

**“AGORA, A HISTÓRIA É OUTRA?”**  
**Notas sobre a prática docente e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**

**Edicarla dos Santos Marques<sup>1</sup>**

**Resumo:** Apresenta reflexões sobre a prática de professores/as da rede pública estadual da Bahia, no que se refere aos conteúdos e orientações propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. As análises compartilhadas são resultantes do acompanhamento teórico-metodológico a algumas escolas, oferecidas pela SEC, no ano de 2010. As considerações tecidas versam sobre os modos como os professores/as apropriam-se da Lei 10.639/03 e das Diretrizes em questão, ao propor reflexões sobre a nossa prática cotidiana referente aos conteúdos, limites, metodologias e concepções de ensino nesta temática. Em quais dimensões podemos falar de elementos totalmente novos inseridos nestas culturas escolares, ou de que modo podemos nos referir a uma “outra” história ensinada.

**Palavras-chave:** Ensino de história, prática docente, Lei 10.639/03

### **Introdução**

No próximo ano comemoraremos uma década de implantação da lei 10.639/03<sup>2</sup>, que versa sobre a obrigatoriedade do estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino Básico, uma oportunidade para refletir sobre a prática docente nesta temática. Cabe-nos uma análise metodológica sobre como professores e professoras se apropriaram da referida lei e construíram no cotidiano escolar uma prática docente que contemplasse algumas das dimensões propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.<sup>3</sup> Também é interessante pensarmos quais práticas foram incorporadas à cultura escolar e/ou como esta determinou e modificou o texto da lei supracitada, bem como sobre a existência ou não de modificações efetivas nos currículos escolares e Projetos Políticos Pedagógicos. E, ainda, de que modo podemos nos referir a uma “outra” história ensinada.

Entre outubro e dezembro de 2008 e em março de 2009, ofereceu-se para os professores/as da rede estadual, em efetivo exercício, pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, SEC, um curso de capacitação sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e Educação das Relações Étnico-Raciais - *Agora, a história é outra - Território de Identidade da Área Metropolitana de Salvador* (DIREC 1A e 1B). Cerca de duzentos professores/as

participaram dessa formação, da qual foi resultante, como requisito à aprovação, a elaboração de projetos pedagógicos para serem implementados nas escolas.

Em sequência a esta formação, em 2010, fiz parte de uma equipe de profissionais que foram convocados, pelo Instituto Anísio Teixeira, IAT, e contratados pela SEC, para uma assessoria que envolveu serviços de suporte teórico e acompanhamento metodológico a algumas escolas, que previamente, já haviam sido identificadas, como as escolas “sim”<sup>4</sup> As unidades educacionais sob o meu acompanhamento foram o Colégio Estadual Renan Baleeiro, o Colégio Estadual Alberto Valença, Escola Técnica Estadual Luís Navarro de Brito e Escola Estadual Celina Pinho.

### **A “outra” História: cotidiano escolar e prática docente**

As práticas inseridas no cotidiano escolar que já modificam a cultura destas unidades de ensino, ainda não foram aceitas de modo unânime. Foi recorrente notar concepções diferentes de ensino e tensionadas, dentro de uma mesma escola. Além de ser evidente um significativo número de professores/as que não aceitam colocar em prática as orientações propostas pelas Diretrizes. Alguns se recusam a inserir, de modo mais sistemático, as temáticas relacionadas ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Em uma escola, cuja diretora era militante do movimento negro, presenciei um grupo de professores/as que, em oposição às propostas da direção, estava disposto a abolir os conteúdos que se referisse à História “sofrida” do negro no Brasil. As justificativas dadas pelos professores me levaram a pensar numa persistência de uma forte influência marxista no que se refere ao ensino de história do negro/a no Brasil. Nos anos 1960-70 a historiografia acentuou o caráter conflituoso do sistema escravista, enfatizando desta forma a rebeldia e a violência da condição escrava, e fazendo desmoronar, em parte, as estruturas da família/sociedade patriarcal. Ao oporem-se à visão paternalista e amena das relações escravistas no Brasil, estes intelectuais, fortemente influenciados por uma tradição marxista, acabaram por cristalizar uma leitura de sociedade que privilegiava a ótica e supremacia senhorial e excluía do campo historiográfico as experiências escravas<sup>5</sup>. Segundo Stuart Schwartz, com diferenças entre si consideráveis, a interpretação da chamada “Escola Paulista”, foi bem mais negativa, no que diz respeito às relações senhor/escravo, do que a avaliação de Gilberto Freyre.<sup>6</sup> Ora objeto de grande estima dos seus senhores, ora “coisificado”, vitimizado, e reduzido a sua condição escrava; os negros/as só teriam as especificidades de suas experiências de vida respeitadas

