

A construção de epistemologias insubmissas e os caminhos possíveis para uma educação antirracista e anticolonial: reflexões sobre os 20 anos da Lei 10.639/2003

The Construction of Unsubmissive Epistemologies and the Possible Paths for an Anti-Racist and Anti-Colonial Education: Reflections on the 20 Years of Law 10.639/2003

Anderson Ribeiro Oliva*

Maria Telvira da Conceição**

Minhas práticas pedagógicas nasceram da interação entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista, cada uma das quais ilumina as outras. Essa mistura complexa e única de múltiplas perspectivas tem sido um ponto de vista envolvente e poderoso a partir do qual trabalhar. Transpondo as fronteiras, ele possibilitou que eu imaginasse e efetivasse práticas pedagógicas que implicam diretamente a preocupação de questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação (como o racismo e o sexismo) e ao mesmo tempo proporcionam novas maneiras de dar aula a grupos diversificados de alunos.

(bell hooks, 2017, p. 20)

Frantz Fanon, um dos mais importantes revolucionários e teóricos anticoloniais e antirracistas do século XX, escreveu sua obra intelectual em menos de 10 anos. Do lançamento do seu primeiro livro, *Pele Negra, Máscaras Brancas*, em 1952, à escrita e publicação de seu último trabalho – *Os Condenados*

* Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, Brasil. oliva@unb.br <<https://orcid.org/0000-0001-9013-8609>>

** Universidade Regional do Cariri/URCA, Crato, CE, Brasil. professoratelvira@gmail.com <<https://orcid.org/0000-0001-6682-6823>>

da Terra (um manual para libertação das mentes, corpos e territórios, escrito nos seus últimos meses de vida) – em 1961, transcorreu menos de uma década (CHERKI, 2022). No entanto, passados mais de 60 anos de sua morte, a atualidade do seu pensamento e da sua crítica à colonização das mentes (alienação dos povos colonizados) tem sido cada vez mais necessária e urgente para o nosso tempo.

Talvez ainda não se tenha mostrado suficientemente que o colonialismo não se contenta em impor sua lei ao presente e ao futuro do país dominado. O colonialismo não se satisfaz em encerrar o povo em suas malhas, em esvaziar o cérebro colonizado de todas as formas e de todo conteúdo. Por uma espécie de perversão da lógica, ele se orienta para o passado do povo oprimido, distorce-o, desfigura-o, anula-o. (FANON, 2022, p. 211)

O próprio Fanon (2020; 2022), talvez por sua formação médica em psiquiatria, já havia indicado alguns caminhos possíveis para a cura dos efeitos da colonização e do racismo nas mentes e nos destinos de milhões daqueles que, de “condenados da terra”, deveriam “ascender em humanidade”. Na conclusão de seu último livro, ele enunciava, em um sopro de esperança e desespero, suas recomendações para a libertação das mentes: “camaradas, não paguemos tributo à Europa criando Estados, instituições e sociedades que nela se inspirem. A humanidade espera outra coisa de nós que não essa imitação caricatural” (FANON, 2022, p. 327). O que Fanon (2020, p. 22) defendia com essa perspectiva era a própria redefinição ou reinvenção do sentido de “humano”, modelado agora pelos povos que se insurgiam a partir da “zona do não ser”. Sua ação terapêutica recomendava que “se quisermos que a humanidade avance [...], se quisermos levá-la a um nível diferente [...], então é preciso inventar, é preciso descobrir. Se quisermos responder às expectativas de nossos povos, é preciso buscar em outro lugar que não a Europa” (FANON, 2022, p. 327).

Com a licença que o “tempo histórico” nos permite empregar, suas palavras continuam atuais, desesperadamente atuais. Os efeitos da colonização mental, do racismo epistêmico, do eurocentrismo e da invisibilidade das histórias dos povos oprimidos no Brasil – originários,¹ africanos e seus descendentes – e no mundo, ancoram o ensejo deste texto, seja para celebrar as conquistas dos vinte anos de vigência da Lei 10.639/2003, seja para confrontar

demandas e reflexões imprescindíveis para a continuidade da sua efetivação. Dito isso, gostaríamos de fazer algumas demarcações importantes acerca da nossa compreensão sobre a lei que tornou obrigatório o ensino das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras na Educação Básica.

A Lei 10.639/03 deve ser inexoravelmente pensada como resultado da insurgência, da ação anticolonial e da luta antirracista dos movimentos sociais e intelectuais negros/as e seus/as aliados/as que por décadas denunciaram e travaram suas batalhas contra o racismo e o colonialismo intelectual que sempre estiveram nos alicerces da nossa história e do sistema educacional. Nesse sentido, reconhecemos que a colonização eurocêntrica e racista dos currículos escolares brasileiros constitui uma longa realidade temporal e se impôs como reflexo e resultado de uma opção elitista, violenta e negacionista do Estado brasileiro, em relação à presença e às indiscutíveis contribuições dos povos africanos, dos povos indígenas e da população negra na história nacional e na história do mundo, como já denunciava Fanon em *Os Condenados da Terra*.

A Lei 10.639/03 é herdeira ainda de autênticos momentos históricos das lutas antirracista e anticolonial mundial e nacional. Entre os movimentos compreendidos nessa longa linha do tempo, não podemos deixar de mencionar alguns de maior impacto histórico: as lutas anticoloniais pelas independências africanas, entre as décadas de 1950 e 1970; o movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos; a luta contra o apartheid na África do Sul; e a criação de uma perspectiva insurgente terceiro-mundista. Em conjunto, eles fissuraram os cenários históricos desde então. Esses eventos encontram seus ecos temporais no Brasil nas décadas finais do século XX, por exemplo, com a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, a realização da Convenção Nacional “O Negro e a Constituinte”, em 1986, e a Marcha Zumbi dos Palmares, em 1995. Já no começo do século XXI, a continuidade da luta antirracista protagonizada pelo Movimento Negro e por ativistas e intelectuais negros/as e aliados/as, foi a força condutora das ações que levaram à adoção, mesmo que parcial, de uma agenda antirracista pelo Estado brasileiro, contemporânea à Lei 10.639/03. É evidente que não são eventos da mesma magnitude global, mas, talvez, este seja um dos momentos mais marcantes de uma agência negra na construção de uma justiça social e epistêmica nesse importante espaço do Sul global construído pelas experiências afrodiáspóricas.

cas, dos povos originários e de outras sociedades conectadas pela modernidade colonial.

A Lei 10.639/03 foi o marco zero das políticas antirracistas no sistema educacional brasileiro sendo contemporânea às primeiras políticas de ação afirmativa para negros/as em universidades públicas brasileiras. Ambas ações chamavam à responsabilidade social o Estado e as instituições de ensino, contaminados pelo espectro de um Brasil racializado e profundamente desigual. A circunferência e a materialização dessas assimetrias, naquele contexto, assim como na atualidade, podiam (e podem) ser percebidos pela segregação racial que afastava a população negra do mercado de trabalho, da escola e da universidade, pela persistência do genocídio dos jovens negros – denunciado por Abdias do Nascimento (1978) nos anos 1970 – e pelas injustiças salariais e desigualdades raciais, de classe e gênero.

O protagonismo e o agenciamento negros em prol da efetivação da Lei 10.639/03, ao longo dos vinte anos da sua vigência, foram capazes de redesenhar e ampliar a agenda antirracista, assim como permitiram o enfretamento de várias conjunturas políticas e sociais adversas, que se seguiram pós-2003. Esses agenciamentos foram muitos e atuantes em várias frentes. Entre eles não podemos deixar de mencionar alguns exemplos: a luta pelas políticas afirmativas nas universidades a partir do começo do século XXI; a criação, em 2000, da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as – ABPN,² que teve e tem papel incontestante na circulação e produção de um pensamento negro e afrodiaspórico fecundo, plural e no enfrentamento ao racismo epistêmico; a ocupação por escritores/as negros/as de espaços literários como as bienais e livrarias, quase que exclusivamente reservados à hegemonia da branquitude (BENTO, 2022); as pressões dos ativismos antirracistas nas ruas e nas redes sociais, realizando denúncias, mas também educando e construindo uma autoestima positiva e identidades negras autoconfiantes e soberanas; o debate sobre o feminismo negro (já marcante nas vozes de autoras como Lélia Gonzalez, Cida Bento, Sueli Carneiro e Beatriz Nascimento); o aumento da presença de professoras/es negras/os nas universidades federais e estaduais, ainda que estejamos longe de alcançar uma justiça social ou epistêmica (CARVALHO, 2005-2006).

Vivemos ondas de choque, causadas por ações antirracistas. Ou, se preferirem, vivemos os efeitos dos ventos da insubmissão. Em contrapartida,

também vivemos as ondas de choque conservadoras, racistas e autoritárias. As reações contrárias – de dentro e de fora das universidades – ao fim da segregação racial nessas instituições públicas foram marcadas por discursos inflamados, propaganda negativa nos meios de comunicação, terrorismo racial retórico e a assinatura de manifestos contra a formulação das políticas de ações afirmativas ao longo de toda primeira década do século XXI (MUNANGA, 2015). A lenta implementação da Lei 10.639/03 e os ataques explícitos e velados sofridos por professoras/es que tentavam abordar às temáticas africanas e afro-brasileiras nas escolas também são marcas dessa onda conservadora (que está presente ao longo de toda história brasileira).

