

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

João Raphael Ramos dos Santos

**IPN: da criação às experiências de um curso de Pós-Graduação entre memória,  
educação antirracista e produção de saberes**

Rio de Janeiro  
2019

### CIP - Catalogação na Publicação

RS237i Ramos dos Santos , João Raphael  
IPN: da criação às experiências de um curso de Pós  
Graduação entre memória, educação antirracista e  
produção de saberes / João Raphael Ramos dos Santos  
. -- Rio de Janeiro, 2019.  
133 f.

Orientador: Amilcar Araujo Pereira.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do  
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. IPN. 2. Educação Antirracista. 3. Lugar de  
Memória. 4. Currículo. 5. Produção de Saberes. I.  
Pereira, Amilcar Araujo, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação **"IPN: da criação às experiências de um curso de pós-graduação entre memória, educação antirracista e produção de saberes"**

Mestrando(a): **João Raphael Ramos dos Santos**

Orientado(a) pelo(a): **Prof(a). Dr(a). Amilcar Araujo Pereira**

**E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de**

**MESTRE EM EDUCAÇÃO**

**Rio de Janeiro, 05 de abril de 2019.**

**Banca Examinadora:**

**Prof(a). Dr(a). Amilcar Araujo Pereira - Presidente**

**Prof(a). Dr(a). Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro**

**Prof(a). Dr(a). Monica Lima e Souza**

João Raphael Ramos dos Santos

**IPN: da criação às experiências de um curso de pós-graduação entre memória,  
educação antirracista e produção de saberes**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Amílcar Araújo Pereira

Rio de Janeiro  
2019

*Dedicado a Jane, minha mãe, por ter abdicado de muito  
pra que eu tivesse tudo. E ao meu amor, Yana, por motivos óbvios.*

*Amo vocês.*

## Agradecimentos

Primeiro a Deus e Meishu-sama.

Segundo, que a tarefa mais difícil do mundo certamente é ver uma mãe preta tendo que se virar pra dar de comer pra três filhos, eu o mais novo, pretos também, na favela, enquanto ela sai, passa a maior parte do dia fora de casa, certamente orando em mente e coração pra que suas crias estejam vivas, cada vez que volta. Ela fez isso tantas vezes que chega a doer de imaginar. E vejamos só, estamos os três vivos, nenhum de nós, orgulhosamente bradamos até hoje, nunca se envolveu com “o lado errado” da vida. Com certeza andamos no “certo” por que ela assim nos ensinou, sozinha, a correr atrás dos nossos sonhos, eu corri (corro até hoje), mas posso afirmar com o peito cheio que tudo o que conquistei até aqui eu devo a ela “Eu conheci Deus, e ela é uma mulher preta!”. Obrigado mãe, por tudo. Obrigado por não me deixar andar descalço ou sem chinelos, por me ensinar meu endereço e o número de telefone desde cedo, por me ensinar como ficar vivo. Aliás como cria de favela fui criado por várias mãos, entre minha avó, minha tia Sueli e minha tia Rosi, cá estou, incólume. Obrigado a elas e todos os familiares que me trouxeram a ancestralidade que me compõe hoje.

Devo agradecimentos especiais, naturalmente, aquela que está prestes a se tornar minha esposa, Yana Vieira, ela suportou muito mais do que o peso que qualquer palavra é capaz de tecer. O peso de incontáveis noites mal dormidas, de incontáveis responsabilidades não atendidas, de viagens não feitas, ainda assim dividindo comigo o sorriso mais do que merecido com o carinho e o afeto sincero e entregue de um amor que não se pretende ser mais do que é: puro, firme e quente como o coração de uma estrela. Te amo. Sem seu apoio incondicional, sem seu incentivo cotidiano, sem seu ar, sem seu cheiro seria quase impossível que eu chegasse até aqui.

Não posso deixar de lembrar os amigos de ETEAB, minhas meninas de Anchieta, meus irmãos-pais, meu pai, o melhor amigo que eu poderia querer. Foi ele, afinal, que me ensinou que “podem tirar tudo de você, mas ninguém pode te tirar o seu conhecimento”. Agradeço aos meus amigos e amigas de trabalho, da Fundação, por me afetarem todas as semanas me injetando de força e coragem pra todo dia dar o melhor de mim, no que quer que eu faça.

Obrigado Amilcar, pela paciência e dedicação por todos esses anos de trabalho, obrigado amigos(as) do AYA, pelo aprendizado constante e pela força na luta antirracista.

*“Agora que uma imagem já vale mais do que mil palavras,  
Que elementos diferentes já podem falar de coisas diferentes,  
Que o silêncio contundente já pode ser vasculhado, esmiuçado.  
Que a outra parte da memória ocidental já pode ser recordada.  
Agora, no milenar barro territorial da pele surgem,  
Etnográficos registros condenados a vida, a morte e nada mais.”*

Trecho da performance *“Amas de Leite, Mães do Brasil”* de William Santiago.



## RESUMO

SANTOS, J. R. R. **IPN: da criação às experiências de um curso de pós-graduação entre memória, educação antirracista e produção de saberes. Dissertação.** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

A pesquisa que embasou a presente dissertação buscou compreender o processo histórico de construção do curso de pós-graduação *lato sensu* em História e Cultura Africana(s) e Afro-brasileira(s), oferecido pelo Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos (IPN) em parceria com a Fundação Educacional Duque de Caxias (FEUDUC) sob a perspectiva de seus principais agentes. A metodologia utilizada na pesquisa foi a história oral. Através de entrevistas de história oral feitas com um grupo de professores criadores e atuantes do curso, buscamos situá-lo nas discussões curriculares e no campo da luta antirracista. Para tal, partimos do entendimento de como a educação brasileira foi fundada sob uma base eurocêntrica, para chegar à compreensão do que seria um currículo antirracista, uma estratégia de resistência no campo educacional. Entendemos a *Pequena África*, local onde é realizado o curso, enquanto um lugar de memória da escravidão e das lutas por liberdade, em diversos sentidos. Partimos da hipótese de que seria potente a articulação entre um lugar de memória como a *Pequena África* e uma educação antirracista e encontramos uma experiência de curso de pós-graduação *lato sensu* entre as responsabilidades da memória, as complexidades da luta antirracista e a produção de saberes na formação continuada de professores.

Palavras-chave: IPN; Educação Antirracista; Lugar de Memória; Currículo; Produção de Saberes

## Sumário

Introdução.....	9
Capítulo 1 – A educação como campo de luta antirracista.....	15
1.1 – O eurocentrismo como paradigma na construção de conhecimento.....	15
1.2 – A eugenia nas políticas educacionais do Brasil no século XX.....	16
1.3 – Movimento Negro como agente(s) educador(es).....	19
1.4 – Currículo antirracista.....	25
1.4.1 – Estudos culturais, educação e pedagogia.....	25
1.4.2 – Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural e agência na luta antirracista.....	26
1.5 – O que é um currículo antirracista?.....	30
1.6 – a África e sua herança na universidade.....	34
Capítulo 2 – IPN: Memória, luta antirracista e produção de saberes.....	37
2.1 – As trajetórias.....	54
Capítulo 3 – O curso de História e Cultura Africana(s) e Afro-brasileira(s) do IPN: saberes em fronteira.....	66
3.1 – A construção do curso.....	66
3.2 – O curso de HisCultABA do IPN.....	70
3.2.1 – Módulo 1: Ensino da história da África e cultura afro-brasileira: (re)pensando África-Brasil.....	70
3.2.2 – Módulos 2, 3 e 4: África antiga, pré-colonial e contemporânea: da riqueza cultural da antiguidade às consequências da dominação colonial.....	74
3.2.3 – Módulo 5: Raça, Ciência e Diáspora Africana: ocupando espaços negados historicamente.....	79
3.2.4 – Módulo 6: Escravidão, cultura, patrimônio e memória africana na diáspora.....	83

3.2.5 – Módulo 7: Religiões africanas e afro-brasileiras: os saberes ancestrais.....	85
3.2.6 – Módulo 8: Literatura africana e afro-brasileira: a produção literária historicamente anti-colonial e antirracista.....	91
3.2.7 – Módulo 9: Pós-abolição no Brasil: Agência das mulheres negras e lugar de fala na luta antirracista.....	95
3.2.8 – Módulo 10: Arqueologia da Diáspora Africana e a crítica à patrimonialização: visibilidade ao elemento humano.....	106
3.2.9 – Módulo 11: Metodologia da História da África: Os desafios entre a avaliação e a orientação numa produção de saberes plural e afro-diaspórica.....	111
Considerações	
Finais.....	117
Referências Bibliográficas.....	123
Anexos.....	129

## **Introdução**

É possível passar grande parte da sua vida sem conhecer a história do lugar em que nascemos?

As motivações para a presente dissertação podem ter sua origem junto com o processo de escolarização no qual fui inserido. Ao longo do ensino fundamental, meu primeiro contato com a história, a primeira vez que vi representada uma pessoa como eu foi no papel de escravizado (na época, apenas escravo). O discurso amplamente difundido até então era o de que o Brasil fora formado pela união de três raças, o branco, o indígena, e o negro, um com sua ganância por trabalho, o outro com preguiça e o outro com vontade e aptidão para servir. A pirâmide revelava o estereótipo ao qual as populações indígenas e negras foram delegadas no campo educacional por séculos. Vivi resquícios de políticas educacionais que datam do século XIX, que tinham por objetivo “transformar uma população geralmente não-branca e pobre em pessoas embranquecidas na sua cultura, higiene, comportamento, e até, eventualmente, na cor da sua pele”. (DÁVILA, 2006, p. 13)

Eu nunca soube que o Rio de Janeiro havia sido a cidade das Américas que mais havia recebido escravizados. Nunca soube que a economia brasileira esteve ligada à escravidão por mais de três séculos. Nunca soube que as pedras sobre as quais pisamos em grande parte do Centro do Rio de Janeiro tinham ossos enterrados.

Uma cidade de ossos sob nossos pés. Foi o que descobri, já aos 26 anos, quando tive a oportunidade de participar de duas das diversas oficinas realizadas pelo Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos (IPN), uma dia 8 de março de 2016, intitulada “História dos Pretos Novos”, ministrada pelo professor Júlio César Medeiros, diretor do núcleo de pesquisas do IPN e a segunda, dia 10 de março do mesmo ano, “História da zona portuária na perspectiva da afroculturalidade”, por Carla Marques, doutora em Políticas Públicas e Formação Humana pela UERJ. Na época, a cidade do Rio de Janeiro vivia um momento histórico no mínimo conturbado, às vésperas das Olimpíadas Rio 2016, a cidade não havia completado metade das obras previstas para os jogos, entre polêmicas de remoções e um Centro do Rio transformado em canteiro de obras deu-se meu primeiro contato com o IPN.

Não foi o processo educacional, responsável pelo ensino eurocêntrico no qual a juventude brasileira é formada, que me ensinou sobre os diversos papéis do negro no Brasil. A história, uma história de apagamentos, de invisibilizações sistêmicas, tentou

enterrar a memória de uma ancestralidade que deixou restos. Mas, de acordo com Pierre Nora "Os lugares de memória são, antes de tudo, restos. A forma extrema onde subsiste uma consciência comemorativa numa história que a chama, porque ela a ignora" (1996, p. 12).

Esses restos, revelados nas obras de 2011, desenterraram o Cais do Valongo. O Cais que mais recebeu escravizados no mundo, testemunha viva de um dos maiores - se não o maior - crime que a humanidade já cometeu. Um lugar de memória da escravidão. A região conhecida como *Pequena África* (LIMA, 2016 p. 150) guarda a memória do sofrimento e da dor do lugar em que mais desembarcaram cativos escravizados vindos da África no mundo, mas também, de acordo com Monica Lima:

Podemos considerar a região do Valongo, tendo o Cais como seu núcleo central e o sítio arqueológico como evidência material, um símbolo vivo dessa história. E, para além da escravidão e da dureza do cativo, há, nesse espaço da cidade, no entorno do Cais, as marcas da sobrevivência, da resistência e da afirmação desses africanos e africanas e seus descendentes que criaram elementos fundadores da cultura negra urbana na diáspora. (LIMA 2016, p. 145).

É frequente que a perspectiva do sofrimento seja a mais valorizada na narrativa histórica acerca do reencontro do Cemitério dos Pretos Novos e do Cais do Valongo, hoje, importantes caminhos no Circuito Histórico de Celebração da Herança Africana e locais de visitação escolar e turística. Mas não é a narrativa do sofrimento apresentado por um lugar de memória sensível, no entanto, que guia o presente trabalho, mas a dimensão da resistência. Nessa mesma região se organizaram os primeiros blocos carnavalescos, os primeiros sindicatos majoritariamente negros, como o dos estivadores, as primeiras casas de Candomblé. É lá que o Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos hoje sobrevive e produz saberes.

O curso de pós-graduação em História e Cultura Afro-brasileira(s) e Africana(s) em sua ementa, se apresenta como alternativa para “contribuir para a diminuição da enorme lacuna de estudos e pesquisas nesta área.”<sup>1</sup> Demonstrando assim, em sua apresentação um posicionamento político que assume a perspectiva da lacuna, da falta de estudos e pesquisas na área. Mesmo sendo uma afirmação passível de debate, a adoção de tal discurso encaixa o Instituto – a partir de seu interlocutor, Cláudio de Paula

---

<sup>1</sup> A ementa na íntegra pode ser baixada em <http://pretosnovos.com.br/educativo/pos-graduacao/> - último acesso 25/04/18.

Honorato,<sup>2</sup> autor da ementa – numa arena de disputas cujo campo principal são as narrativas produzidas historicamente sobre o currículo no campo educacional brasileiro. Retornando à ementa do curso, ainda em sua apresentação vemos a união em parceria do Centro de Pós-graduação, Especialização e Aperfeiçoamento – CEPEA da Fundação Educacional Duque de Caxias – FEUDUC e de seu Departamento de História com o IPN para atender ao que é chamado de “demanda de formação, atualização e aperfeiçoamento dos docentes da rede pública e privada”<sup>3</sup> na construção do curso. Através de um diálogo transversal e multidisciplinar com diversas áreas de conhecimento, o curso visa apresentar os grandes temas da história da África, abordando questões como o tráfico atlântico, a diáspora, entre outros temas que envolvem a memória e o patrimônio da escravidão e o pós-abolição no Brasil.<sup>4</sup>

O público alvo do curso de pós-graduação lato sensu em História e Cultura Africana(s) e Afro-brasileira(s) são graduados em História, Arte, Letras (Literatura), Geografia.

Sua justificativa mantém o mesmo tom, ao associar a criação do curso ao cumprimento da Lei Federal 10.639/03, atualizada pela 11.645/08, que estabelece a obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos públicos e privados de ensino fundamental e médio.

Ao abordarmos a lei, torna-se necessário uma breve pausa. A partir de estudos como os de Pereira<sup>5</sup>, Alberti<sup>6</sup>, entre outros autores, entendo a consolidação da lei acima mencionada não como fruto de contingências políticas, mas de conquistas do Movimento Negro<sup>7</sup> brasileiro ao longo de décadas<sup>8</sup>. Como nos mostra Pereira:

Essa construção foi possível, em grande medida, graças às articulações estabelecidas, especialmente a partir dos anos 1980, entre setores do movimento negro brasileiro e as diferentes instâncias e/ou organizações do

---

<sup>2</sup> Mestre em História Social pelo PPGH/UFF, doutorando em História da Cultura, Poder e Representações pelo PPGH/UNIRIO, é coordenador do curso de Pós-graduação em História da África e prof. de História da África da FEUDUC – Coordenador do Núcleo de Pesquisa do Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos – IPN.

<sup>3</sup> Trecho retirado da ementa.

<sup>4</sup> Ídem.

<sup>5</sup> Amílcar Araújo Pereira é Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor da Faculdade de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

<sup>6</sup> Verena Alberti é licenciada e bacharel em História pela Universidade Federal Fluminense (1983), mestre em Antropologia Social pelo Programa de Pós Graduação em Antropologia Social (PPGAS) do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1988), doutora em Teoria da Literatura pela Universität Gesamthochschule Siegen, Alemanha (1993).

<sup>7</sup> Em diálogo com Nilma Lino Gomes entendo por Movimento Negro “políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial” (2017, p.23)

<sup>8</sup> Ver ALBERTI e PEREIRA, 2007.

Estado nos âmbitos municipal, estadual e federal, bem como deste com partidos políticos e organizações da sociedade civil.<sup>9</sup>

Um longo caminho foi construído a partir da atuação de importantes expoentes do Movimento Negro no Brasil na direção de uma educação que contemplasse a contribuição histórica, social, econômica e política dos descendentes de africanos escravizados trazidos à força para o Brasil.

O curso aqui, apresenta-se como um dos caminhos adotados para o cumprimento da lei. Com carga horária total de 396 horas, conta com 11 disciplinas, cada uma se constitui num módulo de 36 horas e duas aulas, cada. São elas: 1) Ensino da história da África e cultura afro-brasileira; ministrada pelo professor Cláudio de Paula Honorato, um de nossos entrevistados. 2) História geral da África Antiga, disciplina do professor Júlio César Medeiros. 3) História geral da África pré-colonial; também do professor Cláudio Honorato. 4) História geral da África contemporânea; oferecida pela professora Núbia Aguilar. 5) História do tráfico atlântico e da diáspora africana, dividida pelos professores Moisés Peixoto e Silvio Cezar Lima, sendo o último, um de nossos entrevistados. 6) Escravidão, cultura, patrimônio e memória africana na diáspora; dividida entre as professoras Carla Marques e Simone Pondé. 7) Religiões africanas e afro-brasileiras; dividida pelos professores Eduardo Possidonio e Martha Ferreira, uma de nossas entrevistadas. 8) Literatura africana e afro-brasileira, da professora Simone Ricco 9) História do pós-abolição no Brasil, disciplina dividida por três professoras, Alessandra Tavares e Ione Maria do Carno, e a professora Angélica Ferrarez, nossas entrevistadas. 10) Arqueologia da diáspora africana, ministrada pelo professor Reinaldo Tavares, um de nossos entrevistados. 11) Metodologia da história da África, do professor entrevistado Nielson Rosa.

A arena de disputas anteriormente citada é evidenciada a partir da ementa do curso e de seu currículo.

A dimensão da educação como campo de conhecimento e produção de pesquisas sobre educação étnico-racial já é extensa, ao contrário do que afirma a ementa do curso em sua apresentação. Contemplam-se nela grupos de pesquisa diversos em universidades públicas e privadas, bem como grupos de estudo e coletivos voltados para a temática. Assim, como nos mostra Pereira em seu livro “*O Mundo Negro: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995)*”, o debate

---

<sup>9</sup> PEREIRA, 2017, p. 15.

sobre a ressignificação do papel do negro na história do Brasil, que acumula décadas de experiência, impactou a forma como se faz políticas públicas na contemporaneidade. No entanto, a ementa do curso não lança luz sobre perguntas que, de certa forma, norteiam o presente trabalho: como se deu o processo de construção do curso? Quais as razões que fazem com que o curso ocorra sob responsabilidade do IPN e não da FEUDUC? Como os conteúdos ensinados são organizados, didatizados pelos professores? Existe articulação com os saberes referenciados e (re)produzidos na academia? Qual o diálogo proposto pelo curso com as práticas do Movimento Negro no Brasil hoje?

Através de entrevistas de história oral com atores que participaram da criação do curso de pós-graduação *lato sensu* em História e Cultura Africana(s) e Afro-brasileira(s) e que atuam hoje em sala de aula, buscaremos compreender a construção histórica do curso, bem como situá-lo nas questões atualmente pertinentes para as discussões curriculares no campo da luta antirracista.

No primeiro capítulo demonstramos, a partir da história da construção da educação no Brasil, que somos profundamente influenciados pelo colonialismo do poder, tendo o eurocentrismo como paradigma da produção de conhecimento, o que determinou historicamente o conteúdo presente nos currículos. Mostramos de que maneira o Movimento Negro brasileiro atuou reeducando a sociedade através de décadas de lutas, nas quais vemos o campo da educação enquanto lugar central para o desenvolvimento de novas narrativas do negro na sociedade brasileira, e compreendemos em diálogo com Gomes, os saberes que permeiam essa construção histórica e social: os saberes políticos, os saberes identitários e os saberes estético-corpóreos. Buscamos definir o currículo antirracista, inserido num campo de disputas. Entendemos esse currículo à partir da perspectiva de Macedo, como espaço-tempo de fronteira cultural que evidencia a agência da população negra na luta contra o racismo no Brasil, bem como situamos a aprovação da Lei Federal 10.639/03 enquanto uma conquista na luta do Movimento Negro no Brasil.

Encontramos no capítulo 2 um Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos situado num lugar de memória complexo: a *Pequena África*, no Centro do Rio de Janeiro, lugar de memória sensível da escravidão<sup>10</sup>, sítio arqueológico testemunha dos horrores da escravidão atlântica e, ao mesmo tempo, lugar vivo, no qual nasce a cultura do samba, se presentificam rituais religiosos e manifestações culturais diversas que lembram e marcam aquele espaço enquanto lugar de resistência, e de produção de

---

<sup>10</sup> LIMA, Monica. História, patrimônio e memória sensível. In: Outros Tempos, vol. 15, n. 26, 2018, p. 111.



saberes. Justamente num IPN sobre um antigo Cemitério, a articulação entre o lugar de memória da escravidão e o ensino no Curso de Pós-graduação Lato Sensu em História e Cultura africana(s) e afro-brasileira(s) fica evidente ao analisarmos nossas fontes orais: os depoimentos dos professores envolvidos na construção do curso, dos quais conhecemos nesse capítulo também as trajetórias similares que os ligam à cultura de luta antirracista<sup>11</sup>, esse posicionamento político e ideológico coloca os agentes na posição de “negros em movimento”<sup>12</sup>, que utilizam seus “espaços de manobra”<sup>13</sup> diariamente através de seus olhares para promoverem a construção de novas epistemologias.

No capítulo três analisamos a ementa do Curso, nosso objeto de pesquisa. Passando pelas possibilidades apresentadas pelo estudo de História da África, no primeiro módulo, até o desenvolvimento dos trabalhos de final de curso são 11 módulos analisados, cada um com duas aulas. Ainda que não de maneira profunda, fomos capazes de perceber os principais referenciais trabalhados por cada professora e professor em sala de aula, a partir das ementas das disciplinas. Esses referenciais, como percebemos, representam a potência de uma educação antirracista na medida em que respeitam as cosmovisões e experiências de cada professor e professora, apresentam as pluralidades metodológicas, políticas, identitárias, religiosas que compõe a formação histórica e social da população negra no Brasil.

---

<sup>11</sup> LIMA, Thayara. A Cultura de luta antirracista e as potencialidades do contato entre docentes de História e o movimento negro para a implementação da Lei 10.639/03, 2018. Dissertação de mestrado, PPGE-UFRJ

<sup>12</sup> GOMES, 2017 p. 18

<sup>13</sup> Em diálogo com a professora Angélica Ferrarez, entendemos como “espaços de manobra”, lugares de produção de saberes, formais ou informais, plurais, que garantam autonomia para que os professores possam ir além do que é prescrito, mediando através de suas vivências, de seus referenciais, a construção de novas epistemologias, a partir de assuntos “antigos”, conhecimentos tidos da “ciência clássica”, sobre os quais antes, no silenciamento das diferenças, abordagens subalternas eram antes impensadas.

## Capítulo 1: A educação como campo de luta antirracista

### 1.1: O eurocentrismo como paradigma na construção de conhecimento.

*Ninguém ouviu, um soluçar de dor  
No Canto do Brasil.*<sup>14</sup>

A narrativa de poder da colonialidade tem início com o processo de expansão marítima Europeia. O contato de subalternização e a necessidade de uma mão de obra forçada foram produtores da ideia do Ocidente como centro, e de uma Europa como universal. É a “raça” que vai se tornar o pilar central da dominação colonial. Em seu artigo “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”, Aníbal Quijano nos mostra que

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova id-entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. (2005, p.2)

O autor nos apresenta o conceito de raça como característica mental da modernidade. Principalmente como instrumento de classificação social básica da população latino-americana. O colonialismo tornou necessária a criação da raça como matriz principal de dominação. A codificação da cor como característica emblemática da hierarquia social foi adotada com o tempo, na área britânico-americana, segundo Quijano, aonde os negros eram a principal mão de obra e faziam parte da sociedade colonial (Ídem, p.2).

Um governo racial era formado na América, fundando, a partir da ideia de raça, relações sociais que produziram identidades sociais novas historicamente como *índios*, *negros* e *mestiços* e redefiniram identidades sociais antigas, como *português* ou *espanhol*, antes simples caracterizações de países de origem, agora entendidas como dominantes numa hierarquia social. A ideia de raça,

Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. (QUIJANO, 2005, p. 2)

---

<sup>14</sup> Trecho do samba *O canto das três raças*, Clara Nunes, 1974, autores: Mauro Duarte e Paulo Cesar Pinheiro.

Para a construção do eurocentrismo como projeto político, o governo racial produz uma relação direta entre ser humano e branquitude, naturalizando o racismo e a dominação a partir da violência.

Essa violência epistêmica, fez parte de um processo de hegemonia e controle das subjetividades, como nos mostra Quijano, que contou com a expropriação de populações colonizadas, bem como com a repressão das formas de produção de conhecimento dos mesmos, “seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade”, repressão comum a povos indígenas e africanos taxados de iletrados e desprovidos de herança intelectual (QUIJANO, 2005, p.5).

Como paradigma de produção de conhecimento, o eurocentrismo e a violência epistêmica produziram, e produzem até hoje, amplos movimentos de resistência que privilegiam o campo da educação como território de luta principal nas experiências de emancipação da população negra.

## **1.2: A eugenia nas políticas educacionais do Brasil no século XX.**

*Constituiu um universo de beleza  
Explorado pela raça negra  
Por isso o negro lutou  
O negro lutou  
e acabou invejado  
E se consagrou<sup>15</sup>*

A importância dos estudos pós-coloniais na superação da visão amplamente difundida no Brasil em vias do século XIX, com a primazia da eugenia e da celebração da mestiçagem, e início do XX acerca da suposta “democracia racial”<sup>16</sup>, que imperava no país, trouxe novos olhares epistemológicos e possibilidades de reconhecimento da questão étnico-racial que se mantém atuais. O discurso que deu margem ao “mito das três raças”<sup>17</sup> foi determinante para a construção de políticas públicas que viam a escola como um dos lugares mais propícios para o embranquecimento cultural da população.

---

<sup>15</sup> Trecho do Afoxé *Negrume da Noite*, Ilê Aiyê.

<sup>16</sup> Ver Pereira, 2013.

<sup>17</sup> Através de Gilberto Freyre, a formação colonial do Brasil nos é mostrada como “*um processo de equilíbrio de antagonismos. Antagonismos de economia e de cultura. A cultura européia e a indígena. A européia e a africana. A africana e a indígena. A economia agrária e a pastoril. A agrária e a mineira. O católico e o herege. O jesuíta e o fazendeiro. O bandeirante e o senhor de engenho. O paulista e o emboaba. O pernambucano e o mascate. O grande proprietário e o pária. O bacharel e o analfabeto. Mas predominante sobre todos os antagonismos, o mais geral e o*

Na primeira metade do século XX o tema da eugenia marca não só as discussões científicas, mas também as políticas educacionais brasileiras influenciando a forma em que se pensa a escola e determinando o futuro educacional da população negra brasileira. Na introdução de seu livro *Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil 1917-1945*, Jerry Dávila, que desde 1993 pesquisa relações raciais no Brasil, nos mostra como o pensamento eugênico está ligado à história e ao pensamento educacional no Brasil. Pesquisando o período histórico indicado pelo título, reconhecido como período de cruciais transformações sociais no país, Dávila, observando documentos e registros do Rio de Janeiro, então capital federal, aponta como o pensamento eugenista brasileiro guiou a expansão e a reforma do sistema educacional partindo do pressuposto de que a degeneração racial trazia desvantagens ao povo brasileiro, desvantagens essas que poderiam ser sanadas, extirpadas no futuro, através da educação e da miscigenação que poderia garantir o branqueamento cultural da sociedade brasileira. (DÁVILA, 2006, p. 13). Sobre o pensamento educacional brasileiro da época, de acordo com o autor:

Para os educadores brasileiros e sua geração intelectual, raça não era um fato biológico. Era uma metáfora que se ampliava para descrever o passado, o presente e o futuro da nação brasileira. Em um extremo, a negritude significava o passado. A negritude era tratada em linguagem freudiana como primitiva, pré-lógica e infantil. Mais amplamente, as elites brancas equiparavam negritude à falta de saúde, preguiça e criminalidade. A mistura racial simbolizava o processo histórico, visualizado como uma trajetória da negritude à brancura e do passado ao futuro. (DÁVILA, 2006 p. 25)

As políticas públicas educacionais conduzidas por nomes como Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Fernando de Azevedo, Antônio Carneiro Leão e Edgar Roquette Pinto

---

*mais profundo: o senhor e o escravo*". (FREYRE, Gilberto, 1933, p.53). Mas, ao contrário do que seria normal afirmar, que esses antagonismos iriam levar ao conflito inevitável, não para Freyre, muito pelo contrário "*Entre tantos antagonismos contundentes, amortecendo-lhes o choque ou harmonizando-os, (temos) condições de confraternização e de mobilidade social peculiares ao Brasil: a miscigenação...*" (FREYRE, Gilberto, 1933, p.54). Temos aí apresentado, então o ponto central de sua obra, a miscigenação. Para o autor esse seria o exato fator que explicaria o sucesso da colonização portuguesa no Brasil. O elogio ao colonizador, o herói fomentador de nossa grande nação, pode ser observado repetidamente ao longo de sua obra "Casa Grande & Senzala".

Sua visão sobre a escravidão é passível de severas críticas, ao deixar brechas em suas argumentações para entendermos que a nossa escravidão teria sido mais "branda" e menos segregacionista do que em países como os EUA, por exemplo.

No terceiro capítulo do livro podemos encontrar uma justificativa para a escravidão. A miscigenação continua central ao longo do livro, o que acaba por amansar bastante o período da escravidão no Brasil, seus relatos se firmam ao negro no âmbito da Casa Grande, o negro doméstico, o negro que participou da criação do filho do senhor de engenho, a negra que o educou, amamentou, cuidou, cantou, mas em momento algum se aproxima do negro que lutou, que negou, que de fato trabalhou e contribuiu para a economia e a cultura de fato de todo o país. Outra polêmica em torno do livro é o fato de o autor transformar as relações sexuais da negra como o senhor em relações mais consensuais do que qualquer outra coisa, e a violência? Ausente. Até que ponto essa generalização deve ser imposta? Bom, no âmbito do universalismo europeu, que influenciou o pensamento conservador, essa generalização é permitida.

tiveram o que o autor reconhece como um sentido duplo. Ao mesmo tempo em que expandiram o alcance da escolaridade para a população pobre e não-branca, reforçaram o estereótipo sobre a negritude como símbolo do passado, algo responsável pelas mazelas e pelo atraso do país, um desafio a ser superado, ultrapassado, enterrado pelos valores “modernos”, ou branco-europeus,

(...) definiram as escolas como clínicas em que os males nacionais associados à mistura de raças poderiam ser curados. Suas crenças forneceram um poderoso motivo para a construção de escolas e moldaram a forma como essas escolas funcionariam. (Idem, p. 22).

Jerry Dávila nos mostra que a implantação da educação pública universal no Brasil na primeira metade do século XX teve suas ações e seus motivos influenciados pela ideologia racial de pelo menos três maneiras: primeiro pelo colonialismo europeu secular, segundo pelo elitismo branco ao qual pertenciam os articuladores das políticas educacionais que continuavam a associar a brancura à força, saúde e virtude e terceiro ao racismo intrínseco ao sonho utópico de um Brasil moderno, desenvolvido e democrático. Para ele:

Os chamados pioneiros educacionais do Brasil transformaram as escolas públicas emergentes em espaços em que séculos de supremacismo branco-europeu foram reescritos nas linguagens da ciência, do mérito e da modernidade. As escolas que eles criaram foram projetadas para imprimir sua visão de uma nação brasileira ideal, naquelas crianças sobretudo pobres e não-brancas que deveriam ser a substância daquele ideal. (...) (DÁVILA, 2006, p. 24)

A tarefa das elites brasileiras era encontrar novas formas de criar brancura, necessária para manter a vitalidade, dessa forma, os educadores criaram escolas cujas normatividades se baseavam na raça e, através dela, suas recompensas funcionavam. “Naturalmente, para eles o futuro do Brasil era Branco” (DÁVILA, 2006, p. 26). Para educadores, cientistas sociais e formuladores de políticas públicas, a fuga da armadilha determinista da negritude e da degeneração do Brasil só poderia vir através da escola. Esta instituição deveria fornecer recursos culturais e de saúde à todas as crianças, como forma de embranquecê-las socialmente, exemplo de como a raça no Brasil era uma categoria social, e não somente biológica, que poderia ser reparada futuramente através da educação, da saúde e da miscigenação. Dá-se aí a diferença crucial entre a mentalidade eugenista brasileira da de países como a Alemanha, a Grã-Bretanha e os Estados Unidos que, segundo Dávila, teriam adotado uma eugenia *pesada*, baseada na

remoção de órgãos reprodutivos de indivíduos indesejados pela esterilização. O Brasil, assim como grande parte da América Latina e algumas partes da Europa teria adotado a eugenia *leve*, cuja regra principal seria o cuidado pré e neonatal, bem como a saúde, a higiene pública e a psicologia gradualmente melhorariam a população. (2006, p.31).

(...) Para os brasileiros que a adotavam, a eugenia não era apenas um meio de aperfeiçoar indivíduos ou grupos específicos. Era uma forma de superar o que eles percebiam ser as deficiências da nação, aplicando uma série de diagnósticos e soluções científicas. Tratava-se de um nacionalismo eugênico, que congregou médicos, sociólogos, psicólogos, higienistas e antropólogos. (Idem, p. 32)

O autor nos entrega uma ótima justificativa para o estudo das relações raciais no Brasil por meio da educação: ele nos permite observar recursos históricos que nos mostram padrões de desigualdade racial no Brasil, bem como um tipo diferente de leitura que descortina aspectos importantes das relações raciais no país: sua ambivalência, sua elasticidade e sua ambiguidade. O primeiro relacionado especificamente ao conceito de raça, este com características difusas, que abarcavam um discurso médico e científico sobre a degeneração que poderia ser revertida através de políticas higienistas na escola. O segundo sobre a elasticidade permitida pelo movimento social mediado pela educação, visto que um homem negro, embranquecido culturalmente, poderia teoricamente ascender socialmente pela via da educação, e o terceiro, a abiguidade sobre a utilização indireta do conceito de raça no campo educacional, escondida sob uma linguagem codificada médica e científico-social. (2006, p. 36-37)

É a partir do entendimento de que o campo educacional foi central para o desenvolvimento de políticas públicas que visavam o embranquecimento cultural e a valorização da narrativa eurocêntrica de mundo, que o presente trabalho se lança na tarefa de debater as relações entre educação, lugares de memória e produção de saberes para a luta antirracista, apresentando a experiência do IPN, através da investigação sobre a construção histórica do curso de pós-graduação *latu senso* em História e Cultura Africana(s) e Afro-brasileira(s) do Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos.

### **1.3: Movimento Negro como agente(s) educador(es)**

*Negro é lindo*

*Negro é amigo*

*Negro também é*

O processo histórico educacional brasileiro contou com participação ativa da população afro-brasileira. Na busca por pesquisas sobre a educação no Brasil é comum percebermos a invisibilização da raça, do protagonismo negro no campo educacional diante de políticas de expansão de uma escola pública “para todos” que, como vimos anteriormente, muito fez pela eugenia, pelo embranquecimento cultural da população brasileira, aliando diversas esferas sociais, tais como a escola, a saúde, a medicina e o próprio Estado. Interrogar o passado torna-se necessário numa metodologia de estudo que se dedica ao campo da educação, e é isso que Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva fazem em “*Movimento negro e educação*”. Os autores constroem, a partir de uma narrativa que se preocupa em interrogar o passado, o caminho histórico da educação no Brasil desde antes da abolição, bem como políticas de caráter racial que muitas vezes agiam na manutenção do *status* escravista da elite brasileira.

No centro das políticas sobre a atuação das organizações do movimento negro na escolarização dos pretos e pobres no Brasil ao longo do século XX, os autores nos mostram que:

(...) São pólos de agregação que podem funcionar como clubes recreativos e associações culturais (grupos que preservam valores afro-brasileiros), ou como entidades de cunho político, ou, mais recentemente, como formas de mobilização de jovens em torno de movimentos artísticos com forte conteúdo étnico (hip-hop, blocos afros, funk e outros). Em muitos casos elas se configuram como instâncias educativas, na medida em que os sujeitos que participam delas as transformam em espaços de educação política. (2000, p. 139)

De acordo com os autores foram entidades negras, a exemplos como a Frente Negra Brasileira (FNB), o Teatro Experimental do Negro (TEN), que, na ausência de políticas de estado, abriram cursos e alfabetizaram adultos e promoveram formação educacional para crianças negras, o que demonstra que na educação de negros e negras brasileiros muitas vezes a agência não recorreu aos meios de administração pública, mas a organização de grupos independentes para promover o acesso historicamente negado à educação. Citando Regina Pahim Pinto, Luiz e Petronilha nos mostram que:

---

<sup>18</sup> Trecho do samba/rock *Negro é lindo*, Jorge Ben, 1971.

os negros desenvolviam por meio de suas organizações de luta uma “percepção bastante crítica e negativa sobre a política educacional, ou melhor, sobre a ausência de qualquer providência [...] por parte das autoridades constituídas” (2000, p. 140).

Os autores também destacam o papel desempenhado pelo que pesquisadores chamam de “mídia negra”, jornais e periódicos de curta ou longa duração que circularam pela então capital federal no pós-abolição, até os anos trinta (como o excepcional caso do *Clarim da Alvorada*), nos quais os editores bradavam a importância da escolaridade para a população negra como esperança de ascensão social.

(...) o abandono a que foi relegada a população negra motivou os movimentos negros, do início do século, a chamar para si a tarefa de educar e escolarizar as suas crianças, os seus jovens e, de um modo geral, os adultos. (2000, p. 143)

Entre suas estratégias de conscientização incluíam-se a publicação de datas de nascimento e morte de intelectuais negros, além de suas biografias e passagens que destacavam o valor da educação, os autores exemplificam nomes como Cruz e Souza, André Rebouças, José do Patrocínio e Luiz Gama.

A Frente Negra Brasileira (FNB) foi uma organização negra fundada em 1931 que atuou até 1937, com o golpe de Getúlio Vargas e a instauração da ditadura do Estado Novo no Brasil. Uma de suas principais bandeiras de luta era pela instrução. De acordo com o professor Petrônio Domingues:

O maior e mais importante departamento da FNB foi o de Instrução, também chamado de Departamento de Cultura ou Intelectual. Era o responsável pela área educacional da FNB. Um de seus motes propagandísticos conclamava: “Eduquemos mais e mais os nossos filhos, dando-lhe uma educação e uma instrução de acordo com as suas aspirações” (*A Voz da Raça*, 28 out. 1933, p. 2). O conceito de educação articulado pela entidade era amplo, compreendendo tanto o ensino pedagógico formal quanto a formação cultural e moral do indivíduo. A palavra educação era usada frequentemente com esses dois sentidos. Já a palavra instrução tinha um sentido mais específico: de alfabetização ou escolarização.<sup>19</sup>

Seus membros acreditavam na educação como principal arma na “cruzada” contra o “preconceito de cor”, capaz de proporcionar a inserção da população negra na sociedade e garantir a cidadania plena. A instituição trazia a educação com frequência na veiculação de um dos mais importantes jornais da imprensa negra da época, o *A Voz da Raça*. Para Domingues:

---

<sup>19</sup> DOMINGUES, Petrônio. Um ‘templo de luz’: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 39 set./dez. 2008. p. 522.



