

1 Introdução

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa sobre o ensino de história da África no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes. Seu principal objetivo foi identificar as representações do continente africano construídas pelos alunos e alunas do ensino médio, a partir do ensino de história, considerando as relações desse ensino com o processo de construção da identificação dos alunos e alunas de ensino médio com essa história.

Dois pressupostos embasaram o processo de pesquisa. Primeiramente o pressuposto de que no contexto mundial da pós-modernidade o conceito de identidade deve ser substituído pelo de identificação, um “processo de construção de imagem de si mesmo, eternamente em andamento” (HALL, 1998. p. 39). O segundo, que essa construção se estabelece a partir das representações, matrizes de discursos e práticas construídas individualmente ou a partir de grupos e através das quais atribuímos sentido à nossa existência e a dos outros, percebemos o mundo e atribuímos sentido à realidade (CHARTIER, 2002).

Assim, o ensino de história, como qualquer outro processo educacional, tem como resultado a construção de representações por parte dos alunos e alunas. A compreensão da relação entre o ensino de história da África e a construção da identificação dos alunos e alunas do ensino médio com essa história perpassa dois aspectos, a investigação do trabalho didático do professor de história no que diz respeito ao ensino de história da África e, a investigação das representações construídas pelos alunos a partir desse ensino. Esses foram, portanto, caminhos trilhados ao longo da pesquisa.

Marc Bloch (2001) afirma em seu *Apologia da História* que diante da imensa e confusa realidade, todo historiador é levado a fazer uma escolha, “recortar o ponto de aplicação particular de suas ferramentas” (p. 52). Normalmente essa escolha tem seu ponto inicial no próprio historiador: seus interesses, afinidades e sua própria história de vida ajudam a delimitar seu campo de interesse enquanto pesquisador. Assim como Bloch, Michel de Certeau (1982) defende que o lugar social, conceito desenvolvido por ele, determina as escolhas do historiador, uma vez que possibilita o desenvolvimento de certas pesquisas enquanto proíbe outras. Meu lugar social,

portanto, determinou minha identificação como professora negra e o interesse que tenho pelo ensino de história da África.

Ao discutir sobre a identidade na modernidade tardia, Hall (1998) defende que o mais correto seria falarmos em identificação, uma vez que aquilo que denominamos identidade corresponde a um processo de construção de imagem de si mesmo e que esse processo não cessa, estando eternamente em movimento. Ao longo de minha história pessoal alguns momentos foram cruciais no processo de construção de minha identificação enquanto professora negra: a descoberta de minha própria negritude na universidade, a atuação como professora de educação básica nos níveis municipal e estadual e a mudança de perspectiva a partir do ingresso na rede pública federal de ensino. Esses momentos provocaram uma mudança na forma de ver a mim mesma, a sociedade, a história e a educação brasileira.

Ao longo dos quinze anos de docência, a relação com a história e a cultura afro-brasileira e africana tornou-se cada vez mais forte, o que fez com que me importasse também com a relação dos meus alunos com esses temas. Muito mais do que uma preocupação com temas longínquos que não fazem parte da realidade desses alunos, preocupei-me cada vez mais com a identificação que os alunos e alunas tinham com a cultura e a história daqueles que, sendo ou não seus antepassados familiares, ajudaram a construir o Brasil e sua cultura. Meu percurso histórico e teórico me levou a buscar nos alunos e nas alunas das escolas em que atuei, as suas relações estabelecidas com a história e cultura afro-brasileira e africana, bem como a identificação deles com essas temáticas. O momento da publicação da lei 10.639/03, em janeiro de 2003, lançou nova luz sobre meu interesse pessoal, levando a ampliação de minha preocupação com a questão e ao início de minhas pesquisas acadêmicas sobre o ensino de história da África.

A Lei 10.639/03 modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio do país, sejam eles públicos ou privados. Considerada o ápice da institucionalização do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no país, a publicação dessa lei representa ao mesmo tempo uma resposta a décadas de lutas dos movimentos negros e de educação do país, que chamavam a atenção para o processo de dominação cultural imposto historicamente à educação brasileira, e o

reconhecimento de que esta resposta era apenas um passo, dos muitos que seriam necessários, para uma mudança significativa no modelo eurocentrista da educação nacional.

A publicação da Lei 10.639/03 fez surgir uma série de demandas como a adequação de materiais didáticos e a necessidade de formação dos profissionais de educação. Em resposta a essas demandas, o Conselho Nacional de Educação – CNE publicou, em 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, com o objetivo de regulamentar a lei. Essas diretrizes, por sua vez, basearam-se no parecer CNE/CP nº 3/2004, do Conselho Pleno – CP do CNE, aprovado em março daquele ano. O parecer destaca que, tanto a Constituição Federal quanto a LDB, além de diversas legislações estaduais, distritais e municipais, garantem o direito à igualdade de condições de vida e cidadania, bem como igual direito às histórias e culturas que contribuíram para a formação nacional. Com base nessa legislação, o parecer afirma que é dever do Estado desenvolver ações afirmativas¹ que busquem reparar o apagamento social e cultural das populações afro-brasileiras. Fazem parte dessas ações afirmativas a valorização da cultura e da história dos povos africanos e dos afro-brasileiros e o desenvolvimento de uma educação objetivando novas relações entre negros/negras e brancos/brancas, o combate ao racismo e às discriminações que atingem particularmente a população afrobrasileira, através de uma política curricular específica e da produção e divulgação de conhecimentos que busquem a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial (MEC/SECADI, 2013.)

Ao longo de todo o texto do parecer, quatro verbos repetem-se constantemente: reconhecer, valorizar, divulgar e respeitar. Esses verbos aparecem como norteadores das principais ações previstas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana. Dentre essas ações podemos destacar: a formação inicial

¹O parecer do CNE define ações afirmativas, com base no Programa Nacional de Direitos Humanos, como os “conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória” (MEC/SECADI, 2013. p. 85). Fazem parte das ações afirmativas programas como os de ingresso e permanência dos afrobrasileiros e afrobrasileiras no sistema de ensino, nos quais as cotas raciais estão incluídas sem serem, entretanto, a única ação adotada.

e continuada de profissionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana, a adequação de livros e materiais didáticos e paradidáticos, o incentivo às pesquisas e divulgação de resultados de pesquisa nessas áreas e a inclusão da educação das relações étnico-raciais e da história e cultura afrobrasileira e africana em toda a educação básica no âmbito curricular e não apenas nas disciplinas de Artes, Língua Portuguesa, Literatura e História.

Além desses, houveram outros desdobramentos da Lei nº 10.639/03, os principais foram a Lei nº 11.645/08² e do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A publicação de um plano nacional para a implementação das Diretrizes Nacionais, justificou-se tendo em vista que, em 2008 o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana ainda não havia se universalizado nos sistemas de ensino, criando a necessidade de fortalecer as orientações presentes no Parecer CNE/CP 003/04 e na resolução CNE/CP 01/04³. Assim o objetivo central do documento é

Colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária (MEC, SECADI, 2013. p. 19).

A superação do preconceito e da discriminação racial, entretanto, mais do que a publicação de documentos oficiais depende de uma mudança de paradigma. Após mais de uma década do início desse processo e diante de tantas outras mudanças pelas quais a educação brasileira passou nesse mesmo período, torna-se pertinente verificar se houve modificações trazidas pela institucionalização da educação das relações étnico-raciais e do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Nesse sentido, essa pesquisa se propõe a investigar como vem acontecendo o ensino de história da África no Ifes.

2 A Lei nº 11.645/08 complementou, sem revogar, a lei nº 10.639/03, ao incluir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura dos povos indígenas brasileiros nos níveis e modalidades de ensino já previstos anteriormente

3 Conforme palavra do então ministro do MEC, Fernando Haddad e do ministro da SEPEIR, Edson Santos, no texto de abertura do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (MEC/SECADI, 2013.).

Os Institutos Federais – Ifs fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁴ e foram criados através da Lei nº 11.892/08, que instituiu essa rede. Essa lei transformou as antigas instituições federais de ensino tecnológico⁵, com diferentes denominações e atribuições, em institutos autorizados a atuarem em todos os níveis e modalidades da educação básica e também no ensino superior, devendo atuar tanto na área de ensino quanto de pesquisa e extensão⁶ (BRASIL, 2008). A escolha de um instituto federal como universo de pesquisa, portanto, justifica-se inicialmente por estas serem instituições criadas após as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, dentro do período de maior e melhor orientação institucional sobre a educação para as relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Essa não é, entretanto, a única justificativa para a escolha de um instituto como universo de análise. Os salários e o plano de cargos e salários dos professores dos institutos federais aproximam consideravelmente a carreira dos professores desta rede da carreira dos professores do ensino superior. Isso, e a grande expansão pela qual a rede de institutos tem passado desde que foi criada⁷, constituem um grande atrativo para os concursos de professores. A grande concorrência desses concursos tem como consequência direta o ingresso de profissionais com maior formação acadêmica e mais atualizados no que diz respeito tanto à legislação quanto à formação específica, principalmente nas áreas de licenciatura.

O Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes foi criado em dezembro de 2008, juntamente com outros 37 institutos. Originalmente,

4 De acordo com o artigo primeiro da Lei 11.892/08, fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Ifs; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG; e as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

5 Anteriormente à criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica existiam Escolas Técnicas Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais. Os IFs foram criados a partir da transformação ou integração dessas diferentes instituições, considerando principalmente a localização geográfica de suas escolas.

6 Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 18/05/2015.

7 Atualmente a Rede Federal de Ensino atende à educação básica com 38 Ifs, 3 Cefets e mais 25 escolas ligadas a universidades, com um total de 562 unidades que atendem a 512 municípios em todo o país. Como resultado da ampliação da Rede Federal de Ensino, o número de professores triplicou entre 2010 e 2014. Disponível em <http://brt.ifsp.edu.br/v2/index.php/noticias-81/263-a-expansao-do-ifsp-em-linhas-geral>. Acesso em 01/07/2015

contava com 12 campi⁸ e mais de nove mil alunos de ensino presencial e à distância, dos quais 2.651 eram alunos do ensino médio, ensino médio integrado ao ensino técnico e/ou ensino médio integrado na modalidade de educação de jovens e adultos⁹. Atualmente conta com 21 campi em funcionamento distribuídos pelas quatro macrorregiões do estado¹⁰, desse total, 18 contam atualmente com cursos de ensino médio integrado à educação profissional nas modalidades regular e educação de jovens e adultos. A macrorregião Metropolitana conta com um total de 9 campi, dos quais 7 contam com cursos de ensino médio integrado à educação profissional. A macrorregião Sul tem 4 campi, todos com cursos de ensino médio integrado. Um total de 4 campi, todos oferecendo cursos de ensino médio integrado, ficam localizados na macrorregião Central. Por fim, a macrorregião Norte apresenta um total de 4 campi, dos quais 3 possuem cursos de ensino médio integrado. A tabela abaixo apresenta a distribuição detalhada da localização dos campi do Ifes.

Tabela 1 – Distribuição de campi do Ifes por macrorregião do Espírito Santo

Macrorregião	Campus (município de localização)
Metropolitana	Cariacica (Cariacica), Centro Serrano (Santa Maria de Jetibá), Guarapari (Guarapari), Santa Tereza (Santa Tereza), Serra (Serra), Venda Nova (Venda Nova do Imigrante), Viana (Viana), Vitória (Vitória) e Vila Velha (Vila Velha)
Sul	Alegre (Alegre), Cachoeiro (Cachoeiro de Itapemirim), Ibatiba (Ibatiba), Piúma (Piúma)
Central	Aracruz (Aracruz), Colatina (Colatina), Itapina (Colatina), Linhares (Linhares)
Norte	Barra de São Francisco (Barra de São Francisco), Montanha (Montanha), Nova Venécia (Nova

8 Foram integrados para a criação do Ifes, o Cefetes com suas nove unidades (Vitória, Colatina, Serra, Cachoeiro do Itapemirim, Cariacica, São Mateus, Linhares, Aracruz e Nova Venécia) e as Escolas Agrotécnicas Federais de Colatina, Santa Tereza e Alegre.

9 Os dados referentes ao quantitativo foram retirados do Relatório de Gestão 2008 do Cefetes/Ifes. Nesse ano os campi de Vitória e Colatina ainda contavam com alunos de ensino médio sem integração com a educação técnica. Os campi de Cachoeiro do Itapemirim, São Mateus e Nova Venécia ofertavam cursos técnicos nas modalidades concomitante e subsequente, mas não na modalidade integrada à educação básica. Nos relatórios não constam os dados das antigas Escolas Agrotécnicas Federais de Colatina, Santa Tereza e Alegre. Disponível em: http://www.alegre.ifes.edu.br/arquivos/relatorio_gestao_2008_2.pdf. Acesso em 01/07/2015.

10 A Lei-ES nº 9.768/11 dividiu os 79 municípios do Espírito Santo em quatro macrorregiões: Metropolitana, Norte, Central e Sul. Conforme Lei-ES nº 9.768/11, publicada no Diário Oficial do Espírito Santo, em 28 de dezembro de 2011.

Venécia), São Mateus (São Mateus)

Ao se definir quais os campi do IFES seriam focalizados na presente pesquisa foi preciso levar em consideração a localização do Programa de Mestrado a que estou vinculada, uma vez que dentre os objetivos do programa está o de:

VI – Instigar a busca de novas metodologias de ensino e recursos didáticos tendo como referência as especificidades sociais, econômicas, culturais e ambientais que permeiam a realidade da Região Norte do Espírito Santo e adjacências; (UFES, 2013. p. 03).

Sendo assim, serão objetos dessa pesquisa os dois campi localizados na Macrorregião Norte do Espírito Santo, nos quais eram oferecidos cursos de educação básica de nível médio integrada ao ensino técnico entre os anos de 2012 e 2014: os campi de Nova Venécia e São Mateus.

O campus de São Mateus foi inaugurado em 2006, oferecendo cursos técnicos nas modalidades subsequente e concomitante. Em 2009, começou a oferecer cursos técnicos de Mecânica e Eletrotécnica, na modalidade integrada à educação básica¹¹. Devido a atrasos nas obras de construção de sua sede e contando com a colaboração da prefeitura municipal, o campus funciona dividido em dois diferentes bairros da cidade com uma distância de mais de dez quilômetros dentre eles. Por esta razão, a quantidade de turmas neste campus é a menor do que outros campi, contando hoje com um total de 240 alunos de ensino médio integrado. O campus conta ainda com cursos técnicos nas modalidades subsequente e concomitante e com um curso de graduação em engenharia mecânica. Nesse campus, o ensino de história está distribuído em duas aulas semanais, com 50 minutos cada uma, a partir do segundo ano e ao longo de três anos, dos quatro anos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Assim, o conteúdo programático de História é concluído ao final do quarto ano.

O campus de Nova Venécia fica no município de mesmo nome e foi fundado em 2008. Oferece os cursos Técnicos em Edificações e em Mineração, integrados à educação básica desde 2009¹². Atualmente possui aproximadamente 700 alunos de

11 Disponível em http://www.sm.ifes.edu.br/site/index.php?option=com_content&view=article&id=16&Itemid=21. Acesso em 18/05/2015.

12 Disponível em <http://www.ifes.edu.br/campus-nova-venecia>. Acesso em 18/05/2015.

educação básica integrada à educação profissional, provenientes de Nova Venécia e outros municípios adjacentes. O campus conta ainda com cursos técnicos, além de graduação em Engenharia de Minas e Geografia. Nesse campus, assim como no campus São Mateus, o ensino de história é distribuído em duas aulas semanais, de 50 minutos cada, ao longo de três dos quatro anos dos cursos de ensino técnico integrado. Diferente de São Mateus, no entanto, as disciplinas de História se concentram nos três primeiros anos do curso.

Essa dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, O ensino de História e História da África no Brasil, tecemos algumas considerações sobre a história do ensino de história no Brasil, bem como sobre a luta para a institucionalização do ensino de história da África. Além disso, fizemos ainda algumas reflexões sobre o ensino de história da África e suas possibilidades no contexto da Lei nº 10.639/03.

No segundo capítulo, Reflexões sobre o ensino de História da África, fizemos um exame crítico das pesquisas e publicações sobre o ensino de história da África, após a lei. Para esse exame, consideramos os livros sobre ensino de história e ensino de história da África publicados entre 2003 e 2014. Esse exame teve como objetivo identificar o referencial teórico utilizado pelos autores ao trabalharem esta temática, bem como as correntes historiográficas nas quais esses autores se inserem. Um ponto importante nesta análise foi identificar em que medida os trabalhos sobre ensino de história dos povos africanos se apoiam em pesquisas e autores africanos e/ou afrodescentes. Da mesma forma, foram examinados ainda dissertações e teses, artigos publicados em revistas científicas e trabalhos apresentados nos simpósios e congressos da ANPUH e da ANPED.

A pesquisa que originou essa dissertação, se apoia na compreensão de que ao estudar história, os alunos se encontram não com o passado, mas com representações do passado produzidas no presente, trazidas até nós de forma indireta através dos livros didáticos e do trabalho dos professores. Essas representações, por sua vez, são lidas pelos alunos de maneiras diferentes, tendo nas experiências e nos conhecimentos prévios de cada um, interferências no processo e levando cada aluno a ter uma leitura diferente dessas representações. Ao serem apropriadas, cada diferente leitura torna-se uma representação nova e diferente daquilo que se estuda. Essa compreensão direcionou a organização do

restante desse texto em outros dois capítulos, cada um apresentando os resultados de uma das vertentes do trabalho.

Sendo assim, o terceiro capítulo, O ensino de História da África no Ifes: a visão dos professores, apresenta o resultado dos trabalhos com os professores de história dos campi pesquisados. Ao realizarmos uma pesquisa voltada para o ensino, é preciso considerar a realidade da sala de cada sala de aula. A pesquisadora Selva Guimarães (2012), afirma que:

Os professores, mesmo aqueles que atuam em condições precárias para o exercício da docência, possuem autonomia (em alguns casos bastante relativa) ante as demandas do Estado e da sociedade. Assim, questionam, criticam, subvertem os saberes, as finalidades, as prescrições no cotidiano escolar. Entre os currículos prescritos e os vividos nas aulas de História, há diversas mediações entre os sujeitos (alunos e professores), saberes de diferentes fontes (livros didáticos, fontes históricas, imprensa, textos, filmes, literatura, documentos e outros), práticas institucionais, burocráticas e comunitárias em contextos muito diferenciados. (p. 66)

Portanto, qualquer pesquisa sobre o ensino de história precisa considerar o trabalho do professor em sala de aula. Esse currículo vivido, resultado da realidade escolar e das escolhas do próprio professor e de sua interação com os alunos, bem como de seu próprio lugar social e sua história.

Cada um dos campi pesquisados conta com dois professores da área de história, que ministram as aulas das disciplinas, alternadamente, ao longo dos três anos. Assim, quatro professores participaram desse momento da pesquisa.

O levantamento de dados com os professores será feito a partir de entrevistas semiestruturadas. Moreira e Caleffe (2008), ao discutirem temas relacionados à metodologia da pesquisa em educação, definem esse tipo de entrevista como “parte de um protocolo que inclui os temas a serem discutidos na entrevista, mas eles não são introduzidos da mesma maneira, na mesma ordem, nem se espera que os entrevistados sejam limitados nas suas respostas e nem que respondam a tudo da mesma maneira” (p. 169). Segundo esses autores, o ponto importante desse tipo de entrevista é que os entrevistados desenvolvem as questões apresentadas da maneira que quiserem, ao mesmo tempo que o entrevistador pode explorar melhor uma resposta, quando achar necessário.

A entrevista foi dividida em três temas direcionadores: caracterização do professor, a história da África no Ifes, o trabalho do professor em sala de aula. Cada um desses temas, composto por questões organizadoras, com o objetivo de direcionar a reflexão do professor para os aspectos mais relevantes para essa pesquisa. A entrevista conta ainda com uma pergunta final, cujo intuito é provocar uma reflexão sobre a identificação dos alunos e alunas com a África: **O ensino de história da África, da forma como está sendo feito em seu campus, contribui para a identificação dos alunos e alunas com a matriz histórico-cultural africana de nosso país?**

O quarto capítulo, Com os olhos na África: a História da África a partir do aluno, apresenta os resultados do trabalho com os alunos. Foram objeto dessa pesquisa os alunos dos quartos anos dos cursos técnicos integrados dos campi de Nova Venécia e São Mateus. Como, na organização curricular dos cursos do campus de São Mateus, as disciplinas de história estão previstas nos segundos, terceiros e quartos anos dos cursos, a coleta de fontes foi feita no mês de novembro, o mais próximo possível do final do ano letivo, quando os alunos estejam mais adiantados no que diz respeito ao conteúdo programático das disciplinas.

Esse momento foi realizado através da aplicação de quatro questionários, cada um dos quais com um objetivo específico. O primeiro questionário, com questões abertas e fechadas, tem o objetivo de levantar dados iniciais de identificação dos alunos e da dimensão de seus estudos em história da África. Ainda neste primeiro questionário, buscou-se identificar a importância dada por cada aluno ao ensino de história da África. O segundo questionário apresenta quinze questões objetivas sobre diversos assuntos relacionados à história da África. Buscou-se com esse questionário identificar o nível de conhecimento dos alunos sobre a história da África, bem como as representações construídas sobre o continente africano. O terceiro questionário apresentou vinte e cinco imagens diversas de cidades, paisagens naturais e pessoais de diferentes regiões dentro e fora do continente africano. Há imagens representando aspectos belos e também problemas sociais, como a pobreza. O objetivo é identificar se os alunos associam a África com problemas sociais e paisagens inóspitas ou não. O quarto questionário apresenta quatro questões abertas, cujo objetivo é fazer o aluno refletir e expor suas opiniões sobre quatro situações que costumam gerar situações de discriminação contra

africanos e afrodescendentes: religiões afro-brasileiras, imigração, pobreza dos países africanos e o ser afro-brasileiro. Neste questionário há espaço ainda, para que o aluno acrescente opiniões ou informações que julgar importantes sobre o ensino de história da África no Ifes.

Com esse trabalho, pretendemos ampliar a reflexão sobre os resultados do ensino de história da África tal como está sendo realizado hoje, destacando aspectos positivos e fragilidades desse ensino. Ao destacar as fragilidades do momento atual, pretendemos provocar uma ampliação das discussões sobre o ensino de história da África e suas consequências para os alunos do ensino médio.

