

A história da África e cultura afro-brasileira em situação escolar¹

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior², Davi Aragão Martins da Silva³

Resumo

O presente texto teve como objetivo apresentar e analisar a Lei nº 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do estudo da história e cultura da África e afro-brasileira, além de resgatar a contribuição das matrizes africanas no Brasil para a formação da identidade nacional, bem como refletir sobre as possibilidades de o ensino da temática auxiliar na construção de identidades afirmativas. A metodologia consistiu em pesquisa bibliográfica, entrevista com professores da educação básica e a produção, desenvolvimento e análise de uma sequência didática trabalhada com estudantes do sétimo ano do ensino fundamental de uma escola pública localizada na cidade de Ituiutaba, Minas Gerais. Concluiu-se com a experiência que, ao estudar o passado e o presente da África a partir de uma perspectiva histórica, geográfica e cultural, outros olhares sobre a África podem ser descortinados, contribuindo para o propósito da construção de uma identidade afirmativa.

Palavras-chave

História da África. Cultura Afro-brasileira. Lei 10.639/03. Ensino de História.

1. Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa apoiada pela FAPEMIG/Capes/CNPq. Editais: MCTI/CNPq/MEC/Capes n. 18/2012 e 13/2012 Pesquisa na Educação Básica Acordo CAPES e FAPEMIG; FAPEMIG Universal/2013.

2. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia; professor da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais. E-mail: silvajunior_af@yahoo.com.br.

3. Graduando em História na Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais. E-mail: daviaragaomartins@hotmail.com.

The history of Africa and African-Brazilian culture at schools

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior*, Davi Aragão Martins da Silva**

Abstract

The objective of this article was to introduce and analyze law number 10.639 of 2003 which mandates that African and African-Brazilian History and Culture be studied at schools with a view to recovering the contribution of the African matrixes in Brazil to the formation of a national identity as well as reflecting on the possibilities of teaching African and African-Brazilian Culture and History to help in the construction of affirmative identities. The methodology consisted of a bibliographic research, interviews with teachers from elementary schools and the production, development and analysis of a didactic sequence applied to 7th grade school students from the city of Ituiutaba, Minas Gerais, Brazil. It was concluded that by studying Africa's past and present from a historical, geographical and cultural perspective it would be possible to uncover other impressions about Africa, thus helping to create an affirmative identity.

Keywords

African History. African-Brazilian Culture. Law number 10.639/03. History Teaching.

* PhD in Education, Federal University of Uberlândia, State of Minas Gerais, Brazil; professor at the School of Integrated Sciences at Pontal, Federal University of Uberlândia, State of Minas Gerais, Brazil. E-mail: silvajunior_af@yahoo.com.br.

** Undergraduate in History, School of Integrated Sciences at Pontal, Federal University of Uberlândia, State of Minas Gerais, Brazil. E-mail: daviaragaomartins@hotmail.com.

Introdução

Nas últimas décadas do século XX, presenciamos um movimento referente às propostas curriculares para o ensino de História que foram incorporadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Esse documento, aprovado em 1997, vai ao encontro do que propõe o Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, ou seja, os currículos do ensino fundamental e médio, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, devem ter uma base comum a ser complementada com conteúdos diversificados, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia. Portanto, o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente, as matrizes indígenas, africanas e europeias.

Os PCNs ainda apresentam outros objetivos que devem ser alcançados pelos jovens estudantes, como por exemplo:

compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas;

conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e discontinuidades, conflitos e contradições sociais;

valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades. (BRASIL, 1998, p. 43).

Nesse sentido, algumas questões tornam-se recorrentes: o que se tem feito, em termos de políticas públicas, para romper com o padrão curricular eurocêntrico? Podemos reformular a questão da seguinte forma: como está sendo

introduzido o ensino de história da África e dos afrodescendentes? Quais os avanços, as necessidades, as dificuldades e as possibilidades desse ensino? Dessa forma, neste texto, o objetivo é apresentar e analisar a Lei nº 10.639 de 2003, que institui a obrigatoriedade do estudo da história e cultura da África e da cultura afro-brasileira, e a contribuição das matrizes africanas no Brasil para a formação da identidade nacional, bem como refletir sobre as possibilidades de transmitir esse ensinamento de forma a auxiliar na construção de identidades afirmativas, ou seja, que permita que crianças e jovens negros se identifiquem e se orgulhem de ser negros.