A instrução foi uma das questões mais pautadas da FNB: “A instrução bem disseminada na raça será a maior e a mais importante conquista desta entidade” (A Voz da Raça, set. 1936, p. 4). Em quase todas as edições do jornal da FNB encontra-se alusão ao quadro de carência educacional da população negra e à necessidade de ela instruir-se.<sup>20</sup>

A perspectiva da organização autônoma de entidades negras por educação é de importância crucial para o desenvolvimento do presente trabalho. A invisibilização e a negação históricas resultaram em experiências de resistência que possibilitaram agências políticas, como no caso da criação do curso aqui pesquisado, que articula educação antirracista diretamente a um lugar de memória. Acreditamos, em diálogo com Nilma Lino Gomes<sup>21</sup>, no Movimento Negro enquanto educador, produtor e sistematizador de saberes emergentes da experiência e da agência da população negra<sup>22</sup>. Dessa forma, é necessário definir a perspectiva que adotaremos ao longo do trabalho sobre os conhecimentos e saberes produzidos pelo Movimento Negro. Para isso, nos baseamos no debate sobre saberes emancipatórios pensados por Gomes, em diálogo com Boaventura de Sousa Santos.

Em um processo de *imaginação pedagógica*, Gomes se inspira na proposta de Santos de uma sociologia das ausências e das emergências, na qual a primeira “(...) consiste numa investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na realidade, ativamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe.”<sup>23</sup> cujo objetivo é transformar as ausências em presenças. Enquanto a sociologia das emergências “(...) consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear por um futuro de possibilidades plurais, concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente mediante atividades de cuidado.”<sup>24</sup> A autora entende o Movimento Negro como ator político central no alcance da mediação entre a população negra, o Estado, a sociedade e a escola, enfrentando desafios como a regulação do mercado e da racionalidade científico instrumental que

---

<sup>20</sup> Idem. p. 523.

<sup>21</sup> Pedagoga/UFMG, mestra em Educação/UFMG, doutora em Antropologia Social/USP e pós-doutora em Sociologia/Universidade de Coimbra. Integra o corpo docente da pós-graduação em educação Conhecimento e Inclusão Social -FAE/UFMG. Foi Coordenadora Geral do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG (2002 a 2013) e, atualmente, integra a equipe de pesquisadores desse Programa. Integrou a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (gestão 2010 a 2014). Foi reitora Pró-Tempore da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB (2013-2014). Foi Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial -SEPPIR - (2015) e do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (2015-2016) do governo da presidenta legitimamente eleita, Dilma Rousseff. Fonte: <http://lattes.cnpq.br/7444449891704854> - último acesso em 10/02/2019

<sup>22</sup> GOMES, Nilma Lino. Movimento negro, saberes e a tensão regulação-emancipação do corpo e da corporeidade negra. Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCar, v. 2, 2011. p. 46.

<sup>23</sup> GOMES, 2011. p. 38

<sup>24</sup> Idem. p. 38.

transformaram os saberes produzidos pelo Movimento Negro em ausências. Ausências no currículo, no desenvolvimento de políticas públicas, e econômicas de emancipação da população negra, essas, profundamente transformadas pelo Movimento Negro brasileiro.

Partindo da crítica à racionalidade hegemônica na ciência e na sociedade ocidental de Santos, a autora define que o paradigma da modernidade ocidental comporta duas formas de conhecimento: o conhecimento-emancipação, no qual o ato de conhecer está vinculado ao saber, saborear, à sapiência e ao sábio e o conhecimento-regulação, no qual o ato de conhecer passou a estar ligado à ciência moderna, ao cientista isolado do mundo que escreve sobre ele, teoriza, sistematiza as informações através da tecnologia, perspectiva que não deixa lugar para outras formas de conhecimento, estas, consideradas fora do cânone.<sup>25</sup>

Profundamente marcado pelas práticas sociais, culturais e políticas, o conhecimento-emancipação foi marginalizado pela ciência moderna, mas existe uma relação dialética entre regulação-emancipação, ainda que tensa, e na operação desse campo em paralelo com a teoria e prática educacional, que Gomes reconhece o Movimento Negro como um produtor e sistematizador de saberes produzidos pela população negra ao longo de anos.<sup>26</sup> Sobre uma das estratégias do Movimento Negro no campo da educação, a de indagação do papel da universidade no processo de negação da agência da população negra ao longo da história, Gomes diz:

Ao estabelecer como uma de suas estratégias de ação política a indagação sobre o papel da universidade e da produção científica nesse processo, o movimento negro se diferencia dos demais movimentos sociais e populares da década de 1970. Nesse contexto, saberes considerados hegemônicos são questionados e novos saberes são produzidos.<sup>27</sup>

Saberes esses que deveriam “(...) fazer parte das nossas reflexões teóricas, da educação escolar, dos currículos e dos projetos sociais, sobretudo no momento atual, após a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96, pela Lei n. 10.639/03 (...)”<sup>28</sup> Nilma Lino Gomes define três tipos de saberes que emergem da experiência da população negra no Brasil e são sistematizados pelo Movimento Negro, são eles: os saberes identitários, os políticos e os estético/corpóreos.

Os saberes identitários tem relação com a inserção do debate sobre “raça e cor” na sociedade brasileira, promovendo inclusive, a institucionalização das categorias de

---

<sup>25</sup> Ibidem. p. 42-43.

<sup>26</sup> GOMES, sup. cit. p. 44

<sup>27</sup> Idem. p. 44

<sup>28</sup> Ibidem. p. 46

cor do IBGE (preto, branco, pardo, amarelo, indígena), garantindo coleta de dados e desenvolvimento de pesquisas educacionais que colaboraram com o avanço da compreensão das desigualdades sociais presentes no cotidiano. O debate identitário se move da esfera privada para a dimensão pública, produzindo visibilidade aos antes silenciados e reações de setores conservadores.<sup>29</sup>

Sobre os saberes políticos, Gomes aponta:

A universidade, os órgãos governamentais, sobretudo o Ministério da Educação, passam a tematizar mais sobre as desigualdades raciais. As pesquisas, as políticas educacionais e os indicadores de avaliação escolar começam a dar outro destaque à discussão sobre a questão racial. Os campos do direito e da justiça começam a ser pressionados para dar respostas que contemplem a concretização de uma sociedade igualitária que tenha como eixo o direito à diversidade. As tensões entre justiça social e desigualdades raciais começam a ocupar outro lugar nas preocupações e decisões jurídicas.<sup>30</sup>

A autora destaca também que os saberes políticos recolocam em cena situações de racismo antes tidas como naturalizadas, enquanto a imprensa passa a dar destaque a situações que se pensavam antes superadas, as redes sociais reagem a casos e trazem à tona denúncias de discriminação, ou discursos racistas por parte de setores de poder social, como na academia, na política ou na mídia.

Os saberes estéticos/corpóreos são o que recebem o maior enfoque no artigo citado. A corporeidade é entendida como potencialidades, simbolismos e representações do corpo negro em movimento, destacando-se na cena pública por entre a tensão entre regulação-emancipação, pois tem o potencial de reproduzir ausências na medida em que é, por exemplo, tematizado via folclorização, exotismo ou negação

Ou então quando esse corpo é apresentado e representado como indisciplinado, lento, fora do ritmo, que não aprende, violento. Esse é um tipo particular de produção de não existência que acontece, por exemplo, no campo da educação, pois se realiza por meio de uma presença redutora que relega o corpo negro, sua corporeidade e seus saberes ao lugar da negatividade e da negação. Trata-se da negação do corpo negro como corpo livre, que age, move, contesta, vibra, goza, sonha, reage, resiste e luta. Podemos dizer que estamos diante de uma forma de regulação do corpo e da corporeidade negra que se dá por meio da violência do racismo que afeta todos nós, inclusive as próprias vítimas.<sup>31</sup>

O currículo eurocêntrico reproduz ausências, cria estereótipos e regula a corporeidade e o corpo negro, enquanto saberes da comunidade negra foram construídos, aprendidos, ressignificados, socializados e sistematizados pelo Movimento Negro. Acreditamos que

---

<sup>29</sup> Ibidem. p. 47

<sup>30</sup> Ibidem. p. 47

<sup>31</sup> GOMES, 2008. sup. cit. p. 50

essa sistematização possibilitou a reeducação da sociedade, a quebra de paradigmas e a possibilidade de desenvolvimento de novas epistemologias, essas, não mais colonizadas, mas ligadas ao Sul, garantindo a emergência de um currículo cujos saberes emancipatórios se baseiam também na narrativa de vida e no protagonismo da população negra brasileira. Entendemos esse currículo, em diálogo com Nilma Lino Gomes, como um currículo antirracista, capaz de se apropriar de décadas de sistematização do Movimento Negro no desenvolvimento de uma educação embasada por referenciais teórico-metodológicos que respeitem os saberes identitários, políticos, estético-corpóreos, que dialogam com a narrativa de vida dos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, educadores, estudantes e além. Esse currículo foge a tensão regulação-emancipação a partir do momento em que passa a ser não apenas uma criação cultural, mas um criador de cultura.

#### **1.4: Currículo antirracista.**

##### **1.4.1: Estudos culturais, educação e pedagogia**

EC configuram espaços alternativos de atuação para fazer frente às tradições elitistas que persistem exaltando uma distinção hierárquica entre alta cultura e cultura de massa, entre cultura burguesa e cultura operária, entre cultura erudita e cultura popular. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003. p. 37)

Assim Marisa Vorraber Costa, Rosa Hessel Silveira e Luis Henrique Sommer, caracterizam os Estudos Culturais em seu artigo “Estudos culturais, educação e pedagogia”, vemos que os estudos culturais promovem uma implosão na teoria cultural, transmutando o conceito de cultura, antes impregnado de elitismos e segregação, para um outro eixo de significados que passam a dar conta, também, do popular. Deixamos de falar em “cultura”, para falar em “culturas”, no plural. Cultura de massa, cultura empresarial, culturas indígenas e etc.<sup>32</sup> Importante ressaltar que as tradições elitistas que, por muito tempo determinaram a “cultura”, como elemento da civilidade associada ao homem, branco, europeu, constituem-se em comunhão com a colonialidade do poder, apontada por Quijano.

O surgimento dos Estudos Culturais se dá, de acordo com os autores, entre as movimentações de grupos sociais que buscam se apropriar de ferramentas conceituais de saberes pautados por leituras de mundo que anseiam por uma cultura pautada por

---

<sup>32</sup> COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003. p. 36

oportunidades democráticas e educação de livre acesso.<sup>33</sup> Baseando-se em Stuart Hall, os autores apontam que, na perspectiva desse autor, segundo os Estudos Culturais, as sociedades capitalistas apresentam desigualdades étnicas, geracionais, de gênero e de classe, tendo como a cultura o campo de estabelecimento e contestação de tais distinções.<sup>34</sup>

É na esfera cultural que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados procuram fazer frente à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos mais poderosos. Nesse sentido, os textos culturais são o próprio local onde o significado é negociado e fixado.<sup>35</sup>

A dimensão epistemológica da denominada “virada cultural”, que se deu ao longo do séc. XX, principalmente com a dinamização dos meios de comunicação, produz sentidos que operam nas arenas culturais, aonde as hierarquias são estabelecidas e os significados negociados.

Não podemos afirmar, no entanto, que os estudos culturais são um conjunto articulado de ideias e pensamento. Os autores nos mostram que os EC constituem um conjunto de formações instáveis e descentradas. Há diversas posições teóricas e caminhos de pesquisa possíveis. O entendimento de que os Estudos Culturais são *teorias viajantes* cuja característica principal é a de transitar entre universos simbólicos e culturais variados, produzindo novas problematizações também nos é apontado<sup>36</sup>, assim como a autocrítica promovida, principalmente pelo envolvimento com o marxismo e pelo surgimento das teorias feministas também fica evidente. Os EC surgem em oposição ao elitismo, mas carregam em si, características sexistas que necessitam ser reavaliadas num determinado momento. Outro combate interno enfrentado pelos EC diz respeito aos estudos sobre as questões raciais, nas quais, como aponta Hall, os pesquisadores que se debruçaram sobre a questão racial encontraram dificuldades imensas para garantir espaço.

Sobre a aproximação dos Estudos Culturais com a educação no Brasil, segundo os autores,

as contribuições mais importantes dos EC em educação parecem ser aquelas que têm possibilitado: a extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola; a desnaturalização dos discursos de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares em ação na escola e fora dela; a ampliação e

---

<sup>33</sup> Ídem. p. 37

<sup>34</sup> Ibid. p. 37

<sup>35</sup> COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003. p. 37

<sup>36</sup> Ídem, p. 40

complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre processos de subjetivação.<sup>37</sup>

As possibilidades apresentadas pela articulação dos EC com a escola permitiram, por exemplo, a concepção de *campo de luta* comum aos estudos críticos e pós-críticos, na qual observa-se o currículo como uma construção cultural, logo, como formador de significados de mundo, de identidades.

#### **1.4.2: Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural e agência na luta antirracista**

*Negro que já foi escravo  
Negro é a voz da verdade  
Negro é destino é amor  
Negro também é saudade*<sup>38</sup>

A abertura do campo do currículo para narrativas sobre a diferença é evidente. Narrativas da diferença apropriadas por grupos antes invisibilizados, negados, regulados, mas criadores de saberes anteriormente discutidos. É possível pensar em diferença num país marcado por um projeto de colonização que procurou homogeneizar, obliterando as diferenças? Para Bhabha o conceito de diferença<sup>39</sup>

se refere à variedade de maneiras como discursos específicos da diferença são constituídos, contestados, reproduzidos e ressignificados. Algumas construções da diferença, como o racismo, postulam fronteiras fixas e imutáveis entre grupos tidos como inerentemente diferentes. Outras construções podem apresentar a diferença como relacional, contingente e variável. Em outras palavras, a diferença não é sempre um marcador de hierarquia e opressão. Portanto, é uma questão contextualmente contingente saber se a diferença resulta em desigualdade, exploração e opressão ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política.<sup>40</sup>

A Lei 10639/03, que obriga o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas, pode ser vista como uma estratégia suplementar que revela que o ato de acrescentar não necessariamente equivale a somar, mas pode, sim, alterar o cálculo, interrompendo “a serialidade sucessiva da narrativa de plurais e de pluralismo ao mudar radicalmente seu modo de articulação” (BHABHA, 1998, p.219). Segundo Bhabha

Esse espaço suplementar de significação cultural que revela - e une - o performativo e o pedagógico nos oferece uma estrutura narrativa característica da racionalidade política moderna: a integração marginal de

<sup>37</sup> Ibid. P. 56

<sup>38</sup> Trecho do Samba *Sorriso Negro*, Dona Ivone Lara, 1981.

<sup>39</sup> BHABHA, 1998, p. 227.

<sup>40</sup> Idem, p. 374.

indivíduos num movimento repetitivo entre as antinomias da lei e da ordem. É do movimento liminar da cultura da nação - ao mesmo tempo revelado e unido - que o discurso da minoria emerge.<sup>41</sup>

A Lei 10639/03 é resultado de décadas de luta do Movimento Negro no Brasil pela reavaliação do papel do negro na história nacional a partir de novas narrativas.<sup>42</sup>

Ao debatermos o papel do mito da democracia racial no processo de escolarização brasileiro, assim como a ausência da participação ativa dos negros em processos históricos no espaço escolar, invisibilizadas as suas agências e resistências, suas ressignificações, o que induziria os alunos negros a desvalorizarem seu passado e subestimar seu papel na construção social do país é preciso que destaquemos algumas questões importantes ao presente trabalho: como podemos lutar contra o racismo, se não se admite sua existência e sua construção histórica no Brasil? É possível partirmos da fundação de diferentes epistemologias que reconheçam a diferença? Em caso positivo, como negociar com a diferença no currículo escolar, na realidade e no contexto atual?

Precisamos entender que o currículo é um campo de disputas onde se manifestam diferentes interesses, não uma realidade previamente definida através de listas de conteúdos determinadas de forma neutra. Para Elizabeth Macedo ele é “espaço-tempo híbrido, de fronteira entre culturas que se legitimam de forma diferenciada.”<sup>43</sup> O hibridismo surge em diálogo direto com Homi Bhabha, de acordo com a autora,

Como na análise de Bhabha para o conceito de povo e de nação, a educação emerge de um movimento narrativo duplo: de um lado uma temporalidade continuísta e de outro uma estratégia performática. Por temporalidade continuísta, entendo todo um conjunto de saberes culturais legitimados, uma cultura eleita que é função do projeto educacional transmitir. Nesse sentido, a educação apresenta-se e autoriza-se como história, como espaço-tempo da repetição.<sup>44</sup>

Uma zona de ambivalência emerge da tensão entre a temporalidade continuísta e uma temporalidade performática, ou seja, “um projeto de significação que nega qualquer temporalidade anterior, qualquer referência a um passado essencialmente bom, o que seria a sua própria negação.”<sup>45</sup> Criada justamente entre repetição e performatividade, há um “espaço-tempo liminar em que é possível pensar a existência

---

<sup>41</sup> Idem. p. 218.

<sup>42</sup> PEREIRA, 2012.

<sup>43</sup> MACEDO, 2006, p. 290.

<sup>44</sup> MACEDO, 2006, p. 289.

<sup>45</sup> MACEDO, 2006, Idem.

do outro”<sup>46</sup> que não é visto pelas culturas legitimadas no currículo, mas está nele, pela temporalidade introduzida pelo performativo.

Penso nos currículos escolares como espaço-tempo de fronteira e, portanto, como híbridos culturais, ou seja, como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas. Entendo-os como um espaço-tempo em que estão mesclados os discursos da ciência, da nação, do mercado, os “saberes comuns”, as religiosidades e tantos outros, todos também híbridos em suas próprias constituições.<sup>47</sup>

É nesse currículo híbrido, de acordo com Macedo, que na fluidez das fronteiras entre culturas e das relações de poder, certos grupos são fortalecidos e ao mesmo tempo resistências são potencializadas.

Como vimos anteriormente, no caso específico do Brasil temos a própria experiência da escolarização, que foi consolidada como mecanismo de exclusão social, na medida em que reproduz, através de seu currículo e de conteúdos basicamente eurocêntricos, um certo determinismo biológico que constitui a população negra como cidadãos de segunda categoria, mesmo que tenhamos passado por um processo de ampliação do acesso a escolaridade a partir do século XX.

A tensão existente entre a visão “sobre o” negro no currículo escolar e a luta pela reavaliação de seu papel histórico e de sua contribuição, que evidenciam as vozes “do negro”, antes silenciadas, nos mostram de que maneira resistências podem ser articuladas num campo que anteriormente reafirmava o eurocentrismo. As heranças da escravidão, responsáveis pela negação da história e cultura afro-brasileiras na escola, bem como o racismo, tornaram necessária a criação, a partir da luta do Movimento Negro, da Lei 10.639/03. Aqui, uma lei que obriga o trabalho com a história e cultura afro-brasileiras, africanas e posteriormente as indígenas, com a Lei 11.645/08, apresenta a dimensão narrativa da resistência por parte das populações africanas e afro-brasileiras escravizadas, que anteriormente apareciam nos livros de História apenas como passivos perante o processo histórico e econômico de desenvolvimento, agora, aparecendo, em tese, como agentes dotados de vontade, de cultura, de visões de mundo, de pluralidades, capazes de lutar e transformar a sociedade, além de deixarem heranças a serem reconhecidas e celebradas.

A perspectiva que nos permite enxergar o currículo como espaço-tempo de fronteira cultural nos leva a pensar sobre as diferenças, o hibridismo, mesmo em um

---

<sup>46</sup> MACEDO, 2006, *Ibidem*.

<sup>47</sup> MACEDO, 2006, *sup. cit.*



currículo que mantém marcas do colonialismo, do Iluminismo, do mercado.<sup>48</sup> Aqui, Macedo lança mão de um debate com Santos (1997), para entender de que forma a diferença foi ocultada pelo desequilíbrio entre mercado, Estado e comunidade por meio da regulação do liberalismo, que tentou compatibilizar as subjetividades individuais e coletivas pelo princípio da cidadania, este que ao mesmo tempo em que abre possibilidades de realização das diferenças cria uma individualidade abstrata e universal, o que subtrai a tematização da diferença do estado liberal, que busca uma suposta homogeneização.<sup>49</sup>

Para pensar sobre os efeitos inesperados dessa homogeneização, Macedo usa Hall (2003) para observar as tendências emergentes, subalternas, os localismos produzidos pelos sistemas globais. De acordo com a autora “Nas sociedades globais, os localismos assumem diferentes estratégias, do ressurgimento de pertencimentos étnicos a movimentos locais de resistência ao global.”<sup>50</sup> É quando passamos a observar que “trata-se de estratégias que não criam algo de totalmente novo, diferente, mas que também não se localizam no tradicional marcado pelos globalismos.”<sup>51</sup> A autora então percebe o ato pedagógico, em diálogo com Bhabha e Hall, na perspectiva de uma colonização dos saberes locais pelos sistemas globais hegemônicos no currículo.<sup>52</sup>

Assim, se o currículo pode ser visto como um espaço-tempo híbrido de fronteira, ele é também uma arena em que se dá uma experiência colonial. Nele convivem as culturas locais dos variados pertencimentos de alunos e professores com as culturas globais, majoritárias tanto nos currículos escritos quanto, possivelmente, nos vividos nas salas de aula.<sup>53</sup>

Dessa forma, reconhece-se que nenhum sistema local é imune ao colonialismo, mas, ao mesmo tempo, nenhuma dominação é capaz de acabar com a diferença. A resistência se aloca justamente no espaço liminar, de fronteira, entre a dominação e a emergência dos saberes da diferença. Assim foi possível a luta pela aprovação da Lei 10.639/03, criando o que a autora nos mostra serem lugares-tempo híbridos de sentido que “impõe as culturas subalternas como elemento que redesenha o global.”<sup>54</sup>

---

<sup>48</sup> MACEDO, 2006, p. 290.

<sup>49</sup> MACEDO, 2006, sup. cit.

<sup>50</sup> MACEDO, 2006, p. 291.

<sup>51</sup> MACEDO, 2006, Idem.

<sup>52</sup> MACEDO, 2006, p. 292.

<sup>53</sup> MACEDO, 2006, Idem.

<sup>54</sup> MACEDO, 2006, Ibidem.

Tal qual Macedo, e dialogando diretamente com Nilma Lino Gomes entendo a agência da população negra brasileira, via Movimento Negro contemporâneo, como uma agência capaz de assumir um papel, através do currículo escolar, que negocia com a diferença, que ao mesmo tempo em que propõe novas epistemologias é capaz de extrair da fronteira entre os sistemas globais e locais ferramentas para a valorização do papel do negro na história, para o empoderamento da juventude negra ao se reconhecer enquanto protagonista do processo de construção do país, ou, como nos mostra Macedo ao parafrasear Bhabha, uma agência que

requer uma fundamentação, mas não requer que a base dessa fundamentação seja totalizada; requer movimento e manobra, mas não requer uma temporalidade de continuidade e acumulação; requer direção e fechamento contingente, mas nenhuma teleologia e holismo<sup>55</sup>

### **1.5: O que é um currículo antirracista?**

Até o presente momento, o debate aqui apresentando buscou caminhos para uma possível compreensão do currículo pensado enquanto sob a influência dos estudos culturais, bem como na possibilidade apresentada pelo currículo enquanto espaço tempo de fronteira cultural, um híbrido capaz de garantir pensarmos na diferença e sua importância na luta antirracista. Urge agora responder à questão que se coloca: o que seria um currículo antirracista?

No caminho para responder a essa questão é preciso que compreendamos, no contexto da aprovação da Lei 10.639 de 2003, de que maneira devemos olhar para os conteúdos a que se referem a Lei. Nesse sentido, Gomes aponta que

...o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política.<sup>56</sup>

---

<sup>55</sup> MACEDO, 2006, p. 294 APUD BHABHA, 1998, p. 257.

<sup>56</sup> GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos *in* Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, Jan/Abr 2012, p. 106.

Não se tratam, portanto, da inclusão de novos conteúdos. É preciso ver os conteúdos da história e cultura afro-brasileira e indígena, pós-aprovação da Lei 11.645/08, como uma quebra dos paradigmas eurocêntricos fundacionais da educação brasileira. De acordo com Boaventura de Sousa Santos

Toda a experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. Por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimento sem práticas e atores sociais. E como umas e outros não existem senão no interior de relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias.<sup>57</sup>

Como nos mostra Gomes, em diálogo com Santos, o Movimento Negro no Brasil é produtor de novas epistemologias, estas, baseadas na luta travada desde o período colonial, avançaram na consolidação de saberes que reeducaram a sociedade brasileira em torno da questão da raça, aqui vista como construção social, histórica e cultural, que

... é entendida como uma dimensão estrutural e estruturante da sociedade brasileira presente nos processos de dominação, nas transformações sociais e econômicas vividas sob a égide do capitalismo e nas lutas por emancipação.<sup>58</sup>

E resultou, não diretamente, de maneira causal, mas lentamente, de maneira processual, na aprovação da legislação relacionada ao racismo e a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas e nos estabelecimentos de ensino, além da expansão do debate sobre raça e racismo em âmbito institucional, culminando com a aprovação da legislação das cotas raciais nas universidades e no serviço público, tudo fruto dos saberes políticos.

Os saberes identitários, de acordo com Gomes, tem relação com o debate “raça e cor” no Brasil, para ela

O movimento negro, principalmente no contexto das ações afirmativas, recoloca em outros termos o debate sobre “raça e cor” no Brasil. Mesmo em meio a muitas críticas, não se pode descartar que, atualmente, há um aumento

---

<sup>57</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. *Epistemologias do Sul* / org. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses. – (CES), 2009. p. 9.

<sup>58</sup> GOMES, Nilma Lino. Movimento negro, saberes e a tensão regulação-emancipação do corpo e da corporeidade negra. Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 2, p. 46

da institucionalização do uso das categorias de cor do IBGE (preto, branco, pardo, amarelo e indígena) em vários processos institucionais, nos formulários socioeconômicos dos candidatos aos exames vestibulares, no censo da Educação Básica e nas pesquisas educacionais.<sup>59</sup>

Os saberes estéticos/corpóreos dizem respeito às potencialidades do corpo negro e ao resgate da presença negra na cultura brasileira, na dança, na arte, nas ciências e em todas as áreas de conhecimento. Essa presença foi historicamente invisibilizada, negada, a exemplos de personagens negros da história que não são conhecidos na escolaridade, como Mercedes Batista, primeira bailarina negra do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, que levou a dança afro para o mundo, ou Luiz Gama, rábula que em pleno período da escravidão se baseou na lei de 1831 que proibia o tráfico atlântico, para garantir a liberdade de centenas de escravizados. Podemos falar também de Maria Firmina dos Reis, autora do primeiro romance brasileiro a contar com a participação não estereotipada de personagens negros, primeira professora concursada do Maranhão, ou de André Rebouças, engenheiro responsável por grandes obras e construções no Rio de Janeiro, inclusive o Armazém das Docas Pedro II, primeiro prédio construído sem mão de obra escravizada na cidade, localizado na *Pequena África*, em frente ao Cais do Valongo. Entre outros grandes homens e mulheres negros e negras que ajudaram a construir a nação e representaram a presença da população negra em grandes feitos apagados da memória nacional. De acordo com Gomes

o corpo negro ainda vive situações que exigem a superação da visão exótica e erótica que sobre ele recai, oriunda da violência escravista, alimentada pelo sexismo, pelo machismo e disseminada pelo racismo. Nesse contexto, é possível observar que a partir do ano 2000 há uma politização da estética negra, via afirmação da corporeidade, diferente daquela realizada no final dos anos 70 e início dos 80 do século XX. O corpo negro e sua corporeidade se destacam na cena pública em meio a um processo tenso e ambíguo. Assistimos a uma maior presença de negros na mídia, porém, ainda acompanhada da denúncia feita pelo movimento negro referente ao persistente lugar de subalternidade. Surgem propagandas e peças publicitárias que adotam o negro como personagem central, porém, ainda com estereótipos.<sup>60</sup>

---

<sup>59</sup> Disponível em [http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao\\_durban.pdf](http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf) - último acesso 12/01/2019.

<sup>60</sup> GOMES, 2011sup. cit. p. 48.

Para além do consumo, vemos a presença do corpo negro nos espaços de produção de conhecimento, nos espaços acadêmicos, políticos, a formação de grupos de pesquisa, a consolidação de um campo de conhecimento antirracista, o que representa mudanças epistemológicas importantes. Tudo isso diz respeito a uma série de saberes constituídos, que propõe novas epistemologias e que podem fazer parte das reflexões teóricas da educação escolar por meio de um currículo que seja antirracista.

Ainda que tentemos propor a compreensão do currículo enquanto antirracista, vimos anteriormente que o currículo é um campo de disputas, sendo assim, buscaremos um exercício teórico do qual partimos da perspectiva de que no espaço-tempo de fronteira entre as culturas pode haver possibilidade da emergência do que chamamos aqui de um currículo antirracista. Este, pode emergir do diálogo entre os saberes produzidos pelo Movimento Negro, a formação de professores engajados politicamente, negros, brancos ou indígenas, cujas vivências com (ou em relação ao) o racismo levaram à militância ou tornaram-os negros em movimento com presenças políticas em espaços de produção de conhecimento e que agem de diversas maneiras diferentes na luta contra o racismo. Um currículo antirracista é uma produção que entende a Lei 10.639/03 como fruto de uma luta que caminha em direção às novas epistemologias, essas, emergentes, apontam para a emancipação do povo negro no Brasil, para a reavaliação do papel dos homens e mulheres negros e negras na história nacional.

Sobretudo, um currículo antirracista é um espaço de pluralidade, acumulador da luta dos movimentos sociais brasileiros na redemocratização, do movimento LGBTQ+, dos movimentos ambientais, dos movimentos indígenas, dos movimentos sociais que lutam pela reforma agrária no país, é um espaço-tempo de fronteira<sup>61</sup> no qual o protagonismo do feminismo negro é evidenciado. Um currículo antirracista é também um campo de disputa, negociação, um lugar de fala possibilitado pela luta do Movimento Negro ao longo de séculos.

O entendimento da experiência negra enquanto afro-atlântica e afro-diaspórica, para além da esfera única da escravidão colonial, a não essencialização da identidade negra, a compreensão da diversidade nas experiências do que é ser negro no Brasil hoje, o combate ao eurocentrismo e à visão dicotômica do mundo entre antes e depois dos europeus também é matéria para um currículo antirracista. Um currículo antirracista

---

<sup>61</sup> Em seu artigo “*Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural*”, Elizabeth Macedo nos mostra que o currículo não é uma realidade definida *à priori*, mas um “espaço-tempo híbrido, de fronteira entre culturas que se legitimam de forma diferenciada.” (MACEDO, 2006: 290). De acordo com a autora é nesse espaço-tempo híbrido que se dá a convivência e a negociação de culturas locais de professores e alunos e de culturas majoritárias globais nos currículos escritos e vividos.

respeita a vivência e a experiência de professores e alunos que para com ele se envolvem, o currículo antirracista afeta, e ao mesmo tempo se deixa afetar na busca da transformação social.

É sob essa ótica que o currículo do curso de pós-graduação Lato Sensu em História e Cultura Africana(s) e Afro-brasileira(s) (HisCultABA) do Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos (IPN) será visto. Avançaremos no debate, em conjunto com os sujeitos ativos dessa pesquisa: os entrevistados, professores e professoras do curso. Percebemos os professores entrevistados como imbuídos do que entendemos ser uma “cultura de luta antirracista”.

Lima, ao longo da pesquisa no desenvolvimento de sua dissertação de mestrado “A Cultura de luta antirracista e as potencialidades do contato entre docentes de História e o movimento negro para a implementação da Lei 10.639/03” realizou entrevistas de história oral. A autora teve o objetivo de analisar as potencialidades do contato entre os docentes de História e o movimento negro, para a consolidação de uma educação antirracista e democrática através da implementação da Lei 10.639/03. Partindo da hipótese de que a cultura de luta antirracista produzida pelo movimento negro tem potencial de afetar os docentes e suas práticas, garantindo assim a implementação entendida potente da Lei 10.639/03.

Podemos perceber, através de sua narrativa a importância de cursos de formação inicial e/ou continuada no contato com o que a autora chama de “negros em movimento”, professores de história engajados na luta antirracista. Sobre o conceito em destaque, Lima cita Gomes:

(...) São as negras e os negros em movimento: artistas, intelectuais, operários e operárias, educadoras e educadores, dentre outros, ou seja, cidadãs e cidadãos que possuem uma consciência racial afirmativa e lutam contra o racismo e pela democracia, mas não atuam necessariamente em uma entidade ou organização específica. (GOMES, 2017 p. 18)

Adotando perspectivas como as de Amílcar Cabral, personagem principal na luta por libertação da Guiné-Bissau e Cabo Verde, Stuart Hall, Frantz Fanon e Homi Bhabha, Lima entende a luta por libertação como um fato cultural e produtor de cultura. No seguinte trecho a autora se refere ao conceito que será igualmente importante para o presente trabalho, o conceito de “cultura de luta”:

Em síntese, a partir das transformações negociadas entre as identidades e subjetividades em função da luta de libertação, produz-se uma nova cultura, a que chamamos aqui de “cultura de luta”. **Uma vez imbuídos dessa cultura de luta, com seus novos códigos de significados negociados, criando**

**entre-lugares, é que os indivíduos vão guiar sua agência no sentido da construção de uma nação independente.**<sup>62</sup>[grifos meus]

Partimos da hipótese de que articulação entre um lugar de memória, conceito que abordaremos mais a frente, como a *Pequena África* e a mobilização de saberes a partir de um curso de Pós-graduação podem se apresentar como possibilidade para a luta antirracista caso seus agentes estejam engajados nessa cultura de luta.

## **1.6: A África e sua herança na universidade**

A Lei Federal 10.639, sancionada pelo então presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, em 9 de janeiro de 2003 foi catalizadora para o desenvolvimento da disciplina de História da África em diversas universidades. Num intervalo de tempo de cerca de dez anos, mais de 34 universidades públicas ofereciam a disciplina,<sup>63</sup> delineando-se um subcampo da História que conta com professores, bem como pesquisadores de Mestrado e Doutorado atuando em distintos espaços.

Uma das preocupações e desafios nos quais o Movimento Negro brasileiro ao longo de décadas se pautou, foi na necessidade da formação de professores.

a atribuição de significados sociais à diversidade humana a hierarquiza, provocando as desigualdades entre negros e não negros em todos os setores sociais com forte projeção na educação na qual são evidenciados claramente os efeitos da discriminação contra o negro na educação. A projeção das desigualdades entre negros e não negros na educação está a exigir uma formação dos profissionais da educação que dê conta da eliminação deste problema que atinge toda a humanidade.<sup>64</sup>

Dessa forma, vemos o curso aqui pesquisado enquanto uma das estratégias possíveis de formação de professores que produzem saberes antirracistas, buscando a superação do eurocentrismo e do racismo no campo educacional. Os professores entrevistados, além de produzirem pesquisas, orientam trabalhos de final de curso cujas temáticas seguem ampliando as perspectivas sobre uma temática cuja produção já é vasta.

Buscamos, no presente capítulo, nos embrenhar na discussão histórica acerca do eurocentrismo como paradigma na produção de conhecimento no Brasil, mostrando a

---

<sup>62</sup> LIMA, 2018 p. 29

<sup>63</sup> PEREIRA, Marcia Guerra. XVII Simpósio Nacional de História. A pesquisa em História da África nas Universidades Brasileiras - um panorama. 2013. (Simpósio)

<sup>64</sup> OLIVEIRA, Iolanda. A formação de Profissionais da Educação para a Diversidade Étnico-Racial. In. MULLER, Maria Lúcia Rodrigues & PAIXÃO, Lea Pinheiro. Educação, diferenças e desigualdades. Cuiabá: EdUFMT, 2006., p.128

eugenia no pensamento social, responsável pela construção de uma educação cuja valorização simbólica de elementos civilizatórios exclusivamente brancos provocou uma profunda sequelela no reconhecimento identitário da população negra no campo educacional. Essa população, por meio do Movimento Negro, se organizou ao longo de décadas de luta no sentido de garantir inclusive a aprovação da Lei 10.639/03, obrigando o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas. Tal atuação, entendida sob a ótica de Gomes, proporcionou a emergência de novas epistemologias, saberes identitários, políticos e estético-corpóreos que se consolidam enquanto ferramentas cotidianas no combate ao racismo. Buscamos a compreensão acerca de uma das diversas possibilidades de currículo: um currículo antirracista.

As experiências sobre currículo apontadas aqui nos ajudam a compreender de que forma ele se constitui enquanto lugar de disputas, e seu entendimento enquanto um espaço-tempo de fronteira cultural pode representar potência na emergência de saberes locais, estes em constante negociação com os sistemas globais, possibilitam a criação de lugares de enunciação, resistências nas quais é possível a tematização da diferença, cujo *locus*, híbrido de sentido, é criado a partir da tensão entre a performatividade e a repetição. Um currículo antirracista também, propondo um diálogo entre Gomes e Macedo segue fendido na tensão entre a regulação de Estado e a emancipação liderada pelos movimentos sociais, em especial o Movimento Negro, este, como agente social, também envolvido em disputas e tensões.

No capítulo que se segue, apresentamos o contexto histórico da *Pequena África*, no centro do Rio de Janeiro, lugar no qual o curso de pós-graduação em História e Cultura Afro-brasileira(s) e africana(s) do Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos se localiza, bem como falaremos da sua importância e seu reconhecimento enquanto lugar de memória da escravidão, conceito que será ampliado segundo as perspectivas de Pierre Nora e Mônica Lima, para a compreensão das camadas de complexidade que envolvem o desenvolvimento desse curso, especificamente nesse lugar. Falaremos também sobre os professores que criaram e que desenvolvem o curso à partir das entrevistas de história oral (conceito que também será abordado no capítulo) realizadas.



## Capítulo 2: IPN: Memória, luta antirracista e produção de saberes

A problemática dos lugares é uma questão da modernidade. Para Nora, essa problemática marca a crise da história e da memória. O autor afirma que a memória não existe mais, ela é apenas revivida e ritualizada numa constante tentativa, por parte do indivíduo fragmentado.