1. O ensino de história e de história da África no Brasil

1.1 História do ensino de história no Brasil: a centralidade da Europa

de organização do Estado e, como parte deste, a constituição de um sistema educacional. Assim é Uma das consequências da separação definitiva entre Brasil e Portugal, foi a necessidade possível identificar logo após a independência, em 1822, o início de uma organização educacional. Não por coincidência, Carvalho identifica no século XIX, mais precisamente a partir da independência, o início da criação de conceitos como o de pátria, cidadão e cidadania brasileiros. O autor destaca que o país o qual se formou a partir da independência “herdou a escravidão, que negava a condição humana do escravo, herdou a grande propriedade rural, fechada à ação da lei, e herdou um Estado comprometido com o poder privado” (CARVALHO, 2013, p. 45).

Para Carvalho, a escravidão afetou toda a sociedade, pois afetava tanto ao escravo quanto ao senhor. Na lógica da escravidão brasileira, que se diferenciava de outras lógicas escravistas, o escravo estava abaixo da lei enquanto o senhor estava acima dela. É nesse contexto que a noção de cidadania brasileira é construída. Dessa forma, ser cidadão e ter direitos civis significava ter terras e não ter um passado escravo e, portanto, não ser negro e nem pobre. O ensino de história no Brasil, tendo como base esta realidade, justificava e legitimava a organização política e a estrutura social do país.

Durante a primeira metade do século XIX a população brasileira era constituída principalmente por um grande número de escravos, negros e mestiços forros além de uma parcela menor de brancos livres e pobres. Essa população encontrava-se econômica e socialmente excluída, mas essa exclusão se estendia também à dimensão política e jurídica. As transformações econômicas que vinham da Europa no contexto da Revolução Industrial, no entanto, exigiam uma modernização que envolvia a inclusão de parcelas maiores da população não apenas economicamente, mas também no contexto educacional. Nesse contexto, “[...] o pensamento liberal no século XIX definia o papel da educação no sentido da formação do cidadão produtivo e obediente às leis, mesmo quando impedido de exercer direitos políticos[...]” (FONSECA, 2006, p. 44). Assim, o sistema educacional brasileiro foi

constituído para atender às necessidades de uma elite, em consequência do aprofundamento do capitalismo no país. A separação entre uma educação elementar ou primária, que buscava ao mesmo tempo a formação de cidadãos produtivos e a conformação social e cultural das camadas mais baixas da população, e uma educação secundária e superior cujo objetivo era a formação das elites dirigentes do país, torna evidente essa relação.

O papel formador da educação elementar fica explícita nos documentos educacionais oficiais da época nos quais o objetivo da primeira etapa da escola elementar, as primeiras letras, é definido como ensinar o povo a ler, escrever e contar:

O ensino de História associava-se a lições de leitura, para que se aprendesse a ler utilizando temas que incitasse a imaginação dos meninos e fortificassem o senso moral por meio de deveres para com a Pátria e seus governantes. Assim, desde o início da organização do sistema escolar, a proposta de ensino de História voltava-se para uma formação moral e cívica, condição que se acentuou no decorrer do século XIX e XX. Os conteúdos passaram a ser elaborados para construir uma ideia de nação associada à da pátria, integradas como eixos indissolúveis (BITTENCOURT, 2008, p. 61).

Na etapa mais elementar da educação primária, portanto, embora o ensino de história já estivesse presente, esse ensino não estava constituído enquanto disciplina escolar específica. A história nacional vai aparecer de forma independente apenas como História da Pátria nas escolas primárias complementares, cuja existência estava limitada apenas a alguns centros urbanos mais desenvolvidos. Mesmo nessas escolas o estudo de História era optativo, uma vez que eram exigidos pelas autoridades educacionais “leitura e escrita, noções de Gramática, princípios de Aritmética, especialmente o sistema métrico, pesos e medidas e o ensino da doutrina religiosa” (BITTENCOURT, 2008, p. 62).

A História surge como disciplina obrigatória apenas no âmbito da educação secundária. A primeira vez em que esta disciplina foi incluída em um plano de estudo, foi no Colégio Pedro II, primeira escola secundária pública fundada em 1837. O principal objetivo do ensino secundário era a formação da elite nacional, assim sendo, seu currículo apresentava uma ênfase mais voltada para os conteúdos e disciplinas humanistas, conforme explicita Bittencourt.

O currículo humanístico pressupunha uma formação desprovida de qualquer utilidade imediata, mas era por intermédio dele que se adquiriam marcas de pertença a uma elite. Assim, o estudo do Latim não visava simplesmente formar um conhecedor de uma língua antiga, mas servia para que o jovem secundarista fizesse citações e usasse expressões características de um grupo social diferenciado do “povo iletrado”. (BITTENCOURT, 2008, p. 78)

Além de diferenciar a elite do restante da população, o ensino de história buscava uma formação moral baseada no princípio da civilização, do progresso e dos valores considerados universais embora praticados apenas pela elite. O Colégio Pedro II era visto como um modelo para os demais colégios secundaristas, dessa forma, seus programas de ensino tornaram-se referência para a constituição da disciplina para o restante do país. No caso da disciplina de História, os programas de ensino do Pedro II seguiam o modelo do ensino secundário francês, no qual predominava o ensino de História Geral dividido a partir dos grandes marcos definidores da história europeia em tempo antigo, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea.

Em um primeiro momento o ensino de história do Brasil estava integrado ao ensino de História Geral, como parte do desenvolvimento europeu a partir da chegada dos portugueses à América. Apenas na década de 50 do século XIX o ensino de história nacional se tornou autônomo, através da introdução da disciplina de História da Pátria nas séries finais do secundário. O ensino de História da Pátria, por sua vez, foi constituído a partir dos princípios historiográficos definidos pelo Instituto Histórico e Geográfico do Brasil – IHGB.

O IHGB foi fundado em 1838 com a tarefa de buscar, registrar, guardar e preservar documentos, fatos e nomes históricos, além de elaborar uma história nacional. Neste momento a questão da identidade nacional já estava no centro das discussões sobre a construção da nação, portanto, uma história nacional deveria ser uma história que unificasse o Brasil. Schwarcz destaca que “unificar a nação significava a construção de um passado que se pretendia singular, embora claramente marcado pelo perfil dos influentes grupos econômicos e sociais que participavam dos diversos institutos” (SCHWARCZ, 1993, p. 130).

Com vistas a atingir esse objetivo, na década de 40 do século XIX o IHGB realizou um concurso de monografias para determinar como a história deveria ser escrita. O vencedor, foi o alemão Karl Philipp von Martius, com uma proposta de história que considerava a mistura das três raças para explicar a formação do Brasil como

nação, mas subordinava os elementos negro e índio ao elemento branco sugerindo o branqueamento progressivo do povo brasileiro como caminho para o desenvolvimento e civilização do país.

Uma vez que essa história nacional foi determinada, deveria ser conhecida e aceita por todos e a estratégia adotada para este fim foi inseri-la na escola. A história nacional passaria então, do IHGB, que a produziria, para as salas de aula através de programas escolares e manuais didáticos escritos preferencialmente pelos sócios do Instituto. Graças a isso os primeiros manuais ou livros didáticos nacionais foram escritos por nomes como Rocha Pombo, Silvio Romero, João Ribeiro e Joaquim Manuel de Macedo, que inclusive foi professor de História da Pátria no Colégio Pedro II.

A história nacional apresentada a partir das diretrizes definidos pelo IHGB estava centralizada em uma matriz europeia e era marcada pela ação política e pela ideia do progresso. Nessa história o Brasil nascia com o descobrimento feito pelo elemento português, se desenvolvia a partir de sua inserção no mundo europeu branco e cristão ocorrido ao longo da colonização e culminava na Independência e na formação do Estado monárquico, que marcavam o amadurecimento da sociedade e o surgimento de uma grande nação. De acordo com Bittencourt,

A História do Brasil dos programas curriculares e dos livros didáticos possuía o mesmo arcabouço, mas, na prática escolar, paradoxalmente, foi um conteúdo complementar na configuração de uma identidade nacional. A história da “genealogia da nação” baseava-se na inserção do Brasil no mundo europeu, e era este mundo a matriz ou o berço da Nação (BITTENCOURT, 2008, p. 79).

O período que corresponde às décadas finais do século XIX e as primeiras décadas do século XX é caracterizado, em termos educacionais no Brasil, pelo prevaletimento do currículo científico sobre o currículo humanístico. Essa alteração, entretanto, trouxe poucas modificações ao ensino de história. Nesse período a disciplina passou a ter uma função pedagógica mais definida e pragmática. A história laica separa-se completamente da história religiosa e, a vitória dos pressupostos iluministas fortaleceu a concepção de história marcada pelo progresso tecnológico do homem branco. Seu objetivo, contudo, continuou sendo a formação da elite, agora dentro de um contexto de formação do homem enquanto cidadão político, que no Brasil correspondia àquele que possuía direito a voto. Assim, o ensino de história

“servia para possibilitar às futuras gerações dos setores de elite informações acerca de como conduzir a Nação ao seu progresso, ao seu destino de grande nação” (BITTENCOURT, 2008, p.81).

O ensino de história do Brasil continua complementar e tributário da história européia. O Brasil continua sendo uma nação filha da Europa, nascida em Portugal a partir da expansão marítima. Nesse contexto, as classes subalternas, que correspondem a maior parte da população, continuam excluídas da história escolar, da mesma forma que da organização e da participação política do país.

A grande mudança pela qual o ensino de história passa, entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, é a ampliação da atenção dada à metodologia de ensino e aprendizagem. Fonseca (2006) destaca que o número de textos publicados nos livros didáticos, com orientações a professores e estudantes sobre a melhor forma e os melhores recursos para se atingir aos objetivos definidos para o ensino de história, demonstram uma preocupação crescente com os métodos empregados nesse ensino.

A Reforma Francisco Campos, ocorrida em 1931, trouxe grandes transformações para a educação nacional. Essa reforma retirou das escolas a autonomia para a elaboração dos programas de ensino, que passou a ser centralizada no então recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, levando à unificação de conteúdos e metodologias em todo o país e marcando o surgimento de um sistema educacional nacional. Embora alguns estudiosos na história da educação no Brasil, considerem a Reforma Francisco Campos um avanço em relação à situação educacional anterior, muitos professores da época consideraram que para o ensino de História do Brasil essa reforma foi um retrocesso. Essa opinião se apoia no fato de que, embora o texto da reforma apresente a História do Brasil e da América como o centro do ensino, na prática seu espaço foi reduzido, uma vez que seu conteúdo passou a fazer parte da disciplina de História da Civilização, com uma carga horária reduzida.

O ensino de História do Brasil voltou a ser estabelecido enquanto disciplina autônoma apenas em 1942, com a Reforma Gustavo Capanema. Essa reforma, estabeleceu o nível secundário da educação brasileira em dois sub-níveis, ginasial e colegial. O colegial, por sua vez, estava dividido em clássico e científico. Em um momento em que a industrialização do país alcançava níveis inéditos, era necessário preparar a população para assumir os postos de trabalho urbano nas

indústrias. A educação brasileira, portanto, deveria se adaptar a essa realidade. Mais uma vez, a escola se torna o meio de perpetuação e justificação da divisão social e econômica do país. Para a grande maioria da população bastava continuar recebendo apenas a educação primária, que a capacitava para as funções subalternas as quais estava destinada. Para uma pequena parcela identificada por Bittencourt (2008) como setores da classe média urbana, o ensino ginásial era suficiente, enquanto os setores em ascensão e as elites eram direcionados ao colegial que possibilitava o acesso ao nível superior.

A Reforma Capanema reintroduziu a disciplina de História do Brasil, além de instituir o ensino de História da América como disciplina autônoma. Os princípios norteadores do ensino de história, no entanto, se mantêm praticamente inalterados, centralizando-se na formação de uma consciência patriótica, a partir das noções de pátria, tradição, família e nação (FONSECA, 2006). A concepção do ensino de história também continua embasada no historicismo do século XIX, com a metodologia de ensino baseada no estudo dos vultos e dos grandes acontecimentos do passado nacional no ginásial e das instituições sociais, políticas e econômicas no colegial.

As décadas de 50 e 60 apresentam poucas alterações no que diz respeito às concepções tradicionalistas, às práticas de ensino ou ao viés eurocentrista dos conteúdos de História. As maiores críticas ao ensino de história recaem sobre o caráter erudito desvinculado de uma formação prática que a disciplina vai aos poucos adquirindo. Esse período é também um marco importante no que diz respeito à profissionalização do ensino de História, já que pela primeira vez existe um grupo consistente de professores formados na área de História, cujos primeiros cursos foram criados em 1934.

O golpe militar, ocorrido em 1964, trouxe grandes mudanças para a educação brasileira, de uma maneira geral, e para o ensino de História em particular. A implantação de um regime ditatorial baseado na Doutrina de Segurança Nacional estava firmemente apoiada na eliminação de qualquer resistência e questionamento (ROUQUIÉ, 1984). Politicamente, essa eliminação utilizava estratégias que iam desde a cassação dos direitos políticos dos cidadãos à perseguição, tortura e morte dos opositores do regime. A educação nacional, entretanto, também vai desempenhar um importante papel no controle ideológico e na eliminação de

qualquer resistência. Ao discutir o ensino de História no Brasil, Guimarães destaca a importância da educação durante o regime militar:

No período ditatorial, o papel da educação – assim como as metas para o setor, estabelecidas pelo Estado brasileiro – esteve estritamente vinculado ao ideário da segurança nacional e do desenvolvimento econômico. O projeto delineado nos planos e programas de desenvolvimento, na legislação e nas diretrizes governamentais, representava o ideário educacional dos setores políticos dominantes. No plano interno, ocorreu a continuidade de experiências visando à elaboração de políticas e tecnologias educacionais, como, por exemplo, as das Forças Armadas, por meio da Escola Superior de Guerra, e as dos empresários, por meio do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (Ipes). No plano externo, houve o estreitamento dos vínculos com organismos internacionais, tais como a United States Agency for International Development (Usaid), além da Organização dos Estados Americanos (OEA) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). (GUIMARÃES, 2014, p.20)

Antes mesmo da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei nº 5.692/71, foram feitas alterações importantes que tiveram como consequência, mudanças no ensino de história. Uma dessas alterações diz respeito à ampliação da valorização da educação cívica, em detrimento do ensino de História e Geografia, com a criação das disciplinas de Organização Moral e Cívica – EMC e Organização Social e Política do Brasil – OSPB para a educação primária e secundária. Essas disciplinas eram ministradas pelos professores de História e Geografia, cujas cargas horárias foram diminuídas para possibilitar a implantação das novas disciplinas. A criação da disciplina de Estudos dos Problemas Brasileiros – EPB, obrigatória em todos os cursos de graduação e pós-graduação, acompanha essa mesma lógica e explicita o papel moralizador e ideológico atribuído à educação dentro da Doutrina de Segurança Nacional.

A disciplina de EMC estava organizada a partir dos conceitos de nação, pátria, integração nacional, tradição e lei. Guimarães destaca que, pelo decreto-lei que criou a disciplina, Decreto-Lei nº 869/69, esses conceitos “deviam também marcar o trabalho de todas as outras áreas específicas e das atividades extraclasse com a participação de professores e das famílias, imbuídas dos mesmos ideais e responsabilidades cívicas[...]” (GUIMARÃES, 2012, p.27). Assim, todas as demais disciplinas estavam vinculadas ao estudo de moral e civismo, o que engessava principalmente o ensino de História e Geografia.

Outra alteração que trouxe consequências para o ensino de história, foi a autorização para a organização e funcionamento de cursos profissionais superiores

de curta duração, as licenciaturas curtas, em 1969. Enquanto algumas áreas de formação profissional mantinham os mesmos padrões de carga horária, duração de curso e exigências para formação, a redução desses padrões na formação de profissionais de educação evidencia sua mercantilização. A educação é vista, durante o regime militar, como um investimento cujo retorno é a produção de mão de obra para o mercado de trabalho. Nessa lógica, o retorno seria maior, quanto menor fosse o investimento e mais rápida a formação profissional, capaz de formar trabalhadores e não necessariamente cidadãos.

As licenciaturas curtas vinham acentuar ou mesmo institucionalizar a desvalorização e a conseqüente proletarização do profissional da educação, isso contribuiu para acelerar a progressiva perda de autonomia do professor diante do processo de ensino e aprendizagem na medida em que sua preparação para o exercício das atividades docentes era bastante restrita. Desse modo, as licenciaturas curtas (muitas vezes ofertadas nos famosos “cursos vagos”) cumpriam o papel de legitimar o controle técnico e as relações de poder, o controle ideológico e a submissão no interior das escolas (GUIMARÃES, 2012, p. 25).

A reforma educacional instituída pela Lei nº 5.692/71 consolidou as medidas e estratégias educacionais adotadas pelo regime militar e trouxe alterações ainda mais significativas para o ensino de história e geografia. Essa reforma criou a disciplina de Estudos Sociais, “[...]para sintetizar o ensino sobre a sociedade e diminuir o número de docentes[...]” (BITTENCOURT, 2008, p. 84). O objetivo era localizar e interpretar os fatos a partir do instrumental das ciências sociais, mas de forma geral, uma vez que seu conteúdo competia com o das disciplinas de EMC e OSPB. Esse objetivo evidencia a prática de diluição tanto do conteúdo específico de história, como também de seu instrumental de análise. No 2º grau, criado a partir da reorganização do ensino secundário, a carga horária de história foi diminuída em detrimento de outras disciplinas, evidenciando ainda mais seu desprestígio e a intenção de sua dissolução enquanto disciplina autônoma. Essa diminuição de carga horária, juntamente com o controle rígido sobre o ensino, impossibilitou uma reformulação do ensino de história antes do final da década de 70.

Os métodos pedagógicos do ensino de história estavam centralizados na leitura e memorização de dados e fatos históricos. Essa memorização era facilitada pela elaboração de pesquisa, que consistiam basicamente na transcrição de informações de textos, pelo aluno. A premissa de que o conhecimento era transmitido pelo professor ao aluno fica evidenciada nos programas de ensino que sugerem

atividades de estudo, debates e pesquisa sempre dirigidas, orientadas ou direcionadas pelos professores.

No que diz respeito aos conteúdos, o ensino de história se centralizava na ênfase aos fatos políticos e às biografias dos heróis nacionais, mantendo um enfoque tradicional que caracterizava esse ensino anteriormente.

A estrutura desse programa, segundo a tendência até então predominante do ensino de História, impunha um ensino diretivo, não-crítico, no qual a História aparecia como uma sucessão linear de fatos considerados significativos, predominantemente de caráter político-institucional, e no qual sobressaíam os espíritos positivos que conduziram a História. Nessa concepção, a ordem social, livre de conflitos, seria fator de progresso e as desigualdades seriam legitimadas como fatos universais e naturais (FONSECA, 2006, p. 58).

Os conteúdos, objetivos e metodologias para o ensino de história determinados pela legislação educacional durante o período militar, buscam impedir a possibilidade de uma formação crítica dos cidadãos a partir do ensino de História. Demonstram ainda o aparelhamento desse ensino, para atender aos objetivos e necessidades do regime. O ensino de história, principalmente na educação escolar básica (1º e 2º graus) esteve submetido à lógica do governo, intervindo diretamente no social através da construção de uma memória coletiva moldada a partir dos interesses estatais.

Entre o final da década de 70 e a década de 80, o Brasil passou por inúmeras transformações. O processo de abertura política e redemocratização trouxeram reflexos da política nacional para a local. Em termos educacionais, essas transformações levaram a reformulações curriculares na maioria dos estados, em redes públicas e particulares, de primeiro e segundo graus, grandes e pequenas. No ensino de história, essas mudanças começaram com o questionamento à disciplina de Estudos Sociais e levaram ao questionamento das bases do próprio ensino de história. É nesse contexto que surgem as primeiras críticas ao eurocentrismo existente no currículo de história. Os anos 80 foram, o que Guimarães denominou “tempos de repensar”:

Se, para alguns economistas, foi uma “década perdida”, para a educação e o ensino de História, não. Repensamos e criticamos os diversos aspectos constitutivos da educação, da História e seu ensino: a política educacional, os currículos, a gestão, a escola, o ensino e a aprendizagem, os professores, os alunos, os pressupostos, os métodos, as fontes e os temas. Desse movimento, emergiram outras proposições diferenciadas daquelas predominantes, até então, na educação brasileira. (GUIMARÃES, 2012, p. 33)

As discussões sobre a reformulação do ensino de história reproduziam em parte os embates políticos em torno de projetos mais à esquerda ou à direita, ou entre um direcionamento marxista ou sociológico da disciplina. Com demora na construção de uma proposta nacional e, principalmente, na sua implementação, muitos estados realizam reformas curriculares de abrangência local. Diversas escolas e redes particulares de ensino também reorganizaram seus programas curriculares por conta própria. A consequência direta disso foi a construção de diferentes currículos de história que adotavam desde um modelo mais tradicional e historicista até aqueles que adotavam um modelo marxista.

A criação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD¹³ em 1985, ampliou pouco a pouco a importância do livro didático na educação brasileira. No momento de criação do PNLD, as editoras interessadas em publicar livros didáticos direcionados para as escolas públicas elegeram alguns programas curriculares como orientação para suas produções. Ao serem distribuídos através do programa, os livros didáticos se tornaram cada vez mais o material básico de ensino no país. Ao utilizar determinados programas curriculares, esses programas acabavam sendo indiretamente adotados por várias redes e várias escolas. No final da década de 80 o modelo preferido pelas editoras de livros didáticos era o programa mineiro¹⁴, que apresentava a história do Brasil integrada à história geral, com conteúdos organizados cronologicamente a partir do conceito de modos de produção e utilização de diversos conceitos e expressões marxistas. A autora afirma que, “mesmo que não ocorresse uma adoção literal do programa mineiro, seus princípios básicos serviam de orientação às novas coleções” (FONSECA, 2006, p. 60).

O programa mineiro invertia o sentido do ensino de história, baseando-se na noção de que os homens fazem a história e constroem o seu conhecimento histórico.

13 O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD foi instituído pelo Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. Esse decreto alterou o Programa de Livro Didático/Ensino Fundamental – PLIDEF, criado em 1971. Inicialmente o PNLD atendia apenas as turmas de 1ª a 4ª séries do Primeiro Grau. A partir de 1993 o governo federal passou a destinar recursos específicos para a aquisição de livros didáticos e ampliou, paulatinamente, a abrangência do programa. A distribuição sistemática de livros didáticos para a disciplina de História ocorreu a partir de 1997. Antes desse ano, embora algumas escolas recebessem livros didáticos de História, a distribuição era irregular e não atendia a todas as escolas públicas do país. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-historico>. Acesso em 13/08/2010.

