

**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE, CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**HISTÓRIA LICENCIATURA**

**ENSINO DE HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA LICENCIATURA EM  
HISTÓRIA: ESTUDO EXPLORATÓRIO DA UFPR (2012)**

MARIA LUIZA VIANA PEREIRA<sup>1</sup>

Trabalho de Conclusão de Curso

Orientador: Prof. Dr. Angela Maria de Souza

Foz do Iguaçu  
2018

1

Estudante do 8º semestre do curso de história Licenciatura da Universidade Federal da Integração Latino-americana.

## RESUMO

O objetivo deste estudo preliminar é ter uma amostra de como a obrigatoriedade curricular do ensino de história afro-brasileira, segundo a lei 10.639/03, foi recebida no curso de graduação em história, grau licenciatura e bacharelado na Universidade Federal do Paraná. Analisamos as referências das propostas de ensino das primeiras disciplinas sobre história da África na universidade e se estão relacionadas às propostas da lei 10639/03 para o ensino de história escolar. Devido a ênfase que estes planos de ensino trazem ao período de escravização no Brasil, abordamos a reflexão sobre o conceito de narrativa traumática a partir de Rüsen (2009) para compreender como a escravização no Brasil se tornou uma “história difícil” no ensino de história. Pois, afeta a formação de identidades racializadas e discriminadas na sociedade brasileira atual. Tal processo de formação de identidades se constrói em grande medida através do ensino escolar. É neste sentido que se estabelece como fundamental entre as normativas, a universidade e a escola para visibilizar a cultura e história afro-brasileira.

**PALAVRAS-CHAVE:** lei 10639/2003 , História difícil; currículo.

## RESUMEN

El objetivo de este estudio demostrar cómo la obligatoriedad de la enseñanza de la historia afro-brasileña, según la ley 10639/03, fue recibida en el curso de graduación en historia, grado licenciatura y bachillerato en la Universidad Federal de Paraná. Analizamos las referencias de las propuestas de enseñanza de las primeras disciplinas sobre historia de África en la universidad y si están relacionadas a las propuestas de la ley 10639/03 para la enseñanza de historia escolar. Estos planes de enseñanza dicen mucho sobre la esclavitud, por que según Sobanski (2013), son narrativas que traumatizan generaciones de alumnos, como una “historia difícil” de enseñar en Brasil. Esto por que lo que se enseña en la escuela forma la identidad de los alumnos, así como en la universidad. Por eso, es necesario relacionar la enseñanza de historia y cultura afro-brasileira, que están las normas para la educación, y cómo afectan la universidad y la escuela.

**PALABRAS-CLAVE:** Lei 10639/2003, historia difícil, plan de aula universitario;

# 1 INTRODUÇÃO

Este estudo surge de inquietações com a formação de professores na graduação de história. Isto é, as fontes destes questionamentos surgem desde o início da graduação se desenvolvem no estágio obrigatório, a partir de experiências de educadoras e mulheres negras universitárias em suas lutas por visibilidade, espaço de fala e por uma educação de qualidade desde a base. Não se trata de apropriar-se dos discursos das vivências, mas uma direção para formar-se educadora e pesquisadora defendendo o acesso à educação e a visibilidade destas trajetórias de luta pela educação.

A lei 10639/2003 é resultado de uma luta política conquistada, principalmente pelos movimentos sociais negros. Os debates contemporâneos para inserir as discussões de raça e cor na educação brasileira, são parte dos movimentos sociais pela redemocratização do Brasil a partir da Constituição Federal de 1988, que estabelece o reconhecimento do racismo como crime. Assim como, as disputas em torno dos Parâmetros Curriculares Nacionais nos anos 90 pela diversidade cultural e religiosa como tema transversal e a relação da UNESCO com programas educacionais brasileiros.

Este trabalho busca relacionar como a trajetória da implementação da Lei 10.639 interfere na implementação de currículos e planos de aula na graduação em história. Pois, a Lei e orientações nacionais curriculares para as relações étnico raciais, são normativas que devem ser debatidas entre educadores, da educação básica à universitária.

Neste sentido, a pesquisa de Adriane Sobanski (2013) se torna central neste trabalho. Por que demonstra como os estudantes do ensino fundamental e professores da rede pública, sentem necessidade de estudar África por um dever de reparação histórica. Pois, a concepção que possuem da relação entre Brasil e África está baseada na memória histórica traumática do processo de escravização no Brasil.

Uma memória traumática está relacionada a sentimentos de culpa por ações de violação dos direitos humanos no passado. Uma das reações é a negação desse processo, a negação dos antepassados e sua identidade cultural, e o apagamento das resistências e violências do racismo ao longo da História do Brasil. Para buscar superar narrativas traumáticas a partir do ensino de história, as diretrizes e a Lei 10639/03 trazem bibliografias e propostas para inserir a história africana na atualidade, destacando contribuições culturais em relações ao Brasil.

O segundo passo, é observar as propostas de ensino de história da África no curso de história licenciatura e bacharelado<sup>2</sup> da Universidade Federal do Paraná, e analisar a partir da análise de conteúdo das referências, o impacto das recomendações da Lei 10639, suas diretrizes e pareceres no ensino de história universitário, visando a formação de futuros professores da educação básica. Pois, os referenciais da graduação são grande parte do arcabouço teórico que os professores em formação terão para iniciar sua carreira docente, em que o ensino de história afro-brasileira e africana e discussões sobre racismo na escola, não podem estar ausente.

Os planos de aulas, compreendidos como normativas que seguem os padrões curriculares, da licenciatura e bacharelado em história da Universidade Federal do Paraná, são interpretados neste trabalho como propostas de ação e pesquisa para a formação de futuros professores. Isto é, neste artigo, buscamos compreender se e como as normativas curriculares da universidade estão relacionadas ou não aos conteúdos propostos na Lei 10639/03 durante a graduação.

A experiência no curso de história da Unila, dentro das disciplinas de estágio e laboratório de ensino de história é parte fundamental para a definição e desenvolvimento deste artigo. A concepção de formação de professores pesquisadores busca integrar escola, comunidade local e a universidade. É neste sentido que identificar desafios no ensino da história escolar desde a universidade é um dos fundamentos para esta pesquisa.