Hoje, a sociedade faz uso da história para lhe garantir lugares nos quais pode pensar que somos feitos de *lembranças* e não de *esquecimentos*. Fruto da separação entre história e memória na sociedade contemporânea, de acordo com Nora, "a memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga a continuidades temporais, às evoluções, e às relações das coisas. A memória é o absoluto e a história o relativo<sup>65</sup>. Se não há mais memória, o que há? Para Nora, história: "tudo o que é chamado de clarão de memória é a finalização de seu desaparecimento no fogo da história. A necessidade de memória é uma necessidade da história".<sup>66</sup>

No presente capítulo nos proporemos a analisar a região da *Pequena África*, incluindo o Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos, como exemplo de uma memória soterrada pelo jugo da história.

No ano de 1996, o casal Merced e Petrucio Guimarães descobriam uma história legada ao esquecimento, enterrada sob o assoalho do casarão que haviam comprado, localizado no Rio de Janeiro, mais precisamente na Rua Pedro Ernesto, número 36. As ossadas, primeiramente encontradas pelo pedreiro, haviam sido confundidas com ossadas de cachorros. A dona, avisada do fato, logo que chegou no local encontrou o que a mesma identificou como sendo uma arcada inferior humana. Não eram ossos de cães, mas de seres humanos<sup>67</sup>.

O local, posteriormente identificado, estava sobre um antigo cemitério chamado "Cemitério dos Pretos Novos". Os "pretos novos" eram os escravizados recém-chegados da longa viagem pelo Atlântico, entre os séculos XVIII e XIX, colocados em quarentena contra a propagação de doenças, em galpões insalubres localizados na zona portuária do Rio de Janeiro. Os que não sobreviviam à viagem ou ao período de quarentena tinham os corpos descartados num terreno baldio, incinerados, tinham seus

---

<sup>65</sup> Idem.

<sup>66</sup> NORA. sup. cit. 1996, p. 14.

<sup>67</sup> Entrevista disponível em: <http://jornalmulher.com.br/merced-guimaraes-instituto-de-pesquisa-e-memoria-pretos-novos/> último acesso 01/11/2017

ossos triturados para que mais corpos ali coubessem. Estima-se que apenas entre 1824 a 1830, ano em que foi fechado por reclamações de moradores, mais de seis mil pretos novos foram ali ‘sepultados’<sup>68</sup>.

“À Flor da terra: o cemitério dos pretos novos no Rio de Janeiro” é possivelmente o trabalho mais impactante sobre o cemitério. Escrito originalmente como dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGHIS-UFRJ), a obra de Júlio Cesar Medeiros apresenta um incômodo tema: as atrocidades cometidas contra os escravizados depois de mortos, aqueles cujos corpos seriam descartados como se não passassem de animais. Tomando como principal fonte de dados o livro de óbitos da Freguesia de Santa Rita<sup>69</sup>, o autor foi capaz de identificar a origem dos escravizados, determinando a entrada de maior proporção de indivíduos da África Central, região predominantemente de cultura banto, na qual figurava de maneira central a importância do ritual após a morte.

Seguindo os relatos de documentações oficiais, muitas delas reclamações de comerciantes sobre o mau cheiro e o incômodo com o cemitério, o autor reconstrói o caminho desde a inauguração do cemitério até o fim de sua utilização, entre 1722 e 1830, passando pela mudança do mercado de escravos da Rua Direita (atual 1º de Março), até sua transferência para o sítio do Valongo, assinada pelo Marquês de Lavradio na seguinte determinação oficial:

Os negros novos, que vem dos portos da Guiné e Costa da África, ordenando, que tanto os que se acharem nela, como os que vieram chegando de novo daqueles portos, de bordo das mesmas embarcações que os conduzirem, depois de dada a visita da Saúde, sem saltarem a terra, sejam imediatamente levados ao sítio do Valongo, onde se conservarão, desde a Pedra da Prainha até a Gamboa e lá se lhes dará saída e se curarão os doentes e enterrarão os mortos, sem poderem jamais saírem daquele lugar para esta cidade, por mais justificados motivos que hajam e nem ainda depois de mortos, para se enterrarem nos cemitérios da cidade (...)<sup>70</sup>

Lavradio selava assim o destino de incontáveis escravizados que não sobreviveram à viagem atlântica e seus terrores: nem depois de mortos deveriam deixar

---

<sup>68</sup> PEREIRA, Júlio César Medeiros da Silva. *À Flor da Terra: o Cemitério dos Pretos Novos no Rio de Janeiro*. Garamond/Prefeitura do Rio de Janeiro, 2006. p. 101.

<sup>69</sup> Pesquisado pelo autor no arquivo da cúria metropolitana do Rio de Janeiro (ACMRJ), o autor baseou sua pesquisa em três livros: 1812-1818/1824-1830/1820-1832.

<sup>70</sup> ARQUIVO NACIONAL. Carta do Marquês do Lavradio de 12 de abril de 1774, códice 70, v. 7, p. 231.

o Valongo, algo banal que consta num documento oficial, mas nos ajuda a perceber que a violência simbólica também fazia parte do cotidiano durante o período da escravidão. O Maquês optou pela retirada do cemitério do perímetro urbano para não “sujar” a nobreza com a visão do “infame comércio” que obrigava escravizados à fazerem suas necessidades em público.<sup>71</sup> A violência registrada sob outra perspectiva revela talvez, motivações maiores do que essa:

Um relato dos primeiros tempos de funcionamento do mercado contesta essa perspectiva otimista: o espanhol Juan Francisco Aguirre, que ali esteve em 1783, dizia que os africanos eram espancados e jogados no chão ‘entre mil imundícies, quase nus, encurralados em miseráveis habitações’.<sup>72</sup>

Evidenciando as violências cometidas na vida e na morte dos escravizados, enquanto prática frequente seja na área do centro da cidade ou em área afastada. Pereira nos mostra que

(...) podemos ressaltar que o estudo do Cemitério dos Pretos Novos pode, em certa medida, nos revelar como eram as práticas das inumações no Brasil, pelo menos do século XVII aos meados do XIX, e mostrar que mesmo na hora da morte, o cuidado com o corpo inerte nem sempre foi uma preocupação entre os homens. Desta feita, a forma e o lugar no qual se é inumado variam de acordo com a posição social do morto, o que nos faz lembrar a oração que dizia, certamente carregada de outro sentido: “(...) assim na terra como nos céus”. A desigualdade terrena espelha uma desigualdade nas práticas inumistas e nos locais de sepultamento, já que o local do sepultamento está carregado de implicações simbólicas forjadas ao longo do tempo pelos homens das mais variadas culturas.<sup>73</sup>

Após mais de 160 anos de esquecimento, apesar da dor, do incômodo, apesar de determinações por parte do próprio Estado, apesar do enterro da memória inclusive do local exato do Cemitério, ele era encontrado. Pouco menos de 10 anos após a descoberta do sítio arqueológico, em 13 de maio de 2005, era criado o Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos. Tendo por objetivo preservar a memória dos antepassados sepultados no cemitério, propõe reflexões através de projetos educativos e de pesquisa relacionados ao período histórico da escravidão legal, tendo sido reconhecido como uma organização de Utilidade Pública pela lei 4.822/08. O reconhecimento não se dá,

---

<sup>71</sup> PEREIRA, ob. cit. p. 76.

<sup>72</sup> RODRIGUES, Jaime. De costa a costa. p. 298. Apud PEREIRA, Idem.

<sup>73</sup> PEREIRA, sup. cit. p. 97.

como se espera, sem um longo processo de polêmicas, disputas com a prefeitura e outras problemáticas, como abordaremos mais à frente. Um exemplo podemos perceber no trecho da entrevista com o arqueólogo Reinaldo Tavares, um dos professores do curso e pesquisador responsável pela delimitação espacial do Cemitério dos Pretos Novos:

Quando cheguei no cemitério dos pretos novos, a primeira coisa que perguntei foi: onde é que tá o cemitério? Já que quando chegava lá era só uma casa, só na verdade, um grande salão. Com exposição cultural afro, mas não tinha nada de cemitério. Dona Mercedes me disse: “ó, o cemitério tá aqui embaixo e tu não consegue ver porque não houve na verdade nenhuma pesquisa de arqueologia daqui que desse conta daquilo (...) Então o que é tá faltando? “tá faltando arqueologia, é caro não tem arqueólogo, o que tem cobra uma fortuna para fazer.” Eu falei: “Então faz o seguinte, então a gente esquece, a gente esquece isso e eu vou fazer o curso de arqueologia. E se fizer posso pesquisar?” “Claro, se você fizer, você pode pesquisar.”<sup>74</sup>

Sua pesquisa “Cemitério dos pretos novos, Rio de Janeiro, século XIX: uma tentativa de delimitação espacial”<sup>75</sup>, foi fruto direto dos achados do sítio arqueológico do Cemitério dos Pretos Novos na casa de Merced e Petrucio e teve por objetivo de delimitar, para fins de proteção legal, o antigo Cemitério. O trabalho de Tavares forneceu ferramentas concretas para a sua proteção e encontrou, em suas proximidades um sítio de contato tupi-guarani e um Sambaqui. As evidências arqueológicas achadas fazem hoje parte do acervo do IPN, entre elas estão pedaços de louça inglesa quebrada, o que indicava que o terreno do Cemitério também era usado para o descarte de lixo, e Bhakita, o primeiro esqueleto completo achado nas sondagem de janelas arqueológicas, que estima-se pertencer a uma menina de aproximadamente 16 anos de idade, batizada em homenagem a primeira santa africana canonizada pela igreja católica.

O IPN se localiza no que atualmente chama-se Circuito Histórico e Arqueológico da Celebração da Herança Africana<sup>76</sup>, criado dia 29 de novembro de 2011, a partir do decreto de número 34.803, conta com locais como o Cais do Valongo (atual patrimônio da Humanidade, declarado dia 9 de julho de 2017 pela UNESCO), a Pedra do Sal (fim da Rua Argemiro Bulcão, Largo João da Baiana), o Jardim Suspenso do Valongo (Ladeira do Valongo, Rua Camerindo), o Largo do Depósito (Praça dos

---

<sup>74</sup> Entrevista com Reinaldo Tavares, realizada no escritório da CET Rio, 6 de dezembro de 2018.

<sup>75</sup> Pesquisa de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Arqueologia do Museu Nacional, 2012.

<sup>76</sup> Ver [www.portomaravilha.com.br/circuito](http://www.portomaravilha.com.br/circuito) acesso em 20 de abril de 2018.

Estivadores), o Cemitério dos Pretos Novos (Rua Pedro Ernesto, 32/34) e o Centro Cultural José Bonifácio (Rua Pedro Ernesto, 80). A região conhecida como *Pequena África* guarda a memória do sofrimento e da dor do lugar em que mais desembarcaram cativos escravizados vindos da África no mundo<sup>77</sup>, mas também, de acordo com Monica Lima:

Podemos considerar a região do Valongo, tendo o Cais como seu núcleo central e o sítio arqueológico como evidência material, um símbolo vivo dessa história. E, para além da escravidão e da dureza do cativo, há, nesse espaço da cidade, no entorno do Cais, as marcas da sobrevivência, da resistência e da afirmação desses africanos e africanas e seus descendentes que criaram elementos fundadores da cultura negra urbana na diáspora.<sup>78</sup>

O seguinte trecho de entrevista a professora Ione nos traz essa perspectiva, ligada ao cemitério:

Você tem um cemitério de escravos ali, mas você tem descendentes desses escravos que sobreviveram e que estão aqui o tempo todo, próximo de nós, se articulando então através do samba ou através das Comunidades Quilombolas. Então acho que isso é muito importante para que as pessoas percebam o quanto é importante estudar os negros, a história dos negros a cultura negra na atualidade.<sup>79</sup>

Ainda em diálogo com Lima, é notório que

Nas quebradas da região do Valongo, africanos e africanas e seus descendentes escreveram uma história que é local, marcada nas pedras pisadas, nos cantos, escadarias e ladeiras. Mas, numa perspectiva mais ampla, ela atravessa o oceano e relaciona-se com as áfricas da diáspora, bem como com muitas outras partes do Brasil, na quais, pelas rotas internas, circulavam e faziam circular essas pessoas – e com elas, suas ideias, conhecimentos, tecnologias e espiritualidade.<sup>80</sup>

Os lugares de memória surgem como necessidade de identificação do indivíduo na contemporaneidade, são mistos de história e memória, híbridos cujo objetivo principal é substituir a memória espontânea. Segundo ele, "Os lugares de memória

---

<sup>77</sup> LIMA, Monica. Caminhos da história africana e afro-brasileira: aulas de campo no Cais do Valongo no ensino de história na cidade do Rio de Janeiro. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. (Org.). Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história. 1ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016, v. 1, p. 150.

<sup>78</sup> LIMA, idem, p. 145.

<sup>79</sup> Entrevista com Ione Maria do Carmo, realizada em sua casa, dia 1 de dezembro de 2018.

<sup>80</sup> LIMA, Monica. História, patrimônio e memória sensível. In: Outros Tempos, vol. 15, n. 26, 2018, p. 111.

nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, organizar celebrações, manter aniversários, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque estas operações não são naturais<sup>81</sup>.

O desafio apresentado pela categoria, no sentido de transpô-la à realidade do Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos se apresenta: a narrativa histórica e social que se deu no Brasil foi a da “harmonia das raças”, e graças a ela, deu-se a invisibilização da contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros à cultura nacional, garantindo o não reconhecimento inclusive no processo de escolarização, como nos mostrou Dávila, que tinha o objetivo de embranquecer a população brasileira através de práticas de “higienização”. A região da *Pequena África* representa a memória do tráfico atlântico, lá está o Cais que mais recebeu africanos escravizados que chegaram às Américas durante o mais longo processo de migração forçada da história da humanidade<sup>82</sup>, e que sofreu com o apagamento histórico, num primeiro momento em 1843 com a construção do Cais da Imperatriz, para receber a princesa Tereza Cristina, esposa do Imperador Pedro II<sup>83</sup>, em seguida nas polêmicas obras de remodelamento do prefeito Pereira Passos em 1906, que inclusive colocou estátuas de deusas gregas em mármore no Jardim Suspenso do Valongo, antigo casarão de escravocratas<sup>84</sup>. Estas tentativas de apagamento do passado escravocrata representam não apenas a manipulação da memória, mas a substituição da mesma pela história, uma história contada pelos ‘vencedores’, que busca o silenciamento, mas que abriga em si, a *negociação*, a resistência, a ressignificação dos lugares de memória. Mônica Lima, em seu artigo “*Caminhos da história Africana e Afro-brasileira: aulas de campo no Cais do Valongo no ensino de História na cidade do Rio de Janeiro*” falando sobre as narrativas que mobilizam os professores de História nas visitas guiadas e aulas de campo com os estudantes, reconhece o Cais do Valongo como lugar de memória, recorrendo a Nora, pois ele se relaciona a uma identidade que se constitui e se percebe a partir desse local.<sup>85</sup>

Avanço na questão: reconheço a região da *Pequena África*, bem como o Cemitério dos Pretos Novos, e o Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos, como lugares de memória na medida em que apresentam potencial ao, através de suas práticas

---

<sup>81</sup> NORA. *Ibd.* 1996, p. 13.

<sup>82</sup> Lima, 2016, p. 150.

<sup>83</sup> *Ídem*, p. 153.

<sup>84</sup> Cavalcanti, 2016, p. 98.

<sup>85</sup> Lima, 2016, p. 151

e da ressignificação “ritual”<sup>86</sup> do espaço, unir às complexidades aqui destacadas, a produção de saberes num curso de pós-graduação *latu sensu*. Ao abordar temas relacionados à história e à memória, aqui entendida enquanto memória sensível, que dizem respeito a toda uma população, o curso se torna em espaço de disputas e criação de novas narrativas.

A professora Alessandra Tavares nos fala brevemente sobre o quanto é caro ao IPN, e para todos os que nele atuam, o trabalho a partir de um lugar de memória da escravidão, bem como sua importância ao se apresentar como agente naquela região.

... o IPN é um espaço muito importante e muito caro para nós todos, é um espaço que sobrevive por muitas dificuldades porque é uma instituição que se propõe a trabalhar com esse lugar de memória, de maneira que que eles sejam os agentes daquele espaço e isso é muito caro para o IPN, ser o agente daquele espaço é coordenar, abrir espaço para as pessoas fazerem oficinas, abrir espaço para exposições, abrir espaço para o desenvolvimento local através de cursos que são dados ali e as pessoas que se propõem a trabalhar naqueles espaços fazendo o circuito turístico, trabalhando lá dentro, então e IPN, ele é um espaço que prima por essa essa liberdade de desenvolvimento do conhecimento e tem esse compromisso em desenvolvimento local. **Isso é muito importante porque aquele espaço ali é um espaço de memória muito importante para história da escravidão e para a história do pós abolição.** [grifos meus]<sup>87</sup>

No seguinte trecho Nielson Rosa, professor e um dos implementadores do curso que aqui representa a ressignificação do espaço da região da *Pequena África* e explica de que forma o lugar de memória representa também um fator de atração.

**E aí o Cláudio veio com essa ideia (...) Mas que foi uma ideia genial, que eu achei na hora já interessante, que era levar a pós de História da África pra fazer uma turma lá no IPN, eu achei a ideia genial, no início. A proposta era que nós tivéssemos duas turmas paralelas aqui e lá (na FEUDUC e no IPN). Só que os alunos daqui acabaram indo para lá também, acho que atraídos pela ideia do lugar de memória.** [grifos meus]<sup>88</sup>

---

<sup>86</sup> Para Nora "só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica [...] só entra na categoria se for objeto de um ritual" (NORA, 1993, p. 21) parto da hipótese de que esse ritual é possível, pois o IPN se constituiu como um lugar de pesquisa e memória que visa preservar os antepassados sepultados sem os devidos cuidados do Estado e o faz através de práticas como cursos de extensão, pesquisas e o objeto de estudo dessa dissertação: o curso de pós-graduação *latu sensu* em História e Cultura Africana(s) e Afro-brasileira(s).

<sup>87</sup> Entrevista realizada com Alessandra Tavares no Shopping Bangu, 26 de dezembro de 2018.

<sup>88</sup> Entrevista com Nielson Rosa, realizada na FFB-UERJ Caxias, dia 9 de janeiro de 2019.

O destaque em sua fala se dá no fato de que após a implementação, um movimento migratório dos estudantes foi observado. Nielson atribui esse movimento à atração do lugar de memória. Talvez não consigamos responder aqui o que causou esse movimento de estudantes, além da hipótese de que o estudo contextualizado a partir desse lugar de memória carrega em si essa atração, que Nilson nos fala, especial que vai além da sala de aula, penetra a memória sensível, perpassa a resistência cultural e transforma o entorno. Alessandra Tavares faz eco a Nielson ao abordar o fato do IPN ter se tornado uma espécie de referência.

Acredito que o espaço do IPN. Ele é muito simbólico. Na construção das nossas das nossas aulas, das nossas narrativas. E também do curso. E para os alunos. Eu vejo mesmo os alunos lá usarem o IPN como um lugar de referência (...) Essa potência do IPN eu acho que é fundamental.<sup>89</sup>

Ao abordar as narrativas em aula, Tavares apresenta o aspecto do lugar de memória em ligação direta com o currículo, o que Ione do Carmo nos mostra ser algo natural do contato com o IPN.

Eu acredito que na *Pequena África*, como é chamado aquela parte do mercado do Valongo, é importante você trabalhar sobre essas memórias. E esse contato direto com IPN traz isso. Eu acho que quando você entra no IPN, aquele território ali já disse o que nossos ancestrais passaram, ele já te remete a um tempo da escravidão, do cativo, do desembarque de escravos, então é automático trabalhar com o lugar de memória nessa perspectiva, por exemplo, das Comunidades Quilombolas.<sup>90</sup>

A presença constante de evidências arqueológicas, materiais, de uma história cujas tentativas de apagamento tiveram protagonismo durante tanto tempo no pensamento social brasileiro tornam esse sítio de memória sensível num lugar de memória da escravidão.

Ao longo de sua narrativa, Reinaldo Tavares, professor do curso na disciplina de arqueologia da Diáspora Africana, coloca no centro do processo de patrimonialização da *Pequena África*, o Cemitério dos Pretos Novos, ao contrário do Cais do Valongo. Sua crítica a esse processo se mostra humanizada, o que podemos perceber com grande curiosidade é que essa crítica parta justamente de um arqueólogo, um profissional que tenderia a valorizar evidências materiais. Tavares, porém, vai além, sua visão crítica,

---

<sup>89</sup> Entrevista realizada com Alessandra Tavares no Shopping Bangu, 26 de dezembro de 2018.

<sup>90</sup> Entrevista com Ione Maria do Carmo, realizada em sua casa, dia 1 de dezembro de 2018.



influenciada pelos estudos com a Arqueologia da Diáspora Africana, fazem com que perceba o verdadeiro foco do respeito ao sítio de memória sensível: as pessoas.

(...) um sítio, assim aberto, que começou todo processo de valorização da cultura africana nascido na cidade do Rio de Janeiro foi o Cemitério dos Pretos Novos. Através dele que a gente luta por uma Pedra do Sal, pelo Cais do Valongo, e etc. É uma pena que hoje se inverteu todo o discurso, não foi função da apropriação de um sítio em função dos outros, aqui a crítica que a gente faz ao Cais do Valongo, justamente é essa porque... **por incrível que pareça as pessoas estão dando mais atenção as pedras do cais do que os ancestrais que estão lá e do que a sociedade que vive no quilombo da Pedra do Sal.** A lógica foi invertida, **quem teria ser o primeiro a ser valorizado são os afrodescendentes que moram lá que lutam lá, que militam naquele lugar**, então você tem que valorizar primeiro o Quilombo da Pedra do Sal, depois que eu tenho que valorizar não Quilombo, não o cais, mas tem valorizar os seres humanos aqui.<sup>91</sup> [grifos meus]

Retornamos a Nora para retomar o que o autor nos mostra que são os lugares de memória: híbridos de história e memória. A patrimonialização requer a fixação da memória num local específico. Seu potencial histórico e simbólico, sobretudo o simbolismo de representar o local de chegada da maioria dos escravizados no continente, tornou natural que o centro desse processo fosse o Cais do Valongo, porém, seu entorno não foi esquecido, ainda que o Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos lute pela sobrevivência, que o Quilombo Urbano da Pedra do Sal lute por sua titulação, o hibridismo permanecerá constituinte de toda aquela região. Vale diferenciar a Pedra do Sal e seu Quilombo urbano, a primeira, tombada como patrimônio material da cidade do Rio de Janeiro em 1987, local de chegada do sal pelos navios mercantes, ganhou esse nome devido aos escravos que subiam a pedra com sal nas costas, o Quilombo enquanto fruto da migração negra do recôncavo e de outras partes do sul do Rio de Janeiro, como o Vale do Paraíba no final do século XIX. Existe potência no estudo da educação antirracista em diálogo com lugares de memória sensível, com lugares de memória da escravidão e é justamente pensando nisso que retornaremos abaixo a discutir sobre o conceito de *Pequenas Áfricas*.

É necessário ampliarmos o conceito de *Pequena África*, no singular, trazido por Heitor dos Prazeres, passando para *Pequenas Áfricas*, no plural, para compreendermos as possibilidades da articulação entre uma educação antirracista e um lugar de memória

---

<sup>91</sup> Entrevista com Reinaldo Tavares, realizada no escritório da CET Rio, 6 de dezembro de 2018.

da escravidão. A professora Martha Ferreira nos fala sobre a importância do lugar de memória nas escutas dos estudantes do curso de HisCultABA.

Eu acho que quando acontece nesse lugar de memória eles já estão mais predispostos a escutar, a abrir essa escuta. Mesmo que algumas turmas sejam um pouco mais fechadas, eu acho que esse lugar de memória, ele acaba proporcionando abrir mais as escutas, de pensar que negritude é essa, que afro-diáspora é essa que está aqui o tempo todo, circulando em volta dele esse tempo todo. Eu acho que esses espaços de memória são fundamentais para fazer rever, repensar e ainda mais com o estudo junto. Então, tudo que eles estão vendo, eles também estão teorizando. Eu acho que a junção desses dois dá um bom caldo pra eles.<sup>92</sup>

Focando sua análise na disciplina a partir da construção das comunidades quilombolas, Ione fala sobre a relação trazida pela *Pequena África* enquanto lugar de memória da escravidão e os remanescentes de quilombo.

(...) eu acho que a nossa disciplina ela é essencial porque faz um diálogo muito forte com esse território... Que é aonde o curso é dado que é no IPN, então você teve ali um recebimento de massa de escravos que chegavam. E aí e depois da abolição a gente percebe que essa discussão um pouco que se esvazia, então para onde foram esses escravos? Onde estão esses descendentes de escravos? Então a gente mostra que essa história está muito viva, ela permanece viva.<sup>93</sup>

É frequente que a perspectiva do sofrimento e da violência – ainda que estes tenham seu lugar, como discutiremos em breve – seja a mais valorizada na narrativa histórica acerca do reencontro do Cemitério dos Pretos Novos e do Cais do Valongo, hoje, importantes caminhos do Circuito e locais de visitação escolar e turística. Porém, é pouco comum encontrarmos a dimensão histórica da resistência que a constituição de um lugar como o IPN representa para a região nos trabalhos acadêmicos ou nas narrativas de visitas deste local, bem como a perspectiva da história viva, como nos é trazida pela professora Ione no relato acima, no qual observa-se o elemento humano presente no quilombo urbano, por exemplo. O instituto foi criado por um casal de descendentes de espanhóis que hoje, junto com professores, pesquisadores e arqueólogos se dedica à preservação da história de ancestrais afro-brasileiros enterrados sem as devidas preocupações do Estado ou da Igreja, num espaço de disputas intensas

---

<sup>92</sup> Entrevista com Martha Ferreira, realizada na FFB-UERJ Caxias, dia 9 de janeiro de 2019.

<sup>93</sup> Entrevista com Ione Maria do Carmo, realizada em sua casa, dia 1 de dezembro de 2018.

entre os sujeitos envolvidos<sup>94</sup> e atualmente oferece oficinas, cursos de extensão e cursos de pós-graduação se apresentando como importante representação para a luta antirracista.

As diferenças que se articulam no espaço físico: a dor, o sofrimento, a celebração histórica e cultural, como nos mostra Monica Lima: “E aos vestígios e construções do passado se agrega a tradição viva que dá sentido e mantém acesa a chama que arde nas rodas de samba e de capoeira, nos tambores e afoxés até os dias de hoje”<sup>95</sup> tornam simbólico a representação de um lugar como o IPN, que a todas as complexidades já aqui descritas, acrescenta a dimensão da produção de conhecimento através de cursos de extensão e pós-graduação *lato sensu*.

O reconhecimento e a patrimonialização do Cais do Valongo garante visibilidade nacional e internacional para o maior sítio de memória sensível da escravidão no Brasil.<sup>96</sup> Ao abordar possibilidades de narrativas a serem construídas por professores de história nos caminhos do Valongo, Mônica Lima propõe a assunção da violência como categoria histórica, já que a narrativa que naturaliza a violência cometida naquele espaço histórico tem um significado, o negligenciamento. Para a autora:

A memória da situação de sofrimento no local em que esse sofrimento teve lugar faz dele um espaço no qual a ponte através do tempo – construída pela narrativa histórica – é muito mais facilmente construída. O trânsito entre o passado e o presente, mobilizado pela história trazida pela evidência do patrimônio material, pode ser realizado com muito mais efetividade. E, portanto, pode se construir uma compreensão mais sensível e, nesse sentido, mais completa do significado humano desse sítio histórico.<sup>97</sup>

A partir do Cais e da *Pequena África*, reconhecer que a dor de fato existia no período da escravidão e que ela fez parte do processo de colonização, ainda que na época seres humanos achassem normal ser donos de outros seres humanos, para que possamos compreender a importância da celebração de um lugar que carrega essa memória.

Quando se trata com um tema sensível, lida-se necessariamente com “memórias acorrentadas a ressentimentos” e histórias longamente negadas que produziram justificativas para seu ocultamento. Como resultado da

---

<sup>94</sup> PEREIRA, sup. cit. p. 63.

<sup>95</sup> LIMA, ob. cit. p. 150.

<sup>96</sup> LIMA, Monica. História, patrimônio e memória sensível. In: Outros Tempos, vol. 15, n. 26, 2018, p. 111.

<sup>97</sup> LIMA, Idem, p. 105.

desconstrução desse silêncio, terão que ser ouvidas as vozes que (in)surgem e que nem sempre (quase nunca) virão no formato de um discurso academicamente enquadrado.<sup>98</sup>

E ainda, quando falamos sobre o IPN, do Cemitério dos Pretos Novos com ossos expostos, com a dor que chama ao olhar e evidencia as atrocidades cometidas na escravidão, de acordo com Reinaldo Tavares,

O IPN não é apenas um sítio arqueológico, ele se torna um local de memória, ali você tem apropriação religiosa. Os ossos que estão ali não são simplesmente ossos humanos. São mais do que isso, são ossos de ancestrais. As pessoas que chegam ali fazendo suas preces, cultuam o seu respeito, fazem todo o seu lamento e claro que isso chama uma reflexão.<sup>99</sup>

Seu relato confirma a apropriação do IPN enquanto lugar de memória e vai ao encontro com Lima, citando o Cais do Valongo enquanto lugar de memória importante em rituais religiosos:

No Cais do Valongo, rodas de capoeira periódicas realizam-se e a lavagem simbólica do local tornou-se data oficial no calendário de festejos da cidade, demarcando o pertencimento cultural e religioso da memória que se constrói sobre a região.<sup>100</sup>

Os saberes emergentes, citados anteriormente, se referem às memórias daqueles, cuja potência e a resistência se articulam com a dimensão da dor e do sofrimento na proposta de aprendermos com os traumas coletivos que não foram superados, “Trata-se da história dos que sofreram e nos legaram essa memória. O ser vítima não significa perder a capacidade de agir e mesmo de transformar.”<sup>101</sup> Podemos perceber o quanto os caminhos do Cais do Valongo apresentam aspectos de violência e dor, mas também de celebração da vida e da resistência secular. Além do Valongo em si, a riqueza cultural e histórica da *Pequena África*. É o quilombo urbano da Pedra do Sal, lugar de reunião de cativos, libertos e recém-libertos após um duro dia de trabalho no porto no século XIX, tecendo através da solidariedade saberes emancipatórios hoje celebrados nas rodas de samba, de capoeira, de *rap*, nos grafites de artistas que pintaram zumbi, mães de santo, navios, personas negras que certamente pisaram ali. O prédio das antigas Docas Pedro

---

<sup>98</sup> LIMA, op. cit. loc. cit.

<sup>99</sup> Entrevista com Reinaldo Tavares, realizada no escritório da CET Rio, 6 de dezembro de 2018.

<sup>100</sup> LIMA, op. cit. p. 107.

<sup>101</sup> LIMA, op. cit. p. 106.

II, primeiro prédio público construído inteiramente sem mão de obra escravizada por exigência contratual de seu engenheiro: André Rebouças, um dos homens negros de maior destaque do Império do Brasil.

Suas riquezas são múltiplas, o que com frequência coloca a região sob forte especulação, no centro de problemáticas que envolvem a sociedade civil, o Estado e as empresas multinacionais. É a regulação do Estado liberal atuando na tentativa de suplantar movimentos identitários locais em prol das lógicas globais homogeneizantes.

De acordo com Tavares “ele (o IPN) tá no locus de opressão, no local opressivo, ele tá ali no palco onde as coisas ocorreram é uma disputa enorme por que o IPN não consegue verba do Governo.”<sup>102</sup>

Em 2014, época em que se abriu a primeira turma do curso de HisCultABA no IPN, o centro da cidade do Rio de Janeiro também se encontrava no meio de um furacão. De acordo com Cavalcanti,

Existem determinadas tendências internacionais trazidas pela globalização, tanto no que tange a cultura quanto aos projetos de cidade e espaço urbano, que exercem forte influência nas políticas públicas locais, dependendo das escolhas e direcionamentos tomados pelas gestões governamentais, assim como na população como um todo, que vai atuar, reagir, interagir e se organizar de diversas formas. No Rio de Janeiro, entre as ações que correspondem essas “tendências internacionais” estão os projetos de implantação de megaempreendimentos (centros empresariais, Plano “Porto Maravilha”, Copa do Mundo, Jogos Olímpicos e outros) que vêm imprimindo mudanças estruturais nas formas de moradia e mobilidade urbana da cidade, bem como nas formas de sociabilidade e organização social, cultural e política.<sup>103</sup>

A realização dos grandes eventos como a Copa do Mundo de 2014 e as Olimpíadas de 2016 colocaram a região portuária do Rio de Janeiro no centro de uma especulação imobiliária resultando em longas obras que, em 2011 já haviam redescoberto o Cais do Valongo e o Cais da Imperatriz, além de polêmicas como a da gentrificação<sup>104</sup> nas remoções forçadas da região, o que também, por mais paradoxal

---

<sup>102</sup> Entrevista com Reinaldo Tavares, realizada no escritório da CET Rio, 6 de dezembro de 2018.

<sup>103</sup> CAVALCANTI, Hannah da Cunha Tenório. Espaços museais e memórias sociais na zona portuária do Rio: o Instituto dos Pretos Novos (IPN), dissertação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2016, p. 37.

<sup>104</sup> O termo “gentrificação” diz respeito à determinadas intervenções urbanas, econômicas etc. que provocam a mudança de perfil socioeconômico da região afetada, dessa forma, a população de baixa renda aos poucos dá lugar a moradores de maior poder aquisitivo. Foi cunhado pela socióloga Ruth Glass em sua análise sobre Londres nos anos 90, e posteriormente foi ampliado como categoria de análise de outros processos urbanos. No Brasil a gentrificação

que seja, pode indicar motivações para a atração de um curso de pós-graduação Lato Sensu realizado pelo Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos na região da *Pequena África*, dessa forma, vemos o curso se consolidar como uma experiência única na região. Ainda, de acordo com Nielson:

...o que eu vejo no IPN uma questão importante que é o quanto o IPN é um catalisador. As pós-graduações hoje, na especialidade as que são presenciais nas faculdades particulares estão cada vez com maior dificuldade de formar turmas, em todas as universidades, da Estácio até a universidade menorzinha que você possa encontrar estão com muita dificuldade de formar turma, de 10, de 20 pessoas para formar uma turma e um curso de especialização...<sup>105</sup>

Para Nielson, – professor com ampla experiência com instituições particulares em sua trajetória de vida, como estudante, graduando, mestrando, e em sua trajetória profissional, enquanto professor, chefe de departamento, coordenador de disciplina e diretor acadêmico – enquanto outras universidades tem dificuldades para formar uma turma de especialização, o IPN encontra, desde a inauguração de sua primeira turma, facilidades, mesmo cobrando um valor mensal razoável, questão abordada pelo mesmo logo em seguida, quando nos apresenta algumas das justificativas para que o IPN seja esse catalisador:

“Então, assim, está cada dia mais difícil de montar uma pós e o IPN virou esse catalisador de ser um lugar, primeiro que também é um lugar central, de fácil acesso, além de ser um lugar de fácil acesso tem mesmo o atrativo de ser o lugar de memória e eu não sei se as pessoas se dão conta mas esse valor arrecadado ajuda muito a existência do IPN, isso é um outro movimento importante, tanto para a gente que vai dar aula, para manter a pós lá, quanto do aluno que vai estudar lá e banca essa grana mensalmente. Esse dinheiro é revertido para o Instituto. Eu acho que isso é um ganho muito grande do ponto de vista da aula em si.”<sup>106</sup>

Ao abordar a questão, Nielson aponta algumas possíveis razões para que o IPN tenha se tornado esse catalisador e essa pós tenha dado certo, são eles: 1. A localização privilegiada no Centro da cidade, lembrando que o curso teve início na Baixada Fluminense, o movimento proporcionou uma ampliação de público de outras partes da cidade também, além de continuar atingindo o público da Baixada, que não raramente,

---

também é conhecida como “remoção branca”, aludindo as condições de “raça” (em seu conceito ampliado) e classe social associadas a ele.

<sup>105</sup> Entrevista com Nielson Rosa, realizada na FFB-UERJ Caxias, dia 9 de janeiro de 2019.

<sup>106</sup> Entrevista com Nielson Rosa, realizada na FFB-UERJ Caxias, dia 9 de janeiro de 2019.

trabalha no centro. 2. Não podemos deixar de notar o aspecto filantrópico apontado pelo professor, aspecto que talvez seja ignorado pela maioria do público da pós, mas que certamente marca uma importância muito grande em seu discurso, o IPN é uma instituição particular, apesar de ter recebido verbas públicas durante um curto período de tempo do projeto “Ponto de Cultura” em 2010, e ter atuado de maneira potente na região, como nos conta Cavalcanti

A partir da verba conseguida pelo reconhecimento como ponto de cultura em 2010 e em editais estaduais criou-se as oficinas de história, que são oficinas de divulgação com temas variados, relacionados a história da zona portuária, da escravidão negra, da formação cultural afro-brasileira (...) São realizadas também oficinas a céu aberto e visitas guiadas com escolas, universidades, grupos de diversas origens; aos poucos, o IPN foi se tornando uma importante referência, atraindo cada vez mais pesquisadores, sendo tema de muitas reportagens em canais de tv aberta e fechada, e consolidando uma quantidade grande de atividades anuais e visitantes de várias partes do mundo.<sup>107</sup>

O IPN ainda luta para sobreviver, tendo inclusive já sido temporariamente fechado em 2014. Daí a importância da pós-graduação: ela financia parte das atividades do instituto. Cavalcanti prossegue:

Por que o Instituto dos Pretos Novos ainda luta para sobreviver? Talvez uma das respostas mais próximas possíveis seja: a memória da escravidão continua sendo incômoda e inconveniente a amplos setores do poder público municipal – e da própria sociedade civil - carioca, como o é a discussão sobre o racismo. As dinâmicas ocorridas na zona portuária no passado e no presente nos apontam para essa constatação.<sup>108</sup>

Esse incômodo abordado por Cavalcanti, está preso nas amarras históricas do racismo e representa um confronto cotidiano entre a memória e a história, como nos foi apontado por Nora. Cavalcanti observa na resignificação da *Pequena África*, movimento do qual o próprio IPN faz parte, o confronto também entre passado-presente:

A resignificação da “Pequena África” não diz respeito a uma volta ao passado, mas um confronto entre passado-presente como categorias imbricadas no tecido social – é como se fosse dito, justamente, que dessa vez

---

<sup>107</sup> CAVALCANTI, Hannah da Cunha Tenório. sup. cit. p. 90-91.

<sup>108</sup> CAVALCANTI, Hannah da Cunha Tenório. 2016. p. 95.

será diferente, ou seja, na atualidade são outras as correlações de força e o contexto em que os negros podem buscar sua participação na sociedade.<sup>109</sup>

A percepção do “dessa vez será diferente” move sujeitos atuantes, antes frustrados frente a realidade abrasadora de racismo, apagamento, negação, na busca de um exercício de imaginação sociológica que os leva na direção da construção de uma realidade diferente. O que nos faz lembrar a sociologia das emergências como definida por Gomes, citando Santos (2004):

a sociologia das emergências consiste em proceder uma ampliação simbólica dos saberes, das práticas e dos agentes, de modo a identificar neles as tendências de futuro (o ainda não) sobre as quais é possível atuar para maximizar a probabilidade de esperança em relação à probabilidade da frustração.<sup>110</sup>

O Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos é, de acordo com Cavalcanti “...um espaço museal vivo, em transformação, que busca constantemente o aprimoramento e a superação de suas limitações.”<sup>111</sup> e é entendido aqui enquanto um lugar de memória que atua diretamente a partir da sociologia das emergências, projetando esperança sobre a probabilidade de frustração de maneira constante ao promover oficinas, ao participar ativamente do Circuito de Celebração da Herança Africana divulgando e reeducando a sociedade quanto às mazelas da escravidão.