14 O programa curricular de ensino de história foi implantado em Minas Gerais em 1986. De acordo com Thais Fonseca, esse programa foi considerado por muitos na época, como “uma síntese das expectativas de um ensino de história democrático e participativo e que refletia o momento político vivido então” (FONSECA, 2006, p. 61).

Assim, a história positivista e factual vai sendo substituída por outra, mais dinâmica e participativa. Dessa forma, o programa mineiro criava a necessidade de uma reorganização na seleção e estruturação dos conteúdos e da construção de uma nova metodologia de ensino que, por sua vez levavam à necessidade de alterações no processo de formação de professores.

Na análise de Fonseca (2006), esse programa continuava relegando o processo histórico brasileiro a uma posição de subalternidade, agora direcionada pelas leis e generalizações do modelo marxista, baseado na evolução dos modos de produção. Embora a autora não tenha explicitado este fato, a continuidade do eurocentrismo é evidente no programa, uma vez que essa evolução dos modos de produção corresponde à evolução da Europa e a integração do restante do mundo aos modelos europeus de produção de riqueza. Também é possível identificar uma contradição entre a noção do homem como sujeito da história apresentada pelo programa e a ideia que a humanidade caminha inexoravelmente em direção ao progresso que diminui consideravelmente o papel do sujeito humano nessa caminhada.

A década de 90 é caracterizada pela supremacia do modelo político econômico neoliberal, pela globalização econômica, contexto dentro do qual os trabalhadores brasileiros, entre eles os trabalhadores da educação, viram a precarização das relações de trabalho e a desvalorização do trabalhador como uma realidade cada vez mais forte. Em termos de política educacional, essa década é marcada pela discussão e implantação da Lei nº 9.394/96, nova LDB que substituiu a de 1971. Guimarães (2014) destaca os principais avanços educacionais em relação em ensino de história: substituição da disciplina de Estudos Sociais pelas disciplinas de História e Geografia em todo o ensino fundamental; extinção, em todo o território nacional das disciplinas de EMC, OSPB e EPB; extinção dos cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais para formação de professores de história; aperfeiçoamento do PNLD e da política de distribuição de livros didáticos; desenvolvimento da Avaliação dos Livros Didáticos pelo Ministério da Educação; elaboração e implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs; início do movimento de reformulação e atualização curricular nos sistemas estaduais e municipais de educação.

Neste mesmo período a historiografia brasileira também passava por um processo de renovação, com o aumento da influência da Escola dos Annales também

chamada “nova história”, corrente historiográfica surgida na França no início do século XX como resposta aos ataques das ciências sociais à história política do século XIX baseada no encadeamento de fatos e na biografia de personagens politicamente importantes (BURKE, 1997 e CHARTIER, 2002). A preocupação crescente em aproximar o saber escolar do saber científico levou autores de livros didáticos e elaboradores de programas de ensino a buscarem aproximar as discussões historiográficas mais recentes do ensino de história.

Rapidamente a história das mentalidades e a história do cotidiano tornaram-se sinônimo de inovação no ensino, e em função delas estava à disposição do professor um elenco considerável de publicações didáticas e paradidáticas que se apresentavam como vinculadas àquelas tendências. [...] Com o tempo, à medida do aprofundamento do debate, isso passou a significar sinal mudança de paradigmas no ensino de História (FONSECA, 2006, p. 67).

Embora a aproximação entre os debates historiográficos mais modernos e o ensino tenha ocorrido, não é possível estender automaticamente essa aproximação para a prática do professor em sala de aula. Em meados da década de 90, persistia uma prática tradicional de história em sala de aula, mesmo daqueles professores que condenavam essa concepção e afirmavam aderir a uma abordagem revolucionária de ensino de história. Guimarães destaca que as mudanças no ensino de história são lentas porque “são fruto de um esforço coletivo de professores, formadores de professores, pesquisadores e demais atores sociais envolvidos” (GUIMARÃES, 2014, p. 36).

Os primeiros anos do século XXI são marcados, no Brasil, pela chegada ao poder de um governo menos conservador. Ao se aproximar dos trabalhadores e dos movimentos sociais, esse governo trouxe mudanças importantes para a educação do nacional, alguns dos quais atuaram diretamente sobre o ensino de história. A ampliação do PNL D para o ensino médio e para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, a inclusão da história africana e afrobrasileira nos currículos escolares a partir de 2003 e da história indígena a partir de 2008¹⁵, a criação dos Institutos Federais de Educação e da Rede Federal de Ensino, a criação de novas universidades e cursos de graduação e pós-graduação e a ampliação do financiamento da educação,

15 A obrigatoriedade do ensino de história e cultura afrobrasileira e africana na educação básica foi instituída pela Lei nº 10.639 de janeiro de 2003, que modificou a LDB acrescentando a ela dois artigos. Essa obrigatoriedade foi estendida para o ensino de história e cultura dos povos indígenas, com a publicação da Lei nº 11.645 de março de 2008, que modificou os artigos da LDB acrescentados pela Lei nº 10.639 (Guimarães, 2004).

inclusive com incentivo financeiro à pesquisa e integração entre pesquisa e ensino, fazem parte dessas mudanças.

Em termos historiográficos, esse período é caracterizado pela ampliação da influência da Nova História e pela diversificação nos objetos e métodos de pesquisa em história. É possível destacar ainda a ampliação do mercado editorial de história, possibilitando um contato maior e mais rápido da sociedade, de uma maneira mais ampla e dos professores em particular, com os trabalhos de pesquisa desenvolvidos nas universidades por todo o país.

O aumento do financiamento público para pesquisa e a ampliação dos cursos de pós-graduação no país, tiveram como consequência a ampliação das pesquisas de uma maneira geral e das pesquisas em ensino de forma particular. Assim, esse período é marcado também pelo desenvolvimento de um campo de estudo voltado para o ensino de história, na interseção entre as pesquisas sobre educação, história e ensino. Seguindo a tendência de ampliação no mercado editorial e do número de pesquisas no país, esse período conta ainda com um grande número de publicações, tanto de livros quanto de artigos, além de dissertações e teses, especificamente sobre ensino de história.

1.2 O Movimento Negro e o Ensino de História da África no Brasil

Falar em educação no Brasil durante o período colonial é bastante complexo, uma vez que não existia uma preocupação da coroa portuguesa com o ensino em suas terras na América. Ao contrário, em alguns momentos o ensino do alfabeto foi proibido, inclusive para os filhos dos fidalgos que viviam em terras coloniais (GONÇALVES e SILVA, 2000). Se dentro do projeto colonial a educação não era considerada prioridade para os filhos dos colonos, menos ainda para o negro escravizados, proibidos de aprender a ler e escrever e de cursar escolas, quando existiam (Idem). Ao longo de todo o período colonial a única experiência de educação de escravos que merece nota foi realizada pelos jesuítas.

A Companhia de Jesus foi fundada em 1534 por Santo Inácio de Loyola e, desde sua fundação se caracterizou por seu caráter missionário e por apresentar um corpo apostólico coeso como uma corporação cujo treinamento militar foi substituído por exercícios espirituais (MATOS, 2001). A missão evangelizadora da Companhia na

América foi resultado das guerras religiosas entre católicos e protestantes, ao longo do século XVI e, dessa forma, buscava expandir a fé católica através da conversão dos 'gentios' e impedir a entrada do protestantismo no continente (BITTAR e FERREIRA, 1999). Dessa forma, os objetivos da Companhia iam de encontro aos interesses da Coroa portuguesa, levando-a a desempenhar um importante papel na empreitada colonial que beneficiou tanto a Igreja quanto a Coroa. Enquanto a primeira conseguia sua expansão e garantia o monopólio religioso na América portuguesa, a Coroa garantia a submissão dos indígenas e dos negros.

O modelo de evangelização jesuíta estava baseado na aculturação. Na visão jesuíta, para que a conversão fosse completa não bastava professar a fé católica, era preciso abandonar o modo de vida 'gentio'. Era preciso, portanto, ensinar o modo de viver cristão, que começava a partir do ensino das primeiras letras. Dessa forma, a fundação de escolas se tornou a estratégia jesuíta para evangelização.

A fórmula desenvolvida pelos inacianos para viabilizar seu projeto evangelizador foi a fundação de escolas primárias e, para sustentar essas escolas, a criação de fazendas de cana-de-açúcar e criação de gado. A primeira fazenda jesuíta na colônia data de 1550, quando o então Governador Geral Tomé de Souza doou a sesmaria "Água dos Meninos" à Companhia de Jesus. O sucesso dessa primeira fazenda provou a viabilidade da evangelização e a ampliação do modelo, fazendo com que a Companhia chegasse a ter um total de 359 fazendas, antes de sua expulsão de Portugal e suas colônias em 1759 (BITTAR e FERREIRA, 1999).

As fazendas jesuítas estavam inseridas na realidade colonial portuguesa, sendo assim também estavam baseadas nos quatro elementos que sustentavam o modelo colonial português: latifúndio, escravidão, monocultura e produção voltada para o mercado externo. Assim, a base da mão-de-obra nessas fazendas era a escravidão africana, fazendo com que houvesse um número cada vez maior de escravos nas fazendas que, a partir do século XVII tornaram-se "[...]uma empresa mercantil respeitável do ponto de vista da produtividade econômica" (BITTAR e FERREIRA, 1999, p. 476). A necessidade cada vez maior de mão-de-obra escrava e o incentivo jesuíta a que seus escravos se casassem levava a existência de um grande número de crianças negras e mestiças nas fazendas. São essas crianças que passam a ser aceitas nas escolas de primeiras letras juntamente com as crianças indígenas, mestiças e brancas pobres.

A aprendizagem nas escolas jesuítas estava baseada no método mnemônico, que se fundamentava no desenvolvimento da capacidade de o aluno acumular dados. Nesse modelo, “a memorização era a tônica do processo de aprendizagem e a principal capacidade exigida dos alunos para o sucesso escolar” (BITTENCOURT, 2008, p. 68).

Através da educação jesuíta, buscava-se a modelagem do comportamento social e da moral cotidiana por meio do qual as crianças negras eram submetidas a um processo de aculturação, baseada pela visão cristã do mundo e organizada a partir de um método pedagógico de caráter repressivo ao qual Bittar e Ferreira(1999) denominam “desafricanização”.

O número de crianças negras inseridas no modelo educacional jesuíta era muito pequeno em relação ao número de crianças escravas e filhas de escravos. Esse foi, no entanto, o único empreendimento educacional em que crianças negras estiveram inseridas, durante o período colonial. A presença dessas crianças nas escolas jesuítas, não representam um questionamento ao modelo escravista vigente, ao qual o empreendimento jesuítas estava completamente inserido. Esses dados possibilitam acompanhar as conclusões de Gonçalves e Silva, para os quais “(...) alguns casos de escolarização de escravos em mãos de jesuítas se devem muito mais à necessidade de submetê-los a um rígido controle de seus donos missionários do que a um projeto com vistas a mudar o destino dos cativos” (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 135).

Excetuando-se a experiência jesuíta, não existem dados que permitam afirmar a presença de negros, escravos ou livres, em escolas existentes no Brasil antes da Reforma Educacional de Couto Ferraz, em 1854 (SILVA e ARAÚJO, in: ROMÃO [org.], 2005). Entre outras coisas, essa reforma possibilitou pela primeira vez, que crianças negras e mulatas frequentassem as escolas oficiais. Sua matrícula, no entanto, estava condicionada à comprovação de liberdade por parte da família, uma vez que o artigo nº 69 do Decreto nº 1.331-A de 17 de fevereiro, que instituiu a reforma, impedia que escravos frequentasse qualquer estabelecimento escolar.

Essa mesma reforma proibia que maiores de 15 anos frequentassem o ensino primário, o que impedia que ex-escravos adultos tivessem acesso ao ensino. A partir dessas duas informações é possível concluir que mesmo prevendo a educação de crianças negras, a Reforma Couto Ferraz trouxe poucas mudanças para a maioria

da população negra do país, uma vez que o maior contingente populacional de negros livres era de adultos e não de crianças.

Por ocasião das discussões em torno da Lei de Ventre Livre, a educação do escravo e do liberto se tornou, pela primeira vez, pauta imperial. Políticos célebres, como José de Alencar e Perdigão Malheiros, eram opositores contumazes da libertação dos escravos antes que os mesmos fossem educados para a liberdade (GONÇALVES e SILVA, 2000). Essa, deveria ser uma educação voltada para a moral, a religião e o trabalho, portanto, uma educação que permitisse ao negro se encaixar na sociedade já existente, sem questionar seu lugar de subalternidade.

O principal ponto dessa discussão, no entanto, dizia respeito a quem caberia o dever de assegurar o acesso das crianças livres à educação, o governo imperial ou os senhores de seus pais, e, caso os últimos assumissem tal compromisso, se seriam reembolsados.

Toda essa discussão trouxe, em seu bojo, a preocupação, não com o futuro e a realização dos indivíduos, mas com a preparação dos futuros trabalhadores – por conseguinte, com a produção e a riqueza - e com o combate aos vícios e *más inclinações* que esse grupo traria das senzalas ou da sua condição de escravizado (SILVA e SILVA, 2005, p. 196).

Com base nessas discussões, a proposta inicial previa que os donos ficariam responsáveis por criar e cuidar dos filhos e filhas de suas escravas beneficiados pela Lei do Ventre Livre, inclusive provendo uma educação elementar, quando fosse possível. Essa proposta, no entanto, gerou um descontentamento que ameaçou a aprovação da Lei, provocando sua alteração para a versão final. O texto aprovado isentou os donos de quaisquer obrigações com a instrução das crianças nascidas livres de mulheres escravas. O governo deveria garantir a instrução dessas crianças, mas apenas no caso daquelas entregues pelos donos aos cuidados deste.

Entre 1871 e 1885, somente 0, 028% das crianças beneficiadas pela lei do Ventre Livre, foram entregues à tutela do Estado (113, de um total de 403.827). Apenas essas tiveram a possibilidade de receber algum tipo de instrução escolar. Entre as demais, muitas foram criadas pelos donos de suas mães, com poucas diferenças em relação às crianças nascidas escravas, principalmente no que diz respeito à educação. Embora alguns pesquisadores defendam que a Lei do Ventre Livre trouxe mudanças em termos educacionais para as crianças nascidas livres, (SILVA, 2007), os números demonstram que para a maioria dessas crianças, a Lei do Ventre Livre

não trouxe nenhuma mudança real ou prática, muito menos educacional (GONÇALVES e SILVA, 2000; SILVA e SILVA, 2005).

A criação dos cursos noturnos no município da Corte, por Leôncio de Carvalho em 1878, possibilitou o acesso de negros livres e libertos ao ensino formal a partir de 1878. No ano seguinte, a autorização para frequentar esses cursos se estendeu também aos escravos. Embora os decretos de Leôncio de Carvalho estabelecessem normas com validade nacional algumas províncias, como São Paulo e Rio Grande do Sul, continuaram impedindo que negros, escravos, livres ou libertos, frequentassem as escolas oficiais (GONÇALVES e SILVA, 2000).

Apesar da impossibilidade de frequentar escolas, um número considerável de escravos teve acesso a algum tipo de ensino, ainda que informal. Cruz apresenta algumas experiências educacionais desenvolvidas por negros e para negros, ao longo do século XIX, dentre elas destaca uma escola criada por Negro Cosme, um dos líderes da Guerra dos Balaios, ocorrida entre 1838 e 1841 no Maranhão, “[...] o ensino de leitura e escrita para os escravos aquilombados [...]” (CRUZ, In: ROMÃO (ORG.), 2005, p. 28). Esse exemplo demonstra que, além da liberdade, a educação também era vista como importante para a inserção do negro na sociedade do século XIX.

Diversos autores destacam a existência de escravos realizando comércio e exercendo profissões que demandavam um conhecimento básico de leitura, escrita e matemática (SCHWARCZ, 1998; FREYRE, 2012; PRIORE e VENÂNCIO, 2010). Muitas vezes esses escravos eram alugados por seus senhores, que lucravam ainda mais por um escravo letrado, do que com um iletrado. Silva e Araújo, apresentam algumas hipóteses sobre a alfabetização de homens e mulheres negras entre os séculos XVI e XIX e destacam que “[...] ao contrário dos estereótipos a respeito da ignorância do negro escravo ao liberto, existia um pequeno grupo alfabetizado e letrado que possuía um grau de aprendizado talvez superior ao de seus senhores” (SILVA e ARAÚJO, In: ROMÃO (ORG.), 2005, p. 70).

A existência de escravos, libertos e livres alfabetizados não apaga o fato de que o ensino na sociedade escravista brasileira não visava atender ao negro, ao indígena ou ao mestiço. É importante destacar que a educação do escravo, visava a atender os interesses dos senhores. Mesmo o letramento adquirido de maneira informal e sem o conhecimento dos senhores, tinha como resultado um maior lucro destes com os escravos.

A publicação da Lei Áurea, Lei nº 3.353 de 13 de maio de 1888, embora tenha acabado com a escravidão, não representou grandes mudanças na vida dos negros. O silêncio da lei quanto a situação do liberto representam a falta de interesse do Estado e das elites, em reconhecer e solucionar os problemas gerados pela escravidão:

Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou qualquer outra instituição assumisse encargos especiais, que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho. O liberto se viu convertido, sumária e abruptamente, em senhor de si mesmo, tornando-se responsável por sua pessoa e por seus dependentes, embora não dispusesse de meios materiais e morais para realizar essa proeza nos quadros de uma economia competitiva” (FERNANDES, 2008, p. 29).

Diante da “espoliação extrema e cruel” (FERNANDES, 2008, p. 29) que foi a abolição, o liberto se viu sozinho. Enquanto as elites e o Estado esperavam que a população negra permanecesse no mesmo lugar de subalternidade e invisibilidade, essa população passou a buscar formas de se integrar e acender nessa sociedade. Esse é o contexto no qual surgem os grupos, sociedades e organizações que marcam o início do Movimento Negro no Brasil.

Alguns historiadores, como Joel Rufino dos Santos, defendem que todas as entidades e todas as ações em qualquer momento da história do negro no Brasil, fundadas e promovidas por negros fariam parte do Movimento Negro brasileiro. Partindo dessa premissa, o movimento negro teve início com chegada dos primeiros africanos à colônia e sua resistência à escravidão. Com base na definição de movimento social de Scherer-Warren, no entanto, Domingues destaca que um movimento social se caracteriza por ações e/ou grupos organizados sob uma liderança comum ou não, mas com uma doutrina, princípios valorativos ou ideologia que visem uma mudança social ou outro fim específico. Domingues destaca o conceito de raça e, conseqüentemente, de identidade racial como esse princípio valorativo, determinante na organização dos negros em torno de um projeto comum de ação. Assim, acompanhamos Domingues, para o qual

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 marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural (DOMINGUES, 2007, p. 101).

O Movimento Negro surge então, dentro do contexto da abolição e como resultado da não integração do negro à sociedade da época e das dificuldades e problemas enfrentados pela população negra no final do século XIX. Nessa perspectiva o surgimento do Movimento Negro se deu após a abolição, mais precisamente, por volta de 1889.

Ao analisar a história do Movimento Negro brasileiro, Domingues distingue três diferentes momentos, com três orientações diferentes de ação. A divisão proposta por Domingues, vai ao encontro da análise feita por Gonçalves e Silva sobre a relação entre Movimento Negro e educação. Ao analisarmos a luta por educação e pelo ensino de história da África, seguiremos o mesmo caminho.

O primeiro período tem início com a proclamação da República e se estende até o Estado Novo de Vargas. O novo sistema político trouxe a possibilidade de mudanças materiais e simbólicas para a população negra. Essa possibilidade, no entanto, não apenas deixou de se concretizar como foi substituída por uma intensa marginalização,

[...] seja politicamente em decorrência das limitações da República no que se refere ao sufrágio e as outras formas de participação política; seja social e psicologicamente, em face das doutrinas do racismo científico e da “teoria do branqueamento”; seja economicamente, devido às preferências em termos de emprego em favor dos imigrantes europeus (ANDREWS, apud DOMINGUES, 2007, p. 103).

O principal objetivo do Movimento Negro, nesse momento, era reverter o quadro de marginalização da população negra, para isso os ex-escravos e seus descendentes fundaram dezenas de grupos de caráter assistencialista, recreativo e/ou cultural, que agregavam um número considerável de pessoas e “cujo objetivo era aumentar a capacidade de ação na sociedade para combater a discriminação racial e criar mecanismos de valorização da raça negra” (GONÇALVES e SILVA, 2000, p.139). Embora estivessem preocupados com a discriminação e a exclusão da população negra inicialmente esses movimentos estavam pouco interessados nas questões políticas, preocupando-se principalmente com questões de ordem prática.

Já nessa época a educação estava entre as bandeiras de luta dessas associações. A educação era vista, então, como uma estratégia para que os negros tivessem oportunidades iguais à dos brancos no mercado de trabalho. O sistema educacional existente, no entanto, busca atender aos interesses da elite nacional, de formação de mão de obra e “civilização” da população. Civilização esta, baseada numa

tradição europeia, católica e ocidental e que, por esse motivo, desconsiderava os conhecimentos, manifestações sociais, culturais e religiosas negras. Soma-se a isso, outros fatores que contribuíam para uma pequena participação da população negra na escolarização oficial. Barros destaca que as dificuldades existentes em uma educação pensada para a parcela branca da população, as barreiras existentes no ambiente escolar e a realidade financeira da população negra explicam a resistência de uma parte dessa população à escola, bem como a utilização de outras formas de aprendizado, principalmente o aprendizado doméstico, que instruía, mas não formalizava essa educação (ROMÃO, 2005).

Dentro dessa realidade, o Movimento Negro desde o seu surgimento, foi de grande importância no sentido de incentivar a escolarização da população negra. A falta de políticas públicas relacionadas à questão educacional e à educação da população negra, a discriminação e a segregação racial que limitava o número de escolas a que os negros tinham acesso, levaram inúmeras associações negras a criarem escolas e cursos voltados para a população negra. Muitas organizações negras, então, criaram suas próprias escolas. Em vários casos essas escolas funcionaram por poucos anos, principalmente em virtude da falta de recursos próprios e de apoio estatal. O papel da imprensa negra, na divulgação dessas escolas e no incentivo a que a população negra buscasse se escolarizar foi de grande importância nesse momento (DOMINGUES, 2008).