A partir do terceiro ano da graduação, é iniciado o estágio em escolas da região de periferia da Foz do Iguaçu. As observações tanto na escola Carolina de Jesus<sup>3</sup> quanto na universidade, pontuam para o mesmo problema A falta de referências de escritores negros, história africana e cultura afro-brasileira e racismo na escola dentro dos debates acadêmicos da licenciatura em história e na escola investigada. Tanto professores da educação básica presentes neste espaço, quanto docentes de história da universidade, mencionam a dificuldade em ensinar estes temas devido a falta de conhecimento dos materiais de história africana e cultura afro-brasileira durante as graduações e ao longo da vida acadêmica.

Na segunda fase do estágio, são realizadas oficinas com o 9º ano do ensino fundamental. A oficina é uma proposta de intervenção e diálogo durante apenas um período do

2 Especificidade do curso de história da UFPR, licenciatura e bacharelado no mesmo título de formação.

3 Nome fictício para uma escola da periferia de Foz de Iguaçu, região norte. As atividades na escola, tanto de observação quanto aplicação das oficinas ocorreram no ano de 2017.

turno escolar. A atividade consiste na apresentação de um rap interpretado por uma mulher negra e duas pesquisas que demonstram continuidades e mudanças da condição de trabalho da mulher negra atualmente e no século XIX. As fontes utilizadas na oficina devem relacionar os períodos da história com as experiências de vida mencionados na música para aproximar os estudantes da proposta.

O Apêndice A, é a letra de uma música interpretada por Yzalú<sup>4</sup>, denunciando diversas situações cotidianas de discriminação. Esta música é uma importante referência, pois atribui sentido ao movimento do rap nacional protagonizado pela voz de uma mulher negra da periferia, denunciando situações cotidianas de racismo nas relações sociais brasileiras mais sutis. A importância de demonstrar o rap nacional feito por mulheres, é visibilizar a arte como resistência, e a palavra cantada no rap como quem conta a história de sua vida oralmente, transmitindo um aprendizado<sup>5</sup>.

Assim, o objetivo da oficina é relacionar as vivências despertadas pelos alunos com outras experiências do passado, para identificar mudanças e continuidades, a partir da música como uma representação mobilizadora. Os relatos pessoais dos alunos se complementam e dialogam entre si, formando suas próprias narrativas e interpretação das fontes apresentadas. Esta experiência torna possível autonomia ao estudante para reconhecer a historicidade de situações cotidianas de racismo e a necessidade buscar novas fontes.

A oficina torna-se uma experiência importante durante a formação na graduação, pois os relatos pessoais dos alunos demonstram pouco conhecimento sobre fontes históricas que demonstram as lutas e resistências contra discriminações e violências de cunho racial ao longo da história. A naturalização de situações cotidianas de racismo se fortalece nos relatos de experiência, devido ao pouco conhecimento de outras versões. Neste sentido, a Lei 10639/03 e suas propostas de ensino de história para as universidades e escolas são ferramentas para inserir discussões cotidianas e referenciais de intelectuais e educadores negros e negras no ensino da história.

## **2 A GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA PARA FORMAR PROFESSORES-PESQUISADORES:**

A oficina mencionada, é parte das experiências de estágio durante a graduação em

4 Composição de Eduardo Taddeo, interpretada por Yzalú (Luiza Yara Lopes Silva), em 2012.

5 Trabalho de Janaína Conceição em: Da vida batida para a batida da viva: A batalha poética do rap de improviso como lugar de arma, resistência e problematização de tensões na escola. Londrina, n. 18, 2014.

história licenciatura. A atividade é construída a partir de observações na escola, entrevistas com professores e estudos teóricos acadêmicos. A partir de relatos dos alunos e suas interpretações das fontes, é possível identificar carências de orientação no tema, mas também percebe-se conhecimentos adquiridos pelos alunos que podem tornar-se ferramentas que mobilizem o interesse pela atividade. Ou seja, as hipóteses, justificativas e problemáticas podem ser identificadas no ambiente escolar e analisadas pelo graduando dentro da universidade mantendo o diálogo com o professor da educação básica.

Marlene Cainelli, investiga os estágios obrigatórios na graduação de história licenciatura da Universidade de Londrina como uma formação inicial à docência que possibilita uma aproximação da produção de conhecimento escolar fundamentado.

Em nosso entendimento, a formação inicial de professores de História precisa estar articulada com a realidade das escolas públicas que apresentam problemas graves centrados na dificuldade que os alunos têm tido na leitura, interpretação e redação de textos históricos. Essas dificuldades se tornam mais complexas particularmente pelo fato de que a maioria dos professores de História, em escolas públicas, tem no manual didático selecionado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) uma das únicas fontes de acesso à historiografia e a documentos históricos, por isso a necessidade de um “diagnóstico” desse universo, pela pesquisa, para fundamentar um “prognóstico”, ou seja, pensar ações futuras para possibilitar a literacia histórica. (CAINELLI, Marlene 2016, p.194)

Marlene Cainelli pontua a importância da presença de diversas fontes de acesso à historiografia e documentos às leituras escolares. Ou seja, para que diferentes correntes teóricas cheguem até as escolas, são necessárias normativas como o PNLD citado e também a Lei 10639/03, voltados para o ensino nas escolas e universidades.

Para Almeida e BIAJONE (2007)<sup>6</sup>, os saberes curriculares integram os saberes docentes como conhecimentos bases para as práticas de ensino. Os autores estudam como os saberes docentes cotidianos estão relacionados a necessidade de produção de conhecimento científico sistematizado. Pois, tornar-se professor e produzir saberes docentes para suprir dificuldades e disponibilizar ferramentas para um trabalho efetivo, pode tornar-se uma pesquisa relevante para a educação.

