

lepn



ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURAS

# AFRO-BRASILEIRAS E INDÍGENAS

## AUTORES

Alain Pascal Kaly  
Carmen Teresa Gabriel  
Cinthia Monteiro de Araujo  
Circe Fernandes Bittencourt  
Giovana Xavier  
Giovani José da Silva  
Lorene dos Santos  
Patrícia Teixeira Santos  
Verena Alberti  
Warley da Costa

## ORGANIZADORES

Amilcar Araujo Pereira  
Ana Maria Monteiro

Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas [recurso eletrônico] / Alain Pascal Kaly ... [et al.] ; organização Amilcar Araujo Pereira, Ana Maria Monteiro. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Pallas, 2020.  
recurso digital ; 3 MB

Formato: e-book

Requisitos do sistema: autoexecutável

Modo de acesso: world wide web

ISBN 978-65-5602-026-6 (recurso eletrônico)

1. História - Estudo e ensino - Brasil. 2. Cultura afro-brasileira - Estudo e ensino - Brasil. 3. Índios da América do Sul - Estudo e ensino - Brasil. 4. Educação multicultural. 5. Professores de história - Formação. 6. Currículos - Mudanças - Brasil. 7. Livros eletrônicos. I. Kaly, Alain Pascal. II. Pereira, Amilcar Araujo. III. Monteiro, Ana Maria.

21-68562

CDD: 375.981

CDU: 37.016:94(81)

Meri Gleice Rodrigues de Souza - Bibliotecária - CRB-7/6439



**Pallas Editora e Distribuidora Ltda.**

Rua Frederico de Albuquerque, 56 - Higienópolis

CEP 21050-840 - Rio de Janeiro - RJ

Tel./fax: 21 2270-0186

[www.pallaseditora.com.br](http://www.pallaseditora.com.br) | [pallas@pallaseditora.com.br](mailto:pallas@pallaseditora.com.br)

# Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira<sup>2</sup>

Verena Alberti

## Por que o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena?

A Lei 10.639/03, que tornou obrigatório, em todas as escolas do país, o ensino de história da África e de história e cultura afro-brasileira e, mais tarde, a Lei 11.645/08, que acrescentou a essa obrigatoriedade o ensino de história e cultura indígena, são instrumentos importantes para o combate ao racismo no Brasil. O racismo baseia-se na ideia de superioridade de uma raça ou cor em relação a outra(s), e só se consubstancia porque uma delas se sente superior, e muitas vezes a outra se sente inferior.<sup>3</sup> É nessa relação superior-inferior que os preconceitos de raça ou cor são constantemente realimentados.

A criança e o adolescente que se identificam e são identificados como brancos têm muito a ganhar com um ensino qualificado das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas. Se um menino que se identifica como branco se acha no direito de xingar um colega de classe identificado como negro por causa de sua raça ou cor, esse menino necessita de tanta ajuda quanto seu colega que sofre o preconceito. O racismo é um problema de todos e envolve toda a sociedade. Por isso mesmo deve preocupar imensamente os educadores.

Hoje em dia ainda se morre de racismo em nosso país. Para citar apenas um exemplo, lembremos de Flávio Ferreira de Sant'Anna, dentista negro de 28 anos que, em fevereiro de 2004, foi morto por policiais em São Paulo. Flávio Sant'Anna voltava do Aeroporto de Guarulhos, onde tinha ido levar a namorada suíça Anita Joos, de 30 anos. Mais ou menos na mesma hora e região, um comerciante de 29 anos havia dado queixa a policiais, que se achavam em uma

viatura, de que teria sido assaltado. Flávio guiava seu carro, um Gol, e foi interpelado por cinco policiais militares do 5º Batalhão da Polícia Militar de Jaçanã, e, em seguida, morto com dois tiros. Os policiais colocaram uma arma em sua mão. Ao ver o dentista morto no chão, o comerciante declarou que não se tratava do ladrão que o tinha assaltado. Segundo noticiado na imprensa, o pai de Flávio, o cabo aposentado da Polícia Militar Jonas Sant'Ana, da Polícia Militar do Estado de São Paulo, declarou: “Sei como é o sistema. Tenho certeza de que se ele fosse branco não morreria.”<sup>4</sup>

Esse racismo institucional não é exclusividade brasileira, evidentemente. Em abril de 1993, um caso emblemático ocorreu na Inglaterra: Stephen Lawrence, um jovem negro de 18 anos, aguardava um ônibus com um amigo à noite, quando ambos foram interpelados por um grupo de jovens que os chamaram de “niger”, os perseguiram e mataram Stephen a facadas. A polícia não agiu competentemente, não chamou a perícia e nenhum dos jovens atacantes foi processado. O caso só ganhou notoriedade porque os pais e amigos de Stephen Lawrence agiram e denunciaram a inépcia da polícia. Em fevereiro de 2009, num artigo publicado no jornal britânico *The Guardian*, a mãe de Stephen, Doreen Lawrence, relatou que o comissário de polícia dissera que crianças negras eram mais inclinadas a cometer crimes (LAWRENCE, 2009). O caso de Stephen Lawrence gerou um relatório oficial e uma legislação específica que pretendia combater o racismo institucional. O *Race Relation Act* determinou, em 2002, que toda instituição de ensino deveria registrar episódios de racismo, mas a medida foi em grande parte ignorada por escolas e universidades. Como costuma acontecer em casos como esse, os impactos do relatório Stephen Lawrence foram esmorecendo, a ponto de, em 2004, as estratégias nacionais para a educação para os cinco anos seguintes não mencionarem, em nenhum momento, a questão do racismo e da discriminação. Em 2007, finalmente, o *Single Equality Bill* fixou que cada escola era autônoma e podia não registrar os episódios de racismo (GILLBORN, 2008; ROLLOCK, 2009). As determinações do *Race Relation Act* foram praticamente esquecidas e quase podemos

dizer que as condições para que outros Stephen Lawrences e Flávio Sant’Annas sejam mortos por racismo perduram inalteradas.

