


Desafios para o ensino de História da África e dos Estudos de Gênero: desconexão normativa, formação docente e realidade escolar

Challenges for teaching the History of Africa and Gender Studies: normative disconnection, teacher training and school reality

Silviana Fernandes Mariz

 <https://orcid.org/0000-0002-3561-2344>

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)

Resumo: O presente artigo apresenta uma reflexão comparativa sobre a inclusão do ensino de História da África e dos Estudos de Gênero no campo educacional brasileiro nas últimas três décadas, considerando os espaços escolares, mas também os cursos de licenciatura em História. Problematizam-se os (des)caminhos político-burocráticos, marcados por entraves e recuos que contribuíram para avanços, mas preservaram elementos que levam a uma desconexão entre os atos normativos, a formação inicial docente e a realidade escolar.

Palavras-chave: Ensino de História. Lei 10.639/03. Lei 14.164/21.

Abstract: This article presents a comparative reflection on the inclusion of the teaching of African History and Gender Studies in the Brazilian educational field over the last three decades, considering school spaces, but also history degree courses. The political-bureaucratic misdirection is problematized, marked by obstacles and setbacks that have contributed to progress, but have preserved elements that lead to a disconnection between normative acts, initial teacher training and school reality.

Keywords: History Teaching. Law 10.639/03. Law 14.164/21.

Introdução

A presente reflexão surge a partir do cruzamento de minha trajetória de estudos sobre questões raciais e de gênero com os dilemas da atuação como docente em uma licenciatura em História na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) ¹. É a partir desse lugar que tenho refletido com mais profundidade e sistematicidade sobre a inclusão de temas urgentes para a sociedade brasileira, como as desigualdades de cor/raça e de gênero e suas questões correlatas, a exemplo da superação do racismo e da violência de gênero.

A Unilab tem ensinado o acolhimento de estudantes negros/as brasileiros/as e africanos/as, o que, por sua vez, tem servido para forjar principalmente para o público externo a sua imagem como “a universidade pública mais preta do Brasil” (DIAS, 2023).

¹ A Unilab, fundada em 2010, está sediada nos municípios de Redenção e Acarape, ambos no Ceará; e, em São Francisco do Conde, na Bahia. Além de receber estudantes brasileiros/as dessas localidades, ela possui um seletivo próprio, o Processo Seletivo de Estudantes Internacionais (PSEI), para receber estudantes oriundos/as da Comunidade de Países de Língua Portuguesa. Cf. Barboza (2020).



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Integrando um amplo repertório de políticas públicas de ação afirmativa do governo brasileiro no campo da educação superior, ela foi concebida a partir do diálogo com o movimento negro nacional que reivindicava ações e medidas mais efetivas cujo escopo atendesse tanto o compromisso de combater o racismo e os seus efeitos na sociedade brasileira (e um, dentre eles, era exatamente o da exclusão de pessoas negras nas universidades federais brasileiras), quanto o discurso da reparação da dívida histórica nacional com os países africanos em razão da escravidão outrora adotada no país.

Desse modo, por seu nascimento institucional estar atrelado à intensa atuação de lideranças do movimento negro nacional atuantes no campo acadêmico, fundiu-se quase que automaticamente à sua imagem pública a dedução de que ela seria a instituição oficial, no campo da educação superior, responsável por formar profissionais a partir da aplicação da lei 10.639/03.

Há uma fatura de publicações acadêmicas enfatizando essa leitura sobre a Unilab de um modo geral, e sobre o curso de Licenciatura em História de modo específico (GOMES, VIEIRA, 2013; MENEGHEL, 2017; SILVA, 2018). Afirmar isso não deve corresponder, no entanto, à compreensão de que a Unilab e a Licenciatura em História como instituições exemplares da aplicação da lei 10.639/03 seriam mera fabricação fantasiosa. Em ocasiões anteriores, eu mesma avalei positivamente e considerei que, em seus esforços acadêmicos, trata-se sim de uma instituição realmente comprometida com questões de raça/cor e gênero (BARBOZA, 2020).

Contudo, é preciso também considerar avaliações divergentes. Uma delas é a de Marcos Silva e Danielle Araújo (2021) que, em uma análise comparativa entre as licenciaturas em História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Unilab, apontam para esta última a preservação de um currículo eurocentrado que “ainda não tem como central a circulação de pensadores africanos assim como narrativas afirmativas/positivas acerca da presença do negro na formação do estado nação brasileiro são escassas na matriz curricular” (SILVA; ARAÚJO, 2021, p. 77). Tal constatação levou os autores a avaliarem que, apesar dos avanços já alcançados, “ainda há muito por fazer” (SILVA; ARAÚJO, 2021, p. 77).

A leitura desse artigo me fez recuperar os resultados de um projeto de pesquisa desenvolvido entre os anos de 2016 e 2017, a saber, “Relações Étnico-Raciais Contemporâneas: produção acadêmica e percepções cotidianas sobre a presença da UNILAB e dos estudantes africanos no Maciço de Baturité – CE”. Durante os dois anos de seu desenvolvimento, pude observar, já naquela época, que apesar de a Unilab e sua licenciatura em História, no Ceará, trazerem consigo uma proposta audaciosa de renovação da formação inicial docente nesta área específica referenciada na lei 10.639/03, existiam conflitos e indisposições que colocavam em xeque a ideia de a Unilab ser de fato uma universidade de integração internacional. Ao longo da pesquisa, foi constatada que essa integração era bastante ampla entre os/as estudantes de diferentes nacionalidades africanas, mas entre a comunidade discente africana e a comunidade discente brasileira tratava-se de uma integração restrita e deficitária, pois não raro se limitava tão somente aos momentos de realização de atividades coletivas que ao serem concluídas produziam o encerramento de trocas entre africanos/as e brasileiros/as.

Essa pouca, ou quase nenhuma, integração ocorria à custa de inúmeras práticas de evitamento, aparentemente mútuas e intencionais, de ambas as partes, a exemplo da configuração das salas de aulas em que, na maioria das vezes, eram construídas fronteiras



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

entre esses públicos concentrados em grupos, visivelmente delimitados e afastados uns dos outros, geralmente com os/as estudantes africanos/as se sentando juntos/as ao fundo das salas de aulas enquanto os/as brasileiros/as nas suas laterais. Outro exemplo dessa pouca ou quase nenhuma integração podia, e ainda pode, ser facilmente percebida nas atividades comemorativas, a exemplo dos eventos em alusão às independências nacionais e ao Dia da África, quando se vê a quase completa ausência da comunidade discente brasileira que entende tais ocasiões como sendo privativas dos/as estudantes africanos/as e que, portanto, “não têm nada a ver com elas”.

Esta constatação, na época, fez com que eu e meu então bolsista refletíssemos sobre os limites do discurso oficial da instituição de promoção e de celebração da tal integração internacional que supostamente ocorreria amplamente nos espaços da universidade. Tal percepção, por sua vez, nos levou a questionar em que medida esse cenário não se vincularia aos limites da lei 10.639/03, tendo em vista que, mesmo na Unilab, a sua aplicação e a de suas normativas correlatas também está no campo das escolhas e filiações teóricas e epistemológicas individuais de cada docente, pois não existe regulação interna e/ou formas de monitoramento que obrigue a sua aplicação.

No que concerne à educação com foco em gênero, as lacunas e os silenciamentos existentes no projeto pedagógico institucional da Unilab são ainda maiores. Atualmente, tenho desenvolvido uma investigação com foco no acompanhamento de egressos/as do curso de História, visando identificar em suas percepções e trajetórias de formação e atuação docente como eles/as têm conseguido articular e aplicar em suas práticas didático-pedagógicas a lei 10.639/03 e questões correlatas ao debate sobre gênero². Dados preliminares, obtidos através de conversas informais e espontâneas, já têm antecipado que, de modo geral, se sobressai a sensação de que não se sentem seguros/as e preparados/as suficientemente para trabalhar pedagogicamente com tais temáticas, pois, assim admitem: uma vez em sala de aula como docentes efetivos/as e não mais como estagiários/as, pouco a pouco, passam a se sentir cada vez mais à vontade para não aplicar na sala de aula da educação básica o conteúdo relacionado à História da África e aos Estudos de Gênero explorados em seu período de formação na licenciatura.