Imbuídos por demonstrar aos negros o caráter emancipatório que a educação teria nas suas vidas, os militantes das organizações negras utilizavam a imprensa escrita para divulgar a relevância da educação formal e conscientizá-los sobre a importância da participação efetiva nos cursos de aprender a ler e escrever. Para eles, esses seriam procedimentos e estratégias que possibilitariam a integração dos negros na sociedade de classes (SILVA e SILVA, 2005, p. 198).

Ao longo das décadas de 20 e 30, o Movimento Negro se aprofunda em suas reivindicações e se politiza. Além disso, o número de organizações se amplia e alcança um número maior de estados, arregimentando milhares de pessoas e transformando o Movimento Negro em um movimento de massas (DOMINGUES, 2007). O Centro Cívico Palmares, fundado em 1926, e a Frente Negra Brasileira – FNB, fundada em 1931, são consideradas as primeiras organizações negras com reivindicações políticas explícitas. Ambas as organizações tiveram grande importância, também no que diz respeito à educação.

O Centro Cívico Palmares manteve, em sua sede, uma escola que ministrava cursos primários e secundários, além de vários cursos profissionalizantes. A escola do Centro Cívico Palmares tinha uma organização pedagógica considerável, e corpo docente era formado exclusivamente por negros (DOMINGUES, 2008). A existência de um corpo docente negro, demonstra a preocupação da organização em valorizar não apenas a educação do negro, mas sua ascensão social através da profissionalização.

O maior e mais importante departamento da FNB foi o de Instrução ou Intelectual, responsável pela área educacional da entidade. A primeira iniciativa educacional da Frente, foi a criação de um curso de alfabetização de jovens e adultos, menos de um ano após a criação da entidade. A partir de 1934, a associação oferece, além da alfabetização, o curso primário, inclusive com professores disponibilizados pela Secretaria de Educação e Saúde de São Paul. Dentro do programa da FNB, haviam dois conceitos diferentes relacionados ao ensino. O conceito de educação articulava dois sentidos: o ensino pedagógico formal e a formação cultural e moral do indivíduo. Instrução, por sua vez, tinha um conceito mais restrito de alfabetização ou escolarização. Tanto a educação e instrução eram vistas como as principais armas de combate ao preconceito.

Acreditava-se que os negros, na medida em que progredissem no campo educacional, seriam respeitados, reconhecidos e valorizados pela sociedade mais abrangente. A educação teria o poder de anular o preconceito racial e, em última instância, de erradicá-lo (DOMINGUES, 2008, p. 523).

Educação e cultura eram, muitas vezes, consideradas sinônimos, por isso tanto o Centro Cívico Palmares quanto a FNB preocupavam-se com a formação cultural do negro, tanto quanto com a sua instrução. Assim, tanto essas como outras diversas entidades valorizavam atividades e discussões culturais. Da mesma forma, a visão dominante nesse período é de que educação era uma responsabilidade individual, por isso julgava-se tão importante o incentivo a que o negro buscasse a escolarização. Por isso também, as organizações negras buscavam oferecer alternativas instrucionais e culturais à população. Não havia, portanto, uma cobrança que o Estado possibilitasse a educação do negro, mas, para que este buscasse se educar (DOMINGUES, 2007; DOMINGUES, 2008).

Uma das características do Estado Novo, instituído por Vargas em 1937, foi uma intensa e violenta repressão a qualquer movimento de contestação social, o que

provocou a redução das entidades e da atuação do Movimento Negro. A consequência é que existe um vazio, no que diz respeito ao movimento organizado entre 1938 e 1945. A redemocratização de 1945, possibilitou a reorganização das entidades negras, marcando uma nova fase do Movimento Negro, acompanhada de uma nova visão sobre educação e sobre a escolarização da população negra brasileira.

Essa nova fase tem como uma de suas características o fim das ilusões de uma possibilidade de integração social dos negros, com base na ideologia da democracia racial¹⁶. O aumento da discriminação racial, a persistência de estereótipos e preconceitos contra a população negra e a contínua marginalização da população negra provocaram uma ampliação dos protestos negros. As organizações negras surgidas nesse momento, buscaram também o resgate da cultura negra e a resistência à dominação cultural (BARROS, 2004).

Outra importante característica desse período, é a ampliação do contato com as ideias e propostas de movimentos negros de diferentes países, em especial da França. Com maior intensidade, a imprensa negra passa a publicar traduções de textos de lideranças internacionais, com o intuito de contribuir com a formação política e cultural da juventude negra do país (SILVA, 2003).

Dentre as principais organizações desse período estão a União dos Homens de Cor – UHC, fundada em janeiro de 1943. A entidade atuava principalmente na realização de debates na imprensa local e através de jornais próprios, serviços de assistência jurídica e médica, ações voluntárias, promoção de candidatos negros e participação em campanhas eleitorais destes e no oferecimento de cursos de alfabetização (DOMINGUES, 2008). Mais uma vez, a educação está entre os principais pontos de luta da entidade, expresso no primeiro artigo de seu estatuto:

[...] elevar o nível econômico, e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, para torna-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, em todos os setores de suas atividades (SILVA, 2003, p. 225).

Outra importante entidade surgida nesse contexto foi o Teatro Experimental do Negro – TEN, fundado em 1949 no Rio de Janeiro. Com o objetivo de combater o

¹⁶Gilberto Freyre desenvolveu o conceito de democracia racial, segundo o qual “[...] o negro não tem problemas de integração, já que não existem distinções raciais entre nós, e as oportunidades são iguais para brancos e negros” (BASTOS, in: MOTA, 1999, p. 233. O mito, desenvolvido a partir desse conceito, se baseia na crença de que a ordem social é aberta a todos igualmente, que desconsidera as consequências da dominação portuguesa e da escravidão para indígenas, negros e seus descendentes.

racismo, propunha ações práticas como “[...] instrumentos jurídicos que garantissem o direito dos negros, a democratização do sistema político, a abertura do mercado de trabalho, o acesso dos negros à educação e à cultura, e a elaboração de leis anti-racistas [sic]” (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 148). Assim como a FNB, se expandiu para várias cidades fora da capital, além de diversos estados. Como forma de preparação para a constituinte de 1946, militantes viajaram para outros estados para articular um grande encontro nacional, que depois recebeu o nome de Convenção Nacional do Negro Brasileiro.

A realização da Convenção Nacional do Negro Brasileiro demonstra o caráter menos regional e mais nacional dessa segunda fase do Movimento Negro. Outra característica desse momento, é a busca por alianças com a academia, além de outros setores progressistas da sociedade. Como resultado das alianças construídas e da Convenção Nacional do Negro Brasileiro é lançado o “Manifesto à Nação Brasileira”, onde estão inseridas as reivindicações do Movimento. Esse documento é rejeitado pelos parlamentares, o que faz com que o Movimento Negro retome suas atividades de combate ao racismo. É nesse contexto que a luta por educação volta a ser um importante ponto de pauta do Movimento.

Acompanhando o amadurecimento dos movimentos sociais, pela primeira vez o Movimento Negro, defende que a educação é dever do Estado e direito do cidadão. O Movimento Negro defende, nesse momento, que o Estado ofereça educação primária a todos os cidadãos, inclusive através de projetos para a educação de adultos. Existe, no entanto, a compreensão de que o ensino primário não é suficiente para reverter a situação de preconceito, discriminação e pobreza de grande parte da população negra. Assim, o Movimento Negro defende ainda, que o Estado subvencione o ensino secundário e superior dos estudantes negros que não tivessem condições de pagá-lo. Embora nenhuma entidade utilize o termo, a subvenção específica para estudantes negros, é uma importante proposta de política afirmativa específica para a população negra, no país.

O golpe que instaurou a ditadura militar em 1964, é uma um duro ataque para todos os movimentos sociais do país. Mais uma vez as entidades negras são vigiadas, combatidas e fechadas pelo governo. Várias lideranças são perseguidas, presas e, em alguns casos, exiladas, como o do líder do TEN Abdias Nascimento. Mesmo os militares negros eram estigmatizados e acusados de criar um problema que não existia no Brasil, o racismo. Domingues (2007) afirma que as discussões sobre a

questão racial foram praticamente banidas do país. Barros afirma, no entanto, que embora a ditadura e, em especial o Ato Institucional número cinco – AI-5, interrompam inclusive as discussões político-ideológicas que se ampliava no Movimento Negro, “[...] este longo período representou o acúmulo de massa crítica, permitindo que se desse o salto qualitativo da intervenção dos movimentos negros a partir da década de 1970” (BARROS, 2004, p. 21).

A reorganização política das entidades negras só aconteceu no final da década de 70. O marco de início de uma nova fase para o Movimento Negro é a fundação do Movimento Negro Unificado – MNU, em 1978. Essa reorganização é resultado da convergência de fatores externos e internos.

Externamente destaca-se primeiramente a luta por independência nas ex-colônias africanas, em especial aquelas de língua portuguesa. Destaca-se também, a luta pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos, que projetou tanto lideranças de diferentes orientações políticas, quanto organizações negras marxistas. A luta por direitos civis dos negros estadunidenses influencia o movimento negro brasileiro principalmente no que diz respeito à uma orientação política e ideológica de maior crítica ao capitalismo e aproximação com ideias socialistas. A aproximação com a África tem com consequência uma “africanização” do movimento: uma valorização da estética, da cultura, da religião e da história africana, que darão um novo direcionamento às ações das entidades negras.

Internamente, Barros (2004) destaca o fim do “milagre econômico” e os efeitos da política econômica dos governos militares, a decadência da ditadura e a rearticulação dos movimentos sociais. Domingues (2007), por sua vez, destaca o surgimento da Convergência Socialista, organização marxista de orientação trotskista responsável pela formação política e ideológicas de várias lideranças importantes nessa fase do Movimento Negro.

Merece destaque ainda, o considerável aumento no número de negros com formação superior, em virtude do aumento de oferta de vagas em faculdades e universidades. Como a maioria de vagas foi na rede particular, quem teve acesso a essas vagas foi a classe média e não no “universo plebeu” (BARROS, 2004, p. 23). Essa ampliação provocou duas consequências primordiais: a comprovação de que mesmo com formação equivalente as oportunidades profissionais e financeiras eram muito menores para negros do que para brancos, diferente do que afirmava o mito da democracia racial; a formação de lideranças e organizações mais preparadas

tanto para a atuação no cenário político e social, quanto para discutir os mecanismos de exclusão e formas mais eficientes para combatê-los, principalmente no que diz respeito à educação (GONÇALVES e SILVA, 2000).

Um dos primeiros atos do MNU foi a distribuição de uma Carta Aberta, através da qual convocava os negros a formarem Centros de Luta para organizar a luta contra “[...] a opressão racial, a violência policial, o desemprego, o subemprego e a marginalização da população negra” (DOMINGUES, 2007, p. 114). Em 1979 acontece o primeiro congresso do MNU, no Rio de Janeiro e, em 1982 é divulgado o seu primeiro Programa de Ação, que defendia:

[...] desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como apoio internacional contra o racismo no país (Idem).

Entre os objetivos principais do MNU estão a unificação da luta de todas as entidades negras nacionalmente e a articulação da luta dos negros com a lutas de outros grupos oprimidos da sociedade. O movimento defendia ainda, que o negro ocupasse espaços de poder para, através desses espaços denunciar o problema do racismo. Denunciava a comemoração festiva da abolição como uma comemoração da opressão contra o negro, propondo sua substituição pelo dia 20 de novembro, dia presumido da morte de Zumbi dos Palmares, como Dia da Consciência Negra. No jogo das representações, enquanto o 13 de maio mostrava a abolição como um presente da Princesa Isabel para os escravos, o 20 de novembro simbolizava a luta de resistência negra contra o regime escravista. Da mesma forma, o MNU se apropria do termo “negro”, ressignificando-o como uma forma positiva de designar todos os descendentes de africanos em substituição ao termo “homem de cor” e toda a sua herança pejorativa.

No que diz respeito à educação, o Movimento Negro passa a intervir mais diretamente, propondo revisão de conteúdos preconceituosos nos livros didáticos; capacitação de professores dentro de uma perspectiva de pedagogia interétnica, equivalente à atual educação étnico-racial; reavaliação do papel do negro na história brasileira; a inclusão do ensino de história da África e do negro no Brasil, como forma de combate ao racismo; a ampliação do acesso dos negros em todos os

níveis educacionais; a criação de programas de viabilização financeira para permanência de alunos negros nos sistemas de ensino (DOMINGUES, 2007; GONÇALVES e SILVA, 2000, BARROS, 2004).

A partir de 1982, ano da Convenção do MNU, temos a ampliação das discussões sobre o preconceito racial na educação brasileira e as formas de revertê-lo, para além do Movimento Negro. A II Conferência Brasileira de Educação – CBE, ocorrida em 1982, contou com uma mesa redonda sobre “discriminação nos sistemas de ensino”, admitindo assim a existência dessa discriminação. Gonçalves e Silva (2000) destacam que, não por coincidência, a partir desse período a produção teórica que investigam a necessidades educacionais de grupos sociais excluídos tem um aumento significativo.

Em 1984 e 1985, houveram dois encontros nacionais sobre a realidade do negro na educação. Nesses encontros além da discussão sobre a necessidade de revisão nos conteúdos relacionados à história do Brasil e da inserção da história da África nos currículos, discutiu-se também a necessidade do desenvolvimento de uma política educacional de combate ao racismo. Como resultados desses encontros, Gonçalves e Silva (2000) destacam o desenvolvimento a inclusão da disciplina História do Negro nos currículos do Rio Grande do Sul, além de outros projetos.

Com o início de governos estaduais eleitos de forma direta em 1983, as secretarias de educação e cultura de alguns estados passam a contar com assessores para assuntos relacionados à população negra. Como resultado dessa assessoria na Bahia, O Centro de Estudos Afro-Orientais – CEO da Universidade Federal da Bahia – UFBA, solicita a inclusão da disciplina “Introdução aos Estudos Africanos” nos currículos do 1º e do 2º graus, que é aprovada e entra em vigor no ano de 1985. Embora a inclusão dos estudos africanos nos currículos baianos seja uma grande vitória, o objetivo era que esse tema passasse a fazer parte do currículo nacional.

A convocação para a constituinte apresenta uma nova frente de luta para o Movimento Negro. Como preparação para o processo e estratégia para apresentação de uma proposta nacional, o MNU articula a realização de encontros locais e regionais, que tiveram como culminância a Convenção Nacional “O Negro e a Constituinte”, realizada em 1986. A criação da Subcomissão de Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias foi resultado dessa, entre outras, ações do movimento civil organizado. Foi dessa comissão que saiu o texto original que apontava, pela primeira vez, como compromisso da educação “o

combate ao racismo e todas as formas de discriminação, com a valorização e o respeito à diversidade” (SANTOS e MACHADO, 2008. p. 100). Mais do que isso, o texto apresenta o ensino de história das populações negras no Brasil, “como uma das condições para o resgate de uma identidade étnico-racial e a construção de uma sociedade plurirracial e pluricultural” (SANTOS e MACHADO, 2008, p. 100). Ao se discutir o relatório desta subcomissão, a Comissão Temática da Ordem Social, associou os dois artigos, criando a proposta de apenas um em seu lugar, cuja redação previa a reformulação de todos os níveis da educação no país, com o objetivo de contemplar a contribuição das diferentes etnias para a formação cultural do povo brasileiro.

As discussões legislativas e os acordos políticos, acabaram por esvaziar as discussões feitas nas subcomissões. O artigo proposto com o número 85 deu origem ao Art. 242 da Constituição Federal, que afirma que “o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 2015, p. 85). O país esperou até 2003 para que finalmente o ensino de história da África se tornasse uma realidade nacional.

Desde o final da década de 80, as ações do movimento negro têm aumentado exponencialmente, ao mesmo tempo em que a centralização de um movimento nacional se desarticulou, tornando muito difícil o levantamento de todas elas. É possível, no entanto, levantar a pauta de reivindicações do movimento quanto a educação. A inclusão do ensino de história da África nos currículos escolares foi um importante ponto nessa pauta, até a sua aprovação, hoje a principal luta é para que essa inclusão não esteja apenas no papel, mas seja efetivamente uma estratégia de luta contra o racismo e valorização do povo negro. Além deste, continuam na pauta do movimento negro: o fortalecimento das iniciativas em prol de que todos tenham acesso à educação básica; a luta por mais acesso da população negra ao ensino superior, seja através das cotas nas instituições públicas ou dos subsídios e financiamentos nas instituições particulares; a luta por políticas e ações governamentais que, mais do que facilitar o acesso da população negra à educação, garantam sua permanência; a defesa da divulgação dos valores culturais negros através de práticas pedagógicas e recursos didáticos eficientes.

Ao longo do século XX o Movimento Negro, que surgiu como um movimento nas grandes cidades brasileiras no final do século XIX, se expandiu, se fortaleceu e amadureceu. Ao longo das três fases do movimento, seu direcionamento, suas

concepções e suas lutas foram se modificando, conforme mudava a sociedade na qual esse movimento estava inserido. A luta educacional, dentro desse movimento, foi se modificando também.

Na primeira fase, entre 1889 e 1937, o movimento enxergava o próprio negro como o responsável por retirar de si o ranço da escravidão e provar para a sociedade branca que poderia fazer parte dela. A educação era vista como forma do negro ser assimilado por essa sociedade. Educar-se então, era tornar-se mais branco e menos escravo. Não havia, então, a noção de que educação era um direito do cidadão e dever do Estado e, nessa perspectiva, era obrigação do próprio negro se educar. Por isso, as associações negras buscavam oferecer oportunidades de educação para o negro.

A segunda fase do Movimento Negro, entre 1945 e 1964, se caracteriza por um momento de denúncias: da persistência do racismo, da inexistência da democracia racial, da desigualdade de oportunidades para os negros. Nesse contexto, a educação é vista como uma ferramenta de valorização do negro e da negritude. Educar-se não significava mais tornar-se branco. A educação é vista então, como um direito do cidadão, o que transforma a luta por acesso à educação uma das grandes bandeiras do Movimento. A cultura negra brasileira é vista como uma forma de resistência, o que faz com que seja valorizada.

O terceiro momento, que teve início em 1978, apresenta um Movimento Negro mais afrocêntrico. O contato com movimentos políticos negros da África e dos Estados Unidos traz a consciência de que os problemas da população negra brasileira fazem parte dos problemas de exploração capitalista. Assim, torna-se preponderante ocupar espaços de poder para forçar uma transformação real. Para isso, é preciso que o negro se qualifique e, a luta por educação se fortalece em busca não só em busca de educação básica, mas também do ensino superior. A compreensão de são precisas políticas específicas para reverter o desequilíbrio de oportunidades entre negros e brancos reforçou a luta por ações afirmativas.

A luta pela inclusão do ensino de história da África nos currículos da educação brasileira, faz parte desse histórico. Está inserida no contexto de compreensão de que a exploração do negro e o racismo não são um problema brasileiro, mas resultado de um contexto mundial de exploração. A aprovação da Lei nº 10.639/03 não é, portanto, presente de um governo, mas o resultado de mais de um século de acúmulo político do Movimento Negro.

2 Reflexões sobre o ensino de história da África

Dentre outras consequências, a publicação da Lei nº 10.639/03 levou a ampliação das pesquisas sobre a temática a ela relacionada. Temática essa bastante ampla, uma vez que compreende, a educação para as relações étnicorraciais – EREER¹⁷, o ensino de história e cultura afro-brasileira e dos africanos no Brasil, bem como o ensino de cultura africana – que segundo as Diretrizes Nacionais devem englobar a cultura, a produção artística, filosófica, científica e tecnológica dos diferentes povos africanos –, também são temáticas relacionadas à Lei. A história da África e seu ensino no Brasil, portanto, é apenas uma das vertentes na demanda criada com a publicação da Lei.

Com a finalidade de compreender o estado da arte das pesquisas sobre nosso objeto, parte desta pesquisa corresponde ao levantamento dos trabalhos apresentados e publicados sobre o ensino de história da África entre os anos de 2003 e 2013. Para a realização deste levantamento foram pesquisados os anais de reuniões nacionais da ANPEd e da ANPUH, o banco de teses da CAPES e a Plataforma Scielo, que reúne as principais publicações acadêmicas do país, além dos livros sobre ensino de história publicados nesse período.

2.1O ensino de história da África publicado: a presença da história da África em livros e revistas entre 2003 e 2013

O levantamento de dados sobre publicações no Brasil é extremamente complicado, por não existir nenhuma plataforma que reúna informações sobre todas as editoras que atuam no país. Uma pesquisa sobre livros publicados, portanto, é um trabalho que exige tempo e paciência. Ao buscar essas informações, foram identificados 33 livros sobre ensino de história.

Ao analisarmos esses livros, no entanto, percebemos o quanto a reflexão sobre o ensino de história dos povos africanos tem sido pouco abordada. A grande maioria desses livros não traz nenhum capítulo sobre o ensino de história étnico-racial ou

¹⁷Embora sejam utilizados diversos nomes para designar diferentes propostas educacionais voltadas para o combate ao racismo e suas consequências, optamos pela utilização do termo Educação para as Relações Étnicorraciais – EREER, o mesmo utilizado pelo MEC.

afro-brasileira e apenas um apresenta um capítulo exclusivamente sobre o ensino de história da África.

Tabela 01 – Presença da temática étnico-racial e africana nos livros sobre ensino de história publicados entre 2003 e 2013

Ano	Total de publicações	Temática étnico-racial e afro-brasileira	Temática africana
2003	1	0	0
2004	0	0	0
2005	3	1	0
2006	1	0	0
2007	6	0	0
2008	1	1	0
2009	8	3	0
2010	1	1	0
2011	5	1	0
2012	4	1	1
2013	3	1	0
Total	33	9	1

O único capítulo, em todos os livros analisados, que aborda o ensino de história dos povos africanos está no livro “O ensino de história: aprendizagens, políticas públicas e materiais didáticos”. Esse livro, publicado em 2012, é resultado do primeiro ano de atividades do Laboratório de Ensino de História – Lehis, da Universidade Federal de Goiás, em conjunto com o Lapeduh – Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, da Universidade Federal do Paraná. O capítulo, intitulado “Reflexos Atlânticos: representações e ideias sobre a África contemporânea nos manuais escolares em Portugal (1995-2005)”, é de autoria de Anderson Ribeiro Oliva, professor adjunto do Departamento de História e do Programa de Pós-graduação em História da Universidade de Brasília – UNB, que tem como uma de suas áreas de atuação a História da África e que tem se constituído como uma das referências no debate sobre o ensino de história dos povos africanos no país.