Seriam necessários novos estudos sobre a virada que fez do IPN, de um museu que abria seu espaço para reuniões e estudo, para transformar-se num lugar de memória central para a compreensão histórica do período da escravidão legal e de agência na divulgação da memória dos antepassados. Existem figuras centrais atuando naquele espaço que podem nos apontar pistas para a maneira que isso se deu. Fica a cargo de novas pesquisas buscarem completar as lacunas que aqui ficam.

Nos interessa agora investigar o curso de pós-graduação *lato senso* em História e Cultura Afro-brasileira(s) e africana(s), é a dimensão da produção de saberes em articulação com esse lugar de memória, como acabamos de ver, que torna, a nosso ver, o IPN num espaço diferenciado. Nos caminhos que acreditamos representarem potência

---

<sup>109</sup> CAVALCANTI, Idem. p. 101.

<sup>110</sup> GOMES, Nilma Lino. Movimento negro, saberes e a tensão regulação-emancipação do corpo e da corporeidade negra. Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 2, p. 39.

<sup>111</sup> CAVALCANTI, sup. cit. p. 121.



para a luta antirracista apresentados pela curso estão as histórias e trajetórias dos professores aqui entrevistados.

A constituição essencial dos professores com os saberes que ensinam, segundo Monteiro, é fundamental para a configuração da identidade profissional (MONTEIRO, 2001, p. 121), dessa maneira torna-se fundamental para o presente trabalho a importância as perspectivas dos professores em relação ao curso de pós-graduação lato sensu do IPN. Em concordância com Monteiro, acredito que os professores lidam com e criam conhecimentos tácitos através do contato com a prática. A decisão da criação do curso conta com dinâmicas próprias, pessoais e/ou profissionais e/ou políticas que exigem um tratamento metodológico muito específico, capaz de conectar e proporcionar um entendimento sobre as representações do contexto de criação do curso. Acredito que a escolha da história oral seja a mais acertada, visto que, de acordo com Verena Alberti

A entrevista de história oral permite também recuperar aquilo que não encontramos em documentos de outra natureza: acontecimentos pouco esclarecidos ou nunca evocados, experiências pessoais, impressões particulares etc. (...) Mas acreditamos que a principal característica do documento de história oral não consiste no ineditismo de alguma informação, tampouco no preenchimento de lacunas de que se ressentem os arquivos de documentos escritos ou iconográficos, por exemplo. Sua peculiaridade – e a da história oral como um todo – decorre de toda uma postura com relação à história e às configurações socioculturais, que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu. (ALBERTI, 2004-a, p. 22-23)

Em suma, a metodologia da história oral permite a “recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu”. Segundo Alberti, em outro texto,

Uma das principais vantagens da história oral deriva justamente do fascínio do vivido. A experiência histórica do entrevistado torna o passado mais concreto, sendo, por isso, atraente na divulgação do conhecimento. Quando bem aproveitada, a história oral tem, pois, um elevado potencial de ensinamento do passado, porque fascina com a experiência do outro. Esse mérito reforça responsabilidade e o rigor de quem colhe, interpreta e divulga entrevistas. (ALBERTI, 2004-b, p. 22)

É imperativo que a busca pela origem das contingências que criaram as referências dos principais agentes na criação do curso, bem como aqueles que hoje se dispõe a ensinar nele, se leve em conta uma perspectiva mais ampla sobre o currículo.

Apresentar a dimensão da produção de saberes a partir de um currículo com dinâmicas essencialmente diferentes (ou similares) das observadas em outros espaços

formativos demonstra a necessidade de um estudo atento sobre a construção do curso de Pós-graduação lato sensu em História e Cultura Africana(s) e Afro-brasileira(s) do IPN. É a partir da história oral que se pretende identificar as negociações que se fazem (ou se fizeram) presentes na articulação entre um lugar de memória, educação antirracista e produção de saberes. Os principais agentes que serão ouvidos nessa tarefa são o corpo docente e a coordenação do curso.

## 2.1: As trajetórias

Aqui apresentaremos os professores entrevistados e suas trajetórias até seu contato com o IPN. Somos capazes de perceber as similaridades entre eles e refletir sobre os principais agentes que fazem parte do curso de HisCultABA do IPN.

Cláudio de Paula Honorato define sua trajetória pessoal como intrinsecamente envolvida com sua carreira de História, mesmo não tendo começado seus estudos na área. “Eu fiz uma primeira faculdade de Ciências Contábeis, que não tinha muito a ver com a minha questão identitária, mas por uma questão mais de mercado, para trabalhar logo”<sup>112</sup> o que nos traz a questão da trajetória comum dos professores do curso de pós-graduação em HisCultABA do IPN. Como um jovem, negro, recém-saído do Ensino Médio, sua escolha de formação foi determinada pela necessidade de entrar rapidamente no mercado de trabalho. Sua relação com o curso de história é posterior ao seu envolvimento com entidades voltadas para a questão do negro no Brasil, como nos conta,

“(…) quando eu saí do ensino médio, tal meados dos anos 80, é justamente o meu envolvimento com o movimento social, com as pastorais sociais da Igreja Católica, a minha origem tá nas CEBs<sup>113</sup>. Principalmente no início dos anos 80, que eu participo de grupo jovem na Igreja Católica dentro da diocese de Duque de Caxias e o Dom Mauro Morelli chega trazendo uma nova proposta de Igreja, e outros padres franciscanos irmãos chegam ali e a gente começa a discutir as questões sociais, aí saiu envolvimento com a Pastoral da Juventude, com a Pastoral do Negro com a Pastoral das Favelas, e que depois disso me levou para o pré-vestibular para negros e carentes, embora eu nunca fui usuário, porque eu sou anterior a isso, então fui para

---

<sup>112</sup> Entrevista realizada com Cláudio Honorato no IPN, dia 8 de dezembro de 2018.

<sup>113</sup> Comunidades Eclesiásticas de Base do Brasil.

trabalhar, para ajudar outras pessoas e foram todas essas questões que me levaram para o curso de História.”<sup>114</sup>

Cláudio, então, em contato com entidades da Igreja Católica, parece ver despertar sua relação com sua identidade negra. Sua escolha pela História se estreita ainda mais após ingressar num curso de fotografia no SENAC<sup>115</sup>.

No SENAC que eu conheci o fotógrafo que era professor, o Marco Bellandi, era fotógrafo do arquivo da cidade do Rio de Janeiro. E o arquivo da cidade do Rio de Janeiro aceitava estágio voluntário e eu fui para o arquivo da cidade fazer um estágio voluntário em fotografia, laboratório fotográfico inicialmente, chegando no arquivo da cidade o que acontece é o meu envolvimento com a fotografia me leva ao curso de história, eu já era formado em ciências contábeis queria sair da área, embora eu trabalhasse, até dava aula de contabilidade nas escolas técnicas mas eu queria sair, não me satisfazia muito e aí eu resolvi fazer história (...) <sup>116</sup>

A Gama Filho, que na época aceitava o portador de diploma, foi a escolha mais óbvia para um ex-professor de Ciências Contábeis que procurava reinserção no mercado de trabalho, o custo benefício também oferecia uma sedução a mais.

... na verdade o curso de história não era caro, para época, ele era um curso muito barato eu entrei na Gama Filho, o curso custava R\$ 167,00. Eu me lembro até hoje, e eu entrei pagando metade disso, no segundo semestre saiu um concurso para monitoria, a Gama Filho tinha naquela época convênio com o CAPES e o CNPQ e surgiu um concurso de monitoria, tinha uma grana lá e aí o que aconteceu eu passei (...) então, na monografia na Gama Filho eu recebi essa bolsa, acabei fazendo o curso de graça porque isso abatia na minha mensalidade (...) em compensação eu tive um ganho de conhecimento muito grande, que a Gama Filho tinha um curso de história muito bem estruturado.<sup>117</sup>

É na Gama Filho que Honorato vai conhecer duas grandes amigas que virão a se tornar professoras no curso aqui pesquisado. Ione Maria do Carmo e Alessandra Tavares.

---

<sup>114</sup> Entrevista realizada com Cláudio Honorato no IPN, dia 8 de dezembro de 2018.

<sup>115</sup> Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

<sup>116</sup> Entrevista realizada com Cláudio Honorato no IPN, dia 8 de dezembro de 2018.

<sup>117</sup> Entrevista realizada com Cláudio Honorato no IPN, dia 8 de dezembro de 2018.

Alessandra Tavares de Souza Pessanha é carioca, natural de Bangu, na Zona Oeste do Rio de Janeiro, da favela da Vila Aliança, a trajetória comum entre os professores do curso de HisCultABA do IPN é trazida logo no início da entrevista.

Eu sou do Rio. De Bangu. De Bangu da favela da Vila Aliança. (...) Você levanta uma questão muito muito importante, a nossa trajetória negra, sair das periferias e buscar espaços. Para a especialização, para estudo. E a nossa Região da Zona Oeste. Nós não tínhamos grandes universidades. O acesso às universidades maiores. A gente precisava fazer todo esse deslocamento geográfico. Era um deslocamento grande, era um esforço grande que a gente fazia. Eu entrei na Gama Filho através de sistema de bolsas de estudo. Lá dentro eu fiz iniciação científica e por isso eu consegui me manter numa universidade que era conhecida como uma universidade de elite.<sup>118</sup>

Uma realidade de grandes deslocamentos da casa para a universidade na busca por ocupar espaços distantes fisicamente, como as grandes universidades. Alessandra começa sua trajetória acadêmica na extinta Universidade Gama Filho, no curso de História. Como estudante de graduação, a futura professora do IPN tem contato com o início da implementação da Lei 10.639/03 e sua repercussão nas universidades.

No final do curso a gente estava começando a ter a implementação da lei (10.639/03) Que obrigava-se que tivesse estudos de História da África nas escolas e as universidades começaram a se posicionar e a querer se alinhar a essas novas prerrogativas. Só que a gente não tinha professores gabaritados para isso. A universidade colocou disciplinas nesse sentido, mas nós não tivemos nenhum professor especializado em história da África. Isso foi um déficit muito grande na nossa formação. Era uma questão que não se colocava.<sup>119</sup>

Como muitos dos estudantes que atualmente procuram a pós em HisCultABA no IPN, Alessandra vai buscar sua especialização em um dos primeiros cursos nessa temática no campo, o curso de pós-graduação Lato Sensu em África da Universidade Cândido Mendes. E, segundo Tavares, “E aquilo foi um divisor de águas porque eu vim de uma geração em que a gente não teve história de África efetivamente na universidade.”<sup>120</sup> A busca pelas próprias raízes numa época em que não se falava sobre África na universidade foi o que levou Alessandra até a UCAM.

---

<sup>118</sup> Entrevista realizada com Alessandra Tavares no Shopping Bangu, 26 de dezembro de 2018.

<sup>119</sup> Entrevista realizada com Alessandra Tavares no Shopping Bangu, 26 de dezembro de 2018.

<sup>120</sup> Entrevista realizada com Alessandra Tavares no Shopping Bangu, 26 de dezembro de 2018.

A partir dessa necessidade que eu me deparei com essa pós-graduação. E essa pós-graduação, ela era uma pós-graduação que tinha um perfil muito heterogêneo dos alunos. A gente tinha muitos alunos de movimento negro. Nós tínhamos alunos de graduação em História Social. Mas eu vi ali um perfil de alunado negro. Que estava buscando conhecer suas raízes. E ali a gente teve professores maravilhosos que até hoje são professores. Que estão aí na luta e trabalhando com história da África.<sup>121</sup>

E foi a carência de professores de História e Geografia, e subsídios de governo que levaram Alessandra a concluir sua graduação em História com bolsa de estudos na Gama Filho, faculdade na qual conheceu Cláudio Honorato e Ione do Carmo, com quem vai trocar informações e questões relacionadas inclusive à carreira acadêmica, que a incentiva a ir fazer mestrado na Faculdade de Formação de Professores da UERJ em História Social. “Aí você vai ver mais outro deslocamento longo, saindo de Bangu, até São Gonçalo.” Seu tema no mestrado vai ser pensar as escolas de samba do Rio de Janeiro como lugares para além do lazer, como nos relata:

A minha ideia era trabalhar com a escola de samba, pensar a escola de samba como espaço da identidade de representação. De positivação. De criação de identidade, pensar a escola de samba além do lazer. Pensar esse lazer como um lazer que tem uma construção política, um discurso político reivindicatório importante em determinadas regiões. Eu estudei o Império Serrano, através da velha guarda do Império Serrano.<sup>122</sup>

Seu contato com os estudos do pós-abolição, disciplina que trabalha no curso em conjunto com a professora Ione e a professora Angélica, se dá, a partir de seu orientador Álvaro Nascimento, já durante o doutorado. Elas abriram uma perspectiva analítica que antes, ao longo de sua formação universitária, não fazia parte de seus horizontes. A crítica ao espaço formativo da universidade presente em outras entrevistas realizadas com os professores do curso, são corroboradas por Alessandra.

Eu sou de uma geração que determinados debates não chegavam a universidade. Eu sou da geração que foi a primeira que teve História da África com pessoas que não entendiam de História da África. Então, o pós-abolição, ele chegou de uma maneira para gente. Em que ele estava muito, muito encerrada numa temporalidade. Numa temporalidade que era uma temporalidade muito ligada àqueles aqueles anos imediatamente após a

---

<sup>121</sup> Entrevista realizada com Alessandra Tavares no Shopping Bangu, 26 de dezembro de 2018.

<sup>122</sup> Entrevista realizada com Alessandra Tavares no Shopping Bangu, 26 de dezembro de 2018.

assinatura da lei. No entanto, essas discussões elas vieram agora no doutorado. E me fizeram ter uma perspectiva muito maior do que a sociedade brasileira foi.<sup>123</sup>

Ione Maria do Carmo nasceu em 29 de dezembro de 1973. Filha de mãe empregada doméstica e pai serralheiro, foi moradora da Zona Oeste do Rio de Janeiro até os 30 anos de idade, viveu no bairro de Paciência, aonde residia com outros quatro irmãos. É oriunda de escola pública e ex-aluna de pré-vestibular comunitário para negros e carentes. Ingressou em sua primeira faculdade na UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro) para fazer Museologia, curso que não concluiu, devido em parte à distância e seu trajeto diário para chegar à faculdade:

(...) eu saía de paciência por volta de umas 5:30 da manhã, pegava o trem até a central do Brasil depois pegava o 107 até a Urca, eu tinha que tá lá 7 horas da manhã e eu nunca chegava no horário porque eu dava aula em Paciência à noite, então dava aula em Paciência a noite e até às 22 horas, ia para casa dormir para acordar, assim, eu tinha pouquíssimas horas de sono, então eu estudava no trem, no caminho para a universidade fazia meus trabalhos no trem, em pé, escrevendo. Então essa foi um pouco da minha história durante a graduação.<sup>124</sup>

Ione relata sua experiência com o racismo, que se deu justamente na universidade pública, como podemos ver no trecho abaixo:

(...) Eu ingressei na Unirio para fazer museologia. Comecei a fazer um museologia, eu era a única negra da minha turma, do total de mais ou menos uns 50 alunos, era um período em que não existia cotas na universidade e o curso de museologia na época para mim era um curso elitista (...)<sup>125</sup>

Seu relato é veemente ao marcar a diferença de capital cultural entre a mesma, estudante de origem popular, numa universidade como a UNIRIO, e seus colegas de curso, diferença essa que podemos perceber, foi uma das razões que dificultaram a sua conclusão no curso.

(...) assim eu tinha colegas que já tinham viajado, conhecido vários museus internacionais e eu ficava... eu só ficava na abstração enquanto os meus colegas já tinham conhecido Roma, já tinham conhecido outros museus, o Louvre. E aí num dado momento aconteceu uma situação na universidade em

---

<sup>123</sup> Entrevista realizada com Alessandra Tavares no Shopping Bangu, 26 de dezembro de 2018.

<sup>124</sup> Entrevista com Ione Maria do Carmo, realizada em sua casa, dia 1 de dezembro de 2018.

<sup>125</sup> Entrevista com Ione Maria do Carmo, realizada em sua casa, dia 1 de dezembro de 2018.

que eu me senti discriminada eu senti isso e isso me desestimou muito, eu fiquei muito sem ânimo para continuar a universidade.<sup>126</sup>

Sua experiência com a docência se inicia justamente no retorno ao trabalho com alunos de origem como a dela, dando aulas de História no projeto de uma empresa que pressionava seus funcionários a terem uma licenciatura na área em que atuavam, é quando Ione migra para a graduação em História na Universidade Gama Filho, aonde tem contato com Cláudio Honorato e Alessandra Tavares. Já inserido na FEUDUC, aonde se dá a primeira turma do curso, Cláudio convida Ione e Alessandra para se tornarem professoras em Duque de Caxias.

Nielson Rosa Bezerra é natural de Caxias, Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, mas foi criado e até hoje é morador de outra cidade da Baixada, Belford Roxo. É graduado em história pela FEUDUC, a Fundação Educacional Duque de Caxias, além de ter se especializado e pós-graduado na mesma instituição. Sua relação com a FEUDUC vai se tornar a ponte principal entre a instituição e o IPN futuramente. Após dar aulas em diversas escolas particulares na Baixada, vai dar continuação à sua carreira acadêmica no mestrado em história, na universidade Severino Sombra, em Vassouras, Norte do Estado do Rio de Janeiro. Segundo ele, “E logo no início do mestrado eu fui convidado para dar aula na FEUDUC, na faculdade de Duque de Caxias, aqui trabalhei na graduação e depois trabalhei na pós-graduação, fui coordenador do curso, fui chefe de departamento...”<sup>127</sup> Nielson tem longa experiência com a instituição, aonde se tornou diretor acadêmico.

Naturalmente, Nielson segue para o doutoramento na UFF (Universidade Federal Fluminense, também em história até se desligar da FEUDUC, em 2008, época em que logo um ano depois, em 2009, vai fazer doutorado sandwich no Canadá.

eu fui para o Canadá e comecei a trabalhar com o Paul Lovejoy. E fiquei lá. Era para ficar dois três meses é espécie de sandwich do doutorado. Só que o Lovejoy pediu para que eu voltasse. Depois desses dois meses, aí eu voltei para lá e desde então trabalho com o professor Lovejoy. Fiquei um longo pós-doutorado lá de quase três anos e, enfim, antes disso, entre o doutorado e voltar para o Canadá. Eu tive um período como professor visitante na UEMA do Maranhão, depois eu vim e fiquei como um professor de Pós-doc aqui na Rural do Rio de Janeiro e depois então fui para o Canadá e fiquei no Canadá

---

<sup>126</sup> Entrevista com Ione Maria do Carmo, realizada em sua casa, dia 1 de dezembro de 2018.

<sup>127</sup> Entrevista com Nielson Rosa, realizada na FFB-UERJ Caxias, dia 9 de janeiro de 2019.

por um bom tempo assim, lá mesmo, vivendo lá, trabalhando, estudando. E mantendo as relações e as conexões aqui na Baixada.<sup>128</sup>

Essas relações que o professor Nielson manterá com a baixada serão fundamentais para relação de ambos com a disciplina de História da África na FEUDUC.

Eu já conhecia o Cláudio. Eu conheci o Claudio em 2002/2003, eu tinha acabado de entrar para a FEUDUC, era professor de departamento estava começando o mestrado (...) eu comecei no doutorado e ele fazendo mestrado. Lá na UFF, a gente foi colega de turma do curso. E tínhamos a mesma orientadora. A gente se encontrava muitas vezes e ele morava em Caxias. Também, então criamos um vínculo a partir dali.<sup>129</sup>

As trajetórias parecidas foram responsáveis pela criação do vínculo, mas Cláudio se tornou professor da FEUDUC somente quando Nielson já havia saído da instituição.

E aí o Cláudio foi contratado lá na FEUDUC e eu já não estava mais lá e eu me lembro que alguém me consultou perguntando eu indiquei o nome do Cláudio eu falei 'acho que eu sempre achei que o Claudio devia dar aula aí na FEUDUC'. Eu saí inclusive com um litígio com a faculdade porque não me pagavam, aquelas coisas todas. Mais eu sempre tive muita influência dentro da FEUDUC. Mesmo no tempo que eu estava em litígio com a faculdade porque eu era um ex-aluno com uma projeção acadêmica muito forte.<sup>130</sup>

Sua relação com as questões relativas a FEUDUC, mesmo do Canadá, conferiram-lhe um papel na Nova FEUDUC, quem nos explica esse processo é o próprio Nielson.

Eu estava no Canadá, mas eu participei efetivamente do processo que a gente chamou de Nova FEUDUC, que basicamente foi que os fundadores da faculdade passaram a direção da faculdade para um grupo de professores e ex-alunos, capitaneados pelo professor Antônio Augusto Brás que foi diretor acadêmico em 2012. Acho que até 2015. Tinha sido meu professor é muito meu amigo até hoje, trabalhou comigo no museu. Ele me pediu ajuda e eu ajudei a arquitetar tudo no processo de atualização da faculdade. Mas eu não participei com meu nome porque, entre outras coisas, eu estava lá no Canadá,

---

<sup>128</sup> Entrevista com Nielson Rosa, realizada na FFB-UERJ Caxias, dia 9 de janeiro de 2019.

<sup>129</sup> Entrevista com Nielson Rosa, realizada na FFB-UERJ Caxias, dia 9 de janeiro de 2019.

<sup>130</sup> Entrevista com Nielson Rosa, realizada na FFB-UERJ Caxias, dia 9 de janeiro de 2019.



não tinha condições de fazer nada. E o Cláudio já era professor, ele continuou professor lá. E tinha uma galera muito boa lá que estava segurando as pontas do departamento mesmo na faculdade na crise. O Cláudio era um desses professores que estavam segurando as pontas lá e ficou segurando as pontas mesmo sem receber.<sup>131</sup>

Silvio César de Souza Lima é historiador, formado pela UERJ. Mestre e Doutor em História das Ciências da Saúde pela Fiocruz sua pesquisa aborda temas como as teorias raciais e o discurso sobre imigração em fins do século XIX, medicina e escravidão, bem como o discurso médico sobre o corpo. Oriundo da Vila Vintém em Padre Miguel, Zona Oeste do Rio de Janeiro, iniciou sua vida acadêmica aos 25 anos

Eu tive que trabalhar antes de entrar na universidade. O meu trabalho me impedia de cursar mesmo à noite na universidade porque eu trabalhava em turno numa usina nuclear, em Angra. Eu era operário e eu fiz o concurso para a UERJ para técnico administrativo porque eu queria fazer universidade. Eu não queria mais trabalhar em turno. Eu passei, me tornei técnico no mesmo momento que eu passei para a universidade, ou seja, tudo converge para eu conseguir estudar e trabalhar na própria universidade. Isso me facilitou muito. Então assim, eu também não sou um acadêmico que teve a vida acadêmica normal. Na verdade muitos professores do IPN também.<sup>132</sup>

Silvio reconhece entre os professores do curso de pós-graduação do IPN, a mesma origem social, trajetórias que partem de pontos similares, famílias pobres, dificuldades para ingressar no espaço universitário, mas que em um dado momento, garantem seu espaço, assim se graduando, obtendo o título de Mestre e Doutor, é essa similaridade que o faz criar amizade com Júlio César Medeiros

O Júlio César também teve a vida acadêmica muito... Ele tem a mesma origem social que eu, tem a vida acadêmica mais atribulada. A gente é muito amigo e nós nos tornamos muito amigos na Fiocruz. Por conta disso a gente ficou muito amigo por conta dos temas afins e muita coisa em comum. Durante o doutorado a gente criou essa relação de amizade e eu acabei entrando, indo pro IPN, logo depois do doutorado a gente fez um grupo e eu fiz um grupo de estudos lá.<sup>133</sup>

---

<sup>131</sup> Entrevista com Nielson Rosa, realizada na FFB-UERJ Caxias, dia 9 de janeiro de 2019.

<sup>132</sup> Entrevista realizada com o professor Silvio Cezar de Souza Lima no Imperator, dia 6 de dezembro de 2018.

<sup>133</sup> Entrevista realizada com o professor Silvio Cezar de Souza Lima no Imperator, dia 6 de dezembro de 2018.

Ao contrário de professoras como Ione e Alessandra, Silvio tem contato com Cláudio e é convidado para fazer parte do curso somente depois de se inserir no IPN com grupos de estudos. Professor da UFF (Universidade Federal Fluminense), Silvio é um bom exemplo, sob a perspectiva do professor, sobre a diferença de se trabalhar numa Universidade e no curso do IPN:

Eu acho que eu gosto mais de dar aula no IPN do que na UFF. É um público diferente, tem uma pegada. E é um público que sabe o que é, sabe o que significa estar lá e aprender sobre isso. É diferente dos meus alunos da universidade que muitos deles não têm interesse no tema. As pessoas que estão lá (na universidade), às vezes acabam caindo na disciplina de paradas por obrigação e obrigações, para cumprir crédito, que é bem diferente.<sup>134</sup>

O diferente perfil entre os estudantes do curso de pós-graduação *lato sensu* em História e Cultural Afro-brasileira e Africana nos ajuda a compreender de que forma o interesse pessoal, as trajetórias de vida de cada estudante de certa forma convergem em sala de aula assumindo posição central no desenvolvimento de um currículo antirracista, que respeita as pluralidades. Esse espaço se constitui enquanto um “espaço de manobra”, utilizado pelos professores para a aproximação da relação entre o currículo e a vida de cada estudante em contato com ele, o que demonstra um espaço-tempo de fronteira entre culturas.

Reinaldo Bernandes Tavares é professor de História, Mestre e Doutor em Arqueologia pelo Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Sua ponte com o IPN acontece em 2008. Como pesquisador de cemitério, Tavares encontra o instituto já promovendo exposições. Mas cujo cemitério ainda não havia sido descoberto ou estudado.

Sua relação com a arqueologia começa justamente ao se deparar com o Cemitério dos Pretos Novos, coberto por anos de esquecimento, sob o assoalho de um casarão comprado por um casal de espanhóis que se dedicaram a guardar a memória do local.

A disciplina trabalhada por Tavares no curso de HisCultABA do IPN é uma disciplina chamada “Arqueologia da Diáspora Africana”, pioneira e distinta de qualquer outra experiência de curso relacionado à História da África e Afro-brasileira, a disciplina é fruto do lugar de memória, que serve de referência para a construção do

---

<sup>134</sup> Entrevista realizada com o professor Silvio Cezar de Souza Lima no Imperator, dia 6 de dezembro de 2018.

curso aqui pesquisado. O contexto da realização de sua pesquisa é abordado na entrevista

(...) é claro que a minha pesquisa foi a delimitação espacial do cemitério dos Pretos Novos. A fins de proteção, já que naquele momento tinha uma forte especulação imobiliária naquele entorno do IPN, porque aquela área aonde estava o IPN, aquele quadrilátero do IPN ia ser vendido para transformar aquilo em shopping, loja. Pega aquele ponto áureo do projeto de revitalização da região portuária, um dos pontos altos da cidade do Rio, e ficou-se com medo de que as obras ali não fossem respeitar o cemitério, até por que ninguém conhecia o cemitério. Haviam sido feito algumas perguntas, algumas pesquisas seminais feitas pelos estudos arqueologia brasileiro que identificam somente área da casa dela e não outras áreas.<sup>135</sup>

Seu trabalho é responsável pela delimitação espacial da área do Cemitério dos Pretos Novos, bem como suas referências cartográficas, como registradas na época de seu funcionamento e a abertura de uma sondagem para uma futura pesquisa. No Doutorado, a sondagem continua, na qual o elemento humano é identificado, além de pedaços de ossos, triturados, restos de comida e louças inglesas, que identificavam que além de como cemitério a área servia também de lixão, a pesquisa de Tavares encontra um esqueleto em boas condições anatômicas, batizado de Bakhita, em homenagem à primeira santa africana canonizada pela Igreja Católica.

O convite para Tavares atuar na disciplina foi feito por Cláudio Honorato.

(...) o curso em si, ele na verdade, nasce na FEUDUC, a gente recebe o convite do Professor Cláudio Honorato para dar disciplina de Arqueologia da Diáspora Africana. Arqueologia da Diáspora Africana é uma subdisciplina da Arqueologia histórica que a gente vai tratar realmente da chegada dos africanos escravizados nas Américas, vai tentar entender como é que esse processo se deu e a chegada e dispersão e claro, as comunidades. Trabalhar a cultura material e porventura próximo de tudo o que é produzindo, principalmente os vestígios arqueológicos deixados.<sup>136</sup>

Martha Ferreira, ou Martha de Oxum, é Mãe Pequena<sup>137</sup> no terreiro Ilê Asé Omí Larè Ìyá Ságá, é professora de história e pedagoga, fez mestrado em educação na UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e atualmente é doutoranda também

---

<sup>135</sup> Entrevista com Reinaldo Tavares, realizada no escritório da CET Rio, 6 de dezembro de 2018.

<sup>136</sup> Entrevista com Reinaldo Tavares, realizada no escritório da CET Rio, 6 de dezembro de 2018.

<sup>137</sup> Mãe Pequena é a pessoa na casa de candomblé encarregada dos cuidados com o templo e, sobretudo, com os filhos da casa.

em educação na UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), atua como pesquisadora no campo da educação nos terreiros. Natural da Zona Oeste do Rio de Janeiro, tal qual Cláudio Honorato, Alessandra Tavares, Ione Maria e Silvio Cezar. Assim como outros professores do curso de HisCultABA do IPN, Martha é da primeira geração da família a alcançar a universidade.

Eu sou a primeira da minha família a cursar uma universidade, a chegar ao mestrado e doutorado. Primeira da família. Sou cria lá da Zona Oeste. Mas sempre trabalhei aqui na baixada, como professora de história no Estado. E minha vida acabou se concentrando aqui na baixada fluminense entre Nova Iguaçu e Caxias. Quando entro no terreiro fico mais ainda na baixada, acabei mudando *pra cá*.<sup>138</sup>

Outra similaridade dentre grande parte das trajetórias dos sujeitos que fazem parte dessa pesquisa, Martha Ferreira também teve parte de sua formação em uma instituição particular, antes de chegar à universidade pública.

Minha trajetória, eu sempre fui professora. Paguei minha faculdade sendo professora das séries iniciais para fazer as duas universidades. Particulares. Só tive acesso à universidade pública com mestrado, até porque a gente que é da classe popular, a gente tem pressa de trabalhar. Então não dava conta de fazer universidade pública, era a maior parte durante o dia, eu tinha pressa, queria fazer só à noite, enfim....<sup>139</sup>

Sua relação com o curso do IPN se dá ao fazer parte do grupo de pesquisa A Cor da Baixada, do professor Nielson Rosa, identificado pela professora, como mais do que apenas um grupo de pesquisa:

O IPN veio antes, até da Rural, porque eu sou do grupo de pesquisa do professor Nilson Bezerra já, desde o mestrado, desde 2013, e o grupo A Cor da Baixada estava localizado, fazia seus encontros ali na FEUDUC. Aqui em Caxias mesmo, então a partir desses encontros, e é um grupo que *pra mim* é muito caro. O grupo A Cor da Baixada coordenado pelo professor Nielson Bezerra, porque é um grupo além de um grupo de pesquisa é um grupo de apoio porque somos todos moradores da baixada, trabalhadores, e aí um ajuda o outro a analisar projeto ajuda na hora dos editais.<sup>140</sup>

---

<sup>138</sup> Entrevista com Martha Ferreira , realizada na FFB-UERJ Caxias, dia 9 de janeiro de 2019.

<sup>139</sup> Entrevista com Martha Ferreira , realizada na FFB-UERJ Caxias, dia 9 de janeiro de 2019.

<sup>140</sup> Entrevista com Martha Ferreira , realizada na FFB-UERJ Caxias, dia 9 de janeiro de 2019.

A perspectiva do grupo de pesquisa enquanto “grupo de apoio”, ou seja, um lugar de trocas, diálogos que cria possibilidades de transformação e reconhecimento identitário, de acordo com Cochran-Smith e Lytle:

Comunidades de prática organizadas ao redor de um objetivo em geral são locais para que participantes aprendam novos papéis, que são conectados a novos conhecimentos e habilidades. Desta perspectiva, não é simplesmente aprendizagem o que acontece nas comunidades de prática, mas já que saber e ser estão intimamente conectados um ao outro também formação identitária.<sup>141</sup>

De acordo com Verena Alberti “A história, como toda atividade de pensamento, opera por descontinuidades: selecionamos acontecimentos, conjunturas e modos de viver, para conhecer e explicar que se passou.”<sup>142</sup> As trajetórias aqui mostradas são entendidas como conjunturas que aproximam os professores de suas áreas de pesquisa, o que evidencia as contingências e negociações presentes na construção de cada uma das disciplinas do curso.

Ao entendermos a importância que a questão “de onde vim?” tem sobre a questão “para onde vou?” percebemos a indissociabilidade entre a teoria e a prática que marca a construção curricular do curso de pós em HisCultABA do IPN, como perceberemos no terceiro capítulo. As realidades de cada professor terão centralidade crucial na análise dos referenciais levantados em suas disciplinas no curso.

Suas trajetórias representam de que forma esses sujeitos são capazes de promover uma implementação “potente” da Lei 10.639/03 em sala de aula. De acordo com Lima:

a ideia de implementação “potente” da lei (...) não possui – e nem deve – um roteiro pré-estabelecido, mas se constrói a partir de incontáveis possibilidades de articulações e estratégias relacionando-se, dessa maneira, ao compromisso político com transformação cultural adotado pelo professor.<sup>143</sup>

Esse compromisso político, do qual nos fala Lima, é percebido ao vermos de que forma os sujeitos se aproximam do Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos e

---

<sup>141</sup> Cochran-Smith, M. and Lytle, S. L. (2002). Teacher Learning Communities. Encyclopedia of Education 2nd Edition. J. Guthrie (eds.). New York: Macmillan. Tradução: GEPED (Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores).

<sup>142</sup> ALBERTI, Verena, 2004, p. 13

<sup>143</sup> LIMA, Thayara. A Cultura de luta antirracista e as potencialidades do contato entre docentes de História e o movimento negro para a implementação da Lei 10.639/03, 2018. Dissertação de mestrado, PPGE-UFRJ, p. 74.

reafirmado no próximo capítulo, no qual veremos suas atuações, mas acreditamos que os professores aqui entrevistados se imbuem do que a autora chama de “cultura de luta antirracista”. Concordamos com Lima, quando diz que

... uma vez que tais docentes se apropriem da cultura de luta antirracista suas práticas docentes passam a refletir tal transformação. Dessa maneira, reproduzindo a cultura de luta da qual se apropriaram, são capazes de afetar novos sujeitos produzindo mudança cultural.<sup>144</sup>

Um detalhe que não deve passar despercebido: praticamente todos os professores do curso, ao menos todos os professores entrevistados, são negros e negras, compreendem e autodeclaram a sua negritude de formas diversas. Como vimos em suas entrevistas, muitos são os primeiros da família a cursar a universidade e experimentam o racismo de alguma maneira. Suas experiências nos chamam à reflexão da diversidade e das similaridades de diferentes vivências negras. Acreditamos que suas experiências afetam e são afetadas com o trabalho da temática. Percebemos mais a frente, como é importante tornar-se uma referência em sala de aula e de que maneira isso implica numa apropriação da cultura de luta antirracista que produz novas epistemologias.

---

<sup>144</sup> LIMA, Thayara, Idem.

### **Capítulo 3: O curso de História e Cultura Africana(s) e Afro-brasileira(s) do IPN: saberes em fronteira**

No presente capítulo, abordaremos o curso de pós-graduação Lato Sensu em História e Cultura Africana(s) e Afro-brasileira(s) do Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos em parceria com a Fundação Educacional Duque de Caxias, passando pela construção do curso, a atuação dos professores e analisando as ementas de cada uma de suas disciplinas. Aqui, os saberes em fronteira serão elementos centrais para a compreensão do lugar do IPN na luta antirracista em campo educacional nos dias de hoje.

#### **3.1: A construção do curso**

Podemos identificar, nas trajetórias da maioria dos professores entrevistados, a importância de um referencial no prosseguimento da carreira acadêmica, seja no desenvolvimento do Mestrado, do Doutorado, ou na escolha do tema a ser pesquisado. Para a professora Alessandra Tavares, assim como para Cláudio Honorato, essa referência é Marilene Rosa, que foi professora da UERJ, falecida em dezembro de 2018.

“(...) a Marilene Rosa foi assim a minha grande inspiração, no primeiro dia de aula, ela foi dar Metodologia da História e aí eu conheci o projeto dela que era o projeto das Áfricas Invisíveis, os herdeiros do ganho da cidade do Rio de Janeiro na Primeira República. E aí eu conheci o Valongo, Aí eu conheci a *Pequena África* e foi da onde sai minha pesquisa (...)”<sup>145</sup>

A professora Marilene Rosa teve papel central também ao longo da pesquisa de Honorato. O que nos faz perceber que as referências apresentam características que os professores do curso tendem a levar para a sala de aula. No trecho seguinte, Honorato fala sobre uma metodologia de pesquisa pouco convencional aprendida com a professora Marilene, que tende a surtir efeito ao se trabalhar na região portuária do Rio de Janeiro.

“(...) eu passei a frequentar a Zona Portuária eu comecei a conhecer os personagens, os sujeitos, isso facilitou muito meu trabalho (...) eu nunca me apresentei como pesquisador, eu era um estudante que *tava* querendo conhecer a região, nunca cheguei de uma forma arrogante (...) primeiro, eu conhecia as pessoas. Eu visitava a Pedra do Sal, eu subia o Morro da

---

<sup>145</sup> Entrevista realizada com Cláudio Honorato no IPN, dia 8 de dezembro de 2018.

Conceição para bater papo, tomar cerveja e a pesquisa acontecia dentro desse processo, isso aprendi com a Marilene. Marilene que me deu esse caminho das Pedras porque o pai dela era portuário e ela conhecia a zona portuária e ela dizia para a gente que jogar o papo de butiquim às vezes dá muito mais informação numa conversa informal do que você chegar e se apresentar de forma formal como pesquisador (...)<sup>146</sup>

Naturalmente que suas pesquisas na região portuária do Rio, levaram à sua aproximação do IPN por volta de 2007, momento em que, junto de Merced, Petrucio e Júlio César Medeiros, o núcleo de pesquisas foi impulsionado ao funcionamento.

“Em 2007 que a amizade com Merced, Petrucio, com Júlio realmente se fortaleceu (...) e eu fui convidado para compor o quadro no IPN, dentro núcleo de pesquisa e aí eu e Júlio, durante esses praticamente dois para três primeiros anos sozinhos, porque aí depois chega Carla e chegou Reinaldo no processo em que o projeto Porto Maravilha tá dando seus primeiros passos (...)<sup>147</sup>

É de sua relação com Júlio César Medeiros e com sua pesquisa para o Doutorado que as primeiras ideias relacionadas ao curso vão surgir. Nielson Rosa, da FEUDUC vai dar a ideia do polo no Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos, ideia que será abraçada por Cláudio, que passa então a pensar com Nielson a organização curricular do curso de pós-graduação *Latu Sensu* em História e Cultura Africana(s) e Afro-brasileira(s) no Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos. Os primeiros passos passam a ser adequá-lo à missão do IPN e da Lei 10.639/03.