Ao cruzar os resultados obtidos no âmbito do projeto de iniciação científica de 2016-2017 com os dados preliminares do atual projeto, fui conduzida ao questionamento sobre as razões de uma licenciatura como a de História da Unilab, cujo currículo é afro referenciado e transnacional com conteúdo e componentes curriculares marcadamente de caráter transnacional, ainda ser, do ponto de vista institucional, incapaz de preparar suficientemente docentes bem treinados/as para a aplicação em sala de aula da educação básica da lei 10.639/03 e das temáticas sobre gênero. E, uma vez diante dessa problematização, fui impelida a refletir, no presente texto, sobre os descaminhos burocráticos, políticos e didático-pedagógicos da inclusão das questões étnico-raciais e de gênero no campo educacional brasileiro, como forma de complementar e incentivar estudos sobre a não-aplicação e a não-abordagem dessas duas temáticas na escola de educação básica. Meu olhar de partida, nesta reflexão, se concentra, portanto, nas fragilidades que estruturaram os processos de concepção e aprovação das leis n. 10.639/03 e 14.164/21 e normativas correlatas.

² Trata-se do Projeto de Iniciação Científica “Inserção profissional de egressos/as da Licenciatura em História da Unilab: os desafios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio (NEM)”, aprovado no Edital Proppg/Unilab n. 01/2023.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Lei n. 10.639/03 e o conhecido dilema brasileiro da lei que “não pega”

Os estudos versando sobre a Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade da temática de “História e Cultura Afro-brasileira” no currículo oficial da rede de ensino brasileira, vêm ganhando destaque no cenário nacional e internacional desde o ano de sua aprovação (RHHJ, 2023). No ano de 2023, em razão de seus 20 anos de aprovação, houve um influxo ainda maior na quantidade de artigos e eventos acadêmicos (seminários, encontros e afins).

A sua aprovação, em 2003, remonta à renovação de estudos e pesquisas sobre as relações étnico-raciais nacionais como produto do esforço de historiadores/as, educadores/as, sociólogos/as e antropólogos/as, mas principalmente de intelectuais negros/as que, a partir do processo de redemocratização, passaram a reivindicar o direito de narrar a História do Brasil desde uma perspectiva afrocentrada, em que a participação de pessoas negras fosse abordada a partir da posição de protagonismo, ou seja, como sujeitos históricos (PEREIRA, 2011).

Nesse cenário, surgiram diversos centros de estudos africanos, Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs) e a Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), alguns deles contando, inclusive, com publicação própria de revistas acadêmicas especializadas, a exemplo da Revista Afro-Ásia, ou de congressos próprios como é o caso do COPENE – Congresso de Pesquisadores/as Negros/as. Com isto, é possível afirmar que houve ganhos e avanços no sentido de assegurar a criação de canais institucionais fomentadores de políticas públicas focadas no combate ao racismo, através da educação principalmente, a exemplo da criação da Fundação Palmares em 1988; da nomeação da pesquisadora Eliane Cavalleiro (UnB) como Coordenadora Geral de Diversidade e Inclusão Educacional, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) do Ministério da Educação; da indicação, em 2001, da professora Petronilha Silva (UFSCAR) ao Conselho Nacional de Educação (CNE); e da criação, em 2003, da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) também chefiada por pesquisadores/as vinculados/as aos movimentos negros nacionais. No bojo desse processo de criação de um novo aparato institucional, emerge a lei 10.639 que, ao alterar a LDB nº 9394/96, estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira (MARIZ, 2012).

A partir de então, uma quantidade vertiginosa de trabalhos acadêmicos (monografias, dissertações, teses e artigos) passou a contemplá-la em suas análises, buscando compreender essa novidade legal que finalmente passou a incorporar reivindicações que remetiam à Carta de Princípios do Movimento Negro Unificado, datada de 1978 e cujo conteúdo reclamava a “reavaliação da cultura negra e combate sistemático à sua comercialização, folclorização e distorção” (MNU, 1978). Contudo, de acordo com pesquisas (BENEDITO et al., 2023), a aplicação real da lei 10.639/03 em contextos escolares ainda está longe de se tornar uma realidade, seja sob a alegação de que o currículo de História na educação básica já se encontra bastante congestionado de conteúdo; seja por, na verdade, não ter havido a construção de um aparato administrativo que obrigasse de fato as instituições de ensino a cumprirem efetivamente com a sua aplicação.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Desse modo, e apesar dos inúmeros esforços e articulações organizadas a partir dos vários movimentos negros espalhados pelo país, a sua aplicação vem se dando de modo lento e gradual, tanto na educação fundamental e média, quanto na educação superior. Conforme apontam Paula e Guimarães (2014), a inclusão do ensino de História da África foi atropelada por processos fragmentários de formação docente que, num primeiro momento, ocorreram através de cursos de formação continuada. Semelhante perspectiva é apresentada no relato de Leonor Araújo, que integrou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) durante o ano de 2007. Para ela, “longo foi o caminho para a aprovação da lei 10.639/2003” (ARAÚJO, 2021, p. 282) em decorrência da resistência do congresso nacional, sendo necessária muita negociação até se chegar ao resultado que, segundo ela, “foi uma legislação curta, com vetos, principalmente no que dizia respeito à participação do movimento negro na elaboração, na participação e fiscalização de sua implementação, e que deixou vácuos importantes” (ARAÚJO, 2021, p. 282 – 283).

Em seu diagnóstico, a versão final da lei 10.639/03 não correspondeu ao que fora projetado por seus/suas idealizadores/as, sobretudo por não ter especificado as formas como escolas e universidades cumpririam com a sua efetiva aplicação; mas, principalmente, por não ter previsto as penalidades para quem, gestores e instituições de ensino, não seguissem o seu disposto. Para Leonor Araújo (2021), essa ausência de previsão de sanções em caso de descumprimento da lei ajudou na impunidade e, portanto, no reforço à sua não aplicação.

À lei 10.639/03, seguiram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovadas por parecer e resolução, ambos emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2004, a saber, Parecer CNE/CP n.º 3/2004 e Resolução CNE/CP n.º 01/2004. Se a concisão da lei chama a atenção por sequer indicar a quem caberá a formação docente necessária para que professores, já inseridos nas redes de ensino da educação básica, contemplem nas aulas de história o ensino de História da África; as DCNs para as Relações Étnico Raciais também surpreendem por confirmar o mesmo vazio legal e pedagógico já apresentado na lei.

De modo geral, parecer e resolução apenas atribuem a obrigatoriedade da inclusão do Ensino de História da África às escolas de educação básica; enquanto, em nome do respeito à autonomia universitária, nenhum dos dois documentos parece determinar e definir criteriosamente como esse processo ocorrerá na Educação Superior, nem mesmo para os cursos de licenciatura. Por outro lado, ambos os dispositivos legais, e em especial o parecer, preveem um conjunto de conteúdo que vai da África pré-colonial, incluindo a sua rica diversidade de reinos e impérios, até a África contemporânea (Parecer CNE/CP n.º 3/2004, p. 12). Quanto à formação inicial, as duas normativas não indicam medidas a serem tomadas pelas instituições de educação superior, além de não especificar modos e prazos para o atendimento do conteúdo.