Acreditamos que, no caso da Lei, um fator merece reflexão e ação combinadas: o enfrentamento ao racismo religioso. Vários especialistas e integrantes das Religiões de Matrizes Africanas denunciam, há décadas, as violências praticadas contra seus espaços sagrados e manifestações religiosas. Nas escolas, os racismos religioso e epistêmico afetam e, muitas vezes, interditam a abordagem de conteúdos escolares com temáticas relacionadas às sociedades africanas e às culturas negras diaspóricas. Os casos de violências simbólicas e físicas, sofridos por crianças candomblecistas ou umbandistas nas escolas, são descritos também há muitos anos, recrudescendo na última década (CAPUTO, 2012; OLIVA, 2019).

A ascensão da extrema-direita global ao longo dos anos 2010, o golpe de Estado ocorrido no Brasil em 2016 e a ascensão à Presidência da República de um político vinculado a um movimento político autoritário, violento, neofascista, sexista e racista em 2018, são continuidades dessa onda. A filósofa e ativista Angela Davis nos lembra que “a liberdade é uma luta constante”, que exige força individual e coletiva, estratégias bem estabelecidas e inventividade na construção de novas vias de libertação, que podem ter início em um pequeno local, mas que precisam de alcance e aliados globais. As conquistas de direitos pelas minorias, subalternizadas pelas assimetrias de poder criadas pelo capitalismo, colonialismo, racismo e sexismo, podem ser celebradas, mas a atenção deve ser redobrada (DAVIS, 2018). A violência opressora dos colonizadores e dos racistas, como aborda Fanon (2022), está sempre à espreita, pronta para ser empregada de forma desproporcional e desumanizadora contra aqueles/as que se insurgem contra eles.

O enfrentamento acadêmico/político e a compreensão teórico-crítica

acerca desses fenômenos têm ocorrido também a partir de diversos campos das humanidades e das ciências sociais. Escolas de pensadores/as pluriépistêmicos/as, diálogos transdisciplinares, vozes que ecoam de posições e grupos não hegemônicos ou subalternizados e diversas epistemologias insurgentes estabeleceram uma ponte reflexiva/interventiva nas questões que tocam diretamente às populações exploradas, silenciadas e brutalizadas pelos sistemas de poder vigentes, inclusive na produção do conhecimento e em relação aos cânones conservadores. Nossos ensaios estão política, intelectual e criticamente alinhados a esses estudos. Por fim, os efeitos de longa duração do racismo e do colonialismo, o aumento dos discursos de ódio e dos negacionismos históricos podem ser confrontados também pelas contribuições das ações e das lutas antirracista, feminista, anticolonial e pelos debates de alguns norteadores conceituais relacionados aos Estudos Africanos, Afrodiaspóricos e das relações raciais no Brasil.

São estudos em perspectiva. Que olham para si, mas sempre estão atentos ao outro. Que buscam reagir a uma violência primordial, causada pelo colonialismo europeu, pelos genocídios e epistemicídios (FIGUEIREDO; GROS-FÓGUEL, 2009). Mas que reconhecem em si uma autonomia indiscutível, sua força ancestral, seus conhecimentos plurais e seus sujeitos insubmissos. Essa é uma história que precisa ser contada e recontada de múltiplas formas.

ANOS INSUBMISSOS: AS AÇÕES DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO NO FINAL DO SÉCULO XX E NO COMEÇO DO SÉCULO XXI E A DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS

Poderíamos (ou deveríamos) começar essa história com aqueles/as que durante décadas foram as vozes discordantes em relação a uma hegemonia acadêmica e escolar branca e eurocêntrica. Dessa forma, reconhecemos e respeitamos suas contribuições, que muitas vezes consumiram décadas de suas vidas e que, em alguns casos (como no de Fanon), cobraram um alto preço. Mas, vamos apenas pedir licença a elas/es para começar nossa (re)narração da história, justamente a partir do ponto em que suas vozes físicas já estavam (quase todas) silenciadas, mas não os seus pensamentos. Lembramos, portanto, de Abdias do Nascimento (1914-2011), Alberto Guerreiro Ramos (1915-1982), Clóvis Moura (1925-2003), Lélia Gonzalez (1935-1994) e Maria Beatriz

Nascimento (1942-1995). Não citamos todas/todos, mas suas contribuições são gigantescas. Feito o reconhecimento, voltemos ao começo de nosso recorte temporal. Os ventos antirracistas sopravam forte (pelo menos por mais alguns anos).

Nossas reflexões devem começar com as referências a dois importantes eventos que conectam os séculos XX e XXI e sinalizam para as transformações que ocorreriam nas últimas duas décadas. O primeiro deles teve seu curso em 20 de novembro de 1995. Naquele dia, em Brasília, 30 mil pessoas participaram da *Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida*. As lideranças dos movimentos negros que organizaram e integraram à marcha apresentaram ao presidente Fernando Henrique Cardoso suas denúncias e reivindicações contra a discriminação e o racismo, expressas no *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial*. No campo educacional, o documento previa o monitoramento de livros didáticos e currículos, além do treinamento de professores para abordar a diversidade racial e o racismo (SANTOS, 2014, p. 49-51). Seus efeitos começariam a ser sentidos na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) elaborados nos anos seguintes. Mudanças tímidas, mas que não podem ser ignoradas (OLIVA, 2012).

Já em setembro de 2001, seis anos após a histórica marcha em Brasília, e inaugurando o século XXI, ocorreria em Durban, na África do Sul, a *III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas*. Integrando a participação brasileira na preparação da Conferência, composta por diplomatas, intelectuais e ativistas negros/as, estavam duas importantes referências do pensamento e do movimento negro brasileiro, a intelectual Luiza Bairros – futura ministra (2011-2014) da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR) – e a filósofa Sueli Carneiro. Carneiro descreveu de forma contundente o contexto da Conferência (seus preparativos, os debates ocorridos durante sua realização e alguns de seus desdobramentos), chamada por ela de a “batalha de Durban”.

Sob muitos aspectos, poderíamos, sem exagero, falar na ‘batalha de Durban.’ [...] O que parecia retórica de ativista antirracista se manifestou em Durban como de fato é: as questões étnicas, raciais, culturais e religiosas, e todos os problemas nos quais elas se desdobram – racismo, discriminação racial, xenofobia, exclusão e

marginalização social de grandes contingentes humanos considerados ‘diferentes’ – [...] podem opor Norte e Sul, Ocidente e não-Ocidente, brancos e não-brancos, além de serem responsáveis, em grande medida, pelas contradições internas da maioria dos países. (CARNEIRO, 2002, p. 211)

Porém, para nossas reflexões, outro desdobramento da Conferência merece destaque. Sueli Carneiro nos lembra que a *Declaração e Plano de Ação*, aprovados em Durban, pediam que os Estados garantissem “aos povos africanos e afrodescendentes, em particular a mulheres e crianças, o acesso à educação e às novas tecnologias, oferecendo-lhes recursos suficientes nos estabelecimentos educacionais” e que fizessem “o necessário para que os programas de estudos em todos os níveis” incluíssem “o ensino cabal e exato da história e da contribuição dos povos africanos” (CARNEIRO, 2002, p. 213). Confluências importantes entre a “Marcha” e a “Conferência”, protagonizadas por pensadores/as, intelectuais e ativistas antirracistas no Brasil e no mundo. O começo do século XXI seria marcado pelos impactos desses eventos.

Achamos que é importante chamar atenção das/os leitoras/es para um olhar panorâmico sobre esse período. De 2001 até 2015, ocorreu uma primeira onda antirracista que atingiria os currículos escolares e as universidades no Brasil (BERNARDINO-COSTA; BORGES, 2021). Entendemos, assim como outros especialistas, que essa primeira onda ganhou a forma das políticas de ações afirmativas e valorizativas, sendo originada pela pressão do ativismo social e da atuação de parlamentares negros na construção de políticas públicas antirracistas. Essas iniciativas iriam se confundir, no âmbito federal, com a chegada à Presidência da República de dois governantes oriundos do Partido dos Trabalhadores, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e a presidenta Dilma Rousseff (2011-2016). O sociólogo Sales Augusto dos Santos (2014, p. 45-46) nos lembra que “os movimentos negros brasileiros já postulavam políticas de ações afirmativas antes mesmo de estas se converterem em plataforma política nos Estados Unidos da América”, a partir das décadas de 1950/1960. Santos esclarece ainda, referenciado pelo trabalho “das pesquisadoras Luciana de Barros Jaccoud e Nathalie Beghin, que há pelos menos três tipos de políticas ou ações de combate ao racismo e às desigualdades raciais no Brasil: a) ações repressivas; b) ações valorizativas; e c) ações afirmativas” (SANTOS, 2014, p. 41-

42). De forma explícita, a Lei 10.639/03 e as “políticas de cotas” nas universidades públicas se enquadravam nessas duas últimas categorias.

Portanto, no campo das ações de combate ao racismo, o Brasil conheceria nas duas primeiras décadas do século XXI (pelo menos até 2015) uma onda positiva. Vejamos, rapidamente, alguns exemplos desse contexto.

Entre 2001 e 2002, as primeiras universidades estaduais – a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UNF) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – criaram e começaram a implementação de suas políticas de ações afirmativas, com um sistema de reserva de vagas para estudantes negros (SANTOS, 2014, p. 64-65). A Universidade de Brasília (UnB) aprovaria seu sistema de ação afirmativa para estudantes negros e indígenas em 2003, mas com um debate iniciado no final de 1999, se tornando a primeira instituição federal a fazê-lo (CARVALHO, 2005-2006). Nos anos seguintes, outras dezenas de universidades públicas seguiriam os exemplos dessas quatro instituições e implementariam diferentes políticas de ações afirmativas, depois alteradas pela Lei 12.711/2012 (SANTOS, 2014, p. 65-66).