“(...) isso tá lá na própria proposta, talvez não esteja de forma bastante visível do curso, que é atender a Lei 10.639 numa perspectiva da superação do racismo e na questão de levar a esse público de professores de história em geral, mas de outras áreas do conhecimento que queiram fazer o curso, essa questão da reparação, porque isso é a filosofia e a missão do IPN. Então o IPN tem uma filosofia, uma missão que está dentro do seu do seu estatuto, que é promover a pesquisa sobre cultura Africana Afro-brasileira, a questão cemiterial no Brasil não só na região portuária, mas no Brasil e no mundo (...) E essa é a questão fundamental que está no estatuto.”<sup>148</sup>

---

<sup>146</sup> Entrevista realizada com Cláudio Honorato no IPN, dia 8 de dezembro de 2018.

<sup>147</sup> Entrevista realizada com Cláudio Honorato no IPN, dia 8 de dezembro de 2018.

<sup>148</sup> Entrevista realizada com Cláudio Honorato no IPN, dia 8 de dezembro de 2018.



Outro desafio apresentado por Cláudio para a implementação do curso é, mesmo com a crítica à universidade, pensar na estrutura curricular do curso, significa pensar na estrutura curricular acadêmica.

“(...) e esse curso, ele tem um pouco a nossa cara, porque a gente dá um peso muito grande a questão da África, que ainda que é discutir, embora a gente... eu até falo isso com os nossos alunos, a gente quer quebrar com esse currículo tradicional, com esse currículo eurocêntrico, mas a própria estrutura do nosso curso atende a ele, porque você tá falando de uma África antiga, de uma África pré-colonial, de uma a África contemporânea numa visão europeia, numa divisão europeia de conteúdos, embora nas aulas a gente desconstrói isso, mas a gente não construiu um modelo próprio ainda de trabalhar. Então é uma coisa muito interessante que pode parecer um paradoxo, o objetivo é justamente quebrar com esse currículo e tentar construir uma história da África que não tenha essa visão que muita das vezes parece dicotômica, que é a África antes dos europeus e África após os europeus (...)”<sup>149</sup>

A criação de um curso de pós-graduação *Latu Sensu*, ainda que fora do espaço acadêmico tradicional de uma universidade envolve a construção de um currículo prescrito que muitas vezes acaba correspondendo à estrutura tradicional e acadêmica, o que Cláudio nos apresenta como um paradoxo.

Podemos compreender esse paradoxo a partir de Macedo, quando nos apresenta a tensão entre a temporalidade continuísta e a temporalidade performática. A criação do curso de pós-graduação em HisCultABA, fora de um espaço tradicional, ainda depende do currículo que se baseia numa temporalidade continuísta, por exemplo, ao entender a presença de um território africano antes e depois dos colonizadores europeus, podemos ver o currículo do curso instalado numa arena de disputas na medida em que a mediação docente é capaz de problematizar tal visão em sala. A temporalidade continuísta se faz presente, mas o foco de nossa análise é de que maneira essa tensão pende para a criação de um currículo enquanto espaço-tempo de fronteira cultural.

Na medida em que esses agentes, os professores do curso, trazem para a sala de aula seus referenciais pessoais e acadêmicos, suas histórias de vida relacionadas aos saberes que ensinam, a partir de um lugar de memória sensível da escravidão, temos um ensino potente de educação antirracista baseado num currículo de fronteira cultural.

---

<sup>149</sup> Entrevista realizada com Cláudio Honorato no IPN, dia 8 de dezembro de 2018.

“Essa visão, essa perspectiva, então, promover o desenvolvimento da pesquisa, promover a formação de saberes desses sujeitos que estão atuando na sala de aula para que eles possam, não só reproduzir, porque eu acho que o sujeito mesmo quando ele reproduz, ele está criando alguma coisa ele tá criando um método dele próprio, de construir aquela aula, **então ele está produzindo saber**, um pouco a quebrar com essa visão de que o professor só reproduz o que os textos acadêmicos... Mas ele também cria metodologias, embora não sistematizadas mas ele cria para poder levar ao aluno aquele conhecimento que ele adquiriu nesses cursos...”<sup>150</sup>

O trecho acima chama a atenção por alguns motivos, Cláudio vê os professores do curso de HisCultABA do IPN enquanto sujeitos atuantes na sala de aula, segundo, a visão de que mesmo caso reproduzam, esses sujeitos criam, transformam, produzem saberes da experiência, o que corrobora com Ana Maria Monteiro, em debate com Tardif, Lessard e Lahaye, quando nos mostra que

Os saberes da experiência são os constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, fundados no trabalho e no conhecimento do meio. “São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber fazer e de saber ser.”<sup>151</sup>

Monteiro, agora em diálogo com Shulman, debatendo saberes docentes, racionalização e ação docente no ensino de história, se atém especificamente a atividade de transformação, a definindo da seguinte maneira

A atividade de transformação é o processo através do qual o professor produz as formas de representações mais poderosas (analogias, metáforas, ilustrações, exemplos, etc.) em função da idade e das características gerais dos alunos (adaptação) e das características específicas de cada turma (adequação).<sup>152</sup>

A adaptação e a adequação, que também fazem parte da atividade de transformação docente, poderá ser observada em outros depoimentos, como veremos mais adiante.

---

<sup>150</sup> Entrevista realizada com Cláudio Honorato no IPN, dia 8 de dezembro de 2018.

<sup>151</sup> MONTEIRO, Ana Maria da Costa, 2001. p. 130 APUD Tardif, Lessard e Lahaye 1991, p. 120

<sup>152</sup> MONTEIRO, A. M. F.C.; PENNA, F. A. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. Educação e Realidade, v. 36, 2011 p. 200

Os saberes da experiência, abordados por Cláudio Honorato também são cruciais na hora de escolha de profissionais que atuam no curso, e podemos perceber isso melhor no seguinte trecho:

“A gente buscou professores, primeiro que estejam envolvidos com essa temática, que estejam engajados, não necessariamente militantes, não no movimento negro, mas negros em movimento e que tenham pesquisa. Para que possam estar discutindo, debatendo as suas pesquisas, pessoas que estão no mestrado, que estão no doutorado, que estão desenvolvendo, pessoas que já estão dando aula nas universidades, a gente tem um professorado bastante jovem, com uma experiência em pesquisa muito boa, eu acho que esse é o grande referencial...”<sup>153</sup>

Sua preocupação evidencia, em partes, os elementos norteadores do que pensavam os professores Cláudio e Nielson, acerca das possibilidades de implementação do curso. Um pouco antes de sua passagem para o IPN, o curso teve uma turma aberta na FEUDUC, em Duque de Caxias, seus primeiros passos foram dados numa instituição tomada por uma crise.

A antiga FEUDUC, então em crise, iniciou um processo de transferência das atividades para um grupo organizado de professores e ex-alunos que lutaram, protagonizaram a sobrevivência da instituição, mesmo sem receber salários. Nielson no Canadá e Cláudio Honorato, atuando diretamente como professor, tiveram papéis ativos nesse processo. E é justamente após a turbulenta transferência que a sugestão de criar um curso de pós-graduação na FEUDUC surge.

Quando o Augusto assumiu em 2012 ele me pediu. Para montar um curso de História da África na FEUDUC, de uma pós graduação em História da África e da cultura afro-brasileira. E o Cláudio era professor de História da África, e eu no Canadá. Ai eu falei, ‘não, eu acho que tem que falar com o Cláudio’. E aí o Augusto conversou com o Cláudio. O Cláudio se animou (...) Aí ele rascunhou uma coisa, eu rascunhei outra. A gente juntou as duas coisas, montamos um projeto. De história da África e da diáspora africana e terminou a História da África e Cultura afro-brasileira. Era um pouco o que era a ideia do curso que a gente montou.<sup>154</sup>

### **3.2: O curso de HisCultABA do IPN**

---

<sup>153</sup> Entrevista realizada com Cláudio Honorato no IPN, dia 8 de dezembro de 2018.

<sup>154</sup> Entrevista com Nielson Rosa, realizada na FFB-UERJ Caxias, dia 9 de janeiro de 2019.

### 3.2.1: Módulo 1 - Ensino da História da África e cultura afro-brasileira: (re)pensando África-Brasil.

As matrizes historiográficas sobre a história da África são o foco no primeiro módulo do curso, composto por duas aulas, totalizando 36 horas aula. Aqui, o professor e coordenador Claudio Honorato busca o resgate da contribuição das populações africanas para a formação da identidade nacional com o objetivo de contribuir para a superação do racismo, preconceito e quaisquer práticas discriminatórias no espaço escolar. Sua proposta se apoia na Lei Federal 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Uma questão cara ao curso, de acordo com Cláudio, é a importância do entendimento de pensar numa relação permanente entre a África e a diáspora

Uma outra questão importantíssima é a questão da gente decidir algo permanente entre a África e a diáspora, então esse curso é muito pensado nessa visão de uma história Atlântica, não só é a outra margem, mas as duas. As duas margens do Atlântico e o meio, na passagem, então eu pensava: por isso a gente vai discutir os trabalhos clássicos dessa historiografia, mas as novas visões, como essa história da África e os africanos estão sendo produzidas principalmente pelos os próprios africanos, então alguns cursos que prezam em trabalhar os textos dos autores africanos.<sup>155</sup>

Concordando com Stuart Hall, “Sabemos que o termo "África" é, em todo caso, uma construção moderna, que se refere a uma variedade de povos, tribos, culturas e línguas cujo principal ponto de origem comum situava-se no tráfico de escravos.”<sup>156</sup>. Dessa forma, entender a África, a diáspora, as margens entre Brasil e África e a passagem, o meio, a relação atlântica, é garantir a pluralidade de narrativas e isso é feito de maneira prática quando se abre espaço na literatura que compõe o curso, para produções de autores africanos, prática ainda rara em cursos sobre a temática, o que nos traz ao referencial de Hall e outros, ao pensarmos criticamente nessa abordagem

(...) em nenhum momento eu tô querendo recriar África (...) então, é pensar um pouco aquilo na perspectiva do Paul Gilroy, é dessa história atlântica, do

<sup>155</sup> Entrevista realizada com Cláudio Honorato no IPN, dia 8 de dezembro de 2018.

<sup>156</sup> HALL, Stuart. Pensando a Diáspora (Reflexões Sobre a Terra no Exterior). In: Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais. Liv Sovik (org); Trad. Adeline La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003. p. 31.

hibridismo cultural, é pensar o Hall, também, o Stuart Hall, no Fanon, de certa forma fala dessa questão e o Thornton que vai falar dessa cultura atlântica dessa questão de uma religião afro-atlântica (...) Então acho que é nessa perspectiva, o Cemitério dos Pretos novos, aí essas três disciplinas: o tráfico, a diáspora e a memória.

Hall diz que “Por definição, a cultura negra é um espaço contraditório. É um local de contestação estratégica. Mas ela nunca pode ser simplificada ou explicada nos termos das simples oposições binárias habitualmente usadas para mapeá-la: alto ou baixo, resistência *versus* cooptação, autêntico *versus* inautêntico (...).”<sup>157</sup> Dessa forma, ao afirmar não ter a intenção de recriar África, o professor Cláudio demonstra concordar com Hall ao entender o hibridismo cultural constituinte da ideia de cultura negra.

Gilroy chama de *Atlântico negro* o espaço de trocas contínuas entre negros e brancos, dadas durante todo o processo histórico com início nas Grandes Navegações, responsável por formar culturas híbridas que seriam características da modernidade. Não existe uma essência natural que definiria o negro, supostamente carregada por ele, o que chamamos de *negritude* é uma construção dos próprios negros, na interação, como protagonistas de sua história.<sup>158</sup>

Já o africanista John Thornton, também citado por Cláudio, debate os processos migratórios intercontinentais africanos, sob um aspecto da religiosidade, que coloca o africano enquanto elemento ativo, enquanto agente transformador nas grandes movimentações afro-atlânticas comumente chamadas de expansão europeia, no período colonial. Segundo ele,

A maioria dos estudiosos interessados na conversão dos africanos ao cristianismo nesse período voltou sua atenção para as Américas e restringiu-se à conversão dos escravos. Até certo ponto, isso é uma abordagem enganosa, pois a conversão de africanos na verdade começou na África, e os estudos modernos desconsideraram esse aspecto do problema.<sup>159</sup>

Frantz Fanon foi um psiquiatra negro martinicano que fez medicina na França e a partir de 1956/1957 se tornou militante da Frente Nacional de Libertação da Argélia, onde desempenhou um papel importante no Comitê Central da luta de libertação na

---

<sup>157</sup> HALL, sup. cit. 2003, p. 341

<sup>158</sup> GILROY, Paul. *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-asiáticos, 2001.

<sup>159</sup> THORNTON, THORNTON, John Kelly. *A África e os africanos na formação do mundo Atlântico, 1400-1800*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. p. 334

Argélia, como ideólogo e comunicador, suas análises psicológicas abordam o racismo sob um viés distinto e específico, a relação dupla entre o sujeito e o objeto da relação colonial, para ele

(...) a verdadeira desalienação do negro implica uma tomada abrupta de consciência das realidades econômicas e sociais. Se há complexo de inferioridade, é no prosseguimento de um duplo processo: - primeiramente econômico; - por interiorização, ou melhor, epidermização desta inferioridade (...)<sup>160</sup>

Na bibliografia básica da disciplina estão o artigo “Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores.” De Martha Abreu e Hebe Mattos, que se preocupa em criar subsídios para o trabalho de historiadores com as Diretrizes citadas no título, escrito como texto-base para o Curso de Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, tal qual o curso aqui pesquisado, o artigo carrega apontamentos críticos que dizem respeito ao texto das diretrizes, e também reflexões acerca do trabalho e do combate ao racismo no espaço escolar, um exemplo, são as pluralidades que podem ser observadas em sala de aula. Para as autoras

as pluralidades culturais podem permitir problematizar de forma criativa a multiplicidade (ou homogeneidade) cultural que efetivamente compõe cada ambiente escolar. Podem ajudar a investigação, na sala de aula, na escola e no bairro, sobre as identidades construídas pelos alunos ou a eles atribuídas. Todos os alunos se atribuem as mesmas categorias de cor, religião ou ascendência? Estamos num ambiente multiétnico e plural do ponto de vista cultural, religioso ou musical? Como isso se produziu historicamente? O tema transversal da pluralidade cultural, entendido de forma dinâmica e histórica, possui um grande potencial de inclusão e de educação para a tolerância, objetivos centrais a serem perseguidos pelos educadores.<sup>161</sup>

Identificamos aqui, no primeiro referencial da disciplina, conexão direta com Gilroy e Hall, citados acima, ao pensar o espaço da pluralidade cultural tal qual enquanto um espaço não-binário, mas híbrido, percebemos, dessa maneira a forma com que a pluralidade afro-diaspórica é pensada no espaço do curso de HisCultABA do IPN.

<sup>160</sup> FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Porto: Paisagem, 1975, p. 40

<sup>161</sup> ABREU, Martha e MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 21, n° 41, janeiro-junho de 2008, p. 8.

Outra perspectiva abordada pelas autoras no presente artigo que parece se ligar diretamente à forma como o Curso foi pensando através de suas disciplinas e a articulação entre os temas é que

O que unifica o elenco de temas é uma perspectiva de não vitimização do continente a ponto de negar-lhe a capacidade de protagonismo histórico. Trata-se de estudar a história africana com o mesmo tipo de abordagem que se aplica à história européia ou brasileira. Esse é um dos pontos mais embasados numa perspectiva dinâmica, crítica e histórica do documento aprovado.<sup>162</sup>

O segundo texto que consta na ementa da disciplina é de Maria Telvira Conceição “O trabalho em sala de aula com a história e a cultura afro-brasileira no ensino de história”, trata-se de um capítulo no livro “História: ensino fundamental, da coleção “Explorando o Ensino” de 2010 e aborda a temática de maneira didática trazendo estratégias para a abordagem em sala de aula, com sugestões de literatura, filmes, explicações de práticas religiosas e culturais, musicais, temas e fontes de pesquisa, além de diversos dados estatísticos que servem de suporte para a importância do trabalho com a Lei em sala de aula.<sup>163</sup>

O terceiro referencial para esse módulo é “A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática” de Anderson Ribeiro Oliva. O texto apresenta uma análise sobre a forma como o continente africano é retratado em livros didáticos, trazendo uma abordagem crítica, para o autor

fica evidente que ensinar a História da África, mesmo não sendo uma tarefa tão simples, é algo imperioso, urgente. As limitações transcendem — ao mesmo tempo em que se relacionam — os preconceitos existentes na sociedade brasileira, e se refletem, de um certo modo, no descaso da Academia, no despreparo de professores e na desatenção de editoras pelo tema.<sup>164</sup>

A importância do trabalho com o ensino da História da África é fechada na disciplina com o artigo de Marina de Mello e Souza “Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África. Revista História.” No qual a autora apresenta os

---

<sup>162</sup> ABREU, Martha e MATTOS, Hebe. sup. cit. p. 16.

<sup>163</sup> CONCEIÇÃO, Maria Telvira. O trabalho em sala de aula com a história e a cultura afro-brasileira no ensino de história. In História: ensino fundamental/ Coordenação OLIVEIRA, Margarida Maira Dias de. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, (Coleção Explorando o Ensino; v. 21), 2010. pp. 131-158.

<sup>164</sup> OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 25, no 3, 2003, p. 455.

desafios com o trabalho da temática, como a necessidade do entendimento do trabalho com a oralidade, para além das fontes escritas, e do domínio de língua estrangeira para a complementação dos estudos com base em textos publicados em língua inglesa ou francesa. Um fato importante e necessário para Souza, passa, além da motivação individual, pelo estudo continuado,

Como tudo que diz respeito ao conhecimento e ao ensino, o estudo é fator indispensável para o professor atingir plenamente seus propósitos de educador, e, além da motivação individual, é preciso haver apoio institucional para isso, tanto na forma de tempo disponível como na de remuneração adequada que considere o trabalho feito fora da sala de aula.<sup>165</sup>

Corroborando com o empenho de alguns professores, como veremos à seguir, é o caso de Silvio Cezar, Nielson e outros, que ao orientar seus estudantes em suas pesquisas, estão ao mesmo tempo incentivando-os a darem continuidade em seus estudos em pós-graduações *stricto sensu*. Essa é uma estratégia de garantir a perpetuação de trabalhos acadêmicos sobre a temática, expandindo cada vez mais o reconhecimento da importância do trabalho com a História da África e da cultura africana e afro-brasileira na atual realidade. A disciplina, bem como seus referenciais, de acordo com o que analisamos

### **3.2.2: Módulos 2, 3 e 4 - África antiga, pré-colonial e contemporânea: da riqueza cultural da antiguidade às consequências da dominação colonial**

Os módulos 2, 3 e 4 do Curso de HisCultABA do IPN se reúnem em três disciplinas: História Geral da África Antiga, ministrada por Júlio César Medeiros, História Geral da África Pré-colonial, por Cláudio Honorato e História Geral da África Contemporânea, pela professora Núbia Aguiar, cada um dos módulos possui duas aulas, de 16 horas aulas cada.

A primeira disciplina apresenta como seu objetivo o estudo das civilizações e processos históricos do continente africano no período antigo. As dinâmicas territoriais e políticas, econômicas, culturais e religiosas, apresentando as contribuições dos povos africanos ao mundo da diáspora africana. Em sua ementa observamos as seguintes Competências e Habilidades:

---

<sup>165</sup> SOUZA, Marina de Mello e. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África. Revista História. Hoje, v. 1, nº 1, 2012. p. 26.



O aluno deverá ser capaz, ao final do curso de:

- Compreender a importância das grandes migrações e os seus principais problemas e avanços para humanidade;
- Caracterizar os principais reinos africanos formados às margens dos seus rios;
- Reconhecer os principais aspectos da cosmovisão africana, bem como sua cultura, organização social e política.<sup>166</sup>

Analisando fontes relacionadas as relações entre o continente europeu e o africano por meio de práticas comerciais, migratórias e intercâmbio cultural, a disciplina se propõe a “observar dos povos africanos de dentro, ou seja, a partir da própria África, libertando-se do olhar eurocêntrico, para que possamos ver este grande continente plural, multifacetado, riquíssimo, belo e forte.”<sup>167</sup> Sua proposta chama a atenção pela desafio da construção em sala de aula de uma visão “afro-focada” (para não mencionar o conceito de afro-centrada) em contraponto ao eurocentrismo. A atitude curricular que se propõe a apresentar a cosmovisão africana demonstra o que Gomes nos mostra serem referências possíveis via o fortalecimento dos saberes estético-corpóreos do Movimento Negro, que garantiram o espaço da corporeidade negra em esferas antes negadas. Para ela

...não há como negar a presença de uma corporeidade negra, africana e afro-brasileira em espaços acadêmicos antes sequer pensados. Somado a isso, a existência de mais de setenta instituições públicas de nível superior que instituíram medidas de ações afirmativas voltadas para negros, indígenas e quilombolas tem mudado, aos poucos, o perfil étnico-racial de algumas universidades, principalmente de alguns cursos e áreas.<sup>168</sup>

Se antes era impensável, vemos os resultados de décadas de luta por educação pelo Movimento Negro se tornar realidade a partir da experiência do curso aqui pesquisado. Em sua bibliografia percebemos a utilização de quatro textos retirados dos volumes I e II do livro em domínio público História Geral da África. Iniciativa da UNESCO, a coleção apresenta 8 volumes. Escrevendo sobre o contexto de criação e desenvolvimento dos livros, processo que tem seu início na década de 1964, Barbosa escreve que

Existem hoje, pelo menos, três motivos primordiais para se estudar História Geral da África. O primeiro é a qualidade científica da obra. Este fato foi

---

<sup>166</sup> Trecho da ementa da disciplina.

<sup>167</sup> Idem.

<sup>168</sup> GOMES, Nilma Lino, 2011. p. 49.

resultante de um trabalho árduo e demorado de leituras e críticas, em que cada artigo, escrito por um especialista na área, era analisado e, muitas vezes, reescrito, antes de ser publicado. O segundo motivo é que com este projeto, a UNESCO garantiu que o ponto de vista dos intelectuais africanos sobre a história do seu próprio continente se tornasse algo internacionalmente relevante e acessível a todos os interessados. Com isto, desde então, não há mais justificativa para se fazer História da África, sem levar em consideração o que os intelectuais africanos pensam sobre o assunto. O terceiro motivo é que a História Geral da África, apesar da inegável diversidade de posições e autores, legou uma abordagem atual para a compreensão da História da África, que aqui se denominou: a perspectiva africana...<sup>169</sup>

Os capítulos que constam como leitura básica do livro são, “A evolução da historiografia da África” de Fage, “África Negra. História e civilizações. Tomo 1 (Até o século XVIII), de M’bokolo, do mesmo autor o “Tomo 2 (do século XIX aos novos dias)” e de Gamal Mokhtar “História Geral da África, II: África antiga”. Todos os capítulos citados, acreditamos, contribuem com a consolidação do que é trazido em sua ementa como cosmovisão africana, ou, uma “perspectiva africana”, ainda de acordo com Barbosa, acreditamos que “por perspectiva africana, entende-se a abordagem que dá ênfase aos fatores internos ao continente, em oposição aos externos, na explicação histórica da África.”<sup>170</sup>

A crítica a ser tecida sobre as tão conhecidas visões preconceituosas sobre o continente africano são contempladas na última leitura obrigatória do módulo, “A história da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática.” De Anderson Oliva.

O terceiro módulo do curso é intitulado História Geral da África pré-colonial. O professor é Cláudio Honorato, e o módulo, em diálogo direto com os módulos 2 e 4, tem como eixo central o continente africano e suas dinâmicas antes da ocupação e colonização europeia. Seus objetivos trazem relação com o esforço de contrapor as imagens preconceituosas comuns.

A disciplina busca romper com as visões estáticas que permeiam a historiografia colonialista, procurando avaliar a inserção das sociedades africanas num contexto mais amplo, como por exemplo, o das rotas de comércio, do saara em direção ao

---

<sup>169</sup> BARBOSA, Muryatan S. Perspectiva africana na História Geral da África (UNESCO). In: XXVI Simpósio Nacional de História ? ANPUH, 2011, São Paulo. Anais do XXVI simpósio nacional da ANPUH - Associação Nacional de História. São Paulo: ANPUH-SP, 2011. v. 1. p. 2

<sup>170</sup> BARBOSA, Muryatan S. sup. cit. p. 14.

mediterrâneo, as relações estabelecidas entre o Oceano Índico e Atlântico, como também a dinâmica das relações euroafricanas que se estabelecem com mais vigor a partir do século XVI.

A disciplina do módulo 4, História da África Contemporânea, ministrada pela professora Núbia Aguilar, aborda os aspectos do colonialismo e das resistências. Seu objetivo geral é

Analisar aspectos econômicos, sociais e políticos no continente africano entre o final do século XIX e XX, relacionando as mudanças desse período com o sistema internacional, focando na agência de africanos nesse cenário. Abordar o contexto de lutas de resistências e a busca pelas independências no continente.<sup>171</sup>

O debate historiográfico sobre o período citado, as mudanças trazidas ao continente pelo imperialismo e o surgimento e desenvolvimento dos movimentos de independência são característica principal do módulo. Trazer para o debate a participação da população africana numa posição de agência parece ser o diferencial de suas contribuições. Se no primeiro módulo discutiu-se sob a perspectiva africana a antiguidade do continente e no segundo módulo as dinâmicas do continente antes da colonização, o terceiro módulo parece culminar focando o processo histórico de dominação colonial, no anti-colonialismo e não sob a perspectiva dominante e opressora.

Apoiando-se, além de nas leituras obrigatórias, em estudos de caso, o módulo abarca também aqueles cuja grande narrativa histórica parece ignorar. Na aula 1 sugere-se a leitura do capítulo intitulado “Iniciativas e resistências africanas em face da partilha e da conquista”, de Terence Rager, presente no “História Geral da África. A África sob dominação colonial” e no estudo de caso de Angola, “A cidade e a guerra: relações de poder e subversão em São Paulo de Assunção de Luanda”, da historiadora Juliana Cordeiro de Farias Bosselet.

Bosselet analisa as consequências da guerra por libertação do colonialismo na vida de homens e mulheres marginalizados social, política e economicamente, aqueles que não pegaram em armas, excluídos do processo de reestruturação hegemônica que construiu o nacionalismo angolando pós-emancipação. Tal estudo, em relação com as estratégias de resistência abordadas no texto de Rager são capazes de gerar debates

---

<sup>171</sup> Trecho da ementa da disciplina.

profundos sobre as complexidades que o imperialismo trouxe ao continente, principalmente no contexto pós-colonial.

A segunda aula do módulo alinha seu debate em torno do estudo de caso sul-africano “A (longa) história da desigualdade na África do Sul, de Analúcia Danilevicz Pereira, que aborda, sob uma perspectiva política e histórica, as consequências do colonialismo holandês, da dominação inglesa, as políticas do *Apartheid*, um sistema legal de Estado que determinava a segregação total entre negros e brancos, bem como problemas sociais, políticos e econômicos causados por um longo e complexo processo histórico de desigualdades.

### **3.2.3: Módulo 5 - Raça, Ciência e Diáspora Africana: ocupando espaços negados historicamente**

As diferentes disciplinas trabalhadas pelos professores do curso abraçam uma diversidade teórica e epistemológica capaz de criar seus próprios conhecimentos que respeitem as referências e a vida de cada professor. Ao comentar sobre a sua disciplina, Silvio Cezar, professor de História do Tráfico Atlântico e da Diáspora Africana, disciplina com 36 horas aula, conta que ela é composta por duas aulas e seu objetivo é discutir as políticas de eugenia e seu lugar na teoria racial brasileira, bem como o lugar da raça como construção social no Brasil.

A minha disciplina, então eu divido ela com Moisés, ele da primeira parte que é mais a questão da questão do tráfico de escravos a diáspora pra dar em situada para os alunos e eu pego a parte que me liga justamente a ideia de como esse tráfico de escravos como a experiência da escravidão e da diáspora vai construir a ideia de raça moderna que a gente tem hoje. A ideia de e, claro, não uma ideia de raça só que existem negros e brancos, mas são as teorias raciais. A ideia de desigualdade entre as raças, de hierarquização dessas raças. E sobretudo leva a gente pra diversas questões da formação da nação brasileira a formação da identidade nacional. Como por exemplo, a ideia da mestiçagem, eu começo falando no século XVIII, teorias raciais do século XVIII, XIX e vou até o Gilberto Freyre, passando pela eugenia, o branqueamento. As teorias sobre o mestiço e sobre a mestiçagem no Brasil. A ideia da nossa mistura de raças, porque uma hora é vista como negativa e depois como positiva. A ideia justamente da imigração como forma de limpeza étnica. Como forma de limpeza racial de branqueamento mesmo.<sup>172</sup>

---

<sup>172</sup> Entrevista realizada com Silvio Cezar de Souza Lima no Imperator, dia 6 de dezembro de 2018.

O debate acerca das teorias raciais no Brasil de XVIII e XIX é um debate profundamente invisibilizado na formação de professores das diversas áreas de conhecimento. Na ementa da disciplina “Raça, Ciência e Diáspora Africana” seus objetivos são

- Entender a criação do conceito de raça no contexto do tráfico transatlântico de escravos.
- Estudar os impactos das teorias raciais na formação das representações sobre o negro.
- Analisar as influências das teorias raciais na construção da imagem do negro e da miscigenação no pensamento social brasileiro.
- Compreender a construção das políticas de branqueamento.

Como vimos com Quijano “Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista.”<sup>173</sup> Dessa maneira percebemos em seu primeiro tópico, a preocupação ao contextualizar a ideia de raça ligada diretamente a colonialidade do poder. Seus referenciais teóricos são Andreas Hofbauer (O conceito de 'raça' e o ideário do 'branqueamento' no século XIX – Bases ideológicas do racismo brasileiro.) e Lilia Schwarcz (O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870 – 1930).

Hofbauer no texto mencionado acima defende que

A ideia de transformar “negro” em “branco” pode ser interpretada como um ideário (ou “ideologia”) antigo que ganhou força simultaneamente com concepções específicas do mundo e do ser humano e marcou desde o início a sociedade colonial brasileira.<sup>174</sup>

O autor se propõe a entendermos a construção da ideia de raça, bem como do branqueamento num contexto capitalista e colonial. Para ele

O ideário do “branqueamento” – que me parece uma característica importantíssima do “racismo brasileiro” – tem “atuado” como “suporte ideológico” de relações de poder de tipo patrimonial que aqui se estabeleceram e se firmaram desde a Colônia.

---

<sup>173</sup> QUIJANO, Aníbal. 2005. p.2.

<sup>174</sup> HOFBAUER, Andreas. O conceito de 'raça' e o ideário do 'branqueamento' no século XIX – Bases ideológicas do racismo brasileiro. Teoria & Pesquisa, São Carlos, vol. 1, n. 42, p. 63-110, jan./jul. 2003. p. 68.

A crítica ao espaço acadêmico como reproduzidor de branquidão cultural é uma das características encontradas em nossas entrevistas com os professores do curso, Silvio nos mostra isso no trecho à seguir.

(...) A Academia não foi feita para a classe trabalhadora e pros negros. Não foi feita para isso, tanto que só agora você começa a ter uma maleabilidade. Por exemplo na prova de línguas, maleabilidade numa série de outras coisas que dificultavam as pessoas que trabalham, de estar na academia. Ora. Eu conheço muito poucos negros que podem abrir mão de trabalhar para fazer um mestrado ou um doutorado, muito poucos. Entrar na academia é importante, a gente teve hoje tem alguns negros na academia, acho que a gente precisa de muito mais professores negros mas pro número que era há dez anos atrás, 15 anos atrás, para hoje é um avanço considerável. Tudo fruto de luta do movimento negro e de algumas políticas do governo anteriores, do governo do PT do governo Lula sobretudo o Reuni, da ampliação e expansão da universidade.<sup>175</sup>

Sua crítica corrobora com o argumento de um de seus referenciais, Schwarcz, que em seu livro, citado anteriormente, faz um panorama para o surgimento das primeiras instituições científicas do país, e seus “homens de ciência”, que, munidos de referenciais teóricos evolucionistas e darwinistas sociais, buscaram responder a questão que se colocava no início do século XIX, acerca da viabilidade de uma nação miscigenada, fadada ao fracasso, condenada ao atraso. A autora debate sobre a ideia de raça vigente no Brasil e no mundo no período citado. Imaginamos que o caminho percorrido por Silvio, entre Hofbauer e Schwarcz representa uma perspectiva que é repleta de sentido e garante a compreensão da centralidade que a ideia de “raça” tem no racismo que se mantém atual.

O reconhecimento das lutas do Movimento Negro na garantia de conquistas importantes para a população negra se torna também evidente, o que nos aponta o discurso do professor Silvio é o respeito aos saberes políticos, apontados anteriormente no diálogo com Nilma Lino Gomes. Os saberes estético-corpóreos, aqueles relacionados ao corpo negro presente na mídia, na arte, na cultura e no imaginário social, são matéria de debates em sala de aula na disciplina ministrada por Silvio, que nos diz que

A questão do branqueamento ainda está aí hoje. Na questão de você querer ter a pele mais clara, o cabelo mais liso, o cabelo crespo é visto como algo ruim. O cabelo crespo é visto como algo feio e tem uma conotação negativa.

---

<sup>175</sup> Entrevista realizada com Silvio César de Souza Lima no Imperator, dia 6 de dezembro de 2018.

Tudo bem que hoje está tudo mudando. É muito legal isso. Mas a gente não pode esquecer que essas coisas vêm e vão. Não pode relaxar não, tem que continuar resistindo. Exatamente daí a importância de continuar produzindo.<sup>176</sup>

Silvio aponta um caminho importante na busca de continuar produzindo, que parece mover seu trabalho: tornar-se um referencial para seus alunos poderem se reconhecer nos professores. Isso pode auxiliar na continuação da trajetória acadêmica.

E eu nunca me furto de falar a minha origem então (...) o simples fato de você ver o Júlio e saber que ele mora em Bangu, o Cláudio mora na Baixada a Alessandra mora em Bangu, mas você já fica bom... Esse cara é igual a mim. Você cria uma identidade e cria uma identidade. Eu acho super importante. É muito diferente você pegar um cara que vai falar de história da África e o cara é branco, mora em Copacabana nunca teve um problema, que é filho de outro professor universitário, viaja para Paris.<sup>177</sup>

Curioso imaginar a impressão que deve causar um professor negro como Silvio, numa sala cheia de estudantes negros, lendo, por exemplo, como consta em uma de suas leituras complementares na ementa da disciplina o artigo de Leonardo Dellacqua de Carvalho, intitulado “Cesare Lombroso e Raimundo Nina Rodrigues entre as ciências do século XIX: o estudo do negro como criminoso”, o autor investiga as teorias raciais no Brasil do século XIX, nos mostrando que

acreditava-se que suprimindo deformidades, misturas raciais e vícios, os padrões disgênicos seriam extirpados e apenas pessoas bem adaptadas conseguiriam contribuir para o “progresso nacional”, como pensavam por exemplo, alguns teóricos raciais no Brasil.<sup>178</sup>

Sua missão, ao acreditar na importância da formação continuada de seus alunos nos demonstra as negociações presentes no currículo e em suas referências, além de sua prática, necessárias para que seja possível a transformação da realidade de cada um de seus alunos. A conexão direta entre a prática e o fazer docente com a realidade do aluno nos parece evidenciar uma diferença importante pensada na composição docente do curso de HisCultABA do IPN e em sua construção curricular. Silvio observa de maneira crítica em sua própria trajetória, que só resolveu fazer mestrado e doutorado depois de entrar na universidade, pois essa não era a sua realidade, de forma que ao orientar

---

<sup>176</sup> Entrevista realizada com Silvio César de Souza Lima no Imperator, dia 6 de dezembro de 2018.

<sup>177</sup> Entrevista realizada com Silvio César de Souza Lima no Imperator, dia 6 de dezembro de 2018.

<sup>178</sup> CARVALHO, Leonardo Dallacqua de. Cesare Lombroso e Raimundo Nina Rodrigues entre as ciências do século XIX: o estudo do negro como criminoso. 2014. p. 3.

trabalhos de jovens pesquisadores no curso do IPN, ele é capaz de incentivá-los a seguir a carreira acadêmica, caso desejem.

(...) é óbvio que a gente tem que produzir. Como falei numa pós-graduação tem que ter um trabalho de fim de curso mas os trabalhos de fim de curso são voltados também para a formação deles, acho que eles têm que continuar no processo de formação (...) você tem que se formar e tal, porque é importante que os negros ocupem espaço na academia. Não que a academia seja a melhor coisa do mundo é a última maravilha que todo mundo tenha que pra lá. Não. A gente tem que ocupar, como outros espaços também, o militante, ele pode ser militante fora da academia. Enfim, o cara nunca pisar na academia. Mas por outro lado é importante que a gente ocupe esse espaço. É importante que gente esteja lá também.<sup>179</sup>

A perspectiva de ocupação dos espaços acadêmicos, e de outros espaços, é entendida aqui enquanto característica da sociologia das emergências, como demonstrado por Gomes, em diálogo com Souza Santos. Na medida em que as minorias adquirem voz no campo educacional, a importância da agência em diferentes espaços passa a ser crucial para a ampliação da visão de futuro. Gomes, citando Santos (2004), mostra que

a sociologia das emergências consiste em proceder uma ampliação simbólica dos saberes, das práticas e dos agentes, de modo a identificar neles as tendências de futuro (o ainda não) sobre as quais é possível atuar para maximizar a probabilidade de esperança em relação à probabilidade da frustração.<sup>180</sup>

Silvio aponta como um de seus referenciais a filósofa Angela Davis, ao fazer uma analogia sobre a importância de ocupar espaços na academia, sem deixar de fazer sua crítica:

Tem a Angela Davis lá, porque ela é respeitada? Ela ocupou um lugar de fala potente. Ela é uma filósofa, ela é doutora, dá aula nas universidades e não deixa de militar (...) Eu acho que essa, isso é uma coisa a gente tem que fazer, por muito tempo a gente ficou na briga contra a academia, a militância contra academia, o espaço acadêmico, e com razão, porque a academia é um lugar

---

<sup>179</sup> Entrevista realizada com Silvio César de Souza Lima no Imperator, dia 6 de dezembro de 2018.

<sup>180</sup> GOMES, Nilma Lino. Movimento negro, saberes e a tensão regulação-emancipação do corpo e da corporeidade negra. Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 2, p. 39.



branco, um lugar eurocentrico, quando eu digo, o lugar branco é de reprodução também dessa branquitude.<sup>181</sup>

Como diz a famosa frase de Angela Davis, “*In a racist society, it is not enough to be non-racist, we must be antiracist.*”<sup>182</sup> A probabilidade de esperança que nos é apresentada pelo professor Silvio reside justamente nas trajetórias em comum, que vemos aqui como importante estratégia para uma implementação potente da Lei 10.639/03, a proximidade potente entre o docente e o estudante, na medida em que ocupamos espaços antes negados, como a própria academia.