Este artigo é resultado de uma pesquisa realizada ao longo da disciplina Estágio Curricular Supervisionado, oferecida pelo curso de História da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (FACIP/UFU), no ano de 2015. Recorremos a uma pesquisa bibliográfica e a entrevistas com diferentes professores: dois docentes egressos do curso de História da FACIP/UFU e a professora de História da escola campo de estágio, que atuava há quinze anos na educação básica. Observamos as aulas de História da escola campo de estágio, produzimos e desenvolvemos uma sequência didática trabalhada com estudantes do sétimo ano do ensino fundamental.

O texto está organizado em quatro partes. Na primeira, empreendemos um olhar sobre o processo histórico que desencadeou a Lei nº 10.639/03. Na segunda, registramos e refletimos sobre o que dizem os professores a respeito da forma como trabalham temáticas referentes à história da África e da cultura afro-brasileira. Na terceira, analisamos a produção e o desenvolvimento de uma sequência didática trabalhada com estudantes do sétimo ano do ensino fundamental. Por fim, tecemos algumas considerações.

A Lei 10.639/03: uma conquista

Segundo Silva, Couto e Silva Júnior (2014, p. 2), a partir dos anos de 1970, ganhou destaque, principalmente no universo dos movimentos sociais, o debate sobre o negro na nossa sociedade. Entraram em cena importantes movimentos de resistência da comunidade negra rumo à superação dos estigmas historicamente impostos a essa população. Em um primeiro momento, isso ocorreu por meio de lutas mais gerais contra o racismo e as formas de exploração da comunidade negra. Aos poucos, foram conquistados espaços para outras lutas mais específicas no campo da cultura, da educação e da cidadania.

Os autores ressaltam a relevância dos inúmeros projetos de implementação das políticas de ações afirmativas para a população negra e afrodescendente, dentre eles: as cotas nas instituições de ensino superior e nos concursos públicos; políticas de inserção do negro no mercado de trabalho; programas voltados à saúde da população negra; programas específicos para ingresso na carreira diplomática e ações especiais na área da cultura e da educação.

Em 2003, foi sancionada a Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e determina a inclusão no currículo oficial da rede de ensino da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. A referida lei representa um marco na luta por uma educação antirracista no Brasil. Os artigos 26A e 79B da Lei nº 10.639/2003 destacam:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta

dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (BRASIL, 2003).

A Lei enfatiza a importância de reconhecer a contribuição da cultura da África e dos afrodescendentes nos aspectos sociais, políticos e econômicos para a formação da identidade brasileira. Em seus estudos, Paula (2009, p. 180) ressalta que a Lei nº 10.639/2003 é, em si, um instrumento legal que define a obrigatoriedade do cumprimento daquilo que há muito tempo vinha sendo solicitado por militantes do movimento negro, educadores e antirracistas no Brasil: determina a construção de uma educação antirracista, por meio do combate a práticas discriminatórias contra negros e seus descendentes no meio escolar e, de forma mais ampla, no contexto educacional brasileiro. O autor continua:

Porém, ante as resistências e dificuldades encontradas para a implementação dessa lei, tal como a necessidade de estabelecer normas complementares para os sistemas de ensino, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução nº 1, de 17/03/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. (PAULA, 2009, p. 179-180).

A partir dessas Diretrizes, as escolas da educação básica passaram a ter um documento legal que discute e aprofunda o teor da Lei nº

10.639/03 e contribui significativamente para a orientação e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que potencializam uma educação igualitária e antirracista.

De acordo com Gomes (2010, p. 106),

A Lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais podem ser consideradas como parte do projeto educativo emancipatório do Movimento Negro em prol de uma educação antirracista e que reconheça e respeite a diversidade. Por isso, essa legislação deve ser entendida como uma medida de ação afirmativa, pois introduz em uma política de caráter universal, a LDBEN 9394/96, uma ação específica voltada para um segmento da população brasileira com um comprovado histórico de exclusão, de desigualdades de oportunidades educacionais e que luta pelo respeito à sua diferença.

Concordamos com a autora em relação aos avanços trazidos pela lei, embora, na prática das salas de aula, ainda seja possível perceber preconceitos em relação a crianças e jovens negros/as. Com o intuito de compreender como a história da África e da cultura afro-brasileira vem sendo trabalhada no ensino de história em situação escolar, realizamos uma entrevista com diferentes professores e observamos o cotidiano das aulas de História em uma escola da rede pública estadual.

O ensino de história da África e cultura afro-brasileira: o que dizem os professores

É recorrente a afirmação de que as maiores dificuldades em ensinar conteúdos relacionados à história da África se dão em decorrência da escassez de materiais didáticos. Essa afirmação não é consenso, pois Silva (2013) assevera que os números de materiais didáticos crescem em quantidade e qualidade.