Neste capítulo, Oliva discute as representações sobre a África existente nos manuais didáticos utilizados em Portugal. Para tanto, analisa fotografias e figuras presente em livros do 9º ano do 3º ciclo da educação básica, que corresponde ao 9º

ano do ensino fundamental brasileiro¹⁸. Com base em José da Silva Horta, Oliva conceitua representação como “[...] tentativas de reconstruir, interpretar ou reinventar as realidades observadas diretamente ou descritas por terceiros, sempre com base nos filtros culturais, políticos, metafísicos e sociais [...]” (SILVA e MAGALHÃES, 2012, p. 181). Embasado em autores portugueses – como Isabel Castro Henriques e Maria Leonor Buesco, além do próprio Horta – e de origem africana – como Kwane Appiah, Kabengele Munanga, Achille Mbembe e Valentin Yves Mudimbe – Oliva demonstra que os filtros através dos quais as representações da África são construídas produzem representações míopes sobre os povos africanos e suas histórias, interferindo na construção identitária dos jovens africanos e luso-africanos. Além disso, Oliva destaca ainda que a manutenção de representações estereotipadas e imprecisas não contribui para a formação de olhares positivos e proximais sobre a África e os africanos.

Neste caso, um sinal de alerta se faz presente: em um continente (a Europa) no qual as práticas de ações racistas, xenófobas e discriminatórias se tornam crescentes em tempos de crise econômica e desemprego e, em um país (Portugal) com relações recentes profundas com a África, qual deveria ser o real lugar dos estudos africanos em seus bancos escolares (IDEM, p. 200).

Nesse mesmo período, no entanto, foram publicados alguns livros sobre o ensino de história da África. O primeiro foi *A África em sala de aula: visita à história contemporânea*, de Leila Leite Hernandez, publicado pela editora Selo Negro em 2005. Hernandez é professora de História da África da Universidade de São Paulo – Usp e seu livro é baseado nas aulas de História da África que ministrou entre os anos de 1998 e 2003. O livro aborda um arco temporal que se estende do século XIX à meados do século XX, sem ser direcionado pelo aspecto cronológico, mas por eixos temáticos. O primeiro diz respeito à historicidade do conceito de África e ao processo de “roedura” do continente, a partir da Conferência de Berlim. O segundo eixo analisa o colonialismo e os mecanismos e instrumentos de dominação dos diferentes sistemas coloniais. O terceiro, discute o papel das elites culturais diante de questões de política nacional e identidade. O quarto eixo aborda como as elites africanas se posicionaram diante da independência e do processo de reformulação institucional e de modernização econômica e social. O livro apresenta uma

18 Disponível em <http://www.brasileiraspelomundo.com/portugal-o-sistema-educativo-parte-i-22114674>. Acesso em 22/08/2016.

discussão historiográfica aprofundada e atualizada, entretanto, é voltado para o ensino superior e não para a educação básica.

O segundo livro, *Reflexões da África: ideias e representações sobre os africanos no imaginário ocidental, estudos de caso no Brasil e em Portugal*, é parte da tese de Anderson Ribeiro Oliva, defendida em 2007. O livro, publicado pela Editora da PUC Goiás em 2010, discute “[...] as ideias ou os reflexos imaginários produzidos sobre a África e os africanos no Ocidente” (OLIVA, 2010, p. 11), a partir de dois primas: um, das representações e percepções mentais sobre a África que circulam no Ocidente e outro, sobre as representações construídas sobre a África no imaginário brasileiro e português nos séculos XIX e XX. O embasamento teórico da análise de Oliva é feito a partir dos conceitos de representação e “filtragem cultural” utilizados dentro do contexto da história cultural e bem próximos dos conceitos chartieriano de representação e utensilagens mentais. Representações são definidas como “[...] tentativas de reconstruir, interpretar, reinventar ou refletir as realidades observadas diretamente ou descritas por terceiros, sempre a partir dos filtros culturais, políticos, metafísicos e sociais carregados pelos observadores “ (OLIVA, 2010, p. 23 e 24), enquanto filtragem cultural é entendida como “[...] o uso de um instrumental composto por valores, códigos e categorias comuns à cultura do observador que contaminam ou influenciam o seu olhar sobre o observado, e das interações entre os mesmos ao longo do tempo” (OLIVA, 2010, p. 25).

Outra publicação que merece destaque é o livro *O ensino de história da África em debate: saberes, práticas e perspectivas*, organizado por Anderson Ribeiro Oliva e Maria Filomena Pinto da Costa Coelho. Publicado pela Editora da PUC Goiás em 2011, o livro teve origem no seminário *O Ensino de História da África em debate*, realizado em dezembro de 2010 pelo Departamento de História e pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade de Brasília – UnB. O objetivo do seminário foi aproximar os saberes acadêmicos dos saberes escolares no que diz respeito à história da África. Assim como o seminário, o livro foi estruturado a partir de três temas principais: a primeira parte aborda as identidades e experiências de estudantes africanos no Brasil; a segunda, discute a convergência entre os estudos sobre a África e sobre o período medieval; a terceira parte do livro aborda o ensino de história da África em Portugal. Por ser uma coletânea, o livro não possui uma unidade teórica, mas os dois capítulos relacionados ao ensino de história da África em Portugal são partes da tese de doutorado defendida por Anderson Ribeiro Oliva

em 2007 e, portanto, apresentam uma unidade teórica ligada à história cultural e aos conceitos de representação e filtragem cultural, já abordados no livro *Reflexões da África*.

Memória D'África: a temática africana em sala de aula, escrito por Carlos Serrano e Maurício Waldman, é outro importante livro. Publicado em 2010 pela Editora Cortez, o objetivo do livro é discutir um leque de conhecimentos que os autores consideraram importantes no contexto do ensino sobre a África. Produzido dentro de uma perspectiva de inclusão social e resgate do legado africano para o acervo sócio-histórico-cultural brasileiro, *Memória d'África* “[...] articula um rebatimento direto com a realidade brasileira, buscando desse modo contribuir com a ampliação do exercício da cidadania e do fortalecimento dos marcos identitário nacionais” (SERRANO e WALDMAN, 2010, p. 13). Da mesma forma, questiona as abordagens tradicionais sobre a África que, a partir de uma perspectiva eurocêntrica contribuíram para a estigmatização de tudo que tem origem nesse continente. Em substituição às abordagens tradicionais, os autores propõem uma afrocentrada, tendo em vista que “[...] a desconstrução das imagens negativas do continente faz-se com estudos, conhecimento e compreensão atentos à sua personalidade histórica, geográfica e cultural específicas” (SERRANO e WALDMAN, 2010, p. 35). Tendo sido escrito por dois antropólogos, o livro não apresenta uma ênfase exclusivamente histórica, ao contrário, dá grande destaque para questões geográficas e antropológicas. Mesmo assim, o conceito de representação tem grande importância na construção teórica dos autores, que o utilizam amplamente ao discutir a construção da imagem da África no Ocidente, ao longo do tempo.

Nesse mesmo período foram publicados ao menos uma dezena de materiais didáticos e paradidáticos sobre história da África. Dentre os muitos materiais publicados merecem destaque *Origens africana do Brasil Contemporâneo*, de Kabengele Munanga, publicado em 2009; *Olhar a África: fontes visuais para sala de aula*, de Regina Claro, publicado em 2012 e distribuído pelo MEC através do Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE. É importante destacar ainda a publicação da coleção *Síntese da coleção História Geral da África*, como parte do

projeto “Uso Pedagógico da História Geral da África”, desenvolvido pelo MEC. Esse projeto visa tornar a coleção *História Geral da África*¹⁹

Pesquisar as publicações científicas do país é consideravelmente mais simples, uma vez que o Scielo²⁰ abriga as principais revistas científicas do país, reunindo não apenas as informações como também os artigos publicados. Seu objetivo, é “o desenvolvimento de uma metodologia comum para a preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica em formato eletrônico”²¹.

A busca na Scielo completa o perfil de trabalhos científicos publicados em um determinado período. Considerando que a biblioteca abriga revistas com temática muito variada onde poderiam ser incluídos assuntos que discutissem o ensino de história dos povos africanos, a pesquisa foi realizada a partir de diferentes entradas e refinada dentro do período pesquisado.

Tabela 03 – Pesquisa na Plataforma Scielo, por entrada
Período 2003-2013

Entrada	Artigos Encontrados
Ensino + História + África	09
História + África	76
Ensino + História	838

Esse foi o ponto de partida em busca dos artigos que tratavam no tema específico dessa pesquisa, uma parcela bastante reduzida deste total. Apenas 12 artigos apresentam como temática o ensino de história da África. Deste total, 05 tratam especificamente deste tema e outros 07 o abordam de forma transversal. Dentre os 06 artigos que apresentam uma discussão mais ampla sobre ERER e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, 03 abordam a formação de professores e

19A coleção *História Geral da África* é a principal obra de referência sobre a história do continente africano. Dividida em 8 volumes, foi produzida pela Unesco e publicada inicialmente em francês, em meados da década de 80. Sua concepção “[...] surgiu do desejo das recém-independentes nações africanas de contarem sua história de forma crítica em relação à perspectiva eurocêntrica e estereotipada das obras de então” (SILVÉRIO, 2013, p. 09) e demorou aproximadamente trinta anos para ser concluída e publicada.

20O Scielo é uma biblioteca eletrônica, resultado de um projeto de pesquisa entre a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, em parceria com o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde – Bireme, apoiado desde 2002 pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

21Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso Acesso em 30/09/2015.

outros 04, apresentam uma discussão maior sobre educação para as relações étnico-raciais, com o ensino de história dos povos africanos inseridos no contexto. Como nosso interesse está no ensino nos ativemos aos artigos que abordam o ensino, descartando aqueles que discutem a formação de professores. Entretanto, mantivemos a análise dos três artigos que abordam a EREER e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, tendo em vista apresentarem os resultados de uma importante pesquisa. A pesquisa *Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/2003* foi desenvolvida no âmbito do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas da UFMG e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-raciais e Ações Afirmativas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – NERA/CNPQ, entre fevereiro e dezembro de 2009, em parceria com pesquisadores de diversos núcleos de estudos de educação étnico-racial. Os objetivos da pesquisa foram,

[...] mapear e analisar as iniciativas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e as práticas pedagógicas realizadas por escolas pertencentes a essas redes na perspectiva da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio do país. [Além de] trazer elementos teóricos em diálogo com a prática pedagógica a fim de ajudar a aprimorar a construção e a implementação de políticas públicas educacionais voltadas para a Educação para as Relações Étnico-raciais em consonância com o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (GOMES e JESUS, 2013, p. 21).

O texto de Nilma Lino Gomes e Rodrigo Ednilson de Jesus, *As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa*, discute os procedimentos metodológicos e os resultados nacionais da pesquisa. Os autores destacam que, no momento em que a lei está próxima de completar dez anos, ainda se sabia muito pouco sobre o contexto nacional de sua implementação. Dessa forma, a pesquisa buscou compreender o “[...] desenvolvimento da temática na gestão do sistema e da escola e no cotidiano das práticas pedagógicas realizadas pelos educadores e educadoras brasileiros” (GOMES e JESUS, 2013, p. 22). O artigo apresenta a metodologia da pesquisa, destacando principalmente o processo de escolhas das escolas que seriam alvo da pesquisa. Uma vez determinadas as 36 escolas que seriam pesquisadas, o trabalho foi subdividido entre grupos de pesquisadores que trataram cada escola como estudo de caso, utilizando

entrevistas, grupos de discussão, análise de documentos e registro de projetos realizados nas escolas e conversas informais, como metodologia de trabalho.

Gomes e Jesus (2013) apresentam ainda, algumas importantes revelações trazidas pela pesquisa, algumas das quais merecem destaque. Identificou-se uma relação entre a democratização da gestão escolar e as práticas de EREER, uma vez que aquelas escolas que apresentavam processos de gestão mais democráticos desenvolviam práticas mais enraizadas e sustentáveis, enquanto essas práticas tendem a ser mais isoladas e esporádicas naquelas nas escolas com gestão menos democrática. Várias escolas apresentam projetos significativos sendo desenvolvidos por diversos professores, enquanto outros profissionais desconhecem a Lei e suas diretrizes ou tem um conhecimento superficial delas. As escolas em que o mito da democracia racial é mais presente apresentam projetos com menos envolvimento coletivo e práticas mais individualizadas, com níveis de enraizamento e sustentabilidade fracos. A sustentabilidade das práticas pedagógicas está ligada a três fatores: à gestão escolar e de seu corpo docente, à formação continuada de professores na temática étnico-racial e, à inserção da temática étnico-racial nos Projetos Políticos Pedagógicos – PPPs. O desinteresse, notado em algumas escolas, pelas questões étnico-raciais está relacionado com o modo como os profissionais de educação lidam com questões como o autoritarismo na gestão escolar, descompromisso com a comunidade escolar, falta de estímulo à carreira e visões políticas mais conservadoras. O conhecimento dos docentes sobre a história da África, dos afro-brasileiros e relações étnico-raciais ainda são superficiais e cheios de preconceitos e equívocos, demonstrando a necessidade de conhecimento conceitual a África e sua inter-relação com as questões étnico-raciais brasileiras.

O artigo *Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços* é de autoria de Florentina da Silva Souza e Leticia Maria de Souza Pereira. Nele, as autoras analisam o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a implementação da Lei nº 10.639/03, através de entrevistas com técnicos, docentes e alunos em quatro estados da região nordeste, Bahia, Sergipe, Ceará e Maranhão. Através das entrevistas, buscou-se identificar se as ações em torno do ensino de EREER e história afro-brasileira e africana desenvolvidas nas escolas analisadas atingiam aos expressos tanto na lei quanto nas diretrizes nacionais. Quanto a isso as autoras afirmam que essas ações não alteram as bases em que se estabelecem a discriminação e o racismo, “[...] nem obtêm êxito na implantação de uma educação

antirracista, que fortaleça a autoestima dos estudantes negros e que possa levar todos os estudantes à compreensão da diversidade cultural do Brasil” (SOUZA & PEREIRA, 2013, p. 56). Quanto ao ensino de história da África, o texto destaca que esta acontece de forma acessória, sem destaque especial ou discussão sobre racismo e discriminação racial, fazendo com que exista uma separação entre a EREER e o ensino de história da África.

O artigo *Dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/2003* foi escrito por Moisés de Melo Santana, Itacir Marques da Luz e Auxiliadora Maria Martins da Silva. Seu objetivo é refletir, a partir de uma perspectiva transcultural, sobre a implementação da Lei 10.639/03 na região NE II, que engloba os estados de Pernambuco, Paraíba, Alagoas, Piauí e Rio Grande do Norte, tendo como metodologia análise de documentos, entrevistas e observação de campo. A pesquisa indicou que o processo de institucionalização da Lei 10.639/03 ainda era frágil em 2012, em parte em virtude do racismo institucional. Como resultado, um grande número das ações pedagógicas identificadas, depende do esforço isolado de alguns professores. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de desenvolvimento de ações estruturadas que contribuam com os processos de implementação da lei, os autores destacam, entretanto, que para que essas ações sejam eficientes é preciso ressignificar as instituições formativas nacionais a partir de uma perspectiva multi, inter e transcultural.

O artigo, *Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: praticas em curso*, de autoria de Wilma de Nazaré Baía Coelho e Mauro Cezar Coelho. Seu objetivo é analisar as iniciativas de introdução da história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos de ensino fundamental de quatro estados na região norte – Amapá, Amazonas, Pará e Tocantins. Utilizando como referencial metodológico a proposta de análise de conteúdo de Bardim, os autores realizaram análise de documentos escritos e orais, começando pela legislação acerca do tema e culminando na análise dos projetos educacionais desenvolvidos nas seis escolas pesquisadas. Acerca dos projetos, os pesquisadores chegaram a algumas constatações importantes. Primeiramente, os projetos ocorreram por interesse dos professores e “as secretarias estaduais ou municipais de Educação pouco ou nada tiveram a ver com as iniciativas de aplicação da Lei” (COELHO e COELHO, 2013, p. 73). Em segundo lugar, os projetos pouco avançaram no que diz respeito ao conhecimento acadêmico sobre a África, uma vez que se fundamentaram muito mais na notícia da Lei do que

no conhecimento das Diretrizes Nacionais para sua implementação. Uma terceira constatação é de que os projetos se voltaram muito mais para a formação ética e moral dos alunos, do que para os conteúdos disciplinares. Por último, embora o discurso nas escolas seja que os projetos são de responsabilidade de toda a comunidades escolas, na prática, estavam sob a responsabilidade dos professores das disciplinas de História, Língua Portuguesa e Artes. A pesquisa constatou que tanto a educação étnico-racial quanto o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira são superficiais. No que tange à história da África, a perspectiva dos conteúdos trabalhados continua sendo eurocêntrica, fazendo com que alunos e professores continuem construídos representações da África baseadas no senso comum. A deficiência na formação específica sobre essa temática e a ausência de “[...] um saber teórico e prático sobre a transformação do conteúdo acadêmico (historiográfico, linguístico, literário, geográfico, artístico) em saber escolar” (IDEM, p. 79) de professores, técnicos e gestores educacionais, são apontados como responsáveis por essa realidade. Os autores destacam que é preciso superar o eurocentrismo, presente inclusive quando se define abordar a temática afro-brasileira através de feiras temáticas na ‘semana da consciência negra’ e não no cotidiano da sala de aula, para que seja possível construir novas representações sobre a África, os afro-brasileiros e suas histórias.

Abordaremos os artigos que tratam especificamente sobre o ensino de história da África em ordem cronológica, o que facilita a percepção do aprofundamento das discussões no tempo. O primeiro artigo, *A história da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática*, de Anderson Ribeiro Oliva, foi publicado na revista Estudos Afro-Asiáticos em 2003. O artigo é dividido em três partes, na primeira o autor debate as lacunas existentes na formação do professor brasileiro, no que diz respeito à história da África. A segunda parte do artigo discute as representações construídas sobre os africanos e a história da África, enquanto a terceira parte apresenta uma análise sobre um dos poucos livros didáticos de história do ensino fundamental, que traziam um capítulo especificamente sobre história da África naquele momento. A partir da perspectiva da histórica cultural e tendo como base o conceito de representação, o autor indaga sobre as imagens sobre a África apresentadas nos livros didáticos e a possibilidade de seu questionamento, considerando a formação do professor nessa temática. Oliva conclui que o caminho para superar o etnocentrismo no ensino de história e valorizar

a história da África, como deve ser valorizada, ainda é longo, mas destaca que os esforços que já vinham ocorrendo mesmo antes da publicação da Lei nº 10.639/03 são de grande importância.

O artigo de Elio Chaves Flores, *Etnicidade e ensino de história da África: a matriz cultural africana*, foi publicado na revista *Tempo*, em 2006. Nele, Flores aborda a pesquisa e o ensino de história da África na universidade e a legislação sobre questões étnico-raciais na educação básica, Lei nº 10.639/03 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Flores aborda a pesquisa e o ensino de história na universidade em busca das representações que estão sendo construídas pelos futuros professores, sobre o tema. Assim, o conceito de representação, conforme estabelecido pela história cultural, é de grande importância em sua análise. A partir de sua pesquisa Flores conclui que, embora as instituições científicas e comunidades de saberes tendam a ser conservadoras a História tem contribuído para a crítica ao cânone da democracia racial. Conclui ainda que “[...] são as próximas gerações de estudantes em formação que têm a incumbência histórica de demonstrar que o Brasil ainda não é uma democracia racial e que não haverá República se a matriz cultural africana esbarrar na seleção cultural e científica” (FLORES, 2006, p. 81).

Marisa Antunes Laureano publicou seu artigo *O ensino de história da África* na revista *Ciências & Letras*, no segundo semestre de 2008. Na pesquisa que deu origem ao artigo, Laureano busca identificar quais imagens e representações da África são apresentadas pelos professores de ensino fundamental e médio do município de Laranjeiras, ao elaborarem suas aulas sobre a história africana. Um dos aspectos destacados pela autora é que, após cinco anos de publicação da lei, os trabalhos sobre história da África voltados para o professor ainda eram poucos, tornando ainda mais difícil o trabalho com temas para os quais esses professores não haviam recebido formação necessária na graduação. Laureano destaca a necessidade de formação teórico-metodológica adequada para que os professores trabalhem satisfatoriamente a história da África, uma vez que, segundo a autora, “[...] os professores estariam motivados da mesma forma, para a História da África quanto para outros assuntos, se tivessem conhecimento suficiente do assunto que levarão para sala de aula” (LAUREANO, 2010, p. 339). A análise sobre a forma como os professores de Laranjeiras abordam a história africana em sala de aula é

feita a partir da perspectiva da história cultural e embasado no conceito de representação, a partir de Chartier e Ginzburg. Assim como outros autores, Laureano encerra seu artigo destacando que ainda há muito caminho a ser percorrido entre a publicação da Lei nº 10.639/03 e sua efetivação nas escolas do país.

No artigo *Novas perspectivas para o ensino de história da África: uma conversa sobre legislação, Braudel e Flávio Josefo*, o autor Marcos José de Melo discute o ensino de história da África à luz da Lei nº 10.639/03, destacando, principalmente, aqueles aspectos que precisam ser “[...] criticados com fito em seu melhoramento” (MELO, 2010, p. 49). O autor destaca que as Diretrizes Nacionais apresentam uma lista de conteúdos que contém civilizações muito distantes tanto no tempo quanto no espaço, enquanto exclui outras sem nenhum critério. Tendo em vista sua especialidade, o autor analisa principalmente o ensino de história antiga dentro de uma perspectiva da história cultural, principalmente na relação entre o Oriente Médio e a África, tema da pesquisa que desenvolvia naquele momento. Melo faz uma proposta de ensino de história antiga da África e Oriente Médio a partir de uma fonte histórica, o “Livro Décimo das Antiguidades Judaicas” de Flávio Josefo, como forma de demonstrar a relação dinâmica e as trocas econômicas e culturais entre as sociedades dessas regiões. Dessa forma, segundo o autor, é possível integrar o conteúdo de história da África aos demais conteúdos de história antiga e, ao mesmo tempo, superando o tratamento dado à história antiga de desfile de nomes e datas.