Historicamente a academia, a ciência moderna tem se apresentado como um campo epistemológico que reproduz ausências, como mostra Gomes, o machismo e o racismo produzem a intersseccionalidade<sup>183</sup> presente na experiência de gênero no Brasil. O pensamento social brasileiro é branco e machista, como são trazidos ao mesmo tempo representatividade e produção de conhecimento no curso de HisCultABA do IPN? Podemos analisar a importância do tornar-se referência abordada pelo professor Silvio, analisando a disciplina de pós-abolição, ministrada por três mulheres negras, no nono módulo do curso.

### **3.2.4: Módulo 6 - Escravidão, cultura, patrimônio e memória africana na diáspora**

No sexto módulo vemos o entrecruzamento das questões debatidas até o presente momento, com a questão da memória e do patrimônio. A disciplina é ministrada pelas professoras Carla Marques e Simone Pondé e corresponde a duas aulas com um total de 36 horas.

Propondo um diálogo para pensarmos a história da escravidão a partir da perspectiva diaspórico-africana no Brasil, a disciplina foca nas relações entre a memória, a cultura, a escravidão e o patrimônio.

O caminho para se construir essas relações está bem próximo. Pondé afirma

Se já em 2001 a importância singular do Rio de Janeiro no tráfico transatlântico negreiro era lembrada na placa do IPN colocada por

---

<sup>181</sup> Entrevista realizada com Silvio César de Souza Lima no Imperator, dia 6 de dezembro de 2018.

<sup>182</sup> Frase associada à Angela Davis, em tradução livre “numa sociedade racista, não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”.

<sup>183</sup> Assim Carla Akotirene define a intersseccionalidade: “É uma ferramenta teórica e metodológica usada para pensar a inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, e as articulações decorrentes daí, que imbricadas repetidas vezes colocam as mulheres negras mais expostas e vulneráveis aos trânsitos destas estruturas.” Entrevista disponível em [https://www.geledes.org.br/o-que-e-interseccionalidade/?gclid=Cj0KCQiAheXiBRD-ARIsAODSpWMBWm EggMARlocgx2 Hz3Sh7NrbjM JEeNT0QiGhmbsP6kOn-uJ-4aAoQbEALw\\_wcB](https://www.geledes.org.br/o-que-e-interseccionalidade/?gclid=Cj0KCQiAheXiBRD-ARIsAODSpWMBWm EggMARlocgx2 Hz3Sh7NrbjM JEeNT0QiGhmbsP6kOn-uJ-4aAoQbEALw_wcB) - último acesso em 03/01/2019.

Austragésilo de Athayde, ela agora é exaltada e adquire um caráter de denúncia dos horrores cometidos durante a escravidão, assumindo uma dimensão política. Percebemos como, aos poucos, as ações e representações das ossadas como “seres humanos” e, como tais, sagrados, vão adquirindo cada vez mais espaço e legitimidade no IPN. Se, num primeiro momento, elas foram pensadas como “objetos de ciência” que nos ajudaria a melhor conhecer o “nosso” passado (dos habitantes da cidade do Rio de Janeiro), os corpos ali enterrados foram progressivamente sendo pensados como vítimas e incorporados às lutas políticas contra a desigualdade racial.<sup>184</sup>

A denúncia política dos crimes da escravidão se faz presente a partir de seus vestígios arqueológicos. Pondé constrói um caminho no qual começa-se a delinear o processo que transformou os “ossos humanos” no assoalho da casa de Merced e Petrucio, em “sagrado”, em ancestrais vítimas, agora símbolo da luta e da ressignificação do negro na sociedade brasileira.

Seu relato passa pelo reconhecimento dos sítios de memória do Cemitério dos Pretos Novos e do Cais do Valongo por autoridades e instituições nacionais e internacionais, pelos primeiros envolvidos no chamado à importância daquele lugar, entre eles Milton Guran, representante da Unesco, Reinaldo Tavares, arqueólogo responsável pela identificação espacial do Cemitério, Mãe Beata, Mãe Edelzuita, mães de santo que reconhecem, em cerimônia solene, a presença de Xangô, orixá da justiça sobre a região do Valongo, segundo ela:

Através da afirmação de que os corpos enterrados são os ancestrais dos ativistas negros (e dos negros brasileiros como um todo) e que ambos são unidos por uma trajetória de falta de reconhecimento, a dimensão política das ossadas é fortemente exaltada. Ao sentirem a presença de xangô, as mães de santo e os ativistas entendem que ali houve um enorme sofrimento e que é necessário fazer justiça. A exposição das ossadas sob as pirâmides de vidro traz a materialidade desse horror e dessa enorme violência perpetrada contra os africanos e seus descendentes durante a escravidão.<sup>185</sup>

Entre seus referenciais estão Mônica Lima, “Caminhos da história africana e afro-brasileira: aulas de campo no Cais do Valongo no ensino de história na cidade do Rio de Janeiro”, um dos referenciais da presente pesquisa, aqui Lima apresenta

---

<sup>184</sup> VASSALLO, Simone Pondé. “Entre ciência e ancestralidade: o Cemitério dos Pretos Novos na encruzilhada das interpretações”. Trabalho apresentado no XIII Congresso da Associação de Estudos Brasileiros / BRASA, no painel Processos de patrimonialização da cultura afro-brasileira. Brown University, Providence, 31 de março a 2 de abril de 2016. p. 14.

<sup>185</sup> VASSALLO, Simone Pondé. Idem, p. 11.

caminhos possíveis de aulas de campo no Cais do Valongo e parte de evidências históricas, como relatos de viajantes sobre o local, a existência da dor, do sofrimento, memória sensível, “vítimas, mas sem vitimização”, aqui vemos os africanos e seus descendentes criando cultura, uma cultura que resiste até hoje nas rodas de jongo e nas rodas de samba. Até por que “O samba na Pedra do Sal se mostra por inteiro quando se situa historicamente a perseguição aos terreiros, a luta dos trabalhadores portuários e a dureza da repressão.”<sup>186</sup>

Os trabalhos de Júlio César Medeiros “À flor da terra: o cemitério dos pretos novos no Rio de Janeiro” e de Cláudio Honorato “Valongo: o mercado de escravos do Rio de Janeiro, 1758 a 1831” também figuram como bibliografia no presente trabalho e se constituem como leitura obrigatória para qualquer um que busque a compreensão da região da *Pequena África* histórica e contemporânea.

Hebe Mattos e Martha Abreu são vistas em dois textos “Relatório histórico-antropológico sobre o Quilombo da Pedra do Sal: em torno do samba, do santo e do porto” e “Inventário dos Lugares de Memória do Tráfico Atlântico de Escravos e da História dos Africanos Escravizados no Brasil.”, em conjunto com Milton Guran. Ambos serão vistos também em outros módulos do curso.

A disciplina em questão carrega a responsabilidade de promover nos estudantes a percepção de que os estudos do Curso e todas as atividades do IPN estão profundamente ligadas ao lugar de memória em que estão inseridos. Numa possibilidade em que até o presente momento algum deles não tenha percebido, mas no seu ir e vir das aulas do curso, passam por uma memória da escravidão, esta repleta de dor e desvalorização, mas também carregada pela dimensão da resistência cultural, física, corporificada nas ossadas presentes no Cemitério. Essa corporificação está arraigada na luta do Movimento Negro brasileiro e reflete os saberes políticos, identitários e estético-corpóreos (que aqui podem ser vistos enquanto sagrados), tal qual observamos a partir de Gomes, a religiosidade e a presença do orixá da justiça, reconhecida por mães de santo importantes das religiões afro-brasileiras apresentam uma justiça que cria novas epistemologias, agora na forma de um curso de pós-graduação... talvez, por que não?

---

<sup>186</sup> LIMA, Mônica. “Eu quero passar com minha dor” <https://conversadehistoriadoras.com/2016/03/14/eu-quero-passar-com-a-minha-dor/> - último acesso em 15/02/19.

O próximo módulo debate justamente essa questão específica. É possível reconhecermos também a dimensão da religiosidade, na forma de saberes ancestrais a partir da região do Valongo?

### 3.2.5: Módulo 7 - Religiões africanas e afro-brasileiras: os saberes ancestrais

Já vimos o professor Nielson Rosa apontando para o fato de muitos estudantes do curso serem adeptos a religiões de matriz africana: “Tem muita gente militante do samba, da capoeira no teatro, na questão quilombola muita gente de axé de matriz africana (...) é uma pós-graduação muito interessante...”<sup>187</sup>, sendo assim, Cláudio Honorato e Nielson pensaram num módulo que contempla essa vertente de estudos, como nos conta a professora Martha:

Sou convidada a dar aula no IPN por conta de estar perto do professor Nielson, ele conhecia a minha pesquisa. E na hora que eles pensam essa estrutura curricular, eles acham interessante porque tanto eu quanto o professor Eduardo Possidônio, a gente pensa um pouco nessa questão da religiosidade e a educação. O professor Eduardo Possidônio que não *tá* aqui no Brasil no momento, mas que faz parte, eu divido a minha disciplina com ele. Ele fala do povo Bantu. Especificamente da religiosidade do povo Bantu. E eu falo especificamente da religiosidade do povo que é chamado de Nagô-Iorubá, que é o povo de Keto. A gente divide a disciplina.<sup>188</sup>

Sua disciplina, trabalhada no módulo 7 do curso de pós em HisCultABA no IPN, Religiões africanas e afro-brasileiras, é dividida com o professor Eduardo Possidônio, que no contexto dessa pesquisa não se encontrava no Brasil por motivo de estudos, e tem carga horária total de 36 horas. Martha nos conta um pouco sobre seu trabalho com os referenciais da disciplina

...meus referenciais são um pouco de cada. Tenho referenciais, por exemplo, Mãe Beata de Iemonjá é um referencial *pra* mim. Eu não separo entre o referencial teórico e o referencial do meu campo, para mim todos são referências teóricos. Então eu trabalho com a Mãe Beata, trabalho com o Anderson Flô que pensa filosofia, e ancestralidade e afro-diáspora. Trabalho com o professor Agenor Miranda. Professor Beniste. Também vou *tá* trabalhando com a Capone que pensa o candomblé para fora do Brasil também para pensar as relações de trabalho com as pessoas que pensam a

---

<sup>187</sup> Entrevista com Nielson Rosa, realizada na FFB-UERJ Caxias, dia 9 de janeiro de 2019.

<sup>188</sup> Entrevista com Martha Ferreira, realizada na FFB-UERJ Caxias, dia 9 de janeiro de 2019.

educação nos terreiros. A professora Vanda Machado, que é lebome lá do Opô Afonjá, que é contemporânea da professora de Stella Caputo também.<sup>189</sup>

O primeiro referencial citado por Martha é Mãe Beata de Yemonjá, sua atitude de não separar seus referenciais teóricos dos referenciais de seu “campo”, inclusive, deve ser apontada enquanto uma atitude antirracista, que não prevê a separação do que é “religioso” do que é “científico”. “Caroço de dendê: a sabedoria dos terreiros: como ialorixás e babalorixás passam conhecimentos a seus filhos.” é a obra que consta na ementa da disciplina e, de acordo com Assunção de Maria Sousa e Silva,

Os contos de Mãe Beata nos fazem enxergar o quanto o candomblé, uma das religiões de matrizes africanas, traz vivificados valores e costumes da cultura dos orixás e, por vez, também contêm aquilo que vigora no imaginário universal. As histórias de Mãe Beata são elementos de visualização do ato de contar, cada texto é como se ilustrasse um momento de roda de história debaixo de uma árvore, que pode ser um baobá ou uma figueira, ou meramente uma calçada do nordeste brasileiro como também comunidade de morro carioca.<sup>190</sup>

Sua escolha também traz um caráter de cunho afetivo, ao que nos parece, pois as histórias de caroço de dendê carregam consigo uma infância, característica de contação de história, o valor da sabedoria oral.

José Beniste, em “As águas de Oxalá”, outro dos referenciais observados na ementa da disciplina, citados por Martha Ferreira, detalha o mito fundador e um dos maiores rituais do candomblé, que dá título ao livro, rememorando a saga de Oxalá, o criador da humanidade e pai de todos, reverenciado pelos orixás e pelos devotos humanos.

“Caminhos de Odu: os odus do jogo de búzios, com seus caminhos, ebós, mitos e significados, conforme ensinamentos escritos por Agenor Miranda Rocha em 1928 e por ele mesmo revisto em 1998.” É a referência de Agenor Miranda Rocha na ementa. O livro é um resgate dos escritos do “professor”, que, para preservar a memória oral dos ensinamentos do búzios, transformou-o num livro.

---

<sup>189</sup> Entrevista com Martha Ferreira, realizada na FFB-UERJ Caxias, dia 9 de janeiro de 2019.

<sup>190</sup> SILVA, Assunção M. S. Por dentro do caroço de dendê: a sabedoria dos terreiros, de Mãe Beata de Yemonja. Revista África e Africanidades, v. Ano 2, p. 08, 2010.

A bibliografia aqui citada está em concordância com o trabalho de Martha Ferreira, que também consta entre as leituras básicas do módulo. A autora pesquisa as Escritas de Candomblé, ou o ìtàn, que ela mesmo explica

O ìtàn é um dos principais instrumentos para o repasse, compreensão e manutenção das tradições do candomblé, tradições essas que possuem o segredo e a oralidade como mola de propulsão; os registros escritos existem em um número considerável como forma de guardar ensinamentos ritualísticos aprendidos com os mais velhos e em terreiros de amigos.<sup>191</sup>

Sua abordagem evidencia um rompimento com o que se compreende como “currículo tradicional”, ao trazer características epistemológicas distintas, fruto de experiências do campo da religiosidade afro-brasileira, invizibilizado, ou refém de uma narrativa dominante, das “escritas sobre o negro”, que veremos no módulo seguinte, em que falamos sobre literatura africana e afro-brasileira.

Ao falar sobre a importância da descolonização dos currículos frente as possibilidades apresentadas pela Lei 10.639 de 2003, Nilma Lino Gomes nos apresenta o seguinte panorama

A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. Os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente: lançam mão de estratégias coletivas e individuais. Articulam-se em rede.<sup>192</sup>

O trabalho com um currículo antirracista permite que saberes antes silenciados, invizibilizados, emanem através de novas redes, comunidades práticas, grupos de pesquisa e cursos de pós-graduação, a exemplo do curso apresentado neste trabalho. Ainda, de acordo com Gomes

Esse processo atinge os currículos, os sujeitos e suas práticas, instando-os a um processo de renovação. Não mais a renovação restrita à teoria, mas

---

<sup>191</sup> FERREIRA, Marta. Ìtàn - oralidades e escritas: um estudo de caso sobre cadernos de hunkó e outras escritas no Ìlè Aṣé Omi Larè Ìyá Sagbá. 2015. p. 16.

<sup>192</sup> GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos *in* Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, Jan/Abr 2012, p. 102.

aquela que cobra uma real relação teoria e prática. E mais: uma renovação do imaginário pedagógico e da relação entre os sujeitos da educação.<sup>193</sup>

Os sujeitos do curso, assim como nos mostrou Cláudio Honorato, são sujeitos da educação que criam, transformam, respeitam os saberes produzidos pelo Movimento Negro ao longo dos séculos, garantem a pluralidade de narrativas e agem de maneira positiva na construção de novas epistemologias no caminho de um currículo antirracista. Cunhando um termo do professor Eduardo Oliveira da UFBA, Martha Ferreira fala de uma epistemologia da ancestralidade<sup>194</sup> presente na criação de uma epistemologia própria do terreiro, a partir das diferentes escritas e registros produzidos pelo terreiro no qual faz parte. Sua pesquisa é debatida em sala de aula, e quando perguntada sobre a reação dos estudantes, Martha nos mostra que

Quando a gente inicia a fala (no curso), até porque eu começo explicando o que é o candomblé, mas a gente percebe alguns estranhamentos, mas depois como eles vão percebendo que existe um embasamento teórico em tudo o que a gente vai apresentando aí você sente que muda a postura a princípio. A impressão que eu tenho é que eles vão pensar que vai ser uma propaganda na religião e aí, quando você vai mostrando que existe uma fundamentação teórica para tudo aquilo que você está apresentando o que você está falando já sente que eles começam a fazer ligações com a questão do próprio curso.<sup>195</sup>

O estranhamento natural toma outra forma na medida em que logo, alguns estudantes se interessam e passam a pesquisar o tema.

Esse retorno, deles quererem pesquisar essa área também, para mim é muito gratificante. Existe essa possibilidade. É bem rica, essa descoberta. Interessante que nem sempre é no mesmo dia, eles vão processando, e depois acabam te procurando, por indicação de leitura...<sup>196</sup>

As perspectivas do ver e do teorizar aproximam os saberes teóricos à vivência no lugar de memória. Das histórias presentes na região da *Pequena África*, Lima busca resgatar a atuação importante no cotidiano, dos cultos de matriz africana.

---

<sup>193</sup> Idem, p. 103.

<sup>194</sup> De acordo com o Eduardo Oliveira, em seu artigo “Epistemologia da ancestralidade”, “Ancestralidade (...) é uma categoria analítica que se alimenta da experiência de africanos e afrodescendentes para compreender essa experiência múltipla sob um conceito que lhe dá unidade compreensiva, sem reduzir a multiplicidade da experiência a uma verdade, mas, pelo contrário, abre para uma polivalência dos sentidos (...) Há uma epistemologia no caos, bem como na ordem. A epistemologia da ancestralidade caminha de uma a outra. Ela é uma epistemologia que nasce do movimento, da vibração, do acontecimento. Adiante, a título de exemplo, pode-se ver como essa epistemologia permite compreender os signos produzidos por uma cultura (...) a partir desse referencial epistemológico.”

<sup>195</sup> Entrevista com Martha Ferreira, realizada na FFB-UERJ Caxias, dia 9 de janeiro de 2019.

<sup>196</sup> Entrevista com Martha Ferreira, realizada na FFB-UERJ Caxias, dia 9 de janeiro de 2019.

Na Rua Barão de São Félix, bem próxima à rua Camerino (antiga Rua do Valongo, depois também nomeada como Rua da Imperatriz), tinha casa de candomblé o famoso João Alabá, sacerdote famoso pelo conhecimento sobre sua religião. Sua muito frequentada casa, que teria sido instalada em 1886, era local de reunião das tias da região portuária e central da cidade. Participavam das atividades religiosas dessa casa personagens da história da cidade como Hilária Batista de Almeida, Omo Oxum (filha de Oxum), conhecida por Tia Ciata, que nela ocuparia o posto de Iyá Kekere (Mãe Pequena).<sup>197</sup>

Trata-se de uma memória ancestral, perspectiva importante trazida pela disciplina da professora Martha, que representa parte do que o currículo antirracista trabalhado no curso de pós-graduação Lato Sensu em História e Cultura Africana(s) e afro-brasileira(s) do Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos pode contribuir para pensarmos caminhos para a luta antirracista no campo educacional no Brasil contemporâneo.

“É uma memória e uma memória ancestral, então, para esses alunos que já estão também ligados à religiosidade de matriz africana. Essa memória ancestral ela também é mais forte, te chama mais e te chama mesmo. No curso a gente acaba pensando nessa memória ancestral também, porque quando a gente fala de educação no terreiro a gente está falando de e contando as histórias do Orixá. Estamos resgatando uma memória ancestral. Que é tudo o que é feito dentro do terreiro. É uma memória ancestral, a dança, o canto, o orixá quando dança, ele tá rememorando a cantiga, é representação da memória ancestral. A própria disciplina já puxa essa questão da memória e também da memória ancestral. **Também naquele espaço, a gente vai criando novos instrumentos também e novas estratégias** porque os trabalhos que saem você vê que são trabalhos com proposições. Não são só os textos teóricos, mas são textos teóricos com proposições, com propostas do que se pode desenvolver seja na escola, seja no Museu, seja em qualquer outro espaço.”[grifos meus]<sup>198</sup>

A criação de novas estratégias metodológicas, de novas ferramentas de análise tornam necessário que retomemos a perspectiva do professor enquanto agente de transformação e de construção de novas epistemologias, de novos saberes, na consolidação do que entendemos aqui como currículo antirracista. Esses saberes

---

<sup>197</sup> LIMA, Mônica. 2018, p. 108.

<sup>198</sup> Entrevista com Martha Ferreira , realizada na FFB-UERJ Caxias , dia 9 de janeiro de 2019.



respeitam os saberes citados por Gomes, que são produzidos e compõe a base da compreensão do Movimento Negro enquanto educador. Gomes fala dos saberes estético-corpóreos, dos saberes políticos, dos saberes identitários, claramente identificados aqui em diálogo com a religiosidade de matriz africana presente na história e na narrativa educacional da região da *Pequena África*.

Ao longo das entrevistas aqui analisadas, entendemos o curso enquanto fruto da Lei 10.639/03, essa, fruto de luta e da construção de saberes políticos do Movimento Negro Brasileiro. Discutindo a legislação, Gomes aponta uma mudança que nos ajuda a compreender o papel do curso de pós em HisCultABA na luta antirracista hoje:

Nesse sentido, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. Esse “outro” deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões. Tudo isso diz respeito ao reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros.<sup>199</sup>

As trajetórias aqui vistas, os diálogos aqui propostos, fazem parte desse novo caminho, da construção de uma educação antirracista, demonstram que esse “outro”, agora fala, tem voz, agência e força de transformação, funda novas epistemologias, respeita saberes ancestrais, políticos, identitários, estético-corpóreos, garante a pluralidade e, tal qual aponta Gomes, quebra as bases eurocentradas da cultura, provoca rupturas curriculares, demanda a criação de currículos antirracistas, que cultivem o lugar de fala da população negra, que promovam a reavaliação do papel do homem negro e da mulher negra na sociedade brasileira.

---

<sup>199</sup> GOMES, sup. cit. 2012, p.105

É com essas novas estratégias, munidos dessas novas ferramentas, como caracterizado pela professora Martha Ferreira, que garantiremos espaços antes negados, invisibilidades antes mantidas, conhecimentos antes subalternizados, delegados às esferas folclóricas, populares ou exóticas. Caminharemos na construção de uma sociedade verdadeiramente justa, plural e equitativa.

### **3.2.6: Módulo 8 - Literatura africana e afro-brasileira: a produção literária historicamente anti-colonial e antirracista**

O oitavo módulo do Curso de HisCultABA do IPN tem a temática da Literatura africana e afro-brasileira. Ministrada pelas professoras Simone Ricco e Claudia Marques dos Anjos, este módulo é também dividido em duas aulas com 16 horas aula cada, com as temáticas 1) Oralidade, memória e narrativa e 2) Representação, construção identitária.

A primeira aula apresenta como objetivo

Compreender a importância da oralidade na matriz cultural africana; Discutir o contexto de surgimento e desenvolvimento das literaturas africanas; Analisar as literaturas africanas como expressões artísticas e culturais caracterizadas pela diversidade discursiva, formal e conteudística; Identificar o papel das obras literárias africanas no fortalecimento da identidade dos sujeitos e na desconstrução de estereotípicos decorrentes do desconhecimento histórico e cultural; Atuar na sensibilização e capacitação para o uso da produção literária africana no atendimento da lei 10.639/03.<sup>200</sup>

A bibliografia básica da primeira aula da disciplina acompanha o livro “Introdução à literatura negra” de Zilá Bernd, no qual a autora aborda e defende a existência de uma literatura negra, diferente de uma “literatura sobre o negro”, essa diferença se dá, basicamente pela percepção de um “eu enunciador” negro que assume um posicionamento político e ideológico.<sup>201</sup>, esse “eu enunciador”

assume uma identidade negra, buscando recuperar as raízes da cultura afro-brasileira e preocupando-se em protestar contra o racismo e o preconceito de que é vítima até hoje a comunidade negra brasileira, apesar de passados mais de cem anos da Abolição da escravatura.<sup>202</sup>

---

<sup>200</sup> Trecho retirado da emenda do curso.

<sup>201</sup> BERND, Zilá. Introdução à literatura Negra. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988

<sup>202</sup> BERND, Zilá. O literário e o identitário na literatura afro-brasileira in Revista Língua & Literatura. Frederico Westphalen, v. 12, n. 18, Dez. 2009. p. 33-34

A definição de literatura negra compreende esse “eu enunciator” de maneira muito similar a como reconhecemos a “cultura de luta antirracista”, em diálogo com Lima, ou os “negros em movimento”, em diálogo com Gomes. O engajamento aqui se revela necessário na construção de uma literatura negra, ou afro-brasileira.

Essa introdução caminha com as autoras Maria Nazareth Soares Fonseca e Terezinha Taborda Moreira no artigo “Panorama das literaturas africanas de língua portuguesa”. O texto apresenta a sociedade africana lusófona viva entre tensões de dominação e assimilação, além de uma vasta produção literária que destaca

as dificuldades do sujeito poético de se encontrar com seu universo africano; o fato de que grande parte da produção literária reflete a busca da identidade cultural e a tomada progressiva de uma consciência nacional; o fato de que é sempre possível detectar, nos autores, o momento poético da luta, que se configura num discurso de resistência e de reivindicação por mudanças; as mudanças que encaminham para um processo de releitura constante que liga o presente e o passado na construção de uma África que se renova continuamente.<sup>203</sup>

A perspectiva dos países africanos de língua inglesa e sua produção literária é representada pelo texto de Divanize Carbonieri, João Felipe Assis de Freitas e Sheila Dias da Silva, os autores debatem especificamente sobre romances pós-colonial e africano. Para eles

O romance africano nasce como uma herança da colonização europeia, mas também como um grito de revolta, um ato de resistência cultural, abrindo aos povos colonizados a possibilidade de afirmar sua identidade e narrar sua própria história.<sup>204</sup>

No entanto,

Na atualidade, o romance africano ensaia novos caminhos, examinando as realidades das culturas africanas após o término da ocupação física por outras sociedades, num momento em que elas ainda são perpassadas pela luta contra a opressão de diversos tipos<sup>205</sup>

---

<sup>203</sup> FONSECA, Maria Nazareth Soares e MOREIRA, Terezinha Taborda. Panorama das literaturas africanas de língua portuguesa. P. 3  
[http://www4.pucminas.br/imagedb/mestrado\\_doutorado/publicacoes/PUA\\_ARQ\\_ARQUI20121019162329.pdf](http://www4.pucminas.br/imagedb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQUI20121019162329.pdf) - último acesso em 26/02/2019.

<sup>204</sup> CARBONIERI, D.; FREITAS, J. F. A. ; SILVA, S. D. Rumos do romance africano de língua inglesa na contemporaneidade. Investigações (Online), v. 26 (1), 2013, p. 2

<sup>205</sup> Idem.

O pós-colonial presente na literatura africana de língua inglesa também é abordado no texto de Inocência Mata, “A literatura africana e a crítica pós-colonial”. A ambiguidade presente na condição pós-colonial de algumas obras literárias torna-se palco para a crítica da autora, que se debruça sobre as consequências de um imperialismo cultural sobre obras africanas de língua inglesa que se entendem pós-coloniais, mas que se legitimam dentro de um sistema branco-ocidental.

Os outros dois textos que servem de base para esse primeiro momento são “A tradição viva” de Hamadou Hampatè Ba e “Oralidades & escritas pós-coloniais: estudos sobre literaturas africanas”, de Ana Mafalda Leite, que trazem debates acerca da necessidade da compreensão da oralidade enquanto fonte histórica. O primeiro trazendo uma abordagem histórica acerca do reconhecimento da oralidade, o segundo marcando sua importância em contextos de resistência colonial e pós-colonialismo.

A segunda aula, com o tema “representação, construção identitária e autoria – da escritura sobre os negros e negras à assunção de uma escrita afro-centrada” apresenta como seu objetivo

Estabelecer o nexos entre a Literatura Brasileira e a Literatura Afro-brasileira; Situar, na historiografia literária, a complexidade da questão identitária no Brasil: assimilação, colorismo e resiliência; A representação das personagens negras nos textos literários brasileiros; O negrismo e a autoria negra: impasses e reflexões; Apresentar alguns dos ícones da Literatura Afro-brasileira através de textos variados; Atuar na sensibilização e capacitação para o uso da produção literária afro-brasileira no atendimento da lei 10.639/03.<sup>206</sup>

Se no primeiro encontro o debate introdutório situa os estudantes acerca do que seria uma literatura negra, bem como as produções literárias negras em África de língua portuguesa e inglesa, as tensões entre o imperialismo e o pós-colonialismo, bem como a crítica a todo esse processo e suas consequências, a segunda aula traz o debate para esferas mais próximas, bem como se propõe a debater as nuances e os desafios entre as dinâmicas próprias do colonialismo português no Brasil. Nossas representações na literatura brasileiras e a autoria negra são pano de fundo para o debate cujo foco é a atuação do professor em sala de aula com a Lei 10.639/03 a partir da literatura afro-brasileira.

---

<sup>206</sup> Trecho retirado da ementa da disciplina.

A bibliografia básica da segunda aula apresenta 15 artigos como leitura. Entre eles estão “O negro escrito”, de Oswald Camargo, “Literatura como forma de resistência” de Antonio Candido, “Literatura afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XXI” de Eduardo de Assis Duarte, entre outros.

Infelizmente as professoras da presente disciplina não estão entre as entrevistadas para o presente trabalho, por uma questão de tempo e recorte necessário a que trabalhos como esse estão sujeitos. O estudo detalhado das contribuições da literatura negra, africana e afro-brasileira merecem um trabalho à parte, capaz de caracterizar com o olhar sensibilizado que a questão merece, todos os conflitos, as perspectivas e as contribuições que aqui deixaremos no ar.

Cabe-nos dizer que a presente disciplina, ao incluir em sua ementa objetivos diretamente ligados ao uso da Lei 10.639/03 em sala de aula, ao se propor a debater num espaço de produção de saberes, a importância da oralidade, as produções negras africanas e afro-brasileiras na literatura, reúne potência na produção de um currículo antirracista, de fronteira cultural, plural, diverso, além de respeitar os saberes do Movimento Negro contemporâneo.

Os saberes políticos estão representados na centralidade da Lei 10.639/03 vista nos objetivos da disciplina e de cada uma das aulas. Os saberes estético-corpóreos estão representados no reconhecimento da agência negra no campo da literatura afro-diaspórica, a segunda aula, por exemplo, evidencia a presença negra na literatura. Os saberes identitários se apresentam na análise do módulo como um todo.

A visibilidade da literatura como um grito de resistência anti-colonial, anti-imperialista, um espaço-tempo de fronteira no qual é possível observar-se uma produção literária africana vasta, para além das esferas de dominação, mas também *negociando* seus espaços, nas contingências, nas quais até o que é entendido enquanto pós-colonial só o pode ser feito num espaço de regulação, mostra a tensão entre a regulação-emancipação observada por Gomes, em diálogo com Santos, num contexto afro-diaspórico. A disciplina em questão merece ser vivenciada de perto, as professoras Simone Ricco e Claudia Marques, fazem uso pleno do que Angélica Ferrarez, professora do próximo módulo vai reconhecer enquanto “espaço de manobra” ao trazerem seus referenciais e suas leituras e “cosmovisões” para a disciplina, garantindo uma formação antirracista para seus estudantes.

### 3.2.7: Módulo 9 - Pós-abolição no Brasil: Agência das mulheres negras e lugar de fala na luta antirracista

A disciplina dividida por Ione, Alessandra Tavares e Angélica Ferrarez, de Pós-abolição no Brasil, é abordada, segundo Ione, da seguinte maneira:

A nossa disciplina de pós-abolição quem ministra sou eu, Alessandra Tavares e Angélica Ferrarez, Alessandra e Angélica elas trabalham com pesquisa do mundo do samba e eu trabalho com as comunidades remanescentes de quilombos e a disciplina ela pensa um pouco um pouco sobre a abolição... todo o processo da Abolição mas sobretudo que indivíduos são esses que vão resistir, vão criar táticas de resistência no pós-abolição diante de uma sociedade excludente, racista. A gente faz pensar nessas trajetórias desses indivíduos e também como grupo, que grupos são esses que vão se formar tanto na zona rural quanto na área urbana e aí Alessandra, a gente trabalha com alguns autores que são fundamentais para a gente entender esse processo. Hebe Mattos, Marta Abreu, Flávio Gomes então eles aparecem assim na nossa disciplina o tempo todo e a gente faz uma abordagem também das nossas pesquisas trazendo um pouco para nossa realidade.<sup>207</sup>

Então eu acho que nós três abordamos o pós-abolição com perspectivas diferentes e complementares, eu por exemplo, sempre levo esse pós-abolição a partir da perspectiva feminina, então eu trabalho muito esse olhar feminino no pós-abolição, minhas leituras são por exemplo, o samba e os trabalhadores nas fábricas e aí quando eu faço essa leitura, faço com o olhar de quem está procurando as mulheres dentro desses trabalhadores...<sup>208</sup>

O objetivo geral da disciplina pós-abolição no Brasil é:

...promover um debate historiográfico a respeito do conceito e do campo do Pós-Abolição, realizar um estudo sobre a reivindicação dos direitos constitucionais e a formação identitária das comunidades remanescentes de quilombo, além de levantar um debate sobre as experiências e possibilidades de associações negras na cidade como impulsionadora da cultura urbana carioca.<sup>209</sup>

Pensar o pós-abolição é referenciar estudos que são fruto de um movimento historiográfico que considera trajetórias e formas de associações da população negra, no

---

<sup>207</sup> Entrevista com Ione Maria do Carmo, realizada em sua casa, dia 1 de dezembro de 2018.

<sup>208</sup> Entrevista com Angélica Ferrarez, realizada na Zona Portuária, dia 8 de dezembro de 2018.

<sup>209</sup> Trecho da ementa da disciplina.

período, seja na cidade ou no campo. As histórias e as agências individuais e coletivas aqui, apresentam caminhos para a compreensão da complexidade das estratégias assumidas pela população negra diante da exclusão social que tomou forma com a figura do racismo, após o fim do sistema escravista. Para Angélica

A gente tem o pós-abolição escrito e contado com as narrativas colonialistas, então quando a gente consegue reunir três mulheres negras numa pós *lato senso* organizada por um instituto que consegue ter uma flexibilidade maior do que outras instituições ligadas, por exemplo, ao Governo Federal, a gente consegue ter maior espaço de manobra pra gente poder estar repensando o que seria esse pós-abolição...<sup>210</sup>

A disciplina se divide em três aulas, e a primeira apresenta como bibliografia Hebe Mattos e Ana Maria Rios, em “O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas.” E Álvaro Pereira do Nascimento com “Trabalhadores negros e o “paradigma da ausência”: contribuições à história social do trabalho no Brasil.”

Utilizando como fonte o registro civil, jornais e o depoimento de netos de escravizados, o primeiro artigo se propõe a discutir as mais importantes variáveis no processo de pós-abolição no Brasil. As atitudes dos ex-escravizados, as políticas imigratórias, as distinções entre as experiências de fim da escravidão nos diferentes estados brasileiros, e afirma que

o processo de abolição da escravidão no Brasil foi bem mais estudado do ponto de vista econômico e político do que de uma perspectiva social ou cultural. Enquanto problema econômico, quase naturalmente tendeu-se a privilegiar a questão da substituição do trabalho nas áreas mais prósperas da cafeicultura paulista e a substituição quase absoluta do escravo negro pelo imigrante europeu.

É sobre os sujeitos históricos que viveram o processo de pós-abolição que o segundo artigo de Nascimento trata. O autor tece uma crítica quanto aos estudiosos das relações de trabalho, que frequentemente escondem e invisibilizam a cor desses trabalhadores, o que, segundo o autor, se constitui enquanto um “paradigma da ausência” para ele

Analisar a transformação das relações sociais e econômicas experimentadas em mais de trezentos anos de escravidão em relações pretensamente livres, sem considerar a cor das pessoas que viveram esse longo e conflituoso

---

<sup>210</sup> Entrevista com Angélica Ferrarez, realizada na Zona Portuária, dia 8 de dezembro de 2018.

processo histórico, nos afasta das reflexões que essa transformação engendra e exige.<sup>211</sup>

A partir dos referenciais tomados na primeira aula, refletimos sobre os sujeitos negados após a abolição da escravatura, os sujeitos que tiveram que buscar caminhos para a (re)construção de suas vidas, sujeitos que carregam no corpo de si e de seus descendentes a memória viva do cativo, mas que ainda assim, sumiram de pesquisas relacionadas aos períodos, como nos mostra Nascimento

Sem questionamentos por parte de orientadores(as) e membros das bancas de exame de qualificação, até jovens pós-graduandos podem passar batidos pela questão, quando suas dissertações e teses, mesmo que (in)diretamente ligadas à história dos(as) trabalhadores(as) negros(as), não descrevem os conflitos e os males provocados pelo preconceito racial.<sup>212</sup>

Daí a importância da perspectiva social, do lugar de fala, na disciplina apresentado tanto por Angélica quanto por Ione e Alessandra, três mulheres negras. Sobre isso, Angélica aponta que

somos 3 mulheres negras que estamos falando de empoderamento, que estamos falando de lugar de fala, que estamos falando de tipos de feminismos, que sejam feminismos negros, que sejam feminismos plurais, no sentido de que a gente também enquanto mulheres negras estamos pensando esse lugar do feminismo também e é claro que esse lugar vai estar no nosso olhar, pra onde a gente olhar, entende? Então quando a gente vai olhar o pós-abolição a gente olha pelas nossas perspectivas...<sup>213</sup>

A segunda aula apresenta o texto de Grada Kilomba, “Quem pode falar?”, Michelle Perrot, “A palavra pública das mulheres” e, da mesma autora, “Operárias”, além de “Fábrica Satânica/ Fábrica Higiênica” de Luzia Margareth Rago. Três autoras, simbolicamente, representando aqui três professoras.

No primeiro texto, Kilomba afirma que

...a academia não é um espaço neutro. É sim um espaço branco onde o privilégio de falar têm sido negado às pessoas negras e não-brancas. Historicamente, esse espaço vem construindo teorias cujos discursos tem nos construído como inferiores, ou seja: "outros" - localizando africanos/as em

---

<sup>211</sup> NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. Trabalhadores negros e o “paradigma da ausência”: contribuições à história social do trabalho no Brasil. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 29, n° 59, p. 607-626, setembro-dezembro 2016. p. 609.

<sup>212</sup> NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. Idem.

<sup>213</sup> Entrevista com Angélica Ferrarez, realizada na Zona Portuária, dia 8 de dezembro de 2018.



subordinação absoluta ao sujeito branco. Aqui nós temos sido descritas, explicadas, categorizadas, relatadas, expostas e desumanizadas. Em meio a essas salas, nós temos sido construídas/os como objetos, mas nós raramente temos sido sujeitos. Nesse sentido, a academia não é nem um espaço neutro nem simplesmente um espaço de conhecimento e inteligência, de ciência e compreensão; a academia é também um espaço de V-I-O-L-E-N-C-I-A.<sup>214</sup>

O que certamente auxilia e situa os estudantes no contexto da produção de conhecimento, bem como da ciência, trazidos com detalhes na aula do professor Silvio, e explica por que o pós-abolição só se tornou categoria analítica para historiadores tão recentemente.