O contato com experiências de outros países, além de apontar semelhanças, nos ajuda a identificar diferenças importantes. Uma análise da produção britânica no campo da “Black history” – designação que é apropriadamente criticada por muitos historiadores e professores de história, os quais preferem compreender a história das populações negras como integrada à “história nacional”, e não como algo à parte – revela que, em geral, a tentativa de combater o racismo contra negros, indianos e descendentes de imigrantes nas escolas britânicas passa por convencer alunos e educadores de que as minorias étnicas são genuinamente britânicas. Um dos argumentos consiste, por exemplo, em afirmar que todos os britânicos, no final das contas, descendem de imigrantes, e que até mesmo a batalha que inaugura a narrativa da história nacional, a conquista da Inglaterra pelos normandos, em 1066, estaria marcada por essa característica – afinal, foram os normandos, que falavam outra língua e traziam outros costumes, que se tornaram soberanos na ilha. Na mesma linha de argumentação, afirma-se que, antes mesmo da chegada dos normandos, há registros de soldados romanos negros participando da construção e do trabalho de defesa da muralha de Adriano, erguida no século II no que hoje seria a fronteira com a Escócia, na época em que a Inglaterra era parte do Império Romano. Alguns séculos mais tarde, na corte da filha de Henrique VIII, Elizabeth I, que governou entre 1558 e 1603, há registros de negros, então chamados pejorativamente de *blackamoors* (negros e mouros). Ou seja, há muito tempo – e não apenas a partir dos anos 1950, quando importantes levas de imigrantes foram para a Inglaterra provenientes de ex-colônias do Caribe – há negros habitando o país.

No Brasil, ao contrário, não há necessidade de convencer alunos e educadores de que negros e indígenas são parte da nação. Nossa narrativa da identidade nacional, consolidada a partir dos anos 1930, principalmente, afirma que somos uma sociedade mista, uma mistura das três raças. Muitos acreditam que, se temos problemas

como injustiças e desigualdades, eles se devem a contrastes sociais e à herança da escravidão, e não ao racismo propriamente dito. Alguns ingleses bem-intencionados poderiam dizer: “Ah, esse é o mundo ideal! Uma sociedade mista orgulhosa de sua mistura é tudo de que precisamos!” Mas sabemos, pelo menos desde os trabalhos seminais de Ernest Gellner (1983), Eric Hobsbawm (1985) e outros sobre nações e nacionalismos, que as grandes narrativas nacionais também são boas invenções. Como dizia o sociólogo negro Guerreiro Ramos nos anos 1950, existe uma diferença entre o “negro legal” e o “negro real” (MAIO, 1997). O legal é aquele que é igual aos brancos; o real foi, entre outros, o dentista Flavio Sant’Anna.

Bem sabemos que aqueles que defendem a narrativa nacional da miscigenação não concordam que exista algo chamado “negro” – em geral, acusam os movimentos negros de importar categorias estrangeiras, que funcionam nos Estados Unidos ou em outros locais, mas não no Brasil. Em consequência, acabamos assistindo a uma espécie de polarização entre duas ideias principais a respeito de nossa história nacional, como já observou Hebe Mattos (2003, p. 129), no artigo *O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil*. De um lado, a narrativa predominante da integração racial e da não existência de diferenças: somos uma sociedade miscigenada, originalmente composta por indígenas, brancos e negros que se misturaram para dar origem ao “brasileiro”; nossos problemas sociais não devem ser confundidos com racismo. De outro, a ideia de que somos uma sociedade multicultural, com suas sub-identidades essencializadas e atemporais, pois, como a ênfase na miscigenação neutraliza diferenças culturais e algumas vezes subordina uma cultura a outra, a saída seria pensar em termos de um modelo multicultural com diversas subculturas e sub-identidades: afro-brasileiros, ítalo-brasileiros etc.

Esse caráter essencializado das identidades sobressai do texto da Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que inclui, no currículo oficial da rede de ensino, “a obrigatoriedade da temática ‘história e cultura afro-brasileira e indígena’” (BRASIL, 2008; grifos meus):

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da *história e cultura afro-brasileira e indígena*.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da *história e da cultura* que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da *história da África e dos africanos*, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a *cultura negra e indígena brasileira* e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Os significados de algumas dessas palavras e expressões podem ensejar discussões interessantes, entre professores e alunos: existe “a cultura negra e indígena brasileira”, no singular? Trata-se efetivamente de “dois grupos étnicos”? Quais são a “história” e a “cultura” em jogo aqui? De qual África e de quais “africanos” se trata?<sup>5</sup>

Chegamos num ponto em que essa polarização precisa ser antes discutida e trabalhada do que repetida. É hora de trazermos essa discussão para dentro da sala de aula, lançando um olhar sobre a história da constituição daquelas identidades cristalizadas de que fala Hebe Mattos – a “mestiça” e a “multicultural”. Com isso, aproximamo-nos do título atribuído ao presente item: por que é importante estudar a história das relações raciais? Hebe Mattos, no artigo citado, reflete sobre as possibilidades de se tratar culturas e identidades de forma menos essencializada:

Em vez de reforçar culturas e identidades de origem, resistentes à mudança, mais ou menos “puras” ou “autênticas”, proponho educar para a compreensão e o respeito à dinâmica histórica das identidades socioculturais efetivamente constituídas. Neste sentido, a história se apresenta como disciplina-chave para construir esta possibilidade de trabalho.” (MATTOS, 2003, p. 129)

E acrescenta: “A construção de uma identidade negra positiva nas Américas não se fez como contrapartida direta da existência ou da ‘sobrevivência’ de práticas culturais africanas no continente, mas como resposta ao racismo e à sua difusão nas sociedades americanas.” (Id., *ibid.*)

Josna Pankhania, autora britânica nascida no Quênia e de origem indiana, formulou opinião semelhante em livro publicado em 1994, no qual propôs uma revisão do currículo de história na Inglaterra:

Para compreender a posição atual de estudantes negros nas escolas britânicas, é necessário examinar as relações que o Estado britânico teve com pessoas negras através da história. Algumas questões são centrais para uma investigação como essa. Quando, por que e como começou o contato entre a Grã Bretanha e os negros? Como esse contato se desenvolveu? Sem entender essa relação histórica, não é possível entender a presente posição de pessoas negras na sociedade britânica, na educação britânica e em outras instituições. (PANKHANIA, 1994, p. 2-3)