A pesquisa deve ser uma forma de facilitar o diálogo com a sala de aula, desenvolver competências e habilidades necessárias para pensar historicamente as carências de orientação que os estudantes apresentem sobre seu cotidiano. Neste sentido, é na formação inicial

6 ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de Almeida. BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007

que o professor torna-se um “professor pesquisador”, capaz de investigar, produzir conhecimento e intervir sobre sua própria atividade profissional. Isto é, um professor que reflete sobre sua prática e ação, interagindo para reconstruir narrativas.

O foco deste trabalho não é a formação de professores em si, porém a graduação em licenciatura torna-se a formação inicial e a principal referência de novos docentes que devem ter acesso desde a graduação a historiografia africana, autores e autoras negras e reconhecer a importância de seus trabalhos para o ensino e a escrita da história africana e brasileira.

## **2.1 BREVE HISTÓRICO DA CONSOLIDAÇÃO DA LEI 10639/2003: ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA**

Partindo da concepção da educação institucional como formação político-social, é importante considerar o contexto político das discussões sobre educação entre organizações internacionais. Este discurso está presente no programa *Educação para Todos*, discutido na Conferência Mundial de 1990, com a presença da UNICEF, UNESCO, PNUD e Banco Mundial.

A ampla mobilização do movimento negro e outros movimentos sociais, somada aos acordos internacionais firmados em 2001, - por ocasião da 3º Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) e realizada em Durban, África do Sul, trouxeram mudanças significativas para o país. [...] Dentre os compromissos assumidos em Durban, as políticas de ação afirmativa se constituíram como uma das metas para o Estado brasileiro. Nesse sentido, o aumento da pressão popular por medidas de reparação social e os acordos firmados em Durban levaram a alteração da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) sancionando a Lei 10.639 no ano de 2003. (DA SILVA, BATISTA, 2015, p.9)

Importante notar que em 2004, logo após a implementação da lei 10639 de 2003, no parecer do Conselho Nacional da Educação aparecem referências ao pensamento “afrocentrado” e a “pedagogia griô”, como forma de trabalhar uma história da África dialogada com o mundo e com o cotidiano na sala aula.

[...] mobilizam uma reorientação epistemológica da interpretação da história: ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados...ao papel dos europeus, dos asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; - às lutas pela independência política

dos países africanos; - às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana para tanto; - às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; - à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; - à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; - aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África e Brasil e outros países da diáspora. (GONÇALVES, Petronilha<sup>7</sup>. 2004, p. 12)

Os pareceres são desafios ao poder público, pois cobram investimentos e vigilância do Estado. A proposta foi retirada da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 2016 e também da Base Nacional Curricular Comum em 2017, aparecendo apenas como tema transversal. São conquistas por lutas ligadas a formação de identidades e como nos relacionamos socialmente, dentro e fora de sala de aula.

O documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, deixa claro seu posicionamento a respeito do reconhecimento das pessoas negras, da descendência africana cultural e histórica a ser valorizada no âmbito educacional.

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura, sua história.[...] Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor de sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. (BRASIL, 2004, p. 12)

Definindo a educação como um meio de criar condições para combater o racismo, o documento compromete-se com o acesso à educação e a universidade para abrir espaço a estudos sobre a comunidade negra a partir de seus contextos.

Beatriz Nascimento (2006), uma educadora da rede estadual do Rio de Janeiro, historiadora e ativista, põe em pauta a necessidade de escrever a história do negro no Brasil, identificando o racismo e o eurocentrismo na pesquisa acadêmica da perspectiva branca sobre a cultura negra e como isso afeta o ensino da história. Sua vivência e suas lutas diárias contra o racismo dentro e fora de sala de aula tornam-se engajamento pelo ensino e pesquisa da história viva do negro desde suas perspectivas.

Este projeto é difícil. É um desafio. Este desafio, aceitei-o totalmente a partir do momento em que um intelectual branco me disse que era mais preto do que eu. [...] Pensa ele que basta entender ou participar de algumas manifestações culturais para se ser preto: outros pensam que quem nos estuda no escravismo nos entendeu historicamente. Como se a História pudesse ser limitada no “tempo espetacular”, no tempo representado, e não o contrário: o tempo é que está dentro da história.

<sup>7</sup>Esta e outras referências trazem os nomes das autoras para visibilizar a importância das obras de mulheres escritoras, educadoras e historiadoras nas pesquisas para o ensino de história africana e afro-brasileira.



Não se estuda, no negro que está vivendo, a História vivida. Somos a História Viva do Preto, não números. (NASCIMENTO, Beatriz 2006, p.97)

O desafio a que se refere Nascimento trata-se também da necessidade dos debates acadêmicos integrarem-se ao cotidiano dos movimentos sociais e o ensino de história escolar. Sua reflexão vai em direção à escrita da história do negro no Brasil, que não termina com a abolição da escravidão.

### **3. Ensino de história africana e afro-brasileira: Uma história difícil?**

A partir da pesquisa de Adriane Sobanski (2013), é possível demonstrar a carência de orientação professores e alunos do ensino fundamental em relação a história africana e afro-brasileira. A autora analisa em sua pesquisa entrevistas e questionários em escolas brasileiras e portuguesas, sobre a importância de história e cultura africana nas escolas. Seu objetivo é compreender como a consciência histórica construída em torno da narrativa nacional afeta e diferencia no modo como aprenderam a história de seus países e o que conhecem sobre o Continente africano.

Para os brasileiros, as respostas abordam um senso comum. Em que seria mais justo estudar África, como reparação de uma dívida, porque ela está ligada à escravidão e a quantidade de negros hoje no Brasil. Enquanto em Portugal poucos estudantes percebem a relação histórica, pois identificam na África apenas a figura do negro escravizado, como histórias congeladas no tempo que não pertencem a Portugal.

Os estereótipos etnocêntricos e nacionalistas estão presentes nas “proto-narrativas” de jovens estudantes porque a formação de África de professores é muitas vezes desatualizada, rasa ou até inexistente. Assim, os “conceitos-gênero” (elementos da linguagem, utilizada por historiadores, que reflitam conhecimento histórico) que deveriam orientar para a formação de conhecimento histórico através das fontes, são substituídos por “homologias”, senso comum, dos meios de comunicação, que apresentam África com exótica, como um país. (SOBANSKI, Adriane. 2013, p.3)

Tanto estudantes quanto professores na pesquisa de Sobanski tem como referência o processo de escravização no Brasil como a principal relação com o continente africano, construindo narrativas limitadas, que negam a história e a cultura afro-brasileira de resistência. A

memória histórica escolar deste processo de apropriação dos conteúdos e imagens em sala de aula, se torna uma experiência traumática quando não supera estas limitações.