Michelle Parrot, em “A palavra pública das mulheres”, capítulo do livro “As mulheres ou os silêncios da história”, constrói o argumento sobre de que maneira a voz pública das mulheres, como forma de expressão é regulada nas sociedades em que a oralidade apresenta importância crucial, as sociedades ocidentais restringem a expressão da mulher à esfera do privado. Para a autora

as mulheres falam, inicialmente entre elas, na sombra do gineceu ou da casa; mas também no mercado, no lavadouro, local de mexericos temido pelos homens que têm medo de suas confidências. O incessante murmúrio acompanha, na surdina, na vida cotidiana. Ele exerce múltiplas funções: de transmissão e de controle, de troca e de rumor. As mulheres contam, dizem - e maldizem - cantam e choram, suplicam e rezam, clamam e protestam, tagarelam e zombam, gritam e vociferam.<sup>215</sup>

No entanto, “O que é recusado às mulheres é a palavra pública. Sobre ela pesa uma dupla proibição, cidadã e religiosa”<sup>216</sup>, essa regulação histórica é responsável pela forma como compreendemos hoje que deu-se a exclusão do feminino do campo científico. Observamos uma das professoras da disciplina, Angélica Ferrarez, ao longo de seus estudos do pós-abolição resgatando o protagonismo das “palavra pública das mulheres” através de pesquisa sobre as “tias” do samba.

Tia Ciata, tia Eulália, Tia Dodô, Tia Bebel, Tia Lúcia, e outras tantas mulheres responsáveis pela ancestralidade, pela territorialidade e pela religiosidade que

<sup>214</sup> Kilomba, Grada. Quem pode falar? In. Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism. (trad. Anne Caroline Quiangala) Munster: Unrast Verlag, 2010. Em <http://www.pretaenerd.com.br/2016/01/traducao-quem-pode-falar-grada-kilomba.html> - última vez acessado em 23/02/2019.

<sup>215</sup> PERROT, Michelle. A palavra pública das mulheres. In. As mulheres ou os silêncios da história. (trad. Viviane Ribeiro). São Paulo: Edusc, 2005. p. 317.

<sup>216</sup> PERROT, Michelle. Idem, p. 318.

transforma a cultura à partir do samba, por exemplo, falamos de uma agência secular que trouxe referência para um dos maiores símbolos culturais do Brasil.

Em sua dissertação de mestrado, Angélica afirma que

É pela via do afeto e comprometimento com os discursos do sujeito subalterno feminino, entendido aqui, como as tias, que intentamos criar um espaço de fala e visibilidade deste grupo como rearranjadoras de novos sentidos de pertença as tradições negras do centro da cidade do Rio de Janeiro. Afetada enquanto intelectual negra, enquanto pertencente à família extensa embebida pelas tradições herdadas da diáspora e enquanto mulher e negra, é que tentamos solidificar através da escrita o lugar de fala destas mulheres, que não são ouvidas e nem lidas.<sup>217</sup>

Através de sua afirmação podemos perceber que estratégias são responsáveis pela inclusão de novas epistemologias, o que nos leva de volta aos saberes emergentes do Movimento Negro contemporâneo, são os saberes políticos, dos quais nos fala Gomes, os responsáveis pela mudança do campo acadêmico, as cotas raciais impulsionaram a presença negra na universidade que valoriza sua ancestralidade e produz conhecimentos em novos contextos educacionais. No trecho a seguir podemos perceber o quanto é importante pensarmos a partir de novas epistemologias, produzindo conhecimentos relevantes para o debate.

Então é isso, essa pós consegue proporcionar pra gente esse **“espaço de manobra”**, esse **espaço onde a gente consegue construir novas epistemologias a partir de velhos assuntos** (...) não necessariamente a bibliografia que eu estou lendo vai dar conta, mas a bibliografia que eu vou produzir vai ser uma bibliografia que vai dar conta do meu trabalho e que vai servir de base pra novos trabalhos, porque assim a gente consegue produzir novos conteúdos, se não a gente vai ficar no mais do mesmo e isso não é interessante, pra juventude que tá arrojada aí com as discussões políticas e sociais do nosso tempo.<sup>218</sup>

No destaque do trecho acima retomamos algo que apontamos no primeiro capítulo. A importância de tratarmos os conteúdos advindos da Lei 10.639/03 como uma mudança epistemológica, não como a inclusão de novos conteúdos, mas uma virada que permite olharmos com outros olhos, conteúdos já vistos. Essa (re)visão à

---

<sup>217</sup> ALMEIDA, Angélica Ferrarez de. A tradição das tias pretas na Zona Portuária: por uma questão de memória, espaço e patrimônio. Dissertação de mestrado. 2013. p.114

<sup>218</sup> Entrevista com Angélica Ferrarez, realizada na Zona Portuária, dia 8 de dezembro de 2018.

partir do que Ferrarez chama de “espaço de manobra” reforça a perspectiva emancipatória de um currículo antirracista que percebemos se articulando ao lugar de memória da *Pequena África* no curso. A bibliografia lida sobre um novo olhar, por exemplo, a respeito da posição de negras e negros no pós-abolição pode não dar conta dessa virada epistemológica, como aponta a professora, mas a *bibliografia produzida vai*.

“Operárias”, um capítulo do livro de Perrot, citado anteriormente como o terceiro texto para a segunda aula de pós-abolição constrói o caminho das mulheres no trabalho mais degradante, perigoso, humilhante de fins do XVIII e início do XIX, nas fábricas, nos teares, passando por humilhações, assédio sexual, acidentes, greves na busca de seus direitos.<sup>219</sup>

Como nos mostra Alessandra Tavares, no trecho a seguir, citando Flávio Gomes, a historiografia foi responsável pelo apagamento da presença negra do chão da fábrica.

O aconteceu com os negros com a Abolição, com o fim do sistema escravista? Eles desapareceram *né*, tem uma frase do Flávio Gomes que é maravilhosa que diz que quem tirou o negro do espaço de trabalho das fábricas foi a historiografia, porque os negros estavam, nós estamos aqui no espaço, esse shopping foi uma fábrica de tecidos, que exportava tecidos, essa foi uma fábrica muito grande e se você for aqui no cinema você vai ver fotos de festas, vai ver fotos dos engenheiros e das famílias brancas, se você for mais duas ruas ali a frente, você vai encontrar o grêmio literário e você vai ver, pede para ver as fotos dos trabalhadores, que você vai ver que são pessoas negras, mulheres e crianças.<sup>220</sup>

As reflexões trazidas por Tavares estão diretamente conectadas aos referenciais que discutem a presença feminina, a voz das mulheres nos processos de transformação social, no combate ao racismo. As formas de controle no relacionamento entre patrões e empregados no ambiente fabril são abordadas no último capítulo de sugestão para essa aula, “Fábrica satânica/Fábrica higiênica”, de Luzia Margareth Rago, fechando a bibliografia da segunda aula.

As referências citadas aqui, são evidência da construção coletiva da disciplina pelas diferentes professoras, trazendo o caráter apontado por Nilma Lino Gomes, como uma das características dos saberes construídos pelo Movimento Negro. As professoras

---

<sup>219</sup> Perrot, Michelle. Operárias. In. *Minha História das Mulheres*. (trad. Angela M.S Côrrea). São Paulo: Contexto, 2007. p. 119-123.

<sup>220</sup> Entrevista realizada com Alessandra Tavares no Shopping Bangu, 26 de dezembro de 2018.

Alessandra e Angélica contribuem com a ressignificação do pós-abolição enquanto categoria analítica e histórica de suas pesquisas, bem como com a importância da agência e da voz das mulheres negras nesse contexto, trabalhadoras fabris, detentoras de voz nos espaços públicos à partir da cultura do samba. Essa construção coletiva, segundo a professora Angélica, é possível a partir de um espaço diverso, da pós, que garante o que ela aponta como “espaço de manobra”, que nada mais é, de acordo com nossa interpretação, do que o respeito a autonomia e aos referenciais de cada professor.

Esse espaço diverso que esse *lato senso* proporciona, pra que a gente entre com a nossa bibliografia, pra que a gente entre desconstruindo conceitos que são tão arraigados quando a gente vai pensar em pós-abolição, pra que a gente entre com nossos textos, pra que a gente entre por exemplo com mídia, eu por exemplo uso muita mídia nas minhas aulas, eu gosto de passar sempre um vídeo, mostro imagens, eu lembro que eu terminei uma aula com a foto de Marielle, que foi logo depois do assassinato dela, então é isso, como que a gente vai pensar esse pós-abolição e *linkar*, por exemplo, com o feminicídio. Então é isso, essa pós consegue proporcionar pra gente esse espaço de manobra.<sup>221</sup>

A terceira aula do módulo de pós-abolição traz a perspectiva comunitária para a ampliação das complexidades que envolvem o período da escravidão e pós-abolição no Brasil. A professora Ione foca sua análise na disciplina a partir da construção das comunidades quilombolas, na ementa vemos a justificativa para a apresentação dessa perspectiva

Localizadas tanto na zona rural quanto em regiões urbanas do território nacional, estas comunidades iniciam suas lutas pela garantia de direitos, dentro do contexto do movimento negro contemporâneo. A decisão da autoatribuição é o pontapé inicial para que moradores de terras de quilombo construam suas identidades quilombolas e que busquem pela efetivação dos seus direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988.<sup>222</sup>

Sua bibliografia contempla dois textos o “Relatório Histórico-Antropológico da Pedra do Sal: em torno do samba, do santo e do porto” de Martha Abreu e Hebe Mattos bem como o “Relatório de Identificação da Comunidade Remanescente de Quilombo São José da Serra – Santa Isabel do Rio Preto – Valença – RJ.” Presente no coleção “Terra de quilombos”. O primeiro texto corresponde a um relatório que reúne e

---

<sup>221</sup> Entrevista com Angélica Ferrarez, realizada na Zona Portuária, dia 8 de dezembro de 2018.

<sup>222</sup> Trecho da ementa da disciplina.

comprova, de acordo com artigos da Constituição Federal de 1988, as condições para o reconhecimento do Quilombo Urbano da Pedra do Sal, no centro do Rio de Janeiro, de acordo com as autoras

O Quilombo da Pedra do Sal emergiu de um contexto de discussão sobre os significados e os usos do patrimônio histórico e cultural negro inscrito na Zona Portuária do Rio de Janeiro e reconhecido oficialmente a partir do tombamento da Pedra do Sal, em 1987, como patrimônio material do Estado do Rio de Janeiro. Defende a manutenção e o revigoramento de uma memória afro-brasileira na área, marcada pelo samba, pelo candomblé e pelo trabalho negro no porto, e tem como objetivo visibilizar um patrimônio cultural imaterial herdado de seus antepassados escravos e africanos, um dos mais importantes grupos formadores da sociedade e cultura brasileiras.<sup>223</sup>

Como discutimos no capítulo dois do presente trabalho, na região da *Pequena África*, a Pedra do Sal representa a memória e celebra as tradições do samba, do candomblé e dos trabalhadores da região portuária. O relatório aponta que

Os remanescentes do Quilombo da Pedra do Sal reivindicam o território no entorno da Pedra como local de moradia e de celebração; espaço sagrado e lugar de memória de religiosidade negra trazida por seus antepassados para o País. Eles representam a manutenção e o revigoramento de uma memória afro-brasileira na área, marcada pelo samba, pelo candomblé e pelo trabalho negro no porto, e a visibilização de um patrimônio cultural imaterial herdado de seus antepassados escravos e africanos, um dos mais importantes grupos formadores da sociedade e cultura brasileiras.<sup>224</sup>

A agência negra na atualidade passa pela luta pela titulação e pelo reconhecimento de comunidades quilombolas urbanas, como a Pedra do Sal, e rurais, como o quilombo de São José da Serra, que figura na segunda bibliografia sugerida para a última aula do módulo de pós-abolição. De acordo com o documento

O Quilombo São José da Serra, que em novembro de 2015 recebeu do Incra a Concessão de Direito Real de Uso (CDRU) de seu território tradicional, de 476 hectares, é formado por uma grande família de cerca de 200 descendentes dos casais Tertuliano e Miquelina e Pedro Cabinda e Militana, escravizados que foram trazidos para o Brasil nas levas de migração forçada

---

<sup>223</sup> ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Relatório Histórico-Antropológico da Pedra do Sal: em torno do samba, do santo e do porto. In: O'Dwyer, Eliane Cantarino. O fazer antropológico e o reconhecimento de direitos constitucionais: o caso das terras de quilombo no Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: E-papers, 2012. p. 24

<sup>224</sup> ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. *idem*. p. 65.

oriundas do Congo, de Moçambique e principalmente de Angola para a expansão da cultura cafeeira no século 19.<sup>225</sup>

A riqueza cultural do território do quilombo inclui as manifestações culturais do jongo e do caxambu, desenvolvidas com os jovens estudantes da escola do quilombo e exibidas na famosa festa de 13 de maio, a Festa do Jongo, que reúne milhares de pessoas todo ano com o objetivo de “sobrepôr o sentimento de liberdade ao sentimento da escravidão, à qual seus antepassados foram submetidos.”<sup>226</sup>

A narrativa criada no trabalho com a disciplina do pós-abolição por três professoras, pesquisadoras, mulheres negras, ganha contornos de currículo antirracista, na medida em que um de seus objetivos, como visto anteriormente, é resgatar a (r)existência da população negra no período do pós-abolição. Ao questionar onde estavam os negros após a abolição e onde estão seus descendentes hoje, a relação direta com o lugar de memória da escravidão e um remanescente de quilombo urbano, como o da Pedra do Sal se delineia, promovendo um estudo contextualizado, capaz de quebrar barreiras entre a prática e a teoria.

O envolvimento pessoal demonstrado por Ione, na construção curricular do curso está diretamente relacionado à ancestralidade.

eu acho que é importante que a gente tenha esse outro olhar, o olhar do próprio pesquisador negro pesquisando um legado que é ancestral, então quando eu me debruço sobre a história das Comunidades Quilombolas, eu acho que eu vejo a minha ancestralidade ali também, o meu papel social enquanto pesquisadora tá nisso aí para ir para formação de desses desses alunos que são de diversas áreas terem esse conhecimento, transmitido por profissionais negros, por mulheres negras também.<sup>227</sup>

O pesquisador e a pesquisadora negra, que encontra em seu papel social o diálogo com os saberes produzidos pelo Movimento Negro com os estudantes de diferentes áreas de conhecimento tem potencial de produzir um currículo como espaço-tempo de fronteira cultural que valoriza a própria visão de mundo dos estudantes.

(...) acho que é importante que a gente trabalha justamente mostrando a fala, a gente mostra esses indivíduos, a gente utiliza o tempo todo e valoriza a visão de mundo deles. A forma como eles se colocam no mundo e então é

---

<sup>225</sup> O'DWYER, Eliane Cantarino (org.) *Terra de Quilombos*. Rio de Janeiro. ABA – Associação Brasileira de Antropologia, julho de 1995. In: Relatório de Identificação da Comunidade Remanescente de Quilombo São José da Serra – Santa Isabel do Rio Preto – Valença – RJ. p. 2.

<sup>226</sup> Idem, p. 1.

<sup>227</sup> Entrevista com Ione Maria do Carmo, realizada em sua casa, dia 1 de dezembro de 2018.

isso, acho que é importante, que a gente está criando assim um grupo, está formando intelectuais negros. A gente tem muito aluno negro também dentro do IPN e acho que a gente acaba sendo referência também, vira referência.<sup>228</sup>

Tornar-se referência parece ser importante para os professores do curso de pós-graduação aqui pesquisado. Professores cuja origem social é a mesma, que trabalham com estudantes que vivem a mesma realidade nos demonstra uma perspectiva diferente de cursos focados na mesma temática, mas trabalhados em espaços formais. O tornar-se referência implica em criar laços que passam pelas experiências pessoais de cada professor no sentido de fazer conexões com a vida dos próprios estudantes, como podemos ver no trecho abaixo:

“Eu sempre coloco um pouco da minha, da minha experiência de vida, um pouco da minha história de vida nas aulas (...) então acho que isso também é importante. Faz parte também das minhas referências em sala de aula e é isso que faz diferença.”<sup>229</sup>

Como professora da educação básica, Alessandra aborda os desafios do trabalho nos espaços formais de ensino, com uma educação étnico-racial.

...eu sou professora da Educação Básica. Eu trabalho com ensino médio no Estado e Ensino Fundamental no Município de Itaguaí e os livros didáticos eles hoje tem diante da Lei, pequenos lampejos de história negra, mas se você não tem uma equipe professores que estejam interessados para desenvolver e habilitados para desenvolver né, porque não é só questão do interesse, é preciso que os professores tenham um engajamento na sua própria habilitação, porque o estado, o município, eles não oferecem isso se o professor não tiver isso, a formação dos nossos alunos vai ser exatamente essa: O que aconteceu com os negros?<sup>230</sup>

O tema do engajamento necessário aos professores para o trabalho com temas referentes à História da África trás um paralelo direto com o trabalho de Lima (2018), que em sua dissertação de mestrado<sup>231</sup> já citada anteriormente.

O conceito de “cultura de luta”, que se relaciona diretamente com o engajamento necessário aos professores que trabalham com a temática da educação étnico-racial nos auxilia no entendimento da atuação dos professores do curso de HisCultABA do IPN.

---

<sup>228</sup> Entrevista com Ione Maria do Carmo, realizada em sua casa, dia 1 de dezembro de 2018.

<sup>229</sup> Entrevista com Ione Maria do Carmo, realizada em sua casa, dia 1 de dezembro de 2018.

<sup>230</sup> Entrevista realizada com Alessandra Tavares no Shopping Bangu, 26 de dezembro de 2018.

<sup>231</sup> LIMA, Thayara. “A Cultura de luta antirracista e as potencialidades do contato entre docentes de História e o movimento negro para a implementação da Lei 10.639/03”. Dissertação, PPGE-UFRJ, 2018.

A cultura de luta pode ser compreendida como um conjunto de códigos, a partir de uma linguagem que define uma postura e que pode se observada em todas as entrevistas com os professores e professoras do curso. Entendemos um processo de engajamento político que corresponde a uma postura pessoal na busca pelo desenvolvimento necessário para o trabalho com a temática, que se dá de maneira similar na maioria dos professores cujas falas são aqui analisadas. Esse processo de engajamento na cultura de luta antirracista pode ser compreendido em três passos.

Primeiro: A experiência comum. Vemos os professores e as professoras saindo de um lugar distante fisicamente, com necessidades que se ligam a da maioria dos estudantes do curso, como a dicotomia trabalho-estudo, que precisa ser superada para que o próximo passo pudesse ser dado, muitas vezes com o auxílio de um orientador, um referencial que os mostra que são capazes.

No caso de Alessandra, assim como para Cláudio Honorato, esse referencial foi a professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Marilene Rosa.

A gente teve uma baixa muito muito forte. Não sei se você conhecia. A professora Marilene Rosa da UERJ. Professora Marilene Rosa. Ela foi uma das pioneiras na escrita do pós-abolição. Na escrita do que era ser negro escravo aqui no Rio de Janeiro. (...) Ela dizia que ia a todo espaço que nos convidarem. “A gente precisa ir porque a gente precisa falar as nossas histórias.” Então, a todos os espaços abertos que a gente tem para falar de pessoas negras, nós vamos, porque é a primeira intelectual negra, primeira referência da universidade que a gente tem de pessoas negras falando de pessoas negras na universidade foi a professora Marilene Rosa.<sup>232</sup>

Segundo: A crítica à educação tradicional, seja ela relacionada ao conteúdo eurocêntrico, ao apagamento histórico da população negra, vemos experiências com o racismo e o reconhecimento da necessidade de superação dessa realidade a partir da Lei 10.639/03, fruto de luta do Movimento Negro, que garante o espaço de luta, de agência.

Terceiro: Garantido o espaço de luta, a organização coletiva dos professores no processo de criação do curso de HisCultABA do IPN demonstra a cultura de luta criando códigos expressos num currículo antirracista que permite aos professores o trabalho com seus referenciais e suas próprias histórias dentro e fora do espaço formativo da sala de aula. A potência observada no trabalho em conjunto com um lugar

---

<sup>232</sup> Entrevista realizada com Alessandra Tavares no Shopping Bangu, 26 de dezembro de 2018.



de memória da escravidão, como a *Pequena África*, por exemplo, torna-se simbólico no estudo da construção do curso. Na fala da professora Alessandra:

Acredito que o espaço do IPN é muito simbólico na construção das nossas aulas, das nossas narrativas. E também do curso. E para os alunos. Eu vejo mesmo os alunos lá eles eles usarem o IPN como um lugar de referência. A gente tem... O curso é em parceria com a universidade. Mas a universidade na fala dos alunos, ela vem depois. Primeiro vem o IPN (...) Quando os alunos se referem ao curso, eles se referem ao curso como curso do IPN. Nós professores, quando a gente fala do curso, a gente fala do curso como o curso do IPN Porque a universidade está ali diplomando, mas é tudo. Um curso desenvolvido pelo IPN e pelos professores que giram em torno ali do IPN e da região, é um espaço de memória um espaço simbólico muito importante. Para a construção desse curso. Eu acredito realmente que é uma potência diferenciada.<sup>233</sup>

Percebemos que o curso, apesar da necessária chancela de uma universidade, é compreendido por seus agentes, professores e alunos, como curso do IPN, o simbolismo que é reconhecido a partir da região em que o curso ocorre torna a *Pequena África* numa referência central para o seu desenvolvimento. A articulação entre a produção de saberes, o lugar de memória da escravidão e um currículo antirracista nos parece apresentar o diferencial do curso de HisCultABA do IPN, sua potência diferenciada, como vemos no depoimento de Tavares, pode apontar caminhos pelos quais a educação antirracista pode atuar.

### **3.2.8: Módulo 10 - Arqueologia da Diáspora Africana e a crítica à patrimonialização: visibilidade ao elemento humano**

Como apontado por Tavares, a disciplina por ele trabalhada no curso de HisCultABA do IPN é uma subdisciplina da Arqueologia histórica, questão naturalmente problematizada pelo próprio Reinaldo Tavares no trecho que se segue:

...durante muito tempo, a arqueologia só se teve olhos na verdade para grandes empreendimentos, para a arqueologia feita através dos grandes vultos da história. Essa arqueologia da diáspora africana, ela vai ver a arqueologia por baixo, vamos ver a arqueologia como ela foi com as camadas realmente sociais que foram impactadas diretamente, que foram os africanos escravizados. Então, se eu passar a não olhar mais para fazenda, para a casa

---

<sup>233</sup> Trecho da entrevista com a professora Alessandra Tavares de Souza Pessanha

do senhor? E a sua magnífica sede, e passar a olhar então a relação social existente entre eles e, é claro, começar a olhar essas alas, os campos locais de trabalho, aí a gente começa a encontrar o africano em toda sua toda sua plenitude, a gente encontra os locais de morada, a gente encontra, é claro que gente constata artefatos mágico-religiosos, a gente encontra no local do Cemitério dos Pretos Novos, a gente encontra eles próprios africanos, uma origem genética, inclusive são tratados como ancestrais em função disso. A gente trata toda essa... visão nova da arqueologia em foco, inclusive as questões como resistência, como agência escrava. Visões inclusive, que fortalecem o discurso étnico-racial, na verdade é o que a ciência se propõe, a ciência tem que melhorar a vida da sociedade, nem que seja modificando inclusive os olhares...<sup>234</sup>

Seus objetivos, como constam na ementa da disciplina são

...apresentar, de forma condensada, ao corpo discente noções básicas da ciência arqueológica, na sua correlação com a disciplina Arqueologia Histórica, concentrando o seu foco na Arqueologia da Diáspora Africana. Com uma abordagem mais específica para as pesquisas realizadas no Brasil, sobretudo na Região Sudeste, no Centro Oeste e no Nordeste brasileiro nas últimas duas décadas, a disciplina Arqueologia da Diáspora Africana apresentará ao público alvo as principais pesquisas realizadas e as suas contribuições científicas para a arqueologia da escravidão no Brasil.

Sua bibliografia básica conta com cinco textos contidos no livro “Objetos da Escravidão: abordagem sobre a cultura material e seu legado”, organizado por Camila Agostini, são eles: “Arqueologia da Diáspora Africana em Alagoas e Pernambuco: problemas e potencialidades”, de Scott Joseph Allen, “Estrutura e liminaridade na paisagem cafeeira do século XIX” de Camila Agostini, “Interações étnicas e culturais em Palmares”, dos autores Pedro Paulo Funari e Aline Vieira de Carvalho, “Por uma Arqueologia da criatividade: estratégias e significações da cultura material utilizada pelos escravos no Brasil” de Marcos André Torres de Souza, e “Cultura material, identidades e cosmologias”, de Luís Claudio Pereira Symanski. E quatro textos do próprio Tavares, “Morte e Controle Social: o Valongo e o Comércio de Pretos Novos no Contexto Escravocrata do Rio de Janeiro nos séculos XVIII e XIX” este em parceria com Lessa e Carvalho, assim como o texto “Arqueologia da Diáspora Africana, uma breve abordagem: principais autores, pesquisas e temas”, “Cemitério dos Pretos Novos:

---

<sup>234</sup> Entrevista com Reinaldo Tavares, realizada no escritório da CET Rio, 6 de dezembro de 2018.

delimitar e conhecer para proteger” e “Apropriação Ético-Cultural dos Resultados da Pesquisa Arqueológica no Cemitério dos Pretos Novos, Gamboa, Rio de Janeiro”.

Os referenciais aqui citados focam suas análises no desenvolvimento da perspectiva citada por Tavares, ver a arqueologia por baixo, pelo elemento mais impactado pelas grandes transformações, os africanos escravizados, sobreviventes da viagem atlântica, cujo legado material é tão valioso quanto o reconhecimento de seu legado ancestral e genético, cultural, como veremos mais à frente. A arqueologia da Diáspora Africana aqui representa uma disciplina de resistência, visto que contrasta com a ciência do que Tavares chama de “grandes vultos da história”, mas que podemos identificar aqui como os fundamentos da sociedade branca-ocidental, a exemplo da Roma Antiga ou a Europa Medieval.

As especificidades do curso trabalhado em diálogo direto com um lugar de memória da escravidão, como o Cemitério dos Pretos Novos torna necessário e indispensável à formação dos estudantes do curso, uma nova visão arqueológica sobre as evidências materiais deixadas pela antiga sociedade carioca, como podemos perceber no trecho abaixo:

(...) então, era necessário que o estudante do curso, ele tivesse esse olhar e visse que a arqueologia é um instrumento de valorização inclusive do discurso social e que é através da pesquisa arqueológica que a gente consegue muitas e muitas informações que vão trazer um simbolismo muito relevante para a sociedade. O IPN nesse caso é que ele não é mais um sítio arqueológico, ele se torna um local de memória (...) <sup>235</sup>

As evidências arqueológicas e o simbólico tornam aquele sítio de memória sensível num lugar de memória da escravidão, como abordamos no capítulo dois. De acordo com Tavares é a essa história que a Arqueologia da Diáspora Africana recorre, a história cotidiana, invisibilizada pelos processos históricos que, tal qual a arqueologia histórica, tinham olhos apenas para as grandes sociedades, as casas-grandes, esquecendo-se daqueles que as construíram, contribuindo muitas vezes com o próprio sangue. A disciplina de Tavares no curso de HisCultABA do IPN, é capaz de dialogar com as evidências materiais do Cais, do Cemitério, da *Pequena África* em geral, e trazer à baila assuntos como o dia a dia de escravizados e libertos, estivadores e negociantes, mulheres como a própria Bakhita, sujeitos cuja narrativa histórica fez questão de esconder, apagar.

---

<sup>235</sup> Entrevista com Reinaldo Tavares, realizada no escritório da CET Rio, 6 de dezembro de 2018.

Não quero mostrar um esqueleto, não é isso, os ossos que estão ali eles são na verdade, um testemunho, testemunho da daquilo que o homem sabe fazer de pior. Os ossos que estão ali, a própria Bakita na verdade, ela é um grito da sociedade para que não haja no mundo um cemitério de escravos e as pessoas tomam com o nome ciência dos horrores da escravidão eram testemunha do africanos escravizados que tá ali e *tá* mostrando todo contexto de como ele foi tratado (...)<sup>236</sup>

O Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos (IPN), local que recebe o curso, em parceria com a FEUDUC (ainda em processo de avaliação. Para as turmas 2019, estuda-se uma nova parceria) está numa localidade geográfica na cidade do Rio de Janeiro, que é palco de disputas de interesses extremos. Enquanto arqueólogo, o professor Reinaldo Tavares levanta questões referentes a isso.

(...) o IPN Recebe prêmio de tudo quanto é jeito, esse reconhecimento de plaquinhas e medalhas e tudo, mas na hora do vamos ver, na hora que precisamos de verba para implantar essas... “aqui não tem, você é importante tá, aqui, uma plaquinha dizer que você é importante, a medalhinha pra dizer que você é importante, mas eu não posso comentar, mas vocês são só uma semente que não pode germinar, como germinou, tem que ficar podando toda hora para que vocês não cresçam.” Porque uma coisa eles não conseguem impedir, que a sociedade afro-brasileira se desenvolve intelectualmente, nunca ninguém consegue impedir isso, por mais que você tente, as pessoas lutam, e luta é o que nossos ancestrais nos ensinaram a vida toda (...)<sup>237</sup>

A perspectiva da luta, da resistência, da afirmação é também abordada por Lima, quando nos mostra que

a escolha por um caminho pela região do Cais do Valongo faz lembrar que o tráfico atlântico de africanos escravizados foi um crime contra a humanidade e – vale recordar – o Brasil ainda não o reconheceu oficialmente como tal. Num crime, há vítimas. Nem de longe essa ideia implica na concepção dos escravizados como sujeitos-objetos, transformados em mercadorias e submetidos sem reação. Não se trata dessa qualidade de vítima. Trata-se da história dos que sofreram e nos legaram essa memória. O ser vítima não significa perder a capacidade de agir e mesmo de transformar.<sup>238</sup>

---

<sup>236</sup> Entrevista com Reinaldo Tavares, realizada no escritório da CET Rio, 6 de dezembro de 2018.

<sup>237</sup> Entrevista com Reinaldo Tavares, realizada no escritório da CET Rio, 6 de dezembro de 2018.

<sup>238</sup> Lima, Monica. Sup. Cit. pág. 106

A capacidade de transformar, de agir, emerge, tal qual novas epistemologias surgem a partir da educação antirracista praticada pelos professores do curso de HisCultABA do IPN, com ou sem verbas do Governo, como nos mostra Tavares, com ou sem o reconhecimento da escravidão como um crime contra a humanidade por parte também do Governo brasileiro. O que se pretende reforçar aqui não é deixar de dar a importância apropriada as necessidades básicas de existência de um memorial, tal qual o IPN, que deveria ter a importância de um *Auschwitz*, para o Brasil, mas como muito bem nos traz Tavares, nossos ancestrais nos ensinaram sobre a luta, sobre a resistência, sobre criação e transformação da sociedade pela luta política, ideológica, identitária, cultural.

O processo de valorização do sítio arqueológico, para Tavares, deve passar primeiro pela valorização da riqueza do elemento humano que dele faz parte. Na medida em que isso se torna conhecido, e que pessoas passam a produzir sobre isso, escrevem artigos, trabalhos acadêmicos, de acordo com o professor...

(...) Ninguém tem controle sobre isso, não é? As pessoas não vão controlar o que as outras pessoas vão ler, isso vai frutificar em outras mentes e vai crescer e quando você vai ver a realidade, ela é transmutada num dado momento em função do processo simples de valorização de nada não que algo tenha valor monetário, mas valor simbólico (...) E é isso que tem que ser visto isso espalha, isso é fogo, isso comove isso transforma corações.<sup>239</sup>

A perspectiva da produção científica sobre o contexto social do sítio arqueológico, desde que tomada com olhos humanos, como nos mostra Tavares, nos demonstra uma das especificidades do curso de HisCultABA do IPN, e seu trabalho associado de maneira intrínseca num currículo antirracista, visto que a visita guiada pelo Circuito de Celebração da Herança Africana na região da *Pequena África* consta no cronograma do curso. Podemos analisar na entrevista com Reinaldo Tavares e outros professores, o Cemitério dos Pretos Novos, a Pedra do Sal, o Cais do Valongo, entre outros locais que constam no Circuito, deixam de ser apenas locais de memória sensível da escravidão, para se tornarem personagens centrais da narrativa que justifica a existência do curso. Ainda, de acordo com Tavares “(...) para mim, eu acho que o IPN continua esse curso, é por isso que a gente vai se esforçar sempre para dar essa

---

<sup>239</sup> Entrevista com Reinaldo Tavares, realizada no escritório da CET Rio, 6 de dezembro de 2018.

disciplina porque a gente acha que é muito importante, a gente deixa ser algo teórico e passa a ser algo prático”.<sup>240</sup>

Ao fim da entrevista o professor retoma a crítica ao processo de patrimonialização do Cais, enquanto um processo focado mais nas evidências arqueológicas do passado, que nas vivências do presente. Diz ele,

Agora cuidado, cuidado que arqueologia ela também tem as suas armadilhas, quando as pessoas passam a dar mais valor aos artefatos do que a quem os produziu, então, quando você pega, por exemplo, o sítio arqueológico, você valoriza o sítio mais do que as pessoas que construíram é um erro, é um desserviço (...) eu fico muito chateado quando o Damião da Pedra do Sal, ele não é valorizado como líder quilombola, e não é chamado, o discurso dele não é apropriado. As pessoas esquecem da importância do quilombo da pedra do Sal: é quem tá vivo. A sociedade que está ali são os afrodescendentes e seus dissabores de terem surgido numa cidade que foi maior centro escravista do mundo (...) Então faz parte, você olhar em volta, ver o quilombo da Pedra do Sal, você vê o Morro da Conceição ali onde, as pessoas não valorizam isso (...) Isso a gente espera mudar com o curso de pós-graduação, formar o pensamento crítico.<sup>241</sup>

Tavares traz como objetivo do curso de pós-graduação Lato Sensu em HisCultABA do IPN a formação do pensamento crítico com relação ao contexto arqueológico e social do Cemitério e de toda a região da *Pequena África*. Talvez esse desejo reflita um objetivo pessoal, ou coletivo relacionado à construção do curso, ou ambos.

### **3.2.9: Módulo 11 – Metodologia da História da África: Os desafios entre a avaliação e a orientação numa produção de saberes plural e afro-diaspórica**

O último módulo do curso de HisCultABA do IPN é o ensino da metodologia da História da África. A disciplina é ministrada pelo professor Nielson Rosa e tem como objetivo apresentar aos estudantes as linhas de pesquisas nas quais podem desenvolver seus trabalhos de conclusão de curso, bem como auxiliá-los na escolha dos temas a serem pesquisados, as abordagens metodológicas possíveis e os orientadores a serem escolhidos.

---

<sup>240</sup> Entrevista com Reinaldo Tavares, realizada no escritório da CET Rio, 6 de dezembro de 2018.

<sup>241</sup> Entrevista com Reinaldo Tavares, realizada no escritório da CET Rio, 6 de dezembro de 2018.

Na ementa consta que

Os pós-graduandos produzirão um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de caráter monográfico sobre tema de sua escolha relacionado com a temática geral ou das disciplinas do curso, com base em pesquisa bibliográfica e/ou documental (...) Os pós-graduandos serão avaliados por uma banca composta de um professor-orientador e dois professores avaliadores da Instituição de Ensino, podendo um professor ser convidado, mediante apresentação pública do TCC até sessenta dias após o encerramento das aulas do curso. A produção e apresentação pública do trabalho final é condição indispensável à integralização do curso. Serão considerados aprovados e farão jus ao certificado de conclusão do curso os pós-graduandos que alcançarem nota igual ou superior a sete pontos (7,0) na avaliação do TCC.<sup>242</sup>

Dessa forma o último módulo representa a dimensão da produção de conhecimento por parte dos estudantes, na forma de um trabalho de conclusão. As linhas de pesquisa possíveis são

- 1 – África, mundo atlântico e diáspora;
- 2 – Escravidão, Memória e Patrimônio;
- 3 – Cultura, poder e representações;
- 4 – Religiões de matriz africana e afro-brasileira, literatura africana e afro-brasileira;
- 5 – Relações étnico-raciais, gênero, multiculturalismo e educação.<sup>243</sup>

Analisando as linhas de pesquisa, percebemos que elas abrangem em sua totalidade as temáticas abordadas ao longo do curso, garantindo que os trabalhos que serão produzidos pelos estudantes respeitem os saberes compartilhados e trocados ao longo da formação.

O trabalho com diferentes perspectivas teóricas, buscando contemplar outras perspectivas, implica em dificuldades técnicas, como as que são abordadas pelo próprio professor Cláudio Honorato,

Isso nos impõe um problema, porque alguns textos não são traduzidos, mas aqueles que estão traduzidos a gente procura trabalhar porque o aluno do Lato Sensu, uma boa parte não tem o conhecimento de uma língua estrangeira, E que exijam inglês principalmente, em alguns momentos o francês, mas a gente tem muita coisa em espanhol também que a gente pode

---

<sup>242</sup> Trecho retirado da ementa do curso.

<sup>243</sup> Trecho retirado da ementa do curso.

aproveitar, e aquilo que dá para fazer uma tradução rápida, a gente faz para poder levar.<sup>244</sup>

Os desafios do trabalho com o curso de pós-graduação não são impedimentos, como Claudio nos revela nesse trecho, na medida em que o trabalho de mediação entra em campo, são vistos como possibilidades, capazes de garantir diversidade inclusive entre as formas de avaliação possível. Num curso focado na área da história, a professora Martha Ferreira traz uma das características importantes do curso do IPN: a de reunir não apenas profissionais de história, mas de diferentes áreas de conhecimento

(o curso) é bastante interessante porque a clientela não abrange só professores. A gente tem uma gama de profissionais, tem museólogos, tem o pessoal das Artes, Ciências Exatas. Então é uma pós bem rica até por conta do público que a gente acaba atendendo também.<sup>245</sup>

Naturalmente, as formas de avaliação são preparadas e adaptadas para os estudantes de diferentes áreas de conhecimento

a gente criou em torno de quatro a cinco linhas de pesquisa para eles fazerem as suas monografias, que não necessariamente é uma monografia, a gente chama de TCC que é o nome que a gente tem dado, porque pode ser uma monografia, pode ser um artigo, pode ser uma coisa menos pesada, mais leve e pode ser qualquer outro tipo de saída que ele quiser, ele pode fazer lá uma performance teatral, alguma coisa que ele apresente como um trabalho de conclusão. Até porque a gente tem muito produtor visual fazendo o curso, essas coisas todas, então, tem pessoas de arte fazendo, tem pessoas de teatro fazendo o curso, então a gente tentou de certa forma contemplar essas pessoas para não ficar restrito ao texto, a saída de um trabalho monográfico não necessariamente é um texto, e não necessariamente um texto escrito. pode ser um texto em outra linguagem então a gente procura atender isso...<sup>246</sup>

A perspectiva da ponte entre o *lato sensu* e o *stricto sensu* toma lugar central no desenvolvimento dos trabalhos finais de curso da pós, é possível perceber isso quando Nielson e Cláudio, ambos organizadores do curso, abordam essa questão

... eu costumo dizer para o cara assim (...) se você quer fazer um mestrado, um doutorado eu te aconselho fazer uma monografia. Daí você vai fazer um projeto, você vai preparar toda uma estrutura que você vai ver que esse *lato sensu* já é uma preparação para um para um *stricto sensu*, então, geralmente

---

<sup>244</sup> Entrevista realizada com Cláudio Honorato no IPN, dia 8 de dezembro de 2018.