Outras opiniões reforçam essa necessidade de relacionar o combate ao racismo com o ensino da história das relações raciais. Robert Phillips, professor da Universidade de Wales Swansea, Reino Unido, em livro intitulado *Reflective Teaching of History*, dedica um capítulo a questões sensíveis, no qual enfatiza essa relação: “O caráter sensível de questões ligadas a ‘raça’ só pode ser apropriadamente entendido com referência à história” (PHILLIPS, 2002, p. 148). Citando outros autores igualmente voltados para o ensino de história, afirma: “É vital reconhecer que ‘identidades racializadas são produto da história’ (GROSVENOR, 1997, p. 185) e também que o ‘passado pode ser um instrumento que as pessoas usam umas contra as outras’ (WALLERSTEIN, 1991, p. 78)” (Id., *ibid.*). Heidi Mirza e Veena Meeto, ambas professoras do Institute of Education da Universidade de Londres, e Reena Bhavnani, em livro sobre as raízes do racismo, observam algo que todos nós também sabemos, mas que não custa repetir: “Precisamos de um entendimento complexo de que concepções de racismo e suas

manifestações estão em constante mudança em relação a condições históricas e políticas específicas.” As autoras finalizam o livro com a seguinte constatação: “Não há uma única definição de racismo, uma única história do racismo, nem uma única causa do racismo. Sua natureza mutante, múltipla e situacional em diferentes tempos e lugares significa que é impossível encontrar uma intervenção ideal e bem-sucedida que se dirija às raízes e à reprodução do racismo.” (BHAVNANI; MIRZA; MEETOO, 2005, p.152; 161)

Para sair das armadilhas muitas vezes paralisantes da essencialização, talvez a única via seja mesmo a de compreender a dinâmica complexa e variável da história das relações raciais e das ideias sobre raça e cor. A maioria dos autores concorda que “raça” é uma construção social que só pode ser apreendida tendo em vista as relações concretas que ocorrem nas sociedades, em diferentes contextos históricos e também espaços e situações no presente. Dependendo da circunstância e dos atores envolvidos, algumas pessoas podem ser “negras” em determinado lugar, e “brancas” em outro, o que nos leva, mais uma vez, para o caráter realmente contingente das questões relacionadas a raça e cor.

## **Ensino de questões sensíveis**

Sem dúvida estamos diante de temas identificados por alguns autores como “sensíveis” ou “controversos”, os quais, muitas vezes por isso mesmo, são evitados em sala de aula. O estudo da história de questões sensíveis se configura quando envolve uma injustiça, real ou percebida, ocorrida em relação a determinados grupos. Pode ser uma história contestada, ou cujo conhecimento seja difícil ou constrangedor. São temas sensíveis, por exemplo, a religião na Irlanda do Norte, a imigração em países da Europa Ocidental, o racismo, o holocausto, a escravidão e o tráfico transatlântico.<sup>6</sup>

A literatura a respeito pode nos ajudar a identificar estratégias para lidar com o ensino da história das relações raciais. Tomemos o exemplo do ensino do holocausto. Os profissionais que têm se ocupado desse assunto têm insistido que é necessário contrapor à

homogeneização do “judeu como vítima”, predominante em livros didáticos e na história pública (filmes e mídias em geral), a ideia da diversidade de experiências, especialmente antes da Segunda Guerra Mundial. Existem vários recursos – documentos escritos, fotografias, entrevistas etc. – que permitem aos alunos conhecer diferentes trajetórias, organizações familiares, formas de sociabilidade e de relação (ou não) com a religião etc., que ajudam a mostrar a complexidade para além das imagens cristalizadas dos judeus esqueléticos nos campos de concentração.<sup>7</sup> Em articulação com essa ênfase na diversidade de experiências, os autores também sublinham que é necessário fazer frente à ideia do “judeu” como vítima passiva das atrocidades nazistas. É sempre bom lembrar as diferentes formas de resistência dos judeus ao nazismo, como, por exemplo, o levante do gueto de Varsóvia, de 1943.

A mesma precaução que coloca em xeque a homogeneização em torno d’“o judeu” pode ser tomada em relação a “o negro” ou “o escravo”, enfatizando-se a diversidade de experiências de “ser negro”. Podemos contrapor, às imagens recorrentes do “escravo como vítima” trazidas por algumas pinturas de Jean-Baptiste Debret que povoam livros didáticos, filmes, revistas, sites etc. (o escravo apanhando no pelourinho, recebendo palmatória, ou sendo castigado no chão com pés e mãos amarrados), imagens e experiências que mostrem africanos e seus descendentes como sujeitos históricos, mesmo que escravizados. Por exemplo, a gravura de Moritz Rugendas que mostra uma roda de capoeira, ou a aquarela de Debret retratando uma vendedora de caju.



*Moritz Rugendas, Jogar capoeira (1835)*



*Jean-Baptiste Debret, Negra tatuada vendendo caju (1827)*

Além da preocupação com a desomogeneização e com a apresentação de sujeitos ativos, alguns princípios do ensino do holocausto podem ser úteis para a discussão aqui empreendida. O horror do holocausto, dizem os autores, não está nas imagens horríveis; não precisamos mostrá-las para tentar dar conta do que aconteceu, em sua gravidade. Convém, pois, respeitar as vítimas e os alunos, buscando atingir esses últimos sem traumatizá-los. Muitas vezes pode ser interessante partir de casos particulares para a visão geral: uma biografia pode oferecer mais concretude do que números que diluem o ocorrido (seis milhões de mortos, por exemplo, é um número que, se não for corretamente trabalhado, pode não significar muita coisa). É fundamental também oferecer aos alunos fontes originais, que abram a possibilidade de apreensões autênticas: cartas, processos, fotografias, artefatos ou narrativas de experiência individual. Os casos particulares, trazidos por fontes efetivas e atraentes, podem nos ajudar a considerar o fenômeno em sua totalidade.

Isso vale evidentemente para a história das relações raciais e para as experiências de ser “negro” e “índio” no Brasil. A narrativa, nesse contexto, pode ter uma função pedagógica importante. Como afirma Edward Taylor, professor da Faculdade de Educação da Universidade de Washington, na introdução ao livro *Foundations of critical race theory in Education*: “um dos propósitos da narrativa é o de redirecionar o olhar dominante, fazendo com que se veja de um novo ponto de vista aquilo que estava ali durante todo o tempo”; trata-se, pois, de um recurso para “expor e desafiar construções sociais de raça” (TAYLOR; GILLBORN; LADSON-BILLINGS, 2009, p. 8). Isso se aplica, por exemplo, a narrativas de experiências de racismo, e também a outras que possibilitam o acesso à diversidade, em oposição à homogeneização.<sup>8</sup>

Essas duas diretrizes, que emergem da literatura sobre o ensino de questões sensíveis ou controversas, merecem, pois, ser retidas, por serem, a meu ver, úteis ao ensino da história das relações raciais: a ênfase na diversidade como contraponto à

homogeneização – nesse caso, a homogeneização da “vítima” ou do sujeito “passivo” – e o recurso a fontes efetivas.