com as produções desencadeadas a partir da década de 80<sup>7</sup>. A visão estereotipada do negro enquanto vítima persiste e influencia negativamente o ensino de história. Essa tradição exerce-se também, de modo indireto, nas ações empreendidas por professores/as das áreas de Exatas e Ciências da Natureza, ao explorarem dados, estatísticas, índices “negativos” sobre as populações negras, a exemplo de enfatizarem números sobre a violência, mortalidade, doenças mais recorrentes nas pessoas negras.

O grupo de professores/as que compartilhava da ideia de que os seus alunos não deveriam aprender sobre as trajetórias violentas das populações negras no Brasil, em condição escrava, estava certo na constatação, mas equivocado sobre a abolição destes conteúdos das salas de aula. Não se trata de omitir o caráter violento das relações escravistas, mas da modificação do ângulo de abordagem. Neste sentido, se faz necessário pensar essas dimensões pela perspectiva dos negros escravizados e não somente pela óptica do senhor. O desafio é trazer outras leituras sobre as histórias e experiências dessas populações para a sala de aula acompanhando a produção acadêmica que já superou o discurso do negro enquanto vítima e incapaz de tecer trajetórias de vida e de luta. Enfim ao incorporar no cotidiano e na prática docente essas novas leituras não apenas permitirá os alunos superarem seus problemas de baixa autoestima como possibilitará que se reconheçam identitariamente enquanto negros/as e sujeitos da sua própria história.

A situação relatada anteriormente ainda deixa claro outro problema, o da ausência de formação profissional ou formação inadequada. Alguns professores/as não abordam os conteúdos em sala de aula por não considerarem-se preparados (*ausência de formação*); outros apresentam preconceito em relação à temática e se recusam explicitamente a trabalharem com as mesmas (*não buscam formação*); existem os que passaram pela formação, mas ainda assim não inseriram as dimensões apontadas pelas Diretrizes em suas práticas docentes (*apresentam dificuldades em transformar os conteúdos dos cursos de formação em práticas pedagógicas viáveis*). Sobre este último aspecto, Circe Bittencourt traz uma reflexão pertinente a respeito dos adeptos da ideia de “transposição didática”, sobre a qual “[...] a escola é o lugar de recepção e de reprodução do conhecimento externo, variando sua eficiência pela maior ou menor capacidade de ‘transpô-lo’ e reproduzi-lo adequadamente”.<sup>8</sup> Neste sentido, a concepção formativa dos professores/as deve ser multirreferenciada.<sup>9</sup>

A ausência de formação e/ou a formação inadequada, levam à distorções perigosas em sala de aula. Presenciei numa escola, da sala dos professores/as, uma aula que ocorriam em

um espaço ao lado: o professor, possivelmente interessado em colocar a Lei em prática, fez uma abordagem de modo bastante equivocada, ao comparar negros escravizados à gados reprodutores. A obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos currículos escolares, implica modificações que transcendem a simples inserção de conteúdos. Espera-se que sejam repensadas as próprias relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas, além de um impacto real na formação de professores/as, tal como consta nas Diretrizes<sup>10</sup>.

Alguns discursos militantes também têm gerado tensões, muitas vezes já existentes, nos ambientes educativos. Isso tem ocorrido seja nos cursos de formação, quando uma metodologia muito combativa tende a levar professores/as à desistência dos mesmos, ou no ambiente cotidiano escolar, quando alguns projetos/propostas, podem ser interpretados como imposição ao invés de construções coletivas. Possibilidades múltiplas de leitura e adequações curriculares tendem, com o desencadeamento dessas tensões, a serem reduzidas a “modelo” de trabalho homogêneo-a ser implementado por todos de modo igual. Ou ainda, também há prejuízos, quando os cursos formativos enfatizam mais os conteúdos e a obrigatoriedade da lei em questão, via Diretrizes, do que as experiências cotidianas de ensino destes professores/as. A relação formativa nestes casos é verticalizada e dificulta a permanência dos profissionais nos cursos.