A fraqueza institucional desses dois valiosos dispositivos se torna mais visível a partir do momento em que os confrontamos com outros marcos legais e identificamos que sequer conseguiram promover a renovação dos instrumentos regulatórios da educação superior, diretamente relacionados com as DCNs em questão. Verificando as Diretrizes Curriculares para os cursos de História (Parecer CNE/CES 492/2001 e Resolução CNE/CES n.º 13/2002), é possível identificar que sequer foram revisadas, não tendo ocorrido nenhuma



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

reedição ou retificação no sentido de contemplar ou, ao menos, dialogar com as DCNs que preveem a obrigatoriedade de inclusão do ensino de História da África. Já as DCNs para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, aprovadas pela Resolução CNE/CP 2/2015, elas também parecem ignorar a prescrição do ensino de História da África. Enfim, são legislações que simplesmente não se comunicam entre si.

Com tamanha desconexão entre os atos normativos responsáveis por regulamentar a educação superior no Brasil, e em especial a formação inicial docente, não é de surpreender que, muitas vezes, o seu conteúdo não tem força para repercutir e se concretizar no cotidiano de muitos dos cursos de licenciatura. Infelizmente, dada a larga tradição de formação bacharelesca no país, o que se vê, de modo geral, é a permanência do descuido reiterado com a formação de professores/as, que muitas vezes é tratada como formação de 2ª classe, sendo os/as estudantes com melhor desempenho acadêmico, atraídos/as e “puxados/as” para o mercado das pós-graduações, dentro e fora do Brasil; enquanto que, para a educação básica, destinam-se, em maior parte, estudantes que não tiveram condições de se destacar como jovens intelectuais promissores/as (COELHO, 2018; CERRI, 2013).

O problemático dessa engrenagem, incansavelmente reproduzida, é que o/a jovem com melhor desempenho acadêmico, provavelmente futuro/a professor/a universitário/a, não obteve em sua formação inicial docente nem a sensibilização e nem o preparo necessário para lidar com questões que impactarão seus/suas futuros/as alunos/as que, porventura, vierem a trabalhar com a educação básica, entre elas, destaca-se, por exemplo, a persistência do racismo na sociedade brasileira. Em recente pesquisa conduzida pelo Instituto Península com professores/as atuantes na educação básica, “apenas 19% dos professores concordam totalmente que os atuais cursos de Pedagogia e Licenciaturas estão preparando bem os professores para o início da profissão”, enquanto “56% dos professores afirmam que não receberam orientação específica em seu primeiro ano de docência” (INSTITUTO PENÍNSULA, 2023, p. 52)³.

Na maioria dos cursos de licenciatura em História, os mapas curriculares permanecem organizados sob a lógica quadripartite produzida a partir da racionalidade temporal europeia, em que a história das sociedades humanas se encontra dividida em História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea. A conservação de tal divisão temporal por si só já informa muito sobre que currículo tem sido oferecido e que perfil de egresso tem sido formado para atuar como professor/a nas redes de educação básica. Observa-se, então, que a inclusão de História da África, de modo geral, tem se restringido à manobra pedagógica de caráter meramente aditivo através da criação e da implantação de uma componente curricular a mais, ofertada como obrigatória, mas com pouco, ou quase nenhum diálogo, com demais disciplinas que são, na verdade, estruturantes de todo o currículo. Desse modo, as universidades e seus cursos de formação inicial docente não têm, na verdade, cumprido satisfatoriamente com tal desiderato, limitando-se em muitos casos à oferta de componentes isoladas de História da África (COELHO, 2018; ARAÚJO, 2021).

³ Adicionalmente, destacamos dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) de 2021 divulgados com destaque para o percentual de 19% dos formandos em licenciaturas que declararam não ter interesse em trabalhar como professores. Cf. OBSERVATÓRIO DO CONHECIMENTO, 2023.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Com isto, tem sido preservada uma estrutura curricular que longe está de fomentar efetivamente o cumprimento da lei n. 10.639/03 e legislação correlata, fazendo com que, na prática, a Europa permaneça como “espaço absoluto de atenção em disciplinas voltadas para a compreensão de processos que nela ocorreram, como é o caso de História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea” (COELHO, 2018, p. 15).

Mesmo com a aprovação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-racial e História e Cultura Afro-brasileira e Africana (PLANO, 2013), o diagnóstico apontado por especialistas é que o Brasil ainda está longe de assegurar de fato a efetiva aplicação da lei 10.639/03, como política de Estado, tanto na educação básica quanto na educação superior. O que se destaca é a falta de convergência entre diferentes segmentos da arquitetura institucional desenvolvida para o cumprimento dos dispositivos legais que visam o combate ao racismo a partir da educação.

Apesar da oferta de cursos de aperfeiçoamento, de formação continuada e de especializações focados no compromisso de promover o treinamento necessário para o cumprimento da lei, ainda assim, ao que parece, não há sintonia e, principalmente, fiscalização por parte dos entes federados e municípios para monitorar o cumprimento da lei 10.639/03, tornando-se, muitas das vezes, mero apêndice curricular que, não raro, costuma ser sacrificado em nome da necessidade de abordar temáticas consideradas mais importantes porque estruturantes dos currículos escolares e universitários. (COELHO, 2018; ARAÚJO, 2021; MARIZ, 2021). Deste modo, o que temos é um cenário em que “no discurso acadêmico de história – quer dizer, a ‘história’ como um discurso produzido no âmbito institucional da universidade – “Europa” continua sendo o sujeito soberano, teórico, de todas as histórias” enquanto “todas estas outras histórias tendem a ser variações de uma narrativa mestra, que poderia ser chamada de ‘História da Europa’.” (CHACRABARTY, 2020, p. 104).

Se por um lado, não há fiscalização nem punição a quem descumpra a lei; por outro, também há pouco reconhecimento e quase nenhuma valorização para as iniciativas que a contemplem, sobretudo no âmbito das secretarias municipais e estaduais. A limitação orçamentária é elemento certo a obstar editais que premiem escolas e docentes comprometidos/as com a aplicação da lei. Com isto, a realização da Semana da Consciência Negra, não raro, fica condicionada à iniciativa particular de docentes que, por motivação e compromisso intelectual com esse debate, decidem, muitas das vezes, por conta própria organizar atividades reflexivas e celebrativas em alusão à data.

Adicionalmente, é preciso apontar que esse certo descuido, ou falta de compromisso institucional por parte do MEC e/ou das secretarias de educação com a efetivação da lei 10639/03, passa também pela pouca renovação dos materiais didáticos adotados na educação básica, o que conduz à suspeita de que o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) também não tem conseguido fazer com que as editoras alinhem a sua produção didática de modo a atender satisfatoriamente a lei 10639/03 e suas normativas correlatas. Considerando as coleções destinadas ao Ensino Fundamental Anos Finais e ao Ensino Médio, o que se observa é a adoção de uma abordagem ao conteúdo de História e Cultura africana e afro-brasileira sob moldes antigos, reconfigurados superficialmente a partir de acréscimos pontuais que ignoram um debate mais denso sobre as questões relacionadas ao racismo e seus efeitos deletérios na formação do Brasil.

Desse modo, sem muita dificuldade, é possível identificar em coleções de grande alcance nacional, a exemplo das obras “História Global” de Gilberto Cotrim e “História – das cavernas ao terceiro milênio” de Patrícia Braick e Myriam Mota, a repetição de uma fórmula



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

bastante conhecida de encadeamento de capítulos, com textos, imagens e mapas que, de modo geral, continuam a reforçar estereótipos (ZARBATO, 2019). Considerando que o livro didático, na maior parte da realidade educacional brasileira, é o principal e por vezes o único recurso pedagógico disponível para professores/as e estudantes, a sua tradicional configuração, conteudista e eurocêntrica, limita bastante a efetivação de uma educação antirracista na sala de aula da educação básica, pois mantém a História e a Cultura africana e afro-brasileira “refém do predominantemente processo histórico eurocêntrico” (OLIVEIRA; FERRÃO, 2021, p. 220).

