



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA PROFHISTÓRIA  
PPGEHIS**

**ELKA REGINA RODRIGUES VALADARES**

**SABERES EM MOVIMENTO: APRENDENDO E ENSINANDO A HISTÓRIA DA  
ÁFRICA NO ENSINO MÉDIO.**

**ARAGUAÍNA – TO  
2018**

ELKA REGINA RODRIGUES VALADARES

SABERES EM MOVIMENTO: APRENDENDO E ENSINANDO A HISTÓRIA DA  
ÁFRICA NO ENSINO MÉDIO.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado  
Profissional em Ensino de História da Universidade  
Federal do Tocantins para a obtenção do título de  
Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Dernival Venâncio Ramos Júnior.

ARAGUAÍNA – TO  
2018

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

- V136s Valadares, Elka Regina Rodrigues .  
SABERES EM MOVIMENTO: APRENDENDO E ENSINANDO A  
HISTÓRIA DA ÁFRICA NO ENSINO MÉDIO.. / Elka Regina Rodrigues  
Valadares. – Araguaína, TO, 2018.  
116 f.
- Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins  
– Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado)  
Profissional em Ensino de História, 2018.
- Orientador: DERNIVAL VENÂNCIO RAMOS JÚNIOR
1. ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA. 2. SABERES. 3. LEI 10.639/03. 4.  
MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS. I. Título

**CDD 980**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

ELKA REGINA RODRIGUES VALADARES

SABERES EM MOVIMENTO: APRENDENDO E ENSINANDO A HISTÓRIA DA  
ÁFRICA NO ENSINO MÉDIO.

Dissertação apresentada ao Programa  
Pós-Graduação em História  
Universidade Federal do Tocantins  
(UFT), Campus Araguaína, como  
requisito parcial para a obtenção  
do título de Mestre em Ensino de História.  
**Orientador:** Prof. Dr. Dernival  
Venâncio Ramos Júnior.

Data de aprovação: 24/10/2018

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Dernival Venâncio Ramos Júnior UFT - (Orientador)

Prof. Dra. Vera Lúcia Caixeta – UFT (Membro Interno)

Prof. Dr. Allysson Garcia – UFG (Membro Externo)

À memória das minhas avós Ananias Pereira  
Valadares e Joanna Rodrigues de Oliveira.

## AGRADECIMENTOS

Escrever este trabalho talvez tenha sido o maior desafio enfrentado por mim. Chegou a hora de agradecer a todos que colaboraram para sua execução.

Agradeço, primeiramente, a Deus; a Ele, toda honra e toda glória.

Agradeço aos meus pais Agenor Crisóstomo Valadares e Meluzina Rodrigues Valadares, exemplos de coragem que desde cedo ensinaram a mim e a meus irmãos que a educação é agente de transformação da vida de quem nasce pobre.

Aos meus irmãos Élia Maria, Keila, Maria Lívia, Ageneudes, Helém Nilma, Joanna de Cássia e Keliane, por todo amor e apoio incondicionais em todos os momentos da minha vida.

Aos meus filhos Ana Luisa, Nathane e Luís Fernando, pela renúncia à minha presença, pelo companheirismo e parceria nesses tempos de lutas.

Agradeço a meus amigos Abraão Bispo Paz, Rosana Souza da Silva, Ronair Justino e Sara José Soares, pela amizade e oportunidade de compartilharmos sonhos, angústias, dúvidas e conquistas.

Agradeço aos colegas de trabalho do IFTO, Campus Colinas do Tocantins e da Escola Estadual Francisco Pereira Felício, pelo incentivo, auxílio, principalmente pela paciência e disponibilidade em todos os momentos.

Aos estudantes e professores que participaram desta pesquisa, turma da Segunda Série B do Ensino Médio – 2017, que contribuíram de forma brilhante para sua realização.

Agradeço de modo especial ao professor Dr. Dernival Venâncio Ramos Júnior, por tudo: dedicação, incentivo e principalmente por partilhar conhecimentos, orientando de forma brilhante esta pesquisa. Aos professores Vera Lúcia Caixeta e Allyssom pela valiosa contribuição desde a participação no exame de qualificação até a conclusão deste trabalho.

## RESUMO

A presente pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional ProfHistória, insere-se na linha de pesquisa saberes históricos no espaço escolar, tem como tema central conhecer os saberes dos discentes acerca da História da África. A partir das representações presentes no imaginário dos estudantes, foram desenvolvidas estratégias metodológicas baseadas na pesquisa-ação para identificar os saberes. A pesquisa foi desenvolvida em Colinas do Tocantins com estudantes da segunda série do ensino médio e utilizou aportes teóricos de campos diversos. Os participantes pesquisaram, produziram material pedagógico com a finalidade de construir e desconstruir saberes sobre a história da África, relacionando-os. Os resultados dão conta de que os saberes construídos por estudantes em diferentes espaços não destoam das visões de diferentes grupos; conforme pesquisas recentes, mas vinculadas a uma perspectiva positiva de descolonização dos saberes, na direção de se produzir uma educação antirracista, multicultural, é possível desenhar um cenário novo na formação de identidades. Além da metodologia aplicada aos estudantes, investigou-se a trajetória de lutas dos movimentos sociais, especialmente os Movimentos Negros pela inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira e indígena nos currículos escolares. Esta se tornou componente curricular obrigatório com a Lei 10.639/03 que foi alterada em 2008 pela Lei 11.645. A Lei e sua legislação correlata são parte de um conjunto de políticas públicas adotadas no Brasil a partir da década de 1990, em atendimento a reivindicações dos Movimentos Sociais para promover uma educação antirracista e pluricultural garantindo que grupos tradicionalmente excluídos dos espaços escolares, tenham sua história e cultura valorizados. Os resultados podem contribuir para uma reflexão acerca do ensino dessa temática bem como com a formação continuada de professores.

**Palavras-Chave:** Ensino de História. Saberes e Práticas no Espaço Escolar. Lei 11.645/08.

## ABSTRACT

The present research, developed within the scope of the Professional Master's Program ProfHistória, belongs to the line of research historical knowledge in the school space, has as its central theme to know the knowledge of the students about the History of Africa. From the present representations in the students' imagination, methodological strategies based on action research were developed to identify the knowledge. The research was developed in Colinas do Tocantins with students from the second grade of high school and used theoretical contributions from various fields. The participants researched, produced pedagogical material with the purpose of constructing and deconstructing knowledge about the history of Africa, relating them. The results show that the knowledge built by students in different spaces does not detract from the visions of different groups; according to recent research, but linked to a positive perspective of decolonization of knowledge, in the direction of producing a multicultural antiracist education, it is possible to design a new scenario in the formation of identities. In addition to the methodology applied to the students, the trajectory of struggles of social movements, especially the Black Movements, was investigated by the inclusion of African and Afro-Brazilian and indigenous culture and history in school curricula. This became a compulsory curricular component with Law 10.639 / 03, which was amended in 2008 by Law 11.645. The Law and its related legislation are part of a set of public policies adopted in Brazil since the 1990s, in compliance with the demands of the Social Movements to promote an antiracist and pluricultural education, ensuring that groups traditionally excluded from school spaces have their history and culture. The results can contribute to a reflection about the teaching of this subject as well as to the continued formation of teachers.

**Keywords:** Teaching History. Knowledge and Practices in School Space. Law 11.645 / 08.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LDB 9394/96</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>PPP</b>	Projeto Político-Pedagógico
<b>FNB</b>	Frente Negra Brasileira
<b>TEN</b>	Teatro Experimental do Negro
<b>MNU</b>	Movimento Negro Unificado
<b>EPB</b>	Estudos de Problemas Brasileiros
<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro Didático
<b>TEN</b>	Teatro Experimental do Negro
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>TICS</b>	Tecnologia da Informação e Comunicação
<b>EAD</b>	Educação a Distância
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>SEPPIR</b>	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
<b>CEAO</b>	Centro de Estudos Africano-Orientais
<b>NEAB</b>	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo
<b>UFBA</b>	Universidade Federal da Bahia
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura

<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
<b>IHGB</b>	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

## SUMÁRIO

Introdução.....	10
1 O MOVIMENTO NEGRO, AS LUTAS DOS NEGROS BRASILEIROS E A TRAJETÓRIA DA LEI 10.639/03.....	19
1.1 Os movimentos sociais.....	19
1.2 O Ensino de História no Brasil.....	28
1.3 O Ensino de História da África em Questão.....	37
2 TECENDO SABERES: REPRESENTAÇÕES SOBRE A ÁFRICA.....	51
2.1 Os sujeitos da pesquisa.....	51
2.2 Entre saberes.....	60
2.3 A África sob o olhar dos estudantes.....	64
3 A ÁFRICA E NÓS: CONSTRUINDO E DESCONSTRUINDO SABERES.....	72
3.1 Confrontando dados.....	85
3.2 Ensino e transformação.....	90
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
5 Referências.....	97
6 Anexos.....	105

## INTRODUÇÃO

O ensino de história e de cultura africana e afro-brasileira tornou-se componente obrigatório no currículo da educação básica nas redes pública e privada de ensino a partir de 2003, com a alteração dos artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, doravante) pela Lei 10.639, que foi alterada em 2008, pela Lei 11.645 para incluir a obrigatoriedade do ensino de história e de cultura indígena.

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Tocantins, através do PROFHISTÓRIA – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – e objetivou investigar os saberes dos discentes acerca da História da África, tendo como referência a Lei 10.639/03.

Este estudo teve como tema central conhecer os saberes dos discentes acerca da história africana, optou-se por trabalhar diretamente com os estudantes da segunda série do Ensino Médio da Escola Estadual Francisco Pereira Felício, localizada no bairro Planalto, periferia da cidade de Colinas do Tocantins.

A escola tem uma estrutura adequada com oito salas de aula climatizadas, biblioteca, sala de recursos audiovisuais, quadra esportiva coberta, cinco banheiros (sendo um deles adaptado para estudantes com necessidades específicas), cantina e área de convivência. A escola ainda não tem laboratório de informática, recurso pedagógico presente na quase totalidade das escolas da rede estadual do Tocantins.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP, doravante), esta escola atende estudantes oriundos de bairros localizados nas proximidades, como Vila São João, Setor Aeroporto, Araguaia I e II, Setor Planalto, entre outros. Foi fundada em 12 de março de 1990, sob a Lei de Criação 226/90, de 26 de dezembro de 1990, e autorizada a funcionar em 26 de maio de 1993 sob a Resolução nº 081/03. Recebeu esse nome em homenagem ao senhor Francisco Pereira Felício, migrante oriundo do interior de São Paulo, que foi vereador no pleito 1972-1976 e faleceu em 1984.

A origem da escola está relacionada a reivindicações dos moradores do Bairro, através da Associação de Moradores, que justificaram a necessidade de sua instalação junto às autoridades locais para facilitar a vida dos estudantes, que se deslocavam para as unidades do centro da cidade. A distância e as condições de deslocamento dos estudantes foram consideradas, e os moradores contaram com o apoio do prefeito à época, senhor Manuel Odir

Rocha. O terreno onde a escola foi construída foi doado pela Paróquia da Igreja Católica São Sebastião, localizada ao lado.

Ainda segundo o PPP, a maioria dos estudantes é oriunda de bairros com problemas estruturais, muitos deles em situação de vulnerabilidade social e econômica. (PPP, 2017, p. 26).

Historicamente, o ensino de História serviu para atender aos interesses da classe dominante e ficou atrelado a velhos paradigmas que mantiveram as referências sobre a África e associaram os africanos a imagens distorcidas. De acordo com o pesquisador Valdemir Zamparoni (2007), as imagens de uma África homogênea não são aleatórias. Elas foram gestadas ao longo de séculos na Europa e ganharam forma no Brasil.

Imagens estas que foram utilizadas para legitimar a escravidão como referência para os estudos dos conteúdos sobre a África e os povos da diáspora, representando-os a partir dos problemas sociais e econômicos, negando ou silenciando as lutas desses povos, sua resistência, sua diversidade religiosa e cultural, reproduzindo estereótipos pautados na visão europeia.

De acordo com os pesquisadores Flávio Ruckstader e Vanessa Ruckstader (2010), o ensino, desde o período colonial, foi pautado no modelo europeu que predominaria por séculos. Não houve preocupação com a integração de conhecimentos sobre os outros povos. Ensinou-se História na perspectiva europeia, anulando a participação de outros grupos na formação da identidade dos brasileiros.

Percebe-se que, apesar dos avanços no campo acadêmico a partir das Leis 10.639/03 e 11.645/08, eles ainda não alcançaram de forma sólida a realidade da escola. Já que a implementação e a instrumentalização do ensino de História da África na educação não ocorreu de forma simultânea.

Para Anderson Oliva (2007), o livro didático é um exemplo disso. Para o pesquisador, o livro ainda está permeado pela concepção positivista da historiografia brasileira, escamoteando a participação de negros e de indígenas nos processos históricos. (OLIVA, 2007, p. 386).

De acordo com John Kelly Thorthon (1949), a África, ao contrário do que muitos pesquisadores defenderam por muito tempo ao relacionar o atraso da África ao comércio destrutivo e desigual com os europeus durante a formação do mundo Atlântico, participou ativamente desse processo histórico. Para Thorthon (1949, p. 86):

Os africanos tiveram um papel muito ativo no desenvolvimento comercial e o fizeram por sua própria iniciativa. Por sua vez, o cenário do Atlântico não era tão crucial para a economia africana como pensam os estudiosos e, por outro lado, seus

produtos manufaturados tinham as qualidades necessárias para competir com a Europa pré-industrial. (THORTHON, 1949, p.86).

Compreender esses processos é de fundamental importância para efetivar o ensino de História africana no Brasil numa perspectiva equitativa que contribua para a desconstrução de visões negativas e simplificadas sobre sua realidade.

De acordo com Azoilda Loreto da Trindade (2002, p. 37):

Para o povo negro resistir foi algo além da complexidade da existência, resistir e sobreviver esteve diretamente ligado à preservação da memória, da recriação de valores culturais e do respeito e veneração pelo plano cosmo que abriga nossos ancestrais. O ensino de história da África visa à promoção de ações para a promoção de uma educação pluricultural, que valorize as singularidades africana e afro-brasileira. (TRINDADE, 2002, p. 37).

As lutas dos africanos e de seus descendentes no Brasil remontam à travessia do Oceano Atlântico para serem escravizados (século XV ao XIX). Mesmo nessa condição, eles criaram mecanismos de defesa e de resistência manifestados nas tradições culturais, religiosas, formação de quilombos, entre outros. Da defesa e da resistência frente à subordinação imposta pelo sistema escravocrata, resultaram bandeiras de luta, que permanecem vivas por vários séculos.

As ligações entre o Brasil e a África começaram no século XVI. Posteriormente, por mais três séculos, milhões de africanos fizeram a travessia do Atlântico para trabalhar nas colônias europeias nas Américas. A interrupção nesse processo deixou lacunas na história dos dois continentes que de acordo com Zamparoni (2009, p. 09):

Após trezentos anos de intensas dinâmicas, a segunda metade do século XIX e a primeira do século XX formaram um espaço de fluxo limitado para as comunicações pelo Atlântico Sul, a não ser por uns poucos e concentrados ruídos. Tal afastamento não ocorreu apenas no campo da economia, da política externa e das relações pessoais e culturais, mas também na esfera do imaginário. (ZAMPARONI, apud OLIVA, 2009, p. 09).

Com a interrupção do tráfico de africanos no século XVIII, por imposição da Inglaterra, até as lutas por independência das colônias europeias na década de 1950, as vias de comunicação entre brasileiros e africanos foram praticamente interrompidas. Esse período marca profundamente a visão que os brasileiros criaram sobre a África e os africanos.

Essa interrupção, somada à tradição escolar marcada pela forte influência europeia, contribuiu para anular a importância da história africana entre os brasileiros, permanecendo a ideia de África como um continente reduzido à fome, a guerras, e a doenças, entre outras características que o inferiorizam. Para o historiador Alberto da Costa e Silva, o século XVIII foi palco:

(...) da luta contra o tráfico humano, que serviu de roupagem limpa à política britânica de controle do Atlântico e das rotas para a Índia. A história tem suas ironias. O movimento generoso e humanitário para destruir a ignomínia do comércio de negros confundiu-se com o que iria transformar, num espaço curto de tempo,

quase toda a África em colônia europeia. Sob o pretexto do combate ao mercadejo de escravos, ingleses e franceses ocuparam cidades e portos africanos, humilharam e depuseram chefes, sobas e reis, depois de debilitá-los, vedando-lhes a compra de armas e pólvora, impedindo a cobrança de taxas de passagem pelas terras sob sua soberania e destruindo o monopólio comercial em que muitos deles fundavam o seu poder. (COSTA E SILVA, 1994, p. 30).

A lacuna provocada pelo período de afastamento contribuiu para a formação de uma visão comum entre os brasileiros de estranheza em relação à África. Para o pesquisador Anderson Ribeiro Oliva (2009, p. 03), as visões dos estudantes sobre a África “se confundem, não com uma relação de ancestralidade direta, mas sim com o cenário de um continente perdido e distante, em outras palavras, de um pedaço estranho e desconhecido”.

Essa interrupção de contato entre África e Brasil é uma das dificuldades para a efetivação do ensino de História Africana. Para o pesquisador José Oriá Fernandes (2005), a predominância da cultura de matriz europeia é um dos fatores relevantes para formar referenciais de um imaginário negativo sobre a África.

Ainda predomina a cultura de matriz europeia nas instituições educacionais, que escamoteia a participação dos negros e indígenas, os livros didáticos permeados de concepções positivistas. Na maioria deles, despreza-se a participação das minorias étnicas, especialmente negros e indígenas. (FERNANDES, 2008, p. 380).

Ensinar História Africana e Indígena requer, também, o reconhecimento da participação de diferentes grupos para a formação identitária dos brasileiros, criando estratégias de enfrentamento contra qualquer forma de discriminação, não sendo este esforço uma tarefa simples. Para a pesquisadora Nilma Lino Gomes, esse reconhecimento requer:

(...) uma análise que nos permita avançar ou compreender de maneira mais profunda que esse momento da educação brasileira não pode prescindir de uma leitura atenta que articule as duras condições materiais de existência vivida pelos sujeitos sociais às dinâmicas culturais, identitárias e políticas. É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. (GOMES, 2012, p. 99).

Esse é um caminho longo e difícil que precisa da adesão de todos os grupos; em especial, precisa ser abraçado por educadores e famílias de estudantes, visto que a escola necessita partilhar do desejo de construção de uma educação antirracista, caso contrário, a Lei se transformará em texto inerte, como tantas outras no Brasil.

A construção da luta contra o racismo precisa atingir todos os grupos e não ocorrer de forma isolada ou direcionada a grupos específicos. Essa luta demanda construção urgente, que deve ser partilhada por todos. Esse legado é da sociedade brasileira, não de grupos isolados mais ou menos afetados. Na condição de educação, os resultados culminarão na permanência e no êxito de estudantes de classes inferiorizadas e excluídas pelos próprios sistemas de ensino.

Para Selva Guimarães (2012, p. 74):

(...) o debate sobre o estudo da história e das culturas africana e indígena deve ser situado no contexto da história do Brasil, nas trajetórias das relações entre os diferentes povos que formaram a nação brasileira, reconhecendo, como uma das marcas desse processo, a diversidade de povos e culturas. (GUIMARÃES, 2012 p. 74).

Segundo Mauro César Coelho e Wilma Nazaré Baía Coelho (2013), foram os Movimentos Sociais, principalmente os Movimentos Negros, que chamaram atenção para a falta de conteúdos nos currículos escolares voltados para a promoção da igualdade racial e a valorização da população negra brasileira nos ambientes escolares. Essa discussão se constitui em um momento ímpar na história do Brasil porque trouxe para os espaços de formação de educadores o debate visando à valorização da identidade negra, o que significa avanços para a construção de uma educação antirracista e plural.

Como construção dos conhecimentos que permeiam a prática escolar, os africanos e indígenas foram, por muito tempo, banidos dos currículos escolares. Quando eles foram inseridos nos currículos e manuais escolares, foram postos em situações que serviram de referência para a construção de imagens negativas sobre o continente africano, seus povos e descendentes, suas culturas e sua população negra no Brasil.

Para a historiadora Mônica Lima, ao abordar conteúdos relacionados à história da África, devem ser tomados alguns cuidados para não correr o risco de enfraquecer a percepção sobre o assunto:

Ao começar nossos estudos sobre a história da África, estaremos lidando com uma matéria-prima fascinante e delicada: os diversos matizes da nossa formação cultural, a memória dos nossos ancestrais africanos – e suas heranças, tão longamente invisibilizadas. Todo o cuidado será sempre pouco para não resvalarmos pelas trilhas aparentemente fáceis do maniqueísmo, da simplificação e da folclorização. (SOUZA, 2008, p. 71).

Desafiam professores e estudantes porque são temáticas revestidas de preconceitos. A problemática desse estudo se situa nos desafios da inserção no contexto do ensino frente a questões da diversidade étnico-racial. Investigar como os saberes são construídos e como se efetivam nas práticas cotidianas, considerando as determinações na Lei 10639/03, é mais que um desafio e configura-se em um projeto de construção pessoal e social.

Tendo como referência a sondagem inicial sobre as representações, pesquisou-se o modo de vida dos estudantes, considerando que estão inseridos numa realidade social e econômica de vulnerabilidade, oportunidade para trabalhar com desafios que precisam ser vencidos no cotidiano.

De acordo com a pesquisadora Ana Maria Monteiro (2003), professores e alunos são sujeitos portadores de visões de mundo e de interesses diferenciados que estabelecem relações entre si com múltiplas possibilidades de apropriação e de interpretação. Os saberes que os discentes constroem são, na verdade, a soma de experiências cotidianas em diversos espaços,

com diversos sujeitos que compõem seu universo; são saberes que, para serem construídos, exigem do discente o despertar para possibilidades de aprendizagem em circunstâncias diferentes.

Diante disso, não é possível pensar o ensino de forma homogênea, considerando que saberes são construções formuladas pelas vivências próprias e com outras pessoas. Para Maurice Tardif (2010), saberes consistem em

Tentar validar por meio de argumentos e operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas e linguísticas) uma proposição ou uma ação. Nesse sentido, saber significa além de evocar uma sentença que seja verdadeira para si e para o outro, também ser capaz de explica por que razão que se ajuíza tem validade.. (TARDIF, 2010, p. 96).

O primeiro passo foi fazer uma reunião com os estudantes para apresentação da temática e dos objetivos. Nesse momento, foi entregue aos estudantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para ser assinado pelos responsáveis, autorizando a participação dos alunos, já que a maioria era constituída por menores.

Para alcançar os objetivos propostos, o método da pesquisa ação ocorreu pela análise documental, coleta de dados, oficinas, momentos de discussão, aplicação de questionário semiestruturado e formação de grupo focal.

Para David Tripp (2005, p. 445), “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (...). A opção pela pesquisa está na possibilidade de intervenção na prática, no sentido de provocar transformações. Implica a identificação do objeto, levantamento e análise de dados, necessidade de mudança e levantamento de soluções (possíveis ou não). Possibilita conjugar teoria e prática, visando a transformar o ambiente a ser pesquisado.

Utilizamos como instrumento metodológico uma dinâmica com palavras soltas. Essas palavras são as representações que os estudantes construíram no imaginário sobre o continente africano. A dinâmica consistiu na entrega de uma folha de papel em branco para cada aluno entrevistado, que foi convidado a escrever de forma espontânea entre cinco e dez palavras que caracterizassem a África segundo sua imaginação.

Essa metodologia teve como referência experimentos didáticos desenvolvidos pelo pesquisador Dernival Venâncio Ramos Júnior, com turmas de professores no curso de especialização lato sensu nos anos de 2010 a 2012, no Campus Araguaína, da Universidade Federal do Tocantins.

Outra metodologia semelhante foi utilizada pelo pesquisador Anderson Ribeiro Oliva em 2003 com estudantes do ensino fundamental no Recôncavo Baiano. O que difere as

metodologias nesses casos é que o professor Dernival Venâncio Ramos Júnior solicitou a descrição de vinte palavras, enquanto o professor Anderson Oliva ofereceu os comandos para que os estudantes escolhessem.

Após a análise dos resultados, a segunda etapa foi desenvolvida em maio de 2017 e consistiu na aplicação de um formulário socioeconômico para traçar o diagnóstico dos sujeitos da pesquisa. Nesta etapa, a intenção era avaliar todos os participantes, porém somente 36% entregaram os questionários devidamente respondidos e assinados. Por esse motivo, procedemos com a avaliação por amostragem. O objetivo foi conhecer a realidade na qual os estudantes estão inseridos para propor um diálogo entre os saberes.

Na sequência, foram feitas a aplicação do questionário e a análise, seguindo a proposta de pesquisa-ação, iniciando uma nova etapa que visa conhecer e relacionar os saberes dos discentes anteriores aos processos formativos e aos saberes construídos no ambiente escolar antes e durante a aplicação da pesquisa.

Tendo como referência as oficinas, foi criado um grupo focal com seis estudantes para proceder com a fase final. Foram realizados três encontros com o grupo quando foram analisados e discutidos textos sobre o continente africano e a cultura afro-brasileira. O objetivo nessa última etapa seria utilizar a história oral, tendo como instrumento metodológico a história de vida dos estudantes. A última etapa foi reservada para a gravação e transcrição das entrevistas.

Quando marcamos os encontros em que ocorreriam as gravações para posteriormente serem transcritas, apenas três estudantes compareceram ao primeiro e dois ao segundo encontro. Houve então a necessidade de reorganizar a metodologia, optando pela narrativa escrita. Então o trabalho fluiu e a análise ocorreu com base nas narrativas escritas produzidas em um encontro que durou cerca de duas horas.

Entre as reflexões acerca do ensino de História da África e a construção dos saberes dos discentes, surgiu a seguinte situação problema: considerando que a educação formal brasileira está constituída sob forte influência europeia, porém formada por diferentes grupos como negros, indígena, entre outros, quais os saberes dos discentes acerca da História da África, tendo em vista a Lei 10.639/03?

O estudo teve como objetivo geral investigar os saberes discentes no âmbito da Lei 10.639/03 e como objetivos específicos: a) Analisar quais e como são construídos os saberes sobre a África dos estudantes da segunda série do Ensino Médio na Escola Estadual Francisco Pereira Felício; b) Contribuir para o ensino de História da África pela construção de proposta de possibilidades metodológicas; c) Conhecer as representações dos estudantes sobre

a História da África e dos africanos; e d) Analisar a trajetória percorrida pelos movimentos sociais que contribuíram para a criação da Lei 10.639/03. O estudo tornou-se relevante pelo fato de oportunizar reflexões sobre práticas de aprendizagem sobre a diversidade na escola.

Para análise das questões propostas, nos reportamos a teóricos como Gomes (2003, 2005, 2007, 2008, 2011), Guimarães (2008, 2009, 2012), Schwarcz (1993), Munanga (2003, 2004, 2005, 2008, 2009, 2010, 2015), Hasenbalg, (2005,) Tardif, (2010) Charlot (2001, 2016) e Oliva (2003, 2007, 2009), entre outros.

Para fins de organização, esta dissertação foi dividida em introdução e três capítulos. O primeiro capítulo é intitulado “O MOVIMENTO NEGRO, AS LUTAS DOS NEGROS BRASILEIROS E A TRAJETÓRIA DA LEI 10.639/03”, historiografia africana. Há considerações sobre os marcos legais que conceituam e normatizam o Ensino de História da África e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Básica Brasileira, bem como sobre o papel dos Movimentos Sociais, principalmente do Movimento Negro e da luta pela inclusão da História da África nos currículos escolares.

No segundo capítulo, “TECENDO SABERES: REPRESENTAÇÕES SOBRE A ÁFRICA EM DEBATE.”, são analisadas as narrativas escritas pelos estudantes com base nas sugestões metodológicas. Inicialmente, é feita uma análise das representações que os estudantes construíram sobre o continente africano pela formação de um quadro de palavras, seguido por duas oficinas e por aplicação de questionário semiestruturado para avaliar os saberes dos discentes e os diferentes espaços em que são construídos.

O terceiro capítulo, “ÁFRICA E NÓS, CONSTRUINDO E DESCONSTRUINDO SABERES”, propõe-se a analisar os processos de construção dos saberes discentes, tendo como referência os ambientes externos à escola, a formação escolar e a participação na pesquisa.

Inicialmente, a proposta seria trabalhar com um grupo focal utilizando, como instrumento metodológico, a história de vida dos estudantes, como não houve adesão do grupo formado por dez estudantes, optou-se por analisar as narrativas escritas produzidas por eles, que indicaram quais são os saberes e onde são construídos.

Sobre a Pesquisadora.

Brasileira, mulher, negra, quilombola, mãe, professora, filha de lavradores, bisneta de escravos, servidora pública federal e estadual. Esse lugar deveria pertencer a mais mulheres brasileiras, mas as estatísticas apontam que o lugar ocupado por mim contraria as estatísticas para nós no nascimento: menor número de anos de estudos, maior quantidade de filhos, menores salários; enfim, um retrato da maioria de nós.

Pertencemos à Comunidade Quilombola Poço D'Anta, localizada no município de Almas, região Sudeste do Estado do Tocantins, a 300 km de Palmas, certificada recentemente pela Fundação Palmares.

Como resultado de uma longa trajetória de luta pela sobrevivência, fui a primeira pessoa da família a ingressar e concluir um curso superior. Em meados da década de 1990, isso representava uma verdadeira façanha, até porque a Unitins, Universidade do Tocantins, a única universidade pública do Estado, foi elevada à condição de Fundação Universidade do Tocantins a partir de 1997.

Inserida no processo de avanço do neoliberalismo durante o Governo Fernando Henrique Cardoso (1999-2003), passou a cobrar taxas de mensalidade, o curso de História no campus Porto Nacional custava o equivalente a pouco menos de um salário mínimo.

Com a criação da Lei 10.639 em 2003, começamos a discutir entre professores a questão da inclusão do ensino da história da África e a chamar os estudantes e a comunidade para dialogar sobre a questão da diversidade. Entre erros e acertos, na verdade a luta era para que as crianças e os adolescentes tivessem uma nova realidade nas escolas.

Mesmo que todas as ações não tenham sido exitosas e era muito comum ouvir de entre educadores que falar de racismo e outros assuntos servia para aumentar o preconceito, a escola, poucos anos depois, já apresentava um cenário diferente. As discussões avançaram e mesmo que alguns obstáculos tenham sido vencidos, ainda há muitos desafios no que tange à conquista de um ensino pautado na diversidade.

A opção por tratar da temática da diversidade é considerada política porque vai de encontro ao modelo secular de ensino, pautado no modelo europeu e porque este modelo se configura em espaço de silenciamento.

Os silêncios mencionados aqui não são referências ao professor, não estão relacionados à falta de vontade de fomentar questões tão importantes para implementar um ensino para a diversidade, mas sobre o alcance da proposta e as dúvidas que ainda pairam sobre quando o assunto é “colocar a mão na massa”, de uma questão tão complexa: ensinar história da África e cultura afro-brasileira e indígena.

Por fim, ressalta-se que empreender um projeto de ensino-aprendizagem com a finalidade de construir uma sociedade plural, igualitária, numa sociedade que mantém enraizadas as bases de constituição alicerçadas no modelo eurocêntrico no qual o racismo, velado por quase um século pelo mito da democracia racial, não pode ser compreendido como tarefa fácil. Quando os sujeitos do processo, professores e estudantes são também vítimas de processos de exclusão, torna-se um conjunto de desafios permanentes.

## **1 O MOVIMENTO NEGRO, AS LUTAS DOS NEGROS BRASILEIROS E A TRAJETÓRIA DA LEI 10.639/03**

### **1.2 Os Movimentos Sociais Negros**

O ensino da História da África, da História da Cultura Africana e da História da Cultura Afro-Brasileira constitui a base da Lei 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, doravante) 9394/96, que pode ser considerada o ponto culminante da luta pela igualdade no Brasil.