Pesquisas enfatizam que os professores declaram que não houve, ao longo da sua

formação, discussões sobre a temática. Esse dado corrobora a narrativa da Professora C, que era a regente da escola campo de estágio. Ela concluiu a graduação em História no ano 2000, em uma Universidade privada da cidade de Ituiutaba, Minas Gerais.

Em perspectiva diferente, a professora A, em sua narrativa, destacou como os conteúdos foram trabalhados ao longo da sua graduação:

Além das disciplinas de História da África e Brasil, nas quais discutimos bastante sobre tais questões, ainda existiram diversos espaços para discussões sobre tais temas como os Seminários Étnicos Raciais que ocorrem anualmente, além dos trabalhos extensionistas realizados com a parceria da universidade, da prefeitura e comunidade negra local (grupos de congado, Irmandade de São Benedito, Fundação Zumbi dos Palmares etc.). Nesses encontros, eram discutidos assuntos diversos como o ingresso de afrodescendentes nas universidades, preconceito racial, leis; falávamos sobre a trajetória dos africanos no Brasil, suas contribuições culturais, a miscigenação, a construção da identidade do cidadão brasileiro, sobre as lutas, resistências e omissões dos africanos escravizados no Brasil, a abolição, a conquista dos direitos civis e sociais dos ex-escravos e seus descendentes etc. (Professora A, 2015).

Por meio da narrativa, identificamos que, ao longo da formação inicial da professora, várias ações colaboraram para a compreensão da importância da temática. Lembramos que a professora colaboradora graduou-se após a Lei nº 10.639/03. O Parecer CP/CNE nº 3, de 10 de março de 2004, no artigo 1º define:

A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas instituições de ensino de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, bem como na Educação Superior, em especial, no

que se refere à formação inicial e continuada de professores, necessariamente quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais; e por aquelas de Educação Básica, nos termos da Lei 9.394/96, reformulada por forma da Lei 10.639/2003, no que diz respeito ao ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em especial, em conteúdos de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

Por força da lei, resultado de lutas do movimento negro, os cursos superiores devem abordar, em seus currículos, questões relacionadas à história da África e cultura afro-brasileira. Questionamos os professores sobre como trabalhavam conteúdos referentes à História da África e à cultura afro-brasileiras no cotidiano de suas aulas. Destacamos as narrativas dos professores A, B e C:

Para trabalhar com esses conteúdos, procuro relacionar com a vida prática dos estudantes. Não tem um momento específico. Aproveito também os momentos de datas comemorativas. O dia internacional da mulher que é bastante trabalhado nas escolas. Podemos falar de mulheres negras importantes no país ou não, suas lutas e conquistas tanto no passado como no presente etc. Mas isto fazendo uso de uma data comemorativa a nosso favor. Na maioria das vezes, trabalho este conteúdo mesclando-o ao conteúdo de História ensinado em cada série em que atuo. (Professora A, 2015).

Conteúdos relacionados à história da África e cultura afro-brasileira devem permear vários conteúdos. Trabalho muito com projetos, abordo questões das cotas raciais, do preconceito. Não me detenho apenas no que apresenta o livro didático, pois os livros ainda priorizam o trabalho escravo, o tráfico negreiro e não questões que possam desenvolver uma identidade negra. (Professor B, 2015).

Sigo os conteúdos do livro didático. A escola busca cumprir o que é definido pela Lei 10.639/03, trabalhando com projetos que culminam com a Semana da Consciência

Negra. (Professora C, 2015).

As narrativas dos professores apresentam sinais dos impactos da Lei 10.639/03 na formação docente. Os dois professores, recém-formados, discutem a temática no decorrer do ano letivo, problematizam questões como cotas raciais e preconceito e buscam relacionar as aulas com a vida prática dos estudantes. A professora C limita-se a trabalhar os conteúdos registrados no livro didático e alguns projetos pontuais, próximos à comemoração da Semana da Consciência Negra.

Conforme a narrativa da professora C e as observações das aulas de História, percebemos que a fonte mais utilizada no processo de ensinar e aprender História é o livro didático. Ao analisarmos o livro adotado pela escola campo de estágio, identificamos algumas lacunas nos conteúdos relacionados à história da África e da cultura afro-brasileira. Ao se tratar da África na escola, destaca-se prioritariamente o escravismo e o processo de escravidão.

Em perspectiva semelhante, Silva, Couto e Silva Júnior (2012), afirmam que na história, em situação escolar, aprendemos a ver a África e os africanos escravizados mediante as representações dos pintores Debret e Rugendas. Em suas obras os artistas destacavam crianças negras brincando aos pés dos senhores, africanos escravizados recebendo castigos, instrumentos de tortura, o navio negreiro e algumas danças típicas. Nesse sentido, os autores explicam que essas representações dos artistas ajudaram a forjar o imaginário social sobre a nossa ancestralidade negra e africana.