Em face dessa constatação, cabe interrogar se realmente apenas a inclusão nas licenciaturas em História do conteúdo de história e cultura africana e afro-brasileira é suficiente para a construção de uma educação antirracista nas escolas de educação básica do país.

Lei 14.164/21: entre o combate à violência e a politização conservadora sobre o gênero

Em relação à promoção de uma educação que combata a violência de gênero no Brasil, o cenário consegue ser ainda mais desolador. Se para uma educação antirracista, ao menos, atualmente o país possui uma arquitetura institucional robusta e específica para este enfoque, ainda que não satisfatoriamente aplicada, no caso de uma educação antiviolença de gênero o que se tem é a ausência de uma rede similar. De modo que, por algum tempo, o único dispositivo legal vigente como política de Estado com foco no combate à violência de gênero foi aquele que ficou popularmente conhecida como Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006).

Somente após 15 anos é que foi aprovada, em normativa específica, a inclusão de conteúdo sobre a prevenção da violência de gênero nos currículos da educação básica, ainda que endereçada expressamente apenas à categoria “mulher”, assim referida genericamente (BRASIL, 2021). Trata-se da Lei 14.164, de 10 de junho de 2021, aprovada ainda durante a vigência do governo do presidente Jair Bolsonaro e das gestões de Milton Ribeiro à frente do Ministério da Educação e de Damarens Alves no Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.

Considerada uma conquista importante para as mulheres e um avanço significativo para as políticas públicas de gênero, especialmente as do campo educacional, marcadas por certa dispersão e caráter fragmentário, a lei foi aprovada ainda durante o período de enfrentamento à pandemia de Covid-19, quando foi registrado um aumento expressivo de diferentes modalidades de violência contra a mulher, mas principalmente a violência física. Não à toa, a lei institui, em seu artigo 2º, a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, a ser realizada anualmente, sempre no mês de março, tanto nas instituições privadas quanto públicas. Com isto, o objetivo principal parece ser de fato fomentar o fortalecimento da Lei Maria da Penha através de práticas educacionais mais regulares, apesar de ainda estanques, mas com periodicidade prevista e indicada no próprio texto da lei. Principalmente por esta razão, a recente normativa vem sendo considerada por alguns/mas especialistas, sobretudo do campo do Direito, um importante dispositivo legal por ter finalmente alcançado a educação como espaço indispensável para a construção de uma agenda permanente e sistemática de políticas de gênero no país (SOARES, COSTA, 2023).



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

No entanto, assim como outras legislações, a Lei 14.164/21 traz a previsão um tanto quanto evasiva no que concerne às formas de sua aplicação e, portanto, de seu cumprimento; mantendo a inclusão de conteúdo sobre a prevenção de violência contra a mulher nos currículos da educação básica apenas de forma transversal e inespecífica, ao considerar no mesmo agrupamento a violência contra “a criança, o adolescente e a mulher”. Com isto, é preciso destacar que a lei conservou uma velha concepção de violência de gênero que associa a mulher à maternidade; o que, por sua vez, pode induzir a uma compreensão biológica e, portanto, reducionista do feminino, excluindo variações dessa identidade subjetiva de gênero. Apesar de não se encontrar explicitada literalmente, essa associação, sub-repticiamente, sugere uma relação entre os termos que não é meramente fortuita.

Adicionalmente, no mesmo parágrafo e do mesmo modo evasivo e inespecífico, a lei determina a inclusão desse conteúdo no material didático, sem, contudo, indicar como isso ocorrerá. Por fim, outro aspecto que chama a atenção é o fato de que, do mesmo modo que a lei 10.639/03, a lei 14.164/21 também não prevê sanções para gestores e instituições que, porventura, não cumpram com o que ela estabelece – o que, muito provavelmente, fará surgir uma situação de impunidade similar à que vem ocorrendo com o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana cuja lei também determina não apenas “o estudo de História da África e dos Africanos”, mas também a inclusão, no calendário escolar, do Dia da Consciência Negra na data de 20 de novembro. Costumeiramente ignorada, como a lei não prevê penalidades nem aos/às gestores/as nem às instituições, nada acontece. Ao ignorar completamente a previsão de sanções em seu texto, a lei 14.164/21 também produzirá efeitos semelhantes, servindo até mesmo como reforço para que, na verdade, ela não seja cumprida. Afinal, descumprir tais dispositivos legais, como se costuma dizer, “não dá em nada”.

Ainda assim, mesmo com a aprovação da lei 14.164/21, se comparamos a legislação que visa o combate da violência de gênero com o conjunto legal produzido no campo educacional visando o enfrentamento ao racismo, não seria exagero afirmar que, até o presente momento, não há, no Brasil, uma rede legal específica desse campo que estabeleça o cumprimento de uma educação antiviolença de gênero, similar à que existe para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a exemplo da própria 10.639/03 e de sua legislação correlata (DCNs, parecer CNE/CP n. 03/2004 e resolução CNE/CP n. 01/2004). Dito de outro modo, a educação antiviolença de gênero não conta até o presente momento com diretrizes curriculares específicas.

A despeito deste vácuo legal acima referido, é preciso destacar que várias iniciativas de movimentos, organizações e coletivos de mulheres⁴ e representativos das comunidades

⁴ É imperativo destacar a criação, em 2003, da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), responsável por desenvolver a rede de atenção às mulheres vítimas de violência. Um ano após a sua criação, em 2004, a SPM promoveu a I Conferência Nacional de Políticas para Mulheres que concebeu o I Plano Nacional de Políticas para Mulheres (PNPM). Em 2006, veio a aprovação da Lei n.º 11.340 (Lei Maria da Penha) e a partir dela a ampliação da rede de enfrentamento à violência contra mulher e de atendimento e acolhimento dessa vítima através da criação dos Centros Especializados de Atendimento às Mulheres (CEAM) e da Casa da Mulher Brasileira (CBM). Em anos seguintes, a SPM tem continuado a promover a realização das conferências nacionais, cujas edições até o momento foram as de 2007 (2ª Conferência), 2011 (3ª Conferência) e 2015 (4ª Conferência). Com exceção desta última todas as conferências resultaram na construção do Plano Nacional de Políticas para Mulheres, estando vigente o de 2013 – 2015. Neste documento, em seu Capítulo 2 “Educação para igualdade e cidadania”, consta um total de 11 metas e 6 linhas de ação. Dentre as metas, nenhuma se refere à produção de normativas que estabeleçam no campo da educação básica e superior a inclusão de uma



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

LGBT+ conduziram à proliferação de resoluções, portarias e notas técnicas versando sobre diferentes assuntos relacionados às questões de gênero que, de algum modo, contribuíram, ainda que pontual e timidamente, para minorar a violência de gênero no Brasil, a exemplo da portaria n.º 33/18 que homologou o Parecer CNE/CP n.º 14/2017 que, por sua vez, aprovou o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares da educação básica do país, tanto para alunos maiores de 18 anos quanto para menores (a estes, o direito é previsto mediante a anuência dos pais ou representantes legais) (MEC, 2018). Trata-se de importante instrumento normativo que passou a assegurar o direito de afirmação, no âmbito público, das identidades subjetivas de gênero de pessoas costumeiramente aviltadas, representando, portanto, um avanço legal no combate à violência de gênero, especificamente a homofobia e a transfobia.

Contudo, especificamente no campo educacional, as iniciativas em favor da construção de uma arquitetura institucional robusta foram exíguas e produziram pouco, ou quase nenhum resultado. É possível destacar as DCNs de cada nível e modalidade de ensino que previam a promoção de uma educação com foco no respeito à diversidade, mas, de modo geral, não deixam de ser legislações generalistas que quase nada apontavam de concreto para a construção de uma educação comprometida com o combate à violência de gênero. Adicionalmente, anterior aos anos 2000, existiram esforços de renovação da educação básica brasileira a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), aprovados em 1997 no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso com o Ministério da Educação e do Desporto sendo dirigido pelo então ministro Paulo Renato Souza. Dentre as suas principais inovações, estava o estabelecimento dos chamados Temas Transversais, num total de 06, a saber: Ética, Trabalho e Consumo, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Meio Ambiente e Saúde.