Essas lutas são empreendidas há séculos pelos africanos, seus descendentes e pelos movimentos sociais brasileiros; que, a partir da Primeira República (1889-930), ganharam aspectos políticos.

A institucionalização da Lei, reforçada pelo Parecer CNE/CP003/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, é considerada uma vitória pelos Movimentos Negros.

São conquistas que marcam o limiar de um novo tempo de lutas. A luta pela implantação e pela implementação do ensino nos espaços de formação, tanto na modalidade básica (obrigatória), quanto na superior (suporte da básica), de onde saem os professores que atuam na educação básica, começa a ganhar solidez.

De acordo com os pesquisadores Petrônio Domingues (2007) e Almícar Pereira (2011), os Movimentos Sociais Negros contribuíram ativamente para a consolidação desse projeto legal. Os instrumentos legais se converteram na resposta do poder público às demandas da sociedade. No Brasil, os primeiros registros do movimento organizado são da década de 1920, quando o foco principal era denunciar a segregação racial.

Nessa fase, o movimento organizado não tinha caráter político, nem um programa definido, mas a educação formal já estava nas reivindicações como possibilidade para a superação das precárias condições em que vivia a população negra.

Para Petrônio Domingues (2007, p. 101):

Movimento Negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizados no mercado de trabalho, no sistema político, educacional e cultural. (DOMINGUES, 2007, p. 101).

Desde o século XVII, a população de africanos já travava lutas de resistência ao regime escravocrata, e essas manifestações se deram através das fugas, da formação de

quilombos das irmandades religiosas nos centros urbanos, de assassinatos de feitores ou mesmo dos senhores. Todos refletem a não passividade dos negros frente à situação de servidão.

No século XIX, ocorreu na Bahia a Revolta dos Malês, que, assim como o Quilombo de Palmares em Alagoas, se configura como símbolo da resistência dos africanos no Brasil. De acordo com Elisa Larkim Nascimento (2008, p. 141):

Reverenciada a figura de Luisa Mahin, da Revolta dos Malês, como protagonista do ativismo negro daquele período. Seu filho Luís Gama, além de ter sido um dos mais importantes abolicionistas do seu tempo, foi um dos precursores da consciência negra no Brasil. (NASCIMENTO, 2008, p.141).

Os movimentos sociais já existiam antes mesmo do fim do período de escravização dos negros, mas no início do século XX, assumem caráter político. Foram eles, principalmente o Movimento Negro, os principais responsáveis pela adoção de políticas públicas que objetivam corrigir a distância entre brancos e negros, consequência de séculos de escravidão e de exclusão social.

Os Movimentos Negros brasileiros não se configuraram como uma luta localizada, ou só dos negros brasileiros, pois já estavam na pauta de populações negras de outras partes do mundo a exemplo das reivindicações da “Primeira Convenção dos Povos Africanos no Mundo”, realizada em Nova Iorque em 1920, onde vinte e cinco mil delegados de todos os cantos do mundo africano lançaram uma “Declaração de Direitos”, na qual condenavam o colonialismo e afirmavam “o direito inerente do negro de controlar a África” (NASCIMENTO, 2008, p. 163). Entre outras medidas, pleiteou-se o ensino de história africana nas escolas públicas.

Na década de 1920, surgem os Movimentos Sociais Negros, que, desde as primeiras manifestações, mostraram que a intenção era questionar o quadro de marginalização, discriminação e desigualdades a que a população negra espalhada pelo Brasil era submetida. De acordo com Petrônio Domingues, a formação inicial tinha cunho assistencialista, pois, ao final da década de 1930, existiam mais de 250 associações com formatos diversos, como grêmios, clubes, jornais etc., espalhadas por alguns estados. Destaque para o papel da imprensa negra e para a fundação da Frente Negra Brasileira (FNB, doravante), em 1931.

Na mesma década, a questão da necessidade de mobilização para o ensino para a diversidade brasileira já estava na pauta das reivindicações desses movimentos.

O ensino de história africana já estava em discussão. No Brasil já era forte, segundo Almícar Pereira, a “questão da educação de pessoas negras já despontava como um tema de grande importância para as organizações de negros em nosso país”. (PEREIRA, 2011, p. 27 e 28).

A FNB sucedeu o Centro Cívico Palmares, fundado em 1926. Com a FNB, o

Movimento Negro ganhou aspectos políticos e foi transformado em movimento de massas, com participantes em dez estados. Com o Estado Novo (1937-45), o movimento perdeu forças e quase foi extinto, ressurgindo em 1944 com o Teatro Experimental do Negro (TEN, doravante), sob a liderança de Abdias Nascimento. Com o exílio do líder em 1968, o movimento foi praticamente extinto.

Durante o período ditatorial, 1964-85, nas lutas contra o regime de exceção, a denúncia do “mito da democracia racial” como um elemento fundamental para a constituição do movimento, a partir da década de 1970, pode ser observada, por exemplo, em todos os documentos do Movimento Negro Unificado (MNU), criado em 1978, em São Paulo, e que contou com a participação de lideranças e militantes de organizações de vários estados. Desde a “Carta Aberta à População”, divulgada no ato público de lançamento no MNU, realizado nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, em 7 de julho de 1978, podemos encontrar em todos os documentos a frase “por uma verdadeira democracia racial” ou “por uma autêntica democracia racial” (PEREIRA, 2011, p.37).

De acordo com Petrônio Domingues (2007), o Movimento Negro Unificado (MNU, doravante), assim como os movimentos anteriores, trouxe a proposta de mudanças nos sistemas de ensino, propondo educação como estratégia utilizada pelas organizações negras nas lutas contra o preconceito, racismo e reavaliação do papel do negro na história do Brasil. O programa de ação proposto em 1982 trouxe, entre outras, a proposta de inclusão do ensino de história da África nos currículos, da literatura negra, em detrimento da literatura de base eurocêntrica (DOMINGUES, 2007).

Na década de 1940, foi fundado o TEN, que daria origem ao Comitê Democrático Afro-Brasileiro. A organização promoveu eventos de grande repercussão como a Convenção Nacional do Negro Brasileiro e a Conferência Nacional do Negro. Ainda no ano de 1950, ocorreu o Primeiro Congresso do Negro Brasileiro, que foi um divisor de águas, pois chamou atenção para a valorização do negro como produtor de conhecimento.

Entre os objetivos centrados no fim do racismo, a educação formal se configurou como um dos alvos do MNU. De acordo com a antropóloga Luena Pereira:

Esta luta pela inclusão (social, econômica, política e simbólica) dá grande peso à educação, tanto pela reivindicação do aumento do acesso da população negra ao ensino formal, em especial à universidade, como pela mudança das representações sobre o negro nos currículos escolares do ensino básico, envolvendo a crítica e a transformação das relações raciais na escola. (PEREIRA, 2011 p. 254.).

Entre os anos 1980 e o início do século XXI, houve uma diversificação de organizações sociais vinculadas ao movimento negro, algumas delas defendendo teses distintas, mas tendo em comum o avanço da resistência, da denúncia para forçar a proposição de políticas públicas, de diretrizes legais e de ações afirmativas para os afrodescendentes no Brasil.

De acordo com as pesquisadoras Tânia Mara Pedroso Muller e Wilma Nazaré Baía

Coelho (2013, p. 33):

Em 1983, o deputado federal Abdias do Nascimento apresentou um Projeto de Lei (PL 1.332/83) que, entre os diversos pontos defendidos, podem se destacar aqueles específicos à educação como a inclusão do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na educação primária, secundária e superior. O projeto não foi aprovado. (MULLER e COELHO, 2013 p.33).

Nesse período, de acordo com Muller e Coelho (2013), houve severas críticas ao modelo de educação brasileira, e entre as propostas para inovação estava incluso o ensino obrigatório e gratuito para todos. Na década de 1980, o Brasil passou por profundas transformações políticas, econômicas e sociais.

Com o fim da ditadura em 1985 e a implantação do modelo democrático, a promulgação da Constituição Federal de 1988 trouxe em seu texto mudanças significativas para a educação do país e para a população de afro-brasileiros.

Entre as mudanças, o racismo passou a ser tratado como crime inafiançável. O Artigo 68 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias trouxe a garantia: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. (BRASIL, 1988, p. 17).

A Constituição de 1988 em seu Artigo V, inciso XLII, define o racismo como crime inafiançável e imprescritível. Em 2003, foi criada a Secretaria para a Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), destinada a estimular e coordenar as ações de inclusão racial. No mesmo ano, foi sancionada a Lei 10.639/03 e, em 2004, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Em 2008, a Lei 11.645/08 modificou a Lei 10.639/03 para incluir a obrigatoriedade do ensino de história e de cultura indígena. Essas leis são parte de um conjunto de políticas públicas de ação afirmativa adotadas pelo Estado Brasileiro no sentido de reconhecer e de superar, especialmente pelo Estado, a existência de desigualdades e de discriminação.

Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

XLI – a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais;

XLII – a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei.

No bojo desse conjunto de transformações pelas quais o país passava, a Lei 10.639/03 foi sancionada e alterada em 2008 pela Lei 11.645/2008, fruto de um longo processo de debates entre os movimentos sociais, cujos participantes já reivindicavam políticas públicas

voltadas para a promoção da igualdade, com o intuito de promover a inclusão de grupos brasileiros que, por séculos, foram vítimas de exclusão e discriminação.

A Lei 10639/03 foi sancionada no governo do então Presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 09 de janeiro de 2003. Esta Lei alterou o Artigo 26 da LDBEN, para incluir a obrigatoriedade do ensino de História da África e de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em toda a educação básica. A lei é fruto da conquista dos Movimentos Sociais Negros, que indicaram a necessidade de acrescentar os conteúdos aos currículos escolares visando à promoção de uma educação multirracial. A partir de então, a LDBEN passa a vigorar com o acréscimo dos Artigos 26-A e 79-B.

Em 2008, com a redação da Lei 11.645/08, o Artigo 26 foi mantido, mas passou a vigorar com os acréscimos do novo texto para incluir o ensino de História e Cultura Indígena:

§ 4º. O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

At. 26-A 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. (Redação dada pela Lei 11.645, de 2008).

§ 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 contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei 11.645, de 2008).

§ 2º. Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escola, em especial as áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). [...]

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Com a implantação e a implementação da Lei, as ações decorrentes dela devem ser vistas, segundo Muller e Coelho (2013), como uma política pública em sua definição original, não como mera ação provisória de governo visando a minimizar problemáticas enfrentadas pela escola pública. O processo de implementação, por várias razões, ainda enfrenta dificuldades para se tornar sólido. Segundo a historiadora Selva Guimarães (2005, p. 20):

Discutir o ensino de História no século XXI é pensar os processos formativos que se desenvolvem em diversos espaços e as relações entre sujeitos, saberes e práticas. Enfim, é refletir sobre modos de educar cidadãos numa sociedade complexa, marcada por diferenças e desigualdades. (GUIMARÃES, 2005, p. 20).

Um dos gargalos enfrentados nesse processo está relacionado à formação de professores. Muitos professores em atividade não tiveram acesso a processos formativos voltados para atender as demandas da Lei ou, em algumas situações, resistem por entenderem que a Lei é uma imposição do governo.

“Não é a sua origem, todavia, o que garante singularidade e importância à Legislação em referência, mas a natureza do desafio que coloca para o saber escolar, no sentido de alterar visões de mundo, de redimensionar a memória, de criticar mitos e enfrentar preconceitos”. (COELHO; COELHO, 2013, p. 96).

A Lei traz a possibilidade de ampliar a discussão sobre questões seculares que circundam o sistema de ensino, como o enfrentamento do preconceito e da discriminação e a luta contra um modelo eurocêntrico, isso diz respeito não só ao ensino de História, o novo modelo também precisa ser pensado em consonância com os saberes e práticas dos docentes. Daí a importância de projetos de formação continuada para os professores.

As manifestações, fruto da luta do Movimento Negro, permaneceram no cenário brasileiro, a exemplo da Marcha Zumbi dos Palmares. Em 2005, em Brasília, aconteceu a “Marcha Zumbi dos Palmares+10”, segunda edição da “Marcha Zumbi dos Palmares pela Vida e Contra Todas as Formas de Discriminação”, que ocorreu em 20 de novembro de 1995. Os dois eventos foram considerados divisores de águas na história das relações sociais no Brasil. O documento elaborado como resultado da primeira marcha abriu espaço para a discussão sobre políticas públicas entre o governo e a sociedade para o fim do preconceito, e a segunda marcha denunciou, entre outras questões, as desvantagens em que se encontram os negros em todos os níveis educacionais.

Os Movimentos Negros continuaram com a agenda de lutas para ampliação dos direitos da população afro-brasileira e, segundo os pesquisadores Paulo Vinicius Baptista da Silva, Rosa Amália Espejo Trigo e José Antonio Marçal, dois eventos foram fundamentais nesse processo:

A “Marcha Zumbi dos Palmares pela vida e contra todas as formas de discriminação”, realizada em 20 de novembro de 1995, é considerada um marco para as relações raciais no Brasil. Uma grande mobilização. Movimentos negros e direitos humanos e articulação de centenas de entidades negras levaram os ativistas a Brasília. Após uma passeata em direção ao Planalto e algumas horas de espera, uma comissão foi recebida pelo Presidente da República e pôde entregar diretamente o documento que continha um diagnóstico da situação social da população negra brasileira, bem como proposta de combate ao racismo e à desigualdade racial. (SILVA, TRIGO, MARÇAL, 2013).

Recebidos pelo presidente da república Fernando Henrique Cardoso, os manifestantes entregaram um documento com um diagnóstico da situação da população em questão e foi criada uma Comissão de Trabalho Interministerial para definir medidas de combate ao Racismo pelo Estado.

O debate sobre as desigualdades presentes na sociedade brasileira entre a população não é recente, mas parte de lutas seculares, que só podem ser compreendidas à luz da análise

da história dos três grupos que estão na base da formação do povo brasileiro: o branco, o negro e o indígena. Para os historiadores Mauro César Coelho e Vilma Nazareth Baía Coelho:

A introdução das temáticas previstas nas leis nº 10.639/03 constitui uma inversão do percurso usualmente trilhado pelas políticas educacionais. Ambas as leis não decorreram da constatação, por parte do Estado, de uma fragilidade no sistema ou nas condições de oferta. Os dois instrumentos legais resultam de demandas de movimentos sociais. Nos dois casos, a luta contra as formas de discriminação e preconceito foi o elemento determinante. (COELHO E COELHO, 2012, p. 02).

Essas temáticas criaram oportunidades para que todas as ações educacionais que visassem à promoção de uma educação de qualidade fossem repensadas para a inclusão da diversidade.

Segundo Abdias Nascimento (1978), os estudos sobre preconceito e formas de dominação sobre os afro-brasileiros ganharam solidez a partir da década de 1950, quando a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, doravante) patrocinou estudos sobre o tema, com a primeira edição em 1951, ampliada em seguida por pesquisas realizadas na Universidade de São Paulo (USP, doravante), das quais participaram Fernando Henrique Cardoso, Octávio Ianni e Renato Jardim Moreira. Atualmente esses assuntos ganharam espaço, tanto em virtude da militância das pessoas comuns quanto dos movimentos sociais organizados.

Além disso, nas últimas décadas, todas essas manifestações dos Movimentos Negros possibilitaram novas políticas públicas com potencial para promover o debate acerca da participação desses grupos em todas as esferas da vida em sociedade.

Todas essas ações almejam melhorar os indicadores sobre a participação dos afro-brasileiros e grupos menos favorecidos na economia, no acesso à educação e na vida em sociedade como um todo.

Para Munanga (2015), a saída está numa educação e numa socialização que enfatizem a coexistência ou a convivência igualitária das diferenças e das identidades particulares e a importância do ensino de história da África e do negro na sociedade brasileira:

A análise crítica da historiografia brasileira ainda existente mostra que essa história foi ensinada de maneira distorcida, falsificada, preconceituosa comparativamente à história de outros continentes, principalmente do continente europeu e dos brasileiros de ascendência europeia. (MUNANGA, 2005, p. 25).

A opção pela educação formal para resolver questões de diversidade no conjunto da população brasileira é um grande acerto. Através dessa formação, crianças, adolescentes, jovens e adultos podem e devem encontrar o caminho para convivência harmônica em uma sociedade pluricultural. Para Munanga (2005, p. 26), “os africanos são vítimas da negação de sua história nos contextos escolares. Foram os ocidentais, por questões ideológicas e políticas, que alienaram a personalidade coletiva do africano”.

Para tanto, precisamos contar com programas educacionais capazes de discutir as demandas da população e de introduzir um diálogo permanente sobre a necessidade de diminuição e eliminação das formas de preconceito e discriminação. Segundo Azevedo (2016), ensinar história da África e Afro-Brasileira em um país que tem 60% de sua população com ascendência africana “não se trata apenas de ajuste de contas com a memória, mas se trata também do ajuste de contas com o direito humano de se ter uma memória recontada sob outro prisma” (AZEVEDO, 2016, p. 235).

Azevedo (2016) destaca ainda a importância dos Centros de Estudos Africano Orientais os CEAOs, doravante – CEAO UFBA, CEAO USP, 1965, CEAO da Universidade Cândido Mendes, 1973 – que, a partir de 1959, tiveram destaque na área de pesquisas de estudos africanos. Mais recentemente, nas décadas de 1990 e 2000, houve o surgimento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB, doravante) em inúmeras instituições públicas de ensino, Universidades e Institutos como núcleos de incentivo à pesquisa em torno das heranças africanas.

As discussões acerca da necessidade de ensinar para a diversidade não são recentes no Brasil, desde o século XX intelectuais e políticos de diversas áreas debatem o assunto, esse debate, porém, só tomou forma no mundo acadêmico recentemente, com foco no preconceito e na discriminação a partir da década de 1980. A grande inovação que a proposta traz em seu bojo, embasada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-Raciais, é situar negros, seus descendentes e indígenas como atores na formação do país e na construção da identidade do povo brasileiro.

Segundo Tânia Mara Pedrosa Muller e Wilma Nazaré Baía Coelho (2013, p.04):

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. (MULLER; COELHO, 2013, p. 04).

Vale ressaltar que foi a soma de forças dos movimentos sociais, da comunidade acadêmica e do poder público que efetivaram as políticas para implantação da Lei. Para Coelho; Coelho (2013), “daí decorre um dos mais claros desdobramentos da legislação, a necessidade de alterar o saber escolar, de modo a satisfazer a legislação, desde fora do sistema, compreendendo os espaços de pesquisa e a formação de pesquisadores e professores” (COELHO; COELHO, 2013, p.03).

Segundo a historiadora Rebeca Gontijo (1999), as narrativas sobre a história do Brasil, bem como sobre o modelo educacional, trouxeram a Europa como centro de referência da formação do povo brasileiro. Nas narrativas, os povos indígenas e africanos foram vistos

como coadjuvantes. Essa visão sobreviveu ao tempo e permanece impregnada no currículo e na legislação educacional, sendo perceptível nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, doravante) de 1997, que, segundo Rebeca Gontijo (1999, p. 65):

Trazem a criticada visão do Brasil como produto da união de três raças (índios, negros e brancos), contraditoriamente, não está ausente, sendo disfarçada na forma de "povos indígenas", "sociedades europeias" e "continente africano". Ou seja, os indígenas são apresentados como povos, os brancos como povos e os negros como algo sem identidade, definidos pelos limites territoriais de um continente ou de uma civilização. (GONTIJO, 1999, p. 65).

Os currículos escolares, a partir da Lei, devem atribuir à História da África, dos africanos e dos indígenas, bem como da América, a mesma relevância atribuída à Europa e isto é o que sinaliza a Legislação. É importante que crianças e adolescentes, ao fazerem o percurso da Educação Básica, conheçam a história sobre o continente africano e sobre a participação dos negros e dos indígenas na formação da identidade e da sociedade brasileiras. Espera-se que o ensino de história, assim como os conteúdos expressos no livro didático, oportunizem aos estudantes condições para refletir acerca da participação dos povos não europeus e de suas respectivas culturas na formação da identidade brasileira.

Como resolver a questão da formação de professores para a implementação da Lei pelos sistemas de ensino e suas escolas? Segundo a historiadora Mônica Lima (2014, p. 3), quando essa lei foi promulgada, a impressão que se teve:

(...) a princípio, foi que a obrigatoriedade recaía apenas sobre o trabalho dos professores da educação que, a partir dali, teriam que dar conta de todas as lacunas de sua formação no que se referia à história da África e dos negros no Brasil. Mas, em março de 2004, o Conselho Nacional de Educação colocou a público as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e, em junho daquele mesmo ano, aprovou a resolução nº17, a qual, sem deixar margem a dúvidas, estabeleceu que as medidas diziam respeito também aos docentes e gestores do ensino universitário. (SOUZA, 2014, p. 3).

O ensino de história no Brasil foi sempre fortemente influenciado pelo modelo eurocêntrico, baseado na figura do africano associado à escravidão e, conseqüentemente, à África como lugar primitivo e atrasado. Para o pesquisador José Ricardo Oriá Fernandes (2005, p. 380), “a omissão dos currículos e dos manuais didáticos quanto à condição de sujeitos históricos e ameríndios contribui para elevar os índices de evasão e repetência de crianças provenientes dos estratos sociais mais pobres”.

A história ensinada reserva, tanto aos africanos e a seus descendentes quanto aos indígenas, imagens de condições subalternas; ou seja, negros e índios sendo escravizados, chicoteados ou expostos a situações de humilhação. Para a criança pertencente a esses grupos, esse quadro era o referencial da sua história e dos seus antepassados. Essas imagens contribuíram para a formação de um imaginário social negativo sobre eles. Esses referenciais

negativos da história dos antepassados dentro e fora da escola colaboram para o fracasso escolar de muitos estudantes.

Segundo Fernandes (2005, p. 380):

Currículos e manuais didáticos que silenciam e chegam até a omitir a condição de sujeitos históricos às populações negras e ameríndias têm contribuído para elevar os índices de evasão e repetência de crianças provenientes dos estratos sociais mais pobres. (FERNANDES, 2005, p.380)

Para Oliva (2009), esse quadro precisa ser refeito. O papel das escolas e dos sistemas de ensino é o de adequar o currículo e o livro didático, que está entre os principais recursos utilizados pelos professores como instrumento pedagógico, no sentido de atender as demandas de uma educação antirracista. São medidas simples que, somadas ao esforço dos educadores, dão o tom da transformação.

Neste caso, o papel das escolas e dos manuais escolares é de fundamental importância. Apesar de encontrarmos leituras e interpretações equilibradas e positivas acerca dos africanos na legislação escolar, em experiências nas salas de aula e em alguns dos livros didáticos, a tendência majoritária é a de reproduzir as imagens dos africanos escravizados, brutalizados ou massacrados pela fome e conflitos, marcadas sempre pela ausência de uma crítica ou reflexão histórica mais pontual. (OLIVA, 2009, p.19).

Para dar sequência à discussão sobre a necessidade de se promover educação para a diversidade no Brasil, – e isso inclui a participação dos africanos, dos indígenas e de outros grupos tão importantes quanto os europeus para a formação da identidade brasileira – seguiremos discorrendo sobre ensino de história do Brasil, bem como a maneira pela qual os africanos são tratados na historiografia.

## **1.2 O Ensino de História no Brasil**

Segundo os pesquisadores Ruckstatder; Ruckstatder (2010), o ensino de história no Brasil, desde o início do período colonial, excluiu grupos dos processos de formação da identidade do povo brasileiro e excluiu, também, a criação de mecanismos para democratizar o ensino e a participação desses grupos. A intenção aqui é discutir o ensino de história relacionado à inclusão do ensino de história africana e indígena.

A História, como disciplina autônoma, surgiu no século XIX na França e se fundamentava nas concepções positivistas. Tinha, como principal função, a reconstrução do passado tal qual ocorrera, enfatizando grandes fatos e a construção de mitos e de heróis. No Brasil, o ensino da disciplina teve início com os padres jesuítas no período colonial, fundadores das primeiras unidades de ensino, e foi largamente pesquisado nos diferentes períodos e contextos históricos com a finalidade de discutir como o conhecimento cumpre as demandas educativas de determinado período, com o objetivo de contribuir com os modelos

educacionais.

Até o século XVII, o ensino na colônia pautou-se no atendimento às demandas da Coroa Portuguesa, assim como a todos os aspectos da vida na colônia. O ensino visava a atender interesses econômicos, políticos e sociais, e para isso alguns grupos foram excluídos.

A história dos grupos marginalizados, formados por africanos e seus descendentes, indígenas, colonos pobres, entre outros, não ocupava espaços nos bancos escolares. A exclusão desses grupos visava a atender as demandas dos dominadores, os europeus, que, trilhando esse caminho, impuseram a cultura europeia aos grupos dominados.

A inclusão das discussões sobre questões relacionadas à formação e à inclusão de conhecimentos sobre os arranjos culturais desses grupos marginalizados são bem recentes na história do Brasil. Durante o período colonial, esses grupos não foram contemplados pelos programas educacionais. A historiografia da época atendia, sobretudo, aos interesses da Coroa e à manutenção da fé católica.

Com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal em 1759, a Coroa inaugura um projeto educacional conhecido como "Reforma Pombalina", que não só visava a atender aos interesses da Metrópole Portuguesa, como "visava à transformação e adaptação da sociedade portuguesa aos movimentos sociais, culturais, econômicos e políticas que estavam a ocorrer na Europa do século XVIII" (NETO; MACIEL, 2008 p. 12).

O projeto de educação jesuítico pretendia promover transformações no modo de vida dos indígenas para inseri-los nos moldes da colonização. Havia também o objetivo de utilizar a mão de obra indígena no contexto da produção colonial. De acordo com os pesquisadores, o projeto jesuítico era um projeto de "transformação social".

Segundo Toledo (2005), com o advento do Império, a partir da Proclamação da Independência do Brasil em 1822, o ensino de História passa a ser analisado na perspectiva do ensino ministrado no tradicional Colégio Pedro II, fundado em 1838, e os compêndios adotados por ele foram, por muito tempo, referência para o ensino de história no Brasil.

Na tarefa de criar a nação, a História consolidou suas bases constituintes como disciplina escolar. Pensar essa disciplina se construindo no Brasil é, portanto, pensar o saber histórico se definindo no conjunto das relações sociais imperiais no início do século XIX. (TOLEDO, 2005, p. 04).

Na visão da pesquisadora, a história ensinada nesse período destinava-se à elite branca e estava estruturada nos conteúdos sobre as civilizações da antiguidade. Inspirada no ensino das humanidades clássicas, a exemplo do caso francês, o colégio se converteu em instituição formadora de uma elite intelectual, capacitando-a para seguir os cursos superiores e assumir cargos políticos e administrativos do Império.

Segundo Schwarcz (1993), com a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB, doravante) em 21 de outubro de 1838, estava “em suas mãos a responsabilidade de criar uma história para a nação, inventar uma memória para um país que deveria separar, a partir de então, seus destinos dos da antiga metrópole europeia”. (SCHWARCZ, 1993, p.144)

Esta tarefa não foi fácil, pois o IHGB tinha pela frente a difícil missão de criar uma identidade para o Brasil e os brasileiros e se diferenciar dos demais países, principalmente de Portugal, no intuito de atribuir uma nova identidade, dando solidez à ideia de nação.

Quanto à formação de uma identidade nacional, segundo Pereira:

O Instituto defendia a tese do Brasil miscigenado, formado por brancos, negros e indígenas, ou seja, defendia que o nosso país era fruto desses três elementos culturais, no entanto defendia a superioridade do branco. Privilegiava o Estado como principal agente da História brasileira, enfatizando os principais acontecimentos, os grandes heróis nacionais. (PEREIRA, 2014, p. 04).

Uma forma peculiar de manter o modelo eurocêntrico em ação foi o projeto de o IHGB funcionar como instrumento de atendimento às demandas da Coroa. Mas de acordo com Schwarcz,:

Criado logo após a independência política do país o estabelecimento carioca cumpria o papel de que lhe fora reservado, assim como os demais Institutos Históricos: construir uma história da nação, recriar um passado, solidificar mitos de fundação, ordenar fatos buscando homogeneidades em personagens e eventos até então dispersos. (SCHWARCZ, 1993, p. 129.)

“Quanto à questão racial, difunde-se uma postura dúbia, na medida em que um projeto de centralização nacional implicava também pensar naqueles que ficariam excluídos desse processo, ou seja, negros e indígenas”. (SCHWARCZ, 1993, p. 145.) Ainda de acordo com a pesquisadora (1993) uma forma prática de exemplificar a postura do IHGB sobre as populações do Brasil é pelo Concurso promovido pelo Instituto em 1844 sobre “Como escrever a história do Brasil”.

O autor premiado, o naturalista alemão Karl Friedrich Philipp Von Martius, propôs uma maneira de entender o Brasil, correlacionando o desenvolvimento do país com o aperfeiçoamento específico das três raças.

Estas, por sua vez, segundo Von Martius, possuíam características absolutamente variadas. Ao branco, cabia representar o papel de elemento civilizador; ao índio, era necessário restituir sua dignidade original ajudando a galgar os degraus da civilização; e ao negro, por fim, restava o espaço da detração, uma vez que era entendido como fator de impedimento ao progresso da nação. (SCHWARCZ, 1993, p. 147).

O negro africano e brasileiro, elemento formador do povo brasileiro, após séculos de submissão ao modelo de escravização imposto pelo europeu, entre o fim do século XIX e início do século XX, foi caracterizado para representar um peso para o progresso da nação. Pesquisadores formularam e divulgaram teorias de cunho racista, que atribuíam ao negro a culpa pelo atraso do país. Assim, além da exclusão aos direitos essenciais, a partir de então, aos negros pesou a responsabilidade de prejudicar o progresso, o que se refletiria nas teorias raciais disseminadas no início do século XX no país.

Mesmo diante da propagação da ideia de hierarquia entre as raças, o negro não se manteve passivo à condição imposta pela escravização. As lutas em oposição ao regime se manifestaram de várias formas muito antes da assinatura da Lei Áurea, desde as ações cotidianas de resistência, conforme o historiador Jayme Pinsky (2016), como as fugas em massa, formação de quilombos, assassinatos de senhores e senhoras, suicídios e revoltas.

Segundo Carlos Hasenbalg (2005, p. 80):

O preconceito e a discriminação racial apareceram no Brasil como consequências inevitáveis do escravismo. A persistência do preconceito e a discriminação após a destruição do escravismo não são ligadas ao dinamismo social do período pós-abolição, mas são interpretadas como um fenômeno de atraso cultural, devido ao ritmo desigual de mudança das várias dimensões do sistema econômico, social e cultural. O que separa e diferencia negros e brancos no Brasil é fruto de um processo de construção, que durou todo o período colonial, envolvendo as várias etapas de formação, consolidação e desagregação do sistema escravista. Florestan Fernandes não vê o preconceito e a discriminação raciais como resultado parcial da mudança legal do status dos negros, pelo contrário, argumenta que o modelo arcaico de relações raciais só desaparecerá quando a ordem social competitiva se libertar das distorções que resultam da concentração racial, de renda, privilégio e poder. (HASENBALG, 2005, p. 80).

Com a assinatura da Lei Áurea em 13 de maio de 1888 e com a disseminação de teorias racistas na Europa, o Brasil passou a fazer tentativas de branqueamento da população, ancorado nos fundamentos da ideologia racial elaborados a partir do fim do século XIX a meados do século XX pela elite brasileira. Essa ideologia disseminou a ideia de que o atraso do país estava diretamente relacionado à quantidade de negros. Para solucionar tal situação, optou-se pela adoção da mão de obra europeia, estimulando a migração de milhares de pessoas para trabalhar nas lavouras em substituição à mão de obra escrava.

Para Kabengele Munanga (1999, p. 16):

Apesar de ter fracassado o processo de branqueamento físico da sociedade, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças dos negros e mestiços. Esse ideal prejudica qualquer busca de identidade baseada na "negritude" e na "mestiçagem", já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superior. (MUNANGA, 1999, p. 16).