No campo da legislação federal, seria justamente a Lei 10.639/03, que inauguraria uma sequência de leis de combate ao racismo (somando as ações valorizativas e afirmativas). Sua tramitação remonta ao ano 1999 (derivada de projetos anteriores, que tramitaram parcialmente ao longo daquela década), com a apresentação do PL 259-1999 pelos deputados Ben-Hur Ferreira e Esther Grossi (XAVIER; DORNELES, 2009). Sua promulgação, em 9 de janeiro de 2003, instituía a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras no currículo escolar do ensino fundamental e médio. A lei foi regulamentada pela aprovação, no ano seguinte, pelo Conselho Nacional de Educação, do parecer da intelectual e pesquisadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (então professora da UFSCar e indicada ao CNE pelo Movimento Negro) que estabeleceu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (DCNERER) (BRASIL, 2004). Ainda em março de 2003, o governo federal criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), que possuía a finalidade de formular e coordenar políticas de promoção da igualdade racial. A Secretaria possuiu até 2015 o *status* de Ministério (retomado no começo de 2023) e teve como ministras e

ministros nomes de importantes intelectuais e ativistas do Movimento Negro como Matilde Ribeiro, Édson Santos, Luiza Bairos e Nilma Lino Gomes.

Associadas ou pensadas em conjunto, a Lei 10.639/03 e as políticas de ações afirmativas para estudantes negros e indígenas, implementadas ao longo das décadas de 2000 e 2010 em dezenas de universidades públicas e milhares de escolas, produziram alguns dos mais marcantes efeitos anticoloniais nos currículos brasileiros (da Educação Básica à Superior). Por um lado, era urgente fissurar os currículos eurocêntricos a partir de histórias afrocentradas, negro-centradas ou indígena-centradas. Professores/as, a partir das DC-NERER, começaram a fazer isso, lentamente e lutando contra os silêncios em suas formações acadêmicas, a dificuldade para acessar materiais de apoio e o racismo epistêmico. Por outro lado, a dessegregação racial e social nas universidades públicas (também lenta, mas irrefreável), com o ingresso cada vez maior, insurgente, renovador e qualificante de estudantes negros, quilombolas e indígenas fez começar a ruir os muros das epistemologias eurocentradas e racistas que dominavam (dominam) grande parte das nossas universidades. Esse fenômeno, que pode ser denominado de primeira onda de Ações Afirmativas (BERNARDINO-COSTA; BORGES, 2021), tornou mais justo e diversificado o perfil do corpo discente e trouxe novas visões e experiências de mundo para dentro de universidades, até então, monocromáticas e monoe-pistêmicas. Com o passar dos anos, os estudantes atendidos por essas políticas públicas ocuparam seus espaços nessas instituições, pressionaram por mudanças nos currículos, qualificaram a pesquisa com suas múltiplas contribuições, tensionaram docentes para tornar menos “brancas” e europeias suas referências bibliográficas e suas abordagens. Os efeitos dessa onda ainda estão em curso e foram redimensionados pela aprovação da Lei Federal 12.711/2012. Mas, eles puderam ser sentidos ao longo das últimas duas décadas.

Ainda como desdobramentos dos primeiros impactos causados pela Lei 10.639/03, vários cursos de especialização e de formação de professores/as, enfocando as temáticas africana, afro-brasileira e antirracista foram ofertados por diversas universidades, pelo Ministério da Educação (por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, SECAD) e por Secretarias de Educação de diversos estados e municípios. A própria SECAD-MEC também produziu uma série de publicações intitulada “Coleção Educação para Todos” (BRASIL, 2005), com vários números dedicados à educação

antirracista. Ela financiou ainda, por meio de seus editais, a produção de material pedagógico e científico de apoio aos pesquisadores e professores. Um desses financiamentos possibilitou a tradução e publicação dos oito volumes da monumental coleção da História Geral da África,³ numa parceria entre o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da UFSCar e a Unesco. Ocorreram também alterações nos editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-FNDE) que passaram a exigir a abordagem das histórias africana e afro-brasileira, fazendo com que o silenciamento que recobria essas histórias, até então hegemônico nas coleções de História do Ensino Fundamental e Médio, fosse interrompido (OLIVA, 2009; CONCEIÇÃO, 2017). Percebeu-se também a ampliação da oferta de disciplinas com temáticas africanas em diversos cursos de graduação, com a abertura de concursos para professores nas áreas de História da África, Literaturas Africanas e Filosofia Africana, em algumas universidades federais e estaduais (PEREIRA, 2012; OLIVA, 2006).

Se, no começo do século XXI, poucas universidades federais ofertavam cursos de história da África em seus componentes curriculares obrigatórios, hoje, a grande maioria possui pelo menos uma disciplina sobre o tema. O aumento de pós-graduandos (mestres e doutores) realizando investigações no campo dos estudos africanos também foi impactante (no começo do século eram algumas dezenas, hoje são centenas). Em 2005 foi aberto o primeiro programa de pós-graduação com cursos de mestrado e doutorado com áreas de concentração específicas em estudos africanos e afro-brasileiros no país, vinculado ao Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia (CEAO-UFBA), o Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos (POSAFRO).⁴

Já no começo da década de 2010 foram criados o Grupo de Trabalho em História, da África da Associação Nacional de História (GT História da África-ANPUH),⁵ e a Associação Brasileira de Estudos Africanos (ABEÁfrica).⁶ Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), espalhados por diversas universidades brasileiras (alguns com décadas de existência), continuaram, por meio do esforço de seus integrantes, a desenvolver pesquisas e debates sobre a história afro-brasileira, africana e sobre o antirracismo. Novos periódicos científicos,⁷ com o foco específico nos estudos africanos e afro-brasileiros, começaram a circular. Entre essas revistas, podemos citar: a Revista da ABPN, vinculada à Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as; a

revista *Sankofa*, do Núcleo de Estudos de África, Colonialidade e Cultura (NEACP) da FFLCH/USP; a *AbeÁfrica*, Revista da Associação Brasileira de Estudos Africanos; a *RBEA*, Revista Brasileira de Estudos Africanos, do Centro Brasileiro de Estudos Africanos (CEBRAFRICA), da UFRGS; a *África[s]*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos e Representações da África, da UNEB; a *Kwanissa*, Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, da UFMA. Elas se juntaram às tradicionais revistas que há décadas circulavam pelo país, a *Revista África* (CEA-USP), a *Afro-Ásia* (CEAO-UFBA) e a *Estudos Afro-Asiáticos* (UCAM). Dossiês temáticos e dezenas de artigos também passaram a ser publicados nos mais diversos periódicos científicos brasileiros e internacionais. Não podemos deixar de mencionar ainda que o número inaugural da nova série da *Revista História Hoje* da ANPUH – que passou a ter sua linha editorial destinada ao Ensino de História e à formação docente a partir de julho de 2012 – foi com a publicação de um dossiê sobre o *Ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira*.⁸

O contexto era promissor (mesmo que as ondas conservadoras estivessem sempre presentes e seu volume estivesse aumentando). No campo legislativo, as leis de combate ao racismo – as ações valorizativas e afirmativas – sucediam, novamente resultando da pressão dos movimentos sociais e de seus representantes e aliados no Parlamento e no governo. Em 2008 foi promulgada a Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008), uma lei irmã à 10.639/03. Com ela, tornava-se obrigatório, não apenas o ensino da história afro-brasileira e africana, mas também das histórias e culturas indígenas. Sua aprovação era uma importante sinalização na busca por justiça epistêmica e o fim do silenciamento racista da história dos povos originários.

Em 2010, o Congresso Nacional aprovou o Estatuto da Igualdade Racial, na forma da Lei 12.288/10, que objetivava “garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos [...] e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (BRASIL, 2010).

Os avanços prosseguiram. Após uma batalha jurídica de quase três anos no Supremo Tribunal Federal, a ação movida por um partido político contra o sistema de ações afirmativas da Universidade de Brasília teve seu desfecho. Em uma decisão unânime, o plenário do STF julgou constitucional e justo o sistema de cotas para negros e indígenas adotados naquela universidade e,

consequentemente, em todas as outras universidades públicas (SANTOS, 2014). Isso permitiu que, no Parlamento, se aprovasse a Lei 12.711/2012, que reservava pelo menos 50% das vagas ofertadas pelas universidades federais para estudantes que tivessem cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas. Dentro desse recorte, a lei estabelecia também que estudantes pretos, pardos e indígenas tivessem reservado para si um percentual de vagas proporcional à população de cada uma delas por Estado (BRASIL, 2012).