A aprovação dos PCNs e dos Temas Transversais, no entanto, não foram suficientes sequer para renovar com profundidade as práticas pedagógicas escolares que, de modo geral, permaneceram distantes desse recurso. No caso das universidades e suas licenciaturas, o impacto dessa novidade foi mínimo, resultando na manutenção de uma estrutura curricular tradicional que insistia em continuar flertando com certo bacharelismo ainda bastante influente. Desse modo, o tema transversal de Orientação Sexual, à época, representou, sim, ao menos formalmente, uma tentativa de avanço, apesar de trazer uma abordagem bastante ancorada num viés biomédico da sexualidade humana, sempre justificando a existência de tal temática na escola em razão da necessidade de uma educação para prevenir ISTs e gravidez precoce. Se consideramos a discussão sobre violência de gênero, essa é uma temática ausente do Tema Transversal Orientação Sexual, ao contrário de seu congêneres de Pluralidade Cultural. Neste, a menção à violência e o seu combate aparece diretamente relacionado à discussão sobre o enfrentamento e a superação da discriminação e do racismo (MEC, 1997, p. 30 e 37); enquanto em Orientação Sexual, o termo violência aparece, mas para referir a que é direcionada contra crianças (MEC, 1997, p. 59 – 60).

Sob o efeito dessas novas normativas, a partir dessa época, final dos anos 1990, os materiais didáticos voltados ao ensino de História começaram a apresentar, ainda que muito timidamente, alguma inovação cuja tendência só foi fortalecida a partir de 2012 com a

educação antiviolação de gênero. Apenas as linhas de ação é que citam a promoção de medidas educacionais, cursos de formação continuada e políticas educacionais. Contudo, de modo genérico, mencionando apenas os órgãos responsáveis por sua execução, mas sem especificar como, quando e onde essas ações serão executadas (BRASIL, 2013, p. 24 – 27).



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

aprovação das DCNs para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012). Com isto, é preciso assinalar que inovações e/ou mudanças nem sempre implicam em renovação propriamente dita. Muitas das vezes, vão os anéis para que os dedos permaneçam. E, de certa forma, foi o que aconteceu com a inclusão do sujeito “mulher” nos livros didáticos: assim como ocorreu em relação ao conteúdo de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a inclusão desse sujeito se deu apenas para confirmar a universalização da categoria “mulher” como auto evidente, repetitiva e dependente de sua constituição fisiológica para assim ser considerada.

Renata Silva (2020), ao analisar um dos volumes da Coleção de História, Projeto Radix, da editora Scipione, destinada ao Ensino Fundamental Anos Finais, avaliou que:

o livro didático de História do 9º ano Projeto Radix é exemplar: sua singularidade consiste na rara menção à campanha das mulheres e do movimento feminista brasileiro pela Constituição Cidadã – justamente o elemento que motivou a escolha do livro para a análise; quanto às armadilhas, estas dizem respeito à reprodução de uma narrativa histórica masculina, na qual as mulheres são colocadas na posição de meras coadjuvantes, até mesmo de sua própria história (SILVA, 2020, p. 4).

A análise e a problematização da categoria “mulher” como um constructo histórico do imaginário social produzido no âmbito do funcionamento de um sistema de generificação se encontra ausente a fim de que a sua visibilidade e o seu protagonismo nos processos políticos surjam textualmente apenas mediante uma adição restrita e controlada, quase sempre apresentada em *boxes* explicativos, localizados ao final dos capítulos, seguindo uma abordagem meramente descritiva e conferindo destaque às personagens femininas icônicas, que mais servem para produzir, por um lado, imagens de controle (COLLINS, 2018) cuja serventia é a de fundar modelos e roteiros sociais a serem evitados e/ou seguidos a depender dos valores morais nelas implícitas e, por outro, também confirmar a presença de sujeitos construídos como femininos apenas como apêndice, ou espécie de extensão, da história masculina que aparece como História Geral.

Sobre essa estratégia de abordar a presença feminina como sujeito histórico a partir da inclusão de *box* explicativo, Renata Silva, analisando o livro didático do 9º ano da Coleção Projeto Radix, da editora Scipione, aponta que:

Localizado entre as páginas 293 e 294, o *box* traz um pequeno resumo de quatro décadas da atuação das mulheres brasileiras e do movimento feminista – da luta contra a ditadura à busca pela garantia de direitos durante a gestação da Constituição Cidadã e a conquista da Lei Maria da Penha (à esquerda na Figura 2) – como uma curiosidade sobre o processo de redemocratização do país, reiterando uma narrativa masculina na qual as mulheres são marginalizadas. Além do recurso da caixa de texto complementar estabelecer a separação e a hierarquização dos conteúdos em níveis de relevância, a expressão “algo a mais” sugere que o tema abordado é secundário e pode ser adicionado – ou não – ao conteúdo principal (SILVA, 2020, p. 7 – 8).

Avaliação ainda mais contundente é feita por Susane Oliveira (2019) ao analisar cinco livros didáticos, aprovados no PNLD de 2018 para o ensino médio, em razão de sua análise considerar a temática da violência contra mulheres nesse material:



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Na análise dos livros didáticos de História podemos compreender as enormes dificuldades, limitações e desafios que envolvem a transformação das representações de violência contra mulheres nos saberes escolares, pois permanecem assentadas não só em valores, crenças e imaginários dominantes em nossa sociedade, mas também em uma tradição epistêmica sexista e racista, comum aos discursos e práticas estruturantes da sociedade brasileira. Assim, entendemos que o compromisso educacional de “superação de toda forma de violência” (BRASIL, 2015), como bem prescreve o PNLD (2018), exige novos conteúdos, novos métodos e novas epistemologias para os saberes escolares (OLIVEIRA, 2019, p. 11).

Em seu diagnóstico, de modo geral, os equívocos e as falhas na elaboração dos livros didáticos por ela analisados vão desde o reforço de estereótipos negativos sobre as mulheres, especialmente as negras, até a minimização e, por vezes, o apagamento dessas pessoas como sujeitos históricos. Especificamente sobre violência contra mulheres, Susane Oliveira entende que o cenário é ainda mais grave, tendo em vista que, em um dos livros, uma caricatura foi utilizada como recurso pedagógico para abordar a referida temática. Para a autora:

A caricatura como fonte (imagética e textual) para a abordagem do tema da violência contra as mulheres na história pode ser bastante problemática, pois o seu aspecto lúdico e humorado pode se constituir em motivo de banalização da violência que representa. Usando do humor e/ou da violência para tratar de assuntos sensíveis referentes a determinados períodos e sociedades, as caricaturas, normalmente, são produzidas com a intenção de provocar polêmicas e reflexões, atraindo a atenção das pessoas. Por isso, para que a caricatura seja compreendida pelo receptor, é necessário conhecer as condições históricas de sua produção. As caricaturas permitem a diversão e o riso, mas precisam ser tratadas seriamente como instrumentos de ataque, denúncia ou de ridicularização, enquanto expressões de uma cultura ou modos de pensar e agir em uma determinada época e lugar. Sua exploração didática permite não só a abordagem de certos acontecimentos históricos, mas também a compreensão da crítica, da sátira e do humor que elas apresentam (OLIVEIRA, 2019, p. 6).