É possível considerar a memória traumática do passado como uma carência de orientação dos alunos em compreender as mudanças e continuidades no tempo. Superar as narrativas traumáticas sobre o processo de colonização e escravização implica reconhecer no sistema escravista a construção de narrativas de exclusão e apagamento das resistências a desigualdade racial nas estruturas políticas brasileiras ao longo do tempo até a atualidade.

A memória fere e uma força quase autônoma compele as pessoas a reagir, a interpretá-la e superá-la. Esse tipo de memória imprime-se no espírito trazendo o passado para o presente como uma imagem poderosa e persistente. Um dos mais relevantes exemplos dessa memória é o Holocausto. O conceito dominante para analisar esse modo de experiência na memória histórica é o conceito de trauma. (RÜSEN, p.167, 2009)

A aproximação de Sobanski desta concepção, desloca a reflexão feita por Rüsen sobre a memória traumática do Holocausto na Alemanha para a escravidão no Brasil. É uma comparação perigosa, pois a história não se repete como fenômeno universal. Ambos contextos são processos de longa duração que trazem consequências sociais para gerações presentes. Porém, não se trata de comparar a excepcionalidade dos eventos, mas sim compreender como as narrativas históricas de passados contraditórios ou complexos dentro do conhecimento escolar podem afetar a formação de identidade nacional e individual.

Para superar a compreensão de senso comum do período de escravização como uma memória histórica traumática de apagamento de lutas políticas da história e cultura afro-brasileira, a Lei 10639/03 propõe referências e abordagens educativas que valorizam outras narrativas. Que visibilizam experiências de resistências através da cultura e mobilizações políticas que culminaram na conquista de direitos de acesso da população negra a educação pública, universitária e fundamental na atualidade.

Para Maria Auxiliadora Schimidt (2015), a aprendizagem da história difícil

envolve temas daquelas histórias e memórias dos antepassados que são apagadas, negadas ou alteradas para invisibilizar e promover o esquecimento de contradições de grande impacto social. Como o caso de séculos de exploração e segregação de sujeitos negros às tarefas mais degradantes e desiguais na sociedade até os dias atuais.

Caminhando em direção a uma definição do que é a *“burdening history – história pesada – Bodo von Borries (2011) afirma que esta perspectiva inclui o sentimento de culpa, responsabilidade, vergonha e luto, mas que estas questões necessitam ser apreendidas, levando-se em conta determinados problemas. No que diz respeito ao sentimento de culpa, este não pode ser considerado como algo que envolva punição individual ou coletiva, mas um dar-se conta em relação a determinados feitos do passado, sem que ocorra uma transferência de culpa e envolvimento de pessoas ou gerações futuras. (SCHIMIDT, Maria Auxiliadora, 2015, p.16)*

Bodo Von Borries compreende a “história difícil” como uma das formas de narrar o tempo e a história que contém temas complexos morais e conflitos de identidade, sejam agressões aos direitos humanos ou o impacto do racismo na formação de identidade, ultrapassando gerações e memórias coletivas.

Isto é, quando o ensino de história enfoca a cultura afro-brasileira e a história africana a partir da relação do Brasil com a escravização africana como marco da formação da cultura afro-brasileira atual, perdem-se referências de resistência e lutas que promoveram a libertação do sistema escravista. As contribuições da Lei 10639/03 são fundamentais para compreender o continente africano para além da relação histórica traumática com o processo de escravização. Ao conhecer as histórias das origens afro-brasileiras, podemos reconhecer as contradições e similitudes com a formação do Estado brasileiro.

Referenciais que tragam visibilidade e representem a diversidade e as contribuições de mulheres e homens negros na formação do Estado nacional, tornam-se fundamentos para formas de superar a negação destas identidades e histórias ao longo das gerações futuras. Este processo de transformações ao longo das gerações torna-se um exemplo de formação de consciência histórica para a superação destas problemáticas. Dentro da concepção de Rüsen:

[...] a memória histórica e a consciência histórica têm uma importante função cultural: elas formam e expressam identidade. [...] A memória histórica e o pensamento histórico desempenham essa função de formar identidade em uma perspectiva temporal; pois é a mudança temporal dos seres humanos e de seu mundo, sua experiência frequente das coisas tornando-se diferente daquilo que se espera ou planejava, que ameaça a identidade e familiaridade nos manter o mundo e o “eu” familiares ou para readquirir esta familiaridade nos casos de experiências de transformações extraordinariamente perturbadoras. (RÜSEN, 2009, p.173)

Neste trecho Rüsen estabelece a relação entre a memória histórica e a formação de identidade. Num processo de interpretação do passado para orientar-se durante as experiências de mudança no tempo atual. Isto é, moldamos nossas identidades interpretando ações de nossos antepassados e distanciando-se em direção a mudança, sem negar ou apagar a memória das contradições das tradições.

Para Nilma Lino Gomes (2003) a educação escolar causa grande impacto na formação de identidade do sujeito. Pois, as vivências e conhecimentos escolares na educação básica são direta ou indiretamente utilizadas como formas de interpretar o cotidiano.

As experiências de preconceito racial vividas na escola, que envolvem o corpo, o cabelo e a estética, ficam guardadas na memória do sujeito. Mesmo depois de adultos, quando adquirem maturidade e consciência racial que lhes permitem superar a introjeção do preconceito, as marcas do racismo continuam povoando a sua memória. A ausência da discussão sobre essas questões, tanto na formação dos professores quanto nas práticas desenvolvidas pelos docentes na escola básica, continua reforçando esses sentimentos e as representações negativas sobre o negro. (GOMES, Nilma Lino, 2003, p.176)

Assim, o ensino e aprendizagem da história e cultura afro-brasileira torna-se uma estratégia para reinterpretar tradições de exclusão nas representações de personagens históricos na história escolar. A falta de visibilidade conflitos de formação de identidade em longa duração. Pois, ao valorizar a produção de conhecimento africano à cultura afro-brasileira e na história do Brasil, é possível visibilizar importantes contribuições e lutas para o acesso da população negra a educação básica.