Uma terceira diretriz é digna de destaque. Trata-se de evitar confinar o estudo da história das relações raciais a nichos no currículo – limitá-la, por exemplo, ao período da escravidão, ou a momentos do ano letivo em torno do 13 de Maio ou do 20 de Novembro. Esse esforço tem sido assinalado por diversos professores, inclusive no Reino Unido, em que se procura integrar a chamada “Black history” ao currículo de “história nacional” (LYNDON, 2006).

## **Alguns exemplos**

A escravização de africanos e o tráfico transatlântico são assuntos sem dúvida indispensáveis na abordagem da história das relações raciais. Mas como tratar deles de forma adequada e com respeito às vítimas e aos alunos (sem traumatizá-los), evitando a ênfase no africano escravizado como vítima? Esses talvez sejam assuntos para os quais tenhamos de procurar cuidadosamente um equilíbrio – não podemos deixar de falar sobre as atrocidades cometidas, mas também não podemos falar apenas delas. E precisamos sempre considerar que a sala de aula muitas vezes é composta de alunos e alunas de diferentes raças ou cores, e que o que nela falamos e é discutido pode incidir sobre as relações que os alunos estabelecem dentro e fora da escola. Todo cuidado é pouco, portanto.

Como observa Robert Phillips, em outro artigo:

A história da escravidão coloca inúmeros desafios para o professor de história. De um lado, a escravidão deve ser estudada para que se perceba seu papel vital na criação do racismo, mas, de outro lado, imagens constantes da subjugação dos escravos têm um potencial de simplesmente reforçar o estereótipo superior/inferior mencionado acima [entre brancos e negros].” (PHILLIPS, 2002b, p. 18)

Uma primeira estratégia possível é fornecer elementos para que os alunos considerem a escravidão no seu contexto histórico, e não

como contraponto ao que hoje entendemos como trabalho livre. Que tipo de trabalho havia, por exemplo, na Europa, antes do século XIX? O sistema de servidão por contrato, que levou muitos colonos para a América do Norte, obrigando-os a trabalhar durante sete anos, em média, para depois terem acesso a alguma terra, era trabalho livre? A situação dos operários ingleses, das crianças e mulheres nas indústrias e carvoarias no início da tão conhecida Revolução Industrial era livre? E o que dizer da escravidão na Antiguidade? Nesse conjunto de reflexões, a que os alunos devem de preferência chegar autonomamente – com o auxílio do professor, é claro, que lhes fornece fontes efetivas e atraentes a partir das quais possam discutir e chegar a suas conclusões –, o importante é tentar desvincular “trabalho não livre”, ou “escravo”, de “negro”. Ou seja, não apenas os africanos escravizados e os escravos nas Américas tinham condições degradantes de vida. É claro que a situação de serem escravos tornava-os especialmente vulneráveis, porque pertenciam a outrem. Mas lancemos o olhar a outras “vítimas” da mesma época, de preferência “não negras”.

Outro recurso que pode ser usado na mesma direção é o de relativizar os castigos corporais como sendo exclusivos dos escravos. Veja-se, por exemplo, o castigo que estava reservado a soldados pagos e ordenanças que desertassem de uma das expedições mandadas a Palmares para combater os mocambos, em 1671: “três tratos de braço solto e degredo para o Ceará por dez anos” (LARA, 2008, p.17). Como explica Silvia Hunold Lara:

Dar tratos de polé significa içar a pessoa pelos pulsos por meio de cordas e uma roldana fixada em uma armação de madeira, como no caso da forca (a polé), com pesos amarrados nos pés, e depois deixá-la cair subitamente, de modo a destroncar os braços. Imagino que “três tratos de braço” seja suspender por três vezes alguém na polé. (Id., Ibid.)<sup>9</sup>

Por respeito aos alunos e em nome do bom andamento de nossas aulas, não cabe entrar em detalhes sobre os instrumentos de tortura usados na Europa medieval e moderna, mas a

informação de que o tronco era instrumento de humilhação e tortura comum na Europa, tendo sido usado na Inglaterra pelo menos até a década de 1870, pode ser importante para indicar que os suplícios não eram direcionados unicamente aos escravos.<sup>10</sup>

Outra estratégia fundamental é trabalhar a escravidão indígena, que, pelo menos até meados do século XVIII, foi legal na colônia portuguesa, quando caracterizada a “guerra justa”. Um artigo que pode nos ajudar bastante é o do historiador e indigenista André Raimundo Ferreira Ramos, que esmiúça as variáveis regionais e históricas relativas ao trabalho indígena até o final do século XIX. Diz ele, na introdução do artigo:

Durante muito tempo foi lugar comum nos livros didáticos, e até mesmo na historiografia brasileira, dizer-se que o índio não foi escravizado, por não se adaptar à organização do trabalho imposta pelos colonizadores. Quando muito admitia-se que a incorporação do indígena ao trabalho escravo ocorreu apenas no início da colonização, sendo posteriormente substituído pelos povos africanos. Na relação entre portugueses e indígenas, pulava-se do escambo para a conversão dos aldeamentos, com rápidas pinceladas de exotismo, tendo como referência para “abençoar este congraçamento entre os povos” a bula papal que reconhecia a humanidade dos bárbaros. (RAMOS, 2004, p. 241-242)<sup>11</sup>

Os alunos geralmente acham curioso que, no início da atividade açucareira, a mão de obra especializada na transformação da cana em açúcar, nos engenhos, era de escravos africanos, vindos das ilhas portuguesas do Atlântico (São Tomé, Cabo Verde, Madeira e Açores), enquanto os escravos indígenas eram geralmente empregados na lavoura da cana.<sup>12</sup> Também costuma causar espanto o fato de o escravo africano ter sido mais caro que o indígena. É fundamental compreender por que, afinal, se optou pela escravidão africana, especialmente nas áreas de maior expressão econômica. Pode-se lançar essa pergunta como tema de pesquisa e fornecer uma série de fontes para que os alunos trabalhem a questão.<sup>13</sup> Por exemplo, fontes secundárias que apontem para o lucro do tráfico negreiro e das demais atividades a ele vinculadas, como a construção naval, a produção de tecidos, de

fumo e de cachaça.<sup>14</sup> Além disso, há dados interessantes sobre o número de viagens feitas para a África de portos europeus entre os séculos XVII e XIX – com destaque evidente para Liverpool, na Grã Bretanha<sup>15</sup> –, bem como bases de dados que permitem a geração de gráficos sobre o tráfico transatlântico, com informações sobre preço dos escravos, sexo, idade etc.<sup>16</sup>