De acordo com Gomes (2010), a África e os negros brasileiros são vistos de forma cristalizada, estereotipada e, muitas vezes, animalizada. Essas imagens vêm à mente de formas isoladas, desconexas, desarticuladas de uma discussão mais ampla do contexto histórico, político e cultural da época. Elas fizeram parte da vivência curricular na escola, extrapolaram o aprendizado dos conteúdos e

formaram subjetividades. A autora reforça que nas imagens que são veiculadas sobre a África, dificilmente são mostrados os vestígios de um palácio real, de um império e muito menos de uma cidade moderna africana. O continente africano ainda é representado de forma dividida e reduzida: guerras, fome, doenças e miséria.

Em geral, nas narrativas dos professores, foi consenso a afirmação de que, mesmo após a lei exigindo a apresentação dos conteúdos referentes à temática, pouco se vê dela na prática; eles precisam recorrer a diferentes metodologias para facilitar a compreensão dos jovens. A Professora A também afirma que existem materiais que apresentam o tema, como as coleções temáticas que não são a escolha da maioria das escolas, prevalecendo a opção pelo livro didático que apresenta a história integrada. A seguir, a narrativa da professora:

Insiro um filme, uma reportagem, um rap... Coisas que remetem à cultura afro, de alguma forma, na sala. Vale de tudo pra deixar meus alunos mais críticos, mais "conscientes". Trabalho com uma elite, que diz que não, mas é racista, e isso me preocupa. É preciso tomar cuidado com o que se fala para manter um relacionamento de respeito com os alunos, mas nada é impossível. Já vi muitos progressos. Nós, professores, temos que usar e abusar de nossa criatividade e força de vontade para fazer valer a lei. Infelizmente. (Professora A, 2015).

Por meio da entrevista, percebemos o potencial das diferentes fontes e linguagens no processo de ensinar e aprender História. A Professora A explicou que considera que a disciplina tenha conteúdos muito abstratos e difíceis para a compreensão dos jovens, sendo assim, opta por trabalhar com filmes e canções. Aposta nas mídias atuais como auxílio para os educadores transformarem o abstrato em concreto, facilitando a construção do conhecimento.

Podemos perceber as dificuldades e os

desafios diários na prática educativa. A seguir, ressaltamos um trecho da entrevista no qual a professora apresenta alguns desafios de sua experiência:

Bem, mesmo com a aprovação da Lei 10.639, ainda encontramos dificuldades para trabalhar com estes conteúdos em âmbito escolar. Trabalho em duas escolas, uma pública municipal e outra particular. Na escola pública conto com o apoio da prefeitura para trabalhar estes conteúdos. Há o feriado facultativo da consciência negra que, mesmo não sendo o único dia e forma de discutir tais assuntos, nos ajuda a reforçar o tema quando nos vemos frente à pergunta "professora, por que hoje é feriado?". Mesmo não havendo uma disciplina específica para estudar cultura afro, existem projetos onde você consegue inserir a temática e trabalhar com o tema na atualidade, por exemplo, ao discutir *bullying*, podemos discutir *bullying* com uma criança negra. (Professora A, 2015).

A narrativa da professora revela o potencial do trabalho com projetos para explorar conteúdos da história da África e da cultura afro-brasileira e se aproxima da proposta de Seffner (2000, p. 278) quando afirma que o trabalho em história "busca produzir explicações sobre o mundo e, nessa medida, ele se vincula [...] a outras áreas das ciências humanas". Continuando com a narrativa da nossa colaboradora:

De verdade, percebo que, nas escolas públicas, é mais fácil para o professor de história, mesmo com poucas aulas e muito conteúdo, lidar com os estudos africanos e afro-brasileiros. Claro que isso depende da vontade de cada professor, da curiosidade que você consegue inserir em cada aluno e das exigências da instituição. Já na instituição particular, desde o material didático comprado pelos pais à elaboração do PPP (Plano Político Pedagógico) a coisa é diferente! Na escola onde trabalho não há, no turno matutino, em que dou aula, nenhum aluno negro. Nenhum. Quando falo em cotas sou bombardeada na sala. Quando falo em Kun Klux Klan,

no oitavo ano, ouço meninos de 13 anos dizerem que se os negros não tivessem lutado “do lado de Lincoln”, na Guerra de Secessão, o sul teria ganhado e seria rico (pois a maioria descende de latifundiários), que tudo é culpa dos escravos que “se venderam”! Quando dou aula no sexto ano e ensino história da África (Egito etc.) para meus alunos e ouço um menino de 11 anos dizer que “negro nasceu para trabalhar”. É difícil! Mas luto para reverter a situação. Minha vida e formação me ensinaram diferente. (Professora A, 2015).