Por fim, em 2014, a aprovação da Lei 12.990/14 dava continuidade às políticas públicas de enfrentamento ao racismo, assegurando aos candidatos negros e negras a reserva de 20% das vagas em concursos para cargos e empregos públicos da administração federal (BRASIL, 2014). O impacto dessa lei nas universidades federais, no entanto, não pode ser comparado ao das ações afirmativas para estudantes de graduação. No caso dos docentes, os concursos acabaram por ficar em uma zona “esbranquiçada”, ou melhor, dominados pela branquitude e pelo racismo acadêmico ou institucional (BENTO, 2022). Um de seus artigos estabelecia que a reserva de vagas seria aplicada apenas em certames com, pelo menos, três vagas. Dessa forma, poucas vezes a lei foi empregada por universidades e institutos federais. Um estudo realizado pelos pesquisadores Luiz Melo e Ubiratan de Resende revelou que nos concursos para o magistério superior, ocorridos entre 2014 e 2018, em 63 universidades federais, foram abertas 18.132 vagas. Dessas, apenas 964 foram reservadas para candidatos/as negros/as, ou seja 5,3%, um percentual muito inferior ao estabelecido pela Lei 12.990/14 (MELO; RESENDE, 2019). Os motivos para não implementação do sistema de cotas para negros/as nos concursos docentes são muitos, inclusive de ordem administrativa e do perfil específico de contratação de professores-pesquisadores. Mas, talvez, em todos eles o racismo acadêmico e institucional seja seu marcador principal. Algumas instituições, como a Universidade Federal Fluminense⁹ e a Universidade Federal da Bahia,¹⁰ têm criado estratégias de concentração das vagas disponíveis em um só edital, o que tem permitido a aplicação da Lei. Mais uma vez, a pressão do ativismo antirracista (como do Coletivo Luiza Bairros na Bahia) está por trás dessa mudança.

Esse não foi o único revés sofrido pela implementação das ações afirmativas e da Lei 10.639/03 nesse período. Mas, mesmo com obstáculos, em um olhar panorâmico, os esforços para descolonizar nossos currículos escolares e

nossas universidades prosseguiam. Os ventos ou a onda antirracista soprados no começo do século (e a Lei 10.639/03 estava entre suas forças motrizes) ainda eram sentidos. Em 2015, algo começaria a mudar.

A DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS NÃO É, NECESSARIAMENTE, A DESCOLONIZAÇÃO DAS MENTES: OS AVANÇOS E OBSTÁCULOS DA LUTA POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E POR UM DESCENTRAMENTO EPISTÊMICO A PARTIR DA DÉCADA DE 2010

A última década começava de forma promissora. Um ano antes, em 2010, foi aprovado o Estatuto da Igualdade Racial no Congresso Nacional. O Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), lançado pelo governo federal em 2007 e concluído em 2012, gerou um impacto enorme no ensino superior público brasileiro. Observamos a criação de novas universidades, a expansão e melhoria da infraestrutura física daquelas que já existiam, a criação de novos *campi*, a contratação de milhares de professores e servidores técnicos-administrativos e, principalmente, o aumento do número de matrículas nas IFES, que de 2007 para 2019 passou de 615.542 para 1.335.254 (INEP, MEC).¹¹

Em meio a essas mudanças, em julho de 2010, foi criada a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), com *campi* no Ceará e na Bahia. Essa instituição federal nascia com a intenção de possibilitar a cooperação científica, educacional e a formação de estudantes brasileiros, africanos – principalmente de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe – e do Timor Leste. Metade das vagas ofertadas pelos seus cursos de graduação é reservada para estudantes oriundos desses países africanos. Além disso, o currículo do curso de História da UNILAB, no Campus dos Malês na Bahia, é de forma indiscutível um dos mais afrocentrados do país.¹²

Cinco anos depois, em 2015, com uma justificativa intrinsecamente conectada à Lei 10.639/03, foi criada a pioneira Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros na Universidade Federal do Maranhão. Entre seus objetivos, estavam o enfrentamento ao racismo estrutural e a promoção da descolonização dos currículos (NERIS et al., 2021).

Nas universidades federais, uma segunda onda de ações afirmativas era

iniciada em 2013, quando alguns programas de pós-graduação começaram a reservar vagas para candidatos negros e indígenas em suas seleções. Essa onda aumentou de volume ao longo da década e várias IFES passaram a criar políticas de ações afirmativas implementadas em todos os seus programas de mestrado e doutorado (BERNARDINO-COSTA; BORGES, 2021).

Outra iniciativa que merece um importante destaque nesse quadro descritivo e cronológico foi a criação, em 2014, do *Mestrado Profissional em Ensino de História* (o Profhistória), de alcance nacional e com apoio da Capes. O Profhistória constitui, no presente, de um programa de acolhimento de aspirações, demandas e de experimentos do ensino de História no Brasil, sendo voltado para formação continuada e qualificada de professores/as de História da Educação Básica. Nos últimos anos, passou a reunir cerca de 39 universidades associadas (federais, estaduais e particulares). Até 2020, cinco turmas de mestrandos ingressaram no programa, com mais de dois mil professores matriculados.¹³ Nesse mesmo período, cerca de 800 dissertações foram defendidas.¹⁴ Em outubro de 2022, ocorreu o II Congresso Nacional do Profhistória, na UERJ. Pelo menos dois Grupos de Reflexão Docente (GRD) foram dedicados às temáticas relacionadas às Leis 10.639/03 e 11.645/08: o de Ensino de História e Povos Africanos e Afro-Brasileiros, e o de Ensino de História e Povos Indígenas. Cerca de 50 trabalhos foram apresentados em suas sessões.¹⁵ Por fim, considerando o período que se estende de 2014 a 2022,¹⁶ 3% das pesquisas defendidas por professores de História no referido programa trataram sobre as questões raciais e o enfrentamento do racismo, partindo dos termos, das normas e políticas antirracistas inauguradas na primeira década do século XXI, tendo a Lei 10.639/03 e o Parecer CNE-CP 003/2004, como pontos de partida. Esse conjunto de trabalhos, focando a escola e o ensino de História, representa um importante movimento no campo da produção acadêmica, que ousa tensionar o ensino de História na perspectiva da construção de uma educação e de um ensino antirracistas ancorados nos princípios da reparação.

Por fim, como consequência da Lei 10.639/03, a década de 2010 iniciava com a inclusão da obrigatoriedade das temáticas afro-brasileira e africana como critério de qualificação¹⁷ e posterior aprovação, na mais importante política estatal de avaliação e distribuição de livros didáticos, o PNLD.

Como um ato de continuidade desses ventos, pelo menos em nossa aná-

lise, em setembro de 2015 foi divulgada a primeira versão do componente História da BNCC (a Base Nacional Comum Curricular). Era uma proposta marcante e positiva, que pelo menos tencionava descentrar o currículo de História da Educação Básica brasileira de seu eurocentrismo dominante. Seu eixo passaria a ser a história brasileira, com destaques importantes para as histórias das populações afro-brasileiras, indígenas e africanas. Por óbvio, a história europeia também se fazia presente, de forma muito próxima em relação às outras histórias. No entanto, as reações negativas ao documento, com algumas exceções, foram devastadoras. Diversos grupos de pesquisa histórica e historiadores produziram notas públicas manifestando seu descontentamento com aquela primeira versão. Ela foi deixada de lado e as duas versões seguintes restituíram o eurocentrismo aos nossos currículos. Como lembra a historiadora Maria Telvira da Conceição (2016, p. 95), nós “somos conscientemente ubíquos! Por isso a primeira versão da BNCC foi malograda junto com as possibilidades que levantou de enfrentamento ao eurocentrismo”. Conceição alertava ainda para alguns dos possíveis efeitos da onda conservadora e racista que varria o Brasil naquela conjuntura. Apenas no começo de 2023 começaríamos a nos recuperar dos estragos causados por ela.

Recupero para finalizar minha avaliação, o pensamento de um dos maiores intelectuais e críticos da historiografia colonizada e eurocêntrica, o haitiano Michel-Rolph Trouillot [...]: “cada um de nós lutando com a História que escolhemos, cada um de nós combatendo um esquecimento imposto” [...]. Infelizmente é esta a perspectiva de História escolhida mais uma vez para embasar a nobre função social da história [...]. Como também é uma perspectiva de história que não tem pernas nem substância para colaborar na recuperação da capacidade crítica [...] diante do corolário discurso conservador que se avoluma na sociedade brasileira neste momento. (CONCEIÇÃO, 2016, p. 96)

Esse é um ponto de reflexão importante. A história das tentativas de descolonização de nossos currículos (ou da luta contra a alienação dos povos colonizados, como defendia Fanon), até aqui apresentada, teve um olhar otimista. Sim, devemos reconhecer os avanços na luta por uma educação antirracista no país. Mas o movimento iniciado no começo do século com a Lei 10.639/03 e as políticas de ações afirmativas em algumas universidades teve também seus limites (e suas reações em contrário). Uma história fendida por

fenômenos como o colonialismo, racismo, elitismo, sexismo e escravidão não se transforma da noite para o dia. Apesar dos ventos antirracistas soprados (seus efeitos ainda estão em curso e poderão fazer colapsar essas estruturas), as lógicas e práticas tecidas pelas heranças da modernidade-europeia-colonial-racista continuam vigorosas. Nossos currículos estavam menos eurocêntricos, mas ainda eram eurocêntricos. Nos nossos livros didáticos, as histórias africanas e afro-brasileiras apareciam em diversos capítulos, mas sua presença não era comparável em termos de espaço e atenção à história europeia.

