intencionais; isto é: não houve intenção efetiva de centralizar e dar importância ao tema,

de modo que as análises convergem em dizer que a EREER é tratada de forma superficial, apenas a fim de atender as obrigações previstas na legislação.¹⁶

Sendo assim, a análise de uma breve experiência pessoal de um recém-formado desvinculado aos movimentos e espaços de militância do movimento negro, pode contribuir para avançar no entendimento dos efeitos e desdobramentos da Lei nº 10.639/2003. Não se trata de querer universalizar os resultados aqui obtidos sem as devidas mediações de cada cenário, tampouco de desprezar os efeitos e influências sentidas na trajetória de forma bastante concreta.

O futuro da educação e do ensino de história alinhado à EREER está aberto, sob risco de retrocessos, mas com possibilidades de avanços. Nos resta, como diria Paulo Freire ou como ensina a palavra-conceito de *Sankofa*, aprender com nossas experiências e com o passado, para assim entender o presente e planejar o futuro.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5–20, jan. 2008.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. 5º ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. Decreto Nº 4.886, de 20 de novembro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4886.htm. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 27 jul. 2023.

¹⁶ Em resumo: “a BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, tem negligenciado este lugar das Relações Étnico-raciais no currículo oficial, reduzindo e abordando de forma superficial ou ainda, limitada a uma perspectiva de multiculturalismo liberal, sem uma maior problematização sobre a diversidade e diferenças, desprovido de indicativos para desconstrução do mito da democracia racial, desconsiderando que vivemos em uma sociedade que se almeja plural e democrática. [...] Cury, Reis e Zanardi (2018), acrescentam que a última versão aprovada e em processo de implementação nos sistemas de ensino, apresenta uma seleção comprometida com o eurocentrismo como direitos de aprendizagem, abandona questões de gênero e étnico-raciais em prol do multiculturalismo liberal, sendo as Histórias e Culturas Afro-brasileiras e indígenas situadas como notas de rodapé do que presente no próprio corpo do texto da Base” (SANTOS, 2022, p. 8-9). Ver ainda: Cunha, Amorim Jr., Duvernay (2022) e Silva, Silva (2021).

BRASIL. Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Versão Final: 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 jul. 2023.

COELHO, Mauro; COELHO, Wilma. Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores!. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, p. e77098, 2021.

CUNHA, Adrielle; AMORIM JR., José; DUVERNAY, Doriele. Educação das relações étnico-raciais e bncc: descontinuidade e silenciamento. *Anais VIII EPEPE*, Campina Grande, p. 189-204, 2022.

DANAGA, Amanda Cristina; PEGGION, Edmundo Antônio. (orgs.). *Povos indígenas em São Paulo: novos olhares*. São Carlos: Ed. UFSCAR, 2016

EDITAL SEE-SP. Edital de abertura de inscrições nº 01/2023 (concurso público). VUNESP, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.vunesp.com.br/seed2301>. Acesso em: 27 jul. 2023.

EDITAL SME-SP. Concurso público de ingresso para provimento de cargos vagos de professor de ensino fundamental II e médio - classe docentes da carreira do magistério. *Conhecimento - Fundação Getúlio Vargas*, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://conhecimento.fgv.br/concursos/sme-sp16>. Acesso em: 27 jul. 2023.

EDITAL SME-SP. Concurso público de ingresso para provimento de cargos de professor de ensino fundamental II e médio, do quadro do magistério municipal, do quadro dos profissionais de educação. Edital nº 01/2022 de abertura de inscrições - Prefeitura do Município de São Paulo. *Conhecimento - Fundação Getúlio Vargas*, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://conhecimento.fgv.br/concursos/sme-sp/01>. Acesso em: 27 jul. 2023.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Dialogando com a própria história*. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por educação*. Petrópolis, Vozes: 2017.

GRINBERG, Keila; ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. História pública, ensino de história e educação antirracista. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 8, n. 15, p. 17-38, 2019.

JALES, Luanna. Visibilidade histórica para mulheres, negros e indígenas. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla. (orgs.). *Novos combates pela história: desafios – ensino*. São Paulo: Contexto, 2021.

LEÃO, Cléber. Branquitude, ensino de história e educação das relações étnico-raciais: um estudo com turmas do ensino fundamental do Rio Grande do Sul. SCHMIDT, Benito; PACIEVITCH,

Caroline; BAUER, Caroline. (orgs.). *Ensino de História: diferenças e desigualdades*. São Leopoldo: Oikos, 2021.

LINHARES, Célia. Paulo Freire: memórias como narrações compartilhadas. In: FREIRE, Ana Maria Araújo de. (org.). *Pedagogia da libertação em Paulo Freire*. 2º ed. rev. São Paulo e Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

MACEDO, José Rivair. (org.). *O pensamento africano no século XX*. São Paulo: Outras Expressões, 2016.

MACEDO, José Rivair. *História da África*. São Paulo: Contexto, 2020.

MEINERZ, Carla. Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 59–77, jan. 2017.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 62, p. 20-31, 2015.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. 2º ed. São Paulo: Global, 2016.

PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria. (orgs.) *Ensino de história e cultura afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PEREIRA, Amilcar; SILVA, Jessika. Possibilidades na luta pelo ensino de histórias negras na era das bases nacionais curriculares no Brasil e nos Estados Unidos: a Lei 10.639/03 e os National History Standards. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, p. e76993, 2021.

SANTOS, Karla de Oliveira. Qual o lugar das relações étnico-raciais na base nacional comum curricular?. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 60, p. 1-11, e21730, jan./mar. 2022.

SANTOS, Lorene. Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10.639/2003. In: PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria. (orgs.) *Ensino de história e cultura afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

SÃO PAULO. *Currículo da cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros*. versão atualizada. São Paulo: SME e COPED, 2022.

SILVA, Assis; SILVA, Clesivaldo. Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista. *Rev. Eletr. Pesquiseduca*, Santos, v. 13, n. 30, p. 553–570, 2021.

SLENES, Robert. A Importância da África para as Ciências Humanas. *História Social*, Campinas, n. 19, p. 19–32, 2010.

TEIXEIRA, Mariana. Alteridade e Identidade em Para entender o negro no Brasil de hoje, de Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes. *Revice*, Belo Horizonte, v.2, n.2, p. 266-300, ago./dez. 2017.

REIS, A. H.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)*, Pelotas, v. 5, n. 1, jan.-jul., 2019.

LIMA, Mônica. Prefácio. In: PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria. (orgs.) *Ensino de história e cultura afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.