O ambiente escolar é múltiplo, assim também devem ser as apropriações feitas das Diretrizes, de tal modo a contemplar as inúmeras áreas do conhecimento interdisciplinarmente, mas com as adequações necessárias. Mas a prática militante se faz necessária, quando visa à perspectiva da mobilização e sensibilização escolar, abordaremos essa dimensão mais à frente.

Neste sentido, foram feitas algumas constatações a respeito das práticas de leituras das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e da Lei 10.639/03, realizadas pelos professores/as das escolas acompanhadas. A tentativa foi de identificação das práticas mais recorrentes nos cotidianos escolares em análise. A primeira dimensão diz respeito aos momentos e continuidade das ações nas escolas, neste caso observou-se que:

- Grande parte das escolas desenvolve atividades de ensino apenas no mês de novembro, restringindo as ações a este período e não gerando práticas que tragam mudanças significativas e ou estruturais nos currículos escolares;

- Ainda que as atividades, empreendidas pelas escolas, não ocorram no mês de novembro, são atividades sustentadas por projetos temporários: semanas, meses ou unidades – Ações que não foram inseridas efetivamente nos currículos escolares, mas que, em alguma medida, contemplam aspectos do cotidiano e as normatizações das Diretrizes;
- As disciplinas de Eixo temático, em algumas escolas, transformaram-se em “válvulas de escape” para que os conteúdos propostos nas Diretrizes sejam ensinados – Porém, o texto das Diretrizes aponta para ações mais amplas, que estão além da inserção de novos conteúdos, ou velhos conteúdos com outras leituras e suportes teóricos (a exemplo da temática da escravidão).

Apesar das orientações curriculares apontar que “O Ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não [...]”<sup>11</sup> e em outro momento para a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, a prática pedagógica não deve restringir-se aos curtos períodos de duração dos projetos. Deste modo, tem-se um falso entendimento que os conteúdos propostos pelas Diretrizes só podem ser efetivados via projetos, e que os conteúdos destes são exteriores aos currículos escolares oficiais. Vale destacar que as orientações e conteúdos propostos pelas Diretrizes, não podem ficar condicionados às disciplinas de Eixo Temático. Assim, o que deveria ser ação coletiva, torna-se atribuição de um único professor.

Quanto aos professores/as, identificamos que nem todos compartilham das propostas das Diretrizes para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; muitos por desconhecerem o próprio texto. Foi recorrente observar que apenas professores/as da área de Humanas e Linguagens mantêm diálogo, em alguma dimensão, com as Diretrizes em sua prática profissional. Muitas tensões ainda permeiam o espaço escolar e impedem que práticas mais significativas e contínuas sejam desenvolvidas.

A estes fatores associam-se outros aspectos da formação docente, quais sejam: 1) quando o quadro de professores/as apresentava formação na área, as atividades tendiam a ser mais maturadas e contínuas; 2) o racismo e conseqüentemente inúmeras práticas racistas são fronteiras a serem superadas pelas escolas, primeiramente de modo interno, nestes casos a formação tende a suprimir ou reduzir tais práticas do ambiente escolar. Porém há aqueles profissionais que simplesmente não se reconhecem enquanto racistas. Essa postura dificulta o próprio interesse por cursos formativos na temática.

As unidades educacionais escolhidas para acompanhamento e visitas já apresentavam iniciativas de aplicação da Lei 10.639/03, exitosas, ou não. Muitos dos professores/as destas unidades buscaram formação na área através de cursos de extensão, aperfeiçoamento, ou mesmo pós-graduação. Entre estes profissionais encontramos militantes que levam para as suas escolas a luta dos povos negros, sensibilizando os colegas, “conquistando-os” como me afirmou uma professora. Com isso, ratifica-se a necessidade de relações mais dialógicas e menos impositivas no ambiente escolar.