Nas universidades, com um público discente mais diversificado em seu perfil étnico-racial e um pouco mais representativo da população brasileira, os currículos, as epistemologias e os autores de referência continuavam também eurocentrados. A história africana passou a ser encontrada com cada vez mais frequência entre os componentes curriculares obrigatórios nos cursos de História, mas as matrizes curriculares desses mesmos cursos continuavam a privilegiar a história europeia. No caso dos quadros docentes nas universidades federais observou-se um aumento da presença de professores/as doutores/as negros. Mas as assimetrias e a hegemonia branca não recuaram tanto assim. Por exemplo, na Universidade de Brasília (UnB), a instituição federal pioneira na implementação de ações afirmativas (aprovadas em 2003), as desigualdades de perfil étnico-racial no corpo docente ainda eram, em 2016, desconcertantes. Em 1999, quando começou a circular a proposta de criação de uma política de “cotas” na instituição, a UnB possuía cerca de 1500 professores/as, dos quais, apenas 15 eram negro/as, 1% do total (CARVALHO, 2005-2006, p. 91). Em 2016, uma reportagem do portal G1 divulgava que, entre os seus 3.670 docentes ativos ou aposentados, apenas 65 se autodeclaravam negros/as, menos de 1,77%.¹⁸ Em outras palavras, o corpo docente da Universidade de Brasília era composto, em 2016, por mais de 98% de professores/as brancos/as.

No caso da Lei 10.639/03, apesar dos inúmeros avanços e das pequenas fissuras afrocentradas causadas nos currículos brasileiros, temos dois destaques importantes a realizar acerca de seus limites. O primeiro refere-se ao difícil trabalho de descolonizar os nossos currículos e livros didáticos. A inclusão de conteúdos sobre as histórias africanas, afro-brasileiras e, posteriormente, dos povos originários nos manuais e programas escolares, não foi suficiente para “arrancar o colonizador de nossas mentes” (FANON, 2022).

Vimos como isso explicitou-se nos debates sobre a primeira versão da BNCC, a partir de 2015. A superação do eurocentrismo e do colonialismo epistêmico demanda um movimento mais profundo, que não apenas modifique algumas “folhas da árvore do conhecimento eurocentrado”. Acreditamos que é preciso arrancar essa árvore, até suas raízes. No seu lugar, outra árvore (pluriepistêmica) deverá ser cultivada. Entre as raízes dessa árvore eurocêntrica, duas são muito profundas: o racismo epistêmico e o racismo religioso.

O filósofo, escritor e economista senegalês Felwine Sarr (2021, p. 89-96), defendeu alguns caminhos para que os africanos se curassem dos traumas da colonização e se libertassem de forma definitiva da “sombra do colonizador”. Sarr acredita que a conquista da autoestima, do autorrespeito e da autoconfiança africanas virá pela “exigência da dignidade” e pela “renarração” de suas histórias, realizadas pelos próprios africanos. No começo do século XXI, a construção de escolas e o acesso à educação básica e superior aumentaram de forma significativa por todo o continente africano. No entanto, para além de ofertar “uma educação de massa de qualidade, coloca-se a questão fundamental da natureza dos saberes promovidos e transmitidos” (SARR, 2021, p. 100). Nesse caminho de libertação mental, o intelectual senegalês se apoia nas contribuições de outro importante pensador africano, o congolês Valentin Mudimbe. Duas metáforas (ou categorias) construídas por Mudimbe são utilizadas por ele, e acreditamos que expressam duas imagens muito fortes, que servem para ilustrar também nossa situação. A primeira é a da “Biblioteca Colonial” (MUDIMBE, 2019). Tal imagem se assenta na compreensão de que quase todos discursos e textos produzidos pelos europeus (inclusive nas Ciências Sociais e Humanas) sobre os africanos, desde o século XV, não apenas sofriam de uma “perspectiva ocidental”, mas “por finalidade de justificar [...] o empreendimento colonial, viam as culturas extra ocidentais através do prisma da superioridade cultural e do preconceito racista” (SARR, 2021, p. 100-101). É preciso destruir essa Biblioteca Colonial, ler novos livros, escritos por africanos, a partir de uma perspectiva epistêmica africana. A segunda imagem é mais forte, mas não menos aplicável ao nosso caso. Sarr lembra que Mudimbe defendia que seria preciso também “livrar-se do odor persistente do pai”, o colonizador-europeu com suas síndromes narcisistas de superioridade e paternalismo. “Trata-se de operar uma transformação radical nas ciências humanas e sociais [...] que passa por um questionamento epistemológico sobre

os objetos, os métodos e o estatuto do saber produzido [...] em torno das realidades africanas” (SARR, 2021, p. 103). Acreditamos que essas tarefas também estão por ser realizadas no Brasil: destruir a Biblioteca Colonial, (re)narrrar a própria história e livrar-se do “odor dos colonizadores”.

Por fim, outro aspecto de urgente ação (já o era na época da aprovação da Lei) é o enfretamento ao racismo religioso, como já comentamos algumas linhas atrás. Ele é, indiscutivelmente, um dos maiores obstáculos para a plena implantação das DCNERER, para a construção de uma Educação antirracista e para uma virada epistêmica em nossas escolas. Reparem, são formas de racismo combinadas. A narrada acima é o racismo epistêmico. Já o racismo religioso vem sendo apontado, em outras revisões e balanços sobre a Lei 10.639/03, como um dos grandes entraves para que temáticas africanas ou afro-brasileiras sejam trabalhadas nas salas de aula. No dossiê publicado em 2012 pela *Revista História Hoje*, a historiadora Marina de Mello e Souza (2012, p. 20-21) alertava para o fato de que a “resistência, e mesmo oposição aberta” de parte do público escolar “quanto ao ensino de cultura afro-brasileira” viria da “dificuldade de abordar assuntos relativos à religiosidade africana ou afro-brasileira na presença desses grupos, os quais se recusam a tratar do assunto, quando não partem para a ofensiva diante do que entendem serem seitas diabólicas”.

O filósofo wanderson flor do nascimento, que também tem se dedicado a pensar caminhos para a descolonização do ensino de filosofia e a implementação da Lei 10.639/03, alertava igualmente para os efeitos do racismo religioso nas escolas. Em sua análise, os “valores das Religiões de Matrizes Africanas são [...] perseguidos no interior das instituições escolares por estarem historicamente conectados à experiência africana da diáspora e por serem [...] associados a práticas demoníacas, atrasadas, primitivas [...]” (flor do nascimento, 2015, p. 44). O pesquisador lembra que essas associações são completamente infundadas, quando consideramos os valores africanos e afrodiaspóricos, sendo resultado de olhares e perspectivas racistas produzidas pelas experiências da colonização e da escravidão. No lugar dessa visão, deveríamos valorizar outras importantes lições ensinadas pelas Religiões de Matrizes Africanas como sua *cosmovisão*, a resistência, a conexão respeitosa e solidária entre as pessoas, a força da ancestralidade e a luta contra o racismo (flor no nascimento, 2015, p. 45-54).

Uma última contribuição sobre o tema pode ser encontrada nas lúcidas

observações realizadas pela historiadora Mônica Lima e Souza, uma das primeiras pesquisadoras a abordar a temática do ensino da história africana no país, anos antes da promulgação da Lei.

Sabendo da importância de se educar para combater a intolerância e o racismo, como deixar de trazer os elementos das religiosidades afro-brasileiras para a sala de aula, na fundamental discussão sobre as diferentes matrizes que formam o universo (tão diverso) cultural brasileiro? Como não incluir as lendas e contos da rica tradição oral africana e afro-brasileira nas leituras e histórias contadas para crianças, jovens e adultos que se educam nas escolas do nosso país? Como esquecer os orixás, inquices e voduns, o povo da rua, os espíritos da floresta – entidades que significam tanto para seus fiéis e povoam nosso imaginário, sejamos nós ou não de outros credos, ou de nenhum? Se isso acontecesse, se deixássemos de ler e ouvir essas histórias, seria uma perda, um esvaziamento e um ato de desprezo com relação a uma parte fundamental de nossa própria identidade. Uma violência, afinal. (SOUZA, 2016)

Como a história é um processo sem garantias, imprevisível, como afirmava Frantz Fanon (2020, p. 148), no início de 2016 os ventos viraram! O golpe parlamentar-midiático que retirou a presidenta Dilma Rousseff da Presidência da República lançou o país em uma espiral conservadora, violenta e autoritária. O cenário global também se deteriorava com o avanço da extrema-direita e da direita conservadora em vários países na Europa e nas Américas. As reformas ultraliberais e neoliberais na economia minaram as políticas públicas inclusivas brasileiras e decretaram uma interrupção das políticas do bem-estar social. A ascensão de um candidato da extrema-direita à presidência do Brasil em 2018, associada à disseminação dos discursos de ódio e à era das notícias falsas, que explodiram nas redes sociais, deterioraram as relações no tecido social brasileiro. Racismo, homofobia, sexismo, elitismo, xenofobia, LGBTfobia, racismo religioso avançaram como um vírus sobre todos/as nós. O negacionismo histórico passou a ilustrar releituras de um passado violento e traumático, minimizando as ações da Ditadura civil-militar (1964-1985) e os efeitos dos séculos de vigência do sistema escravista e do racismo no país. A educação ficou sob vigilância de um discurso extremista, que via nos temas pautados pelos Direitos Humanos e pela justiça social alvos a serem perseguidos e atacados. As universidades federais, as agências de fomento científico e

a ciência como um todo também ficaram sob ataque – discursivo e prático –, sofrendo perseguições, cortes orçamentários e processos de intervenção.