<sup>245</sup> Entrevista com Martha Ferreira, realizada na FFB-UERJ Caxias, dia 9 de janeiro de 2019.

<sup>246</sup> Entrevista realizada com Cláudio Honorato no IPN, dia 8 de dezembro de 2018.



eu falo assim: o seu *latu sensu* pode virar um projeto de mestrado pode ser transformado num projeto de mestrado e doutorado e você pode ou não seguir a mesma temática, mas pelo menos você tem uma linha, então esse é um caminho comum...<sup>247</sup>

eu tenho em alguns casos encaminhado alguns alunos de lá (do IPN) para o mestrado ou doutorado, os trabalhos deles acabam se tornando pré-projetos. Então, tem uma menina aqui na UERJ que é minha orientanda aqui, que foi minha orientanda lá (no curso de pós do IPN). Foi um trabalho muito bom. Olha esse trabalho aqui, você deveria fazer um mestrado, ela veio e se inscreveu *pra cá, tá* comigo aqui, uma menina que foi minha orientanda também lá que é a Gabriela Nascimento que quando ela se inscreveu, logo ela passou para um mestrado em Belas Artes. Ela fez a monografia e o mestrado em temas parecidos que é pensar coleção de arte africana do Museu de Belas Artes e agora ela acabou de passar pro doutorado da Unicamp.<sup>248</sup>

Ao falar sobre o fato de orientar trabalhos relacionados à religiosidade de matriz africana, a professora Martha Ferreira aborda como se sente ao ver a religiosidade representada nos trabalhos de conclusão de curso

Trabalhando na sala de aula, para quem é professor, é interessante que muita gente vai pedir para eu ser orientadora dos trabalhos de final de curso. O pessoal que está querendo pensar essas questões. Teve um trabalho que eu orientei que eu fiquei muito feliz que foi de um museólogo que ele queria pensar a patrimonialização dos terreiros e foi a uma atividade cultural lá no terreiro. Ele chegou à conclusão que muito de tudo o que ele estava defendendo. Ele voltou atrás começou a fazer releituras para pensar que algumas coisas são muito difíceis de se encaixar no que a legislação pede, pois mesmo que seja um patrimônio imaterial algumas coisas ficam mais complicadas. **Então esse é um exercício que eu acabo aprendendo muita coisa também com eles.**<sup>249</sup>

A potência do trabalho com estudantes de diferentes áreas de conhecimento é apontada pela professora Alessandra e pelo professor Nielson, com ampla experiência em aulas em instituições públicas e particulares, como fundamental do trabalho no curso do IPN:

Eu sou professora e eu tenho sempre essa preocupação. Quem é o meu alunado? Pensando nisso é que eu tento chegar lá enquanto professora de história que está com um alunado diferenciado, que não é um alunado que se

---

<sup>247</sup> Entrevista realizada com Cláudio Honorato no IPN, dia 8 de dezembro de 2018.

<sup>248</sup> Entrevista com Nielson Rosa, realizada na FFB-UERJ Caxias, dia 9 de janeiro de 2019.

<sup>249</sup> Entrevista com Martha Ferreira, realizada na FFB-UERJ Caxias, dia 9 de janeiro de 2019.

formou história. Eu tenho eu tenho ali gente que tem formação em história, mas eu não posso partir do pressuposto de que todos são historiadores e que tiveram as mesmas formações e vivências. Então é por isso que é o início da minha aula sempre a partir dos alunos. A partir dos estudantes, a partir deles. É essa potência do IPN, eu acho que isso é fundamental.<sup>250</sup>

Alessandra entende isso como um dos fatores que faz com que mais alunos terminem e entreguem seus trabalhos de conclusão de curso

A gente tem o número ou o número cada vez maior de alunos que se inscrevem no curso os alunos que terminam entregam seu TCC (...) Isso pra gente é uma grande vitória. São discussões variadas e com perspectivas diferenciadas porque é um curso que é interdisciplinar na sua formação, na sua formação de alunos, isso é muito importante...<sup>251</sup>

O que nos faz retomar parte da fala do professor e arqueólogo Reinaldo Tavares, ao pensarmos que na medida em que são realizadas pesquisas, elas se tornam conhecimento, esse conhecimento proveniente da sociologia das emergências, se torna epistemologia, e quando isso acontece: se torna “fogo”, como nos mostrou Reinaldo Tavares, isso se espalha e chega a pessoas diferentes, de lugares diferentes, em sua localidade, o IPN pode atingir pessoas de lugares muito distintos, como nos mostra Nielson:

Essa é uma outra característica interessante do IPN, do curso da pós lá, tem gente de São Paulo, tinha uma menina de Juiz de Fora, tem gente de gente de São Gonçalo gente da Zona Oeste, quer dizer, gente de lugares muito distantes, da gente também da Zona Sul, assim, são turmas muito heterogêneas do ponto de vista da classe social e do ponto de vista dos interesses profissionais e da localidade que moram.<sup>252</sup>

O que chamamos a atenção para a compreensão do que entendemos como “pluralidade afro-diaspórica” também se constitui enquanto um espaço de contradição, no qual, “Sempre existem posições a serem conquistadas na cultura popular, mas nenhuma luta consegue capturar a própria cultura popular para o nosso lado ou o deles...”<sup>253</sup>

---

<sup>250</sup> Entrevista realizada com Alessandra Tavares no Shopping Bangu, 26 de dezembro de 2018.

<sup>251</sup> Entrevista realizada com Alessandra Tavares no Shopping Bangu, 26 de dezembro de 2018.

<sup>252</sup> Trecho da entrevista com o professor Nielson Rosa, realizada na FFB-UERJ Caxias, dia 9 de janeiro de 2019.

<sup>253</sup> HALL, Stuart. Que “negro” é esse na cultura negra?. In: Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais. Liv Sovik (org); Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003. p. 341-342.

Entendemos o espaço do curso de HisCultABA do IPN enquanto um espaço que privilegia essa pluralidade de escolhas metodológicas, de visões de mundo, de objetivos de cada um dos estudantes que procura o curso. Daí a necessidade de pensar métodos de avaliação que correspondam a necessidade de cada um, como nos foi dito por Honorato, as diversas áreas de conhecimento são contempladas e vistas enquanto campos possíveis para articulação com a questão da história afro-brasileira e africana, um processo que apresenta desafios, mas garante um aprendizado constante e dual entre professor e aluno, como nos mostrou Martha Ferreira.

Um ambiente de ensino e produção de saberes que respeita a pluralidade afro-diaspórica pode ser percebido na diversidade de lugares dos quais seus estudantes vem, por exemplo. Essa pluralidade foge aos binarismos e pode ser percebida, por exemplo, no campo de abrangência das disciplinas do curso.

## Considerações finais

Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, em seu artigo “Professores: entre saberes e práticas” procura conceituar historicamente os estudos das categorias de “saber docente” e “conhecimento escolar” com o intuito de analisar as contribuições de autores que trabalham com as categorias, objetivando apresentar possibilidades de articulação entre ambos, levando em conta desafios e riscos de pesquisas que levem em conta tais conceitos.

Para Monteiro o professor é um intelectual cujo trabalho é repleto de desafios, certezas e incertezas na constante tarefa de mobilizar saberes, e foi esse o fio condutor que resultou em sua tese de doutorado. Para a autora, “saber docente” que busca dar conta da complexidade e especificidade do saber constituído no (e para o) exercício da atividade docente e da profissão.”<sup>254</sup> Baseando-se na pesquisa de autores como Shulman, Tardif, Lessard, Lahaye, entre outros, a autora destaca que:

(...) investigar a epistemologia do conhecimento escolar e da prática do professor é fundamental e estratégico para a compreensão dos processos em jogo. Negá-la ou esquecê-la nos faz correr o risco de cair no retrocesso de propostas espontaneístas/populistas ou autoritárias para a educação.<sup>255</sup>

Bem como assume a hipótese de que a produção do conhecimento escolar está relacionada de maneira direta à prática profissional, o que permitiria a articulação direta entre as duas categorias para ampliação do instrumental teórico.

Por “saber docente” entendo aqui os saberes mobilizados pelos professores do curso de pós-graduação em História e Cultura Africana(s) e Afro-brasileira(s) do IPN. Nas entrevistas analisadas podemos perceber que esses saberes incluem e respeitam as práticas de cada professor, suas experiências de vida, seus referenciais teóricos, suas lutas pessoais se refletem no processo de criação do curso, bem como em sua execução. Monteiro demonstra que, para Shulman, os professores de alguma forma realizam adequações, transformações ao ensinar conteúdos. Ao citar um “espaço de manobra”, a professora Angélica nos ajuda a compreender como o espaço do Curso de HisCultABA do IPN, diferentemente de outros espaços de produção de conhecimentos, como a universidade, por exemplo, permite essas adequações, mas mais do que isso: garante que os professores carreguem seus referenciais, suas visões de mundo, suas perspectivas, seus movimentos. Esses movimentos, apoiados sobre um posicionamento

---

<sup>254</sup> MONTEIRO, 2001, p. 130.

<sup>255</sup> Idem, p. 137.

político, que reconhecemos aqui enquanto parte de uma “cultura de luta antirracista”, ampliam as possibilidades do trabalho com um currículo antirracista.

O curso aqui presente se insere na luta antirracista no campo educacional e tem suas raízes no que Santos entende como a sociologia das emergências, aquelas surgidas à partir das comunidades locais, que se organizam contra a homogeneização dos sistemas globalizantes, como nos aponta Hall. No entanto, não podemos compreender essa experiência de pós numa perspectiva binária, trata-se de um espaço que privilegia narrativas negras e não “sobre os negros”, um espaço de produção de saberes não-totalizantes, plurais, um lugar de fala na luta dos feminismos negros.

Ainda que estruturado como qualquer curso dado em espaços tradicionais, o Curso de HisCultABA do IPN carrega em seu diferencial essa relação intrínseca com um lugar de memória da escravidão. Essa relação, reconhecida pelos professores e professoras, garante um ensino e uma implementação “potente” da Lei 10.639/03.

Nossa contribuição veio no sentido de explicitar um caminho possível e pouco abordado em debates do campo educacional sobre antirracismo: a possibilidade de articulação entre uma educação antirracista com os lugares de memória da escravidão. Apontamos um caminho, mas não fechamos a estrada. Tornam-se necessários outros estudos que analisem essa perspectiva e possibilidade a partir de outros lugares de memória da escravidão.

O Laboratório de História Oral e Imagem (LABHOI) da Universidade Federal Fluminense (UFF) reuniu o “Inventário dos Lugares de Memória do Tráfico Atlântico de Escravos e da História dos Africanos Escravizados no Brasil”<sup>256</sup>, o documento, desenvolvido por Hebe Mattos, Martha Abreu e Milton Guran, “Reúne 100 Lugares de Memória e foi construído a partir da indicação e contribuição de diversos historiadores, antropólogos e geógrafos do país, após consultas e intensas trocas de informações.”<sup>257</sup> E divide esses lugares em sete categorias, são elas “1. Portos de chegada, locais de quarentena e venda 2. Desembarque ilegal 3. Casas, Terreiros e Candomblés 4. Igrejas e Irmandades 5. Trabalho e Cotidiano 6. Revoltas e Quilombos 7. Patrimônio Imaterial”<sup>258</sup>.

Propomos a compreensão desses lugares como *Pequenas Áfricas*, como evidências que podem ser articuladas à implementação da Lei Federal 10.639/03, construindo caminhos para uma educação antirracista, criando novas narrativas com

<sup>256</sup> Disponível em <http://www.labhoi.uff.br/memoriadotrafico> - último acesso em 27/02/2019.

<sup>257</sup> [http://www.labhoi.uff.br/sites/default/files/inventario\\_julho\\_2013.pdf](http://www.labhoi.uff.br/sites/default/files/inventario_julho_2013.pdf) - último acesso em 10/02/2019.

<sup>258</sup> Idem.

milhares de estudantes do Brasil inteiro. Essa compreensão talvez faça desses lugares focos de visitação escolar intensa, evidenciando cada vez mais os crimes da escravidão, mas também a resistência, a agência negra em posições talvez inimagináveis no contexto de uma educação eurocentrada, mas possíveis na construção de currículo antirracista.

#### Para Pereira

O protagonismo negro na luta contra a escravidão e na luta por melhores condições de vida no período pós-abolição deve ser pesquisado, conhecido e trabalhado nas escolas de nosso país. Protagonismo que vai de Zumbi dos Palmares, passando pelas instituições como as irmandades negras no século XIX, por personagens já citados aqui como Maria Firmina dos Reis e Luiz Gama, entre muitos outros, e chegando aos movimentos negros organizados na história da República brasileira. Essas histórias são partes da história do Brasil! E essas memórias precisam estar disponíveis para a população brasileira como um todo.<sup>259</sup>

Essas memórias trazem evidências capazes de ser articuladas à narrativas distintas, narrativas de força, poder e riqueza no continente africano antes da colonização, por exemplo, narrativas diaspóricas, que compreendam a relação atlântica e as dimensões, não só políticas e econômicas da escravidão, mas as dimensões sociais, partindo de um olhar dos negros, não “sobre os negros”, narrativas literárias negras ou afro-brasileiras produzidas na história por personagens como Machado de Assis, ou Maria Firmina dos Reis, e na contemporaneidade como Conceição Evaristo, Elisa Lucinda, Carolina Maria de Jesus.

Talvez os estudantes brasileiros tenham contato com as Revoltas dos Malês, a Revolta das Carrancas, a Revolta de Palmares hoje mais por via da luta antirracista travada em território cultural e musical com artistas como Emicida, Rincon Sapiência, e outros, do que por vias garantidas por uma Lei Federal, de uma educação plural. Não que um deva ter a primazia sobre o outro, mas temos ainda muito o que caminhar, aprendendo com experiências com as de um curso de pós-graduação *lato senso* em História e Cultura africana(s) e Afro-brasileira(s) do Instituto dos Pretos Novos, que, para 2019 já anunciou uma nova parceria com uma nova instituição de ensino.

---

<sup>259</sup> PEREIRA, Amílcar Araújo “*Por uma autêntica democracia racial*”: Os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. Revista História. Hoje, v. 1, nº 1, 2012. p. 125

Ao longo do percurso aqui traçado podemos concluir que, apesar do caminho a percorrer até a consolidação de uma educação justa, plural, igualitária, experiências como a do Curso de HisCultABA do IPN representam potência para a luta antirracista e para a consolidação de um currículo antirracista ao apresentar espaços nos quais cada professor compartilha de sua “cosmovisão”, de suas experiências pessoais, de seus referenciais teóricos para contribuir com a produção de saberes que respeitam os saberes emancipatórios sistematizados pelo Movimento Negro contemporâneo.

Essas experiências, plurais, apresentam características que destacam o curso aqui pesquisado, de outras experiências similares, em especial a sua relação com um lugar de memória da escravidão, a *Pequena África*, palco central da (sobre)vivência e da reinvenção da população afro-carioca ex-escravizada, liberta, descendente de escravizados e quilombola. Berço do samba, da religiosidade e de diversas manifestações culturais, vemos a memória sensível vítima de mais de uma tentativa de apagamento histórico, se tornando um sítio arqueológico com *status* de Patrimônio Mundial e símbolo de resistência. Agora, a partir da relação desenvolvida com/pelo o curso de HisCultABA IPN, essa mesma *Pequena África* é potencializadora da produção de novos saberes e de novas epistemologias.

Encontramos no primeiro capítulo um projeto educacional “eurocêntrico”, pautado pela colonialidade do poder, contraposto pela resistência e pela agência negra no campo educacional, demonstrando assim o poder não-totalizante da regulação tensionada pela emancipação que se dá num espaço-tempo híbrido que é de fronteira cultural. Apresentamos no capítulo dois uma potência para esse espaço-tempo de tensão: um lugar de memória da escravidão. Buscamos compreender de que maneira acontece a articulação desse espaço na realidade da sala de aula do Curso aqui pesquisado, vimos sua importância central na criação de uma nova narrativa, uma narrativa de empoderamento, crítica, igualmente não-totalizante, mas emancipadora.

No capítulo três, analisando o currículo do curso conseguimos perceber ainda melhor como essa narrativa é criada: a partir de referenciais fortes. Vimos nomes como Hall, Fanon, Hebe Mattos, Martha Abreu, Hampatè Ba, Mãe Beata de *Yemonjá* e outros, sustentando narrativas que recriam toda a constelação de saberes tecidos da relação afro-atlântica, entre Brasil e o continente africano, até a compreensão da experiência da oralidade no reconhecimento de uma ancestralidade no Brasil, apoiada por uma produção autoral negra. Compreendemos a importância de vermos o período do pós-abolição pelo olhar de uma população, agora ex-escravizada, excluída dos círculos de

poder e decisão, mas que foi capaz de se articular a partir de estratégias coletivas, como as escolas de samba, ou o jongo, a capoeira, entre outros. Aprendemos a reconhecer os vestígios arqueológicos que evidenciam o elemento humano, não das grandes civilizações ocidentais, mas das grandes civilizações africanas escravizadas que deixaram legados: um quilombo urbano que é a Pedra do Sal, diversos quilombos rurais, como Palmares e São José da Serra, entre muitos outros.

É evidente que as experiências relatadas não rompem totalmente com o ensino eurocentrado, visto que cria novas epistemologias que não se querem totalizantes, mas essas experiências que compõe o Curso de HisCultABA do IPN, apresentam possibilidades para o caminho da luta antirracista.

Iniciamos o presente trabalho demonstrando de que maneira se deu o contato com uma história invisibilizada pela narrativa tradicionalmente eurocêntrica da educação: a história do protagonismo da população negra na reafirmação de suas heranças políticas, de suas características identitárias, de sua presença estético-corpórea em espaços de poder historicamente negados. Chegamos à sua conclusão demonstrando que essa realidade está em vias de transformação, na medida em que experiências como essa se tornam conhecidas, estudadas, compreendidas, elas transformam epistemologias emancipatórias que vivem não em conflito constante e repetidor, mas em contatos constantes e transformadores que apontem novos horizontes educacionais verdadeiramente plurais, democráticos, antirracistas.



### **Referências bibliográficas:**

ABREU, Martha e MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008.

\_\_\_\_\_. Relatório Histórico-Antropológico da Pedra do Sal: em torno do samba, do santo e do porto. In: O'Dwyer, Eliane Cantarino. *O fazer antropológico e o reconhecimento de direitos constitucionais: o caso das terras de quilombo no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004-a.

\_\_\_\_\_. *Ouvir contar: textos em História Oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004-b.

ALMEIDA, Angélica Ferrarez de. *A tradição das tias pretas na Zona Portuária: por uma questão de memória, espaço e patrimônio*. Dissertação de mestrado. 2013.

BARBOSA, Muryatan S. *Perspectiva africana na História Geral da África (UNESCO)*. In: XXVI Simpósio Nacional de História ? ANPUH, 2011, São Paulo. *Anais do XXVI simpósio nacional da ANPUH - Associação Nacional de História*. São Paulo: ANPUH-SP, 2011. v. 1.

BERND, Zilá. *Introdução à literatura Negra*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

BERND, Zilá. *O literário e o identitário na literatura afro-brasileira in Revista Língua & Literatura*. Frederico Westphalen, v. 12, n. 18, Dez. 2009.

BHABHA, Homi K. “O local da cultura. Belo Horizonte”. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

CARBONIERI, D.; FREITAS, J. F. A. ; SILVA, S. D. Rumos do romance africano de língua inglesa na contemporaneidade. *Investigações (Online)*, v. 26 (1), 2013.

CARVALHO, Leonardo Dallacqua de. *Cesare Lombroso e Raimundo Nina Rodrigues entre as ciências do século XIX: o estudo do negro como criminoso*. 2014.

CAVALCANTI, H. C. T. *Espaços museais e memórias sociais na zona portuária do Rio: o Instituto dos Pretos Novos (IPN)*. Dissertação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2016.

Cochran-Smith, M. and Lytle, S. L. (2002). *Teacher Learning Communities*. Encyclopedia of Education 2nd Edition. J. Guthrie (eds.). New York: Macmillan. Tradução: GEPED (Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores).

CONCEIÇÃO, Maria Telvira. O trabalho em sala de aula com a história e a cultura afro-brasileira no ensino de história. In *História: ensino fundamental/ Coordenação OLIVEIRA, Margarida Maira Dias de.* – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, (Coleção Explorando o Ensino; v. 21), 2010.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. M. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Rev. Bras. Educ.*, Ago 2003, n. 23, p.36-61.

DÁVILA, Jerry. *Diploma de Brancura: Política social e racial no Brasil – 1918-1945*. Editora UNESP, 2006.

DOMINGUES, Petrônio. Um ‘templo de luz’: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 39 set./dez. 2008.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Porto: Paisagem, 1975.

FERREIRA, Marta. *Ìtàn - oralidades e escritas: um estudo de caso sobre cadernos de hunkó e outras escritas no Ìlè Aşé Omi Larè Ìyá Sagbá*. 2015.

FONSECA, Maria Nazareth Soares e MOREIRA, Terezinha Taborda. Panorama das literaturas africanas de língua portuguesa. Acessado em [http://www4.pucminas.br/imagedb/mestrado\\_doutorado/publicacoes/PUA\\_ARQ\\_ARQ\\_UI20121019162329.pdf](http://www4.pucminas.br/imagedb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQ_UI20121019162329.pdf) - último acesso em 26/02/2019.

GILROY, Paul. *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-asiáticos, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro, saberes e a tensão regulação-emancipação do corpo e da corporeidade negra. Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos *in* Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, Jan/Abr 2012.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. *Movimento negro e educação*. Revista Brasileira de Educação, Set. 2000, nº 15.

HALL, Stuart. *Que “negro” é esse na cultura negra?*. *In*: Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais. Liv Sovik (org); Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003

\_\_\_\_\_. *Pensando a Diáspora (Reflexões Sobre a Terra no Exterior)*. *In*: Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais. Liv Sovik (org); Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

HOFBAUER, Andreas. O conceito de 'raça' e o ideário do 'branqueamento' no século XIX – Bases ideológicas do racismo brasileiro. *Teoria & Pesquisa*, São Carlos, vol. 1, n. 42, p. 63-110, jan./jul. 2003. p. 68.

Kilomba, Grada. Quem pode falar? In. *Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism*. (trad. Anne Caroline Quiangala) Munster: Unrast Verlag, 2010.

LIMA, Monica. *Caminhos da história africana e afro-brasileira: aulas de campo no Cais do Valongo no ensino de história na Cidade do Rio de Janeiro*. In: *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história / organização Carmem Teresa Gabriel, Ana Maria Monteiro, Marcos Leonardo Bomfim Martins*. - 1. ed -. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

\_\_\_\_\_. “Eu quero passar com minha dor”  
<https://conversadehistoriadoras.com/2016/03/14/eu-quero-passar-com-a-minha-dor/> -  
último acesso em 15/02/19.

\_\_\_\_\_. História, patrimônio e memória sensível. In: *Outros Tempos*, vol. 15, n. 26, 2018

LIMA, Thayara. *A Cultura de luta antirracista e as potencialidades do contato entre docentes de História e o movimento negro para a implementação da Lei 10.639/03*. Dissertação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*. V.11, n.32. maio/ago. 2006.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Professores: entre saberes e práticas*. *Educação & Sociedade*, ano XXII, no 74, Abril/2001.

MONTEIRO, A. M. F.C.; PENNA, F. A. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. *Educação e Realidade*, v. 36, 2011.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. Trabalhadores negros e o “paradigma da ausência”: contribuições à história social do trabalho no Brasil. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 29, nº 59, p. 607-626, setembro-dezembro 2016.

NORA, Pierre. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. *Projeto História*. São Paulo: PUC-SP. Nº10, p. 12. 1993.

O'DWYER, Eliane Cantarino (org.) *Terra de Quilombos*. Rio de Janeiro. ABA – Associação Brasileira de Antropologia, julho de 1995. In: Relatório de Identificação da Comunidade Remanescente de Quilombo São José da Serra – Santa Isabel do Rio Preto – Valença – RJ

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 25, no 3, 2003.

OLIVEIRA, Iolanda. A formação de Profissionais da Educação para a Diversidade Étnico-Racial. In. MULLER, Maria Lúcia Rodrigues & PAIXÃO, Lea Pinheiro. Educação, diferenças e desigualdades. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

PEREIRA, Amilcar Araújo. “*O Mundo Negro*”: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995), 2010.

\_\_\_\_\_. O movimento negro brasileiro e a Lei 10.639/03: da criação aos desafios para a implementação. *REVISTA CONTEMPORÂNEA DE EDUCAÇÃO*, v. 12, p. 13-30, 2017.

\_\_\_\_\_. “*Por uma autêntica democracia racial*”: Os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. *Revista História. Hoje*, v. 1, nº 1, p. 111-128 – 2012

PEREIRA, Júlio César Medeiros da Silva. *À Flor da Terra: o Cemitério dos Pretos Novos no Rio de Janeiro*. Garamond/Prefeitura do Rio de Janeiro, 2006.

PEREIRA, Marcia Guerra. XVII Simpósio Nacional de História. A pesquisa em História da África nas Universidades Brasileiras - um panorama. 2013. (Simpósio)

PERROT, Michelle. A palavra pública das mulheres. In. As mulheres ou os silêncios da história. (trad. Viviane Ribeiro). São Paulo: Edusc, 2005.

PERROT, Michelle. Operárias. In. Minha História das Mulheres. (trad. Angela M.S Côrrea). São Paulo: Contexto, 2007. p. 119-123.

QUIJANO, Aníbal (2005) 'Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina'. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO.

RODRIGUES, Jaime. De costa a costa: escravos, marinheiros e intermediários do tráfico negreiro de Angola ao Rio de Janeiro (1780-1860). São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Epistemologias do Sul* / org. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses. – (CES), 2009.

SILVA, Assunção M. S. Por dentro do caroço de dendê: a sabedoria dos terreiros, de Mãe Beata de Yemonja. Revista África e Africanidades, v. Ano 2, p. 08, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. "*Documentos de Identidade*"; uma introdução as teorias de currículo, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, J. R. *Entre a cruz e o terreiro: uma análise em torno da integração entre a religiosidade afro-brasileira e o Ensino de História no Museu do Negro*. Dissertação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

SOUZA, Marina de Mello e. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África. Revista História. Hoje, v. 1, nº 1, 2012.

TAVARES, Reinaldo B. Cemitério dos Pretos Novos no Rio de Janeiro, século XIX: uma tentativa de delimitação espacial. 2012. 210 f. Dissertação (Mestrado em Arqueologia), Universidade Federal do Rio de Janeiro (Museu Nacional), Rio de Janeiro, 2012.

THORNTON, THORNTON, John Kelly. A África e os africanos na formação do mundo Atlântico, 1400-1800. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

VASSALLO, Simone Pondé. “Entre ciência e ancestralidade: o Cemitério dos Pretos Novos na encruzilhada das interpretações”. Trabalho apresentado no XIII Congresso da Associação de Estudos Brasileiros / BRASA, no painel Processos de patrimonialização da cultura afro-brasileira. Brown University, Providence, 31 de março a 2 de abril de 2016.

## **Anexos**

**INSTITUTO DE PESQUISA E MEMÓRIA PRETOS NOVOS – IPN**  
**FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE DUQUE DE CAXIAS – FEUDUC**



CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA(S) E AFRO-BRASILEIRA(S)

CARGA HORÁRIA: 396h

**CRONOGRAMA DAS AULAS 2017.2 – Turma 4**

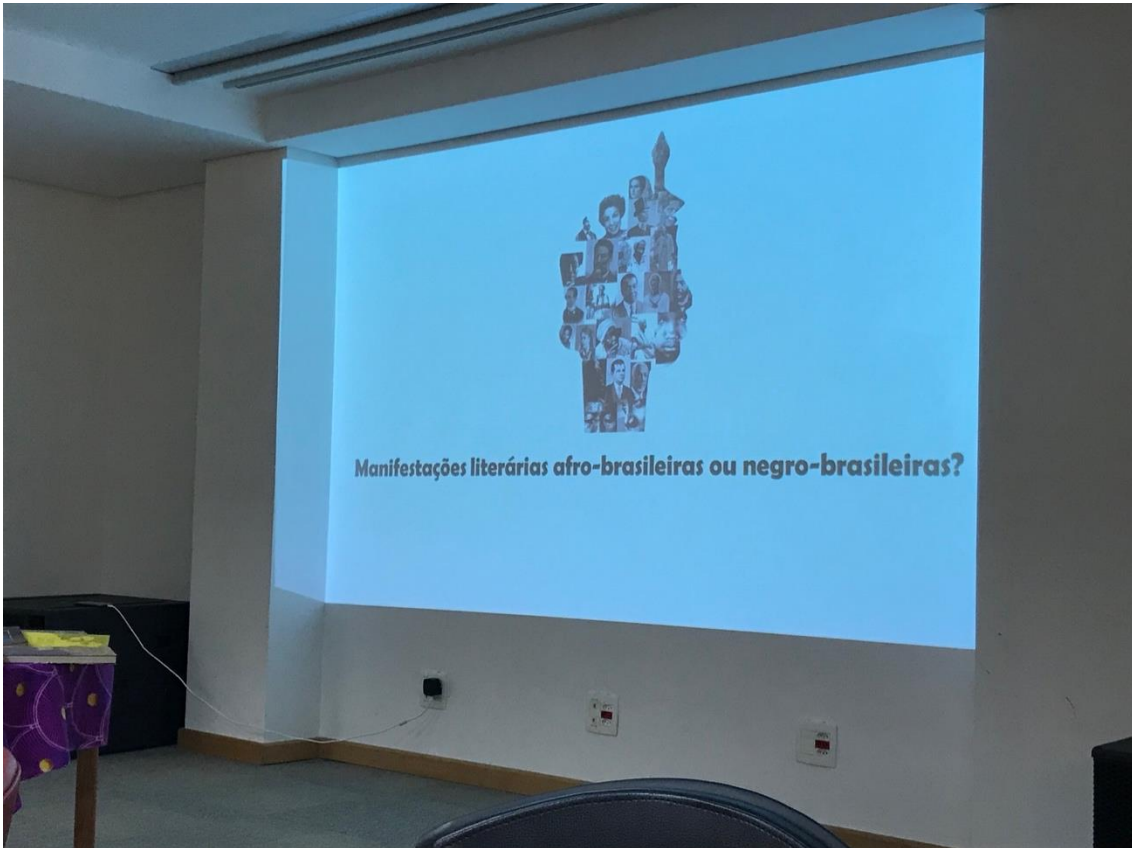
DATA	MÓDULO	PROFESSOR
25/11/2017	<b>AULA INAUGURAL TURMA 4</b>	<b>Prof. Maurício Wilson</b>
09/12/2017	MÓD. 1 – ENSINO DE HIST. DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA.	Prof. Me. Cláudio P. Honorato
17/02/2018	MÓD. 1 – ENSINO DE HIST. DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA.	Prof. Me. Cláudio P. Honorato
03/03/2018	MÓD. 2 – HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA ANTIGA	Prof. Dr. Julio Cesar Medeiros
17/03/2018	MÓD. 2 – HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA ANTIGA	Prof. Dr. Julio Cesar Medeiros
07/04/2018	MÓD. 3 – HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA PRÉ COLONIAL	Prof. Me. Ariane Carvalho
05/05/2018	MÓD. 3 – HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA PRÉ COLONIAL	Prof. Me. Cláudio P. Honorato
19/05/2018	MÓD. 4 – HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA CONTEMPORÂNEA	Profª. Drª Núbia Aguilar Moreno
02/06/2018	MÓD. 4 – HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA CONTEMPORÂNEA	Profª. Drª Núbia Aguilar Moreno
16/06/2018	MÓD. 5 – HISTÓRIA DO TRÁFICO E DA DIÁSPORA AFRICANA	Prof. Me. Moisés P. Soares
30/06/2018	MÓD. 5 – HISTÓRIA DO TRÁFICO E DA DIÁSPORA AFRICANA	Prof. Dr. Silvio César de S. Lima
07/07/2017	MÓD. 6 – ESCRAVIDÃO, CULTURA, PATRIMÔNIO E MEMÓRIA AFRICANA NA DIÁSPORA.	Profª. Dra Simone P. Vassallo Profª. Dra. Carla Marques
21/07/2018	MÓD. 6 – ESCRAVIDÃO, CULTURA, PATRIMÔNIO E MEMÓRIA AFRICANA NA DIÁSPORA.	Prof. Dr. Nielson Rosa Bezerra
04/08/2018	MÓD. 7 – RELIGIÕES AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS	Prof. Me. Eduardo Possidônio
18/08/2018	MÓD. 7 – RELIGIÕES AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS	Profª. Me. Marta Ferreira
01/09/2018	MÓD. 8 – LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRIA	Profª. Me. Simone Ricco
15/09/2018	MÓD. 8 – LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRIA	Profª. Me. Claudia M. dos Anjos
29/09/2018	MÓD. 9 – HISTÓRIA DO PÓS ABOLIÇÃO NO BRASIL	Profª. Me. Alessandra Tavares
13/10/2018	MÓD. 9 – HISTÓRIA DO PÓS ABOLIÇÃO NO BRASIL	Profª. Me. Ione Maria do Carmo Profª. Angélica Ferrarez
27/10/2018	MÓD. 10 – ARQUEOLOGIA DA DIÁSPORA AFRICANA	Prof. Me. Reinaldo B. Tavares
10/11/2018	MÓD. 10 – ARQUEOLOGIA DA DIÁSPORA AFRICANA	Prof. Me. Reinaldo B. Tavares
24/11/2018	MÓD. 11 – METODOLOGIA DA HISTÓRIA DA ÁFRICA	Prof. Dr. Nielson Rosa Bezerra
08/12/2018	MÓD. 11 – METODOLOGIA DA HISTÓRIA DA ÁFRICA	Prof. Dr. Nielson Rosa Bezerra
<b>TRABALHOS DE CAMPO</b>		
A agendar	VISITA AO QUILOMBO	Módulo 9
A agendar	CIRCUITO HISTÓRICO E ARQUEOLÓGICO DE CELEBRAÇÃO DA HERANÇA AFRICANA	Módulo 5
A agendar	SÍTIO ARQUEOLÓGICO DO CEMITÉRIO DOS PRETOS NOVOS	Módulo 10

Informações e inscrições: [pos@pretosnovos.com.br](mailto:pos@pretosnovos.com.br)

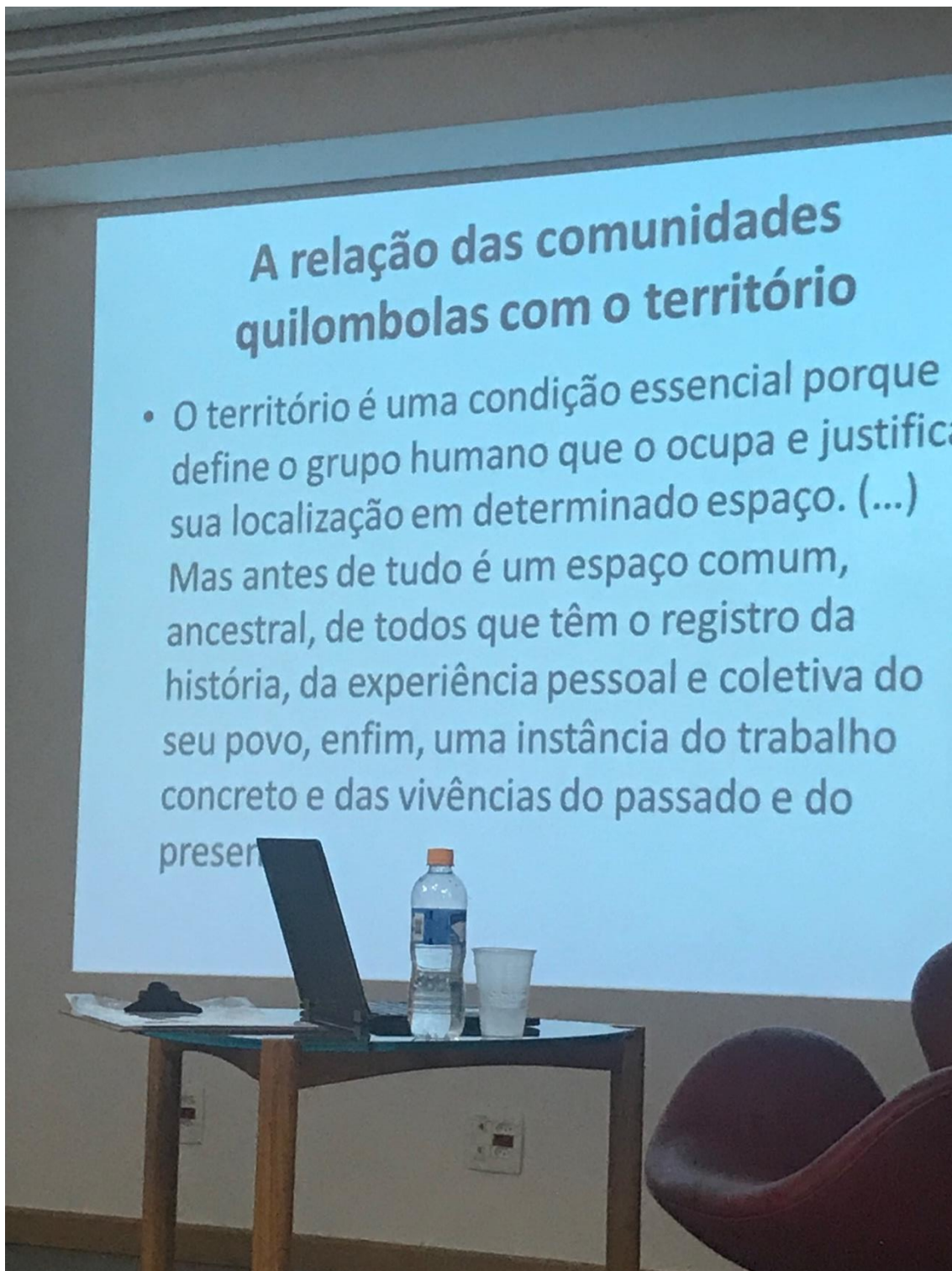
Tel.: 21 2516-7089 / Whatsapp -21 9645-9983

Cronograma do Curso de HisCultABA do IPN





Aula do Módulo 8: Literatura africana e afro-brasileira, no canto direito: professora Cláudia Marques dos Anjos foto: João Raphael Ramos dos Santos



Aula do Módulo 9: História do Pós-abolição no Brasil, foto: João Raphael Ramos dos Santos



Aula do Módulo 9: História do Pós-abolição no Brasil, na foto: professora Alessandra Tavares. foto: João Raphael Ramos dos Santos



Visita de Campo ao Quilombo de São José da Serra, foto: João Raphael Ramos dos Santos



Visita de Campo ao Quilombo de São José da Serra, da esquerda para a direita: Caroline Pinho, aluna, Ione Maria do Carmo, professora, Mãe Tetê, matriarca do Quilombo, Vagner Melo, aluno, João Raphael Ramos dos Santos, pesquisador.  
foto: João Raphael Ramos dos Santos



Turma de 2017-2 em visita de Campo ao Quilombo de São José da Serra