A miscigenação seria o caminho para extinguir negros, indígenas e o próprio mestiço para originar uma raça brasileira, prevalecendo a crença na superioridade da raça branca. De acordo com esse pensamento, o negro desapareceria em pouco tempo.

Intelectuais e cientistas participaram dessas construções dando todo o respaldo necessário à política de branqueamento da população brasileira.

O médico psiquiatra Nina Rodrigues formulou concepções baseadas no determinismo biológico, que contribuíram para acentuar a inferioridade da população negra no Brasil e serviram de reforço para as teorias racistas que se desenvolveriam no século XX. Para Hasenbalg (2005, p. 83):

(...) após a abolição, o racismo, a discriminação e a segregação geográfica dos grupos raciais bloquearam os principais canais de mobilidade social ascendente, de maneira a perpetuar graves desigualdades raciais e a concentração de negros e mulatos no extremo inferior da hierarquia social (HASENBALG, 2005, p.83).

No Brasil, durante a Primeira República (1889-1939), o ensino de História foi fortemente influenciado por cientistas estrangeiros, principalmente os franceses com a contribuição da "Escola Nova" e do Positivismo. Para Gontijo (1999, p. 62) "o mais interessante é considerar o fato de que a mudança no regime político promove certa urgência de reflexão sobre saberes e poderes necessários e sua efetiva consolidação". No campo do ensino, as mudanças são necessárias para justificar os interesses da classe dominante e atender a interesses do modelo político vigente.

Com o objetivo de enfatizar as tradições do passado e com o advento da República, surge a necessidade de adequar o ensino à construção do patriotismo, passando a adotar a História da Pátria com a missão de integração entre os brasileiros e a civilização ocidental. Na História da Pátria, os conteúdos deveriam enaltecer a figura dos heróis nacionais.

No contexto de consolidação da República, foi disseminada por alguns estudiosos a ideia de que os negros eram culpados pelo atraso brasileiro, o que justificou as correntes migratórias europeias com o propósito de "branquear" o povo brasileiro. Lembrando que, durante praticamente todo o período colonial, desde a chegada dos primeiros grupos de africanos para o trabalho na produção açucareira, eles, africanos e seus descendentes, foram excluídos dos bancos escolares.

Exatamente no período pós-assinatura da Lei Áurea (1888), a maioria dos africanos e seus descendentes permaneceram excluídos dos programas escolares, que se destinavam à elite formada pelos portugueses ricos.

Nesse contexto, os africanos, ex-escravizados, viram os postos que ocuparam nas fazendas serem ocupados por homens e mulheres brancos, livres e assalariados, enquanto a

eles restou a opção de engrossar as fileiras de excluídos nas periferias das cidades.

Hasenbalg, tendo como referência a análise da obra de Florestan Fernandes, “A Integração do Negro na Sociedade Brasileira”, concluiu:

Com a desintegração do regime escravista, a mudança do status legal de negros e mulatos não se refletiu numa modificação substancial de sua posição social. A falta de preparo para o papel de trabalhador livre e ao limitado volume de habilidades sociais adquiridas durante a escravidão, acrescentou-se a exclusão de oportunidades sociais e econômicas, resultantes de uma ordem social competitiva (HASENBALG, 2005, p. 79).

Aos ex-escravizados foi relegada a margem inferior dos sistemas produtivos. Esses processos históricos marcados pela exclusão deixaram marcas profundas que delineiam as desigualdades e as distâncias existentes entre brancos e negros nos campos educacionais e profissionais até nossos dias.

Na década de 1930, dois acontecimentos marcam um novo capítulo da história brasileira: Gylberto Freyre lança a obra “Casa Grande e Senzala” (1933), que se tornaria a base para a criação do mito da democracia racial, além disso, surge a FNB em 1931.

Para Munanga, a FNB foi considerada o primeiro movimento racial realmente reivindicativo após a abolição da escravatura. Esse movimento, transformado em partido político em 1936 e interdito no ano seguinte, como todos os outros partidos políticos do país, pela ditadura de Getúlio Vargas, e todos os demais movimentos negros que apareceram e desapareceram entre 1945 e 1970. Estavam preocupados em dar ao negro uma nova imagem, semelhante àquela proposta pela ideologia de “democracia racial”. (MUNANGA, 1999, p. 97).

Além dos movimentos citados acima, surgiram várias outras agremiações com o mesmo fim – discutir a situação dos negros no Brasil. Segundo Petrônio Domingues (2007, p. 102), “no final de década de 1930, havia cerca de 250 associações espalhadas por alguns Estados da Nação”. As lutas dos Movimentos Sociais Negros passariam por grandes transformações nas décadas subsequentes.

As pesquisadoras Muller; Coelho (2013) afirmam que, desde cedo, esses movimentos perceberam que a questão educacional era essencial. “Entre todas as violências às quais a população negra tem sido submetida, a exclusão do sistema educacional é, certamente, uma das mais perniciosas formas de ferocidade” (MULLER; COELHO, p. 32, 2013).

Os movimentos negros passaram a reivindicar um ensino que criasse expectativas positivas de si e da sua história para os alunos negros, acreditando que a luta contra o preconceito e a discriminação, partindo da escola desde os processos iniciais de formação, certamente abririam novas perspectivas a esses estudantes.

Nesse contexto, ocorre o que poderia ser caracterizado como mudança de projeto de branqueamento da população para o mito da democracia racial e, para tal, “a grande contribuição de Freyre foi ter mostrado que negros, índios e mestiços tiveram contribuições

positivas na cultura brasileira” (MUNANGA, 1997, p. 98). A sociedade brasileira passou a incorporar uma forte ideia de democracia racial que, segundo Munanga (2006, p. 12):

O mito de democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros, afastando os mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade, de se reconhecerem como brasileiros, afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. (MUNANGA, 2006, p.12).

Com isso, a desigualdade não mais é atribuída a questões raciais, mas à condição social. As desigualdades sociais e regionais entre brancos e negros ganham espaço nas discussões sobre suas condições. A disseminação da ideia de igualdade racial muito prejudicou a evolução dos movimentos sociais reivindicatórios, pois criou um consenso de que não existiam problemas de ordem racial no país.

Já para Florestan Fernandes (1965, p. 83), “uma democracia racial autêntica implica que negros e mulatos devam alcançar posições de classe equivalentes àquelas ocupadas por brancos”, uma contraposição ao pensamento que sustentou o mito de democracia racial. Ressalta-se que, na prática, nunca houve democracia racial no Brasil, haja vista a distância social e econômica que separa brancos e negros até os dias atuais. Essa teoria ficou limitada ao campo das ideias.

Mas, na visão de Hasenbalg (2005), as desigualdades raciais contemporâneas não estão relacionadas à escravidão, mas às relações estruturais desiguais e ao intercâmbio desigual entre brancos e negros.

O preconceito racial contra negros e seus descendentes é uma realidade cruel na vida dos brasileiros. Com alguma facilidade, é possível presenciar, em todos os âmbitos da sociedade brasileira, inclusive nos espaços escolares, situações discriminatórias a que são subjugados os negros. A escola, como ambiente de formação, foi também escolhida para alicerçar as bases para a construção de uma sociedade mais igualitária, na qual pessoas de diferentes origens aprendem as lições para a promoção da igualdade.

Segundo Kátia Maria Abud (2006), na Era Vargas (1930-1945), com a criação do Ministério da Educação e Saúde e a Reforma Francisco Campos, houve aumento da centralização do poder do Estado e do controle sobre o ensino. Novamente, o ensino de história reafirmou seu papel de fortalecer o sentimento de identidade nacional.

Com a Reforma Francisco Campos de 1931, os conteúdos “História Geral” e “História do Brasil” passaram a ser denominados como “História da Civilização”. Até então, os

programas do ensino secundário eram elaborados pelos professores do Colégio Pedro II, mas, a partir da Reforma Francisco Campos, eles passaram a ser elaborados pelo Ministério da Educação.

“Gradualmente, por meio de vários atos legais, a História do Brasil adquiriu autonomia quando a Reforma de 1942 restabeleceu, em caráter permanente, a separação entre a História Geral e a do Brasil, aumentando consideravelmente a carga horária da disciplina no curso ginásial”. (ABUD, 2006, p. 72).

A partir de então, a História passou a ser disciplina obrigatória para todas as escolas, modelo inspirado nos franceses da Escola Nova, que sugeria a formação de um sujeito mais crítico. A adoção do programa pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), que incluiu a História do Brasil no currículo escolar, mencionou o estudo da busca pelas origens do povo brasileiro, originada de três povos, o branco, o negro e o indígena, dos quais o branco estava na base. A inclusão dos assuntos não levou à adoção de práticas educacionais voltadas para a promoção da igualdade dos três povos.

A Reforma Capanema de 1942 trouxe o princípio da autonomia didática do professor e a divisão dos programas em unidades didáticas.

Para a pesquisadora Kátia Abud (2006, p. 74):

Os programas de ensino de História continham elementos fundamentais para a formação que se pretendia dar ao educando no sentido de levá-lo a compreender a continuidade histórica do povo brasileiro, compreensão esta que seria a base do patriotismo. (ABUD, 2006, p.74).

Segundo Toledo (2005), em 1948 a história torna-se disciplina escolar autônoma, fruto de interesses econômicos e políticos da classe senhorial para definir o nascente Estado e criar memória sobre o início da nação. Além de disciplina escolar autônoma, com carga horária maior no ginásio, os programas e livros didáticos eram formulados para enfatizar o sentimento nacional e reforçar a importância do assunto.

Outra característica presente era o estudo da origem do povo brasileiro, sustentado na teoria de três povos, em que o português estaria na base. "Dispensava-se ao índio, um dos vértices do triângulo étnico do Brasil, um tratamento que eliminava sua existência contemporânea". (TOLEDO, 2005, p.84).

No contexto do pós-guerra, foram estabelecidas novas propostas em relação ao ensino de história, os debates foram colocados no âmbito da escolarização, as pressões intensificaram essas perspectivas e a história foi entendida com base na sucessão linear. Nesse período, o ensino sofre influência de vários pesquisadores, a exemplo de Paulo Freire.

Segundo Selva Guimarães Fonseca (2005), no período conhecido como Ditadura

Militar (1964-1985), o ensino de História sofreu alterações promovidas pela Lei 5.672/71, que passou a ser integrada à Geografia na disciplina de Estudos Sociais, instituída pelo Decreto 853/71. Analisando como ficou o ensino nesse período, percebe-se que foi planejado para atender às demandas do crescimento econômico, que as reformas provocaram consequente euforia da população que, na sua maioria, ou apoiou as imposições do governo ou não se incomodou com as mudanças e as aceitou de forma passiva. Nem todos enxergavam a ditadura como um modelo opressor ou viam nas atividades governamentais indícios de repressão ou perseguição, que eram inegáveis, mas percebidas apenas por grupos restritos ou alvos diretos.

Os professores das disciplinas da área de ciências humanas foram alvo de perseguições. A disciplina de História e outras disciplinas da área de ciências humanas foram reorganizadas, reestruturadas, passando por algumas limitações, tendo sido reduzidas e/ou substituídas por outras disciplinas como “Educação Moral e Cívica”, “Educação para o Lar” e “Estudos Sociais”.

Professores e estudantes que manifestaram oposição ao regime foram duramente perseguidos, reprimidos e marginalizados, com a finalidade de aumentar o controle sobre as instituições de ensino. A historiografia foi repensada e reordenada com o intuito de limitar a função das disciplinas da área de humanas no período que seria o de formar cidadãos incapazes de questionar a ordem vigente.

Segundo Selva Guimarães, este fato é explicado pela ordem política, fundamentalmente, nos propósitos do poder, que agia no sentido de controlar e reprimir as opiniões e os pensamentos dos cidadãos, de forma a eliminar toda e qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário (FONSECA, 2005, p. 94).

Na década de 1980, o Brasil passou por uma série de mudanças na política, com o aumento de manifestações por todo o país pela Campanha das Diretas Já. No fim da década de 1970 e início da década de 1980, após um processo de lutas da população, o regime de exceção chegou ao fim. O novo modelo político foi respaldado pela Nova Constituição de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, que trouxe várias inovações para o sistema de ensino, incluindo a obrigatoriedade de o Estado garantir a educação básica, acenando para um novo tempo.

Segundo a historiadora Selva Guimarães, (2005) das mudanças e permanências no ensino de História a partir da década de 1990, destacam-se a substituição de conteúdos de Estudos Sociais por História e Geografia no currículo do ensino fundamental, o fim das disciplinas de Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira e EPB

(Estudos do Problemas Brasileiros), bem como o fim das licenciaturas curtas em Estudos Sociais, a instituição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, doravante), a nova LDBEN e os PCN.

Outro elemento não menos importante foi a inclusão das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS) e a implantação da modalidade Ensino a Distância (EAD). Todo esse conjunto de mudanças promoveu transformações na maneira de ensinar. Os conteúdos das disciplinas extintas cederam lugar ao ensino de História na perspectiva crítica de “que não se submete mais às concepções prescritivas e normativas sobre como ensinar dos velhos manuais” (FONSECA, 2005, p. 13).

Durante praticamente todo o transcurso da História do Brasil, os africanos não estiveram presentes nos bancos escolares nem como estudantes, nem como sujeitos históricos. Essa presença nas escolas é um fato recente, como descrito anteriormente, não havendo registros de escolarização dos escravos, nem de seus filhos e nem de ex-escravos até os primórdios do século XX. Embora haja registros de africanos que sabiam ler e escrever durante esse período, eles não foram amparados pela legislação educacional.

Para a historiadora Mônica Lima Souza (2003, p. 01), o ensino de História da África exige um novo olhar:

Esse novo olhar sobre a trajetória das sociedades humanas deve buscar uma perspectiva menos eurocêntrica e a inclusão de novos espaços e sujeitos no mapa da História. Reconhecer a presença africana amplia a nossa concepção de mundo e permite perceber aspectos das relações entre povos e regiões do planeta ao longo do tempo, por nós ainda pouco conhecido e compreendido. Tal aprendizado ilumina nosso entendimento sobre processos históricos e dinâmicas sociais, que a negação secular da história africana nos currículos escolares e universitários no Brasil nos levou a não perceber e, por consequência, interpretar de forma equivocada. (SOUZA, 2003, p. 01).

Ensinar história da África no Brasil requer certos cuidados, primeiro, porque é um assunto que está permeado de preconceitos ou mal entendidos, segundo, porque a promulgação da Lei 10.639/03 foi recebida por muitos educadores como imposição. Entender a promulgação da Lei como imposição gera resistência em quem precisa tornar o processo possível.

### **1.3 O Ensino de História da África em Questão**

De acordo com a historiadora portuguesa Isabel Castro Henriques (2011), o mundo vive sob a influência da Revolução Tecnológica iniciada em meados do século XX, marcada pela expansão da tecnologia dos meios de comunicação, que “encurtaram” distâncias ao promover a integração entre os povos. O acesso cada vez maior de pessoas a esses recursos

promoveu a comunicação entre os povos das mais variadas localidades do planeta, conseqüentemente, ampliou o conhecimento entre todos.

Atualmente, há facilidade de ter acesso à informação sobre outros povos e suas culturas, mesmo a longas distâncias e a custos acessíveis, em razão da quantidade de sítios na rede mundial de computadores que disponibilizam livros, editoriais e revistas a preços baixos ou mesmo gratuitos.

Todo esse aparato disponível não é suficiente para derrubar velhas barreiras entre os grupos humanos: a desigualdade social ainda vitima milhões de pessoas pelo mundo, as quais não têm acesso a esses meios, e a população que acessa talvez não acesse para fins de formação. Mesmo com todos esses recursos, não foi possível desconstruir imagens e estereótipos que temos sobre nós e os outros, criados por informações fantasiadas e carregadas de preconceitos milenares.

Para o pesquisador africano Ki-Zerbo (1983, p. 23):

As populações africanas, como qualquer outra, produziram e produzem história. No plano dos fatos, das obras, das práticas agrárias, dos medicamentos homeopáticos, das organizações políticas, dos ritos, da utilização de ferros e minérios e das próprias receitas de cozinha, que não foram escritas, mas preservadas pelas oralidades. (KI-ZERBO, 1980, p.23).

Os africanos arrancados de suas origens para outras regiões do planeta conseguiram preservar as africanidades. A resistência se faz presente nos saberes tradicionais que sobreviveram a perseguições ao longo da história e estão presentes no cotidiano dos brasileiros.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico Raciais: “Reconhecer exige a valorização e o respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e sua história”. (BRASIL, 2004, p.12). Esse é um dos desafios impostos ao ensino.

Outro desafio é “que África ensinar”? O historiador Anderson Oliva (2008, p. 200) defende, como o estudo da história da África, “uma abordagem acerca da trajetória histórica do continente em seu próprio eixo-espaço-temporal”.

Pensar em que África se ensina no currículo escolar brasileiro reporta a temáticas presentes no livro didático em razão de sua relevância para o ensino, bem como sobre a África difundida através dos meios de comunicação que influenciam a construção imaginária: homogênea, devastada, vítima da pobreza e da miséria. De acordo com Oliva (2008, p. 202), “sobre a forma como a África foi retratada nos últimos anos vamos encontrar conclusões bastante parecidas que apontam para uma grande lacuna ou um período de intensos esquecimentos”.

Os estudos africanos no Brasil surgiram com Nina Rodrigues, no início do século XX, que, ao pesquisar as relações raciais, apontou a necessidade de estudar a África, “influenciado pelas teorias racialistas e o evolucionismo social”. De acordo com o pesquisador Lucival Fraga dos Santos (2016) a África que se ensina no Brasil é proveniente de um quadro discursivo, no qual se constituíram os Estudos Africanos a partir da década de 1950 até o início do século XXI, o referencial teórico desse quadro, com raríssimas exceções, era oriundo da Europa e dos Estados Unidos.

Os avanços das últimas décadas, favorecidos pela ampliação do interesse pelo assunto e pela criação dos CEAO, assim como dos NEABI, criaram um movimento de reescrita da história africana, porém, o alcance não tem atingido todos os professores em atividade.

De acordo com a pesquisadora Lorene dos Santos (2011) a libertação das colônias europeias na África provocou tanto um movimento de reescrita da história como um movimento de novas perspectivas de análise historiográfica, com a proposta de romper com a história restrita à dominação do continente, segundo ela, isso favoreceu:

(...) a construção de novos olhares e novos conhecimentos sobre a milenar história do continente africano. A combinação entre um contexto político favorável e o alargamento do campo da História permitiu, então, a incorporação de uma infinidade de fontes e a multiplicação das pesquisas e publicações, muitas delas elaboradas por historiadores e cientistas sociais africanos. (SANTOS, 2011 p. 63).

Para Kwame Anthony Appiah (2013, p. 04), a história oral propiciou o avanço de estudos em sociedades que não tinham arquivos escritos, como as africanas:

Isso mudou completamente nosso entendimento do passado da África. Passamos a saber por exemplo, que naquela região “sem História”, houve, antes do nascimento de Cristo, uma grande expansão cultural na área hoje equivalente a Camarões, que explica a distribuição de idiomas naquela parte do mundo assim como a expansão do Império Romano explica porque se fala português no Brasil. (APPIAH, 2013 p. 04).

Segundo Kabengele Munanga (2009), a espécie humana originou-se na África, no Vale da Grande Fenda, marcado por grandes lagos onde estão as nascentes do Nilo. Foi desse lugar que homens e mulheres saíram para povoar o próprio continente e o resto do mundo. Disso resultou a hipótese de que os primeiros seres humanos, por terem origem nos trópicos, apresentavam pigmentação escura. A civilização egípcia, uma das mais antigas da humanidade se desenvolveu no continente africano. Porém, por muito tempo pensava-se que o Egito tinha sido povoado a partir da Ásia, até então considerada berço da humanidade. Por muito tempo, da antiguidade até a véspera da era colonial moderna, era comum encontrar escritos nos quais a África era retratada com imagens positivas, com descrições da natureza, das paisagens e das mulheres carregadas de simpatia.

No entanto, a partir das invasões coloniais, a historiografia ocidental tentou apagar as contribuições dos nativos, a exemplo da negação da civilização egípcia de pertencer ao

continente africano. Para Munanga (2009, p. 45): “Essa negação foi uma estratégia político-ideológica que visava rechaçar o negro do processo da civilização ocidental, a fim de justificar a colonização e a dominação política e econômica de suas riquezas”.

O Brasil e a África estão ligados historicamente. Essas ligações tiveram início no período colonial, mais precisamente a partir do século XVI, quando milhões de africanos foram deslocados para trabalhar nas colônias europeias. Arrancados de sua terra, inicialmente foram adaptados ao cultivo de cana-de-açúcar, para atender aos interesses dos colonizadores europeus e ao projeto de expansão do capitalismo. A presença africana no Brasil está em praticamente todos os aspectos da vida dos brasileiros, suas influências foram perpetuadas na cultura ao longo dos séculos.

Bem antes do tráfico negreiro, a África subsaariana foi palco de uma grande efervescência política caracterizada pela formação de estados políticos centralizados variados.

O tráfico negreiro e a escravidão, segundo Leila Hernandez (2008) e Kabengele Munanga (2009), já existiam de várias formas de acordo com as estruturas políticas e já abasteciam mercados orientais, antecedendo a escravização pelo Atlântico.

O tráfico durou séculos e milhões de africanos foram deportados para a Europa, Ásia e Américas. Os árabes fizeram as rotas oriental e transatlântica entre os séculos VII e XIX e teriam transportado cerca de cinco milhões de pessoas.

Para as Américas, o tráfico pode ter provocado a morte de cerca de 60 milhões de africanos, esse número parece alto, mas, segundo Munanga (2009): a mortandade girava em cerca de cinquenta por cento dos capturados.

O pesquisador português João Paulo Borges Coelho (2011, p. 283) considera que

A Europa determinou historicamente a representação de África, e, por via de África, sua própria representação, enquanto a África não tinha possibilidade de representar a si própria a não ser fragmentariamente, ou se o fazia unitariamente, era um papel subordinado. (COELHO, 2011, p.283).

Considerando a afirmação do autor, depreende-se que as representações que o mundo tem da África foram criadas e justificadas pelos europeus, por elas perpassam a ideia de que não existe África pré-colonial, ou seja, aos portugueses coube a responsabilidade de “introduzir” a ideia de civilização nas comunidades africanas. Para os europeus, a história da África e da América só começou no século XVI com a chegada deles; dessa maneira atribuem a eles a responsabilidade pela introdução dos povos desses continentes no mundo e na história.

No caso do Brasil e dos afro-brasileiros, após quase cinco séculos do início da escravização dos africanos e de seus descendentes, as fissuras provocadas por esses processos

históricos ainda estão presentes em todas as esferas da vida dos brasileiros, principalmente dos descendentes dos africanos.

Segundo Nascimento (2008), para uma melhor compreensão dos saberes existentes no Brasil sobre o continente africano, é preciso lançar um olhar não sobre a África pré-colonial; mas é necessário reconhecer que, desde tempos remotos, a presença humana naquele continente registra transformações que tornaram possível a vida em regiões diferentes, algumas inóspitas e de difícil acesso, outras com temperaturas elevadas; e, com toda diversidade existente, foram as habilidades dos africanos que tornaram tais regiões habitáveis.

O continente africano é composto por 54 países, limita-se, a oeste, pelo Oceano Atlântico; a leste, pelo Oceano Índico; ao norte, pelo Mar Mediterrâneo; e a nordeste, pelo Mar Vermelho. O território africano distribui-se pelos quatro hemisférios do planeta Terra, e está compreendido em apenas duas zonas climáticas: a zona intertropical (equatorial e tropical norte e sul) e temperada do norte e do sul.

Em um estudo detalhado do mapa do continente africano, é possível perceber que o clima e a vegetação característicos daquela região, formada por florestas diversas, bem com a influência de regimes de chuvas, os desertos, entre outras características físicas, determinaram ou influenciaram os processos de ocupação em diversos períodos.

Segundo Felipe Jorge Kopanakis Pacheco (2008, p. 10):

Dois oceanos a leste e oeste, um imenso e fatigante deserto ao norte e um litoral totalmente inóspito e de difícil acesso dificultaram, durante séculos, a penetração de outros povos para o seu interior, mantendo o continente praticamente isolado. (PACHECO, 2008, p.10).

Há regiões em que essas características favoreceram o desenvolvimento de sociedades nômades, ocasionado pela escassez de água, a exemplo dos bérberes e tuaregues. O clima e a vegetação, bem como o regime de chuvas, abriram ou fecharam portas para o povoamento e a ocupação do continente.

A África tem uma vasta diversidade cultural, favorecida pela sua extensão territorial, pelos aspectos físico-morfológicos, seja na cultura, seja na diversidade das etnias que habitam seu espaço ou na vegetação que a torna cheia de peculiaridades. Porém, devido a vários fatores, nós nos acostumamos a olhar para a África sob uma perspectiva de uniformidade, como se fosse possível transformar toda sua extensão em unidade. Para fins de regionalização, o historiador Pacheco (2008, p. 11) traçou a seguinte divisão:

Ao norte do continente, a paisagem é dominada pelo deserto do Saara, de leste a oeste. Na região subsaariana, o semideserto, vindo logo após a floresta decidual de gramíneas a estepe, formam-se longas faixas dominando o cenário desde a costa do Atlântico até o Mar Vermelho. Nas bacias do Níger, Senegal, baixo Nilo e do Congo, abre-se a grande floresta decidual de savana de árvores, e a imensa Floresta

Tropical, regiões dos povos mais conhecidos do continente e que tiveram influência direta na formação do povo brasileiro. (PACHECO, 2008, p. 11).

Não há como dissociar os aspectos geográficos do continente africano do desenvolvimento das sociedades. São características que se fundiram para exercer forte influência sobre os aspectos da vida dos africanos; elas impediram ou facilitaram a penetração de outros povos e a integração de suas culturas, constituíram obstáculos naturais ou favoreceram a entrada do europeu e a fixação humana.

Pela sua natureza maciça e seu relevo pesado, a África ficou isolada até uma época recente. Com exceção da África do Norte, voltada para o mundo mediterrâneo, o continente permaneceu por séculos fora das principais rotas de comércio. (KI-ZERBO, 2010, p. 349).

As relações entre o meio geográfico e a história, na visão de Pacheco (2008), advêm da escassez de água, que gera decisiva influência na vida migratória dos povos do continente africano. Bem ao centro do continente, uma imensa e gigantesca floresta densa, úmida e alta dificulta a penetração e a fixação do homem. Aliados a esses elementos, estão o isolamento geográfico do interior, provocado por dois oceanos a leste e a oeste, e ao norte pelo segundo maior deserto do mundo, o Saara.

A entrada dos europeus durante o século XV foi favorecida pela presença do Oceano Atlântico a oeste e a leste pelo o Oceano Índico, que se tornou a ligação entre a África, o Oceano Índico e o Oriente. A ausência de portos na região costeira também se configura como fator de isolamento.

Para KI-Zerbo (2010), por ter a maior parte do território na zona intertropical, a África é o continente mais uniformemente quente do mundo. Este calor se faz acompanhar de seca, crescente em direção aos trópicos, ou de umidade, geralmente mais elevada nas baixas latitudes; porém, os obstáculos citados nunca foram intransponíveis, pois as influências asiáticas e, mais tarde, europeias, marcaram fortemente os povos da África, cujo isolamento foi apenas relativo. “Os fatores humanos, sem dúvida, explicariam melhor o fraco interesse das populações litorâneas africanas pelas grandes expedições marítimas.” (Ki-Zerbo, 2010, p. 352).

Conclui Pacheco (2008, p. 13):

Por outro lado, a exuberante riqueza nos três reinos naturais foi, e ainda o é, motivo de cobiça ao continente. No subsolo, encontram-se as maiores riquezas minerais do globo terrestre, como os diamantes, o ouro, ferro e variados tipos de rochas e argila. O reino vegetal sempre foi responsável por garantir aos povos os recursos alimentares necessários para a sobrevivência humana, suas moradias e vestimentas, o mesmo ocorrendo com o reino animal, com abundantes reservas de caça e peixes e outros animais à disposição. (PACHECO, 2008, p. 13).

O continente africano, há milênios, abriga diversos povos em seu interior. As civilizações egípcias se desenvolveram no norte do Egito há mais de sete mil anos, mas, em razão da visão eurocêntrica do mundo, os estudos sobre sua história e seus povos são recentes.

De acordo com a historiadora Isabel Castro Henriques (2011, p. 14):

Se cabe à História fornecer os elementos indispensáveis à compreensão do passado, permitindo não só organizar a memória dos homens e das sociedades, definir e identificar as sucessivas heranças que se foram consolidando ao longo dos tempos e que formam hoje os muitos patrimônios das muitas humanidades, é dever de todos nós reflectir sobre as maneiras como fomos aceitando, integrando, recusando, refazendo, mestiçando, em função do nosso quadro social e cultural, aquilo que os outros nos deixaram, directa ou indirectamente, como vestígios materiais, culturais, espirituais, ou na imaterialidade dos nossos quotidianos. (HENRIQUES, 2011 p. 14).

A resistência é uma das marcas da presença africana. Por mais que tenha sido negada e fragilizada ao longo dos séculos, suas imagens não foram apagadas. Aos poucos, foram incorporadas aos aspectos da vida. Ainda que isso não tenha ocorrido de maneira sempre positiva em Portugal e no Brasil, é inegável a participação desses povos na formação da identidade cultural dos portugueses e brasileiros e por isso há urgência na valorização dessa participação.

As imagens do continente firmadas fora de lá sofreram e sofrem forte influência europeia. Na perspectiva europeia, os africanos não seriam capazes de conduzir sua própria história, de criar sua própria representação e, por isso, foram relegados a uma condição de subordinação. Os povos africanos são considerados sem história, incapazes de produzir conhecimento acerca de si. De acordo com a historiadora Selma Pantoja (2008, p. 01):

O termo África Pré-Colonial foi cunhado por uma historiografia colonialista significando um tempo a-histórico, de curta temporalidade. A chegada dos europeus no litoral, a partir do século XVI, passou a ser classificada como o tempo do período colonial. Aqueles que assim fazem a demarcação, consideram que a chegada a alguns pontos do litoral africano representou dominação e conhecimento do continente. O desembarque em partes do litoral, com intenções comerciais, mesmo com a intensificação das trocas, não levou à derrocada das hegemonias das instituições africanas. (PANTOJA, 2008, p. 01).

Na visão da pesquisadora Elisa Larkim Nascimento (2008), do ponto de vista do colonizador, a África foi dividida em duas: “África Branca”, para caracterizar a região mais desenvolvida, localizada ao norte, e “África Negra”, a menos desenvolvida, localizada ao sul. O que diferenciou essas regiões no passado para que houvesse essa proposta de divisão? Onde estão as origens dessas definições?

Primeiramente, são definições com forte carga de preconceito, pois seus formuladores as criaram para negar o caráter de civilização à região da África subsaariana ou para “pôr em dúvida” a capacidade de os africanos negros conduzirem o desenvolvimento de grandes

civilizações. As definições a seguir têm como referência as colocações dos autores Assumpção (2008), Hernandez (2008) e Nascimento (2008).

África Branca: localizada ao norte do continente, palco do desenvolvimento de civilizações antigas como o Egito e a Núbia, tratada como pertencente ao Oriente Médio. O tom avermelhado da pele dos habitantes dessa região foi utilizado para justificar a capacidade de desenvolvimento daquelas civilizações com parâmetros semelhantes aos que distinguiram bantos e sudaneses para justificar diferenças entre esses grupos africanos trazidos para o Brasil.

África Negra: localizada ao sul do Deserto do Saara, a “África Negra” alimenta teorias racistas antiafricanas, transmite a ideia de um Saara intransponível, capaz de isolar as duas Áfricas, somada à imagem de uma África negra, selvagem, de povos destituídos de condição humana. Destoam dessas afirmações as obras de historiadores africanos que apontam intercâmbio entre as sociedades africanas, além de ressaltar a historicidade das sociedades subsaarianas e a complexidade em graus declarados de suas organizações sociais e políticas.