A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006), é mais um artigo de Anderson Ribeiro Oliva. Nele, o autor mapeia a presença da história da África na legislação educacional brasileira – LDB e PCNs – e na legislação específica sobre educação étnico-racial - Lei 10.639/03 e diretrizes nacionais para implantação da lei – ao longo dos dez anos a que o artigo se refere, além de observar as falas de historiadores e antropólogos sobre o ensino de história da África nesse mesmo período. Oliva justifica a periodização proposta destacando que no período anterior à publicação da nova LDB a presença da história da África nos currículos e livros escolares se limitava ao período da escravidão e ao imperialismo do século XIX, tendo sido a mudança da legislação educacional nacional o motivador de uma mudança no que diz respeito ao ensino de história africana. A pesquisa desenvolvida aponta para uma ampliação das discussões sobre África nas universidades, tendo

em vista a ampliação nos cursos de extensão, formação continuada e especializações sobre o tema. Ainda assim, era preciso ampliar as discussões, publicações e a formação específica em história da África, para que o prescrito na Lei se tornasse vivido nas escolas brasileiras.

2.2 O ensino de história da África pesquisa: teses, dissertações e trabalhos apresentados entre 2003 e 2013

O Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, uma fundação do MEC, agrega informações sobre os trabalhos de mestrado e doutorado concluídos em todo o país. Sendo assim, um levantamento neste banco de dados possibilita a construção de um perfil das pesquisas realizadas em uma determinada área. Assim, para identificar a produção acadêmica sobre o ensino de história da África, o Banco de Teses foi uma ferramenta fundamental. Com o intuito de levantar o maior número possível de dados, a busca foi realizada a partir de diferentes entradas.

Tabela 02 – Dissertações e Teses defendidas entre 2003 e 2013

(continua)

ENTRADAS	Total de trabalhos encontrados	Trabalhos relacionados ao ensino de história dos povos africanos
Ensino de História	55	01
História da África	134	01
Livro Didático + História	151	01
Cultura Africana	130	00
Lei nº 11.645/08	15	00
Lei nº 10.639/03	66	00
TOTAIS	551	03

Ao buscar os trabalhos sobre o ensino de história dos povos africanos no contexto da Lei nº 10.639/03 no período entre 2003 e 2013, encontramos um número de trabalhos menor do que o esperado. Encontramos ao todo, 08 trabalhos sobre o ensino de história da África. Dentre esses, 03 tinham como tema a formação de professores e outros 02 tratavam do ensino de história africana no ensino superior. Apenas três trabalhos discutiam o ensino de história da África na Educação Básica:

a tese de doutorado de Anderson Ribeiro Oliva, defendida em 2007 e duas dissertações de mestrado, uma defendida por José Pedro Toniosso em 2011 e outra defendida por Ralph Franco Mattos em 2012.

A tese *Lições sobre a África: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino de história da África no Mundo Atlântico (1990-2005)*, foi apresentada por Anderson Ribeiro Oliva ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade de Brasília – UNB. Diante de um quadro de depreciação e estigmatização da África e dos africanos, a pesquisa de Oliva busca refletir sobre o ensino de história da África no Brasil e em Portugal, em busca das tentativas de modificar ou manter as representações existentes. Uma vez mais Oliva trabalha dentro de uma perspectiva da história cultural, utilizando como fio condutor o conceito de representação. O autor discute o conceito de representação a partir de uma perspectiva africanista e, para isso, utiliza uma série de autores africanos, como Valentim Mudimbe, Achille Mbembe e Kwane Appiah. Discute ainda as representações da África construídas no imaginário ocidental ao longo da história, bem como o imaginário contemporâneo sobre a África no Brasil e em Portugal. Por último discute o ensino de história da África praticado nos dois países. O livro *Reflexos da África: ideias e representações sobre os africanos no imaginário ocidental, estudo de caso no Brasil e em Portugal* é uma versão adaptada dessa tese e, além dele, alguns capítulos foram publicados como artigo em revistas científicas, por isso grande parte das ideias discutidas por Oliva já foram apresentadas aqui.

Em 2011 houve um único trabalho apresentado, a dissertação *Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana: da legislação à prática docente*, apresentada por José Pedro Toniosso ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda, no estado de São Paulo. A pesquisa desenvolvida por Toniosso foi dividida em três partes: uma pesquisa bibliográfica sobre o Movimento Negro no Brasil, uma pesquisa documental na legislação educacional vigente em busca de suas potencialidades multiculturais e, por fim, uma pesquisa qualitativa feita através de entrevistas semiestruturadas com professores do ensino fundamental e médio da Rede Pública Estadual de São Paulo. Toniosso utiliza o conceito de currículo fundamentado em Abud, Apple, Goodson e Sacristan, para demonstrar que entre o início das reivindicações do Movimento Negro e a aprovação da Lei nº 10.639/03 muitos conflitos precisaram ser superados. Seguindo a mesma

linha de pensamento, a aprovação da Lei não garante, no entanto, que a mesma seja efetivada nos currículos vividos nas escolas do país. Para que sua aplicação ocorra é preciso superar outros tantos conflitos, que vão desde a falta de formação específica dos professores formados antes de 2003 e que ainda estão em atividades e a demora na adaptação dos livros didáticos até a ausência da temática nas propostas curriculares de disciplinas como Artes e Língua Portuguesa e falta de material de suporte para o desenvolvimento das aulas. Tonioosso destaca ainda que a multiculturalidade da sociedade brasileira precisa ser reconhecida por todos, mas principalmente pelos professores. Em suas palavras

[...] cabe ao educador a promoção de situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, de forma que nos coloquemos no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro, e, ao mesmo tempo, possamos colocar em prática o estudo sobre o que até então pouco se conhece, como foi constatado nesta pesquisa em relação à História e Cultura Africana e Afro-brasileira (TONIOSSO, 2011, p. 125).

Ainda em 2012, Ralph Franco Mattos defendeu a dissertação *Contribuição para o estudo da imagem dos negros: avanços e permanências das imagens utilizadas nos livros didáticos de história pós-implementação da Lei 10639/03*, no Programa de Pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ. Tendo como objeto os livros didáticos de história da segunda fase do ensino fundamental – 6º ao 9º ano – a pesquisa visava investigar os avanços e permanências dos elementos imagéticos relacionados à temática estabelecida na Lei nº 10.639/03. A partir dos três tipos de imagem apresentados por Martine Joly – imagem fixa/estática, imagem em movimento/animada, imagem psíquica – Mattos define imagem como “[...] impressão dominante de visualização que se assemelha com a da fantasia ou do sonho” (MATTOS, 2012, p. 56). Esse conceito de imagem pode ser aproximado do conceito de representação chartieriano na medida em que a imagem é uma construção do sujeito, efetivada a partir dos códigos de leitura que são construídos socialmente. Para sua pesquisa Mattos utiliza as imagens estáticas impressas nos livros didáticos, onde apareça ao menos uma figura humana negra. Mattos trabalha ainda com o conceito de identidade enquanto construção contínua do sujeito, com base em Hall, destacando a importância das imagens que retratam o negro no processo de identificação de alunos e alunas. As imagens da coleção analisada por Mattos estão dentro de uma tendência de degeneração e estereotipação da figura do negro,

contribuindo para a construção de uma representação negativa no que diz respeito ao afro-brasileiro. O autor conclui, assim como outros já citados, que “[...] apesar dos planos, decretos e leis as imagens veiculadas pela coleção estudada não consegue alcançar os objetivos que a diretriz curricular indica (MATTOS, 2012, p. 117).

A Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd é uma sociedade civil sem fins lucrativos que reúne pesquisadores individuais e programas de pós-graduação em educação de todo o país. Dentre suas principais ações estão a publicação da Revista Brasileira de Educação e a realização das Reuniões Científicas nacionais e regionais. A princípio tanto as reuniões científicas nacionais quanto as regionais eram realizadas anualmente, a partir de 2013, no entanto, a associação definiu realizar suas Reuniões Científicas Nacionais a cada dois anos, intercalados pelas reuniões regionais. Ao longo do período analisado, foram realizadas as 10 últimas reuniões anuais da ANPEd, de 2003 a 2012, e a primeira Reunião Nacional da ANPEd, em 2013, compreendendo um total de 11 reuniões científicas desta associação.

Para melhor organizar as atividades da associação, bem como aproximar pesquisadores e programas relacionados a assuntos específicos, a ANPEd possui 24 grupos de trabalho – GTs, constituídos por pesquisadores vinculados às universidades e instituições de ensino de pós-graduação e pesquisa, sob a responsabilidades de dois coordenadores eleitos a cada reunião nacional. A discussão étnico-racial, como temática específica, está presente na ANPEd desde 1996 através de um grupo de estudos – GE, denominado GE21 – Relações Raciais/Étnicas e Educação. Dois anos mais tarde o GE passou à categoria GT sob o nome de Afro-brasileiros e Educação. Em 2001 o GT21 recebeu a denominação Educação e Relações Étnico-raciais por diversas razões, entre elas ampliar sua abrangência para o recebimento de trabalhos relacionados a temática indígena. De acordo com a página do GT21 no site da ANPEd, atualmente este grupo de trabalho “é integrado por pesquisadoras e pesquisadores negros e não-negros, cuja produção científica está localizada na área das Relações Étnico/raciais e Educação²²”.

Nesta análise foram consideradas as duas diferentes modalidades de apresentação existentes nas reuniões científicas, trabalhos e pôsteres, bem como os minicursos,

22 Disponível em <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho-comite-cientifico/grupos-de-trabalho/grupos-de-trabalho/gt21>. Acesso em 06/08/2015.

trabalhos encomendados e sessões especiais oferecidos pela ANPEd. A tabela abaixo apresenta o levantamento numérico de trabalhos relacionados ao GT21 nas reuniões pesquisadas.

Tabela 04 – Apresentações e atividades relacionadas a temática
-racial na ANPEd 2003-2013

	Trabalhos GT21	(continua) Pôsteres GT21
26ª Reunião Anual – 2003	09	02
27ª Reunião Anual – 2004	09	06
28ª Reunião Anual – 2005	25	09
29ª Reunião Anual – 2006	11	03
30ª Reunião Anual – 2007	06	05
31ª Reunião Anual – 2008	11	06
32ª Reunião Anual – 2009	09	57 ²³
33ª Reunião Anual – 2010	13	07
34ª Reunião Anual – 2011	30	03
35ª Reunião Anual – 2012	22	03
36ª Reunião Nacional – 2013	18	04
TOTAIS	163	105

A partir dos dados coletados, foi possível observar a predominância da temática sobre educação étnico-racial nas apresentações de trabalhos e pôsteres do GT21. Dentre as 268 apresentações das reuniões nacionais pesquisadas, 256 se relacionavam à educação étnico-racial enquanto apenas 12 faziam referência à temática africana ainda que fosse apenas em seus títulos ou seus resumos. Mesmo entre esses trabalhos, o enfoque maior está em assuntos relacionados à história e cultura afro-brasileira. Nenhum desses trabalhos abordou especificamente o ensino de história da África. Alguns trabalhos, entretanto, merecem destaque por discutirem a relação entre a filosofia africana e a educação no Brasil. Ambos os trabalhos são de Julvan Moreira de Oliveira e foram apresentados em 2009 e 2011, respectivamente.

O trabalho *Educação e Africanidades: contribuições do pensamento de Kabengele Munanga*, discute a contribuição do antropólogo e professor Kabengele Munanga para as ideias educacionais brasileiras. A importância desse trabalho está no ideário de Munanga ser considerado dentro de uma perspectiva filosófica africana, portanto,

²³No ano de 2009 os Pôsteres não foram identificados de acordo com as temáticas dos GTs.

diferente da vertente europeia dominante nas discussões nacionais sobre questões educacionais. Oliveira destaca que uma das questões centrais no pensamento de Munanga diz respeito à identidade. Em Munanga, a identidade não se estabelece unicamente através do indivíduo, mas a partir de uma relação entre o indivíduo e a coletividade. A educação, por sua vez, tem um papel fundamental no processo de construção da identidade, pois é a educação que possibilita ao indivíduo uma integração com a totalidade do universo.

Em *A educação brasileira estará receptiva à filosofia africana?*, Oliveira discute a incorporação da filosofia africana nos estudos das ideias pedagógicas nos cursos de formação de professores. Uma das premissas na qual Oliveira se apoia nesse trabalho, é que o filosofar não é atributo específico da cultura ocidental, mas que todas as culturas desenvolvem uma filosofia própria e autêntica. A partir de vários filósofos africanos, Oliveira destaca que compreender a filosofia como produto de uma cultura é importante em uma sociedade multicultural como a brasileira. Munanga é destacado como pensador que aproxima mais aproxima a filosofia africana de uma filosofia afro-brasileira, contribuindo assim para a superação do eurocentrismo de caracteriza o ensino de filosofia no Brasil. Oliveira reconhece, no entanto, a dificuldade em se construir um ensino de filosofia multicultural na educação básica, tendo em vista o não-reconhecimento da possibilidade de uma outra forma de pensamento que não o ocidental. Destacando o caráter introdutório de seu trabalho, termina o texto com uma indagação, “[...] a educação brasileira está receptiva à filosofia africana?” (OLIVEIRA, 2011, p. 15).

Além desses dois trabalhos, dois minicursos oferecidos no período pesquisado, apresentavam uma temática que se aproximou da história dos povos africanos. O primeiro minicurso foi ministrado pelas professoras Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva em 2008 e teve como título *Educação, Africanidades e diversidade étnico-racial: perspectiva para a formação de professores*. Embora evidentemente estivesse voltado para a formação de professores, abordou questões como ancestralidade e educação de raiz africana, civilizações africanas e suas contribuições para a edificação da humanidade. O segundo minicurso, intitulado *Cosmovisão africana: filosofia africana e africana da diáspora*, foi oferecido em 2010 pelos professores Eduardo David de Oliveira e Foe Nkolo. Sua temática incluía o

pensamento africano tradicional e moderno, além de discussões sobre identidade e o lugar dos negros no mundo moderno.

A Associação Nacional de História – ANPUH foi fundada em 1961, como Associação Nacional dos Professores Universitários de História, tendo como um de seus objetivos “[...] a aspiração da profissionalização do ensino e da pesquisa na área de história, opondo-se de certa forma à tradição de uma historiografia não-acadêmica e autodidata ainda amplamente majoritária na época”²⁴. Com a ampliação da oferta de graduação e pós-graduação na área de história, a associação foi ampliando sua base de associados, passando a incluir professores de ensino fundamental e médio, além de profissionais de arquivos públicos e privados e instituições de patrimônio histórico e memória de todo o Brasil. Em virtude dessa ampliação na base, em 1993 o nome da entidade foi alterado para Associação Nacional de História, com a manutenção do acrônimo pelo qual já era conhecida.

Entre a programação fixa da entidade está a realização do Simpósio Nacional de História a cada dois anos. De maneira intercalada aos simpósios nacionais ocorrem os encontros estaduais, realizados pelas Seções Regionais da associação. Além dessas atividades, a associação mantém a publicação periódica de duas revistas a Revista Brasileira de História e a História Hoje, sendo que esta última é publicada eletronicamente.

Os Simpósios Nacionais da ANPUH se organizam em simpósios temáticos, nos quais os trabalhos são apresentados na modalidade de comunicações. Durante o período de planejamento do encontro os professores associados à ANPUH podem enviar propostas de simpósios temáticos para aprovação, sendo assim, os simpósios temáticos não se mantêm iguais em todos os encontros. Além desses simpósios temáticos, existem outras duas modalidades de apresentação de trabalho, pôsteres e trabalhos de relevância. A inconstância de dados nos anais dos Simpósios Nacionais sobre os pôsteres e trabalhos de relevância apresentados, impede que seja realizado um levantamento profundo sobre essas modalidades de apresentação. Entre os anos de 2003 e 2013, base para esta pesquisa, a ANPUH, realizou seis seminários nacionais. Dessa forma, o corpus documental para essa análise são os trabalhos apresentados na modalidade de comunicação sobre temas relacionados ao ensino de história dos povos africanos.

24 Disponível em: <http://site.anpuh.org/index.php/quem.somos> Acesso em 25/09/2015.

Ao analisar a distribuição dos simpósios temáticos nos Simpósios Nacionais da ANPUH realizados entre 2003 e 2013, é possível identificar o aumento do destaque dados à história e cultura africana e afro-brasileira por professores, alunos e pesquisadores da área de história. No Simpósio Nacional de 2003, houveram 61 simpósios temáticos, nenhum dos quais relacionados especificamente à história da África ou história afro-brasileira. Em 2013, no entanto, dos 84 simpósios temáticos 06 estavam relacionados a esses temas, sendo que 01 tratava especificamente de história africana, 03 de história afro-brasileira e 02 que combinavam os dois assuntos. Esse dado por si só, serve de indício sobre a ampliação das pesquisas nessa área, demonstrada inclusive pelo aumento no número de comunicações apresentadas nesses e em outros simpósios, conforme apresentadona tabela 05.

Tabela 05 – O ensino de história dos povos africanos na ANPUH 2003-2013

Simpósios Nacionais da ANPUH	Comunicações Oraís
22º Simpósio Nacional – 2003	0
23º Simpósio Nacional – 2005	0
24º Simpósio Nacional – 2007	2
25º Simpósio Nacional – 2009	8
26º Simpósio Nacional – 2011	6
27º Simpósio Nacional – 2013	8
TOTAL	24

Mesmo entre as apresentações da ANPUH, o ensino de história dos povos africanos não é o principal tema de trabalhos. Dos 24 trabalhos selecionados, apenas 10 abordam especificamente o ensino de história dos povos africanos, os demais discutem a história afro-brasileira e africana conjuntamente. Dos 10 trabalhos sobre o ensino dos povos africanos, 03 discutem o ensino de história da África no âmbito da formação de professores e do ensino superior, enquanto 07 abordam esse ensino na educação básica, que se aproximam do tema dessa pesquisa e, portanto, foram analisados.

O trabalho *O ensino de História e cultura afro-brasileira e africana: a lei nº 10.639/03 e a prática nas escolas municipais do Rio de Janeiro*, foi apresentado por Fátima Machado Chaves no XXV Simpósio Nacional da ANPUH, realizado em 2009. Nele, a autora apresenta os resultados de sua pesquisa com as escolas da 2ª

Coordenadoria Regional de Educação do Rio de Janeiro, através da qual identificou como essas escolas incluíam os conteúdos determinados pela então recente legislação, em seus currículos. Dentre as 33 escolas inicialmente incluídas na pesquisa, apenas 8 desenvolveram algum tipo de projeto sobre a temática da lei e 2 planejaram e executaram um Projeto Político Pedagógico – PPP específico sobre essa temática. Uma constatação interessante de Chaves diz respeito à apropriação, por parte dos professores, do discurso contido na lei ao mesmo tempo em que desenvolvem artifícios para burlar as propostas e determinações oficiais no cotidiano da sala de aula. Nas duas escolas analisadas mais profundamente, foram desenvolvidos projetos específicos que, embora tenham obtido resultados significantes “[...] são insuficientes para sanar o tão grande esquecimento e/ou informações preconceituosas das temáticas (CHAVES, 2009, p. 6). Um dos resultados apontados, é a necessidade de formação específica para professores e técnicos compreenderem a importância da discussão sobre educação étnico-racial e sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, apesar dos esforços da Secretaria Municipal de Educação. Chaves destaca ainda que, além da formação específica, é necessária uma discussão teórica sobre currículo e ensino de história, principalmente sobre os mecanismos de construção desse currículo e sua utilização como espaço de poder.

No XXVI Seminário Nacional, ocorrido em 2011, Andréa Giordanna Araújo da Silva apresentou o trabalho *A formação polivalente e o ensino de história da África*, no qual discutiu a forma como a história dos negros africanos e afro-brasileiros vem sendo tratada no ensino fundamental. Silva defende que o saber escolar não é autônomo e que é preciso compreender os mecanismos que produzem esse saber escolar, a fim de direcioná-lo para objetivos específicos como aqueles explícitos na Lei nº 10.639/03. A autora defende ainda, com base em Ferro, que a história se constitui para legitimar a dominação de certos grupos sociais sobre outros. Para que o professor polivalente, aquele que leciona na educação infantil e na primeira fase do ensino fundamental, supere o currículo que apaga o negro, é preciso conhecer os processos que levaram à formação de um currículo histórico que privilegia o branco português e despreza o africano. Silva destaca que o primeiro passo para o ensino qualitativo de história da África é conhecer a historiografia sobre esse tema e termina indicando uma série de textos básicos para se compreender a África e suas sociedades, como ponto de partida para esse conhecer.

Outro texto apresentado no simpósio realizado em 2011 foi *Aprendizagem de história da África a partir de jogos mancala*, de autoria de Elizabeth de Jesus Silva e Maria Cecília de Paula Silva. Seu objetivo é “[...] apresentar e discutir os elementos contidos nesses jogos que permitem trabalhar os conteúdos de história e cultura africana, pois são jogos considerados africanos por natureza [...]” (SILVA e SILVA, 2011, p. 2). Após apresentar o jogo e discutir sua origem e suas variações, o texto aponta os mancala como expressão de uma história e cultura africanas, através da unidade e da diversidade. As regras do jogo, baseado na estratégia, apontam para característica próprias das sociedades agrícolas, com a semeadura e colheita, e de uma lógica própria das sociedades africanas, com a circularidade, partilha e recomeço. O artigo aponta para dois pressupostos importantes para o uso do mancala estratégia para o ensino de história da África: o trabalho teórico para relacionar o jogo com a produção de cultura e conhecimento dos povos africanos e a prática do jogo como estratégia para uma compreensão completa de seu significado. Observando essas condições, as autoras consideram frutífero o uso do mancala como mediador do ensino de história e cultura africanas, “[...] possibilitando desenvolver potencialidades capazes de influenciar na reversão do quadro atual de desconhecimento da história e da cultura africana no ensino básica brasileiro (SILVA e SILVA, 2011, p. 11).

O texto *Ensinar a história da África? Mas, o que é a África, afinal?*, foi apresentado por Cíntia Santos Diallo no Simpósio Nacional ocorrido em 2013. Seu objetivo discutir o conceito de África a partir das experiências da autora comoicineira na Jornada Pedagógica da Rede Municipal de Dourados, ocorrida em 2011 nesse município, no Mato Grosso do Sul. Os princípios norteadores da oficina apresentada foram a empatia e a superação de preconceitos, através da discussão de conceitos como racismo, discriminação racial, raça, identidade, ações afirmativas, cotas raciais e etnocentrismo. Ao apresentar a África aos professores que fizeram a oficina, Diallo se baseou em autores africanos como Joseph Ki-Zerbo e Cheikh Anta Diop.