Adicionalmente, ainda é preciso destacar mais um percalço nesse processo: não bastasse a ausência de uma arquitetura institucional robusta no campo educacional, houve poucas ações no sentido de prover ao/futuro/a docente, a partir das licenciaturas, formação acadêmica necessária ao trato desta temática. Assim como ocorreu com o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, os cursos na área de gênero foram ofertados, de modo geral, em caráter suplementar através de formação continuada e especializações. Dentre essas ações, destaca-se o Programa Gênero e Diversidade na Escola, ofertado em sua primeira edição em 2006, a partir da parceria entre SEPPIR e SPM. Com a expectativa de atender mais de 30 mil docentes e com a carga horária dividida entre 30h presenciais e 170h a distância, o curso foi destinado a professores/as da educação fundamental, anos iniciais, e por ser uma projeto-piloto, atendeu apenas 6 cidades em diferentes regiões, a saber: Niterói e Nova Iguaçu (RJ), Porto Velho (RO), Dourados (MS), Salvador (BA) e Maringá (PR) (MEC, 2006).

Deste modo, até 2006, a única legislação específica existente com vistas ao propósito de fomentar práticas e programas educacionais antiviolação de gênero era a própria Lei Maria da Penha que prevê “medidas integradas de prevenção”, sem, no entanto,



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

sequer mencionar o Ministério da Educação. Nela, são previstas “a promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral” e “a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia” (BRASIL, 2006).

A iniciativa de prever a oferta de “campanhas educativas” e de “programas educacionais”, apesar de extrema importância, revela, na verdade, o caráter fragmentário e instável dessa política de Estado que não assumiu o papel de ampliar o escopo legal com vistas a apresentar um conjunto ampliado de ações no campo educacional de natureza permanente a ser cumprida por entes federados e municípios. Ainda que não sendo uma garantia real de aplicação efetiva, conforme acontece com a legislação de combate ao racismo, pelo menos haveria a possibilidade de estados e municípios serem fiscalizados e cobrados pelo não-cumprimento.

Conforme já antecipado, além da própria Lei Maria da Penha, o que havia era a resolução n. 1, de 30 de maio de 2012, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos que, prevendo a educação dessa temática de modo transversal e, portanto, bastante generalista. Ao longo dos 13 artigos, os termos “gênero” ou “mulheres” sequer aparecem, ficando a legislação destinada ao fomento da educação em Direitos Humanos visando a “formação para a vida e para a convivência” de “diferentes sujeitos”, diluindo a menção às mulheres e LGBT+ num movimento de apagamento e invisibilização dessas pessoas. (BRASIL, 2012) Na mesma esteira de outras normativas do campo educacional, a resolução 01/2012 que estabelece as DCNs para a Educação em Direitos Humanos não prevê sanções a quem as descumprir no âmbito da educação básica e superior.

A ausência dessa arquitetura institucional no campo da educação antiviolação de gênero, por parte do MEC, em grande medida, ocorre pela força do crescimento numérico da Frente Parlamentar Evangélica⁵ que, atualmente, congrega 210 deputados federais e 26 senadores, somando um total de 236 parlamentares comprometidos com o combate de toda e qualquer reivindicação que mencione gênero como foco. Além disso, é preciso considerar o recente recrudescimento de movimentos de renovação da direita reacionária no Brasil a exemplo do Movimento Brasil Livre (MBL) e, principalmente, do Movimento Escola Sem Partido (Mesp) que, fundado em 2004, pelo advogado e ex-procurador da república Miguel Nagib, incluía em seu programa o cumprimento, por parte de docentes quando em sala de aula, de “6 deveres”, a saber: 1. Não professar opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias; 2. Não favorecer nem prejudicar alunos em razão de convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas; 3. Não fazer propaganda político-partidária, nem incitar alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas; 4. Apresentar versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes sobre um mesmo assunto; 5. **Garantir que os alunos recebam educação moral em acordo com as convicções de seus pais**; e, 6. Não permitir que terceiros ponham em risco os direitos assegurados nos itens de 1 a 5⁶ (grifo nosso).

A exígua legislação em favor de uma educação antiviolação de gênero⁷ expressa,

⁵ Cf. Frente Parlamentar - Câmara dos Deputados (camara.leg.br)

⁶ Cf. <http://escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>

⁷ Em 2011, no contexto das disputas parlamentares em torno da aprovação do Plano Nacional de Educação, houve o lançamento, por parte do MEC, na época, chefiado por Fernando Haddad (Partido dos Trabalhadores - PT), do Programa Escola sem Homofobia, que fez precipitar uma avalanche de ataques não apenas ao



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

portanto, a arena de disputas sobre as questões de gênero ao ter indicado especificamente que a lei se destina à prevenção da violência contra a mulher, quando sabemos que tal categoria foi construída historicamente para designar pessoas nascidas biologicamente com caracteres físicos atribuídos como femininos, promovendo o apagamento e a exclusão de outras categorias que vêm reivindicando essa mesma identidade. O fato de a lei 14.164/21 trazer expressamente em sua ementa a referência apenas à prevenção à violência contra a mulher é, no mínimo, decepcionante, sobretudo quando já existe um acúmulo de estatísticas que indicam ser o Brasil o país com o maior número de assassinatos de pessoas LGBT, destacando-se os casos contra homens gays que respondem por 51% das vítimas e contra travestis e transexuais que corresponde a 36,7%⁸.

Considerações Finais

Busquei, neste artigo, refletir sobre as limitações normativas e político-burocráticas que continuam a obstar a inclusão de conteúdo relacionado ao ensino de história da África e de gênero de modo efetivo nas escolas de educação básica.

Docentes da educação básica, de modo geral, continuarão a se furtar a atender as normativas legais enquanto a escola for um lugar de abandono e desinteresse por parte do Estado. Em dados preliminares já coletados, é recorrente a fala de egressos/as da licenciatura em História da Unilab no Ceará de que, de modo geral, não se consegue dar aula de conteúdo algum. As demandas discentes são outras que não aquelas ofertadas no currículo escolar. Já é quase senso comum saber que o/a professor/a na sala de aula concorre com as redes sociais e conteúdo virtual que são muito mais palatáveis e consumíveis pelos jovens. O relato geral é que existe um desinteresse pelo que a escola ensina. Esta, por sua vez, emerge na fala dos/as egressos/as com os/as quais já conversamos como um lugar que, na percepção de seus/suas alunos/as, parece ser muito mais da necessidade dos pais e responsáveis que precisam trabalhar do que dos jovens que não querem na verdade estar ali. O tempo de permanência na escola só se torna suportável graças à companhia e à convivência com outros/as colegas. A escola é, inequivocamente, o lugar por excelência de construção de redes de sociabilidade que não dependem do conteúdo escolar. Na verdade, as aulas parecem ser aquilo que atrapalha, porque interrompem os momentos de trocas de afetos e desafetos.

Por outro lado, geralmente não há um interesse de fato por parte do Ministério da Educação e das secretarias de educação, municipais e/ou estaduais, de fomentar a inclusão desses temas na escola que costumam ser vistos pelas equipes pedagógicas escolares, de

programa em si, mas principalmente às feministas e à sua “agenda de gênero”, responsabilizando-as por promover a “homossexualização” de crianças e jovens no Brasil. O programa integrava uma política pública mais ampla, capitaneada, na verdade, pela Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), que possuía estatuto de ministério federal, em articulação inicialmente com o Ministério da Saúde (MS) e foi concebido como uma ação de “integração interministerial” (Brasil, 2004, p. 7). Ao mesmo tempo, o MEC lançou o Programa Escola sem Homofobia, apelidado, na época, pelo então deputado federal Jair Bolsonaro, de “kit gay”. O programa, que tinha exatamente por objetivo combater a homofobia na escola, foi amplamente repercutido em sua forma distorcida como um material antipedagógico, doutrinador e promotor da promiscuidade nas escolas de educação básica. Tais iniciativas foram vistas à época como um “avanço perigoso” da agenda feminista e de gênero no Brasil e contra elas, forças políticas de direita produziram alarde e distorções de natureza variada, sobretudo pela ameaça agora real que era a de o país ter naquele momento um político de esquerda ocupando o executivo nacional. Cf. Brasil (2004); Reprolatina (2011); ABGLT (2011); Lacerda (2019).