Atribuir a um povo supostamente branco, não africano, o progresso da África do Norte equivale a, implicitamente, negar à África Subsaariana seu papel na construção de civilizações e avanços científico-tecnológicos (NASCIMENTO, 2008) ou o puro propósito para negar à humanidade que toda a civilização é herdeira de africanos. Muitos pesquisadores formularam teorias com a finalidade de negar a origem africana das civilizações. O historiador “africanista Cheik Anta Diop refutou todas essas teorias com provas contundentes na década de 1950”. (NASCIMENTO, 2008, p. 49).

O historiador senegalês Cheik Anta Diop contrariou essa classificação ao comprovar, através de vasta documentação, a inexistência dessa suposta raça paleo mediterrânea branca, a quem o eurocentrismo alegava que o mundo devia todas as civilizações humanas, inclusive a egípcia. (NASCIMENTO, 2008. p. 49)

O período anterior à chegada dos europeus, a historiografia tradicional nomeou de “pré-colonialismo” ou “pré-histórico”, em referência às características do eurocentrismo, baseada na alegação da ausência de escrita. Ou seja, na visão dos colonizadores, os africanos foram considerados povos a-históricos. Trata-se de uma caracterização questionável porque os egípcios já utilizavam a escrita hieroglífica há mais de cinco mil anos, assim como outros povos africanos. A escrita egípcia, feita em papiro, não tinha a mesma duração da escrita suméria, por exemplo, desenvolvida em blocos de argila e, por isso, mais propensa à conservação, mas existiu.

Alguns historiadores não deixam dúvidas sobre a ideia de inferioridade dos etíopes frente aos gregos brancos e aos egípcios. Os etíopes eram considerados bárbaros. Conclui Oliva: “Na Bíblia, o Egito é o povo de Cam, o negro irmão de Cush, o etíope. Vale ressaltar que, da antiguidade aos tempos modernos, a palavra etíope se refere ao negro de modo geral”. (OLIVA, 2007, p. 49).

Não só o desenvolvimento da escrita foi negado pela historiografia tradicional, mas também as tecnologias da mineração, agricultura, matemática, ciências, medicina, astronomia, entre outras ciências. As contribuições dos africanos marcaram a história de várias regiões do planeta, a exemplo das técnicas de mineração, trazidas pelos africanos para as colônias portuguesas na América, das contribuições na arquitetura, entre outras.

A medicina egípcia foi desenvolvida e aprimorada pelos conhecimentos sobre anatomia adquiridos nos processos de preparação dos corpos para mumificação. De acordo com Elisa Larkim, o saber médico do Egito tem como referência o cientista Imhotep, que desenvolvia importantes trabalhos cerca de 2.800 a.C. e dominava muitas técnicas básicas da medicina. (NASCIMENTO, 2008, p.41).

Na metalurgia ou na astronomia, desenvolveram técnicas sofisticadas. Os bantos, por exemplo, fundiam aço em fornos que superavam as técnicas europeias até o século XIX.

No período medieval, do século V ao XV, as imagens que circulavam sobre os africanos foram criadas pelo imaginário europeu. Somadas a teoria Camita às imagens divulgadas pelo geógrafo Cláudio Ptolomeu de que “a África não passaria do Equador e o clima abaixo dele seria insuportável” (OLIVA, 2008, p. 435), relegou-se ao continente africano a ideia de conter as piores regiões da Terra.

Até meados do século XX, as produções historiográficas sobre o continente africano eram tímidas. Segundo Assunção (2009), a falta de estudos sobre o continente africano está relacionada ao desinteresse do meio acadêmico, provocado pelo eurocentrismo histórico.

Além disso, as teorias racistas criadas e divulgadas no século XIX relegaram à África uma posição de inferioridade. Como exemplo, temos a teoria de Gobineau, que escreveu o Ensaio Sobre a Desigualdade das Raças Humanas (1855), trabalho sobre eugenia e racismo, que embasou todo um pensamento de origem racista, que se difundiu e ainda se perpetua, em parte, até os dias de hoje. (ASSUMPCÃO, 2009).

Segundo Amailton Magno Azevedo (2016), estudos recentes que seguem novas tendências colocadas na historiografia sugerem novas perspectivas de abordagem:

Em confronto com a episteme eurocêntrica, acenam para visões mais arejadas e sem vícios das categorias ancoradas no pensamento hegemônico. A base teórica desses autores está ancorada nos estudos que tratam de diversidade, pluralidade e diferença

cultural como questões emergentes da epistemologia do Atlântico Sul. (AZEVEDO, 2016, p. 236).

A historiografia tratou os temas africanos em segundo plano, e esse cenário ganha status de mudança somente a partir do século XX, pois, anteriormente, a História como ciência se debruçava sobre documentos oficiais que buscavam enaltecer as figuras de heróis e seus grandes feitos, mas se convencionou que a África não tinha história, estando, portanto, fora da rota do progresso da humanidade.

A história da África é mais ampla que a história das relações Brasil-África. É muito maior e mais profunda que a (longa) história do tráfico Atlântico de escravos. A história de nossos ancestrais não se inicia nem se encerra na escravidão. Ela remonta aos primeiros passos da humanidade, à criação das primeiras formas gregárias de vida dos humanos e sua interação com a natureza. Migrações, descobertas, conhecimentos técnicos estiveram presentes nas histórias mais remotas dos grupos humanos que viveram no continente africano (LIMA, 2009: 158).

Daí decorre a importância de criar recursos voltados para a promoção da igualdade na escola, discutir questões como inclusão e diversidade dos grupos. Não há como dissociar história da África e do Brasil, nem sua amplitude e contribuição para a formação da identidade brasileira e para a humanidade de modo geral, rompendo com a visão de que a história da África começa com o período colonial do século XV.

Para Munanga (2015), não é possível ensinar história no Brasil sem incluir todos os grupos étnico-raciais que aqui se encontraram em condições históricas diferentes e desiguais. Para o antropólogo, a história ensinada privilegiou a presença europeia e foram os ocidentais que alienaram a personalidade coletiva do africano por questões ideológicas.

Criou-se uma visão da África que rompe com tradicionalismos que a caracterizam num patamar de inferioridade, segundo Munanga (2015).

“Esta África, dita negra, é a que Hegel vai excluir na totalidade da história universal, tendo dito a respeito que “o homem da África Negra vive no estado de barbárie e selvageria que o impede ainda de fazer parte integral da civilização”. (MUNANGA, 2015, p. 26).

Quando nos atentamos aos estudos dos cientistas africanos sobre a África, começamos a compreender que o que se vê, internamente, é um continente bem diferente do desenhado pelos europeus.

A expansão marítima europeia iniciada no século XV estabeleceu contatos entre africanos e outros povos, mas a maioria dos viajantes permaneceu com o tráfico de imagens estereotipadas sobre o continente e suas gentes.

Sobre as grandes navegações e os encontros entre portugueses e africanos, os pesquisadores Eder da Silveira; Sílvia Marcus de Souza Correia (2008) apontam resultados do contato entre os europeus e africanos.

Além disso, o imaginário dos navegantes iria sobreviver, de forma diversa, nos séculos seguintes. Em outras palavras, os portugueses serviram também de intermediários do comércio africano e acabaram por ampliá-lo em termos inter-regionais pela via marítima. No último quartel do século XV, os portugueses navegavam por toda a costa atlântica da África. Em muitas regiões costeiras, o comércio com os portugueses alterou a organização social e econômica e também as relações políticas, militares e comerciais entre reinos praieiros e destes com aqueles do interior. (SILVEIRA; CORREIA, 2008, p. 94).

Com o domínio imperialista sobre a África empreendido nos séculos XIX e XX, articulam-se as formas de preconceitos disseminadas ao longo da História, as concepções evolucionistas classificaram os africanos como primitivos e incapazes de conduzir a própria história. Nesse período, Segundo Kabengele Munanga (2003):

A classificação da humanidade em raças hierarquizadas desembocou numa teoria pseudocientífica, a raciologia, que ganhou muito espaço no início do século XX. Na realidade, apesar da máscara científica, a raciologia tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana. Gradativamente, os conteúdos dessa doutrina chamada ciência começaram a sair dos círculos intelectuais e acadêmicos para se difundir no tecido social das populações ocidentais dominantes. Depois foram recuperados pelos nacionalismos nascentes como o nazismo para legitimar as exterminações que causaram à humanidade durante a Segunda Guerra Mundial. (MUNANGA, 2003, p.05).

O racismo “científico”, elaborado na Europa, tornou-se uma ideologia que foi usada de maneira estratégica para a dominação do continente africano (ASSUMPCÃO, 2008, p. 29). Dessa forma, a pigmentação da pele passou a ser utilizada como algo determinante nas relações de dominação, nas quais caberia aos arianos, que seriam os verdadeiros brancos, o papel de senhores do mundo.

Essas teorias racistas encontraram no Brasil um terreno fértil para sua propagação, não só pelo longo período de escravização dos africanos, que durou quase quatro séculos, mas por encontrar adeptos desse pensamento, pessoas dispostas a justificar a disparidade entre grupos humanos. Pesquisadores brasileiros das mais diversas áreas ativeram-se à tarefa de divulgar teorias que legitimaram o pensamento racista e, assim, justificavam a inferioridade do afro-brasileiro.

De acordo com Abdias do Nascimento (1968), Nina Rodrigues formulou teorias sobre os negros e sua influência na sociedade brasileira. Em seus trabalhos, reportou-se ao negro como objeto, não como sujeito. Essas referências contribuíram para caracterizar a identidade considerando a raça, ou melhor, a cor da pele, como se fosse possível homogeneizar esses grupos.

No contexto das teorias relacionadas aos africanos e aos seus descendentes, essas visões se estendiam à África e, como consequência, as considerações de Nina Rodrigues no Brasil estão inseridas no contexto ocidental do início do século XX, que alimentou preconceitos e pré-noções acerca da África e dos africanos.

Os saberes ocidentais compõem o que a pesquisadora Leila Herdandez chama de “olhar imperial sobre o universo” (HERNANDEZ, 2008 p. 17), o que pode ser confirmado nas periodizações da história africana.

Para muitos pesquisadores, foi necessário negar a capacidade de evolução de organização social dos negros africanos, a quem as atribuições de significados negativos convergiram para imagens de inferioridade em relação ao branco.

As ligações entre brasileiros e africanos resultam de processo de duração secular, marcadas pela ausência de valorização dos africanos. As desigualdades, subjugação, classificações baseadas no critério de cor da pele que marcaram toda a trajetória dos negros, também se configuram como parte desse processo. Os critérios de classificação submeteram os afro-brasileiros a uma posição de desvalorização da sua participação na construção da história.

A construção histórica da relação com africanos e africanas, localizada no passado escravista, precisa ser rediscutida e reintegrada ao currículo escolar sob o prisma de novas discussões. Para o ensino do século XXI, a urgência de repensar os percursos trilhados pelos brasileiros – independentemente do grupo étnico a que pertençam como pessoas de origens diferentes que se ligaram por condições históricas estabelecidas por um grupo dominante, os europeus – vai propiciar trocas culturais que engrandecerão a cultura.

É importante pensar processos de construção solidária na perspectiva da valorização da diversidade, não da exclusão de determinados grupos. As referências imagéticas sobre o negro, o preconceito, o mito da democracia racial não impediram que os africanos e seus descendentes se abstivessem da luta pela igualdade e pelos espaços de integração nas diversas formas da vida no país, principalmente na cultura e na economia.

A integração ou fusão das culturas não eliminou a violência da repressão a práticas religiosas e/ou culturais trazidas pelos africanos. Muitos tiveram suas vidas marcadas pela violência, por persistirem nos ideais de liberdade e de manutenção de suas crenças e tradições.

Ressalta-se que estudar e pesquisar essas relações se enquadra nas tentativas de promover educação para a diversidade, não como a inversão do ensino baseado nos pressupostos eurocêntricos para um afrocêntrico, sendo que o texto das Diretrizes Curriculares para o Ensino das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana já alerta para esse aspecto:

É importante destacar que não se trata de mudar o foco etnocêntrico, marcadamente de raiz europeia, por um de matriz africana, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira (MEC; SERPRIR, 2004, p. 17).

O ensino de história da África é o tema central desse trabalho, que tem, como base, as representações que os estudantes construíram sobre a África. Essas imagens e representações são fruto de processos históricos nos quais europeus, brasileiros e africanos se encontraram, mantiveram contatos e se relacionaram, nem sempre de forma pacífica. Figuram imagens de uma África distante, com poucas referências, pouco conhecida e explorada por eles, os estudantes.

As imagens que permanecem sobre a África em pleno século XXI resultam de séculos de exploração, marcados pela escravização dos africanos, e mesmo de desconhecimento.

Para José Rivair Macedo (2008), olhar para o continente africano numa perspectiva europeia incorre em riscos de rotular a partir da visão externa.

Para Macedo (2008, p. 12), “é preciso, na medida do possível, olhar para a África com o olhar dos africanos, construir o conhecimento histórico e narrar a História sob uma perspectiva propriamente africana”. Segundo o autor (2008), o conhecimento histórico africano tem sido elaborado com base em três tendências principais de abordagens. Essas três correntes são baseadas na obra do pesquisador Carlos Lopes, “A Pirâmide Invertida”.

Analisar a história da África e dos africanos entre os séculos XVI até o início do século XIX, sob a perspectiva do pesquisador Achile Mbembe (2001), objetiva relacionar as noções sobre a África e os africanos, construídas no imaginário ocidental no século XX. Essa análise permite, entre outros aspectos, uma melhor compreensão das representações difundidas pelos principais meios de comunicação e aí se inclui o livro didático, que não revela a complexidade e a diversidade do continente no tempo. Para Coelho (2008, p. 82):

As representações de África e Europa não podem ser construídas sem a presença uma da outra. A relação colonial tem duas características importantes: por um lado reconstitui-se incessantemente (na mesma medida em que a identidade está sempre em construção) existe dentro o tempo, é histórica; por outro lado, além de ser histórica, essa relação é uma relação política, uma vez que as partes são dotadas de poderes desiguais de formulação da relação. (COELHO, 2008 p. 82).

Para o pesquisador Achile Mbembe (2001, p. 174), a relação África /Europa é marcada por três eventos históricos, os quais deixaram feridas na história do povo africano: a escravidão, a colonização e o apartheid. A estes eventos, ele atribui um conjunto de significados canônicos; o eu africano se torna alienado de si mesmo, a expropriação material e a violência da falsificação e a degradação histórica.

Ainda segundo o autor (2001), a produção dos significados dominantes desses três eventos foi colonizada por duas correntes ideológicas de pensamento: a nativista e a instrumentalista.

Por último, esses eventos aprisionaram o sujeito africano, não só na humilhação do desenraizamento e no sofrimento indizível, mas, também, numa zona do não ser e de morte social, caracterizado pela negação da dignidade, pelo profundo dano psíquico e pelos tormentos do exílio.

Criticando o discurso adotado pelas duas correntes, uma nativista e outra instrumentalista, o autor alerta para a falta de interpretação filosófica e para os perigos advindos da busca irrefletida de uma alteridade africana sem o devido reconhecimento das especificidades culturais, políticas e geográficas em África (MBEMBE, 2001 p. 171). A corrente instrumentalista, baseada na vitimização e na qualidade de nativista, promove a ideia de uma única identidade africana, cuja base é o pertencimento à raça negra.

Todas as características e generalizações são comuns em várias partes do mundo, inclusive na própria África. Aqui a discussão é voltada para a valorização da presença africana na formação da sociedade brasileira. Mudanças empreendidas no sistema educacional sinalizam as transformações advindas de ações permanentes e podem construir novos caminhos. O reconhecimento das contribuições dos povos africanos para as civilizações mundiais irá transformar visões preconceituosas em práticas sociais voltadas para a superação das desigualdades.

## **2 TECENDO SABERES: REPRESENTAÇÕES SOBRE A ÁFRICA**

### **2.1 Os Sujeitos da Pesquisa**

A primeira questão a ser apresentada neste capítulo é o lugar de onde os sujeitos envolvidos falam. Esse lugar é de fundamental importância para a compreensão da proposta e de seus resultados. Desse lugar, falam pessoas para quem discriminação social não é uma história narrada por outros, mas uma experiência viva que acontece com frequência nos diferentes espaços. Uma mesma proposta elaborada por sujeitos com características diferentes, em outros contextos, provavelmente, não teria os mesmos resultados.

Começamos com as discussões sobre as questões étnico-raciais e sociais quando eu comecei a trabalhar como professora na rede estadual de ensino em 2002 e o contato com outros colegas me oportunizou o despertar da consciência crítica acerca da questão da diversidade em sala de aula. Para as historiadoras Hebe Mattos; Martha Abreu (2008, p. 10), “é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas, trata-se, também, de uma escolha política”.

Falar do lugar da mulher negra, de suas trajetórias, lutas e conquistas, principalmente a luta para assumir um lugar de protagonismo na história de uma sociedade que tem como marca a desigualdade, é, sem dúvida, uma escolha política.

De acordo com Ana Silvia Scott (2013), a mulher negra no Brasil é quem historicamente mais sofreu com o peso da violência. Do período colonial aos nossos dias, recai sobre nós o fato de ocuparmos a base da pirâmide social e de sermos violentamente invisibilizadas. As consequências da exploração e a violação dos direitos das mulheres negras contribuíram para que as estatísticas as fizessem chegar ao século XXI com os indicadores de qualidade de vida bem diferentes dos de homens e de mulheres brancas.

Quanto ao mercado de trabalho, muitos fatores contribuíram para a desvalorização das mulheres nesses espaços, principalmente a forte ligação com o ambiente doméstico. De acordo com dados do último censo (2010), o rendimento médio das mulheres negras em salários mínimos é de 1,7, enquanto das mulheres brancas é de 3,6. No topo da pirâmide, estão os homens brancos com 6,3, enquanto homens negros ganham em média 2,9 salários mínimos. Esses dados traçam um retrato das desigualdades de que homens e mulheres negros são vítimas.

Com menos anos de estudo, a consequência é menos acesso à qualidade de vida. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 55% das matrículas nos cursos superiores são de mulheres, na contramão desses dados, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, doravante) apontou, no último censo, que somente 10% das mulheres negras concluem o ensino superior, enquanto entre as brancas, esse número chega a 23,5%. As mulheres negras são a maioria em trabalhos que exigem pouca qualificação, têm maior número de filhos e menos anos de estudos.

A inserção das mulheres negras na colônia ocorreu quase que concomitantemente à dos homens pela necessidade de emprego da mão de obra nas casas dos senhores. Para Jayme Pinsky (2016, p. 64), “elas são representantes de um dos aspectos mais cruéis da escravidão. Sabe-se de violências sexuais atrozes praticadas por senhores e feitores contra as negras escravas”.

A presença das mulheres nos registros historiográficos é recente e ocorre a partir da década de 1930 com a Escola dos Analles, que introduziu temas que até então não faziam parte das narrativas históricas.

A presença da mulher na história do Brasil foi de fundamental importância para manutenção de costumes transmitidos oralmente, pois são as mulheres as transmissoras dos saberes, por meio delas, costumes foram perpetuados por gerações chegando até nós.

Apesar de os dados sobre as mulheres mostrarem a condição de inferiorização a que foram submetidas, de modo geral, e em especial, as negras não se mantiveram passivas às determinações da sociedade. Desde a década de 1920, quando foram criadas as primeiras agremiações do Movimento Social Negro, as mulheres já registravam presença e, ao longo da história, elas se mantiveram firmes na luta pela igualdade. O resultado, segundo a pesquisadora Ana Silvia Scott (2013, p. 65):

Um conjunto de mudanças ocorridas no Brasil a partir das décadas de 1960 e 1970 permitiu às mulheres colocar em causa estes valores e ideais: o aumento da participação feminina no mercado de trabalho e a luta das mulheres por crescimento e reconhecimento profissional; o maior acesso à educação formal; a conquista feminina do poder de decidir se e quando ser mãe (com a disponibilização de métodos contraceptivos mais eficientes); a instituição do divórcio (por lei, em dezembro de 1977); e a possibilidade de estabelecer outros relacionamentos afetivos socialmente reconhecidos. (SCOTT, 2013, p.65).

Esses elementos permitiram às mulheres maior engajamento nas lutas pela emancipação feminina. A popularização dos métodos contraceptivos é um divisor de águas na história da luta das mulheres por condições de igualdade. Com a popularização desses métodos, permitiu-se à mulher melhor planejamento de sua vida e da família, houve, assim, o ingresso a áreas do mercado tradicionalmente dominadas por homens.

Ressalta-se a urgência dos estudos africanos. De acordo com a historiadora Mônica Lima (2008), a história africana foi tratada indevidamente ou ignorada pelos historiadores brasileiros. Prevaleram preconceitos originários da sociedade escravista, como os ideais de branqueamento, alimentados pelas elites.

Desde a instituição da Lei 10.639/03, a escola e o sistema de ensino, já inseridos nos contextos da discussão da implementação do ensino para a diversidade, em favor de uma sociedade multicultural, são diferentes daqueles que crianças e adolescentes frequentaram em períodos anteriores. O instrumento legal favoreceu essas discussões.

Hoje, o debate, as discussões e a problematização contribuem para amenizar essas situações, ou pelo menos mascaram. Amenizar não significa eliminar. Esses discursos e práticas estão revestidos de cuidados porque a sociedade está mais atenta, isso ocorre, principalmente, em virtude do alcance e da divulgação de o racismo ser considerado, do ponto de vista legal, como crime inafiançável.

Por outro lado, é possível perceber isso nas escolas, mas não nos outros espaços, porque uma característica interessante do racismo praticado no Brasil é que ele é de cor da pele. Mulher negra carrega o corpo negro por onde anda. Esse corpo a acompanha nas relações com o mundo e infelizmente é um marcador social.

Essa caracterização fazia parte de uma conjuntura histórica. Segundo Ana Silvia Scott (2013, p. 67), a partir da década de 1970:

De uma família constituída em fortes bases hierárquicas passamos para uma família mais democrática, tanto no que diz respeito à relação entre homem e mulher, como também no que diz respeito ao relacionamento entre pais e filhos, e, especialmente, à valorização das filhas. Em relação a elas, por exemplo, os ditos populares antigos mostravam bem o que se esperava: “Antes filha mal casada que bem amancebada”; “filha crescida, dá-lhe marido, aos vinte criada, logo casada”, ou seja, só deixariam de ser fonte de preocupação e aborrecimentos ao sair da casa dos pais com aliança no dedo. (SCOTT, 2013, p.67).

Existe, na sociedade, um divisor que marca os lugares dos negros e dos pobres, que legitima ações que são naturalizadas pelas pessoas. Acontece que muitas praticam o racismo e o preconceito, mas não admitem, porque os concebem como regras de convivência. Esse quadro requer urgência de mudança. O não admitir é parte do que as pessoas trazem culturalmente intrínseco, que as fazem se surpreender ao serem advertidas sobre tais práticas.

Pesquisas indicam que as marcas promovidas pela desigualdade a que crianças e adolescentes estão submetidos são responsáveis por altos índices de evasão.

Quais saberes estão inscritos no cotidiano de adolescentes e de jovens sobre o continente africano? Não tem sido fácil para professores incrementar o ensino de uma

temática que já está construída no imaginário, permeada por preconceitos e distorções. As representações que estão na base desses saberes dão conta dessas dificuldades.

O presente estudo pretende conhecer os saberes dos discentes sobre o continente africano, com base na análise dos dados fornecidos pelos participantes. Através de estratégias dinâmicas, os participantes contribuíram de forma espontânea nesse primeiro momento. Era essa a intenção, a de instigar os participantes a apresentarem a maneira como a África está representada no imaginário de cada um, sem intervenções.

A pesquisa foi dividida em três momentos diferentes e irá trilhar os seguintes passos: análise das representações que construíram o imaginário dos estudantes sobre o continente africano, análise dos saberes construídos no transcurso da pesquisa e, depois, como discutir a aplicabilidade da Lei 10.639/03 no contexto do ensino de história.

Desde que foi sancionada em 2003, muitos pesquisadores se interessaram sobre a questão da diversidade nas escolas. Ocorre que a implementação não aconteceu de forma simultânea em todos os lugares. Sem muita dificuldade, é possível encontrar professores atuando nos vários níveis de ensino que desconhecem a discussão sobre a temática, bem como o texto da lei e das diretrizes curriculares.

Durante todo o período em que atuei como professora da educação básica, destaco a participação em ações voltadas para a implementação do ensino de diversidade brasileira do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e da 1ª à 3ª série do ensino médio. Estive atenta a questões que envolvem a implementação da Lei 10.639/03, no período de 2002 a 2012 na Escola Estadual Virgílio Ferreira de França, em Rio da Conceição, localizada na região Sudeste do Estado do Tocantins, a 370 km de Palmas; e de 2012 a 2014 no Colégio Estadual Dr. Abner de Araújo Pacini, em Almas. A partir de então, na Escola Estadual Francisco Pereira Felício, em Colinas do Tocantins, local da pesquisa.

Os participantes da pesquisa são os estudantes da segunda série B do ensino médio, período vespertino, e o professor de história da turma, que teve parceria importante na realização desta pesquisa. Os estudantes são 22, todos autodeclarados pardos, com faixa etária entre 16 e 20 anos.

O local escolhido para realização da pesquisa foi a Escola Estadual Francisco Pereira Felício. A escolha do local está relacionada a dois motivos: primeiramente, porque atuo, nessa escola, como professora de História da Educação de Jovens e Adultos no período noturno, desde setembro de 2014; segundo, por ser uma escola com algumas peculiaridades, como estar localizada numa região que atende estudantes oriundos de bairros da periferia da cidade.

Quanto ao objeto, a escolha se insere em questões de ordem pessoal e profissional. Pessoal, porque diante das circunstâncias das quais sou sobrevivente durante minha trajetória da educação básica, silenciar ou não tomar parte na causa pela promoção de um modelo antirracista de educação e da implementação da Lei 10.639/2003 no currículo escolar, estaria na contramão das minhas crenças. O motivo profissional foi por pensar que a pesquisa oportuniza a outros professores a participação no debate nos espaços escolares. De acordo com o professor José Ribamar Tôrres Rodrigues (2002, p. 01).

A sala de aula, como espaço social, representa um campo plural e permanente de construção de saberes pelas interações e representações que constituem as estruturas de produção de saberes. As interações incorporam significados gerados pelas representações e, estas, por sua vez, são reelaboradas pelas novas interações, criando novos significados, mediatizados pelo discurso de sujeitos situados em um determinado horizonte social, no caso, o espaço geográfico da sala de aula, da escola ou da sociedade. (RODRIGUES, 2002, p. 01).

A sala de aula se constitui em espaço dinâmico, diverso, onde há inúmeras possibilidades de recriar oportunidades de construção de saberes diversos. Trata-se do espaço adequado para recuperar as memórias, para retificar conteúdos que historicamente negaram o protagonismo aos africanos e para reconstruir referências positivas desses sujeitos históricos, que muito contribuem para a nossa formação.

Identificar quais são os saberes e como são construídos, pode referenciar novas práticas. São questionamentos que surgem nos processos avaliativos cotidianos. Que referências os estudantes utilizam na construção das representações? De acordo com o autor, esses saberes são, também, resultado do entrecruzamento com outros aspectos da vida dos estudantes.

Diante disso, há quase duas décadas da criação da Lei 10.639/03, a opção por pesquisar os saberes dos discentes sobre o continente africano, partindo da premissa de que a construção dos saberes ocorre nos diferentes espaços, ou seja, dentro e fora dos ambientes escolares, pretende-se conhecer quais são esses saberes e como são construídos. Por outro lado, os resultados oportunizam discutir a permanência do caráter eurocêntrico na educação escolar no Brasil.

Existe uma forte discussão sobre a falta de recursos e de material didático, bem como a falta de um denso projeto de formação continuada para os professores, que aborde a implementação do ensino em questão. Analisando o material disponível na internet e em livros, e mesmo no campo da pesquisa acadêmica sobre o assunto nos últimos anos, é perceptível que faltam engajamento e direcionamento porque, na verdade, material de apoio pedagógico existe.

Apesar de constatada a existência de material disponível para o ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira na rede pública, o apontamento de Munanga (2005, p. 38) continua atual: “é urgente a implementação de políticas que visem ao respeito e ao reconhecimento da diferença, centradas na formação de uma nova cidadania por meio de uma pedagogia multicultural.”.

A cidade Colinas do Tocantins está localizada na região norte do Tocantins, com uma população estimada de 30.838 habitantes (de acordo com o censo de 2010 do IBGE), em uma área de aproximadamente 843,84 km<sup>2</sup>, cuja densidade demográfica é de 36 habitantes por quilômetro quadrado. De acordo com dados do censo de 2010 do IBGE, 63,16% das crianças e adolescentes entre 10 e 15 anos, autodeclarados pardos e negros, estavam desenvolvendo alguma atividade econômica. A média nacional é de 59,58% para o mesmo período.

Colinas do Tocantins faz parte do grupo de cidades fundadas no processo de construção da rodovia federal Belém-Brasília, BR 153, na segunda metade do século XX. Sua origem não ocorreu durante a ocupação colonial dos séculos XVIII e XIX, a exemplo de algumas cidades localizadas no sudeste do Estado, originadas de antigos arraiais, como Natividade, Almas, Conceição do Tocantins, Arraiais, que têm suas origens ligadas à expansão da exploração das minas de ouro no século XVIII. Essas cidades receberam um grande número de africanos para o trabalho na exploração das minas, o que justifica a predominância de descendentes desses povos. Com povoamentos ocorridos em períodos diferentes e por motivos distintos, somados à extensão territorial, o contato com essas localidades dá a dimensão do mosaico econômico e cultural predominante nas cidades do Tocantins.

A opção por pesquisar as imagens e símbolos que representam o continente africano no imaginário dos estudantes, como atividade de base para a pesquisa, justifica-se pelo fato de que, apesar dos esforços despendidos nas últimas décadas por uma aproximação dos conteúdos sobre o continente africano com a realidade vivida por seus povos, o que prevalece ainda é a história contada sob a perspectiva externa, do ponto de vista de outros povos.

Qualquer pessoa que se disponha a discutir temas como racismo, ou temas ligados aos previstos na Lei, como cultura afro-brasileira, irá presenciar situações cotidianas nas quais os referidos temas ligados à África soam com estranheza e desconhecimento, tanto para professores e estudantes quanto para pessoas que não dividem o espaço escolar.

Apesar da forte ligação formada pelos contatos entre Brasil e África, que já duram mais de cinco séculos, conhecemos muito pouco sobre o continente africano e esse pouco está quase sempre permeado de preconceitos que foram perpetuados historicamente.

Interessante destacar que as representações negativas que se construíram sobre a África não são criações fictícias. O continente africano enfrenta uma série de problemas socioeconômicos e culturais, entre outros. O que se discute é a limitação que se impõe a um continente imenso, diverso como outros são, berço da história; suas civilizações, no entanto, têm sua história reduzida a uma visão pautada na ótica de outros povos.

Para Valdemir Zamparoni:

Pois enquanto a África permanecer desconhecida dos brasileiros, tanto à direita, quanto à esquerda, tanto os reacionários racistas, travestidos de liberais, quanto os que labutam arduamente para sua extinção vão continuar prisioneiros de uma visão da África que foi criada para dominar. (ZAMPARONI, 2007, p. 49).

A Lei 10.639/03 tem, como alvo, a promoção da valorização da diversidade étnica através do ensino, já que, durante muito tempo, esses assuntos foram excluídos dos currículos escolares. Para os pesquisadores Coelho; Coelho (2013), o debate sobre discriminação e preconceito no Brasil é bem recente no universo educacional, porém, a pauta está presente na agenda acadêmica desde a segunda metade do século XIX.