A pandemia de Covid-19, que chegou ao Brasil entre fevereiro e março de 2020, intensificou tudo isso. Os povos originários e as populações periféricas nas grandes cidades (negra em sua grande maioria) sofreram ainda mais com a inoperância do governo federal, o atraso da vacinação e o colapso do sistema de saúde. No mundo, o “imperialismo vacinal” ou um tipo de “*apartheid*/racismo vacinal”, concentrou a aplicação emergencial dos imunizantes em espaços do Norte global, excluindo o continente africano da sua distribuição e aplicação prioritárias. Nos Estados Unidos, a inexistência de um sistema público de saúde e as desigualdades socioeconômicas, com um profundo recorte racial, fizeram com que as mortes se concentrassem de forma desproporcional nas populações afro-americanas e latino-americanas. O mundo entrou em suspensão. Milhões de vidas foram perdidas. No final de 2022, voltamos a respirar.

UM CHAMADO ÀS EPISTEMOLOGIAS INSUBMISSAS, À LIBERTAÇÃO DAS MENTES E AOS FUTUROS POSSÍVEIS

No dia 9 de janeiro de 2023, a Lei 10.639/2003 completou vinte anos. Não podemos desconsiderar suas conquistas e os seus avanços na construção de uma Educação Antirracista e na descolonização dos currículos. Devemos celebrar e destacar seus aspectos positivos, enaltecer as fissuras criadas por ela nos currículos eurocêntricos e no racismo epistêmico. Lembramos ainda que a Lei 10.639/03 não pode ser pensada como uma ação isolada. Ela integra um conjunto de medidas que emergem de um contexto temporal nos quais os ventos antirracistas puderam ser sentidos. Saindo das “grandes sombras” dos últimos anos, podemos voltar a olhar o horizonte em busca das justiças social, histórica e material em nosso país. Em 12 de janeiro, foi sancionada, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei 14.532/23, que tipifica a injúria racial como crime de racismo. Ainda naquele mês, o governo federal criou o Ministério de Igualdade Racial e o Ministério dos Povos Originários. Talvez, os ventos tenham voltado a soprar.

Mas, será que conseguimos cumprir o chamado de Frantz Fanon e expulsamos os colonizadores, o racismo e o eurocentrismo de nossos currículos, de

nossa educação e de nossas mentes? Não esperamos respostas objetivas para essa questão. Ela é um chamado. Um chamado para construirmos currículos libertadores e epistemologias insubmissas. Ela é uma convocação a todos/as que estão engajados/as na luta antirracista e na insurgência epistêmica. Como podemos avançar na construção de um currículo afrocentrado e indígena centrado? As epistemologias africanas, afrodiáspóricas, indígenas e quilombolas passaram a dividir os espaços de formação com as epistemologias europeias? Como libertar nossas mentes dos efeitos do colonialismo e do racismo? Parafraseando Fanon, vamos todos/as “sair da grande noite” da nossa história e ascender em uma nova humanidade.

VAMOS, CAMARADAS, é melhor decidir desde já mudar de direção. Quanto à grande noite em que fomos mergulhados, precisamos sacudi-la e sair dela. O novo dia que já se levanta deve nos encontrar firmes, sensatos e resolutos. (FANON, 2022, p. 323)

Nosso ensaio e os artigos que o seguem buscam contribuir com reflexões e balanços dessas experiências antirracistas experimentadas nos últimos vinte anos no Brasil. Inicialmente, temos que reconhecer, valorizar e discutir as contribuições e análises sobre as epistemologias e ações insurgentes de povos e grupos que já tentavam e continuam lutando de forma obstinada para desconstruir os efeitos do racismo, do colonialismo e dos negacionismos nos discursos históricos e no ensino de história. Identificar e avaliar como as histórias africana e afro-brasileira passaram a ocupar, com uma perspectiva positiva, alguns espaços em nossos currículos escolares e universitários parece ser uma atividade de pesquisa sempre necessária.

Nossas intenções também poderiam se dirigir para a compreensão sobre como o racismo epistêmico e o eurocentrismo impactaram a construção das identidades coletivas e as representações sociais. Mas aqui, o objetivo é perceber quais foram as estratégias utilizadas por intelectuais, pesquisadores/as, ativistas e professoras/es na construção de uma educação antirracista, que sinalizavam para caminhos alternativos e libertadores para seus estudantes. Por fim, tentamos compreender como os passados sensíveis ressurgem a partir das experiências do presente que estão associadas a eventos traumáticos e violentos como a escravidão, o racismo, o colonialismo, as experiências autoritárias e os genocídios/epistemicídios. Esses mesmos passados também revelam

as trilhas de resistência e (re)existência construídas pelo Movimento Negro, pelos povos originários, quilombolas e pelas Religiões de Matrizes Africanas, entre outros grupos e povos tradicionais. Trilhas essas que percorrem (em alguns casos há séculos) caminhos que tentam levar à libertação das “malhas tecidas pelos colonizadores”, que lançaram um véu sobre nossas mentes, utilizando para isso, como ferramentas, suas epistemologias fecundas, ancestrais e insurgentes.

Devemos reconhecer que os estudos africanos e afrodiáspóricos, associados aos estudos culturais, pós-coloniais, subalternos, de gênero, feministas e decoloniais, resultaram em indiscutíveis avanços no enfrentamento ao racismo epistêmico, à colonialidade do saber e às desigualdades no Brasil e no mundo, nas últimas décadas. No entanto, apesar de seus efeitos desestabilizadores em relação às formas eurocentradas de se pensar as experiências humanas no tempo, as estruturas do pensamento histórico continuam a ser hegemonicamente brancas e colonizadoras/colonizadas em muitas de nossas escolas e universidades. Mais do que isso, os sentidos da História continuam alicerçados nos silêncios e nos racismos/colonialismos epistêmicos, com algumas destacadas exceções. Nesses casos, é necessário promover ações críticas contínuas para desconstruir seus efeitos.

Os diversos artigos submetidos à *Revista História Hoje* para o presente dossiê estão conectados com todas essas demandas e inquietações e procuram representar as diversificadas geografias brasileiras e experiências para a implementação da Lei 10.639/03 no decorrer dos seus vinte anos. Os/as autores/as trazem um conjunto significativo de reflexões, avaliações e caminhos para o enfrentamento ao racismo no chão das escolas brasileiras, em particular na história ensinada. Agradecemos a disposição e a dedicação desses/as colegas, assim como dos/as pareceristas, que permitiram ampliar nossos diálogos e reflexões. Agradecemos também à editora da revista, a historiadora Mônica Martins da Silva, pelo convite e confiança para que organizássemos este número sobre os vinte anos da Lei 10.639/2003.

O artigo que abre o dossiê, de autoria de Leandro Bulhões e Elisângela Oliveira de Santana, “História da África, Diáspora e perspectivas emancipatórias na pesquisa e no ensino”, articula os esforços por uma “rebelião epistemológica radical” nos países africanos no pós-colonial com as experiências afrodiáspóricas no Brasil. Sua abordagem aproxima as lutas de libertação dos povos

condenados da Terra por meio da construção de histórias antirracistas e anticoloniais marcadas por “práticas de autoemancipação, autogestão e autorrepresentação” em África e no Brasil. A perspectiva de uma história africana, feita por africanos e para africanos, partindo de um projeto político e epistemológico emancipatório que se confundiu com os próprios processos de independência no continente, ainda constitui um apelo do tempo presente. Isto é perceptível, por exemplo, no movimento dos estudantes universitários sul-africanos que se insurgiram contra os “símbolos coloniais e do *apartheid*”, exigindo “reparação histórica e justiça cognitiva, além de mudanças nos currículos”. Tal reação nos lembra as lutas que ocorreram nas últimas décadas deste lado do Atlântico, quando a Lei 10.639/03 e as “cotas raciais” nas universidades iniciavam uma rebelião contra espaços e conhecimentos eurocêntricos. Por aqui, esse também é um processo histórico de múltiplos tempos, iniciado quando os povos negros diaspóricos se “aquilombavam” e se rebelavam contra a ordem colonial e racista, tecendo “Projetos Sociais de Liberdade e de Soberania”, levado adiante pela importância do Movimento Social Negro brasileiro nos séculos XX e XXI. Por fim, os autores destacam o encontro do “quilombismo” com a negritude e o pan-africanismo, além das novas epistemologias e historiografias, que cruzam o Atlântico nos dois sentidos, orientando as lutas contra os efeitos da colonização e do racismo, no passado e no presente.

O segundo artigo do dossiê, de autoria de Amilcar Araújo Pereira, Thayara Cristine Silva de Lima e Odara Philomena Dias, “Tempos de luta: a Lei 10.639/03 como instrumento para a expansão do presente na luta antirracista no ensino de História”, traz uma dupla contribuição para as reflexões sobre os vinte anos da Lei 10.639/03, em um texto com uma escrita bem ritmada e em estilo sônico. A primeira delas é a defesa de uma importante redefinição da noção do tempo histórico, que deveria ser pensado como um fenômeno em espiral, no qual passado, presente e futuro são “convergentes e inseparáveis” no enfrentamento ao racismo. A segunda contribuição ocorre pela apresentação dos resultados de uma pesquisa envolvendo centenas de participantes de diversas regiões que buscou compreender quais teriam sido as principais conquistas e agendas do Movimento Negro no século XXI. Este um aspecto que merece ser pontuado, neste e em todos os artigos do dossiê: o reconhecimento sobre o protagonismo dos movimentos sociais negros brasileiros na sua histórica luta antirracista e anticolonial. Voltando à pesquisa, as respostas dos en-

trevistados apontavam, com destaque, para duas ações também lembradas por vários/as autores/as do dossiê: as políticas de ações afirmativas nas universidades públicas e os efeitos da Lei 10.639/03. São duas faces da mesma moeda das políticas antirracistas no Brasil. Na sequência do artigo, com o objetivo de ampliar os efeitos da “descolonização da disciplina História”, foi realizado um balanço sobre algumas ações voltadas para a construção de uma educação antirracista no Profhistória, o Mestrado Profissional em Ensino de História. A contribuição das pesquisas e reflexões de professores/as na luta contra o racismo estrutural evidencia-se pela “expansão do tempo presente” e por meio de suas práticas educativas antirracistas que valorizam subjetividades, afetos, músicas e estéticas negras.