Por meio da narrativa, evidenciamos que o preconceito racial marca a sociedade em que vivemos. De acordo com Gomes (2010), esse preconceito é resultado de séculos de escravidão, resultado ainda da colonização e dominação político-cultural de grupos sociais étnico-raciais específicos. Para a autora, o processo de abolição foi tenso e negociado de várias maneiras. Além disso, no momento da instauração da república não foi considerada a integração da população negra liberta.

Concordamos com Gomes (2010) ao defender que o estudo da África tanto no passado quanto no presente, em perspectiva histórica, geográfica, cultural e política, poderá contribuir para a superação do racismo. Isso porque, segundo a autora, se um dos elementos que compõem o imaginário racista brasileiro é a inferiorização da nossa ascendência africana e a redução dos africanos escravizados à condição de escravos, retirando deles e dos seus descendentes o estatuto de humanidade, a desconstrução desses estereótipos poderá ajudar a superar essa situação.

Em diálogo com a Professora C, da escola campo de estágio, propusemo-nos a produzir uma sequência didática, problematizando questões relacionadas à história da África e cultura afro-brasileira. Optamos em desenvolver a sequência com os estudantes do sétimo ano do ensino fundamental, pois, nessa turma, a multiculturalidade era mais evidente. No próximo tópico apresentamos os resultados

dessa sequência didática.

Uma proposta de ensinar e aprender história da África

Como anunciamos no tópico anterior, a professora da escola campo de estágio, diferente dos professores egressos do curso de História da FACIP/UFU, não teve contato com conteúdos e discussões acerca da temática da história da África e cultura afro-brasileira, mas colocou-se disponível para investir no trabalho sobre essa temática.

Antes da produção da sequência didática, acompanhamos algumas aulas da professora com o intuito de conhecer os estudantes. Elegemos a turma do sétimo ano do ensino fundamental para desenvolver o trabalho. Os estudantes eram diversos: extrovertidos, tímidos, estudiosos, havia diferenças relacionadas à raça/etnia, à sexualidade, à classe social, dentre outras particularidades que há em sala de aula. A partir dessa constatação, questionamos: como ensinar história para um ambiente plural de vivências e heranças culturais? Como alcançar aquele aluno que não participa e/ou não se sente atraído pelas aulas de história? Silva (2000, p. 9) explana como as diferenças culturais são produzidas, argumentando que,

Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida [...] A diversidade cultural não é, nunca, um ponto de origem: ela é, em vez disso, o ponto final de um processo conduzido por operações de diferenciação. Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las.

Na perspectiva de problematizar a produção das diferenças, elaboramos uma

sequência didática que permitisse ressaltar outras histórias sobre a África. Chamamos de sequência didática uma organização coerente de atividades, que consiste em mobilizar os jovens estudantes a aprender história. Partimos do princípio de que o conjunto de conceitos e orientações teórico-metodológicas é imprescindível no processo de ensinar e aprender história. O conhecimento histórico escolar constitui-se de conhecimentos da disciplina, dos problemas contemporâneos e das concepções dos estudantes.

Planejamos a sequência didática a fim de propiciar aos estudantes entender a complexidade do continente africano, evidenciando a localização geográfica e a diversidade étnica e cultural. Os objetivos foram: compreender a diferença entre continente e país; repensar a imagem naturalizada que os jovens estudantes possuem da África e sua cultura, para que seja possível sua valorização e reconhecimento; desmistificar estereótipos que foram normatizados pelas mídias; analisar a importância de estudar a história da África, para esclarecer a herança que nos foi deixada; abordar os seguintes conceitos: cidadania, preconceito, racismo (SILVA, 2016).

No primeiro momento, buscamos captar os saberes que os estudantes tinham sobre a temática. Para mobilizar os jovens estudantes recorremos ao potencial das imagens. Concordamos com Lautier (2011, p. 44), ao afirmar que as imagens podem contribuir para o processo de ensinar e aprender história. Para a autora,

O recurso a imagens tão significantes, que parecem falar delas mesmas como, por exemplo, o trabalho das crianças, as máquinas, as fundições, as galerias de minas retornam com insistência para definir a revolução

industrial do século XIX. Do mesmo modo, a vida nas trincheiras pode ser um atalho fácil para testemunhar os conhecimentos escassos da primeira guerra mundial. Diretamente emprestadas de filmes ou de documentos iconográficos de manuais, algumas imagens-chave contribuem assim para a construção de representações significantes.