As iniciativas para a aplicação das Diretrizes são reais e concretas, mas o processo é lento e dificultoso. Apenas em um dos colégios acompanhados identifiquei total articulação por parte do corpo docente (professores/as das diversas áreas, militantes e não militantes, cristãos, protestantes e candomblecistas). Mas essa diversidade articulada é resultado de mais de uma década de ações, precedentes à própria Lei 10.639/03. Nos outros espaços escolares notei ações empreendidas por iniciativas de poucos professores/as (geralmente daqueles que se identificaram enquanto negros/as, e/ou eram militantes, e/ou das áreas de Humanas e Linguagens). Muito embora os demais profissionais, na maioria dos casos, tenham apoiado as ações, quando estas aconteceram, sabe-se que as normatizações decorrentes da Lei não devem ser de iniciativa exclusiva dos professores/as de Humanas, Linguagens, negros/as, ou militantes. Ou seja, apesar de não podermos afirmar que as iniciativas são restritas a certos professores/as, sabemos que, alguns destes só aplicam as ações em suas salas de aula se encontrarem o projeto e o recurso didático disponibilizado, caso contrário, não procuram formação, não se mobilizam, não abordam as temáticas por comprometimento próprio. Os desafios perpassam o acompanhamento contínuo, e não meramente pontual, destas escolas e colégios.

Por outro lado, alguns equívocos interpretativos das Diretrizes, têm tornado a prática interdisciplinar docente difícil de ser efetivada nos espaços escolares. Algumas dessas interpretações acentuam as tensões já existentes e relacionadas às próprias especificidades das disciplinas. Compartilho algumas das práticas inseridas no cotidiano escolar, que dizem respeito às interpretações mais recorrentes da Lei e das Diretrizes sobre as práticas interdisciplinares:

- Acredita-se, que a suspensão das aulas, nos períodos de culminância dos projetos, assegura-lhes uma dimensão interdisciplinar;

- Pensa-se que os professores/as de diferentes áreas devam aplicar, de modo igual, as propostas das Diretrizes – Porém um professor de matemática não precisa dominar profundamente estudos sobre a História da África ou sobre as trajetórias das populações negras no Brasil, para compartilharem das proposições curriculares nacionais nesta temática;
- A lei 10.639/03 e as Diretrizes aparecem, em alguns programas e planos, como conteúdos para os alunos – As Diretrizes são subsídios para orientar a prática docente.

A “outra” História, a História da Cultura Afro-Brasileira e Africana é ensinada. A questão é que ela é ensinada enquanto “outra”. E, enquanto “outra”, ainda é vista exterior aos conteúdos tradicionalmente veiculados pelos currículos e não foi incorporada, nem pelos materiais didáticos, nem pela prática docente, nem ao cotidiano escolar, de modo efetivo. A “outra” história é ensinada, ou melhor, é encenada, salvo raras exceções, no mês de novembro, no “Novembro Negro”, nas “Semanas de Consciência Negra”, assim ela permanecerá como “outra”. Muito da prática docente ainda se mantém arraigada ao caráter folclórico imposto historicamente às culturas Afro-Brasileiras. Encenações das mais diversas podem ser vistas, nas várias escolas, sejam nas dramatizações sobre Orixás, por exemplo, ou ainda pelas inúmeras apresentações de dança com as roupas “étnicas”. Como “outra” a cultura Afro-Brasileira permanecerá sendo vista enquanto exterior aos sujeitos que a produzem.

### **As apropriações das Diretrizes pelos currículos escolares**

Das práticas variadas, sobre o ensino de História da Cultura Afro-Brasileira e Africana, inseridas no cotidiano escolar, também observamos àquelas que foram instituídas nos currículos escolares, via Projetos Políticos Pedagógicos – PPP e implementadas nos Planos de Ações. Deste modo, algumas dessas práticas passaram a compor não apenas o cotidiano escolar, mas a constituir a cultura escolar. Contudo, não tivemos essa incorporação efetiva por parte de todas as escolas visitadas, apenas uma destas conseguiu demonstrar ações efetivas conforme as orientações propostas pelas Diretrizes. Porém, cabe ressaltar, que as apropriações das Diretrizes, feitas por este grupo escolar identificado, não ocorreram de modo passivo. As práticas de ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na escola a qual direciono



as minhas análises, datam de períodos anteriores à própria Lei 10.639/03, neste caso as Diretrizes só aperfeiçoaram e normatizaram práticas já existentes.

As Diretrizes Nacionais devem ser apropriadas por todos/as, porém preserva-se a autonomia dos estabelecimentos de ensino, conforme exigido pelo Art. 26 A da Lei 9.394/1996<sup>12</sup>, para que os saberes das comunidades a que a escola serve, possam compor as estratégias e ações empreendidas pela escola. Além das normatizações nacionais, alguns professores/as relataram fazer uso das elaboradas pelo município de Salvador, tendo em vista que as Diretrizes Estaduais do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e para a Educação das Relações Étnico-raciais ainda estão em processo de elaboração.