Ainda no Simpósio Nacional de 2013, Warley da Costa apresentou o trabalho *África e africanidades em meio aos processos de significação do conhecimento histórico escolar*. Com base na teoria do discurso de Laclau e Mouffe e na de transposição didática de Chevallard, o autor discute o conhecimento histórico escolar no contexto da Lei nº 10.639/03. Como fonte para sua discussão, Costa utiliza a análise das respostas dos alunos a uma questão de prova de história, selecionada para o

trabalho. O autor conclui que a ressignificação da África e, conseqüentemente, de sua história, não pode ser feita tendo como base a matriz historiográfica tradicional, na qual se apoiam as visões estereotipadas ainda dominantes. É preciso construir um conhecimento escolar sobre a África, a partir de novas bases historiográficas.

Outro trabalho apresentado neste mesmo simpósio, foi *O currículo de história da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro – as identidades da história do Brasil: quais são os espaços da história da África e do negro (Lei Nº 10.639/03)?*, de Eliane Almeida de Souza e Cruz. O objetivo do trabalho é discutir o lugar da história do Brasil e da história da África no currículo mínimo de história da rede estadual do Rio de Janeiro. Após apresentar sua experiência com a reformulação do currículo de história, a autora afirma que, para desconstruir a imagem estereotipada da África é preciso incluir, nos estudos de história no Brasil, a história dos povos africanos, em especial a história daqueles povos que vieram para o Brasil entre os séculos XVI e XIX. Além disso, é preciso pensar no conteúdo mínimo de forma que o professor tenha possibilidade de adequá-lo à escola e à comunidade escolar na qual a mesma está envolvida e, não simplesmente atender a uma demanda meritocrática de resultado em provas.

Adriane de Quadros Sobanski apresentou o trabalho *Ideias de África: conceito substantivo e a consciência histórica de estudantes brasileiros e portugueses*, também no simpósio de 2013. Sobanski se apoia na metodologia da Educação Histórica para investigar a relação dos professores de história com a obrigatoriedade do ensino de história da África. A pesquisa foi realizada com professores de educação básica de Brasil e Portugal e alunos com faixa etária entre 13 e 15 anos, também dos dois países. Sobanski conclui seu texto, destacando que os professores, sejam brasileiros ou portugueses, precisam se enxergar como historiadores que são e basear seu trabalho em fontes e não em livros didáticos. Apenas dessa forma os alunos serão capazes de produzir conhecimento histórico e não repetir informações. Um ensino de história da África que atenda aos objetivos da Lei nº 10.639/03, nesse contexto, depende dessa modificação.

2.3 Alguns apontamentos

Embora breve este levantamento possibilita traçar um perfil das pesquisas e trabalhos sobre o ensino da África ao longo dos onze anos seguintes à publicação

da Lei nº 10.639/03. Dos diversos números apresentados, apenas 22 textos, tratam especificamente deste tema. A maioria absoluta das pesquisas e textos produzidos e publicados sobre a Lei nº 10.639/03 trata da educação para relações étnico-raciais. Ao analisarmos os 26 textos selecionados – 22 específicos sobre o ensino de história da África na educação básica e 4 artigos publicados como parte da pesquisa *Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/2003* – identificamos uma predominância de estudos realizados dentro da perspectiva da História Cultural. Ao todo 16 textos trabalham dentro dessa perspectiva. Da mesma forma, os conceitos mais discutidos e utilizados são os de representação – 10 textos –, identidade – 4 textos – e imagem – 3 textos. Embora embasados em diferentes autores, todos os textos trabalham com esses conceitos dentro da perspectiva da História Cultural.

A análise dos textos permitiu ainda identificar os autores com uma produção mais consistente. Assim, identificamos Anderson Ribeiro Oliva como referência no que diz respeito ao estudo sobre o ensino de história da África no país. Além de sua tese de doutorado e dois livros publicados sobre essa temática, ainda conta com alguns capítulos em que discute o ensino de história da África em livros sobre o ensino de história, além de uma série de artigos publicados.

Outro aspecto observado foi a utilização de autores africanos nos textos analisados. Embora se espere que textos sobre a história da África e seu ensino incluam autores africanos, observamos que muitos autores brasileiros discutem história da África sem utilizar nenhum autor africano como referência. Dentre os 25 textos analisados, apenas 08 – 32% do total – citam autores africanos. Dentre autores citados, Kabengele Munanga se destaca, por ter sido citado em 06 dos 08 artigos, correspondente a 75%. Congolês, naturalizado brasileiro, radicado no Brasil desde 1980, é professor titular do Departamento de Antropologia da USP. Sua vasta produção acadêmica contribuiu grandemente para a ampliação das discussões sobre história da África no país, tornando-o referência no tema, o que explica sua citação quase obrigatória em qualquer texto que discuta o ensino de história da África no Brasil.

Nos textos que abordam as dificuldades na implementação do ensino de história da África, é possível notar que vários autores identificaram os mesmos problemas, independente do momento ou lugar da pesquisa desenvolvida. A falta de uma formação sólida, uma vez que grande parte dos professores não cursou disciplinas

específicas sobre história da África em suas graduações ou pós-graduações. Outro problema apontado é a falta de formação continuada ou formação em serviço, que poderia suprir a deficiência da graduação. Nos raros casos em que existe alguma formação, o tempo curto e interesse dos empregadores, sejam eles públicos ou privados, dão um caráter muito prático, ensinar algumas práticas ao invés de discutir e produzir conhecimento, a essas formações. A falta de matéria de pesquisa e apoio didático para os professores é outro problema apontado, assim como a demora na adaptação dos livros didáticos que continuam apresentando uma visão estereotipada e preconceituosa da história africana.

A análise dessa produção permite perceber que o número de publicações sobre ensino de história da África está crescendo, lenta, mas continuamente. É possível perceber ainda que em todas as regiões do país, a implantação da Lei nº 10.639/03 e especificamente do ensino de história da África, apresentam problemas parecidos. Dessa forma, as soluções também serão parecidas e passam por um esforço para que os professores tenham uma formação mais sólida sobre história da África, sejam desenvolvidos materiais de apoio com melhor qualidade e os livros didáticos sejam verdadeiramente revisto, o que significa mais do que acrescentar mais imagens de negros.

2.4 Reflexões teóricas sobre o ensino de história da África no Brasil

Essa pesquisa é direcionada pelo pressuposto de que o conhecimento histórico não é a descoberta do passado, mas a construção de conhecimento a partir de vestígios desse passado. Esse conceito está embasado principalmente em Walter Benjamin, que nomeia esses vestígios como “reminiscências”, e afirma que “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo como ele de fato foi. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo” (BENJAMIN, 1994, p. 224).

A visão benjaminiana de história se apoia em três pontos principais. O primeiro desses pontos é a noção de que a história é uma ciência cujo objeto está eternamente em construção. Assim, o tempo histórico não é um passado “[...] homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de agoras” (BENJAMIN, 1994, p. 229). Essa visão de história é similar àquela defendida por Bloch e os demais historiadores da primeira geração de Annales, muitos deles contemporâneos de

Benjamin, os quais defendiam que a história responde às questões levantadas no presente e não no passado (BLOCH, 2001; BURKE, 1997).

Para Benjamin, existe o perigo constante de que tanto o passado quanto o presente sejam cooptados pelos grupos dominantes das sociedades, agindo como instrumentos de reafirmação da dominação. Nesse contexto, o historiador deve ser o guardião e protetor não apenas do passado, mas também do presente. Cabe ao historiador, apoderar-se do passado e arrancar as sociedades do presente do conformismo, despertando nelas as centelhas da esperança (BENJAMIN, 1994). Essa visão, impregnada do messianismo judaico, apresenta o historiador como salvador do passado e da humanidade, enquanto o capitalismo é a encarnação do mal e as classes dominantes, suas representantes terrenas.

O conceito benjaminiano de história é, ao mesmo tempo, uma crítica ao totalitarismo, e em especial ao nazismo, em ascensão na Europa²⁵ e também ao historicismo. Essa história deveria redimir os subjugados e protegê-los do mal. Para Benjamin, no entanto, a história havia sido cooptada pelas classes dominantes. Essa cooptação é explicada como resultado do historicismo e através do conceito de empatia.

Em sua crítica ao historicismo, Benjamin afirma que este não tem nenhuma amarração teórica, sendo apenas um processo de encadeamento que “utiliza a massa dos fatos para com eles preencher o tempo homogêneo e vazio” (BENJAMIN, 1994, p. 231). Para escrever essa história o historiador deveria afastar-se de seu tempo, esquecer tudo o que ele sabe sobre as fases posteriores ao momento que é objeto de sua pesquisa. De acordo com Benjamin, tratar cada momento histórico como um momento-fim, sem consequências, provoca no historiador uma relação de empatia. Essa empatia, no entanto, nunca é com os aqueles que são derrotados, mas com os vencedores. Assim, ao apagar o historiador da história, o historicismo produzia uma história que corresponde à história dos vencedores.

Os vencedores de um determinado momento, para Benjamin, são herdeiros de todos aqueles que venceram antes, bem como de sua história. Assim, a história dos vencedores se torna uma história universal, como se todos os dominadores fizessem parte de uma mesma linhagem que se mantém vencendo ao longo do tempo. Dessa

²⁵ O texto *Teses sobre o Conceito da história* foi escrito em 1940 (BENJAMIN, 1994).

forma, o conceito de empatia explica também o prevaletimento da história universal, como a história dos dominadores ao longo no tempo.

Ao destacar que um historiador pode desenvolver empatia pelos dominadores ou contestar o discurso dominador para defender o passado e o presente, Benjamin deixa claro que a história produz discursos diferentes, mesmo que baseado no mesmo passado. Assim, a escrita da história não depende apenas do trabalho com as reminiscências, mas também das escolhas que o historiador faz. Ao discutir a escrita da história, Certeau (1982) afirma que a história é a relação entre um lugar, certos procedimentos de análise e a construção de um texto. Esse lugar, segundo Certeau, se refere às articulações que toda a pesquisa histórica tem com seu lugar de produção, que corresponde às condições sociais, políticas, econômicas e culturais dentro das quais essa pesquisa é produzida. Isso, Certeau denomina “lugar social”, estabelece privilégios e restrições à pesquisa histórica. Em outras palavras, apresenta certas possibilidades de escolhas de pesquisa, enquanto restringe outras. Além de estabelecer possibilidades e restrições à pesquisa histórica, é a partir do lugar social que o historiador constitui o conjunto de métodos que será utilizado em seu trabalho. É desse lugar ainda, que o historiador constrói seu objeto de pesquisa, determinando interesses e objetivos e selecionando e processando fontes a partir deles. Esse conceito explica, portanto, porque historiadores de lugares sociais distintos produzem resultados diferentes ainda que suas pesquisas tenham como base o mesmo corpus documental.

Lugares sociais distintos levam a diferentes discursos e estratégias de leitura do mundo. Essas estratégias de leitura constituem aquilo que Certeau denominou representação social, conceito utilizado por Chartier para discutir a leitura e apropriação de discursos pelos indivíduos.

O mundo se apresenta diante de nós como uma série de conceitos subjetivos e abstratos, traduzidos em imagens e discursos capazes de ser entendidos apenas por aqueles que possuem a chave para sua compreensão, denominada, pelos historiadores que trabalham com história cultural, como representação. Segundo Chartier, representação

[...] diz respeito às classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real. Variáveis consoante as classes sociais ou os meios intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente

pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado (CHARTIER, 2002, p. 17).

Essa representação do mundo é construída por cada indivíduo, a partir da leitura, tradução e assimilação do mundo social, em um processo denominado apropriação. A apropriação tem como produto final, uma visão de mundo que se traduz em conceitos, valores e ações do indivíduo.

O conceito de apropriação, tal como utilizado pelos estudiosos da história cultural, é diferente daquele defendido por Michael Foucault, segundo o qual os discursos são confiscados por indivíduos ou instituições que se apossam deles para seu uso exclusivo. É diferente ainda daquele utilizado pela hermenêutica, que considera apropriação como o momento em que o leitor reconfigura a sua visão de mundo e de si, com base na aplicação de uma narrativa em particular.

Esse processo de pesquisa foi direcionado pelo pressuposto de que a leitura que fazemos do mundo, sua representação, é construída a partir de um espaço que é coletivo, através da apropriação dos discursos a que somos expostos no tempo e no espaço que ocupamos. Essa apropriação coletiva é denominada apropriação social, enquanto o espaço coletivo no qual essa apropriação ocorre é denominado por Chartier como comunidade interpretativa. Assim, comunidade interpretativa corresponde ao conjunto de indivíduos que partilham uma mesma comunidade de sentidos.

Em nossa pesquisa, consideramos a escola como um importante espaço de construção das representações e discursos coletivos. Da mesma forma, as turmas de alunos do Ifes foram consideradas enquanto comunidades interpretativas, com base na suposição preliminar, confirmada através do levantamento de dados realizado, de que a grande maioria dos alunos não estudou ou não se recorda do que estudou sobre a história da África no ensino fundamental. Dessa forma, o ensino de história da África no Ifes pode se constituir como a principal contribuição para a construção de uma representação da África a partir da produção de conhecimento científico. .

Outro conceito importante para nossa pesquisa foi o conceito de identificação, utilizado por Hall ao discutir a cultura nas sociedades diaspóricas do pós-colonialismo e suas culturais híbridas.

Analisando especificamente as sociedades caribenhas, Hall descreve sua formação de uma maneira que podemos facilmente estender para a brasileira, destacando que essas sociedades são formadas a partir de povos de origem diversa:

Longe de constituir uma continuidade com os nossos passados, nossa relação com essa história está marcada pelas rupturas mais aterradoras, violentas e abruptas. Em vez de um pacto de associação civil lentamente desenvolvido, tão central ao discurso liberal da modernidade ocidental, nossa “associação civil” foi inaugurada por um ato de vontade imperial. [...] A via para a nossa modernidade está marcada pela conquista, expropriação, genocídio, escravidão, pelo sistema de engenho e pela longa tutela de dependência colonial (HALL, 2013, p. 33).

O processo de formação das sociedades das antigas colônias europeias pelo mundo, segundo Hall, originou sociedades que agregam em arranjos particulares, características dos diversos povos que as compõem. Essas sociedades são denominadas por Hall, sociedades híbridas.

Com base em Lacan, Hall afirma que a identidade de um indivíduo se forma a partir da imagem que ele vê, ou imagina que vê, a partir do olhar dos outros (HALL, 1998). Esse processo tem início na infância quando a criança, que ainda não possui uma autoimagem inteira, começa a se ver refletida nos olhos dos outros de forma completa. Assim, a identidade é uma fantasia do indivíduo, formada a partir de sua falta de inteireza, preenchida a partir de seu exterior, com a forma que ele imagina ser visto pelo outro ao olhá-lo. Esse, é claro, é um processo inconsciente e, por isso mesmo, não controlável pelo indivíduo.

Ao discutir a identidade, Hall se apoiou no conceito de identidade lacaniano, para desenvolver seu conceito de identificação. Identificação, para Hall, é o processo de construção de imagem de si mesmo, eternamente em andamento, que caracteriza o sujeito na pós-modernidade. A construção de imagem de si tornou-se um processo contínuo à medida que os avanços tecnológicos possibilitaram a diminuição das distâncias, o processo de globalização se intensificou e as relações sociais tornaram-se mais complexas ao longo dos séculos XIX e XX. Dessa forma, conceitos como o de identidade e cultura nacionais, antes absolutos, passaram a ser relativizados.

Os conceitos de identidade e cultura nacionais desenvolveram-se a partir das ideias de nação e nacionalismo. Hall trabalha com uma definição de nacionalismo como uma expressão ambígua do desejo por assimilação ao universal e por adesão ao particular. Como parte de uma nação, o sujeito integra um grande grupo, onde, “[...]”

não importa o quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma grande família nacional” (GELLNER, apud HALL, 1998, p. 59). Ao mesmo tempo, uma nação possui uma identidade e uma cultura únicas no mundo, seus membros são identificados, portanto, como indivíduos pertencentes a uma e apenas uma nação. Hall destaca que a cultura nacional é uma fantasia, um discurso elaborado com o objetivo de apagar as diferenças, unificando a sociedade a partir de diferentes formas de poder cultural.

Ferro apresenta argumentos similares ao discutir como grupos dominantes constroem uma história institucional como forma de legitimação de sua dominação sobre os demais grupos de uma sociedade. Ferro apresenta-a como “[...] a transcrição de uma necessidade, de certa forma instintiva, de cada grupo social, de cada instituição, que assim justifica e legitima sua existência, seus comportamentos, quer se trate da Igreja, do Estado, do Islã ou do Partido” (FERRO, 1989, p. 11). Essa história institucional, que Ferro nomeia como história dominante, apresenta algumas características importantes de serem destacadas.

Primeiramente, a história institucional apresenta um discurso de história geral, no qual o desenvolvimento das sociedades humanas se inicia na pré-história ou na Antiguidade e segue continuamente até os dias de hoje. Essa trajetória, assemelha-se àquela descrita por Benjamin como história cooptada pelas classes dominantes. Em segundo lugar, o discurso de história geral explica e ao mesmo tempo justifica o eurocentrismo que caracteriza a história institucional, uma vez que a narrativa histórica segue o destino das nações dominadoras, que impuseram “[...] sua hegemonia sobre a história” (FERRO, 1989, p. 27).

Ao longo do tempo essas nações definem o que significa ser civilizado a partir de valores e conceitos que julgam importantes em um momento determinado. Em cada momento esses valores e conceitos são apresentados como naturais e eternos pelas nações que os defendem. Conceitos como unidade nacional, centralização política, obediência às leis, industrialização, instrução e democracia, são utilizados para determinar o grau de desenvolvimento das nações do mundo, classificando-as como mais ou menos civilizadas a partir do que as nações dominantes entendem como civilização. Assim, questões como a utilização do trabalho escravos, tão útil no período mercantilista tornam-se símbolo de atraso e vergonha no século XIX.

Por último, Ferro destaca que, ao se apoiar no conceito de estado-nação como estado institucional, essa história geral considera as diferentes comunidades étnicas que compõem esse estado-nação somente a partir do momento em que passam a integrá-lo, ou seja, quando são submetidas a ele. Assim, além do eurocentrismo global, Ferro identifica um etnocentrismo presente no interior de cada sociedade. Desse etnocentrismo interno surge a consciência nacional, a partir da anulação das especificidades – história, identidade, língua, religião – de cada uma das comunidades subordinadas no processo de construção do estado-nação e da elevação das especificidades dos grupos dominantes ao status de nacionais, originando a fantasia da identidade nacional a qual Hall se refere.

Ao mesmo tempo que a história institucional impõe uma versão geral de história, também impõe silêncios. Marc Ferro identifica três diferentes tipos de silêncios, desenvolvidos a partir da história institucional. Esses silêncios estão ligados à legitimidade do Estado ou de uma instituição que o controle, à identidade de uma sociedade e à imagem que uma sociedade faz de si mesma. Para manter esse silêncio o Estado e os grupos dominantes das sociedades mantêm a história constantemente sobre vigilância.

O primeiro desses silêncios diz respeito à origem da legitimidade, seja de um Estado, de uma igreja, uma dinastia ou um partido. Estratégias como ignorar que um determinado documento legitimador é falso, ou que um governo teve início com um golpe de estado, representam esse tipo de silêncio. Normalmente é preciso a própria força das instituições estatais para manter esses silêncios independentemente do desejo da sociedade.

O segundo silêncio diz respeito aos episódios de violência dos grupos dominantes sobre os dominados, ocorridos no interior das sociedades. Episódios de guerras, extermínios, martírios coletivos, perseguições, repressões e tortura, de maneira geral são silenciados pela história oficial. Esse tipo de silêncio não precisa ser imposto pelas instituições, uma vez que as sociedades apresentam uma certa cumplicidade no apagamento desses episódios.

O terceiro silêncio é o silêncio de grupos dominados ou anteriormente dominados, quanto a um passado de humilhações. Esse, é um silêncio político com o objetivo de apagar a lembrança de um passado coletivamente doloroso. É possível identificar esse silêncio na história de povos dominados por nações estrangeiras, como no

caso dos países africanos, mas também em comunidades étnicas anexadas a força por diferentes Estados.

Esse silêncio da opressão e da vergonha, presente por assim dizer em toda a história institucional, dos Estados Unidos à Índia e à velha Europa, quem o ignora na França, onde a sociedade, tanto quanto o Estado, não gosta de confessar seus pecados? Ela se compraz em cantar seu sucesso muito mais do que seus erros ou fracassos: há aí todo um percurso do esquecimento... (FERRO, 1989. p. 39)

A partir das características da história institucional de Ferro, assim como da história universal de Benjamin, não é difícil identificar aproximações com a história ensinada no Brasil em diferentes momentos. No momento da implantação da história como disciplina escolar, ainda durante o Império, a história do Brasil se originava na Europa, assim como o povo português, que encontrou uma terra “sem donos” para a qual trouxe a civilização. A história ensinada no início do século XXI ainda apresenta uma matriz europeia, onde o indígena e o afro-brasileiro são enxertados em alguns momentos específicos.

O processo de globalização, a diminuição das distâncias, a migração constante e o aumento na complexidade das relações sociais levou o sujeito do século XX a um processo de tensão entre o global e o local, que resultou no reconhecimento e valorização das diferenças internas dos grupos sociais, em detrimento da unidade da cultura e da identidade nacional. A partir desse processo desenvolvem-se as lutas de movimento sociais específicos como a do movimento feminista e do movimento negro. Esse é o processo que possibilita também, o desenvolvimento de conceitos como o de afro-brasileiro, ítalo-americano, entre tantos outros.

O surgimento de diferentes identidades dentro de uma mesma cultura nacional, bem como o reconhecimento de características afins em grupos de diferentes nacionalidades com uma ancestralidade comum produz “identidades flutuantes” (HALL, 1998, p. 75), substituindo a identidade fixa do sujeito pelo processo contínuo de construção de imagem de si, que Hall denomina identificação. Ao longo desse trabalho de pesquisa, consideramos os alunos e alunas do Ifes enquanto sujeitos dentro desse processo contínuo de construção de imagem de si e do outro.

Essa pesquisa, portanto, está apoiada desde sua origem no conceito de identificação. Assim, ao buscar as representações sobre a África e sua história, construídas pelos alunos do Ifes, consideramos que essas representações

interferem no processo de identificação desses alunos, seja como afro-descendentes ou como parte de uma sociedade que tem nas sociedades africanas uma parte importante de sua constituição.

Dentro desse contexto, qual o papel do ensino de história da África? Reforçar ainda mais a história dos dominadores? Justificar com mais veemência a dominação social de um grupo sobre outros? Não são esses os objetivos expressos pela Lei nº 10.639/03 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Étnico-racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Brasil.