Na primeira aula, pedimos para que os alunos formassem cinco grupos. Cada grupo recebeu uma folha com quatro imagens e a primeira atividade consistiu na criação de uma legenda para uma delas. A primeira imagem apresentava a cidade de Argel, capital da Argélia. A cidade, localizada no norte da África, é a mais populosa do país. No primeiro plano da imagem, percebem-se diversos edifícios que tomam mais da metade de todo o campo visual. Na parte superior da foto, no segundo plano, tem-se a presença do mar e de um porto com contêineres⁴.

A segunda imagem retratava a cidade de Abuja, capital da Nigéria. Assim como na imagem anterior, há presença de edifícios e de uma cidade desenvolvida no primeiro plano da fotografia. No segundo plano, e superior, da imagem vê-se uma imensa área verde que associamos à vida natural⁵.

A terceira imagem foi selecionada para causar uma reflexão sobre a percepção das imagens. Retrata a cidade de Toronto, no Canadá, país situado no continente norte-americano. A foto possui composição parecida com a da primeira imagem, onde aparece uma cidade repleta de edifícios nos primeiros planos e o mar e os portos, no segundo plano. A composição está alinhada à linha do horizonte e também há contraste entre natureza e cidade⁶.

A quarta e última imagem representa as Cataratas Vitória que se situam na divisa entre a Zâmbia e Zimbábue. Ambos são países africanos

4. Imagem disponível em: <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/ea/Alger_View_Oct-2010_IMG_1039.JPG>. Acesso em: 4 jun. 2016.

5. Imagem disponível em: <<http://learnfiberoptic.com/wp-content/uploads/2014/08/abuja.jpg>>. Acesso em: 4 jun. 2016.

6. Imagem disponível em: <http://wallpaper.ultradownloads.com.br/71998_Papel-de-Parede-Visao-de-Toronto-Canada_1400x1050.jpg>. Acesso em: 4 jun. 2016.

e encontram-se na denominada África Austral. Essa fotografia mostra uma natureza exuberante em toda sua composição e não há resquícios de cidade ou indústrias. A foto apresenta uma profundidade de baixo para cima, que mostra o comprimento das cataratas e o céu aparece apenas na parte superior da imagem⁷.

Somente um grupo estabeleceu relações entre as imagens com o continente africano. Ao longo da aula, projetamos as imagens e seus respectivos lugares. Percebemos que os alunos ficaram surpresos, pois associavam o continente africano com miséria, pobreza etc. Essa representação negativa sobre o continente africano pode ser compreendida como resultado do modelo de uma ciência ocidental que Santos (2004) afirma ser indolente, pois procurou relegar para uma posição de inferioridade outras formas de conhecimento.

A atividade com as imagens auxiliou na mobilização dos estudantes para expressarem o que conheciam sobre a África, para ressaltar que o continente é muito mais complexo do que vemos nos meios de comunicação e que possui sua própria história. Remete-nos a Ki-Zerbo (2010, p. 32), ao defender que a história da África deve ser reescrita,

isso porque, até o presente momento, ela foi mascarada, camuflada, desfigurada, mutilada. Pela “força das circunstâncias”, ou seja, pela ignorância e pelo interesse.

Na segunda aula, trabalhamos um texto que apresenta a África antes da colonização, ressaltando a diversidade e o domínio de várias técnicas. Para trabalhar o texto, recorreremos à leitura metódica. Segundo Guido (2008), essa estratégia de leitura consiste em três fases. A primeira é a leitura exploratória, momento em que a leitura será utilizada para descobrir o significado de possíveis palavras desconhecidas, datas importantes e até nomes de personagens.

Depois dessa, temos a leitura estrutural, que consiste em buscar as ideias do autor do texto além de captar seus raciocínios. Por último, a leitura interpretativa, fase em que há um diálogo entre o autor e o leitor fundamentado no que foi absorvido nas leituras anteriores.

Ao longo da segunda aula, valemo-nos de uma atividade de interpretação, cumprindo o caráter interdisciplinar. Acreditamos que os estudantes ao interpretarem o texto tornam-se capazes de compreender o conteúdo histórico fazendo que desenvolva as habilidades de leitura e escrita. O texto abordava a diversidade da África tanto nos aspectos humanos como geográficos. Por meio da leitura e do debate na sala de aula, os estudantes foram assimilando outras histórias sobre a África. Discutimos que, ao veicular uma história única sobre a África, criaram-se preconceitos relacionando apenas aspectos negativos.