A autonomia das unidades escolares, na composição dos seus PPPs, permite articulações das Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais ao cotidiano e culturas escolares. A escola na qual identifiquei boas práticas educativas, referentes à temática, contemplou, de modo bastante integrador, as experiências da comunidade que atende. A escola está localizada em uma antiga região de Quilombo, seu quadro de profissionais apresenta sete professores/as com formação na temática (quatro destes participaram do curso oferecido pela SEC).

Justamente a escola com maior número de profissionais com formação, foi a que mais se destacou em ações educativas relacionadas à temática, e demonstrou articulações entre o currículo e os saberes escolares e locais: 1) incluiu no PPP da escola, políticas de valorização dos alunos, professores/as, funcionários e comunidade; 2) contemplou as temáticas tanto por meio de projetos durante todo o ano letivo, quanto nas dimensões curriculares oficiais em sala de aula; 3) soube trabalhar de modo coerente com uma das temáticas mais complexas relacionadas ao campo do ensino, a da Religiões de Matriz Africana, através da organização de Fóruns com membros de várias religiões e com a presença da comunidade a qual atende; 4) tem aprendido a dialogar com os altos índices de violência do bairro; 5) conseguiu, de modo bem sucedido, atrelar professores/as de diferentes religiões e campos disciplinares a tomarem para si as responsabilidades propostas pelas Diretrizes.

Embora as Diretrizes encontrem-se inseridas na cultura escolar, pudemos observar que, para além do Currículo Oficial, são construídas estruturas curriculares paralelas, que podem ser apreendidas dentro da noção de Currículo Oculto. Alguns autores como Tomaz T. da Silva<sup>13</sup> e Luis F. Cerri<sup>14</sup> abordaram essa dimensão oculta dos currículos, que se por um lado



incorrem no risco da diluição de parâmetros nacionais, por outro, geram campos para a presença daqueles aspectos do ambiente escolar.

A ausência de materiais didáticos dentro da temática, seguida da ausência, na maioria das escolas, de práticas efetivas de articulação destes conteúdos aos currículos oficiais, evidencia que os livros didáticos ainda permanecem regulando o currículo escolar – o praticado. De tal modo que, os conteúdos curriculares sobre História e Cultura dos Afro-Brasileiros e Africanos, são praticados no cotidiano escolar pontualmente, pois ainda não foram inseridos na “História” ensinada. Estes conteúdos ainda fazem parte da “outra” História, e são abordados, muito constantemente, apenas por meio de projetos, que nem sempre apresentam caráter curricular. A utilização de grande parte dos livros didáticos que já se encontra nas escolas públicas, atualmente, fica atrelada às múltiplas possibilidades de (re)leituras e críticas às abordagens que os mesmos trazem. Neste sentido, não proponho nenhuma análise superficial sobre os livros didáticos, “bonzinhos/mauzinhos”. Mas chamo-os à reflexão sobre os discursos discriminatórios, em relação às populações negras, constantes nos livros didáticos, e já apontados por autoras como Ana Célia da Silva.<sup>15</sup> A falta de materiais didáticos foi reivindicação compartilhada por todas as escolas acompanhadas. O texto das Diretrizes aponta que é de responsabilidade dos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, leiam professores/as e alunos, com material bibliográfico e outros materiais didáticos. Ao tempo em que estas ações, de elaboração e circulação de materiais didáticos não acontecem de modo efetivo, as mais variadas culturas escolares estão em ativo desencadeamento.

As apropriações no cotidiano e nas culturas escolares têm evidenciado, numa breve análise, uma limitação temática, pois os conteúdos estão centrados em duas, das três, dimensões propostas pelas Diretrizes, a saber, no *Ensino para a Educação das Relações Étnico-Raciais* e na *História e Cultura Afro-Brasileira*. Deste modo, a abordagem se pauta: 1) quando o continente africano compõe o currículo, o diálogo é estabelecido apenas com os países lusófonos, ou nas temáticas que evidenciam as relações Brasil/África; 2) os professores/as tendem a dar preferência às similaridades existentes dentro do próprio continente, em detrimento das diferenças que perpassam a África, esta prática incide no risco das homogeneizações; 3) aos projetos com ênfase à valorização da estética negra, buscando revitalização da autoestima de alunos e o reconhecimento identitário, assim se multiplicam os concursos de “Pérola Negra”; 4) ao banimento, e não a releitura das comemorações ao 13 de

Maio – o texto das Diretrizes categoriza essa data como “significativa”, bem como autores como Walter Fraga<sup>16</sup> já ratificaram a importância histórica da Lei Áurea, propondo novas significações; 5) as religiões de matriz africana têm sido abordadas ou pelos seus aspectos acentuadamente religioso, doutrinário, ou pelos seus aspectos mitológicos, que beiram o exótico, o folclórico.