Ainda com relação à diáspora africana, cabe trabalhar com os alunos a diversidade de reinos, línguas, religiões, organizações políticas, atividades econômicas etc. dos povos de onde vinham os africanos escravizados, para além da divisão geral entre sudaneses e bantos. É bom que os alunos tenham contato com palavras como “ashanti”, “iorubas”, “acãs”, “kicongos”, “kimbundos” etc. Além disso, é importante identificar como as línguas e manifestações culturais desses povos são parte daquilo que vivemos hoje. Mapas, dicionários, documentários, entre outros, permitem a sedimentação desses conhecimentos.<sup>17</sup> Se a esse aprendizado pudermos acrescentar atividades extraclasse qualificadas, é ótimo. Por exemplo, uma visita a uma comunidade remanescente de quilombo, precedida, evidentemente, de uma boa preparação.

Trabalhar com a diversidade de origens, as práticas e implicações da escravidão africana e indígena e do tráfico transatlântico e com a percepção de que a história e a sociedade brasileiras foram decidida e profundamente marcadas pelos africanos que para cá vieram e por seus descendentes, já permite afastar o risco da homogeneização presente em ideias simplificadas a respeito d’“o escravo”. Além disso, como dito no item anterior, essa abordagem faz dos africanos e de seus descendentes sujeitos históricos cuja ação deixou legados muito vivos e perceptíveis até hoje. Não se trata, pois, de vítimas passivas – e isso tem sido mostrado recorrentemente pelas pesquisas históricas.

Um exemplo bem interessante é o das cadernetas de poupança abertas por escravos e escravas. Pesquisa recente localizou, no Acervo da Caixa Cultural em Brasília, uma série de documentos de caderneta de poupança abertas e mantidas por escravos, na segunda metade do século XIX.<sup>18</sup> A historiadora Keila Grinberg

analisou esse material e observou como, “do ponto de vista da regulamentação das relações sociais – processo do qual a criação e a regulamentação da Caixa Econômica fazia parte –, a distância entre a condição jurídica e a realidade criou uma situação única”. “Afiml,” acrescenta, “os escravos eram, ao mesmo tempo, coisa, do ponto de vista jurídico, mas, em muitos casos, nas cidades, trabalhavam como pessoas livres” e podiam abrir e manter cadernetas de poupança. A “definição tradicional” que afirmava que “escravo é o ser humano desprovido de liberdade e de propriedade”, completa Grinberg, “não dava mais conta da realidade, se é que algum dia chegou a dar.” (GRINBERG, 2011, p. 147-8).<sup>19</sup>

N.º 575 Livro n.º 2 F. 85  
  
**CAIXA ECONOMICA DE MATTO GROSSO**  
 Creada sob a garantia do Governo Imperial, pelo Decreto n.º 5594 e Regulamento de 18 de abril de 1857 em virtude dos Leis n.ºs 1083 de 22 de agosto de 1866, 881 e 14 e 16 e n.º 150 de 26 de Setembro de 1877, Art. 108.

*Em favor de Maria Africana escrava da Sta. Casa de Misericórdia desta cidade, com autorização do juiz de fora*

Data	Especie	Receita ou pagar	Saldo debitado
1877 Janeiro 27	Entregou cinquenta mil réis J. S. Paulo J. S. de M. Loure	50000	
Abril 24	Entregou cinquenta mil réis Loure	50000	
1888 Abril 24	Retirou com autorização do juiz de fora, vinte e seis mil e duzentos e quarenta e cinco reales de depositante, Thomaz Ribeiro e de quinhentos e centos e sessenta e sete mil e quinhentos e sessenta e sete		261200 57000

Caderneta de poupança de Maria – Africana, escrava da Santa Casa de Misericórdia de Cuiabá, aberta em 1877. Acervo da Caixa Cultural, Caixa Econômica Federal, Brasília.<sup>18</sup>

As diferentes formas de resistência à escravidão são também sinais evidentes de que os africanos e seus descendentes não eram vítimas passivas. Como no caso da resistência ao nazismo no ensino do holocausto, essas experiências devem fazer parte do

ensino da história das relações raciais. O ideal, mais uma vez, é trazer documentos efetivos, que as tornem concretas. No caso dos quilombos, é bastante útil trabalhar com mapas que representem a grande quantidade de experiências desse gênero espalhadas ao longo dos séculos XVII a XIX.<sup>20</sup> Não se trata, evidentemente, de um mapa localizando as atuais comunidades remanescentes de quilombo, embora possam ser feitas articulações interessantes entre ambos.

Um mapa que mostra as regiões de maior concentração de quilombos durante a escravidão pode suscitar algumas considerações interessantes. Quando o comparamos a mapas clássicos de ocupação territorial de acordo com atividades econômicas – como, por exemplo, os mapas do *Atlas histórico escolar*, de Manoel Maurício de Albuquerque (1960) –, podemos perceber os quilombos como mais uma das modalidades de ocupação e formação do que mais tarde viria a ser o “território nacional”. Assim como as demais formas de organização econômica, social e política – o engenho de açúcar, as minas gerais, a pecuária, as drogas do sertão e, mais tarde, a borracha, a estância, a charqueada etc. –, os quilombos deixam de ser simplesmente agrupamentos efêmeros de populações marginalizadas para se tornarem espaços de invenção da sociedade tão legítimos quanto os que são classicamente estudados na formação econômica, social e cultural do Brasil.