⁸ Cf. Brasil é o país que mais mata população LGBTQIA+; CLP aprova Seminário sobre o tema — Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br)



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

modo geral, como assuntos espinhosos porque atraem a reprovação dos/as responsáveis pelos/as jovens. O avanço da presença de igrejas cristãs de perfil conservador e, por vezes, reacionário, também é um elemento a ser levado em consideração, tendo em vista os relatos colhidos até o momento que destacam o temor de docentes de abordar temáticas, a exemplo, das religiões de matriz africana e/ou afro-indígena que vêm enfrentando um combate cada vez mais intenso no Brasil. Mesmo a discussão sobre negritude e afrodescendência é encarada como um assunto que não interessa porque divide e incita xingamentos e “brincadeiras” ofensivas.

Quanto ao conteúdo relacionado aos Estudos de Gênero, a sua rejeição desponta de forma ainda mais intensa em razão de ser visto como temática que alegadamente levará crianças e adolescentes à promiscuidade e gravidez precoce, no caso das meninas, ou da homossexualização, principalmente no caso dos meninos; resultando em um despertar precoce para assuntos que supostamente deveriam ser da alçada apenas de adultos. Diante do simples questionamento se a escola possui um exemplar do Tema Transversal Orientação Sexual, a resposta obtida de diretores/as e até mesmo de professores/as não raro é de apreensão seguida de um “não, graças a Deus a gente aqui não trabalha com isso não”.

Desse modo, só será possível um pleno atendimento do que essas normativas estabelecem quando a própria escola de educação básica brasileira for repensada sob outros modelos organizacionais e curriculares. É preciso também a maior presença do Estado em ações e políticas públicas que reduzam a violência no entorno das escolas. A escola não pode ser o único equipamento de acolhimento e educação em localidades onde as facções criminosas têm o poder de determinar inclusive o horário de realização de comemorações como o Dia das Mães. Em depoimento de uma estudante egressa, ela destacou o temor de docentes em abordar temáticas que desagradam as lideranças das facções locais que têm atuado como fiscalizadoras da conduta feminina. Casos de mulheres acusadas de serem adúlteras e que foram punidas exemplarmente nessas comunidades não é algo que surpreenda mais. Em suas próprias palavras: “Professora, Deus me livre, em falar de negócio de feminismo e de direitos das mulheres na escola. As crianças, quando chegam em casa falam, a conversa se espalha e, de repente, você é seguida na rua e é ameaçada de levar uma surra se ficar inculcando assunto errado na cabeça das meninas”. Segundo essa egressa, hoje docente em uma escola municipal do município de Redenção (CE), as ameaças são feitas inclusive por ex-alunos que abandonaram a escola e foram facionados.

O cenário real, quando discutimos o advento dessas temáticas na educação básica, não poderia jamais ignorar esta realidade social e suas mudanças. É preciso entender com profundidade que tanto o racismo quanto a violência de gênero são manifestações socioculturais e, portanto, não serão superadas com medidas pontuais e limitadas. Atribuir somente à escola e à universidade o papel de instituições-chave para a superação de ambos os problemas, sobretudo em realidades periféricas, é fazer o jogo do “faz de conta que faz”. A escola sozinha não conseguirá mudar isso. Nem mesmo a universidade.

Referências

ARAÚJO, Leonor Franco. A Lei 10.639/03 e sua maior idade. Há o que comemorar? *REDOC – Revista Docência e Cibercultura*. V. 5, n. 2, p. 279 – 294, 2021. Disponível em:



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

[Vista do A Lei 10639 e sua maior idade. Há o que se comemorar? \(uerj.br\)](#). Acesso em: 15 de set. 2023.

ASSOCIAÇÃO DE GAYS, LÉSBICAS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (ABGLT). *Caderno Escola sem Homofobia*. ABGLT, 2011. Disponível em: [Caderno escola sem homofobia | Observatório de Educação \(institutounibanco.org.br\)](#) Acesso em: 15 de set. 2023.

BARBOZA, Edson; MARIZ, Silvana Fernandes. Direitos Humanos e currículo transnacional: os desafios da licenciatura em História da Unilab. *Revista História Hoje*, v. 9, n. 17, p. 80–109, 2020. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/643>. Acesso em: 10 de mar. 2024.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia. *Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. São Paulo: Instituto Alana, 2023.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL(SEF). *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC; SEF, 1997.

BRASIL. *Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a lei n.º 9394, de 20 de novembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 15 de jan. 2021.

BRASIL. *Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual*. Conselho Nacional de Combate à Discriminação/Ministério da Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. *Lei n.º 11.340, de 7 de agosto de 2006*. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Disponível em: [Microsoft Word - Document2 \(se.df.gov.br\)](#) Acesso em: 15 de set. 2023.

BRASIL. *Lei n.º 1, de 30 de maio de 2012*. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: [rcp001_12 \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 15 de set. 2023.

BRASIL; SECRETARIA DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES (SPM). *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2013 – 2015)*. Brasília: SPM, 2013. Disponível em: [brasil_2013_pnpm.pdf \(cepal.org\)](#). Acesso em: 15 de set. 2023.

BRASIL. *Lei n.º 14.164, de 10 de junho de 2021*. Altera a Lei n.º 9394, de 20 de novembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Disponível em: [L14164 \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em: 15 de set. 2023.

CERRI, Luíz Fernando. A Formação de Professores de História no Brasil: antecedentes e



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](#)

panorama atual. *Revista História, Histórias*. Brasília, vol. 01, n.º 02, p. 167 – 186, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/10730>. Acesso em: 15 de jan. 2021.

CHACRABARTY, Dipesh. A pós-colonialidade e o artifício da História: quem fala em nome dos passados indianos? *Politeia: história e sociedade*, V. 19, n. 02, p. 104 – 130, jul-dez/2020.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em História e a lei 10639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença? *Educação em Revista*, v. 34, p. 01 – 39, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e192224.pdf>. Acesso em: 15 de jan. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CP n.º 02/2015*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 de jan. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP n.º 02/2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 15 de jan. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CP n.º 03/2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 15 de jan. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP n.º 01/2004*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 15 de jan. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CES n.º 13/2002*. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES132002.pdf>. Acesso em: 15 de jan. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CES n.º 492/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 15 de jan. 2021.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

DIAS, Guilherme Soares. Unilab, universidade pública mais preta do Brasil, pede ajuda e atenção. Caderno Guia Negro. *Jornal Folha de São Paulo*. 14 de setembro de 2023. Disponível em: [Universidade pública mais preta do Brasil pede ajuda - 14/09/2023 - Guia Negro - Folha \(uol.com.br\)](#) Acesso em: 05 de jan. 2024.

GOMES, Nilma Lino; VIEIRA, Sofia Lerche. Construindo uma ponte Brasil – África: a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira. *Revista Lusófona da Educação*, n. 24, p. 81 – 95, 2013. Disponível em: [Nilma Lino Gomes.pdf \(ensinolusofona.pt\)](#). Acesso em: 05 de jan. 2024.

INSTITUTO PENÍNSULA. *Indicador de Valorização de Professores: pressupostos e reflexões*. São Paulo: Instituto Península, 2023.

LACERDA, Marina Basso. *O novo conservadorismo brasileiro*. Porto Alegre: Zouk, 2019.

MARIZ, Silvana Fernandes. *A produção acadêmica sobre as relações étnico-raciais no Brasil e no Ceará: a construção do afrodescendente*. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, 2012. Disponível em: [Repositório Institucional UFC: A produção acadêmica sobre as relações étnicorraciais no Brasil e no Ceará: a construção do afrodescendente](#) Acesso em: 10 de mar. 2024.