Afirmar que as escolas não colocam em prática a Lei 10.639/03 é uma falsa verdade, mas as práticas empreendidas cotidianamente e àquelas incorporadas às culturas escolares carecem de aprimoramento. Neste texto, pudemos ter acesso a algumas experiências que já são desenvolvidas pelas escolas que se propuseram a trabalhar com a temática com ou sem material didático, formação ou Diretrizes Estaduais. E essa iniciativa é bastante positiva! Certa vez, durante o período de acompanhamento às escolas, uma professora me contou que uma escola particular de Salvador também já começou a incorporar algumas práticas relacionadas à lei, inserindo em uma de suas salas de educação infantil um boneco negro para que, desse modo, os alunos pudessem conviver com a “diferença”. Ironia ou não, o fato é que no município com maior percentual de negros fora da África, precisou-se de um boneco de pano negro para que os alunos comesçassem a conviver com o “diferente”. Vez ou outra eu me pergunto, se algumas das nossas práticas em sala de aula auxiliam no combate ou escancaram alguns dos nossos maiores dilemas, o racismo.

---

<sup>1</sup>Edicarla dos Santos Marques, professora tutora a distância da Universidade do Estado da Bahia e professora do Ensino Básico da Rede Estadual da Bahia. Mestre pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade Estadual de Feira de Santana é integrante do Grupo de Pesquisa em Ensino de História - GPENH/UEFS, edistoria@yahoo.com.br.

<sup>2</sup>BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10/01/2003.

<sup>3</sup>BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004.

<sup>4</sup>Em alguma medida, essas escolas já apresentavam como prática curricular o Ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira, cujo ao menos um dos professores/as havia participado do Curso de Formação mencionado anteriormente. A estes professores/as, que participaram da formação, recaiu a responsabilidade de sensibilização dos demais colegas das suas unidades escolares a aplicarem o projeto elaborado e, consequentemente, a Lei 10.639/03. A formação oferecida visava à continuidade de ações nas unidades escolares, por meio dos projetos pedagógicos elaborados pelos próprios professores/as. Desse modo, foi interessante contratar profissionais para retornarem a algumas dessas escolas, com o objetivo de fornecer um suporte adequado ao corpo escolar.

<sup>5</sup>*Revista Brasileira de História*. Silvia Hunold Lara (Org) - São Paulo, ANPUH (Associação dos Professores Universitários de História)/ Marco Zero, vol. 8, nº 16, março de 1988/agosto de 1988.

<sup>6</sup>SCHWARTZ, Stuart. *Escravos, Roceiros e Rebeldes*. Bauru/ SP: EDUSC, 2001, p.26.

<sup>7</sup>A década de 1980 foi marcada pelo surgimento de trabalhos referenciados sob uma nova perspectiva historiográfica. Silva Lara, João José Reis, Sidney Chalhoub, Robert Slenes, dentre outros, são representantes dessa nova historiografia da escravidão no Brasil.

<sup>8</sup>BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 37.

---

<sup>9</sup>Estamos dialogando com o conceito a partir das considerações de: BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

<sup>10</sup>BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Op. cit., p.26 diz que: dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantassem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário:

<sup>11</sup>BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Op. cit., p. 20.

<sup>12</sup>BRASIL. LEI n°. 9.394. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.

<sup>13</sup>SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documento de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed. - 1 reimp. – Belo Horizonte: Autentica, 2010.

<sup>14</sup>CERRI, Luis Fernando. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, n. 48, p.213-231, 2009.

<sup>15</sup>SILVA, Ana Célia. *A discriminação do negro no livro didático*. 2 ed. Salvador, EDUFBA, 2004.

<sup>16</sup>FRAGA FILHO, Walter. *Encruzilhadas da Liberdade: histórias de escravos e libertos na Bahia (1870-1910)*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.