No artigo seguinte, “Educação Escolar Quilombola e Ensino de História nos caminhos abertos pela Lei 10.639/03”, os autores, Carla Beatriz Meinerz e Paulo Sérgio da Silva, apresentam uma importante reflexão acerca da ação “contra colonialista” que as experiências dos povos “afropindorâmicos” e a Educação Escolar Quilombola promovem para os efeitos da Lei 10.639/03. O artigo constrói um “confluente” diálogo entre diversos autores que, de um passado recente ou de um presente inquieto, ressignificaram as definições de Quilombo, do quilombismo e do comunitarismo, como Abdias do Nascimento, Maria Beatriz Nascimento e o mestre quilombola Antônio Bispo dos Santos. Todos esses pensadores atuam ou atuaram nas disputas epistêmicas e na valorização das visões de mundo das comunidades remanescentes de quilombos no país, como símbolos de uma existência e de uma (re)existência ancestral às experiências coloniais e colonizadoras. Os entraves para uma plena implementação da Educação Escolar Quilombola, ainda percebidos por falhas das políticas públicas, no entanto, não podem ser obstáculos para pensarmos como as “transfluências” e as contribuições dos saberes orgânicos quilombolas podem influenciar no ensino de História, em vários contextos. Com a importação dos sentidos tradicionais de tempo histórico e de comunidade, a partir dos quilombos, seria possível ressignificar o Ensino da História e aproximar “os mais diversos períodos históricos” com “as lutas quilombolas”.

Os dois artigos seguintes iniciam uma sequência de quatro textos destinados a pensar e divulgar algumas das experiências de uma educação antirracista a partir do Profhistória. O primeiro deles, intitulado, “Vinte anos da Lei n. 10.639/2003 e a produção do Profhistória”, foi escrito por três autores: Wil-

ma de Nazaré Baía Coelho, Nicelma Josenila Costa de Brito e Felipe Alex Santiago Cruz. No artigo, os autores analisaram treze dissertações de mestrado defendidas e publicadas entre 2016 e 2020, no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, e que dialogavam com a educação antirracista e a Lei 10.639/03. O artigo estabelece um olhar comparativo entre o Profhistória e a constituição da Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil, permitindo que os autores concluam pela importante contribuição e alinhamento do Profhistória com uma formação que representa “um retorno social do investimento fomentado pelas universidades integrantes do Programa [...] destinado à formação continuada de professores(as) de História para a escola básica”.

O artigo seguinte, de autoria de Lilian Santos de Andrade e Osvaldo Mariotto Cerezer, “O prescrito e o vivido no cotidiano escolar: experiência de implementação da Lei 10.639/03 em Poconé/MT”, percorre os meandros do currículo prescrito e o “fazer” dos professores na realidade do ensino público do Mato Grosso, para problematizar a implementação da Lei 10.639/03. Ancorados nos diálogos com os estudos decoloniais, os autores garantiram, além de uma sólida contextualização histórica da problemática racial na sociedade brasileira e no Mato Grosso, importantes apontamentos para avaliar a efetiva implementação das políticas antirracistas na educação, espaço imprescindível na luta contra o racismo. Reconhecem ainda as mudanças no decorrer dos vinte anos de vigência da lei, mas apontam como desafios, as lacunas na formação dos professores, o peso do racismo estrutural como organizador das relações sociais, as dissonâncias dos materiais didáticos e documentos curriculares e sugerem que a consolidação da implementação depende da contínua avaliação de como ela tem sido inserida nos espaços escolares. Depende ainda de deslocamentos éticos, políticos, epistemológicos e pedagógicos, mediados por compromisso coletivo e governamental e não apenas condicionado à ação de professores sensíveis à problemática racial, concluem os autores.

Os dois artigos finais do dossiê também resultam de experiências e pesquisas do Profhistória. O primeiro é uma apurada investigação realizada por Maria Raimunda Santana Fonte e Karla Leandro Rascke, “Ensino de história, currículo e formação de professores: projetos e ações de implementação da Lei Federal 10.639/03 (Marabá/PA, 2003 a 2019)”. Nesse artigo, as autoras apresentam um panorama inquietante sobre as ações e projetos para imple-

mentação da Lei 10.639/03, desenvolvidos pela Secretaria de Educação de Marabá-PA, no período de 2003-2019. O aporte documental que as autoras mobilizaram no estudo – legislações, pareceres, normativas, currículos, documentações oficiais do município e entrevistas com professores e formadores –, traduz sem dúvida a maturidade das reflexões sobre o tema, mas também oferece relevantes contribuições metodológicas para os estudos das políticas antirracistas no âmbito institucional. O confronto entre essas políticas e a formação dos professores de História encontra nesse texto um olhar problematizador. Nesse sentido, o artigo evidencia avanços e lacunas, e reforça que as ações formativas foram importantes apenas em momentos pontuais no decorrer da vigência da lei. Por fim, as autoras assinalam que apenas a exigência legal não garante sua implementação, mas sim uma agenda que seja capaz de abarcar investimentos em formação inicial e continuada, alocação de recursos financeiros, revisão dos currículos e materiais didáticos de História.

O último artigo do dossiê, “O jogo na (re)educação das relações étnico-raciais: que história é essa?”, também é fruto de uma pesquisa de mestrado no Profhistória sobre a implementação da Lei 10.639/2003 no currículo de História na rede municipal de Paulista-PE. Suas autoras, Adinaly Pereira Barboza e Eleta de Carvalho Freire, trazem como contribuição uma proposição didática por meio de um jogo digital para a sala de aula. Deflagram ainda uma reflexão de suma relevância sobre a urgência das rupturas epistêmicas e metodológicas no processo de construção de um ensino de História antirracista. Para as autoras, a sala de aula, que é um espaço privilegiado de expansão de horizontes, está sendo convocada a confrontar o currículo hegemônico, ancorado em uma perspectiva ocidental, excludente das histórias e narrativas do “outro”. Diante da exígua presença e/ou ausência de conteúdos e do desconhecimento deliberado da história dos povos africanos no ensino de História, constatados no mencionado estudo, as autoras apostam na desconstrução de visões negativas sobre os universos afro-brasileiro e africano, e defendem, por fim, a ampliação do conhecimento, reconhecimento e representações identitárias dos estudantes, que deverão compor o perfil das ações em prol da implementação da Lei 10.639/03.

Por fim, mas não menos importante, apresentamos a entrevista com uma das intelectuais e pesquisadoras negras mais importantes no processo de implementação da Lei 10.639/03, a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e

Silva. A entrevista, “Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e os vinte anos da Lei 10.639/2003”, foi realizada pela historiadora Carla Beatriz Meinerz. A conversa é um bálsamo e ao mesmo tempo estimulante para a construção de uma educação libertadora. A professora Petronilha, com uma memória profunda e cheia de enredos, nos conduz em uma incursão pela história da construção do Parecer, aprovado no Conselho Nacional de Educação e que se transformou nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2004). O texto das Diretrizes é revolucionário para o seu contexto e para o tempo presente. Abordava de forma corajosa, lúcida, afrocêntrica e insurgente a história do Brasil e do mundo, conduzida pelas narrativas dos povos negros, de África e das diásporas. A entrevistada defende, assim como fez Frantz Fanon, que “a mentalidade do colonizador quer transformar todo mundo em europeu”, e que nossa tarefa é nos pensarmos de forma autônoma, livre e dialogada. Petronilha lembra, de forma muito necessária, que devemos “reabrir as portas de casa” e dialogar com nossos vizinhos e parentes. É uma metáfora belíssima para o chamado de um diálogo entre as epistemologias africanas, afro-brasileiras, indígenas e quilombolas.

Por fim, como um último destaque, e como exemplo de transparência, reconhecimento e humildade, a educadora recorda que o texto do parecer é uma construção coletiva, claro que de sua autoria, mas tecido durante as conversas com intelectuais e ativistas do Movimento Negro, seus amigos e suas amigas, que se reuniam com ela antes mesmo da Lei ter sido promulgada. Lembra também de seus/suas aliados/as no CNE. Encerramos esta apresentação com esse reconhecimento coletivo. Obrigado à antiga Conselheira e a todas/os que participaram da construção daquele parecer, direta e indiretamente: Ivair Augusto Alves Santos, Rachel de Oliveira, Maria Auxiliadora Lopes, Maria de Lourdes Siqueira, Jeruse Romão, Clóvis Moura, Jamil Cury, Chikinha Paresi e Marília Ancona-Lopez.

Esperamos que os artigos que compõem este dossiê permitam que a convocação de Fanon, feita há mais de 60 anos, para que nos levantemos para “sair da grande noite”, seja amplificada e que possamos construir um mundo no qual as justiça – social, material, epistêmica e simbólica – sejam uma das marcas de um novo tempo.