Os professores da educação básica entrevistados por Sobanski alegam dificuldades de compreender e ensinar história africana e afro-brasileira devido a falta de referências em sua formação desde a graduação. Esta afirmação é comum devido a falta de referências voltadas para o ensino de história da África nas graduações. Pois, passam a abordar estas discussões tardiamente.

Como é o exemplo do primeiro curso obrigatória de história da África na graduação em história na UFPR, ofertado em 2012. Abaixo realizamos breve estudo exploratório, análise ainda superficial em andamento, para identificar se de fato existem elementos propostos pela Lei 10.639/03 propostos no cronograma básico.

#### **4. Estudo exploratório de disciplinas de História da África na Universidade Federal do Paraná: 2012**

É importante ter clareza de que a análise de conteúdo dos currículos compreende as ementas dos planos de aulas disponibilizados online pelo departamento de história da Universidade Federal do Paraná. O objetivo desta análise é ter uma amostra de como as universidades acolhem as recomendações das diretrizes nacionais e movimentos sociais para o ensino de história e cultura afro-brasileira, por meio da análise de conteúdo destes documentos. Isto é, com análise da aplicabilidade da lei 10639/03 na formação inicial de professores de história, buscamos perceber se houve mudanças nas abordagens do tema, se estão voltadas para o ensino de história ou não.

Primeiramente, precisamos estabelecer a relação entre a Lei 10639/03 e as normativas curriculares nacionais que a seguem. Pois, são frutos de lutas políticas entre diferentes espaços, universidade, escolas pela educação. Para Goodson (1997), a construção do currículo é cultural e política, pois os conceitos de aprendizagem e os discursos estudados estão prescritos por leis, disputas ou não na sociedade entre movimentos sociais de classes e interesses distintos, pois o movimento de debate ou de inércia têm alicerces culturais e históricos. A padronização das bases teóricas e temas dos currículos são formas de direcionar recursos e investimentos para cada área, tornar comum conhecimentos e formatos de planejamento escolar.

O currículo escrito define as racionalidades e a retórica da disciplina, constituindo o único aspecto tangível de uma padronização de recursos (financeiros, avaliativos, materiais, etc.). Nesta simbiose, é como se o

currículo escrito servisse de guia à retórica legitimadora das práticas escolares, uma vez que é concretizado através de padrões de afectação de recursos, de atribuição de estatuto e de distribuição de carreiras. (GOODSON, 1997, p.20)

Tomás Tadeu da Silva (1994), traz uma perspectiva mais dinâmica de como se dá a relação entre educação, currículo e escola. “A educação e o currículo não atuam, nessa visão, apenas como correias transmissoras de uma cultura produzida em um outro local, por outros agentes, mas são partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos.” (SILVA; BARBOSA; 1994, p. 26-27)

Neste sentido, o contexto do interesse político por temas étnico-raciais na educação do Brasil, a partir do surgimento da Lei 10639/03 e o espaço que o curso de história para formação de professores e historiadores na Universidade Federal do Paraná, oferece para discutir a história do negro no Brasil e africana.

O currículo, enquanto definição “oficial” daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder. Desta forma, o currículo é expressão das relações de poder, ao se apresentar, no seu aspecto “oficial”, como representação dos interesses do poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjulgados. O currículo está, assim, no centro de relações de poder. Seu aspecto contestado não é demonstração de que o poder não existe, mas apenas de que o poder se realiza exatamente conforme suas intenções. (SILVA, SOARES, 1994 p. 29)

A sistematização, a linha do tempo criada e a bibliografia escolhida para se pensar os acontecimentos históricos em África, podem dizer muito sobre o planejamento do ensino, assim como demonstra sobre quais temas interessa que futuros professores se formem enquanto outros temas da história africana não são discutidos.

O estudo exploratório será composto pela análise de conteúdo de dois planos de aulas e ementas do curso de história bacharelado e licenciatura da UFPR. Importante considerar o caráter específico do curso, que forma historiadores e professores. A UFPR é a referência, pois antecede o surgimento da Unila, inserindo os debates sobre a Lei 10639/03 em 2012. Ainda que tardiamente, introduz o ensino de história africana e afro-brasileira antes de outras propostas no Estado do Paraná. O documento, é a ementa da disciplina de História da África de 2012, a primeira disciplina obrigatória sobre o tema no curso.

No cronograma de atividades, cinco dos sete tópicos do plano de aula, estão centrados na desconstrução e análise da colonização, descolonização sobre a perspectiva europeia

em África em maior número que referências da perspectiva de pesquisadores negros e africanos ou brasileiros na atualidade.

O plano de trabalho da disciplina pode ser alterado com o diálogo em classe de acordo com o docente. Entretanto, este documento tornou-se público para garantir a transparência das propostas de ensino do curso, e pode ser analisado. Uma pesquisa mais aprofundada e planejada com entrevistas, por exemplo, poderia resultar um diagnóstico mais assertivo. Porém, considerando o objetivo breve deste artigo, podemos considerar aprofundar em pesquisas posteriores.