No Brasil, o ensino de história pautou-se nas narrativas construídas pelos grupos dominantes formados pelos europeus que subalternizaram africanos e indígenas. O ensino foi o instrumento utilizado para justificar a dominação dos brancos sobre os demais. Nas ocorrências em que a história dos grupos marginalizados foi ensinada, ela foi instrumento de fortalecimento de preconceitos. De acordo com a historiadora Mônica Lima Souza (2003, p. 05):

Não é simples pensar o como fazer, quando a questão envolve séculos de desconhecimento e distanciamento intelectual. Não há como recuperar a africanidade de nossa História sem recuperar a História da África. E neste caso trata-se de construir referências, de recuperar memória de trazer à tona tudo aquilo que não encontrou estímulo para sedimentar-se na cultura individual e coletiva sobre o significado das relações com a África na nossa História. (SOUZA, 2003 p. 05).

“No Brasil, antes que o mito da democracia racial se propagasse, as imagens de que a África era sinônimo de atraso e de barbarismo contaminaram até mesmo o próprio negro brasileiro, que buscava se distanciar dela” (ZAMPARONI, 2007, p. 47).

Todas essas construções justificam as imagens e os saberes que encontramos entre os brasileiros sobre grupos populacionais tradicionalmente marginalizados (africanos e indígenas). No caso africano, desde os primeiros historiadores da antiguidade, há referências negativas ao continente.

A grande maioria dos professores em atividade não teve acesso à formação inicial ou continuada sobre a temática da História da África. E, conforme afirma Souza (2008), há gerações de professores igualmente marcadas por uma compreensão da História do Brasil

como resultado ou (ou consequência) da História europeia. Munanga (2005, p. 54) compartilha dessa opinião.

Os educadores e as educadoras brasileiros não receberam na sua educação e formação de professores e professoras, cidadãos, o necessário preparo para lidar com o desafio da convivência com a diversidade. Os resultados e as manifestações de discriminação resultantes dessa situação colocam o discurso em prol de uma escola democrática quotidianamente em xeque e indagam a nossa postura profissional. (MUNANGA, 2005 p.54).

Para o pesquisador Dornival Venâncio Ramos Júnior (2017), entre os grandes desafios de ensinar para a diversidade, está o papel do professor. Nas mãos dos professores passam o desafio de romper paradigmas de modelos idealizados e a necessidade de deslocar pessoas das posições de inferioridade ou superioridade para lugares de igualdade.

Retomamos a discussão sobre a importância de programas de formação continuada para professores, reforçando a ideia de que esses programas devem ser capazes de criar espaços que direcionem para a promoção da igualdade. Não se pode esquecer, nessa discussão, que a maioria dos professores em atividade não estudaram a História da África durante a formação inicial.

Pensar processos de aprendizagem em que as pessoas se vejam construindo a história, não constitui tarefa fácil quando, em muitos casos, o professor é quem precisa se despir dos preconceitos, porque ele próprio é vítima de um modelo excludente e desigual. Nesse sentido, Marcele Xavier Torres; Marcia Serra Ferreira (2014, p. 95) entendem que:

(...) em função dos objetivos e das influências que marcaram a produção historiográfica brasileira, tanto a formação de professores quanto produção de materiais didáticos contaram com poucas fontes acerca de uma História contra-hegemônica da África e dos negros no Brasil. (TORRES E FERREIRA, 2014, p. 95).

Nos últimos anos, percebe-se, com maior frequência, essa temática no meio acadêmico. Apesar do crescimento do interesse pelo tema, segundo o Professor Dornival Venâncio Ramos Júnior (2017), existe, contudo, um ponto pouco explorado em toda essa produção. “Ela, que objetiva cumprir meta, como combate ao racismo e a reordenação da memória nacional, tem enfatizado pouco os sujeitos do processo ensino-aprendizagem, a saber, professores e alunos” (RAMOS JUNIOR, 2017, p.11).

A proposta da Lei 10.639/03 é ensinar para a diversidade valorizando a identidade dos brasileiros em seu conjunto: brancos, negros, indígenas, afro-brasileiros, ciganos, enfim, todos os grupos numa perspectiva multicultural por meio de atitudes de respeito e de valorização do outro.

De acordo com a professora Petronília Beatriz (2006), a possibilidade de desconstrução do modelo de ensino imposto pelos europeus na formação dos jovens desmascara inconformismos de grupos que almejam novas propostas pautadas na valorização

das minorias. Nesse sentido, os papéis das pessoas na construção da história e da cultura brasileira precisam ser revistos e reconstruídos. Para a professora Petronília Beatriz Silva (2006, p. 159):

Todo esse processo de aquisição de conhecimentos e de formação de atitude respeitosa de reconhecimento da participação e contribuição dos afro-brasileiros na sociedade brasileira requer que preconceitos e discriminações contra este grupo sejam abolidos, que sentimentos de superioridade e inferioridade sejam superados, que novas formas de pessoas negras e não negras se relacionarem sejam estabelecidas. (SILVA, 2006, p. 159.).

Para se tornar efetivo, o currículo escolar, considerado colonizado pela professora Nilma Lino Gomes (2012), precisa ser revisto. Segundo ela, é preciso descolonizar o currículo:

(...) a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. (GOMES, 2012, p.102).

As mudanças pelas quais o currículo da disciplina de História passou ao longo do século passado são fruto de transformações na conjuntura política e social. Essas mudanças, porém, não romperam com o modelo de educação eurocêntrico. Analisar a prática docente de forma constante é importante para a desconstrução de estereótipos. O passado não pode ser modificado, mas a interpretação redireciona para mudanças necessárias.

Bernad Charlot (2001, p. 149), quando pesquisou relações dos jovens com os saberes em três países, concluiu:

Os jovens já aprenderam muitas coisas antes de entrar na escola e continuam a aprender fora da escola ainda que frequentem a escola – coisas essenciais para eles (“a vida”). Eles já construíram relações com o “aprender” com aquilo que significa aprender, com as razões pelas quais vale a pena aprender, com aqueles que lhes ensinam as coisas da vida. Portanto, sua (s) relação (ões) com o (s) saber(es) com a própria escola não se constroem do nada, mas de relações com o aprender que já construíram. Não se vai à escola para aprender, mas para continuar a aprender. (CHARLOT, 2001, p.149).

O ensino de história requer práticas de construção conjunta entre educador e educando. Ao professor, cabe a difícil tarefa de trabalhar para que os saberes que os discentes trazem como bagagem sejam conectados à proposta pedagógica para a construção do conhecimento histórico. O que exige certo dinamismo, adoção de práticas democráticas e diversificação das estratégias para aprendizagem. Ensinar sem assumir os riscos de diversificar o acesso ao conhecimento pode transformar o processo de aprendizagem em algo sem significado, conseqüentemente, os saberes não são interpretados e incorporados pelos estudantes.

Para Tardif (2016), o saber docente se opõe à visão fabril dos saberes, pois ele ocupa uma posição estratégica em meio aos saberes sociais.

Segundo o pesquisador, todo saber, mesmo o “novo”, insere-se numa duração temporal que remete à história de sua formação e aquisição. Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas. (TARDIF, 2016, p. 35).

Portanto, ensinar história é mais complexo do que parece, pois os sujeitos estão em constante movimento, e a construção do conhecimento ultrapassa as proposições elaboradas pelos sistemas de ensino presentes nas propostas curriculares e manuais didáticos. Uma construção permanente que exige diálogo e postura crítica de ambos para a construção consciente dos saberes. O professor não constrói sozinho, os saberes são propostos e construídos de forma permanente em diálogo com os discentes.

## 2.2 Entre Saberes

Para a historiadora Mônica Lima (2008), é preciso entender que africanos na África ou seus descendentes em outros países não foram somente vítimas, mas sujeitos de processos históricos. Ensinar história da África, segundo Munanga (1993), exige a compreensão de que tanto os melhores especialistas da África como os próprios africanos encontram dificuldades em abordar a realidade desse continente sem cair em clichês e estereótipos.

Não se pode permitir que o ensino de história da África e a cultura afro-brasileira se restrinjam às comemorações do dia 20 de novembro, dia da Consciência Negra. O correto é que ele perpassasse todo o currículo escolar, sendo ensinado em todas as disciplinas, com ênfase nas disciplinas de artes, literatura e história; conforme previsto no texto da Lei 10.639/03. Há muitas possibilidades e, assim como os conteúdos sobre a Europa são largamente explorados, os conteúdos sobre a África devem ser ampliados, não se restringindo a comemorações ou a clichês.

Tardif (2010, p. 232) afirma que “os saberes dos professores estão enraizados em sua história de vida e em sua experiência do ofício de professor. Mas não permanecem intactos ao longo da sua trajetória.” A experiência cotidiana amplia os saberes dos professores. Assim como os discentes que, instigados a participarem das propostas de construção dos saberes, formam consciência crítica frente aos saberes acessados.

Valdemir Zamparoni (2008, p.32) entende que o ensino de história africana tenha, como referência, aspectos positivos:

Pois bem, qual a referência cultural que temos da África e dos africanos no Brasil? Qual a imagem da África e dos africanos que circulam em nossos meios midiáticos e acadêmicos e que ajudam a formar nossa identidade?

A resposta é que o que ainda hoje predomina é a de uma África exótica, terra selvagem, como selvagem seriam os animais e pessoas que nela habitam: miseráveis, desumanos, que se destroem em sucessivas guerras fratricidas, seres irracionais em meio aos quais assolam doenças devastadoras. Enfim, desumana. Em outra vertente, o continente é reduzido a uma cidade, nem mesmo a um país. O termo África passa, nesses discursos, a servir para referenciar um lugar qualquer exótico e homogêneo. (ZAMPARONI, 2008 p. 32).

São saberes que foram criados no contexto colonial. Imagens estereotipadas criaram falsificações acerca da África e dos africanos. Assim, compreender o papel do legado colonial é fundamental para discutir as representações contemporâneas que, carregadas pelo eurocentrismo, permeiam os meios de comunicação, bem como os currículos escolares.

Outra questão tão importante quanto saber de que África se fala, é compreender e diferenciar a história da África, cultura africana e cultura afro-brasileira. Muitos educadores, provavelmente, carregam dúvidas sobre o que e como ensinar. São temas muito carregados de complexidade, para os quais existem mais perguntas que respostas.

Para o pesquisador Ivaldo Marciano de França Lima (2011, p. 04), o texto da Lei traz essas dicotomias, o autor afirma:

Pode-se afirmar, inclusive, que o texto da lei 10639/2003, no que pesem seus aspectos positivos, também sofre as influências desta indistinção entre o que é da África e o Brasil, deixando implícita em partes de seu texto a ideia de que há descendência direta entre os negros e negras deste país com os africanos.

A história deste processo, qual seja, a da composição das práticas e costumes africanos, indígenas e outros, pode ser denominado, portanto, de afro-brasileiro. Torna-se imprescindível, no entanto, definir os limites entre o que é, na perspectiva da lei 10639, afro-brasileiro e africano. Ambos os conceitos não são sinônimos e não podem ser tratados como se inexistissem diferenças entre o que é próprio da história da África e do que saiu deste continente, daquilo que foi parar em outras terras para ser ressignificado ou objeto de composições com outras práticas. (LIMA, 2011, p. 04).

É uma discussão interessante e baseada nos riscos decorrentes de pensar o ensino da história do continente africano numa perspectiva homogênea, inventada pelos pan-africanistas, que pensam a África no singular. Nessa perspectiva José Rivair Macedo (2008, p. 13) argumenta que:

Continuar a olhar para o passado africano com os olhos dos colonizadores significa considerar a colonização e o imperialismo europeu os elementos centrais dos processos históricos que ali se desenvolveram. É preciso, na medida do possível, olhar para a África com o olhar dos africanos, construir o conhecimento histórico e narrar a história numa perspectiva propriamente africana. (MACEDO, 2008, p. 13).

Tendo, como referência, a análise das tendências de abordagem da história africana por historiadores africanistas, José Rivair Macedo divide essas abordagens em três partes, das quais a terceira rompe com essa visão de uma África singular:

Nessa perspectiva de estudo, a ênfase não está mais numa suposta “identidade africana”, como se a África comportasse uma realidade homogênea. O que se

procura é identificar as várias Áfricas, considerando a diversidade ambiental (a África mediterrânea, saariana, subsaariana, das savanas, da floresta) e a diversidade étnico-cultural (a África muçulmana do Egito e Magreb, a África muçulmana sudanesa, a África Oriental da cultura swahili, a África malgaxe de Madagascar, a África banto). Nessas operações, interessam tanto os grandes quanto os pequenos Estados, as formações sociais predominantes e as que são minoritárias e mesmo específicas de um povo. (MACEDO, 2008, p. 19).

Para conhecer os saberes dos estudantes – estudantes da segunda série B, nossos sujeitos da pesquisa – sobre a África, que possivelmente são influenciados por representações e por espaços externos ao ambiente escolar, utilizamos como instrumento metodológico a dinâmica de grupo. Todos os estudantes matriculados, frequentes da turma, concordaram em participar.

As leituras que fazemos de nós e dos outros, com o passar do tempo, são transformadas em representações, que podem ser positivas ou negativas. Para Roger Chartier (1991, p. 185), “representação visa, de fato, a fazer com que a coisa não tenha existência a não ser na imagem que exhibe, que a representação mascare, ao invés de pintar adequadamente o que é seu referente”.

As representações resultam das interpretações que fazemos sobre os outros, como as informações, as imagens e o conhecimento que são interpretados por quem os recebe. Aqui a questão é discutir os saberes segundo as representações.

Segundo Chartier (1991, p. 185) “Assim desviada, a representação transforma-se em máquina de fabricar respeito e submissão, num instrumento que produz uma exigência interiorizada, necessária exatamente onde faltar o possível recurso à força bruta.”

Todos somos produtores de saberes. Na educação formal, os saberes estão em constante transformação pelos docentes e discentes, agentes desse processo. Dessa forma, todos participam dos processos de construção e de transformação dos saberes.

Essa perspectiva é recente na pesquisa educacional, pois, até a década de 1980, o professor era visto como o centro do processo de transmissão do conhecimento. Seu papel era de transmissor e o do discente era de receptor de conhecimentos.

Segundo a pesquisadora Vera Lúcia Candau (2007, p. 20) “(...) a escola precisa se preparar para bem socializar os conhecimentos escolares e facilitar o acesso do estudante a outros saberes”. Para a construção de saberes, é preciso considerar as características socioculturais nas quais o estudante e o professor estão inseridos e explorar essas características.

Os saberes que são elaborados no ambiente escolar resultam da construção dialógica entre discentes e docentes e remetem às vivências socioculturais, à formação do professor e às experiências de vida. A relação entre saberes profissionais com saberes socialmente

construídos vai criando novas possibilidades de formação de novos saberes. Para Candau (2007, p. 19), “reconhecer a identidade cultural do educando impacta essas construções diárias”.

Devemos nos atentar aos fatores externos que influenciam a aprendizagem, tanto de forma positiva quanto de forma negativa. Para Candau (2007, p. 21), “a pluralidade pode propiciar o enriquecimento e a renovação da atuação pedagógica”.

Para Paulo Freire (1996), não há prática educativa desvinculada da formação humana. Para que se construa uma visão crítica do mundo, o discente precisa compreender o mundo à sua volta e suas dinâmicas, para que seja capaz de reconstruir saberes.

Segundo Maurice Tardif (2003, p. 35):

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação e quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, (...) mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e sistematização adequadas plurais e heterogêneas, o saber docente destaca-se dos saberes experienciais nos fundamentos da prática e da competência profissional (TARDIF, 2003, p. 35).

Depreende-se que é consenso entre os pensamentos dos três pesquisadores [Roger Chartier (1991), Maurice Tardif (2003) e Vera Lúcia Candau (2007)], de que o lugar onde o estudante está inserido precisa ser considerado nos processos de construção e de acesso aos saberes; e esse lugar, de onde o professor fala, também é importante. Um professor que carrega as marcas do preconceito de uma vida, dificilmente irá se desvencilhar completamente de seus conflitos. Então, saberes são o resultado de todos esses elementos que se encontram, se transformam e transformam aos outros, num complexo dinâmico.

Nessa etapa, a metodologia utilizada será uma dinâmica de grupo para a construção de um quadro de palavras, que dará origem ao mapeamento de imagens sobre a África. Esse método deriva de pesquisas realizadas em 2003 pelo pesquisador Anderson Oliva em cidades do Recôncavo Baiano, com estudante do ensino fundamental. Em 2010, o professor Dernal Venâncio Ramos Júnior utilizou método semelhante em pesquisa com professores no curso de especialização em Ensino de História da África no Campus Araguaína da Universidade Federal do Tocantins.

Realizamos as atividades nos meses de maio e junho, totalizando quatro encontros com duração média de duas horas. Ao todo, vinte e dois alunos participaram. No primeiro contato, apresentei o tema da pesquisa, o objeto, a metodologia e fiz a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para assinatura pelos responsáveis, já que a maioria dos participantes é constituída por menores de idade. Alguns aspectos do projeto foram discutidos para que os participantes atentassem para a importância da participação deles ao longo da

pesquisa. Em contrapartida, exigiram que todas as atividades ocorressem nos horários das aulas, já que a maioria desenvolve alguma atividade no contraturno. A participação do professor de história foi de fundamental importância.

No segundo encontro, a dinâmica com o grupo aconteceu da seguinte forma: cada estudante recebeu uma folha de papel em branco e foi convidado a escrever, de forma espontânea, as cinco primeiras palavras que representam a África, frisando que as palavras se referem ao continente e não envolvem a cultura afro-brasileira. Durante a atividade, eles foram estimulados a ultrapassar as cinco palavras e a escrever mais; com algum esforço, atingiram dez palavras. A maioria optou por descrever as cinco palavras, verificando duas ocorrências com oito e duas com sete palavras.

No encontro seguinte, o terceiro, trabalhamos com base no vídeo da escritora nigeriana Chiamamanda Adichie intitulado “Os perigos de uma História Única” para provocar uma discussão/reflexão sobre os saberes. Durante a conferência, a escritora descreve situações corriqueiras relacionadas a saberes que as pessoas construíram sobre a África. O objetivo foi estimulá-los à verificação desses saberes para estabelecer relações com os seus próprios saberes.

No penúltimo encontro, os estudantes foram estimulados a falar sobre a experiência com a pesquisa. Durante o encontro, foi possível perceber que o principal contato que tiveram com informações sobre o continente é proveniente dos meios de comunicação, do livro didático e das vivências em casa e na escola. Percebe-se que, na formação escolar, ouvem e aprendem com frequência sobre a África; porém, há prevalência de imagens negativas sobre as positivas. As referências, em maioria, se reportam à pobreza, miséria, animais selvagens, entre outros.

## **2.2 A África sob o olhar dos estudantes**

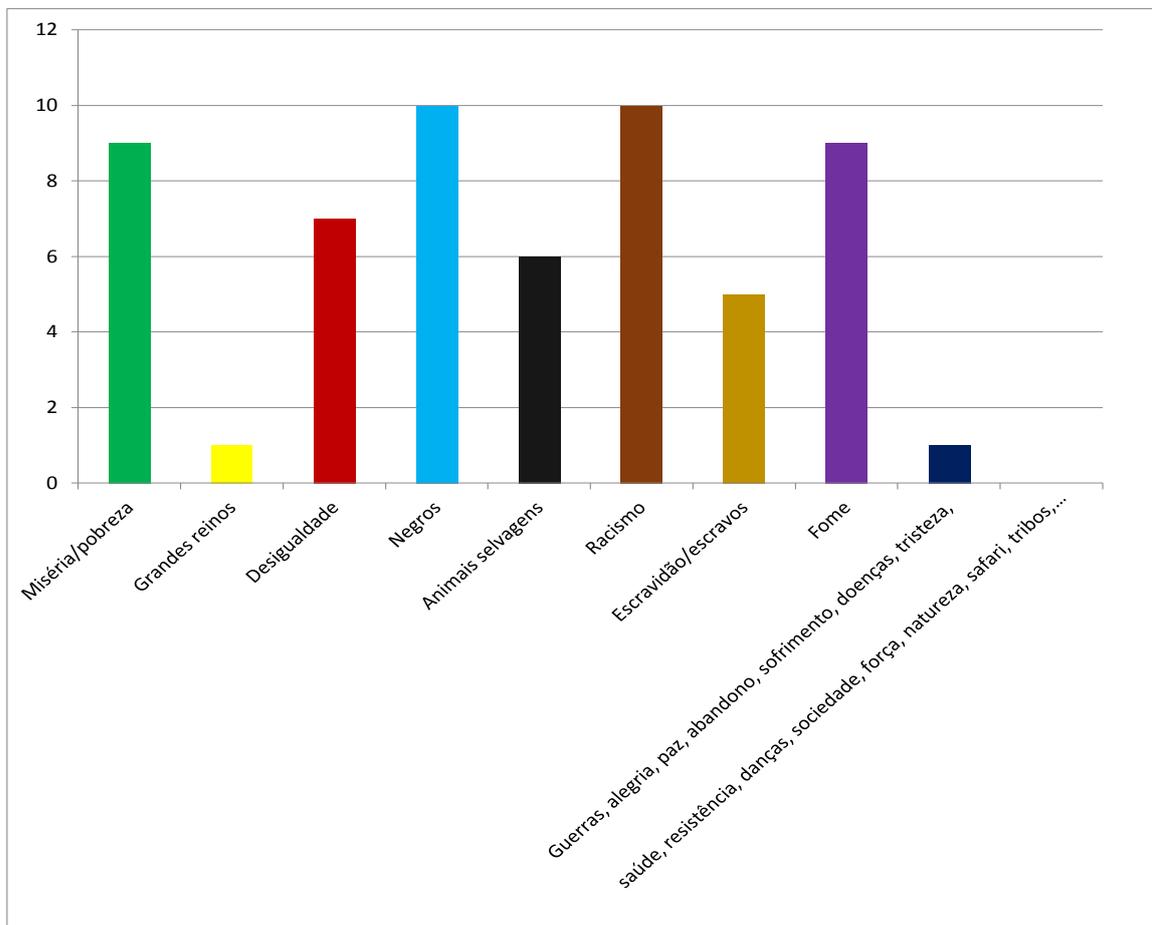
As representações são as referências para produção do imaginário, que é definido pela condição humana. As relações humanas determinam comportamentos, geram recusa e servem para afirmar o poder de um indivíduo sobre outro. Atividades da memória são utilizadas para legitimação de poder. Para Chartier (1990, p. 15): “(...) as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe ou tenta impor sua concepção de mundo, os valores que são seus e o seu domínio.”

O gráfico de palavras produzido no primeiro encontro revelou que a imagem da África reduz o continente a uma visão homogênea. Apesar de sua diversidade de povos e culturas, a África é representada no imaginário por imagens que não se relacionam com a diversidade e com a extensão do continente.

São perspectivas gestadas ao longo do tempo, pois essas imagens foram criadas e recriadas pela historiografia tradicional, que relegou a África a uma posição de inferioridade. De acordo com Azevedo (2016), o “acervo colonial” produziu representações sobre a África deslocada de sua historicidade, bem como elaborou sistemas de verdades esquemáticos centrados na perspectiva eurocêntrica do conhecimento.

As imagens que simbolizam a África no imaginário dos estudantes foram organizadas tendo como base a primeira atividade realizada em abril. Os dados foram apresentados da seguinte maneira: nas colunas, está a quantidade de estudantes, e na base estão as palavras citadas.

**Gráfico 1** – Palavras elencadas pelos estudantes da segunda série B do Ensino Médio, da Escola Estadual Francisco Pereira Felício, 2017.



Fonte: Pesquisa realizada no primeiro semestre de 2017, com estudantes do Ensino Médio na Escola Estadual Virgílio Ferreira de França.

O gráfico de palavras produzido no primeiro encontro revelou que a imagem da África, reconhecida pelos estudantes, reduz o continente a uma visão homogênea, mesmo com sua diversidade de povos e culturas. São palavras quase que pontuais, se comparadas com outras pesquisas que utilizaram representações como base de formulação de dados. (OLIVA, 2003; RAMOS JÚNIOR, 2012; COELHO, 2013).

Analisando a complexidade que envolve as relações sociais no Brasil, compreende-se que a interpretação que cada um faz da realidade está conectada ao contexto histórico e cultural no qual se insere.

Entender que essas representações têm diferentes origens, contribui para a compreensão de como as imagens sobre o continente africano se cristalizaram na memória das pessoas em diferentes regiões do planeta. De acordo com a pesquisa de Anderson Oliva (2007), o livro didático de História é um desses veículos. É preciso refazer essas imagens, não pensando em substituir o modelo eurocêntrico por um afrocêntrico, mas em criar possibilidades para que as pessoas conheçam outros sujeitos dessa história.

De acordo com Amailton Magno Azevedo (2016, p. 240):

O “acervo colonial” produziu representações sobre a África deslocada de sua historicidade, bem como elaborou sistemas de verdades esquemáticos centrados na perspectiva eurocêntrica do conhecimento. Desse modo, as imagens legadas pelo discurso colonial, encapsularam a África dentro de uma perspectiva que a condenou a ser o espaço sem História. O lugar ausente, vazio e prescindível. Sua salvação estaria fadada pelo crivo dos homens civilizados. (AZEVEDO, 2016, p. 240).

Estudos elaborados por autores africanistas:

“cuja base teórica está ancorada em temas que tratam da diversidade, da pluralidade e da diferença cultural como questões emergentes nas epistemologias do Atlântico Sul, produziram estudos sobre o continente africano que acenam para visões mais arejadas e sem os vícios das categorias ancoradas nos paradigmas do pensamento eurocêntrico. Esses estudos tratam de temas desprezados pela historiografia tradicional. (AZEVEDO, 2016 p. 236).

Temáticas como diversidade e pluralidade despontam nesses novos contextos. A inversão da filosofia hegeliana é outro ponto. Para Munanga (2015), a desconstrução também é um processo lento. O primeiro passo é reconhecer que a África tem história. “Essas novas perspectivas trouxeram a obra “A História Geral da África”, que desenterrou algo incontestável, a África como berço da humanidade, recolocando-a na origem da própria história da humanidade.” (AZEVEDO 2016 p.252).

No século XVIII, pensadores iluministas consolidaram a noção depreciativa herdada de épocas anteriores, a de que o mundo havia conhecido duas correntes de pensamento que influenciariam a atitude perante os povos não europeus: a evolucionista e a racista. A primeira explicava as diferentes culturas, baseando-se no predomínio exercido pelo meio ambiente, a segunda pensava o destino dos homens determinado pela raça a que pertenciam. (MUNANGA, 1998).

Para Anderson Oliva (2003, p. 431):

Para além da educação escolar falha, é certo afirmar que interpretações racistas e discriminatórias elaboradas sobre a África, e incorporadas pelos brasileiros, são resultado do casamento de ações e pensamentos do passado e do presente. As teorias e as abordagens que tratavam os africanos como seres inferiores são encontradas nos mais diversos registros dos últimos dois mil e quinhentos anos. Porém, os contatos mais intensos estabelecidos entre europeus e africanos, a partir do século XV, acentuaram essas leituras depreciativas. Somos, também, herdeiros diretos desse imaginário. (OLIVA, 2003, p. 431).

Considerando a análise das palavras elencadas pelos participantes, depreende-se que, mesmo com a inserção dos conteúdos obrigatórios de História da África no currículo escolar brasileiro há dezessete anos, as representações que eles têm são relacionadas à visão europeia.

Como explicar os números obtidos com essa primeira incursão sobre as representações sobre a África no imaginário escolar? Mais de 80% dos estudantes da segunda série atribuem alguma característica negativa ao continente africano e a seus povos.

A África está representada pela ideia de um continente dominado, diante dos países ricos. O que legitima esse tipo de imagem é o que está veiculado nas mídias e, também, no livro didático. Embora a África já seja um tema muito pesquisado, o livro didático ainda é o recurso mais acessível a muitos professores e estudantes, e ainda está carregado de conteúdos depreciativos sobre os africanos.

O acesso fácil a esse recurso advém do fato de o PNLB brasileiro ser um dos maiores do mundo. Muitas coleções de História, de acordo com pesquisas recentes, ainda estão carregadas de visões estereotipadas do continente africano: a história oficial contada pelos colonizadores, a hegemonia de alguns povos sobre outros, entre outras questões. Todas essas referências ensejam a urgência de desconstrução das memórias da violência da diáspora africana e do escravismo, como principais assuntos sobre o ensino da história africana. (OLIVA, 2007).

O gráfico das palavras elencadas pelos participantes cria o entendimento de que, mesmo com a inserção dos conteúdos obrigatórios de História da África, cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar brasileiro há dezessete anos, as representações que os participantes têm são relacionadas a imagens legadas por processos históricos anteriores.

Esses resultados colocam em evidência algo para o qual, segundo Oliva (2007), os especialistas em História da África vêm alertando há certo tempo: esquecemos de estudar o continente africano. Tal esquecimento é fruto, entre outros ingredientes, justamente desse nosso imaginário sobre a região e sobre suas populações. “Reduzimos a África aos estereótipos e ao autoritarismo de nossos olhares, que julgam tudo que é diferente dos padrões ocidentais como inferior, portanto, menos importante a ser estudado”. (OLIVA, 2005, p. 94).

Ao analisar a história de colonizadores e colonizados, percebe-se o quão impactada é a visão dos jovens sobre essa questão, não só no que concerne à história; é preciso também considerar as consequências disso na formação da identidade e na reprodução de hierarquias.

Outra característica a ser analisada é a associação feita entre a África e a pobreza, ou entre a África e animais selvagens, o que revela que 11 estudantes, ou 50% dos participantes, enxergam o continente africano tendo como referência os veículos de comunicação, que limitam as referências aos safáris, ao turismo ecológico, entre outros. Revela o que Oliva caracteriza como “resultado da formação escolar desfocada ou desequilibrada (...)”. (OLIVA, 2009, p 96.).

Em número menor, surpreendentemente, foram apenas 11 os estudantes (ou 50% da turma) que atribuíram as imagens do continente africano à escravidão. Já que, por muito tempo, foi o principal assunto abordado nos livros didáticos em referência aos africanos e a seus descendentes. Esse resultado pode ser considerado sob dois vieses: ou a história dos negros no Brasil começa a se desvincular do cenário da escravização para outras perspectivas, ou os estudantes não enxergam ligações entre o continente africano e a presença dos africanos no Brasil. Qualquer dos vieses indica um dado positivo. Por outro lado, a referência à população negra pauta-se na ausência de ligação entre a história dos dois continentes.

Ou conforme explica Munanga (2015, p. 29): “A memória da escravidão é ora esquecida ou negada, ora descrita negativamente como uma simples mercadoria ou como uma força animal de trabalho sem habilidades cognitivas”. Ressalta-se que a escravidão e as lutas pela abolição são abordadas na perspectiva dos brancos, não na dimensão da resistência dos africanos, o que anula a participação e o protagonismo histórico dos afro-brasileiros.

Dessa forma, a referência está ligada ao cotidiano dos adolescentes, porque a história dos africanos no Brasil é contada da perspectiva dos povos dominadores. Portanto, há muita dificuldade para dissociar as referências que são feitas à África como continente, aos africanos como povos que vivem na África ou em outros locais e aos afro-brasileiros.

Como já citado, essas dificuldades não são inerentes aos estudantes. Entre outros fatores, elas retratam a condição de invisibilidade dos negros na memória das pessoas.

Durante os encontros, e mesmo no cotidiano escolar, percebe-se a dificuldade das pessoas quando elas precisam fazer autodeclaração de cor. Não por existirem dúvidas sobre a própria cor da pele, mas pela necessidade de negação da cor preta.

Poucos se autodenominam pretos. Há mais facilidade em referenciar o outro como preto ou referenciar no passado, como se houvesse uma tentativa de apagar essa presença. Herança das políticas de branqueamento da população adotadas no século XX. Entre as estratégias de clareamento da população, destaca-se a necessidade de apagar a “mancha negra” da história do Brasil. “Numa dessas tentativas, o ministro Rui Barbosa mandou incinerar todos os documentos sobre a escravidão, tráfico negreiro e os escravos” (NASCIMENTO, 1968, p. 68).

Assim, o que é possível depreender das palavras citadas é que elas estão permeadas pela visão eurocêntrica tão presente no universo escolar, que reduz a imagem do continente a mero fornecedor de mão de obra para o trabalho escravo e esconde a contribuição dos africanos para a formação da identidade e da cultura brasileiras. Nesse sentido, para Munanga (2015), as Leis 10.639/03 e 11.645/08 se configuram como uma correção do esquecimento da memória positiva da escravidão na história do Brasil.