Outro conjunto de temas importantes para o ensino da história das relações raciais é a longa transição do trabalho escravo para o trabalho livre. Mais uma vez, o recurso a fontes efetivas pode ser útil. Por exemplo, o texto da Lei Euzébio de Queirós de 1850 lembra e reforça a importância da Lei de 7 de novembro de 1831, a famosa “lei para inglês ver”. Esta última “Declara[va] livres todos os escravos vindos de fóra do Imperio, e imp[unha] penas aos importadores dos mesmos escravos”<sup>21</sup>. A de 1850 “Estabelece medidas para a repressão do trafico de africanos neste Imperio” e simplesmente reforça a determinação anterior, quando afirma, em seu primeiro parágrafo:

As embarcações brasileiras encontradas em qualquer parte, e as estrangeiras encontradas nos portos, enseadas, ancoradouros ou mares territoriais do Brasil, tendo a seu bordo escravos, cuja importação é proibida pela lei de 7 de novembro de 1831, ou havendo-os desembarcado, serão apreendidas pelas autoridades, ou pelos navios de guerra brasileiros, e consideradas importadoras de escravos.<sup>22</sup>

Para completar a discussão a esse respeito e relacioná-la a discussões atuais, pode ser útil recorrer a uma documentação bastante recente, produzida no âmbito do julgamento em curso no Supremo Tribunal Federal (STF) acerca da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186 ajuizada pelo partido Democratas em julho de 2009, visando a declaração de inconstitucionalidade da instituição de cotas raciais na Universidade de Brasília (UnB).<sup>23</sup> O parecer do historiador Luiz Felipe de Alencastro (2010), lido em audiência pública no STF em março de 2010, pode ser debatido com os alunos.<sup>24</sup> Alencastro faz um histórico da legislação que proibia o tráfico de escravos desde o tratado anglo-português de 1818, que vetava o tráfico no norte do Equador, passando pelo tratado anglo-brasileiro de 1826 e pelas leis de 1831 e 1850, e mostra que, a despeito dessa legislação e do Código Criminal de 1830, que, em seu Art. 179, considerava crime “Reduzir á escravidão a pessoa livre, que se achar em posse da sua liberdade”,<sup>25</sup> o governo imperial “anistiou, na prática, os senhores culpados do crime de sequestro” e “deixou livre curso ao crime correlato, a escravização de pessoas livres”. E acrescenta:

De golpe, os 760.000 africanos desembarcados até 1856 – e a totalidade de seus descendentes – continuaram sendo mantidos ilegalmente na escravidão até 1888. Para que não estourassem rebeliões de escravos e de gente ilegalmente escravizada, para que a ilegalidade da posse de cada senhor, de cada sequestrador, não se transformasse em insegurança coletiva dos proprietários, de seus sócios e credores – abalando todo o país –, era preciso que vigorasse um conluio geral, um pacto implícito em favor da violação da lei. [...] Resta que este crime coletivo guarda um significado dramático: ao arpejo da lei, a maioria dos africanos cativados no Brasil a partir de 1818 – e todos os seus descendentes – foram mantidos na

escravidão até 1888. Ou seja, boa parte das duas últimas gerações de indivíduos escravizados no Brasil não era escrava. Moralmente ilegítima, a escravidão do Império era ainda – primeiro e sobretudo – ilegal. [...] Tenho para mim que este pacto dos sequestradores constitui o pecado original da sociedade e da ordem jurídica brasileira. (ALENCASTRO, 2010)

Depois de 1888, o incentivo à imigração europeia pode ser trabalhado com ajuda de decreto de 1890, que “Regularisa[va] o serviço da introdução e localização de immigrants na Republica dos Estados Unidos do Brazil” e impedia a entrada de imigrantes provenientes da Ásia e da África. Assinado por Deodoro da Fonseca ainda no Governo Provisório da República, o decreto determinava, já no seu Art. 1º:

É inteiramente livre a entrada, nos portos da Republica, dos individuos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos á acção criminal do seu paiz, exceptuados os indigenas da Asia, ou da Africa que sómente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admittidos de accordo com as condições que forem então estipuladas.<sup>26</sup>

O assunto continua a ocupar os artigos seguintes do decreto, que determinam, por exemplo, que “A policia dos portos da Republica impedirá o desembarque de taes individuos” (Art. 3) e que os comandantes das embarcações que os trouxerem ficam sujeitos a multa e perdem seus privilégios, em caso de reincidência (Art.4). Dois anos depois foi autorizada a imigração de pessoas de nacionalidade chinesa e japonesa,<sup>27</sup> mas a entrada de imigrantes africanos continuou proibida.

A política de branqueamento da população brasileira pode ser trabalhada também com o quadro de Modesto Brocos, “A redenção de Cam”, de 1895, que integra o acervo do Museu Nacional de Belas Artes, no Rio de Janeiro.



**Brocos, Modesto.** *A redenção de Cam*, 1895, óleo sobre tela, c.i.d. 199 cm x 166 cm. Museu Nacional de Belas Artes (Rio de Janeiro, RJ). Reprodução fotográfica: César Barreto.<sup>27</sup>

Para os alunos do Ensino Médio talvez seja interessante saber que este quadro já foi objeto de questão de vestibular da Fuvest, de 2006. A questão pedia que se relacionasse o quadro com as questões da imigração europeia do final do século XIX e com as “concepções dominantes sobre raças no período”.<sup>2829</sup>

Avançando para o século XX, continua havendo exemplos significativos de atuação de pessoas e grupos negros no Brasil, que podem ser tratados sempre em articulação com acontecimentos e conjunturas da história “nacional”. Os movimentos operários da Primeira República, muitas vezes relacionados com a participação de imigrantes, que teriam sido em grande parte responsáveis pela introdução das ideias anarquistas no Brasil, ganhariam em pluralismo se fosse enfatizada também a participação de negros. Alguns líderes operários negros podem ser destacados, como Orêncio de Freitas (1891-1940), Almerinda Farias Gama (1899-1992) e Sebastião Luís Oliveira (1896), por exemplo, respectivamente fundador do Partido Proletário do Rio de Janeiro, presidente do Sindicato dos Datilógrafos e Taquígrafos no Rio de Janeiro, e presidente da Sociedade de Resistência dos Trabalhadores em Trapiches de Café, também no Rio (LOPES, 2004).