História da África  
HH 117  
Professora Marion Brepohl de Magalhães  
1. Semestre/2012

#### Programa

1. A inserção do ensino da História da África no Brasil recente
2. Historiografia: Eurocentrismo, pós-colonialismo, perspectiva transnacional
3. Colonização e Imperialismo
  - 3.1. Expansão e conquista
  - 3.1. Escravidão e trabalho forçado
4. Relações colonizador/ colono/ colonizado
5. Descolonização: o ponto de vista das metrópoles
6. Descolonização: os movimentos de independência
7. África no contexto da globalização

#### Bibliografia básica:

ARENDE, Hannah. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.  
BANTON, M. *A ideia de raça*. Lisboa: Setenta, 1977.  
BASTOS, C., ALMEIDA, M. & BIANCO, *Trânsitos coloniais*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.  
BREPOHL, M. *Imaginação literária e política: os alemães e o imperialismo*. Uberlândia: EDUFU, 2010.  
FERRO, Marc. *História das colonizações*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.  
HAWTHORNE, Walter, *From Africa to Brazil: Culture, Identity, and the Atlantic Slave Trade, 1600-1830*, Nova Iorque: Cambridge University Press, 2010.  
HOBBSAWM, Eric. *A era dos impérios*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.  
KI-ZERBO, Joseph, *História da África Negra*, 2 volumes, Lisboa: Europa-América, 1991.  
LOVEJOY, Paul, *A escravidão na África: uma história de suas transformações*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.  
M BOKOLO, Elikia, *África negra: história e civilizações*, tomo I, "Até ao Século XVIII", Lisboa: Vulgata, 2003, tomo II, *Do século XIX aos nossos dias*, Lisboa: Colibri, 2007; edição brasileira: Salvador & São Paulo: EDUFBA & Casa das Áfricas, 2009.  
OLIVER, R. *A Experiência Africana*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1994.  
PRATT, Mary. *Os olhos do império*  
SAID, E. *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995  
SAID, Edward. *Orientalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.  
THORNTON, John, *A África e os africanos na formação do Mundo Atlântico*, Rio de Janeiro & São Paulo: Campus Elsevier, 2003  
VÁRIOS (um organizador por volume), *História Geral da África*, 8 volumes, Brasília: UNESCO/Ministério da Educação do Brasil/Universidade Federal de São Carlos, 2010 (pode descarregar-se na íntegra: ver ligação externas)

Existem no documento, referências importantes sobre o processo de escravização como Paul Lovejoy e Hawthorne, e “A ideia de raça” de Banton. Isto é, as principais referências são análises políticas da visão europeia do contexto político do século XIX e XX e sobre o processo de escravização como um todo. A proposta de análise da História do Continente, segue o viés da história política e econômica.

Entretanto, os principais enfoques continuam sendo o tráfico transatlântico e o processo de escravização no Brasil no período colonial. Propostas como “A África no contexto da globalização”, relevantes para abordar a inserção da cultura e política africana na atualidade, no Brasil e no mundo, são pouco abordadas. Não aparecem propostas que incluam o “pós-colonialismo” ou “transnacionalidade” mencionados no planejamento.

Há também autores da coleção História Geral da África, produzida por autores de diversas nacionalidades, que visibilizam novas fontes na escrita da história africana. Pois, trazem reflexões sobre o eurocentrismo no ensino e na escrita da história e diversas versões da história da colonização da África, história antiga, resistências e lutas durante o período de escravização. São fontes relevantes para argumentar a importância do ensino de história africana e afro-brasileira na composição da Lei 10639/03, porém chegam tardiamente ao alcance de universidades e escolas, apenas em 2010, segundo a referência.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Educação Histórica, a partir de Rüsen (2009) e de Sobanski (2013) na formação de professores nos cursos de licenciatura em história é mais do que uma metodologia, é um modo de pensar educação e a História a partir das carências de orientação que se apresentam no dia a dia e na sala de aula. Uma das dificuldades apresentadas, é reconhecer a História africana e cultura afro-brasileira sem resumir a cultura afro-brasileira em narrativas traumáticas do contexto colonial de escravização. As narrativas e memórias históricas traumáticas no ensino de história representam a negação e exclusão, dos aspectos culturais que são parte da História do Brasil e das identidades dos estudantes.

Existem avanços ao longo de 15 anos desde a promulgação da Lei 10639/03, diversos avanços na produção acadêmica têm surgido. Desde pesquisas acadêmicas, até produção de materiais didáticos oferecidos nas escolas públicas de todo o país.

Embora a inserção nas escolas e nas universidades tenha avançado de 2012 até o ano atual, é comum observar durante o estágio realizado, acervos de materiais nas escolas voltados para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana que não são utilizados para fins educativos. Neste sentido, é papel fundamental das universidades integrar a comunidade docente para ofertar formação, seja através de oficinas ou cursos, para atualizar e aproximar a atividade docente da investigação e produção de materiais para articular-se com as atividades escolares.



Uma das formas de investigar que debates e que tipo de formação histórica está nas faculdades de licenciatura é verificar a bibliografia, numa análise quantitativa e qualitativa, os eixos temáticos em uma análise conceitual. Importante considerar que artigo apresenta um estudo exploratório das propostas de ensino de História da África e como dialogam com as propostas de ensino de história afro-brasileira.

O que se pode constatar é que no planejamento das aulas, o teor prático das diretrizes para educação e relações étnico-raciais, não é discutido como bibliografia no curso de História da África analisado. O que podemos concluir deste trabalho, é a importância do papel das universidades como integradora das normativas nacionais com o processo educativo escolar. Pois, a investigação e a produção acadêmica devem atualizar-se com os contextos sociais e políticos.

Para alcançar conclusões mais consistentes, este trabalho e estudo exploratório devem se aprofundar na investigação da formação de professores mais perto da atualidade, seja em análise de planos de aula e currículos ou da prática, acompanhando as pesquisas mais recentes em direção à prática reflexiva na docência, contando a própria realidade e o conhecimento histórico como ferramentas.

## REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004.

BARBOSA, Moreira Antonio Flávio. DA SILVA, Tadeu Tomáz. Cap. 1 Sociologia e teoria crítica do currículo: Uma introdução. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo, Cortez, 1994 p. 7-31.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

CAINELLI, Marlene Rosa; RAMOS, Márcia Teté E.; CUNHA, Maria de Fátima da. Formação de professores de história: o princípio investigativo como fundamento da prática de ensino. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 34, n. 1, pp. 189-204, jan./abr. 2016.