Na terceira aula, trabalhamos com conteúdos do livro didático, pois esse é o único material disponível para os alunos levarem para casa. Consideramos que o livro didático, assim como qualquer fonte, deve ser problematizado. Merece ser considerado e trabalhado de acordo com suas reais possibilidades pedagógicas, não como um único referencial, texto exclusivo, depositário único do conhecimento escolar. Abordamos a temática “Povos da África” e empregamos o projetor multimídia para apresentar mapas das civilizações registradas no livro didático. Como na atividade da leitura anterior, pedimos aos alunos que realizassem a leitura metódica. Os estudantes puderam aprender sobre algumas civilizações africanas antes da colonização. Nessa aula, foi possível explorar a complexidade do continente africano. Procuramos focar os aspectos econômicos, políticos e culturais e ainda abordamos a influência africana na cultura brasileira, da qual herdamos vocabulário, religião, música, danças etc.

O desenvolvimento da sequência didática

7. Imagem disponível em: <<http://www.hiperativos.com.br/wp-content/uploads/2014/04/cataratas-vitoria-zambia.jpg>>. Acesso em: 4 jun. 2016

e o diálogo empreendido com os estudantes sinalizaram a importância de abordar outras histórias sobre o continente africano. Ao estudar o passado e o presente da África, a partir de uma perspectiva histórica, geográfica e cultural, foi possível descortinar outros olhares sobre o continente, o que auxiliou na construção de uma identidade afirmativa.

Considerações finais

A partir deste estudo, foi possível refletir sobre os desafios do processo de ensinar e aprender História, considerando uma perspectiva multicultural. As narrativas dos diferentes professores ampliou nosso olhar sobre a complexidade do trabalho docente. Por um lado, verificamos que o tornar-se professor é um processo que leva toda a vida e abrange diferentes espaços. Por outro lado, evidenciamos a importância da formação inicial. Os professores que, na graduação, tiveram contato com o debate acerca da Lei 10.639/03 afirmaram dispor de várias estratégias para desenvolver conteúdos relacionados à história da África e cultura afro-brasileira. Já a professora que não teve essa oportunidade na sua formação revelou ter maiores dificuldades para tratar do tema.

Os estudos bibliográficos nos levaram a perceber a importância do Movimento Negro na luta contra o racismo. A Lei 10.639/03 é um dos exemplos das conquistas desse movimento. Porém, concordamos com Arroyo (2010) ao afirmar que esses avanços não permitem um otimismo ingênuo, sendo fundamental intervir no sistema educacional. Nesse processo, o diálogo intercultural se apresenta como possibilidade. É necessário quebrar o trato doméstico que a docência tem com os conteúdos escolares e curriculares, vistos como os únicos conhecimentos e as únicas formas de pensar a realidade e a condição humana.

Julgamos imperativo problematizar determinados modelos de ciência, caracterizados

por métodos cristalizados, ancorados no princípio da neutralidade e previsibilidade, que engendram aquilo que Santos (2004) denomina “monocultura do saber”. Santos (2004) se refere a esse modelo de ciência como razão indolente e defende a necessidade de desafiá-lo. Nesse sentido, almeja-se uma ciência não linear que contemple as diferenças, as singularidades e as complexidades do pensamento e da realidade.

Com intuito de propor um viés distinto ao constructo epistemológico pretensamente hegemônico, imposto pela racionalidade europeia, Santos e Menezes (2010) atribuem ao colonialismo a interferência em instâncias para além das formas de exploração e dominação pelas quais é conhecido. O colonialismo foi responsável pela disseminação de uma tutela epistemológica hierarquizante de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias de nações e povos colonizados, relegando uma diversidade de saberes à condição de subalternidade. Na cultura ocidental, adotou-se uma conduta pautada pela hierarquização de formas de conhecimento não europeias, assim como ignorou suas narrativas, visto que elas, supostamente, não condiziam com parâmetros preestabelecidos pelas concepções de cunho cientificistas de matriz ocidental. Com isso, as populações submetidas ao processo de colonização foram interditadas, suas culturas e seus modos de ser e viver foram desarticulados. Em perspectiva semelhante, Mignolo (2003) assevera que o eurocentrismo funcionou como se não houvesse outras narrativas além das macronarrativas da civilização ocidental ou da modernidade europeia.