MARIZ, Silvana Fernandes. Por um currículo afro-referenciado de História Antiga e Medieval. *Brathair*. V. 21, n. 1, 2021. Disponível em: [Por um currículo afroreferenciado de História Antiga e Medieval: \(Towards an Afroreferenced Ancient and Medieval History Curriculum\) | BRATHAIR - REVISTA DE ESTUDOS CELTAS E GERMÂNICOS \(uema.br\)](#). Acesso em: 10 de mar. 2024.

MENEGHEL, Stela; NOGUEIRA, Jaana Flávia Fernandes; VIEIRA, Sofia Lerche. Unilab: uma proposta freireana de universidade popular? *Eccos Revista Científica*, n. 42, p. 21-37, jan. 2017. Disponível em: [Unilab: uma proposta freireana de universidade popular? \(fcc.org.br\)](#). Acesso em: 05 de jan. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Programa Gênero e Diversidade na Escola vai beneficiar mais de mil professores*. 24 de maio de 2006. Disponível em: [Programa Gênero e Diversidade na Escola vai beneficiar mais de mil professores - MEC](#). Acesso em: 30 de set. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Portaria n.º 33, de 17 de janeiro de 2018*. Define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares da Educação Básica do País. Disponível em: [LEI Nº 9 \(camara.leg.br\)](#). Acesso em: 15 de set. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC); SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO (SECADI). *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-racial e História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: MEC, SECADI, 2013. Disponível em:



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](#)

[Esdeva - Plano Nacional de Implementação Livro \(Miolo\).pdf, page 51 @ Preflight \(2\) \(Esdeva - Plano Nacional de Implementação Livro \(Miolo\).indd \) \(ceert.org.br\)](#) Acesso em: 15 de set. 2023.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO (MNU). *Carta de Princípios*. MNU, 1978. Disponível em: [carta-de-princc3adpios-do-movimento-negro-unificado \(mnu.org.br\)](#). Acesso em 10 de ago. 2023.

OBSERVATÓRIO DO CONHECIMENTO. 19% dos formandos em licenciaturas não querem trabalhar como professores. *Observatório do Conhecimento*, 2023. Disponível em: [19% dos formandos em licenciaturas não querem trabalhar como professores – Observatório do Conhecimento \(observatoriodoconhecimento.org.br\)](#). Acesso em: 10 de mar. 2024.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. Violência contra mulheres nos livros didáticos de História (PNLD 2018). *Revista Estudos Feministas*, v. 27, n. 3, 2019. Disponível em: [Violência contra mulheres nos livros didáticos de História \(PNLD 2018\) | Revista Estudos Feministas \(ufsc.br\)](#). Acesso em: 05 de jan. 2024.

OLIVEIRA, Giovanni França; FERRÃO, Andrea de Souza. Representações do negro nos manuais didáticos “História: sociedade & cidadania”. *Revista História & Ensino*. V. 27, n. 1, p. 195 – 223, jan./jun. 2021. Disponível em: [Representações do negro nos manuais didáticos “História: Sociedade & Cidadania” | História & Ensino \(uel.br\)](#). Acesso em: 05 de jan. 2024.

PAULA, Benjamin Xavier de; GUIMARÃES, Selva. 10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. *Educação e Pesquisa*, v. 40, n. 02, p. 435 – 448, jun/2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/86255>. Acesso em: 15 de jan. 2020.

PEREIRA, Amílcar Araújo. A Lei 10639/03 e o Movimento Negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. *Revista Cadernos de História*. V. 12, n. 17, p. 25 – 45, 2011.

REPROLATINA. *Projeto Escola Sem Homofobia – Relatório Técnico Final*. Reprolatina, 2011. Disponível em: [Relatorio Tecnico Final formatado \(institucional.ws\)](#). Acesso em: 15 de set. 2023.

REVISTA HISTÓRIA HOJE. Vinte anos da Lei 10.639/03: balanços e perspectivas para o Ensino de História. Dossiê – Edição Especial. *Revista História Hoje*, v. 12, n. 25, julho de 2023. Disponível em: [v. 12 n. 25 \(2023\): Edição especial | Revista História Hoje \(anpuh.org\)](#) Acesso em: 10 de ago. 2023.

SILVA, M. Universidade popular no Brasil e relações étnico-raciais: o caso da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, SP, v. 4, n. 1, p. 112–129, 2018. Disponível em: [Universidade popular no Brasil e relações étnico-raciais: o caso da Universidade da](#)



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](#)

[Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira \(UNILAB\) | Revista Internacional de Educação Superior \(unicamp.br\)](#). Acesso em: 05 de jan. 2024.

SILVA, Marcos Antônio Batista; ARAÚJO, Danielle Pereira de. Currículos de licenciatura em História de duas universidades públicas brasileiras e a Lei 10.639/2003: silêncios, disputas e resistências. *Revista Transversos*, nº. 23, 2021. pp. 59-80. Disponível em: [Currículos de licenciatura em História de duas universidades públicas brasileiras e a lei 10.639/2003: silêncios, disputas e resistência | Revista TransVersos \(uerj.br\)](#) Acesso em: 05 de jan. 2024

SILVA, Renata Cavazzana. Gênero e Cidadania: limites e possibilidades dos livros didáticos no ensino de história. *Revista de História da UEG*, v. 9, n. 2, jul./dez. 2020. Disponível em: [Gênero e cidadania: limites e possibilidades dos livros didáticos no ensino de história | Revista de História da UEG](#). Acesso em 05 de jan. 2024.

SOARES, Etyane Goulart; COSTA, Marli Marlene Moraes da. A Lei 14.164/21 e políticas públicas de prevenção à violência de gênero no Brasil. *Passagens – Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica*. V. 15, n. 3, setembro – dezembro, 2023, p. 404 – 424. Disponível em: [Vista do A Lei 14.164/21 e políticas públicas de prevenção à violência de gênero no Brasil \(uff.br\)](#). Acesso em 01 de out. 2023.

ZARBATO, Jaqueline. A análise das representações e narrativas sobre a História e Cultura africana e afro-brasileira em livros didáticos do Ensino Médio em Cuiabá/MT. *Revista História & Ensino*. V. 25, n. 1, p. 119 – 138, jan. – jun. 2019. Disponível em: [A análise das representações e narrativas sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em livros didáticos do ensino médio em Cuiabá/MT | História & Ensino \(uel.br\)](#). Acesso em: 05 de jan. 2024.

Notas de autoria

Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), vinculada ao Instituto de Humanidades onde atua nos cursos de Bacharelado em Humanidades e Licenciatura em História; professora permanente do Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação Docente e colaboradora do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (ProfHistória/UERN); integrante do Laboratório de Estudos da Violência e da Radicalização (LEVIR); doutora em Educação (UFC); mestra em História (UFC) e licenciada em História (UFC) e Letras/Inglês (UECE). Temas de interesse: Formação do Mundo Moderno; História do Pensamento Racial Brasileiro; História das Prisões; Estudos de Gêneros e Sexualidades na História; Ensino de História; Formação e Prática Docente; Políticas e Gestão da Educação Superior.

Como citar esse artigo de acordo com as normas da revista

MARIZ, Silvana Fernandes. Desafios para o ensino de História da África e dos Estudos de Gênero: desconexão normativa, formação docente e realidade escolar. *Sæculum – Revista de História*, v. 29, n. 50, p. 97-117, 2024.

Contribuição de autoria



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](#)

Não se aplica

Financiamento

O presente artigo decorre de dois projetos de iniciação científica (PIBIC), ambos financiados pelo Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Cnpq) e pela própria Unilab.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Este artigo está licenciado sob a [Licença Creative Commons CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). Com essa licença você pode compartilhar, adaptar, criar para qualquer fim, desde que atribua a autoria da obra.

Histórico

Recebido em 27/01/2024

Modificações solicitadas em 15/03/2024

Aprovado em 19/03/2024



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)