A escola, na condição de instituição que abriga diversidades, é também o espaço onde saberes de diferentes origens se cruzam e se transformam. Segundo Gomes (2012), são necessárias intervenções no sentido de tornar esses saberes mecanismos de valorização das diferentes culturas que perpassam seu interior:

Nessa perspectiva, quando pensamos a escola como um espaço específico de formação inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, provas, testes e conteúdos. Deparamo-nos com diferentes olhares que se cruzam, que se chocam e que se encontram. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços – institucionais ou não – nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos. (GOMES, 2002, p.39).

Valorizar a construção das identidades configura-se na necessidade de a escola construir essa diversidade no ambiente escolar, sendo necessário que a escola, como instituição de ensino, reconheça as diversidades e assuma questões que precisam ser abordadas pelo diálogo constante.

A palavra racismo foi mencionada dez vezes pelos participantes da pesquisa. Do ponto de vista legal, racismo e injúria racial são diferentes, com punições diferentes. De acordo com a Lei Federal 7719/89, serão punidos com pena de 2 a 5 anos de reclusão os crimes de

racismo, conforme o Artigo I: “Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.” (Redação dada pela Lei nº 9.459, de 15/05/97).

A própria existência da Lei e, também, a ocorrência com alguma frequência de crimes raciais são veiculadas nos meios de comunicação, o que coloca a palavra “racismo” em evidência; por outro lado, o alcance dessa palavra significando “crime inafiançável” é pequeno, porque o racismo praticado no Brasil é velado, naturalizado. Isso é resultado, em parte, pela forma como essas questões foram tratadas ao longo do tempo. Muitas vezes silenciadas pela crença em uma democracia racial que serviu para ocultar discussões.

Quanto aos materiais de apoio didático nas ilustrações, as representações dos negros são poucas e, quando aparecem, estão em figuras subalternas que remetem à falta de prestígio social, ao contrário de como os brancos são representados. Mesmo constituindo instrumentos de difusão de preconceitos, o professor, com uma visão crítica, pode utilizar essas imagens em materiais como instrumentos contra o preconceito e contra práticas discriminatórias.

A expressão “grandes reinos” aparece uma vez. Essa menção aos grandes reinos africanos indica mudanças na visão dos estudantes sobre o continente. Nos últimos anos, ainda era comum que estudantes deixassem a educação básica sem a compreensão de que o Egito está localizado na África. A história escrita por historiadores estrangeiros deu essa configuração. Porém, em períodos mais recentes, a ênfase aos estudos de reinos importantes para a história da humanidade, como o reino de Cuxe e o próprio Egito, da perspectiva africana, começa, ainda que timidamente, a inserir esses povos no contexto da história africana.

A palavra “fome” foi citada nove vezes e “desigualdade”, sete. Anderson Oliva (2007, p. 03) descreve sobre essas representações:

Assim, pelo menos quando tentamos visualizar o que chamamos de imaginário coletivo, aquele continente e suas gentes se confundem ou são associados diretamente, apesar das importantes exceções, às seguintes imagens: as ondas de fome na Etiópia na década de 1980; a longa guerra civil angolana; os golpes de Estado sucessivos em algumas partes do continente; o apartheid e sua derrocada no início dos anos 1990; as epidemias de AIDS, malária e demais doenças; o descontrole governamental; a desorganização geral e a corrupção; os massacres de Serra Leoa e os genocídios em Ruanda e no Sudão; a miséria; a natureza exótica, os mares de areia do Saara, as florestas e gorilas da África Central, os leões, girafas, gnus e rinocerontes das savanas; ou ainda os diamantes materializados pela ficção de Hollywood. Esse é nosso espelho despedaçado. (OLIVA, 2007, p. 03).

Conclui-se que a escola tem incorporado os assuntos relacionados acima ao ensino sobre a África. A situação de discriminação que afeta a população ainda se faz presente nos espaços escolares. O que se espera é que a reprodução de preconceitos sobre o negro e sua

história sejam transformados em espaços de luta pela promoção de igualdades, onde as diferenças étnicas sejam valorizadas.

Quando visualizamos os motivos que permitiram a formação do imaginário brasileiro pelas representações do continente africano e, conseqüentemente, pela população negra brasileira, é perceptível o papel da imprensa e dos meios de comunicação de massa, que vinculam as imagens da África a tragédias e a conflitos e a imagem do negro a posições de subalternidade.

Mas é possível olhar para ambos de outro modo, da perspectiva da desconstrução dos estereótipos que permeiam as relações sociais e raciais no Brasil, porque a construção de espaços para a igualdade entre as pessoas configura no bem-estar de todos.

### 3 A ÁFRICA E NÓS: CONSTRUINDO E DESCONSTRUINDO SABERES

O ensino de história da África e da cultura africana e afro-brasileira tornou-se obrigatório com a Lei 10639/2003, visando a preencher uma lacuna criada por séculos no modelo educacional brasileiro. Modelo esse baseado na valorização do grupo dominante e na cultura europeia, em detrimento de grupos inferiorizados, compostos por negros e indígenas, que foram excluídos da participação na formulação das políticas educacionais.

No ano seguinte, em 2004, foram aprovadas as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Criadas para orientar as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas, as Diretrizes trazem como objetivos para o ensino da História Africana:

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas. (BRASIL, 2004 p. 01).

As Diretrizes constituem-se em importante instrumento para superação do racismo, não só no ambiente escolar, uma vez que os demais espaços de convivência dos estudantes também podem ser influenciados positivamente. As Diretrizes trouxeram orientações sobre como as escolas e os profissionais da educação podem cumprir as determinações da Lei 10.639/03.

De acordo com as pesquisadoras Hebe Mattos; Martha Abreu (2008, p. 08):

As “Diretrizes” trazem para o âmbito da escola, pela primeira vez, a importante discussão das relações raciais no Brasil e combate ao racismo, tantas vezes silenciado ou desqualificado pelas avaliações de que o Brasil é uma democracia racial. (MATTOS; ABREU, 2008, p. 08).

Para fins de valorização das populações negras, o Estado brasileiro responde a reivindicações dos movimentos sociais, que, há décadas, reivindicavam medidas legais através de políticas públicas para diminuir as desigualdades. Apontaram que, além das leis que punem o racismo e o preconceito, a inclusão da história da África e cultura afro-brasileira na Educação Básica traria, como resultado, a inclusão social desses povos pela valorização e reconhecimento da sua participação na formação da identidade do povo brasileiro.

Como consequência, o debate irá proporcionar uma contribuição nas questões de natureza étnico-raciais como o racismo, e também tratará sobre danos materiais, sociais,

políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista e perpetuados por mais de um século após seu fim.

Desde que foram instituídos a Lei 10.639/03 e o Parecer 004/MEC, houve amplo debate sobre o currículo escolar e sobre o ensino, assim como a expansão do interesse de pesquisadores acerca do assunto. A escola é o centro difusor dessa nova política e sua efetivação está nas mãos dos professores.

Ao conjunto formado por escola, estudantes e comunidade escolar (pais e responsáveis), cabe a tarefa de criar e apoiar iniciativas que visem à promoção da implementação das Diretrizes. Assim, envolver estudantes brasileiros de qualquer origem em torno da temática da promoção da igualdade é de fundamental importância para a efetividade das ações.

São os sujeitos outrora invisibilizados que precisam da oportunidade de se sentir reconhecidos na construção das relações de igualdade. Por se constituir como um espaço diverso, onde diferentes olhares se encontram em espaços de socialização do conhecimento e produção de saberes diversos, a escola carrega a responsabilidade de se configurar como espaço transformador.

A metodologia utilizada na coleta de dados foi a pesquisa-ação, que se caracteriza na pesquisa da realidade, visando a uma intervenção enquanto dialoga com a prática. De acordo com Paulo Freire (1996, p. 12), “inexiste validade do ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode realmente ser aprendido pelo aprendiz”.

Como resultado, melhores práticas sociais e educativas são esperadas. Para que se efetive a ação na pesquisa, é necessário que ela surja da interação entre os envolvidos. Durante as atividades, foi possível perceber que os saberes se transformam diante das realidades vivenciadas e diante das circunstâncias criadas. Durante as intervenções, os conhecimentos acerca da realidade foram ampliados e relacionados aos que cada um já trazia. De acordo com David Tripp (2005, p. 445):

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas, mesmo no interior da pesquisa-ação educacional, surgiram variedades distintas. (TRIPP, 2005, p. 445).

Nessa etapa final da pesquisa, os participantes apresentaram narrativas que indicam mudanças na visão inicial que tinham sobre a África, visões que, segundo eles, podem influenciar o comportamento das pessoas de forma negativa em relação aos africanos e seus descendentes. Quando falaram da África, deixaram transparecer uma visão menos carregada,

se comparada à fala inicial. A participação ativa na construção dos saberes proporcionou algumas mudanças, ainda que sutis nas indicações iniciais sobre o continente africano.

Assumir novas posturas diante da realidade é a forma de intervir nos espaços sociais por melhor acesso à igualdade, e essa intervenção se expressa nos relatos dos estudantes quando fazem novas referências aos assuntos relacionados à África.

A escola é a instituição que assegura o direito à educação formal através da LDB 9394/96, que trata a educação básica como direito subjetivo do cidadão em seu artigo 5º; devendo, a escola, se posicionar contra qualquer forma de discriminação. A luta contra o preconceito precisa ser abraçada por todos os educadores, independentemente do seu pertencimento, já que o intuito de promover o ensino de História da África se alia à necessidade de valorização da diversidade étnico-racial da população brasileira.

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. (BRASIL, 1996).

De acordo com a pesquisadora Emília Ferreiro (2001, apud CANDAU, 2011, p. 242):

A escola pública, gratuita e obrigatória do século XX, é herdeira da do século anterior, encarregada de missões históricas de grande importância: criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos, considerados como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar igualdade à homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais diante da lei, a escola devia contribuir para gerar estes cidadãos, homogeneizando as crianças, independentemente de suas diferentes origens. Encarregada de homogeneizar, de igualar, esta escola mal podia apreciar as diferenças. (FERREIRA, apud CANDAU, 200 p. 242).

A escola é constituída de diversidades, território em que grupos se entrecruzam no dia a dia. A ela, cabe a tarefa de recontar a história dos negros de uma perspectiva diferente, descarregada de preconceitos e de estereótipos. Cabe, também, a tarefa de romper com a visão do modelo tradicional e criar um modelo contra-hegemônico de valorização das pessoas inseridas nos processos de aprendizagem. Se o alvo é criar uma educação multicultural, todos os grupos têm que estar inclusos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. (BRASIL, 2004 p. 13)

Para que haja efetividade das ações de implementação da Lei 10639/03, os professores precisam superar barreiras, como o mito da democracia racial, e reordenar, reestruturar as relações étnico-raciais, já que as Diretrizes Curriculares Nacionais concedem aos educadores

autonomia para implementar ações e projetos educacionais voltados para o cumprimento da Lei.

Visando a conhecer e a relacionar os saberes dos estudantes acerca da história da África há pouco mais de uma década da institucionalização da Lei 10.639/03, este capítulo se propõe a discutir as origens desses saberes e como eles são processados pelos estudantes do ensino médio.

O capítulo “Tecendo Saberes: Os Sujeitos, Pesquisa e Ensino de História da África no Brasil” objetivou conhecer, através de gráfico de palavras, as representações que os estudantes construíram nos imaginários sobre o continente africano; considerando que o imaginário e as representações forjados no inconsciente das pessoas dão origem aos estereótipos que se transformam em atitudes racistas dentro e fora das salas de aula. É preciso implementar dinâmicas de desconstrução das representações negativas e substituí-las por representações positivas.

Neste capítulo, a fase final de análise começa com uma avaliação socioeconômica de estudantes do mesmo grupo para que, por meio de amostragem, seja possível construir um retrato das características sociais e econômicas do grupo. Com base nas informações fornecidas em questionário estruturado, os dados serão analisados com a finalidade de relacionar aspectos da vida comunitária dos estudantes com os saberes por eles construídos, partindo do pressuposto de que são construídos em diferentes contextos. Para Bernard Charlot (2002, p. 22):

Cada vez que se diz que a família é a responsável pelo fracasso ou pelo êxito escolar, comete-se o mesmo erro que dizer que ter banheiro na casa ajuda na aprendizagem da leitura. Mas também nunca se deve esquecer que existe uma desigualdade social frente à escola. Esse é um problema. Existe uma desigualdade social, mas não se pode interpretar essa desigualdade social frente ao saber e frente à escola, atribuindo a causa do fracasso escolar à família. (CHARLOT, 2002, p. 22).

O autor discorre sobre o papel da família na aprendizagem, direcionando, para a desigualdade social, o problema do insucesso escolar de certos grupos. As desigualdades podem ter origens em vários fatores, inclusive relacionados à exclusão. Comumente, o fracasso escolar é atribuído a dificuldades comportamentais, psíquicas, a desinteresse, entre outros fatores, desconsiderando o contexto socioeconômico e cultural.

Do ponto de vista prático, que não pode ser concebido como regra, nota-se que a integração família/escola é importante para a vida escolar de crianças e adolescentes, o que não deixa de se configurar como um indicador social. Famílias com acesso a recursos materiais e com estrutura social e econômica oferecem melhores condições de permanência e

de êxito. Esse dado não anula o sucesso de estudantes que convivem em famílias com características contrárias e logram êxito.

Os dados coletados pelo formulário socioeconômico revelam as condições de vida dos participantes da pesquisa. São jovens que enfrentam o estigma de estudar em uma escola localizada na periferia, mas não se permitem contagiar por isso. São esperançosos, ousados, sonhadores e acreditam no educação e formação como fatores de mudança.

A lei 10.639/03 representa um avanço nessa luta, tanto no processo de democratização do ensino quanto na luta contra o racismo e outras formas de preconceito.

Para a pesquisadora Nilma Lino Gomes (2012, p. 146):

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade/social/diversidade étnico-cultural é preciso que os (as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não os órgãos governamentais ou os desejos dos educadores. (GOMES, 2012, p. 146).

A questão da diversidade étnico-racial deve ser entendida como processo de formação humana; sendo assim, o estudante precisa ser reconhecido, valorizado na sua individualidade, tendo seus valores, crenças e aspectos culturais respeitados.

Os dados apresentados a seguir foram coletados por meio do formulário socioeconômico.

#### Estudante 01

A estudante tem dezessete anos, parda, moradora no Setor Alvorada, mora com os pais e dois irmãos. A mãe da estudante encontra-se desempregada e a família conta com os rendimentos do pai, que trabalha em fazenda, e visita a família quinzenalmente. Os pais estudaram o ensino fundamental completo. Moram em casa alugada. A estudante trabalha na informalidade e recebe rendimentos no valor de R\$ 200,00 (duzentos Reais) por jornada de quatro horas diárias. A renda da família é de até um salário mínimo e o acesso ao lazer se dá pela prática de esportes como caminhada, saídas com amigos, igreja, entre outros. Costuma frequentar sorveterias da cidade. Não precisa fazer uso de transporte público porque mora nas proximidades. Ela se define como uma pessoa feliz, com uma rotina normal. Tem acesso a celular e computador, bem como à internet.

#### Estudante 02

Estudante do sexo feminino, parda, com vinte anos e desde o divórcio dos pais passou a viver com uma irmã menor. Ambas estão desempregadas e dependem financeiramente dos pais. Relata que já trabalhou no comércio, mas perdeu o emprego no período de crise. Recebe pensão, e as atividades de lazer se dão através de práticas esportivas (vôlei) e saídas com amigos. Frequenta a igreja do bairro. Relata que é uma pessoa solitária, pois a irmã é pouco atenciosa com ela. O pai tem ensino fundamental incompleto e a mãe terminou o ensino médio.

#### Estudante 03

Estudante do sexo feminino, tem 17 anos, parda, mora no Bairro Araguaia I, relativamente distante da escola. Mora com os pais e um irmão maior. Apenas o pai trabalha na informalidade em fazendas na região com renda superior a um salário mínimo. Faz o percurso entre a escola e a casa de bicicleta. Gosta de andar de bicicleta. Não relata sobre atividades de lazer ou atividades extraescolares. O pai tem ensino fundamental completo e a mãe, ensino médio.

## Estudante 04

Estudante com dezessete anos, do sexo masculino, pardo, mora em fazenda no município de Colinas e faz o percurso entre a escola e a fazenda diariamente. Mora com os pais e uma irmã menor. A mãe não trabalha, mantém-se com a renda do pai, que é superior a cinco salários mínimos. Relata que é muito feliz com a família, que sempre foi muito obediente, que se considera estudioso e que estuda nas horas vagas porque pretende ser médico. Tem acesso a computador com internet e tv por assinatura. Os pais estudaram o ensino médio completo.

## Estudante 05

Estudante do sexo masculino, dezessete anos, pardo, mora no Araguaia II com a mãe, o padrasto e quatro irmãos menores. A mãe está desempregada. O padrasto trabalha em fazenda e visita a família a cada 15 dias, com renda de até um salário mínimo. Não faz referência ao pai. Relata as atividades de lazer de práticas esportivas como voleibol, futebol e caminhada. Costuma frequentar a igreja e considera sua família normal. Considera-se uma pessoa feliz e gosta de auxiliar a mãe nas tarefas domésticas. O padrasto e a mãe têm o ensino médio incompleto.

## Estudante 06

Estudante do sexo feminino, 16 anos, parda, pais divorciados, mora com uma irmã maior. Os pais são responsáveis pelo sustento das duas, pois a irmã está desempregada. Pratica esportes, principalmente futebol, não costuma frequentar igrejas e se considera uma pessoa feliz. Os pais têm renda de até um salário mínimo. O pai tem ensino fundamental incompleto e a mãe terminou o ensino médio

## Estudante 07

Estudante do sexo masculino, 17 anos, pardo, mora com os pais e um irmão menor. Apenas um dos pais está trabalhando e a renda da família ultrapassa três salários mínimos. Tem acesso a computador com internet e possui casa própria. Relata que é uma pessoa feliz e cheia de sonhos: “no momento estou só estudando, mas estou à procura de um emprego para que eu consiga me sustentar, tenho uma família que me ama e me dá tudo que pode”. Não pratica esportes e não faz referência a igrejas. Os pais concluíram o ensino médio.

### Estudante 08

Estudante maior de idade, parda, 19 anos, é casada e mora com o marido em uma fazenda no município de Colinas, onde ele é vaqueiro. Ela não tem renda, trabalha auxiliando o marido nas atividades da fazenda. Não tem filhos e pratica esportes como pilates e caminhada. Nos finais de semana, costuma sair com o marido, mas sempre reserva algum tempo para os estudos.

Fonte: Formulário socioeconômico aplicado em maio de 2017 aos estudantes.

A princípio, a pesquisa foi desenhada para analisar os dados de todos os componentes do grupo, os vinte e dois estudantes da segunda série B, da Escola Estadual Francisco Pereira Felício; porém, houve demora na devolução do formulário preenchido, o que é compreensível pela dificuldade que alguns tiveram em expor dados relacionados à família. Diante dessa constatação, optou-se por trabalhar com dados por amostragem.

Entende-se que, embora os dados não contemplem todos os estudantes, os oito questionários entregues, que representam 36% da turma, irão traçar um retrato da realidade das famílias nas quais estão inseridos. Esses indicadores representam a realidade da maioria das famílias dos bairros do entorno da escola, suas dificuldades, sonhos e perspectivas em relação à formação, bem como do quantitativo de estudantes oriundos da zona rural. Do total dos estudantes, pelo menos três viajam diariamente da zona rural para a escola, alguns viajam até duas horas em cada percurso. A turma é formada por vinte e dois estudantes, dos quais 09 são do sexo masculino e 13 são do sexo feminino.

Essas informações colaboram com a pesquisa na medida em que expõem as características das realidades vivenciadas no dia a dia dentro e fora da escola. A expectativa é identificar os saberes dos discentes, relacionados com a realidade na qual estão inseridos.

Considerando a diversidade da origem e da realidade dos estudantes, foi possível traçar características peculiares dos grupos familiares aos quais pertencem e perceber que compartilham aspectos comuns, com base nos dados relatados no questionário.

Por que trabalhar a pesquisa tendo como referência o formulário socioeconômico? Pelo interesse em conhecer a realidade social e econômica na qual estão inseridos os atores sociais do presente estudo. A tabulação dos dados permitiu definir a origem dos estudantes, 73% são naturais da cidade e os demais são originários de municípios vizinhos e até de outros estados. Essa referência pertence somente aos estudantes e não inclui a origem dos demais membros da família.

Pelas narrativas, constata-se que, entre os que migraram, o motivo está relacionado com a busca de trabalho e de melhores condições de vida.

Demarcar esses elementos é importante para o estudo, pois permite, entre outros aspectos, o diagnóstico de aspectos culturais relacionados ao grupo, que não apresenta características homogêneas, por ter seus componentes oriundos de espaços diferentes.

O primeiro dado analisado com respaldo no questionário é sobre o grupo familiar, sendo interessante que todos fazem referência a um núcleo familiar, têm laços de pertencimento e isso é importante para o processo de aprendizagem. Mesmo que os formatos das famílias não sigam o modelo tradicional, todos os que responderam apresentaram características positivas sobre os familiares. De acordo com Maurice Tardif (2005, p. 67), “as experiências formadoras vividas na família e na escola se dão antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e indicar o que ela retém dessas experiências”. Conclui-se, assim, que as experiências construídas no ambiente familiar não só acompanharão o estudante durante sua vida, como também exercerão influências sobre as atividades profissionais.

Foi possível, também, definir a quantidade de membros familiares dos estudantes. A maioria vive em núcleos pequenos com até três pessoas, à exceção de um estudante que mora numa família composta por seis membros.

Para Charlot (2016), o sucesso ou o fracasso escolar da criança estabelece uma relação estatística entre sua origem social e ambos, mas essa relação não é de causa.

Ainda discorrendo sobre as composições familiares, percebe-se um dado que confere desigualdade ao status dos chefes de família, em sua totalidade, somente os homens estão exercendo algum tipo de atividade remunerada. Em cem por cento dos casos, somente uma das pessoas está trabalhando, o que é uma indicação de desigualdade entre homens e mulheres, gerando reflexos na vida escolar.

Esses dados confirmam que a maioria dos estudantes partilha de realidades semelhantes, como pessoas em idade produtiva fora do mercado de trabalho exercendo atividades informais ou ocupando postos de trabalho com baixa remuneração. Dos oito participantes, somente três têm família com renda superior a três salários mínimos.

Outro dado não menos importante está na questão da distorção idade/série. Estudantes que já deveriam ter concluído o ensino médio permanecem mais tempo na escola por questões relacionadas com aprendizagem e abandono, em decorrência de questões diversas. Embora estejamos tratando de dados amostrais, percebe-se que essas realidades não se restringem aos estudantes da segunda série.

Quanto à classificação racial, cem por cento dos estudantes se autodeclararam pardos, podendo ser classificados como negros, de acordo com a postura política e ideológica do Movimento Negro, que designa a classificação racial de pretos e pardos como uma única categoria racial: negra.

São esses os sujeitos da pesquisa, estudantes autodeclarados pardos, que enfrentam vários desafios cotidianos para garantir sua permanência na escola, que enxergam a escola como ponte para um futuro melhor, reconhecendo nela a possibilidade de lograr êxito, alguns com sonhos ambiciosos.

Ainda que tenham que enfrentar dificuldades como a distância entre a casa e a escola ou de natureza econômica, é perceptível que não externam qualquer coisa que indique insatisfação ou sentimento de revolta em relação à vida estudantil ou familiar.

A Escola Estadual Francisco Pereira Felício atende nos três turnos – matutino, vespertino e noturno. No período noturno, são ofertados o ensino médio regular e a Educação de Jovens e Adultos. Conta com quadro de pessoal lotado nas respectivas áreas, sendo esse um aspecto positivo para o processo de ensino e aprendizagem, mas enfrenta um sério problema de rotatividade do corpo docente. Dos vinte e três professores com lotação na escola, dez foram admitidos e efetivados por concurso público, já com estabilidade no cargo, mas treze trabalham por contrato temporário formalizado com a Secretaria Estadual de Educação. Além dos professores, a escola conta com pessoal de apoio administrativo e pedagógico.

O problema da rotatividade é que os professores com contrato temporário normalmente ficam lotados por pouco tempo, são remanejados ao fim dos contratos e sabemos que para um professor conhecer a realidade social, econômica e cultural em que o estudante está inserido demanda tempo, principalmente quando são de salas de aula que abrigam, em média, trinta e cinco alunos. Com essa rotatividade, o professor não estabelece vínculos com a escola e com os estudantes, porquanto para fazer um ensino de qualidade a questão da vinculação se faz necessária.

Apesar da inexistência do laboratório de informática para subsidiar as atividades escolares, todos os entrevistados declaram ter acesso à internet. São eles que evidenciarão, através da próxima atividade, quais saberes construíram, tendo em vista as representações que tinham em seus imaginários, ou seja, qual a relação entre os saberes que já tinham e quais construíram nas oficinas sobre o continente africano, estendendo a discussão aos povos africanos

As oficinas em questão foram realizadas nos dias dezoito e dezenove de outubro de 2017, como atividades da pesquisa. Inicialmente, falamos do objetivo do encontro aos participantes, ou seja, relacionar saberes extraescolares aos saberes construídos no ambiente escolar.

Para alcançar o objetivo, a oficina teve início com um quadro com as palavras elencadas por eles na atividade anterior, as mesmas palavras que subsidiaram a construção do primeiro capítulo e que são as representações tidas anteriormente pelos estudantes a respeito do continente africano.

Após essa apresentação, feita com auxílio do projetor, foi exibida a conferência proferida em 2009 pela escritora nigeriana Chiamamanda Adichie, intitulada “O perigo de uma história única”, em evento promovido pela *Technology, Entertainment and Design (TED)*. Trata-se de material riquíssimo para discussão e compreensão dos meios pelos quais as pessoas constroem imagens sobre os outros ou criam estereótipos e representações. Durante a conferência, a escritora falou de situações que reportam a saberes construídos sobre o continente africano.

Os estudantes conseguiram refletir sobre a riqueza da conferência, o que ficou explícito no debate.

Em seguida, foi proposto um debate e eles expuseram oralmente, em dez minutos, suas impressões diante das falas da escritora relacionadas às imagens ou a saberes que já tinham sobre a África. Esse momento foi importante para provocar reflexões, não só sobre a História da África, mas sobre vários acontecimentos históricos e do cotidiano dos estudantes, evidenciando interação com o tema, e possibilitando aos alunos se expressarem sobre saberes que haviam construído a respeito de determinadas situações, que depois perceberam serem distorcidas. Ficou perceptível que os estudantes assimilaram a proposta.

Ao findar as discussões, foi apresentado em slides o material intitulado “Contribuições dos Povos Africanos Para o Progresso Científico e Cultural da Humanidade”, com o objetivo de discutir o lado positivo da História da África e dos seus povos não representados pelas atividades anteriores. Terminadas as apresentações, eles foram convidados a refletir sobre a construção dos saberes envolvendo a temática africana proposta na oficina, relacionando o material produzido durante a primeira oficina sobre representações com a conferência da escritora Chiamamanda e os slides, tendo o que os instigou a pensar sobre processos de transformação.

Seguimos com a segunda estratégia metodológica, cujas atividades foram realizadas com o grupo todo. Como se tratava de um grupo pequeno, foi fácil manter o diálogo e orientar o grupo sobre o questionário, estruturado com questões objetivas e dissertativas.

Na sequência, eles receberam um questionário semiestruturado e lhes foi solicitado responder as questões propostas, sempre relacionando os saberes extraescolares – aqueles construídos nas vivências cotidianas, na igreja, através dos meios de comunicação – aos construídos durante a vida escolar, sem deixar de considerar os materiais produzidos durante a oficina. Nessa fase, realizamos um encontro com duração de uma hora.

Os resultados do questionário estão dispostos a seguir. Justifica-se que, para construção do quadro de palavras, os estudantes elencaram até dez palavras para representar a África. Nesse instrumento de pesquisa, sugeriu-se uma redução da quantidade de palavras para facilitar a comparação com os dados fornecidos pelo instrumento anterior.

Na primeira questão, eles foram instigados a elencar duas palavras que representassem a África. É possível perceber que, mesmo que eles não tenham conhecimentos sólidos acerca da história do continente africano, eles têm informações que foram alteradas pela aplicação dos instrumentos da pesquisa. Quanto aos conhecimentos anteriores à pesquisa, apenas dez por cento se lembraram da África sob uma perspectiva positiva. Os noventa por cento restantes caracterizaram a África como um local de pobreza e miséria.

Quando solicitados a discorrer sobre o que mudou após a participação na pesquisa, verifica-se que as informações ganharam versões opostas. A África passou a ser caracterizada, na visão dos estudantes, como um país cheio de diversidade cultural, mas cinquenta por cento dos alunos utilizaram a denominação continente. Porém, a questão seguinte não endossa essas informações, visto que, quando questionados sobre os povos africanos, apenas vinte por cento dos alunos não os caracterizam como escravos. Na visão da maioria, os povos africanos são reduzidos à escravidão.

Houve, em menor número, referência a guerreiros, o que indica superação da visão sobre esses povos, no que concerne às adversidades vividas por eles. Essa característica reporta à visão da escravização, já que, nos diálogos, eles expressaram informações sobre lutas e resistências no período escravista. Somente vinte por cento sugeriu outras características.

A maioria sinalizou que ouve falar da África com frequência, principalmente na escola, nas aulas de História. Não houve referência a outras disciplinas. As respostas variaram entre “muitas vezes” e “frequentemente”. Depreende-se que os conteúdos relacionados à história da África e à cultura afro-brasileira são trabalhados com frequência na Unidade

Escolar; porém, a força das imagens que circulam em outras fontes é dominante sobre aquelas veiculadas durante as aulas ou nos livros didáticos.

Quanto às fontes que fornecem informações sobre o assunto, os alunos elencaram meios de comunicação, como internet, filmes, documentários, jornais e livros didáticos.

Segue, abaixo, o questionário:

*Pergunta 01:* Como vocês viam a África antes da participação na pesquisa?

Resposta em duas palavras: As respostas mais recorrentes foram: país pobre, miséria, pobreza, desigualdades, país carente, berço da humanidade, escravidão, grandes reinos.

*Pergunta 02:* A participação nas oficinas e as discussões durante a pesquisa alteraram sua visão sobre o assunto? Como a África é vista por vocês?

Um país cheio de culturas, pobre, país cheio de diversidade. Lugar com poucos recursos, continente cheio de vidas selvagens, muitos povos e avanços tecnológicos, desigualdade social, rico, de gente alegre, continente muito grande, pensava que era pequeno, mas pelo mapa é muito grande.

*Pergunta 03:* Como descrevem os povos africanos em uma palavra?

Escravos, pobres, guerreiros, alegres e fortes, negros.

*Pergunta 04:* Onde e quando vocês aprenderam o que sabem sobre o continente africano?

Jornais, livro didático, escola, documentários, filmes, internet, Globo Repórter, em casa, com minha avó que sempre dizia “negro da África”.

*Pergunta 05:* Sobre a frequência com que estudam os conteúdos relacionados à África Muito pouca, somente nas aulas de História; regularmente; muitas vezes, com a pesquisa aprendemos muita coisa, precisamos aprender mais sobre o continente africano e sobre sua cultura, sobre os negros, porque no Brasil somos muitos negros e pardos.

*Pergunta 06:* Sobre a avaliação da participação na pesquisa:

Todos afirmaram que gostaram muito, que querem aprender mais sobre o assunto, que mudaram a maneira com enxergavam a África, que gostariam de viajar para o continente africano. Apenas dez por cento forneceu respostas desconectadas – lugar feio, sem muita vida, deserto.