Como contraponto à política de incentivo à imigração europeia, concentrada especialmente entre 1870 e 1930, pode ser objeto de discussão o decreto do governo provisório de Getúlio Vargas, de 12 de agosto de 1931, que ficou conhecido como Lei dos 2/3, pois obrigou as empresas com três ou mais empregados a manterem brasileiros natos entre pelo menos 2/3 dos seus empregados.<sup>30</sup> Entre 2003 e 2007, Amílcar Araujo Pereira e eu tivemos oportunidade de entrevistar vários militantes do movimento negro contemporâneo, no contexto do projeto “História do movimento negro no Brasil: constituição de acervo de entrevistas de história oral”, desenvolvido no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC-FGV).<sup>31</sup> Amauri Mendes Pereira, um de nossos entrevistados, interpretou dessa forma a Lei dos 2/3, de que tomou conhecimento através do avô, um dos fundadores do sindicato da construção civil do Rio de Janeiro na década de 1930:

Ele que me ensinou sobre a Lei dos 2/3 do tempo do Getúlio, que obrigava toda empresa a contratar 2/3 de brasileiros, e que eu tenho usado muito, porque essa foi a primeira lei de cotas no Brasil: 2/3 dos postos de trabalho para brasileiros, que, na época, ele dizia, eram pretos. Preto que não tinha

direito ao trabalho. Os trabalhos estavam nas mãos dos portugueses, espanhóis, italianos. No Rio de Janeiro, eram os portugueses [...]. Como garantir a implementação da lei? Tinha que [...] criar o hábito, a cultura de se pagar o trabalho não só de portugueses. Porque eles se aliciavam entre si, cada um pegou o seu feudo. Os italianos são os donos até hoje da distribuição de jornais, os portugueses, eram da Light, os empregos públicos eram todos deles. Eram redes de compadrio. E os negros, não. A maioria negra nas cidades sofria uma pressão enorme, mas não tinha efetivamente ninguém que puxasse para as oportunidades de emprego. E o Getúlio viu isso... Bom, aí já é análise, eu interpreto assim: o Getúlio precisava de apoio popular para se sustentar. Foi uma grande aventura a Revolução de 1930, então, ele quebra o poder oligárquico momentaneamente, mas ele tinha que ter outra base social: eram as massas das grandes cidades. E aí ele tem que fazer concessões, tem que negociar. Uma das coisas era o emprego. Com a Lei dos 2/3, ele era o “pai dos pobres”, porque ele escureceu o mercado de trabalho. Isso meu avô não dizia assim, mas em alguns momentos ele chegava a dizer “empreteceu”. Ele dizia: “A gente teve oportunidade de trabalhar.”<sup>32</sup>

Cabe também inserir nas aulas de história relativas ao período republicano conteúdo relativo a movimentos sociais negros, como a Frente Negra Brasileira, fundada em 1931, que se transformou em partido político, mas foi extinta junto com os demais partidos com o golpe do Estado Novo; a União dos Homens de Cor e o Teatro Experimental do Negro, fundados nos anos 1940; o Teatro Popular Brasileiro, criado em 1950, para citar apenas alguns, além das diversas entidades que surgiram a partir do início dos anos 1970, no contexto de resistência ao regime militar e de luta pela igualdade social.<sup>33</sup>

## Observações finais

São muitas as possibilidades de abordagem das histórias e culturas afro-brasileiras em sala de aula observando as diretrizes destacadas anteriormente: voltar a atenção para a diversidade de experiências e identidades, trazer experiências em que africanos e seus descendentes são atores sociais e políticos, integrar essas

experiências à história “nacional” evitando a criação de um “nicho” de ensino “afro-brasileiro” e fazer uso de fontes efetivas e expressivas.

Os exemplos discutidos nesse artigo procuraram observar essas orientações e dar conta daquela diversidade. Eles também buscaram respeitar o rigor histórico, ingrediente fundamental nas práticas de ensino de história.<sup>34</sup> A História é uma das disciplinas mais vulneráveis a abordagens pouco responsáveis e conjecturais. Para fazer frente a esse risco, é preciso evitar a ideia de que toda e qualquer afirmação pode ser feita a respeito do passado. Além do respeito ao rigor histórico, o ensino de História também se beneficia se for movido pela análise de mudanças e permanências em relação ao passado. Perceber similaridades e diferenças em relação ao presente é fundamental para nos situarmos com relação às especificidades de nossa história e formação social e às especificidades no presente. Isso se aplica também, evidentemente, à lógica das relações raciais. O que mudou e o que não mudou nesse terreno? O que muda e o que não muda conforme nos deslocamos hoje, em diferentes espaços sociais e geográficos? Reconhecer diferenças é também importante para que os alunos percebam que não foi “sempre assim” como é hoje e que, conseqüentemente, a situação atual não é algo permanente que não possa ser mudado. E para que esse entendimento aconteça, é indispensável ter acesso a fontes, resíduos do passado que nos permitem fazer inferências sobre ele.

A atenção ao rigor histórico e o cuidado com as fontes não significa que o ensino de História tenha de ser neutro e que o professor não possa ter objetivos políticos. Bem sabemos que a neutralidade e a imparcialidade são falácias, ainda mais em espaços tão disputados por governos, famílias e diferentes grupos sociais como a sala de aula – em especial as aulas de História! E assim voltamos ao início deste texto: por que implementar a Lei 11.645? Porque a sociedade como um todo, os alunos de diferentes raças e cores, seus pais, seus irmãos, seus amigos e seus futuros filhos se beneficiarão se tivermos oportunidade de explorar a diversidade e desafiar o racismo.<sup>35</sup>

2 Versões preliminares deste texto foram apresentadas no I Seminário Nacional “Ensino de História e Diversidade: caminhos abertos pela Lei 11.645/08”, realizado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 24 e 26 de agosto de 2010, e na mesa redonda “Novas perspectivas para o ensino de História”, realizada pelo programa FGV-Ensino Médio, no Rio de Janeiro, em 30 de março de 2011. Este texto é parte dos resultados de minha pesquisa de pós-doutorado na área de ensino de História, realizada na Inglaterra, na University of East Anglia e no Institute of Education (IoE) da University of London, durante o ano de 2009. Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes) a concessão de uma bolsa de pós-doutoramento, bem como ao Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, pela licença concedida.

3 Em Alberti e Pereira (2006) essa ideia já se encontra desenvolvida.

4 *O Globo*, 10 fev. 2004, p. 10. O julgamento dos policiais foi prorrogado várias vezes, mas em outubro de 2005 os réus acabaram condenados a 17 anos de prisão. Ver também <<http://www.senadorpaim.com.br/verImprensa.php?id=1622-pousada-sossego>> e <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/210271.pdf>>.