DA SILVA, Glaydson José. BATISTA, da Silva Jair. Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica, Cursos UNIAFRO: especialização em política de promoção da igualdade racial na escola. Módulo 1: Aspectos gerais da Educação e das relações étnico-raciais; Disciplina 3: Educação, racismo e antirracismo. Unidade 8: A lei 10639: Uma longa trajetória. São Paulo, 2015, p.1-11. Disponível em: [http://www.comfor.unifesp.br/wp-content/docs/COMFOR/biblioteca\\_virtual/UNIAFRO/mod1/Disc3-Unidade8-UNIAFRO.pdf](http://www.comfor.unifesp.br/wp-content/docs/COMFOR/biblioteca_virtual/UNIAFRO/mod1/Disc3-Unidade8-UNIAFRO.pdf) acesso em: 25 de setembro de 2015, às 22:40.

FAGE, Donald John. Cap.1 Metodologia e pré-história da África, in: (Org.) KI-ZERBO, Joseph. História geral da África , 2 ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010b, p.1-35.

GONÇALVES, Beatriz Petronilha. *Parecer 03/2004 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de educação*. Brasília: MEC, 2004. In: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Das Relações Étnico raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, DF, Outubro, 2004.

GOODSON, Ivor F. A construção social do currículo. ed. Educa e autor, Lisboa, 1997. Tradução de Maria João Carvalho. p. 9-43.

RÜSEN, Jörn. História viva: Teoria da história III – formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins, Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. Revista História da historiografia, nº. 2, mar. 2009. p.163-209.

SCHIMIDT, Auxiliadora Moreira dos Santos, Maria. Aprendizagem da “burdening history”, desafios para a educação histórica. Meme Revista de Humanidades, Caicó, v. 16, n. 36, p. 10-26, jan./jul. 2015. Dossiê Ensino de História.

SOBANSKI, Adriane de Quadros. Conceitos de África: Conceito substantivo e a consciência histórica de estudantes brasileiros e portugueses 27º Simpósio Nacional de História – ANPUH: Conhecimentos histórico e diálogo social- Natal, RN, 22 a 26 de julho 2013.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. Eu Sou Atlântica. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006, p. 109-125.

## APÊNDICES



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE, CULTURA E HISTÓRIA**  
**CURSO DE HISTÓRIA – GRAU LICENCIATURA**

**Disciplina:** Estágio Obrigatório II

**Turma:** 2017.2

**Data:** 26.10.17

PLANO DE ENSINO – OFICINAS DE HISTÓRIA

**NOME:** Maria Luiza Viana Pereira

**DATA:** 07/12

**HORÁRIO:** 09:10 – 10:00; (intervalo de 15 minutos) 10:10 – 11:00

**1.TEMA:** IMAGEM DA MULHER NEGRA NO BRASIL:

- **Panorama atual: dados**

- **As condições de trabalho da mulher negra: passado e presente**

- **A imagem da mulher negra nas propagandas atuais**

**2.OBJETIVOS:** Desenvolver habilidades de argumentação em debate, oral e escrita, de suas experiências de vida e do que pensa, articulando com outras visões e com o contexto histórico que envolve todas elas em torno de temas raciais e sobre a imagem da mulher negra no Brasil. Praticar atividades de pesquisa . Debater temas complexos entre os alunos, instigando que discutam posições contrárias, tendo os recursos apresentados pelo professor como fonte.

**3.JUSTIFICATIVA:** Criar empatia histórica (RÜSEN, 2007) com outras narrativas; reconhecer em suas própria narrativa de experiência ou pensamento a presença de contextos históricos e de memórias e interpretações específicas.

**4. CONTEÚDOS MOBILIZADOS:** Escravidão; condição de trabalho da mulher negra no período pós-abolição; condições atuais de trabalho da mulher negra; publicidade e propaganda.

**5. DESENVOLVIMENTO/ROTEIRO:**

**1 – Apresentar objetivo da oficina, entregar materiais**

**2 - Projetar e ouvir a música 2x: 7min (letra em anexo 1)**

**3 - Questões retiradas a partir da música: mostrar dados paralelos atuais**

**4 – Dados: IBGE 2017 sobre pessoas negras;**

**5- Dados sobre a condição de trabalho da mulher negra no período pós-abolição.**

**6 – Leitura do trecho de documento; grifar partes importantes (anexo 2)**

**7 – Perguntas e debate sobre o documento**

**8 – Questões positivas da música como conclusão**

**6. METODOLOGIA DE ENSINO:** Aula oficina e debate.

**7. RECURSOS DIDÁTICOS:** Música (vídeo projetado), imagens de publicidade, trecho de documento.

**8. SÍNTESE INTEGRADORA / AVALIAÇÃO:** Questionário com questão para debate e respostas por extenso.

## 9. REFERÊNCIAS BÁSICAS:

Música – Mulheres negras por Yzalú: <https://www.youtube.com/watch?v=122kwdWN-v0>

### Publicidades e propagandas:

<http://plugcitarior.com/2016/10/07/racismo-na-propaganda-tem-sim-senhor/> ;

### Dados

<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-12/ibge-negros-sao-17-dos-mais-ricos-e-tres-quartos-da-populacao-mais-pobre> ;

<http://www.redebrasilatual.com.br/economia/2017/11/negros-sao-64-dos-desempregados-66-dos-domesticos-e-67-dos-ambulantes>

## 10. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *Revista História da historiografia*, nº. 2, mar. 2009. p.163-209.

SILVA, Maria da Penha. MULHERES NEGRAS: SUA PARTICIPAÇÃO HISTÓRICA NA SOCIEDADE ESCRAVISTA. *Cadernos Imbondeiro*. João Pessoa, v.1, n.1, 2010.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. *Eu Sou Atlântica*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006, p. 109-125.