Quanto aos saberes construídos no transcurso da pesquisa, percebe-se que as discussões despertaram o interesse e a curiosidade dos estudantes sobre a história do

continente africano, bem como dos seus povos. Durante a análise, percebe-se que eles não conseguem dissociar cultura africana e afro-brasileira, o que não é culpa deles. Essa discussão precisa ganhar fôlego, como, por exemplo, pela formação de professores, pois até agora ainda existem pontos impossíveis de discernir.

Com a incorporação desses temas, principalmente nos debates, ficaram evidentes essas dicotomias. Por outro lado, algumas questões foram muito significativas, como, por exemplo, as contribuições dos povos africanos nas tecnologias. Muitos se surpreenderam porque, até então, o conhecimento a que tiveram acesso não havia trazido esses temas.

Esse tipo de material rompe com a ideia, ainda muito forte entre nós, de que os africanos são selvagens ou pertencem a uma grande tribo, ficando evidente quando, nessa etapa final, a palavra selvagem não faz referência a pessoas.

O desânimo e o desinteresse iniciais sobre o objeto de pesquisa cederam lugar a certa empolgação durante a execução e ao final, exceto na participação oral com a presença do gravador de voz. Durante os debates, alguns estudantes trouxeram informações novas, indicando que pesquisaram além da sala de aula, o interesse foi despertado e foram levados a novas buscas. Isso é um indicativo positivo porque essa temática encontra resistência em muitos estudantes, em razão dos ensinamentos e das representações construídas antes do contato com a escola e mesmo no ambiente de aprendizagem.

Ao relacionar os dados obtidos nas duas etapas, a primeira com a formação de gráfico de palavras e a segunda com o questionário, foi possível perceber que os saberes passaram por mudanças, foram problematizados, transformados.

Os estudantes foram receptivos, o que faz toda a diferença na construção de saberes, muitas imagens sobre o continente e sobre as pessoas foram ressignificadas. Em alguns momentos, não houve esse avanço, por exemplo, quando a África foi citada como país. O que pode ser analisado sob dois vieses: pela extensão do Brasil, muitas vezes referido como continente, o que cria essa semelhança, ou pela prevalência da visão homogênea, unitária. Contudo, conclui-se que pesquisar é o caminho para a promoção do ensino multicultural.

### **3.1 Ensino e Transformação**

Na terceira estratégia metodológica, discutimos um texto do pesquisador Anderson Oliva, adaptado para o ensino médio e, em seguida, o grupo produziu textos dissertativos sobre os saberes construídos por eles durante a pesquisa. No projeto e no planejamento inicial, a ideia foi trabalhar com um grupo focal reduzindo a participação, sendo que seis dos vinte e

dois estudantes se dispuseram a participar. Tendo o texto como referência, foi organizado um debate e todos participaram emitindo opiniões.

Alguns tiveram dificuldades para participar oralmente, o que já se esperava; porque, entre o grupo, nem todos participavam das atividades que envolveram oralidade. Nesse primeiro encontro, o foco foi o texto.

No segundo encontro com o grupo, foi proposta uma dinâmica na qual os estudantes escreveram uma palavra sobre a África e uma sobre o Brasil. Essas palavras serviram de base para uma nova estratégia, na qual seriam gravadas as participações, e a transcrição das falas seria feita no momento de finalização da pesquisa. No terceiro encontro, eles iriam falar sobre a participação na pesquisa desde o primeiro momento no mês de abril e finalizar apresentando os saberes construídos durante esses meses.

Com o gravador, somente um estudante foi ao terceiro encontro, que seria o último. Após várias tentativas para finalizar, conseguimos que todos os seis estudantes fossem ao último encontro. Foi negociada a retirada do gravador para que eles descrevessem a participação. Houve certa dificuldade para organizar as ideias em textos, por isso optou-se por analisar as abordagens mais relevantes e por apresentar os estudantes por numeração.

Estudante número 01
“Que a África precisa da ajuda dos países ricos”.

Fonte: Relato escrito, pesquisa realizada em novembro de 2017.

Nessa descrição, é possível perceber que a compreensão histórica do estudante se ancora na visão da exploração empreendida pelos países capitalistas ricos sobre os países em desenvolvimento, reforçando a ideia da África como vítima do processo de colonização. Considerando que os sujeitos estão inseridos em um contexto socioeconômico cercado por desigualdades, eles entendem que as dificuldades pelas quais passam para terem suas demandas atendidas se comparam àquelas de países em desenvolvimento frente a outros países.

Compreendem que estes países precisam receber auxílio de outros. Por outro lado, essas informações são veiculadas pela mídia.

Estudante número 02
---------------------

“Antes eu pensava que a África fosse um país em que as pessoas falavam a mesma língua, um lugar atrasado, cheio de doenças, mas agora sei que é um continente com mais de cinquenta países. Se tem muitos países, eles são bem diferentes uns dos outros. No Brasil, também existe muita diversidade. Foi muito bom participar da pesquisa porque nós passamos a conhecer várias coisas sobre a África.”

Fonte: Relato escrito, pesquisa realizada em novembro de 2017

Estudante número 03

“Aprendi que lá não é um país, mas, sim, um continente. Lembrei-me da conferência que a professora passou durante a oficina quando a escritora conta que a amiga ficou surpresa quando pediu pra cantar uma música e ela cantou música americana. Era mais ou menos o que a gente pensava da África, uma grande tribo, todo mundo andando pelado e comendo carne crua, essas coisas. Agora a gente sabe que é bem diferente, rico em uns lugares, pobre em outros como o Brasil, que é um continente com muitas coisas como os outros.

Estudante número 04

“Quando eu era criança, eu ouvia falar que as pessoas ficaram pretas por causa de uma praga que Deus jogou sobre os filhos de Caim, o filho desobediente de Adão e Eva, por isso, essa cor parda. Porque se alguém falasse que eu era preto era como se eu também tivesse recebido dessa praga. Foi bom eu participar da pesquisa porque eu aprendi que as pessoas não são iguais e que a África não é um país onde só tem miséria e doenças, AIDS. Outra coisa, eu pensava que lá todos eram negros, mas vimos que não”

Estudante número 05

“Aprendemos que os africanos contribuíram com a mineração no Brasil e em outras coisas de tecnologia, antes eu pensava que os africanos só sabiam dançar e fazer guerras.”

Estudante número 06

“Aprendi sobre a importância da África e dos africanos para o Brasil. Antes eu só pensava em doenças e guerras quando falavam da África.”

Fonte: Relato escrito, pesquisa realizada em novembro de 2017.

Houve ocorrências nas quais os estudantes caracterizaram a África como local de pobreza, de miséria, de guerras, sem mencionar características positivas. Muitos ainda se referem à África como país, não como continente, o que é um indicador da percepção que têm da África como continente homogêneo, em que todas as populações são negras. Compartilham de uma visão muito comum entre a maioria dos brasileiros.

O que é possível observar nesse diálogo, com base nesses dados, é que são saberes produzidos e/ou modificados durante as atividades da pesquisa. Esses saberes estão relacionados à aprendizagem escolar e, a maioria deles, foi formulada também considerando fontes externas ao contexto escolar, em que estão inclusos os meios de comunicação, os grupos familiares, a formação religiosa, entre outros. Verifica-se que diferentes saberes são produzidos em diferentes espaços.

Assim, os saberes sobre o continente africano são oriundos de fontes diversas. Segundo Tardif (2014, p. 20), “Muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo, nem muito menos abalá-lo.”. Dessa perspectiva, verifica-se urgência de implementação de propostas mais densas visando à desconstrução de representações estereotipadas sobre a África e seus povos para que elas não sejam perpetuadas pelos estudantes quando se tornarem profissionais e até mesmo nas relações cotidianas.

Quando pesquisou as representações dos estudantes sobre o continente africano na região do Recôncavo Baiano, o historiador Anderson Oliva (2007, p. 13) verificou que:

(...) pensando no exercício cotidiano da abordagem da História em nossos bancos escolares, defendemos que uma das primeiras iniciativas que devem ser adotadas para o ensino de história africana refere-se justamente à tentativa de identificação das representações imaginárias que os estudantes carregam sobre o continente e suas populações. (OLIVA, 2007, p.13).

Há um entendimento semelhante acerca das imagens que circulam sobre a África no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais:

Dos Princípios: o rompimento com imagens negativas forjadas pelos meios de comunicação, contra os negros e povos indígenas. As representações tanto sobre o continente quanto sobre os seus povos de acordo com várias pesquisas se assemelham, são perspectivas negativas forjadas por muito tempo. São essas perspectivas que precisam ser redirecionadas almejando incluir imagens positivas dos negros e sua história. (BRASIL, 2004 p. 19).

É preciso que, considerando essas representações, sejam criadas estratégias de desconstrução das perspectivas negativas e que se oportunize a elaboração de saberes com referências positivas ao continente, seus povos e seus aspectos culturais, o que, para Oliva (2007, p. 15), relaciona-se “aos silêncios e lacunas, (...), que caracterizaram as relações entre o Brasil e a África ao longo do extenso período que se inicia no final do tráfico de escravos para os portos brasileiros, em meados do século XIX, e se finda no último quartel do século XX”.

Para Charlot (2016), quanto mais significativo for o que está sendo ensinado, mais o aluno se põe em movimento, se mobiliza para se relacionar com aquele conteúdo, o que suscita o debate acerca do significado dos conteúdos ensinados e sua aplicabilidade ao universo cultural do aluno. Outra reflexão relacionada ao sucesso escolar do aluno: os altos índices de evasão e retenção entre os estudantes negros e pardos no Brasil envolvem, o que Oliva (2007) denomina de “ensino desfocado” sobre suas origens, que reportam ao ensino da história da África e da cultura africana.

No que se refere aos alunos, percebe-se a falta de um referencial positivo sobre suas origens e dos seus antepassados, condicionado pelo modelo eurocêntrico de educação. Por não se perceberem naquilo que é ensinado, esses alunos correm o risco de se transformarem em estatística de evasão, fato comprovado pelas pesquisas. São vários os fatores que podem levar a isso, entre os quais, o preconceito, a falta de habilidade dos professores para lidar com questões sobre a diversidade, junta-se a isso as abordagens preconceituosas dos livros didáticos, responsáveis por danos ao aprendizado de alunos afro-brasileiros, o que explica seus altos índices de evasão e retenção em relação aos brancos

São essas distorções, perpetuadas ao longo de séculos, que não se limitam ao ambiente escolar, que o pesquisador Oliva (2007, p. 12) denomina de “espelho africano em pedaços”:

(...) podemos localizar um conjunto revelador de imagens e representações geradas sobre os africanos no imaginário coletivo brasileiro contemporâneo e que espelham, pelo menos parcialmente, a forma como a população acolheu ou repeliu as experiências históricas e culturais das sociedades africanas em seu cotidiano. Da mesma forma, em uma perspectiva panorâmica, as representações elaboradas no decorrer do intervalo temporal destacado acabaram por inventar e por apropriar uma série de novos ingredientes que comporiam uma forma depreciativa para se pensar e olhar o continente africano. (OLIVA, 2007, p. 12).

As construções dos estudantes se configuram nas relações docente/discente para vias de aprendizagem. Tendo como referência os conteúdos e os materiais didáticos propostos desde o primeiro encontro, as oficinas, os textos produzidos, o questionário, os debates, foram oportunizadas reflexões envolvendo os conhecimentos externos, construídos em diversas teias

de aprendizagens relacionadas aos conhecimentos que foram construídos nas trajetórias escolares.

### 3.1 Confrontando dados

A pesquisa empírica feita com os estudantes do ensino médio revelou, entre outros dados, que as representações que os estudantes têm sobre o continente africano estão relacionadas com visões da maioria dos brasileiros. São visões que estão ligadas a diversas origens, como, por exemplo, a forma como indígenas e africanos foram tratados nos manuais didáticos, a influência da mídia, referências familiares, entre outras questões.

Em períodos diferentes e com públicos diferentes, os resultados sugeridos têm aproximações. As pesquisas que servem de referência para comparação de dados têm quase dez anos de diferença em diferentes regiões. Anderson Ribeiro Ribeiro Oliva (2003) pesquisou representações sobre o continente africano com estudantes do ensino fundamental de duas cidades da Região do Recôncavo Baiano. O Professor Darnival Venâncio Ramos Júnior (2010-2012) fez pesquisa semelhante com professores da Educação Básica, estudantes de turmas de especialização *lato sensu* da Universidade Federal do Tocantins, Campus Araguaína.

Com os estudantes do Ensino Médio, nesta pesquisa, percebe-se que a semelhança com as duas primeiras pesquisas é incontestável. Mesmo tendo utilizado metodologias diferentes com o mesmo fim, é possível perceber que os resultados se aproximam.

Os resultados apontam que as palavras citadas como representações, em sua maioria, referenciam à África características ligadas a conflitos e à pobreza. Anderson Oliva (2007) apresentou dez comandos dos quais cada estudante deveria escolher cinco características positivas ou negativas sobre o continente africano. As principais indicações foram guerras, conflitos e massacres, fome e miséria, AIDS e tragédias. Conforme o autor, ressalta-se que a África não se resume a essas imagens, embora sejam situações que são vivenciadas pelos africanos. Os africanos têm outras faces de maior poder explicativo e de maior relevância a serem destacadas.

De acordo com o pesquisador, o livro didático colabora para a permanência dessas referências imagéticas. Das trinta e nove coleções analisadas pelo autor, durante a mesma pesquisa, vinte e um por cento apenas apresentaram capítulos e cinco por cento, tópicos sobre a História da África.

Considera, ainda, o pesquisador (2007) que o continente africano é um dos eixos centrais para o entendimento da trajetória histórica brasileira, que, além do livro didático, a imprensa escrita e televisiva contribuiu de forma decisiva para a veiculação e a vinculação da África às imagens de tragédias e de conflitos. Por outro lado, a escola pouco tem feito para desarticular ou desconstruir esse imaginário.

O professor Dernival Venâncio (2017) utilizou experimentos semelhantes com professores, porém não forneceu os comandos. Tendo como referência algumas experiências não muito exitosas, o professor percebeu a necessidade de “construir as aulas com os discentes e não para eles” (RAMOS JÚNIOR, 2017, p. 11). Entre os experimentos didáticos, utilizou um semelhante ao do pesquisador Anderson Oliva (2007), porém não forneceu comandos. Utilizando a metodologia de pesquisa-ação, solicitou aos estudantes que listassem vinte palavras que viessem à cabeça sobre a África. Os dois quadros produzidos se assemelham à pesquisa de Anderson Oliva. No caso do professor Dernival, entre os anos de 2010 e 2012, os resultados foram guerra/fome/miséria/doenças escravidão, negros, natureza e geografia, sendo as imagens encontradas muito próximas, segundo o professor:

Os dois quadros são muito semelhantes ao encontrado por Anderson Oliva, em sua pesquisa. Duzentos e oitenta e nove alunos, dos trezentos e trinta e três que preencheram o formulário de pesquisa, vinculam a África à “Fome e miséria”. Outros, duzentos e quarenta e um deles, relacionam o continente à “AIDS e tragédias”. Duzentos e oitenta e sete alunos, dos 333 pesquisados, se referiram a “Populações negras”. Duzentos e vinte e seis se referiram a “Escravos e tráfico”. Duzentos e trinta e seis se referiram a “Candomblé, Capoeira e Samba” como marcas da cultura africana. (RAMOS JÚNIOR, 2013, p. 14).

De acordo com o professor, essas imagens fazem parte de uma rede imagética e discursiva sobre a África, que circula nos mais diferentes lugares e grupos sociais brasileiros.

O período compreendido entre a primeira pesquisa feita por Anderson Oliva na Bahia e a pesquisa feita em Araguaína é de quase dez anos; e entre a primeira e esta pesquisa em questão, o período compreendido é de aproximadamente quinze anos. Quinze anos da existência da Lei 10.639/03 de ensino obrigatório do ensino de história africana e as representações praticamente não foram alteradas. Seja na Bahia, no Tocantins ou em outras regiões do Brasil, são representações que interferem na construção dos saberes dos estudantes sobre a temática.

Quanto aos saberes, em 2009, os professores Mauro César Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho da Universidade Federal do Pará participaram da pesquisa “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola, na Perspectiva da Lei 10.639/03”, que foi financiada pela UNESCO, conduzida pelo Ministério da Educação e coordenada pela

professora Nilma Lino Gomes com alunos de seis escolas públicas de estados da região Norte, no contexto da aplicação da Lei 10.639/03.

As escolas que participaram da pesquisa em questão, na região Norte foram selecionadas segundo o critério de buscar escolas com práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais acerca da aplicação de metodologias para a implementação do ensino de história africana.

Verificaram que os relatos dão conta de um saber sobre a África como sendo um lugar de miséria, de doença e de dificuldades (COELHO; COELHO, 2013, p. 02). Perceberam, ainda, a falta de abordagem historiográfica sobre a história da África e a cultura afro-brasileira.

Verificaram que os projetos ocorrem na Feira de Ciências e que foram propostos por professores, alguns acontecendo desde antes da promulgação da Lei em 2003. Quanto ao conhecimento dos envolvidos sobre a legislação, observaram que:

O conhecimento sobre a legislação e sobre as temáticas a ela relacionadas, no entanto, se mostrou inversamente proporcional à participação. Uma pequena parte do corpo docente e técnico afirmou ter conhecimento da legislação e do que ela pretendia. A maior parte dos profissionais das escolas tinha notícia da lei, a partir do que lhes informavam os professores proponentes ou aqueles que atuavam nas escolas há mais tempo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais não eram do conhecimento dos professores e do corpo técnico e não pautaram qualquer das atividades analisadas. (COELHO; COELHO, 2013, p. 98).

Os dados dessa pesquisa trouxeram uma questão interessante: percebe-se que os conteúdos estão no currículo escolar, atendendo a demandas dos instrumentos legais, porém, são desconhecidos pela maioria dos educadores que atuam nas ações. Outra constatação está no que acontece com certa frequência, as ações relacionadas ao cumprimento da Lei são encaminhadas para eventos como feira de ciências e as comemorações do Dia Nacional da Consciência Negra. É preciso atentar ao risco de reduzir conteúdos a comemorações.

Quanto aos resultados da pesquisa, observaram que;

O saber histórico escolar encaminhado amplifica o saber historiográfico apreendido em anos de formação e de contato com a produção historiográfica. Não obstante, as falas dos alunos evidenciam um descompasso: apesar de não demonstrarem domínio sobre os processos históricos africanos e, tampouco, registros que contrariem o lugar frequentemente atribuído às tradições afro-brasileiras, o saber histórico escolar que expressam dá conta de um dos objetivos da política educacional: a operacionalização de uma nova visão sobre a formação da sociedade brasileira, estranha àquela presente na conformação assumida pelo saber historiográfico, seja na forma da produção literária seja na estrutura dos cursos de formação. (COELHO; COELHO, 2013, p. 99).

Embora a pesquisa traga em seus resultados referências negativas quanto aos saberes construídos nos espaços escolares sobre o continente africano, o trabalho desenvolvido pelos professores dá conta de que outras metas relacionada com a legislação estão sendo cumpridas

apontando para sua finalidade. Conclui-se que são saberes que estão no cotidiano das pessoas, que foram formulados por processos seculares e que demandam tempo e ações para serem transformados. Para que haja transformação, a pesquisa, a problematização e a participação dos professores e gestores são fundamentais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo conhecer os saberes sobre a história da África, expressos pelos estudantes da segunda série do ensino médio da Escola Estadual Francisco Pereira Felício, em Colinas do Tocantins. Nessa direção, meu propósito foi perceber como estes se apropriaram das normativas da Lei Federal nº 10.639/03 e como os saberes dos estudantes se movimentam frente à propostas de aprendizagem depois da regulamentação desta, assim como, perceber mudanças e permanências diante da questão na educação básica.

A lei 10.639/03, alterada pela 11.645/08, bem como o Parecer CNE CP/004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, representam um marco na história de lutas e resistência dos Movimentos Sociais Negros. Esses instrumentos legais são respostas a demandas desses movimentos por inclusão e valorização de grupos socialmente excluídos historicamente: afro-brasileiros e indígenas. Estão no conjunto de políticas de ações afirmativas criadas no Brasil a partir da década de 1990 com o propósito de valorizar o legado histórico e cultural desses grupos na formação da identidade brasileira.

O processo de implementação das ações para o cumprimento desses instrumentos legais ainda enfrenta dificuldades tanto que tange a ações do poder público através de projetos de formação de professores e disponibilização de material didático de apoio quanto da adesão de educadores. Pesquisas indicam haver muitos educadores que desconhecem a existência da Lei.

Diante disso, surge o problema do nosso estudo, que objetiva conhecer os saberes dos discentes sobre o continente africano, quais esses saberes e como são construídos e como se movimentam. A pesquisa considerou aspectos peculiares da Unidade Escolar, como localização, público atendido, características socioeconômicas dos estudantes, entre outros.

A escola emerge como ponto de partida e de chegada para o exercício do debate, na qual educadores e gestores, devem construir estratégias para que igualdade racial seja promovida e principalmente se contraponha ao silêncios percebidos diante da temática da discriminação e de preconceitos presentes no universo escolar.

O reconhecimento e valorização da história da África e das populações de origem africana, a denúncia do racismo, a desconstrução de estereótipos, a valorização da

participação de grupos outrora marginalizados na construção da História, a desconstrução do mito da democracia racial no imaginário passaram a ser temas frequentes das discussões acerca do ensino de História. Para Selva Guimarães uma prática de ensino que objetive a formação de cidadãos críticos, requer a valorização das vozes dos diferentes sujeitos. (FONSECA, 2010. P.11)

Além da escola, outros atores mantiveram-se firmes na luta pela inclusão do ensino de História da África como objeto de promoção da igualdade. Contribuindo para o avanço dos debates estão os Movimentos Sociais, com destaque para o Movimento Negro como está posto no primeiro capítulo, que desde os primeiros anos após a assinatura da Lei Áurea (1888) se organizaram em torno de ações voltadas para as populações afrodescendentes, atuando em diversas frentes.

No primeiro capítulo a trajetória, dos movimentos sociais, como o movimento negro, em busca do reconhecimento das populações de origem africana, tornando a questão étnico-racial centro das demandas. A luta dos movimentos sociais em busca de uma mudança no espaço escolar e na estrutura curricular é uma das demandas mais antigas do movimento, a disciplina de História, bem como as demais abraçara estas mudanças mais recentemente, tanto pela forma como a história africana foi tratada pela historiográfica quanto pela silencia provocado no período caracterizado pelo fim do tráfico de pessoas XVIII até os processos de independência das colônias africanas. Discorreu-se sobre a trajetória do ensino de história bem como sobre a história africana.

No segundo capítulo foram analisadas as representações dos estudantes sobre o continente africano, com objetivo de compreender como estas servem de base para a construção dos saberes. Para Selva Guimarães (2007): A formação, como todos reconhecemos, se dá ao longo da história de vida dos sujeitos, nos diversos tempos e espaços e, sobretudo, na ação, na experiência do trabalho docente.

Percebe-se que o processo de desconstrução dessas imagens é lento e gradual, que não se muda com ações pontuais e que o ensino de história africana deve ser uma constante nas estruturas curriculares não como conteúdo obrigatório da disciplina História mas em todo a grade curricular conforme determina a Lei 10.639/03. Na ação educacional, os saberes do professor são mobilizados, reconstruídos e assumem diferentes significados. Isto requer sensibilidade, postura crítica, reflexão permanente sobre as nossas ações, sobre o cotidiano

escolar, no sentido de revisão, de recriação de saberes e práticas”. (FONSECA, 2007. P. 151).

Os dados foram coletados em experimentos didáticos nos quais os estudantes participaram de oficinas e responderam a questionários, utilizando a pesquisa-ação como metodologia. Salientamos que as atividades permitiram constatar que a história da África está presente no currículo da escola, inclusive em ações do PPP, que é ensinada principalmente nas aulas de História e que os saberes são construídos em diversos espaços.

Esperamos que os resultados possam contribuir para reflexão sobre os processos de implementação da Lei nas escolas e da importância da participação dos professores e gestores na construção de estratégias de valorização da diversidade nos espaços escolares, principalmente no que se refere aos grupos pela Lei 11.645/08.

No terceiro e último capítulo os dados produzidos a partir da análise das atividades desenvolvidas durante os trabalhos de pesquisa como oficinas, debates, aplicação de questionários foram confrontados com pesquisas recentes sobre o tema, em diferentes regiões apontam para resultados semelhantes.

A pesquisa revelou possibilidades de diálogos entre os saberes dos estudantes, a partir de como imaginam a África, com a História ensinada, seja apreendida em processos formais, seja em outros espaços. Esses saberes são construídos em contato com fontes distintas como: meios de comunicação, aulas, livros, documentários, famílias entre outros.

Acreditamos que tão importante quanto ensinar história da África é abordar questões relacionadas a desigualdades promovidas pelo modelo de educação de base eurocêntrica, como o racismo. Admitir sua existência entre nós configura uma atitude política na luta contra formas de preconceitos e discriminação.

O ensino da História da África e dos africanos precisa se revestir da necessidade de empoderar sujeitos pautando-se na releitura de processos visando capacitar estudantes a fazer leitura crítica capaz de questionar realidades diversas e construir saberes a partir de fontes e possibilidades diversas.

Desse modo, acreditamos que o alcance se dá pelo envolvimento de todas as instâncias, que as ações devem ser concebidas como instrumentos de transformação, privilegiando sua interpretação, problematização e aplicação para além da obrigatoriedade ou imposição do poder público, mas como veículo de condução a uma educação multicultural. A

história permeada pelo modelo europeu seja recontada de uma perspectiva de inclusão de todos e não como território de disputa entre grupos opostos.

O aparato legal do qual dispomos, constituídos pela Constituição de 1988, a LDBEN 9394/96 as Leis 10.639/03 e 11.645/08 e correlatas, os avanços no campo educacional nas últimas décadas, a adesão de pesquisadores possam manter o debate ao alcance da instituição escolar para que seja o espaço em que diferentes grupos de diferentes origens convivam em harmonia, não só os grupos referenciados na Lei, mas todos aqueles socialmente excluídos tenham suas identidades reconhecidas e valorizadas. Talvez isso se configure como um dos maiores desafios para educadores do século XXI - o de construir uma sociedade igualitária.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Federal nº 11645, de 10 de março de 2008**. Dispõe sobre a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>

BRASIL. **Lei Federal nº 10639, de 09 de janeiro de 2003**. Dispõe sobre a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>

BRASIL (1988) Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. Congresso Nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>

BRASIL. Ministério da Educação (2004). Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: MEC. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais: História. Brasília. MEC/SEF, vol. 5. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>

BRASIL. Lei 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>

BRASIL: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana **Brasília**: junho, 2005. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>

TRINDADE, Azoilda Loreto da. O Racismo no cotidiano escolar. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – IESAE/FGV, Rio de Janeiro, 1994.

SILVA, Alberto da Costa e Silva. O Brasil, a África e o Atlântico no século XIX. 1994, Estudos Avançados. Conferência do Mês do IEA feita pelo autor em 7 de abril de 1994. P. 21 a 42. Disponível em [www.scielo.com.br](http://www.scielo.com.br)

LOPES, Ana Lúcia. Caminhos e descaminhos da inclusão: o aluno negro no sistema educacional. Tese de Doutorado. Departamento de Antropologia, FFLCH- USP. 2006. Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico- Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Profissional e

Tecnológica/ Antônia Elisabeth da Silva Souza Nunes, Elias Vieira de Oliveira, organizadores  
Brasília: MEC, SETEC, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Relações Étnico-Raciais e Descolonização do currículo** disponível  
em <http://www.acaoeducativa.org.br>

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de História. Experiências e reflexões e aprendizagens/Selva Guimarães 13ª ed. Revista e ampliada – Campinas S. P. Papyrus 2012 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

FONSECA, Selva Guimarães. (1993). Caminhos da História Ensinada. Campinas. Papyrus.

FONSECA, Selva Guimarães. (1997). Didática e Prática de Ensino de História. Campinas.

Papyrus.

FONSECA, Selva Guimarães. A História na educação básica. Conteúdos, Abordagens e Metodologias.

BARROS, José D'Assunção. O Projeto de Pesquisa em História: Da escolha do tema ao quadro teórico/ José D'Assunção Barros. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GEERTZ, Clifford. A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro LTC – 2008.

Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada / Kabengele MUNANGA, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ABUD, Kátia Maria, Formação da alma e do caráter nacional. USP. (2008)

CHARLOT, Bernard. Saberes docentes e formação profissional. 2016. Vozes. Petrópolis.

CHARLOT, Bernard. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. Perspectiva. Florianópolis. 2002.

FONSECA. Dagoberto José. (2012) Caderno de Formação de professores didática de conteúdos. Universidade Estadual Paulista, São Paulo. Cultura Acadêmica.

GONTIJO, Rebeca. Identidade Nacional e ensino de História: a diversidade como "patrimônio sociocultural". (2014).

GONTIJO, Rebeca. Historiografia e ensino de história na primeira república: algumas observações. (2006). XII Encontro Regional de História. Rio de Janeiro.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. A lei 10.639 e consciência histórica: ensino de História e os desafios da diversidade. XXVIII Simpósio Nacional de História. 2003.

TARDIF, Maurice; Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.

TARDIF, Maurice; Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Raymond, Danielle. Educação e Sociedade. 2000.

MUNANGA, Kabengele. Negritude, usos e sentidos. Autêntica. 2009.

MUNANGA, Kabengele. Diversidade, Identidade, Etnicidade e Cidadania. 1996

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra/Kabengele Munanga – Petrópolis, R.J: Vozes 1999.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça” ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos, Revista USP, São Paulo, nº 68, 2006. P.46-57.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. O negro no Brasil de Hoje. 2006. Editora Saraiva.

MUNANGA, Kabengele. Origens Africanas do Brasil Contemporâneo. Histórias, Línguas, culturas e Civilizações. São Paulo, Global, 2009.

MUNANGA. Kabengele. África: 30 anos do processo de independência, Revista USP, nº 18, São Paulo. 2015. Disponível em [www.revistas.usp.br](http://www.revistas.usp.br)

MULLER, Tânia Mara; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A Lei 10.639/03 e a formação de professores : trajetórias e perspectivas. Revista da ABNP. vol 05 - 2013.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial... Educar, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR. 170

OLIVA, Anderson Ribeiro. O espelho africano em pedaços. 2009. Revista Brasileira de Educação, 2000.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A invenção da África no Brasil: os africanos diante dos imaginários e os discursos brasileiros dos séculos XIX e XX. *Revista África e Africanidades*. 2009.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 25, no 3, 2003, pp. 421-461; disponível em <http://www.scielo.br>

OLIVA, Anderson Ribeiro. A África não está em nós: a História da África no Imaginário de Estudantes do Recôncavo Baiano. *Fronteiras*, vol. II, nº 20, p. 73-91, 2009.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana na sala de aula: diálogos e silêncios entre a Lei 10.639/03 e especialistas. IN, Macedo. Editora da UFRGS, 2008.

MBEMBE, Achile. As formas africanas de auto-inscrição. *Estudos afro-asiáticos*, ano 23 nº1, 2001.

SANTOS, Lucival Fraga. Que África se inscreve e se ensina no Brasil? *Revista Cantareira*, 2016.

PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. O ensino e a pesquisa sobre a África no Brasil e a Lei 10.639/03. *Revista África e Africanidades*, 2010.

SCOTT. Ana Sílvia. O caleidoscópio dos arranjos familiares. IN. *Nova História das Mulheres*. Org. PINSKY. Carla Bassanezi, PEDRO, Joanna Maria, 2016.

JOVCHELOVITCH. Sandra, Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura. Petrópolis, Vozes, 2008.

RAMOS JR. Dernival Venâncio. História da África: Relatos de experiências e análises de intervenção didática. *Emblemas*. V. 14, 2017.

NASCIMENTO. Eliza Larkim, (org.) A matriz africana no mundo. São Paulo, Selo negro, 2008.

THORTON, Jhon. A África e os africanos no mundo atlântico. Tradução Mariza Rocha Motta, Elsevier, 2004.

PINSKY, Jaime. A escravidão no Brasil. São Paulo. Contexto. 2016.