Esse “epistemicídio” tem sido denunciado por estudiosos vinculados ao pensamento da pós-colonialidade como uma das violências mais duradouras efetivadas durante o período colonial. Contrapondo-se ao colonialismo, Santos (2010) defende a noção de ecologia de saberes, que reconhece a existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do

conhecimento científico. Para o autor, a ecologia de saberes expande o caráter testemunhal dos conhecimentos de forma a abranger igualmente as relações entre o conhecimento científico e o não científico, alargando, desse modo, o alcance da intersubjetividade como interconhecimento e vice-versa. A proposta da descolonização dos saberes é caracterizada por um diálogo hermenêutico entre os diversos saberes. Parte do princípio de que a incompletude, própria de qualquer cultura ou conhecimento, seja não minorada, mas complexificada, em busca de sentidos. Para Grosfoguel (2008, p. 118),

uma perspectiva epistêmica que parta de lugares étnicos-raciais subalternos pode contribuir em muito para uma teoria crítica descolonial radical, capaz de transcender a forma como os paradigmas da economia política tradicional conceitualizam o capitalismo enquanto sistema global, ou sistema-mundo. A ideia é descolonizar os paradigmas da economia política, bem como a análise do sistema-mundo, e propor uma conceitualização descolonial alternativa do sistema-mundo.

Ensinar sobre a história da África e cultura afro-brasileira, na perspectiva de problematizar a

visão de uma história única, contribui para romper com o ensino eurocêntrico que se caracteriza por um olhar enviesado por estereótipos e visões pouco informadas sobre outras realidades, como, por exemplo, sobre os afrodescendentes. É necessário mudar essa óptica e ressuscitar imagens “esquecidas” ou perdidas. Para Ki-Zerbo (2010) é preciso reconstruir o cenário verdadeiro. É tempo de modificar o discurso.

As ponderações elencadas nos parecem inspiradoras para tratarmos do ensino de História, particularmente, quanto ao propósito de formularmos a crítica a sua estrutura curricular de caráter monocultural e eurocêntrico, caracterizado por

um padrão cronológico de organização dos conteúdos, no qual prevalece uma concepção de tempo linear como única possibilidade de organizar o processo histórico. (ARAÚJO, 2014, p. 127).

Inquietar-se perante tais concepções constitui, possivelmente, atitude imprescindível para alcançarmos outras histórias e experiências ignoradas, que, em face da defesa genérica do manto da diversidade, subsumiram as condições necessárias ao convívio intercultural.

Referências

ARAÚJO, C. O trabalho de tradução no saber histórico escolar: diálogos interculturais possíveis. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 126-159.

ARROYO, M. G. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, N. L. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 111-130.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: _____. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 97-109.

GUIDO, H. **A arte de aprender: metodologia do trabalho escolar para a Educação Básica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KI-ZERBO, J. **História geral da África: metodologia e pré-história da África**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010.

LAUTIER, N. Os saberes históricos em situação escolar: circulação, transformação e adaptação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 39-58, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 2 fev. 2016.

MARTINS, A. L. O.; COUTO, C. H. A. do; SILVA JÚNIOR, A. F. da. Ensino de História: desafios e possibilidades ao trabalhar com a Lei 10.639/03. In: IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, 2014, Jataí. **Anais...** Jataí: Ufg, 2014. p. 1 - 9. Disponível em: <[http://www.congressohistoriajatai.org/anais2014/Link\(15\).pdf](http://www.congressohistoriajatai.org/anais2014/Link(15).pdf)>. Acesso em: 8 dez. 2016.

SILVA, D. A. M. da. Lições de uma experiência: como aprender História em um ambiente intercultural. **P@rtes**, São Paulo, 15 jan. 2016. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/2016/01/15/licoes-de-uma-experiencia-como-aprender-historia-em-um-ambiente-intercultural/#.WEqrlLrKuk>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

MIGNOLO, W. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: “Um discurso sobre as ciências”**. Porto: Afrontamento, 2003. p. 631-671.

PAULA, B. X. de. **O Ensino de História e Cultura da África e Afro-Brasileira: da experiência e reflexão**. In: GUIMARÃES, Selva (Org.). **Ensinar e aprender História: formação saberes e práticas educativas**. Campinas, SP, Editora Alínea, 2009. p. 171-198.

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: _____. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 277-298.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SEFFNER, F. Teoria, metodologia e ensino da História. In: GUAZZELLI, C. A. B. et al. (Org.). **Questões da teoria e metodologia da história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 257-288.

SILVA, G. C. da. A importância das culturas africanas no ensino de história. In: SILVA, M. et al. (Org.). **História: que ensino é esse?** Campinas, SP: Editora Papyrus, 2013. p. 53-63.

SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

Submetido em 2 de abril de 2016.

Aprovado em 31 de maio de 2016.