<p><b>DOCUMENTO 1</b></p> <p><b>Mulheres Negras - Yzalú</b></p> <p>Enquanto o couro do chicote cortava a carne, A dor metabolizada fortificava o caráter; A colônia produziu muito mais que cativos, Fez heroínas que pra não gerar escravos matavam os filhos;</p> <p>Não fomos vencidas pela anulação social, Sobrevivemos à ausência na novela, no comercial; O sistema pode até me transformar em empregada, Mas não pode me fazer raciocinar como criada; Enquanto mulheres convencionais lutam contra o machismo, As negras duelam pra vencer o machismo, O preconceito, o racismo; Lutam pra reverter o processo de aniquilação Que encarcera afros descendentes em cubículos na prisão; Não existe lei maria da penha que nos proteja, Da violência de nos submeter aos cargos de limpeza; De ler nos banheiros das faculdades hitleristas, Fora macacos cotistas; Pelo processo branqueador não sou a beleza padrão, Mas na lei dos justos sou a personificação da determinação; Navios negreiros e apelidos dados pelo escravizador Falharam na missão de me dar complexo de inferior; Não sou a subalterna que o senhorio crê que construiu, Meu lugar não é nos calvários do brasil;</p>	<p>Não precisa se esconder segurança, Sei que cê tá me seguindo, pela minha feição, minha trança; Sei que no seu curso de protetor de dono praia, Ensinaram que as negras saem do mercado Com produtos em baixo da saia; Não quero um pote de manteiga ou um shampoo, Quero frear o maquinário que me dá rodo e uru; Fazer o meu povo entender que é inadmissível, Se contentar com as bolsas estudantis do péssimo ensino; Cansei de ver a minha gente nas estatísticas, Das mães solteiras, detentas, diaristas. O aço das novas correntes não aprisiona minha mente, Não me compra e não me faz mostrar os dentes; Mulher negra não se acostume com termo depreciativo, Não é melhor ter cabelo liso, nariz fino; Nossos traços faciais são como letras de um documento, Que mantém vivo o maior crime de todos os tempos; Fique de pé pelos que no mar foram jogados, Pelos corpos que nos pelourinhos foram descartados. Não deixe que te façam pensar que o nosso papel na pátria É atrair gringo turista interpretando mulata; Podem pagar menos pelos os mesmos serviços, Atacar nossas religiões, acusar de feitiços; Menosprezar a nossa contribuição para cultura brasileira, Mas não podem arrancar o orgulho de nossa pele negra;</p> <p>Refrão: Mulheres negras são como mantas kevlar, Preparadas pela vida para suportar;</p>
--	---

Se um dia eu tiver que me alistar no tráfico do morro, É porque a lei áurea não passa de um texto morto;	O machismo, os tiros, o eurocentrismo, Abalam mas não deixam nossos neurônios cativos.  <b>Kevlar:</b> Polímero resistente ao calor e cinco vezes mais resistente que o aço.
---	---

#### ANEXO 2: Pesquisa IBGE - 2017

“Pretos e pardos são maioria da população de 14 anos ou mais (55%) e entre os trabalhadores ocupados (53%). Mas a proporção de ocupados negros é inferior à de brancos. A diferença também se nota nos rendimentos: a média entre pretos e pardos é de R\$ 1.531 e a dos brancos, R\$ 2.757. [...] No serviço doméstico, caracterizado pela informalidade e pela menor remuneração, 66% dos trabalhadores são pretos ou pardos. Eles também compõem a maioria (67%) dos ambulantes no país – mais de 1 milhão. No terceiro trimestre, 2,5% dos trabalhadores pretos ou pardos estavam nessa função, ante 1,9% em 2014.” (Fonte: Rede Brasil Atual)

ATA REUNIÃO BANCA EXAMINADORA / AVALIAÇÃO DE TCC

No dia 13 do mês de dezembro do ano de 2018, às 16 horas, em sessão pública na sala 303 da UNILA, na presença da Banca Examinadora presidida pelo(a) Professor(a) Angela Maria de Souza e composta pelos examinadores:

1. Angela Maria de Souza
2. Tiago Costa Sanchez
3. Jean Bosco Kikoi Kashindi

analisou-se o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: Enxerto de História Afro-brasileira nas licenciaturas em História: estudo exploratório de Cerejeira como requisito indispensável para a integralização do Curso de História, Grau Licenciatura. da UFPR (2018)

Após reunião, a Banca Examinadora deliberou e decidiu pela Aprovação do referido trabalho, com nota 8,5 e eu, na qualidade de Presidente da Banca, lavrei a presente ata que será assinada por mim, pelos demais examinadores.

BANCA EXAMINADORA:

Angela Maria de Souza  
Nome

Angela M. de Souza  
Assinatura

Tiago Costa Sanchez  
Nome

Tiago C. S.  
Assinatura

Jean Bosco Kikoi Kashindi  
Nome

[Assinatura]  
Assinatura

\_\_\_\_\_  
Nome

\_\_\_\_\_  
Assinatura



PARECER PARA AVALIAÇÃO DE TCC / BANCA EXAMINADORA

TÍTULO DO TRABALHO: Ensino de História Afro-brasileira nas licenciaturas em História: estudo exploratório de subscritores da UFPR (2018)  
AUTOR(A): Maria Luíza Viana Pereira

ORIENTADOR(A): Angele Maria de Souza

COORIENTADOR(A): \_\_\_\_\_

CRITÉRIOS:

- a) Relevância e pertinência do trabalho para a área de estudo;
- b) Relação do problema de pesquisa com os objetivos propostos;
- c) Consistência e rigor na abordagem teórico-metodológica e na argumentação;
- d) Apresentação, de forma clara e objetiva, dos procedimentos metodológicos utilizados, coerentes com os objetivos do trabalho;
- e) Utilização de referencial teórico atualizado e adequado ao problema de pesquisa;
- f) Interlocução com a produção da área;
- g) Conclusões fundamentadas.

CONCLUSÃO DO PARECER:

( ) APROVADO      ( ) APROVADO COM RECOMENDAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO  
(X) APROVADO SUJEITO A MODIFICAÇÕES      ( ) REPROVADO

Observações/Justificativas:

A banca recomenda a revisão de algumas partes da estrutura do trabalho, entre elas a inclusão na introdução das atividades desenvolvidas no estágio, além de outras revisões apresentadas à graduanda.

BANCA EXAMINADORA:

Angele Maria de Souza  
Nome

Angele M. de Souza  
Assinatura

Tiago Costa Sanchez  
Nome

Tiago Costa Sanchez  
Assinatura

Jean Bosco Kakuzi Kashindi  
Nome

Jean Bosco Kakuzi Kashindi  
Assinatura

\_\_\_\_\_  
Nome

\_\_\_\_\_  
Assinatura