REFERÊNCIAS

- BENTO, Cida. *O Pacto da Branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; BORGES, Antónadia. Um Projeto Decolonial Antirracista: Ações Afirmativas na Pós-Graduação da Universidade de Brasília. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 42, 2021.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: CNE-CP, MEC, 2004.
- BRASIL. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.
- BRASIL. *Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 17 mar. 2023.
- BRASIL. *Lei 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 21 mar. 2023.
- BRASIL. *Lei 12.288, de 20 de julho de 2010*. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 20 abr. 2023.
- BRASIL. *Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 17 abr. 2023.
- BRASIL. *Lei 12.990, de 9 de junho de 2014*. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm. Acesso em: 21 abr. 2023.
- CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

- CARNEIRO, Sueli. A Batalha de Durban. *Revista Estudos Feministas*, ano 10, p. 209-214, 2002.
- CARVALHO, José Jorge. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. *Revista USP*, São Paulo, n. 68, p. 88-103, dezembro/fevereiro 2005-2006.
- CHERKI, Alice. *Frantz Fanon: um retrato*. São Paulo: Perspectiva, 2022.
- CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. O ocularcentrismo da base curricular de história. *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, n.4, v.3, p. 93-97, jan./jun. 2016.
- CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. Os Discursos da Racialização da África nos Livros Didáticos Brasileiros de História (1950 a 1995). *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 35-58, jan./mar., 2017.
- DAVIS, Angela. *A Liberdade é uma luta constante*. São Paulo: Boitempo, 2018.
- FANON, Frantz. *Os condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.
- FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
- FIGUEIREDO, Ângela; GROSGOUEL, Ramón. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. *Sociedade e Cultura*, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 223-234, jul./dez. 2009.
- flor do nascimento, wanderson. As religiões de matrizes africanas, resistência e contexto escolar: entre encruzilhadas. In MACHADO, Adilbênia Freire et al. (orgs.). *Memórias de Baobá II*. Fortaleza: Imprece, p. 41-59, 2015.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- MELLO, Luiz; RESENDE, Ubiratan P. Concursos públicos para docentes de universidades federais na perspectiva da Lei n. 12.990/2014: desafios à reserva de vagas para candidatos(as) negros(as). *Sociedade e Estado*, v. 34, n. 1, p. 161-184, 2019.
- MUDIMBE, Valentin Yves. *A invenção de África*. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.
- MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 62, p. 20-31, dez. 2015.
- NASCIMENTO, Abdias do. *O Genocídio do Negro Brasileiro*. Processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- NERIS, Cidinalva Silva Câmara et al. Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros: uma graduação pioneira no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 42, 2021.
- OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nos cursos de formação de professores: panorama, perspectivas e experiências. *Estudos Afro-Asiáticos*, v. 28, p. 187-219, 2006.

- OLIVA, Anderson Ribeiro. Lições sobre a África: abordagens da história africana nos livros didáticos brasileiros. *Revista de História*, USP, n. 161, p. 213-244, 2009.
- OLIVA, Anderson Ribeiro. Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre a Identidade e o ensino de História da África nas escolas brasileiras. *Revista História Hoje*, v. 1, n. 1, p. 29-44, 2012.
- OLIVA, Anderson Ribeiro. Cruzamentos entre o racismo religioso e o silêncio epistêmico: a invisibilidade da cosmologia iorubá em livros didáticos de História no PNLD 2015. In: OLIVA, Anderson, et al (orgs.). *Tecendo Redes Antirracistas: Áfricas*, Brasis, Portugal. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- PEREIRA, Márcia Guerra. *História da África*. Uma disciplina em construção. Tese de doutorado, Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.
- SANTOS, Sales Augusto dos. Ações Afirmativas nos Governos FHC e Lula: um Balanço. *Tomo* (UFS), v. 1, p. 37-84, 2014.
- SARR, Felwine. *Afrotopia*. São Paulo: n-1 Editora, 2019.
- SOUZA, Marina de Mello e. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África. *Revista História Hoje*, v. 1, n. 1, p. 17-28, 2012.
- SOUZA, Mônica Lima e. Pela desobediência. *Conversa de historiadoras*, 3 de maio de 2016. Disponível em: <https://conversadehistoriadoras.com/2016/05/03/pela-desobediencia/>. Acesso em: 20 abr. 2023.
- XAVIER, Maria do Carmo; DORNELLES, Ana Paula Lacerda. O debate parlamentar na tramitação da Lei 10.639/2003: interrogando o papel da escola na construção da identidade cultural e étnica no Brasil. *EccoS*, São Paulo, v. 11, n. 2, jul./dez. 2009.

NOTAS

¹ Os povos originários ou os povos indígenas, violentados pelas ações colonizadoras e racistas dos colonizadores europeus e do Estado-Nação colonial, branco, patriarcal e autoritário, no qual o Brasil se transformou, também se insurgiram contra os genocídios e epistemicídios tentados contra eles. Uma dessas ações resultou na promulgação da Lei 11.645/2008.

² Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as, fundada em agosto de 2000. Ver: <https://abpn.org.br/institucional/>. Acesso em: 15/04/2023.

³ Ver: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/events/historia-geral-da-africa>. Acesso em: 10/04/2023.

⁴ Ver: <https://posafro.ufba.br/pt-br/historico>. Acesso em: 18/04/2023.

⁵ Ver: <https://anpuh.org.br/index.php/quem-somos/grupos-de-trabalho/atividades/item/303-gt-historia-da-africa>. Acesso em: 20/04/2023.

⁶ Ver: <https://www.abeafrica.com/>. Acesso em: 20/04/2023.

⁷ Ver os periódicos nos seus sítios eletrônicos: <https://abpnrevista.org.br/site/about>; <https://www.revistas.usp.br/sankofa>; <https://revistas.ufrj.br/index.php/abeafrica>; <https://seer.ufrgs.br/rbea/>; <https://revistas.uneb.br/index.php/africas/index>; <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa>; <https://www.revistas.usp.br/africa>; <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia>; <https://www.scielo.br/j/ea/>. Acesso em: 20/04/2023.

⁸ Ver: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/issue/view/novaserie>. Acesso em: 21/04/2023.

⁹ Ver: <https://www.uff.br/?q=noticias/14-01-2021/concurso-publico-da-uff-inova-e-reserva-20-das-vagas-para-candidaturas-negras>. Acesso em: 22/04/2023.

¹⁰ Ver: <https://pp.nexojornal.com.br/linha-do-tempo/2021/Cotas-na-UFBA-ili%C3%A7%C3%B5es-de-uma-experi%C3%A7%C3%A3o-pioneira>. Acesso em: 23/04/2023.

¹¹ Os dados do Censo da Educação Superior podem ser consultados em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 20/04/2023.

¹² Ver: <https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2019/11/PPC-HIST%20c3%93RIA-Vol-VI.pdf>. Acesso em: 19/04/2023.

¹³ Ver: <http://site.profhistoria.com.br/historico/>. Acesso em: 15/04/2023.

¹⁴ Ver: <https://educapes.capes.gov.br/>. Acesso em: 15/04/2023.

¹⁵ Ver: <http://congresso.site.profhistoria.com.br/programacao-preliminar/>. Acesso em: 20/04/2023.

¹⁶ Pesquisa de autoria de Maria Telvira da Conceição, apresentada na mesa-redonda Decolonialidade e Ensino de História, no XIII Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História/ENPEH, ocorrido de 9 a 11 de novembro de 2022, na Universidade Federal Rural de Pernambuco – Recife. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y7fTJwnbXLQ>. Acesso em: 20/04/2023.

¹⁷ Criado pelo Decreto n. 91.542, de 19/8/85, em substituição ao antigo Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental/PLIDEF, o PNLND, a partir de 1996, assume nacionalmente a prerrogativa da avaliação pedagógica dos livros escolares a serem adotados no sistema nacional de ensino básico no país. A abordagem das temáticas afro-brasileiras e africanas, sobretudo a partir de 2003, vem tendo sua avaliação alargada, com critérios e exigências mais específicos por parte dos editais do PNLND. Em linhas gerais, a avaliação pedagógica do programa, para mensurar as formas de tratamento das questões pertinentes ao ensino da História da África e Afro-brasileira, figura como critério comum a todas as disciplinas e específico da área de História. No primeiro momento, a avaliação desse aspecto constituía apenas critério qualificador, e o foco era a questão em torno dos estereótipos. Com a aprovação da Lei 10.639/2003, esses critérios vêm, de certo modo, sendo ampliados. Portanto, a partir do edital de 2003, a avaliação do tema passa a ser considerada como critério eliminatório. A partir de 2007, a aplicação da legislação (no caso, a Lei 10.639/2003 e o parecer CNE-CP 003/2004), passou a constituir critério sumário de eliminação, caso a

obra inscrita no edital não abordasse as temáticas citadas. Até 2017, ou seja, antes de entrar em vigor a Base Nacional Comum Curricular/BNCC, a inserção da temática estava dimensionada em três principais aspectos a serem tomados em consideração: a abordagem da temática na dinâmica do conteúdo; a observância da legislação; e as questões específicas sobre a Representação. A princípio, apenas esse conjunto de mecanismos não assegura as mudanças capazes de reconfigurar por completo a abordagem dos temas. Mas, talvez, possamos a partir daí dispor de um panorama maior, em termos de dados, de construções de conteúdos a esse respeito, assim como também de fortalecimento das indagações que deverão continuar sendo postas sobre eles.

¹⁸ Ver: <https://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2016/01/pioneira-em-cotas-raciais-unb-tem-menos-de-2-de-professores-negros.html>. Acesso em: 20/04/2023.