RUCKSTADTER, Flávio Massani M; RUCKSTADTER Vanessa Campos M. As origens do ensino de história no Brasil colonial: apresentação do epítome cronológico, genealógico e histórico do padre jesuíta Antônio Maria Bonucci. (2010). Revista HISTEDBR on-line, Campinas.

SCMIDT, Maria Auxiliadora dos Santos, História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. UFPR (2012) Revista História da Educação vol 16 p. 73-91.

SILVA, Marcos. GUIMARÃES, Selva. Ensinar história no século XXI: Em busca do tempo entendido - 4ª ed. - Campinas, SP. Papyrus 2012, (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SILVA, Marcos. GUIMARÃES, Selva. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. (2010). Disponível em <http://www.scielo.br>

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino, A disciplina de história no império brasileiro. (2005) Revista HISTEDBR On line vol 17.

PEREIRA, Amilcar A. A Lei 10.639/03 e o Movimento Negro. Aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. Cadernos de História, Belo Horizonte, v.12, n. 17. 2011. Disponível em <http://periodicos.pucminas>

PESAVENTO, Sandra J. Em buca de uma outra história: Imaginando o imaginário. In: Revista Brasileira de História, v. 15, nº29. São Paulo: 1995.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. P. 143-154. Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.:

GONÇALVES, Petronília Beatriz Silva, Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras: . P. 155-173. Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ZEICHNER Kenneth M. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete M (orgs.)

Cartografia do Trabalho docente: Cartografia do Trabalho docente: professor (a). Campinas, Mercado das Letras, 1998. PP 207-236.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa] Indagações sobre currículo : currículo, conhecimento e cultura / [Antônio Flávio Barbosa Moreira , Vera Maria Candau] ; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria F.C., A História Ensinada: Algumas Configurações do Saber Escolar. HISTÓRIA & ENSINO, Londrina, v. 9, p. 37-62,2003. Disponível em <http://www.uel.br>

MONTEIRO, Ana Maria F.C, RALEJO, Adriana Soares, CICARINO, Vicente; “Brasil, uma história dinâmica”: desafios didáticos do ensino de História. IN; Monteiro; Ana Maria., org. Pesquisa em ensino de História. Entre desafios epistemológicos e apostas políticas. FAPERJ. Rio de Janeiro, 2014.

TORRES, Marcele Xavier, FERREIRA, Marcia Serra; Reflexões sobre a problemática da mudança a partir da Lei 10.639/03. IN; Monteiro; Ana Maria., org. Pesquisa em ensino de História. Entre desafios epistemológicos e apostas políticas. FAPERJ. Rio de Janeiro, 2014

TRIPP David: Pesquisa Ação: Uma Introdução Metodológica, Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, . 2005 Disponível em <http://www.scielo.br>.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da: Trigo, Rosa Amália Espejo: Marçal José Antonio: Movimentos negros e direitos humanos, Revista Diálogos Educacionais., Curitiba, v. 13, n. 39, p. 559-581, 2013

PACHECO, Felipe Jorge Kopanakis: INTRODUÇÃO: O MEIO GEOGRÁFICO E SUA INFLUÊNCIA NO CONTINENTE AFRICANO, In; MACEDO, JR., org. Desvendando a história da África [online]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

SCHWARTZ, Lílian Moritz, O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão social no Brasil. 1870-1930. São Paulo Companhia das Letras, 1993.

RODRIGUES, José Ribamar Tôrres, A SALA DE AULA E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO, Trabalho apresentado no Encontro de Pesquisa da UFPI, disponível em: <http://leg.ufpi.br>

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de História e Diversidade Cultural: Desafios e Possibilidades; Cad. Cedes, Campinas, Vol. 25, n. 67, p. 378-388. 2005.

MACIEL, Luiza Vieira, OTTO Claricia. Consciência Histórica sobre a África e cultura afro-brasileira. Revista História Hoje, v. 5 nº 10, p. 231-254, 2016.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. Todos os negros são africanos? O Pan-africanismo e suas ressonâncias no Brasil Contemporâneo. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História. ANPUH. São Paulo, 2011 p. 1-13

AZEVEDO, Amailton Magno. Qual África Ensinar no Brasil? Tendências e Perspectivas, Projeto História, São Paulo nº 56, p. 233-255. 2016

HASENBALG, Carlos. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil, Editora da UFMG, Rio de Janeiro, 2005.

GONZALEZ, Lélia, HASENBALG, Carlos. Lugar de Negro. Marco Zero. Rio de Janeiro, 1982.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários a prática escolar. Paz e Terra, 2001. 43ª Edição.

FERNANDES, Florestan. O negro no mundo dos brancos. Difusão europeia do livro, São Paulo, 1972.

HERNANDEZ, Leila Leite. A África na sala de Aula: visita à história contemporânea, São Paulo, Selo Negro, 2008.

NASCIMENTO, Abdias. O genocídio do negro brasileiro, processo de um racismo mascarado. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1978.

HENRIQUE, Isabel Castro. Os Africanos na Sociedade Portuguesa: Formas de Integração e Construção de Imaginários (Séculos XV-XIX) IN. Representações de África e dos Africanos na História e Cultura Séculos XV a XXI. Edição de José Damião Rodrigues e Casimiro Rodrigues. Ponta Delgada, 2011.

COELHO. João Paulo Borges, Notas em Torno da Representação Africana de África (ou alguns dilemas da historiografia africana) IN. Representações de África e dos Africanos na História e Cultura Séculos XV a XXI. Edição de José Damião Rodrigues e Casimiro Rodrigues. Ponta Delgada, 2011.

## ANEXOS

### 3.3 Proposta para Ensino de História da África.

A pesquisa para formulação do material didático considerou a necessidade de implementar ações voltadas para práticas em sala de aula. Considerei, também, que qualquer propositura deve almejar a desconstrução e a reconstrução dos saberes sobre o continente africano. As imagens de uma África singular, indistinta, palco de fome, miséria, pobreza, escravidão, doenças. Pensando nos primeiros encaminhamentos, concordo com Anderson Oliva (2007):

Uma das primeiras iniciativas que devem ser adotadas para o ensino de história africana refere-se justamente à tentativa de identificação das representações imaginárias que os estudantes carregam sobre o continente africano e suas populações. (OLIVA, 2007, p. 07).

Visa-se a desconstruir visões negativas que, eventualmente, pesam sobre a abordagem dos conteúdos relacionados ao continente africano e a ampliar o conhecimento do estudante para que ele desenvolva um olhar crítico sobre determinadas situações. Dessa forma, as interpretações poderão ser encaminhadas para a construção de saberes que relacionem os problemas estruturais que os países africanos enfrentam, mas não limitar a visão a isso.

Ressalta-se que, entre os alvos da Lei 11.645/08, esteja a luta contra formas de preconceito, racismo e promoção de uma educação multicultural. A História da África nos currículos escolares do Ensino Fundamental e Médio é essencial para a desconstrução de práticas que marginalizam grupos socialmente vulneráveis, principalmente os referenciados pelos instrumentos legais afro-brasileiros e indígenas.

A Lei, que é resultado das reivindicações dos Movimentos Sociais Negros, representa um avanço na luta contra desigualdades no interior dos sistemas de ensino, porém, foi recebida com uma gama de dificuldades para sua implementação. Das dificuldades, uma das principais é a qualificação de professores quanto ao ensino de História da África.

O Parecer CNE/CP 3/2004, aprovado em 10/3/2004, que teve como relatora a Professora Petronília Beatriz e instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, confere autonomia às escolas na elaboração dos projetos pedagógicos:

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9.394/1996, permite que se valha da colaboração das comunidades a que a escola serve, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão. Caberá aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar

que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros. (BRASIL, 2004, p 17).

De acordo com o parecer, são os educadores e gestores os responsáveis pela adequação dos currículos a essas novas demandas. Inclusive, o parecer atribui aos sistemas de ensino a responsabilidade por adequações e consecução de materiais didáticos de apoio às práticas pedagógicas. A transferência dessa responsabilidade para a escola tem como ponto positivo a autonomia nas construções das propostas, mas esbarra em outra problemática: a qualificação dos professores. A historiadora Mônica Lima Souza (2006, p. 72) alerta para alguns cuidados que devem ser tomados nessas abordagens;

O nosso desconhecimento sobre a história e a cultura dos africanos e dos seus descendentes no Brasil e nas Américas pode fazer muitas vezes com que optemos por utilizar esquemas simplificados de explicação para um fenômeno tão complexo quanto a construção do racismo entre nós. O racismo é um fenômeno que influenciou e influencia nas mentalidades, num modo de agir e de se ver no mundo. (SOUZA, 2006, p. 72).

Conforme sugerem os historiadores, alguns cuidados precisam ser tomados para que a intenção de discutir problemas clássicos relacionados à diversidade étnico-racial no Brasil não tenham resultado inverso ao da proposta. Diante disso, não basta desenvolver um esquema simplificado de abordagens, mas conciliar as propostas. Não é possível distanciar a história da África da história do racismo, porque ambos os assuntos estão interligados e exigem adequações para serem abordados.

Os conteúdos a serem abordados representam outra dúvida que atormenta professores e professoras, isso pautado em minha experiência com ensino de história em escolas do Tocantins, principalmente quando se trata de turmas do Ensino Médio, sobretudo nas turmas do turno noturno. Os estudantes do turno noturno, em sua maioria, são trabalhadores que chegam às aulas cansados e por isso exigem metodologias mais atrativas. Portanto, a necessidade de desconstrução de estereótipos acerca dessas questões. Mônica Lima (2007) aponta como desconstruir preconceitos:

Um dos preconceitos mais comuns quanto aos africanos e afrodescendentes é com relação às suas práticas religiosas e a um suposto caráter maligno contido nelas. Este tipo de afirmação não resiste ao confronto com nenhum dado mais consistente de pesquisa sobre as religiões africanas e a maior parte das religiões afro-brasileiras. Por exemplo: não há a figura do diabo nas matrizes religiosas nativas da África, nem de nenhum ser ou entidade que personifique todo o mal. (SOUZA, 2007 p. 74).

Faz-se mister elencar conteúdos no sentido de criar condições para que o estudante os veja sob perspectivas positivas, principalmente para que afro-brasileiros e indígenas, assim como outros grupos, se sintam parte dessas construções, visando à formação de cidadãos críticos e capazes de discutir as relações soci, culturais e étnicas nas quais estão inseridos. É preciso oportunizar a discussão sobre essas representações e suas implicações no presente.

Estabelecer diálogos entre passado e presente para a compreensão do sentido de se conhecer a história africana e sua importância para a formação da identidade do povo brasileiro. Pensar situações que amenizem as dificuldades que alguns grupos enfrentam para afirmar sua origem étnica.

Para Selva Guimarães (2005, p. 20):

Discutir o ensino de História no século XXI é pensar os processos formativos que se desenvolvem em diferentes espaços e as relações entre sujeitos, saberes e práticas. Enfim, é refletir sobre modos de educar cidadãos numa sociedade complexa, marcada por diferenças e desigualdades. (FONSECA, 2005, p. 20).

Pela oportunidade de questionar o mundo à sua volta, considerando que saberes são construídos em situações diversas, o estudante, ao desenvolver visão crítica, continuará a aprender em diferentes vivências. Para Ana Maria Monteiro (2003, p. 05):

As práticas sociais podem influenciar na formulação dos saberes dos discentes. Precisamos compreender melhor como se dá a produção do saber escolar, que envolve a interlocução com o saber científico, mas também com outros saberes presentes que circulam no contexto sociocultural de referência. (MONTEIRO, 2003, p.05).

### **3.4 Objetivos**

Criar uma sequência didática para definir e encadear etapas e efetivar o processo ensino-aprendizagem com estudantes de segunda série do Ensino Médio.

Conhecer aspectos da história africana, tradicionalmente pouco explorados na literatura didática;

Perceber e valorizar aspectos e diferenças individuais e coletivas visando à construção de referências positivas de si e dos outros. Seguindo o que sugere Anderson Oliva (2003), o primeiro passo é identificar as representações que os estudantes têm sobre o continente africano.

### **3.5 Metodologia**

A proposta metodológica para ensino de História da África pode servir de referência para a produção de material para trabalhar com a história de outros povos marginalizados como os indígenas.

Espera-se que contribua para desconstruir imagens sobre a África e construir saberes pautados numa perspectiva positiva, capaz de visualizar além dos saberes que já possuem, sobretudo uma leitura da sua diversidade, bem como conhecer outras possibilidades de aprendizagem.

Distribuída nos seguintes passos:

- 1- Formulário socioeconômico, Oficina com palavras soltas para sondar quais as representações dos estudantes sobre a África.
- 2- Leitura e discussão dos gráfico produzidos a partir dos resultados para análise das representações e discussão sobre o texto: O Ensino de História da África em Debate p. 1-4 - Anderson Oliva.
- 3- Conferência, Os perigos de uma história única de Chiamamanda Adchie, para interpretação e problematização de referenciais sobre a História.
- 4- Oficina com apresentação dos estudantes com o título: Contribuições dos povos africanos para o progresso da humanidade.
- 5- Aplicação do questionário;
- 6- Grupo focal, questionário.

A inclusão de diferentes procedimentos didáticos possibilitou aos estudantes pensar diferenças bem como continuidades de descontinuidades. Abrange noções e eixos conceituais do processo de ensino aprendizagem em história como tempo, relações sociais, cultura e sociedade. Propõe a inclusão da história da África e cultura africana no currículo de forma naturalizada como conteúdo fundamental para compreensão da diversidade da população brasileira e sua ancestralidade.

Esse momento inicial pode seguir uma dinâmica em que os estudantes podem indicar dados de forma espontânea. Como também a professora pode oferecer comandos com palavras já citadas em pesquisas anteriores, variando entre referências positivas e negativas.

Esses dados irão servir de base para debates que possibilitem explorar questões sociais a partir dos resultados. É possível explorar temas como aceitabilidade, discriminação, padrões de beleza, o que vai depender das visões dos estudantes.

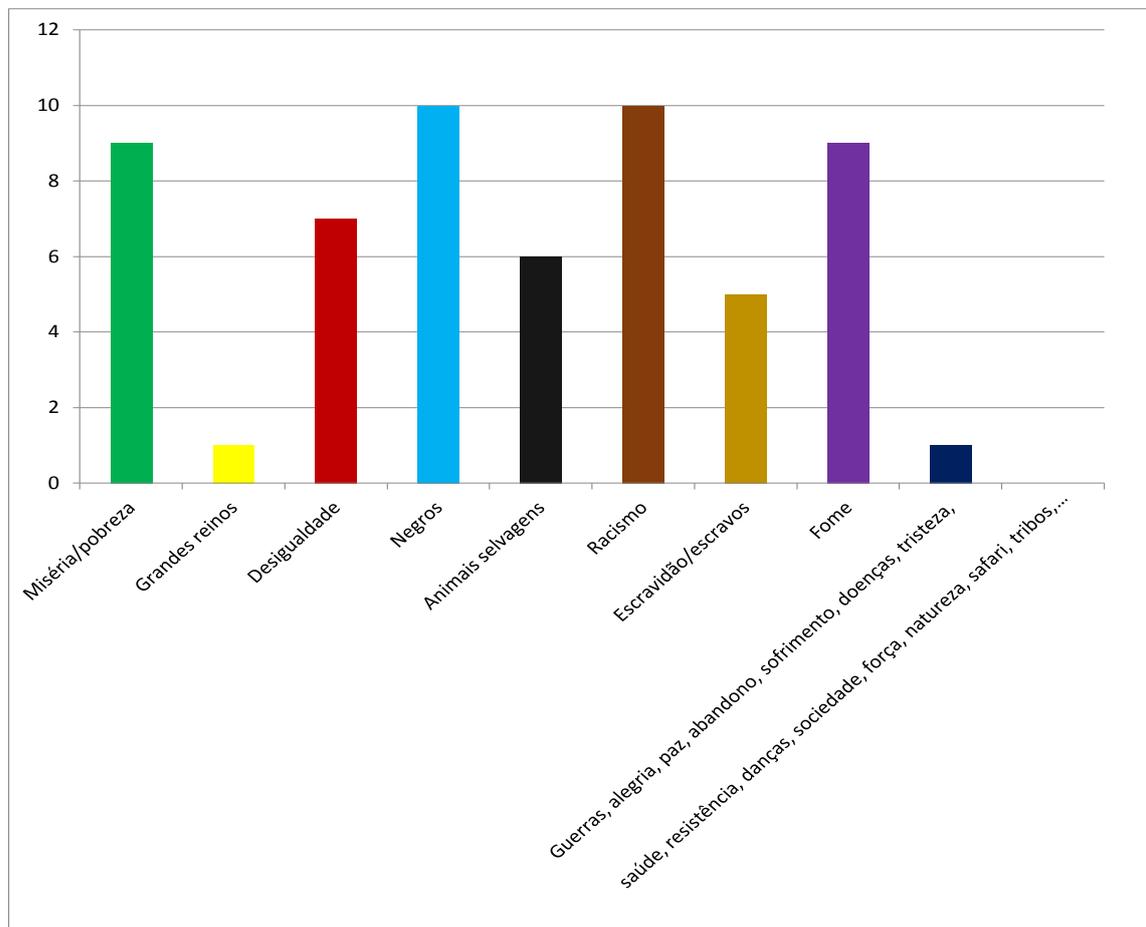
Outra questão bem interessante que é possível trazer para o debate é o respeito mútuo, valorização das diferenças entre as pessoas, diferentes ritmos de aprendizagem, explorando todas essas temáticas sem desviar o foco da história africana, mas, sim, estabelecer relações entre os assuntos.

Na etapa seguinte os dados são tabulados e apresentados em forma de gráfico. Após a apresentação do gráfico sugere-se a apresentação da Conferência “Os perigos de uma história única”, da escritora nigeriana Chiamamanda Adichie, em evento realizado pela Technology Entertainment and Design (TED) em 2009.

Nessa Conferência, a escritora problematiza sobre os riscos de se construir uma visão linear sobre saberes considerando uma só fonte. Sempre existem outros lados de uma mesma história. Fala-se sobre informações muito conhecidas sobre a África, que fazem parte de sua realidade histórica, mas não únicas.

São imagens que nos possibilitam acessar informações sobre o continente e suas gentes, que estão dentro de contextos históricos que precisam ser problematizados, discutidos para que sejam ampliados e as diversidades sejam compreendidas.

**Gráfico 1** – Palavras elencadas pelos estudantes da segunda série B do Ensino Médio, da Escola Estadual Francisco Pereira Felício, 2017.



Fonte: Pesquisa realizada no primeiro semestre de 2017, com estudantes do Ensino Médio na Escola Estadual Virgílio Ferreira de França.

Confrontar os dados do gráfico com a fala da escritora enriqueceu bastante o debate porque levou a discussão acerca das visões que os estudantes construíram ao longo da vida, fortalecendo a iniciativa de oportunizar o desenvolvimento de uma postura crítica diante dos dados.

Encerrada essa discussão os estudantes tiveram um novo encontro no qual farão um estudo de um texto do historiador Anderson Oliva. Nessa etapa retomaremos a fala da escritora considerando é pautada em uma visão endógena, de quem fala da África a partir de vivências, enquanto o autor descreve a África a partir de uma visão exógena, de visitantes que têm visões carregadas de preconceitos.

Chiamamanda Adchie durante a Conferência em questão disse que “nunca há apenas uma história sobre nenhum lugar”. Muito menos sobre o continente africano e seus povos. A

história da África e dos africanos, contada com lacunas a partir de uma visão exógena, única, do ponto de vista do dominador europeu.

A exibição da Conferência tem o objetivo, dentro das atividades da pesquisa, foi utilizada como recurso para problematizar sobre as representações dos estudantes sobre a África e como são acessadas. Durante sua fala a escritora questiona um saber existente sobre a África: a visão de um continente devastado e vítima da exploração. Desse ponto de vista o continente estaria resumido a miséria, fome e doenças. Mas a escritora se insere no contexto e aponta para construções estereotipadas dela sobre outros povos e países. Isso provoca uma visão linear sobre determinadas situações daí a necessidade constante de se ampliar horizontes e acessar fontes diversas. Toda história é diversa.

Durante as atividades foi possível perceber que as representações que estão na base da construção de saberes existentes sobre a África, são parte do imaginário social desses grupos. São saberes construídos ao longo da vida, portanto ações pontuais sobre a temática africana não os desconstroem. O processo de formação de novos saberes é lento e gradual.

São saberes acessados em tempo e espaços diferentes, a história da diáspora, da escravidão estão presentes nas relações comunitárias, livros didáticos, nos meios de comunicação, quase sempre em linguagens negativas ou de forma pejorativa.

No encontro seguinte as atividades ficaram a cargo dos estudantes que montaram slides para apresentar contribuições dos povos africanos para o progresso da humanidade (anexo). Foi um momento importante para as discussões porque os estudantes não estão acostumados a pesquisar a África a partir de perspectivas positivas a não ser quando estudam os grandes reinos na antiguidade. Ficaram muito atentos as apresentações que serviram para aguçar curiosidades sobre os povos africanos, suas formas de organização, as contribuições para a mineração durante o período colonial, trazendo questões recentes sobre a vida dos africanos e afro-brasileiros entre outros.

Como a pesquisa pretende acessar processo de construção de novos saberes, identificando os processos de transformação de conhecimentos produzidos pelos participantes a avaliação da participação do grupo ocorrerá e dois momentos: na aplicação de questionários e na formação de um grupo focal que teria a história oral como metodologia.

Para a historiadora Maria Auxiliadora Schimidt (2004):

A problemática acerca de um objeto de estudo pode ser construída a partir de questões colocadas pelos historiadores ou das que fazem parte das representações dos alunos, de forma tal que eles encontrem significado no conteúdo que aprendem. (SCHIMIDT 2004 p.70).

Mais interessante que a produção de dados foi participar das construções dos estudantes. Perceber que os conteúdos foram significados para a realidade possibilitando leituras diferenciadas do mundo que os cercam.

Como os estudantes não se dispuseram a participar das atividades orais que seriam gravadas eles foram estimulados a descrever suas impressões sobre a participação na pesquisa.

“Quando eu era criança, eu ouvia falar que as pessoas ficaram pretas por causa de uma praga que Deus jogou sobre os filhos de Caim, o filho desobediente de Adão e Eva, por isso, essa cor parda. Porque se alguém falasse que eu era preto era como se eu também tivesse recebido dessa praga. Foi bom eu participar da pesquisa porque eu aprendi que as pessoas não são iguais e que a África não é um país onde só tem miséria e doenças, AIDS. Outra coisa, eu pensava que lá todos eram negros, mas vimos que não”. Fonte: Relato escrito do estudante nº 4. Novembro de 2017.

Constatamos que levar essas propostas para o universo da sala de aula não é tarefa fácil pois são conteúdos carregados de estereótipos, mas é preciso. Não esperar resultados a curto prazo talvez seja um dos pontos da questão. Falar da África, dos africanos, dos afro-brasileiros de perspectivas positivas para muitos estudantes é inaugurar uma nova história e essa desconstrução requer cuidados. Como afirma a historiadora Selva Guimarães:

A formação, como todos reconhecemos, se dá ao longo da história de vida dos sujeitos, nos diversos tempos e espaços e, sobretudo, na ação, na experiência do trabalho docente. Na ação educacional, os saberes do professor são mobilizados, reconstruídos e assumem diferentes significados. Isto requer sensibilidade, postura crítica, reflexão permanente sobre as nossas ações, sobre o cotidiano escolar, no sentido de revisão, de recriação de saberes e práticas. (FONSECA, 2007, p. 151).

Torres e Ferreira (2014), defendem que é preciso avançar no sentido de que qualquer proposta (oficial) ou não de reorganização curricular não garante seu impacto ou seu lugar na cultura da escola definindo o que deve ser feito e como deve ser feito.

Especificamente no caso da Lei 10.639/03, de acordo com as DCN são gestores e professores os responsáveis pela implementação das ações.

Para Selva Guimarães:

Se ao ensino de História cabe um papel educativo, formativo, cultural e político e sua relação com a construção da cidadania perpassa diferentes espaços de produção de saberes históricos é essencial localizarmos no campo da história questões/temas/problemas relevantes para a construção da consciência histórica dos alunos (2004, p. 06).

Para que isso ocorra é necessário estabelecer diálogo entre diferentes agentes, lugares, saberes e práticas entre a multiplicidade de culturas. Por outro lado é preciso combater o sentido folclorizado dado a História da África e dos africanos reordenando e reorganizando as estruturas curriculares com propostas que dialoguem com a Lei e com as Diretrizes.

Nesse sentido, ensino de História e Historiografia:

constituem articulação necessária para a pesquisa sobre os saberes ensinados e aprendidos tanto do ponto de vista teórico – os referenciais utilizados em sua produção – como do ponto de vista do conjunto dos conhecimentos produzidos sobre os diferentes temas – a historiografia. Mas essa articulação envolve também saberes outros, entre eles aqueles também dominados pelos professores, os saberes prévios dos alunos, saberes das tradições escolares, comunitários e familiares, aqueles que circulam nas diferentes mídias, que se mesclam e exigem que os professores desenvolvam processos de mediação ao mesmo tempo didáticos e culturais. (Monteiro, Ralejo e Cicarino 2014, p. 190).

Link de acesso ao vídeo:

[https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story/transcript?language=pt](https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt)

Link de acesso ao texto:

[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6167/1/CAPITULO\\_EnsinoHist%C3%B3riaAfrica.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6167/1/CAPITULO_EnsinoHist%C3%B3riaAfrica.pdf) (p 1-4)

Link de acesso ao material utilizado para produção dos slides:

<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/contribuicao-povos-africanos.pdf>



## UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA  
PROFHISTÓRIA PPGEHISPESQUISA: SABERES EM MOVIMENTO: APRENDENDO E ENSINANDO A  
HISTÓRIA DA ÁFRICA NO ENSINO MÉDIO

<b>1. IDENTIFICAÇÃO DO ESTUDANTE:</b>				
Nome:				
RG:	Órgão expedidor:	CPF:		
Data de nascimento:	Sexo: M ( ) F ( )			
Raça/cor: Amarela ( ) Branca ( ) Indígena ( ) Parda ( ) Preta ( )				
Estado civil: Casado(a) ( ) Solteiro(a) ( ) Viúvo(a) ( ) Vive com companheiro(a) ( ) Separado judicialmente ( ) Divorciado ( ) Outros ( ) Especificar:				
Série:				
Email:				
<b>2. SITUAÇÃO HABITACIONAL DO ESTUDANTE:</b>				
Endereço:				
Bairro:	Cidade:	UF:		
Ponto de Referência:		CEP:		
Telefone:				
<b>2.1 Como você mora?</b>				
Com toda a família ( ) Com parentes ( ) Só com o pai ( ) Só com a mãe ( )				
Com os irmãos ( ) Com os filhos ( ) Com amigos ( ) Sozinho ( )				
Com o cônjuge ( ) Outra situação:				
<b>2.2 Tipo de moradia da sua família:</b>				
Casa ( ) apartamento ( ) quitinete ( ) edícula ( ) quarto ( ) outro ( )				
Própria: quitada ( ) Própria: financiada ( ) Valor da parcela: R\$:				
Alugada ( ) Valor: R\$: Divide aluguel com outra pessoa: Não ( ) Sim ( ) - Quantas?				
Cedida ( ) Por quem? _____ Herdada ( ) De quem? _____				
<b>2.3 Número de cômodos da casa (insira a quantidade de cada item dentro do parênteses):</b>				
Banheiro ( ) Quarto ( ) Sala ( ) Cozinha ( ) Garagem ( ) Quintal ( ) Área de serviço ( )				
Outros ( ): _____				
<b>2.4. Marque com um "X" a quantidade de bens existentes onde você mora:</b>				
DISCRIMINAÇÃO	QUANTIDADE			
	0	1	2	3
Caminhão/camionete				
Automóvel				
Moto				
Bicicleta				
TV por assinatura				
Internet				
Plano de saúde				
Linha telefônica				
Lavadora de roupas				
Celular				

Geladeira				
Freezer				
Forno Microondas				
Microcomputador				
Notebook / Netbook				

### FORMULÁRIO SOCIOECONÔMICO DO ESTUDANTE

2.5) Pessoas que moram na mesma casa:

Ord.	Nome	Idade	Parentesco	Escolaridade	Profissão
01					
02					
03					
04					
05					
06					
07					
08					
09					
10					

2.6) Das pessoas que vivem no seu núcleo familiar, quantas estão trabalhando e possuem renda.

a) ( ) Apenas uma b) ( ) mais de uma c) ( ) todas ( ) d) nenhuma.

2.7) Seus pais possuem vínculo empregatício?

a) ( ) sim. Qual? ( ) Iniciativa privada, carteira assinada ( ) Servidor público

b) ( ) não. Qual? ( ) Desempregado ( ) Trabalho informal (faz bicos, diarista)

2.8) – Qual a renda mensal da família?

<b>3. DADOS DE SAÚDE:</b>
<b>3.1 Você possui algum tipo de deficiência?</b> Visual( ) Física/Motora( ) Auditiva( ) De fala( ) Neurológica( ) Nenhuma( )
<b>3.2 Existe caso de doença grave ou crônica no núcleo familiar? Em caso positivo, relacione abaixo:</b>
<b>3.3 Você tem plano de saúde?</b> Não( ) Sim( )
<b>3.4 Você apresenta algum problema de saúde?</b> Não( ) Sim( ).Qual? _____
<b>3.5 Você faz uso de medicação?</b> Não( ) Sim( ).Qual? _____ <b>É alérgico</b> _____
<b>4. Praticar algum esporte?</b> Não( ) Sim( ).Qual? _____





**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM HISTÓRIA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**PESQUISA: SABERES EM MOVIMENTO: APRENDENDO E ENSINANDO A HISTÓRIA DA ÁFRICA NO ENSINO MÉDIO**

As informações contidas nesta folha, fornecidas por Elka Regina Rodrigues Valadares têm por objetivo firmar acordo escrito com o (a) estudante \_\_\_\_\_ CPF \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ voluntária (o) para participação da pesquisa acima referida, autorizando sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos a que ela(e) será submetida(o).

1) Natureza da pesquisa: Esta pesquisa tem como finalidades: Contribuir para as discussões acerca do Ensino de História da África a partir das representações e dos saberes construídos pelos discentes sobre a África.

2) Participantes da pesquisa: total de \_\_\_\_\_ estudantes da segunda série do ensino médio.

3) Envolvimento na pesquisa: Ao consentir sua participação você deverá participar de entrevistas estruturadas, oficinas, momentos de debate, responder questionários entre outros. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para você. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do coordenador do projeto (63) 99238-0034.

4) Sobre as coletas ou entrevistas: **Todas as fases da pesquisa acontecerão na escola em datas e horários pré estabelecido sem comprometimento do tempo de aprendizagem ou em outros horários.**

5) Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os dados da (o) voluntária (o) serão identificados com um código, e não com o nome. Apenas os membros da pesquisa terão conhecimento dos dados pessoais, assegurando assim sua privacidade.

6) Benefícios: Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo contribua com informações importantes que deve acrescentar elementos importantes à literatura, onde o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.

7) Pagamento: Você não terá nenhum tipo de despesa ao autorizar sua participação nesta pesquisa, bem como nada será pago pela participação.

8) Liberdade de recusar ou retirar o consentimento: Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo sem penalizastes.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para permitir sua participação nesta pesquisa. Portanto, preencha os itens que seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_  
 \_\_, RG \_\_\_\_\_ CPF \_\_\_\_\_ após a leitura e compreensão destas  
 informações, entendo que a participação de  
 ( \_\_\_\_\_ ), sob minha responsabilidade, é  
 voluntária, e que ele (a) pode sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum. Confiro  
 que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e  
 a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Colinas do Tocantins, \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Telefone para contato: \_\_\_\_\_

Nome do Voluntário: \_\_\_\_\_

Assinatura do

Responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura do

Pesquisador: \_\_\_\_\_

Contatos: ELKA REGINA RODRIGUES VALADARES CEL. 63-99238-0034

---