5 Ver, a esse respeito, Alberti e Pereira (2007a).

6 Ver a respeito, entre outros, Historical Association (2007) e Alberti (2010a).

7 Iniciativas de diversificação do ensino do holocausto podem ser encontradas em <<http://resources.ushmm.org>> e <[www.org.uk](http://www.org.uk)>, entre outros.

8 Em outubro de 2009, a escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2011) proferiu uma conferência bastante interessante a respeito do perigo de uma história única e da necessidade de se contarem e se ouvirem diversas histórias para evitar a simplificação dos estereótipos. Narrativas de experiências de racismo no Brasil podem ser encontradas em Alberti e Pereira (2007b). Sobre as possibilidades ensejadas pela narrativa, ver também Alberti (2008).

9 Sílvia Lara indica o verbete “polé” de: BLUTEAU, Raphael. *Vocabulário português e latino*. Coimbra: Colégio das Artes da Companhia de Jesus, 1712. (Ed. fac-simile, CD-ROM, Rio de Janeiro, UERJ, [2000?])

10 Ver, por exemplo, verbete “stocks” na Wikipédia: <<http://en.wikipedia.org/wiki/Stocks>>, acesso em 2 jul. 2011.

11 Indicação imprescindível sobre o assunto é o livro de Manuela Carneiro da Cunha (1998).

12 Ver, entre muitos outros, Fausto (1997), p. 29-30 e 49-54.

13 Sobre o uso de questões de pesquisa no planejamento de uma aula ou de um grupo de aulas, ver Alberti (2010b).

14 Tenho usado, por exemplo, trechos adaptados de Novais (1979), especialmente p. 104-105; Rodrigues (2002), p. 19, e Fausto (1997), p. 78 e 83.

15 Ver <<http://www.liverpoolmuseums.org.uk/ism/slavery/europe/>>, acesso em 22 ago. 2010.

16 Ver <<http://www.slavevoyages.org/tast/database/search.faces>>, acesso em 22 ago. 2010.

17 Os mapas e textos do livro *África e Brasil africano*, de Marina Mello e Souza (2006) são uma indicação interessante. O mesmo vale para o *Novo dicionário banto do Brasil* de Nei Lopes (2003), os vídeos produzidos pelo projeto A Cor da Cultura <<http://www.acordacultura.org.br/>> – por exemplo, na série “Mojubá”, o programa

“Origens” –, e o documentário *Jongo, calangos e folias*, de Hebe Mattos e Martha Abreu (2007).

18 Trata-se da pesquisa “Bancos públicos no Brasil: a trajetória da Caixa Econômica Federal” desenvolvida no CPDOC-FGV sob a coordenação dos professores Angela de Castro Gomes e Américo Freire (2011).

19 Agradeço a Angela de Castro Gomes e Américo Freire (2011) a autorização para reproduzir aqui uma das cadernetas de poupança encontradas no Acervo da Caixa Cultural em Brasília.

20 Veja-se, por exemplo, o mapa “Principais quilombos e revoltas com participação de povos negros no território brasileiro – séculos XVII/XIX”, de autoria de Rafael Sanzio Araújo dos Anjos (2006, p. 100).

21 Disponível em <<http://www6.senado.gov.br/sicon/index.jsp?action=LegislacaoTextual#>>; acesso em 3 jul. 2011. As páginas do Senado Federal e do Palácio do Planalto possibilitam a busca do texto integral de toda legislação de âmbito nacional desde a independência. Ver <<http://www.senado.gov.br/legislacao/>> e <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>.

22 Disponível em <<http://www6.senado.gov.br/sicon/index.jsp?action=LegislacaoTextual#>>, acesso em 3/7/2011.

23 Andamento do processo disponível em <<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?incidente=2691269>>, acesso em 28 nov. 2010.

24 Se houver possibilidade de acesso à Internet, pode-se assistir, em sala de aula, ao vídeo da leitura do parecer, disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=T8Cvi4BeVfI&feature=related>>.

25 O Código Criminal de 1830 determinava, para esse crime, “Penas — de prisão por tres a nove annos, e de multa correspondente á terça parte do tempo; nunca porém o tempo de prisão será menor, que o do captiveiro injusto, e mais uma terça parte”. Art. 179 do Código Criminal do Império do Brasil, mandado executar pela Lei de 16 de dezembro de 1830. Disponível em <<http://www6.senado.gov.br/sicon/index.jsp?action=LegislacaoTextual#>>, acesso em 3 jul. 2011.

26 Decreto n. 528, de 28 de junho de 1890, disponível em <<http://www6.senado.gov.br/sicon/index.jsp#>>, acesso em 3 jul. 2011.

27 Lei n. 97, de 5 de outubro de 1892, disponível em <<http://www6.senado.gov.br/sicon/index.jsp#>>, acesso em 30 mar. 2011.

28 A imagem está disponível em <[http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia\\_ic/index.cfm?fuseaction=artistas\\_obras&acao=mais&inicio=1&cont\\_acao=1&cd\\_verbete=2830](http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=artistas_obras&acao=mais&inicio=1&cont_acao=1&cd_verbete=2830)>, acesso em 3 jul. 2011.

29 Questão disponível em <<http://www.fuvest.br/vest2006/provas/2fase/his/his2f.pdf>>, acesso em 3 jul. 2011.

30 Ver ABREU; BELOCH; LATTMAN-WELTMAN (2001), verbete “Lei dos 2/3”.

31 Em seu primeiro ano de vigência, a pesquisa contou com o apoio do South-South Exchange Programme for Research on the History of Development (Sephis), e, em janeiro de 2004, passou a integrar o projeto “Direitos e cidadania”, sediado no CPDOC e aprovado pelo Programa de Apoio aos Núcleos de Excelência (Pronex) do Ministério da Ciência e Tecnologia.

32 Entrevista gravada em 31/10/2003, no Rio de Janeiro. O trecho está publicado em Alberti e Pereira, 2007b, p.38-9.

33 Uma cronologia desses movimentos e entidades surgidos ao longo do século XX pode ser encontrada em Alberti e Pereira, 2007b, p. 473-488. Sobre a atuação desses movimentos no contexto de oposição ao regime militar, ver também Alberti e Pereira, 2008.

34 Ver, a respeito, Alberti (2010b).

35 Empristo essa ideia de Bhavnani, Mirza e Meeto (2005, p. 152), que afirmam: “A educação para a cidadania com professores seguros em relação à diversidade pode oferecer a oportunidade de explorar a diversidade e desafiar o racismo.”