Se o objetivo do ensino de história da África for o “reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afrobrasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas” (MEC, 2013, p. 78), conforme afirma a resolução que instituiu as Diretrizes, esse ensino deve estar apoiado em outra história. Não a história geral dos dominadores europeus na África e no Brasil, mas uma história dos africanos dominados por esses europeus tanto na África quanto no Brasil. Essa história é possível. Marc Ferro a denominou história dos dominados, enquanto Walter Benjamin a chamou de história a contrapelo.

Em suas teses “Sobre o conceito de história”, Benjamin compara o progresso a uma tempestade que sopra do paraíso com tanta força que prende as asas do anjo da história e o impele para o futuro. Atrás de si, a tempestade chamada progresso deixa um amontoado de ruínas que cresce até os céus. O anjo da história volta suas costas para o futuro e seus olhos para aos escombros do passado, que ele vê como uma catástrofe única e contínua. Ele gostaria de acordar os mortos e juntar o que sobrou nos destroços deixados para trás, mas a tempestade o impede de agir, obrigando-o a acompanhá-la sempre em frente.

Benjamin escrevia esse texto enquanto o fascismo e o nazismo cresciam dentro da Europa, utilizando o progresso como justificativa para as práticas violentas desses regimes totalitários. Dentro desse contexto, a história é apresentada como uma prisioneira desse progresso, que por sua vez, é visto como uma sucessão de catástrofes. Benjamin deixa explícito que sua visão de progresso e da história a partir do progresso não é imparcial, como o historicismo defendia que deveria ser. Suas reflexões têm lado, e seu lado é o daqueles que ficam sob os escombros do progresso, os oprimidos de seu tempo e de todos os tempos.

A única forma de superar a história a partir do progresso, na visão de Benjamin, é a partir do marxismo, uma vez que só o marxismo é capaz de transformar esses oprimidos em sujeitos do conhecimento. Apoiado em Marx, Benjamin apresenta os oprimidos da história como “a classe vingadora que consuma a tarefa de libertação em nome das gerações de derrotados” (BENJAMIN, 1994, p.228). Para tornar isso possível os oprimidos devem ser sujeitos do conhecimento histórico, que significa entre outras coisas, escrever a sua própria história. Essa história deve romper com a noção de tempo contínuo do historicismo, para isso deve abandonar o procedimento aditivo que encadeia os acontecimentos históricos como uma sucessão vazia e homogênea.

Ferro analisa a escrita da história aproximadamente 40 anos após as análises de Benjamin e, ao fazê-lo demonstra que a história escrita continuava, entre o final da década de 70 e o início da década de 80 do século XX, privilegiando a história universal e voltada para os dominadores ao longo dos tempos. Constata ainda, que a história institucional marxista não se desenvolveu como Benjamin supunha, ao contrário, assumiu as mesmas características historicistas de uma história voltada para o progresso, que neste caso correspondia à vitória no comunismo. Em oposição a essas histórias institucionais, Ferro destaca a existência de uma contra-história ou história dos dominados, como forma de resistência à história que representa a dominação.

Assim, são os vencidos, cuja história foi sepultada, que animam esse segundo modo, esse segundo foco. O tipo de história que ele secreta aparece ou reaparece toda vez que um grupo social, ou étnico, e até mesmo a instituição que o encarna, sente-se dominado, explorado, privado de história. Então ele ressuscita seus trabalhos e seus dias, e essa história é um projeto político, uma ação (FERRO, 1989. p. 44).

A princípio essa história paralela se apoia em uma instituição existente, normalmente rival, para apresentar-se e legitimar-se, pois, “somente uma instituição pode dispor da força e do tempo que lhe permitam manter um discurso paralelo” (Idem, p. 45). Assim, muitas vezes esse discurso histórico aparece a partir das artes, principalmente literatura e cinema. A medida que essa história ganha força e que os grupos dominados se organizam, essa história paralela torna-se independente das instituições existentes e emancipa-se. A independência das colônias africanas são o primeiro exemplo onde a saída dos grupos dominantes estrangeiros abriu a

possibilidade da transformação do discurso paralelo da história em história oficial. Essa história dos dominados, ao tornar-se oficial, apresenta algumas características específicas.

Primeiramente, essa história passa a travar uma batalha constante pelas narrativas históricas. A desconstrução do discurso do dominador estrangeiro e sua substituição por um discurso que exalte o ex-colonizado agora livre é primordial para legitimação dessa história, “trata-se de apagar os vestígios de um ensino público e anterior, de dar à sociedade o material moral para forjar a sua identidade” (FERRO, 1986, p. 47). Uma segunda característica diz respeito à adesão aos valores ocidentais pelo contra-história, que varia de acordo com a assimilação desses valores pelos grupos dominados. Ferro identifica três níveis de adesão: rejeição, adesão parcial e adesão total. Em alguns casos, essa história tende a positivar valores contrários àqueles defendidos pelos dominadores estrangeiros, como reafirmação das características das sociedades recém-independentes. Outros casos, no entanto, a adesão parcial aos valores ocidentais, faz com que sejam destacados apenas os valores trazidos pelos dominadores, que de alguma forma são considerados positivos. Outras histórias ainda, não apresentam nenhum questionamento aos valores ocidentais, com os quais muitas vezes as comunidades dominadas se identificam, limitando-se a reescrever a história destacando a participação dos grupos dominados anteriormente excluídos.

Apesar de apresentar diferenças, essas histórias possuem algumas características importantes de serem destacadas. Todas têm como protagonista o dominado e não o dominador, mesmo quando se referem ao período de dominação estrangeira. Todas são marcadas pela necessidade de afirmação e valorização da identidade dos grupos dominados. Ao compararmos essas características com os objetivos do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira expressos nas Diretrizes Nacionais, é possível perceber como o uso da contra-história contribui para o ensino de história da África no Brasil.

3 O ensino de História da África no Ifes – a visão dos professores

Os Institutos Federais foram criados seguindo uma lógica de descentralização administrativa, por isso cada campus do Ifes possui uma realidade própria e diferente já explicitada na Introdução. Sendo assim, a quantidade de professores

varia de campus para campus. Foram entrevistados três professores entre novembro de 2015 e março de 2016. Os professores entrevistados são os que ministram aulas nos *campus* de Nova Venécia e São Mateus atualmente. A intenção era entrevistar ainda, os dois professores que passaram pelo campus Nova Venécia entre 2013 e 2015, o que não foi possível.

O campus São Mateus conta atualmente com dois professores: um efetivo, servidor do Ifes e do campus desde 2010 e outro temporário, contratado em 2015 para suprir uma necessidade excepcional de carga horária em virtude de o professor efetivo ocupar um cargo na gestão do campus. Tendo em vista uma melhor organização pedagógica, cada um dos professores é responsável pelo ensino de História em curso oferecidos no campus. Assim, o professor efetivo é responsável pelo ensino de História nas turmas de segundo, terceiro e quarto anos do curso de Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio, enquanto o temporário atua como professor nas turmas de segundo, terceiro e quarto anos do curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio. Cada um dos professores, portanto, possui uma carga horária de seis aulas semanais. Além da carga horária de sala de aula, cada professor desempenha outras atividades no campus, tais como atendimento aos alunos, participação em projetos de pesquisa e extensão, afora atividades administrativas.

O campus Nova Venécia possui em seus quadros apenas um professor de História, efetivo no campus desde 2015. Entre os anos de 2013 e 2015, no entanto, outros dois professores efetivos foram lotados no campus e, posteriormente, transferidos para outros campi. O professor ministra aulas nas turmas de primeiro, segundo e terceiros anos dos dois cursos de nível médio oferecido no campus, o curso de Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio e o de Técnico em Mineração Integrado ao Ensino Médio. O professor possui, portanto, uma carga horária de doze aulas semanais, além de outras atividades como atendimento aos alunos, participação em projetos de pesquisa e extensão e atividades administrativas.

O levantamento de dados junto aos professores foi feito através de uma entrevista semiestruturada, com perguntas divididas em três eixos. O Primeiro eixo buscava construir um perfil dos professores em atuação nos campi pesquisados naquele momento. O segundo buscava identificar o tratamento institucional dado pelo Ifes ao ensino de história da África, através da caracterização das condições desse ensino nos campi de Nova Venécia e São Mateus. O terceiro, teve como objetivo analisar

como o ensino de história da África está sendo efetivado, considerando o trabalho do professor em sala de aula. Contou ainda com uma pergunta final, com dois objetivos: sistematizar o pensamento do professor no que diz respeito à forma como o ensino de História está sendo realizado em seu campus e investigar se o professor relaciona o ensino de História da África com a construção da identificação dos alunos com a matriz afro-brasileira.

3.1 Quem são os professores do Ifes

Identificar o lugar social de onde falam os sujeitos históricos é essencial para compreender suas falas, ações e posições. Portanto, ao analisar as ideias e posturas dos professores, no que diz respeito ao ensino de História da África é importante saber quem eles são. Com o intuito de garantir o anonimato desses professores, no entanto, para efeito dessa pesquisa eles serão identificados com P1 – professor 1, aquele que tem maior tempo como servidor efetivo do Ifes, atuando desde 2010; P2 – professor 2, o professor efetivo com menos tempo de trabalho na instituição, aproximadamente um ano e P3 – professor 3, o professor temporário que, no momento da entrevista, atua na instituição há seis meses.

Os três professores entrevistados são graduados em cursos de licenciatura em História no estado do Espírito Santo, sendo dois deles graduados na universidade federal do estado e um terceiro graduado em uma faculdade particular existente do interior do estado. O professor P1, além da graduação, possui dois cursos de pós-graduação *latu senso*, um em História do Brasil e outro em Didática do Ensino Superior. Todos os professores possuem mestrado, P2 e P3 em História das Relações Políticas e P1 em Ciências da Educação. Quanto à experiência profissional P1 apresenta maior tempo de atuação na educação, 25 anos atuando tanto na educação básica quanto no ensino superior, tanto na rede privada quanto nas redes públicas municipal, estadual e federal. P2 tem aproximadamente 9 anos de atuação na educação básica e superior em redes privadas e públicas. O professor P3 possui menos tempo de atuação profissional, 6 meses exclusivamente na rede pública federal.

No que diz respeito ao período de formação, os três professores tiveram sua formação em diferentes momentos. O P1 graduou-se entre 1991 e 1994, portanto, antes da publicação da Lei nº 10.639/03. Enquanto isso, P2 se graduou entre 2003 e

2006, momento imediatamente posterior à lei, em que tanto o ensino superior quanto a educação básica iniciavam o processo de adaptação à nova legislação. O professor P3 fez sua graduação entre 2009 e 2013, momento em que, ao menos em teoria, o ensino superior já estaria adaptado à Lei e, portanto, estaria formando profissionais preparados para atuarem satisfatoriamente com a temática a que a Lei se refere. Esse contexto fica evidente a partir das respostas dos professores quanto a formação específica em História da África na graduação ou pós-graduação.

Pesquisador: Está certo. Você teve alguma, na época da sua graduação, alguma formação específica para trabalhar com a História dos povos africanos?

P1: Não. Nenhuma disciplina. Nem na graduação e nem na pós-graduação que eu fiz em História do Brasil, eu não tive nenhuma disciplina. Se trabalhou o Egito daquela forma, né, junto ali com Grécia, Roma. Mas não tinha especificamente nada além disso.

Pesquisador: Nem na pós-graduação?

P1: Nem. Porque eu fiz a minha graduação em... Eu fiz em noventa e um. Formei em noventa e quatro e a pós-graduação lato sensu eu fiz em noventa e nove, antes da Lei.

Pesquisador: Antes da Lei, sim.

P1: É. Antes da Lei 10.639. Então eu não tive nenhuma disciplina específica.

Para a mesma pergunta, o professor P2 afirma, “Na graduação tivemos uma disciplina, História da África. Mas a professora não era especialista na área. Apesar de concursada estava somente ‘quebrando um galho’. A deficiência já começa por aí”. Enquanto o professor P3, formado em 2013, responde:

P3: Formação específica em História dos povos africanos na graduação e na pós-graduação? Então, grande parte da minha formação especializada no mestrado foi em História da África. Então eu trabalhei com História da África desde o que eles chamam simplificada de pré-História, desde o período da Idade do Ferro até o domínio islâmico no norte da África do século V pro[sic] VI. Então basicamente eu dou conta do período pré-histórico e da antiguidade, principalmente na África subsaariana[sic], então é na África branca. O que eles chamam de África branca, erroneamente. Eu tive algum contato com os povos berberes, a História dos povos berberes, e da dominação proto-romana – Cartago – e todo aquele contexto mais de uma realidade nômade. Essa é minha formação específica na pós-graduação. Na graduação eu fiz algumas disciplinas de História da África. Eu fiz a obrigatória, de História da África, com um professor que foi bastante deficitário.

Pesquisador: Tem História da África obrigatória agora, na graduação da História?

P3: Sim, sim.

Infelizmente, no entanto, a existência de uma disciplina obrigatória sobre História da África não garante uma formação de qualidade aos futuros professores.

P3: História da África é obrigatório, porém, o professor não dá a disciplina de maneira presencial. O professor é bastante questionável, quanto ao ético. Na verdade, ele entrou na universidade por meios escusos, porque ele é filho do ex-reitor. A formação dele não é em História. Ele fez graduação, mestrado e doutorado tudo meteórico. E ele só dava aula presencial nas atividades e você podia fazer tudo pelo blog dele. Basicamente =

Pesquisador: Então, também não é especialista em África?

P3: Então. Se eu não me engano o doutorado dele é em alguma coisa relacionada a matriz africana, mas nada muito específico. Porque ele é formado em Relações Internacionais. Eu posso, inclusive, te dar depois o blog dele, para você dar uma olhada.

Pesquisador: Ah, eu quero.

P3: Ele trabalha basicamente com dois livros. Ele seleciona a África a partir de dois livros. E essa é a África para ele.

Considerando a idade, o tempo de atuação profissional e a época de formação desses professores, é prudente supor que grande parte dos professores em atuação hoje no Ifes tenham um histórico de formação acadêmica equivalente a uma dessas três realidades: uma formação anterior à publicação da Lei e, portanto, sem uma ênfase adequada à História da África; uma formação em um período de tempo muito próximo à publicação da Lei, quando universidades e faculdades desenvolviam formas paliativas de cumprir a obrigatoriedade do ensino sem, no entanto, contar com profissionais especialistas na área; ou uma formação acadêmica insuficiente, mesmo vários anos após a publicação da Lei, motivada pela falta de compromisso e seriedade no o ensino de História da África. A consequência de uma formação deficitária, é um professor pouco preparado para o ensino de História da África. Ao ser abordado sobre isso, o professor reconhece a dificuldade em trabalhar com assuntos para os quais não foi suficientemente preparado.

Pesquisador: Sobre sua formação acadêmica. Você acha que a sua formação acadêmica é suficiente para que você trabalhe satisfatoriamente a História da África em sala de aula??

P1: Não, não dá, não dá. Eu sinto uma deficiência, que eu precisaria muito mais de trabalhar. Porque foram muitos anos em que a História europeia estava pronta ali, né. Muito bonitinha. Então li muito, estudei muito, trabalhei muito. Para trabalhar a gente estava sempre estudando, né. E essa nova realidade é de 2003 pra[sic] cá, praticamente, né. Então, claro que é muito deficiente. Não é suficiente não.

P2: A minha formação, por si só, é deficitária. Por isso, preciso correr atrás sempre. Acredito que estou no caminho certo, embora não me julgue um especialista. A gente chega lá!

P3: A forma acadêmica é suficiente pra[sic] abordar esses temas? A formação acadêmica, a minha formação acadêmica?

Pesquisador: Sim. A sua no caso.

P3: Eu acho que sim. Mas, é por que eu não sou um historiador normal. Porque acabou que a minha pesquisa me levou muito pra[sic] História da África. Então, é por isso. A minha formação é suficiente. Agora, se a formação dos meus pares da época da graduação e do mestrado é? Eu vou te falar que não é. Então, se você for entrevistar os meus amigos, dando

aula hoje em dia. E for fazer essa pergunta pra[sic] eles. Eles vão falar que não é. Como eu tive que pegar contexto, formação. Então eu acabei, já que é um assunto que me interessa muito pela vertente familiar e pela vertente da escola, da minha escolha temática, pra[sic] mim foi. Muito mais por mim, do que pelo outro.

Certamente uma formação acadêmica insuficiente ou pouco rigorosa pode ser corrigida. Isso não passou despercebido ao MEC e ao Governo Federal, que, na publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em 2004 previa a formação continuada como forma de capacitar os profissionais de educação a atuarem de acordo com a nova legislação.

Art. 3º [...]

§ 1º [...]

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudo, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares (BRASIL, 2013, p. 78).

A formação continuada por parte dos sistemas de ensino, públicos ou privados, no entanto, não apresenta uma realidade muito diferente da formação acadêmica. Os professores P1 e P2, que atuam a mais tempo na educação básica, destacam isso ao falarem sobre a formação em serviço. P2 destaca que em nenhuma escola na qual trabalho, fosse particular, da rede municipal de São Mateus ou da rede estadual do Espírito Santo havia uma preocupação com a qualidade do ensino de História da África, desde que ele fosse realizado, pois era preciso prestar contas ao Ministério Público.

Pesquisador: Depois da publicação da lei, em 2003, algumas instituições e algumas redes públicas começaram cursos de formação, exatamente pensando nesses professores que não tinham nenhuma formação específica para trabalhar com História da África. Você se recorda de algum curso de formação sobre História da África, que você tenha feito fora da Ufes. No caso, algum curso oferecido pela rede estadual ou por alguma escola particular, nesse sentido?

P2: Em todos esses anos, não me recordo de nenhum curso de capacitação. Lembro-me, porém, de que tanto diretores de escola quanto técnicos da secretaria de educação, procuravam saber se estávamos trabalhando com os conteúdos de História da África. Mais por se sentirem pressionados a prestarem conta aos superiores e ao Ministério Público, do que pelo interesse no assunto em si. Eu buscava fazer o meu trabalho de forma autônoma e independente. Nunca levei muita fé nos cursos oferecidos pela Rede Estadual, para ser sincero. Talvez esteja eu a ser injusto, mas minhas experiências nesse sentido foram quase sempre negativas.

Enquanto P1 destaca sua iniciativa pessoal, para suprir uma formação deficitária.

Pesquisador: Você já teve formação em serviço, na época que você estava trabalhando no estado, ou na prefeitura, ou em alguma rede particular, pra[sic] trabalhar com isso? Um curso de extensão ou as vezes alguma formação específica oferecida por alguma rede para trabalhar História da África?

P1: Não. Participei de uma palestra, acho que o estado propôs uma vez, sobre isso. Mas eu fiz um curso de extensão da universidade, né, o NEAD, aqui, mas, uma iniciativa

Pesquisador: Pessoal?

P1: É. Como tinha o curso aqui, aí eu fui buscar por necessidade mesmo, né, de aprofundar meu conhecimento. Mas, não que foi proposto. Nem na rede particular, nem no estado até o momento em que eu estava lá, não tive não.

3.2 Condições para o ensino de História da África no Ifes: o perfil institucional

Ao analisarmos o ensino, consideramos que as condições materiais e institucionais, assim como as condições humanas, interferem no processo educacional. Dessa forma, convém traçar um perfil dos campi analisados, no que diz respeito ao ensino de História da África. Nesse sentido, um dos eixos da entrevista diz respeito à preocupação da instituição quanto ao ensino de História da África, considerando que a instituição e os campi analisados foram criados após a publicação da Lei 10.639/03.

O primeiro questionamento focalizou o desenvolvimento de formação continuada em serviço, sobre o ensino de História da África e a temática de educação étnico-racial. A partir das respostas dos professores, em especial do professor P1 que é servidor da instituição há mais tempo, é possível concluir que ao menos desde 2010 a instituição não desenvolve nenhum trabalho de formação.

Pesquisador: Certo. E, aqui no Ifes já teve algum curso? Você já participou de alguma formação específica sobre História da África?

P1: Eu não participei de nenhuma. Também não lembro de ter recebido convite para alguma formação específica, não. Em História da África, não, não. Não tive nenhuma não.

Não podemos deixar de falar da importância da formação continuada para o trabalho do professor. A formação docente é um processo contínuo que, embora possa se iniciar nos cursos de graduação, não se encerra neles, pois o ser professor se constrói na experiência pessoal e coletiva da escola. Guimarães (2014) destaca que é na instituição escolar que os saberes acadêmicos se articulam com os saberes dos alunos e as demandas sociais, portanto, é na formação continuada que essa articulação pode ser pensada, sistematizada e utilizada de forma a contribuir

positivamente no processo educacional. Ademais, apesar da desvalorização da História pelos alunos e pelas instituições educacionais, em especial quando nos referimos a uma instituição de educação técnica como o Ifes, seu ensino é extremamente valorizado enquanto estratégia de poder e dominação social (GUIMARÃES, 2014). Dessa forma, a ausência de preocupação com o ensino de História pode ser interpretado como descaso e desvalorização ou como estratégia de manutenção do *status quo* numa sociedade. Os professores entrevistados interpretam a falta de formação continuada no Ifes, como um exemplo do primeiro caso. Em alguns casos acreditam, inclusive, que a responsabilidade por uma formação que ultrapasse as limitações da academia é responsabilidade do professor, como podemos concluir a partir da fala do professor P2, “Sou novato na instituição, como disse inicialmente. Mas, tendo material em casa e interesse em estudar o assunto, posso remediar essa falta”.

É importante destacar que, quando falamos em formação continuada, no entanto, não estamos nos referindo àquele tipo de “treinamento em serviço” feito através de cursos, oficinas e palestras descolados da realidade escolar e que os professores vão ‘assistir’ para se informar. Nos referimos a uma formação que uma atualização didática e científica com a prática e as experiências dos professores, através de uma relação de troca e compartilhamento. Guimarães apresenta uma proposta de formação continuada, defendida por Imbernón, centrada em cinco ideias de atuação e que se encaixa perfeitamente em nossa concepção de formação continuada que atenda às necessidades do Ifes.

- a) A reflexão prático-teórica do docente sobre a sua própria prática, mediante uma análise da realidade educacional e social de seu país, sua compreensão, interpretação e intervenção sobre a mesma. A capacidade dos professores de gerar conhecimento pedagógico por meio da análise prática educativa.
- b) A troca de experiências escolares da vida etc. e a reflexão entre indivíduos iguais para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educacional e aumentar a comunicação entre os professores.
- c) A união da formação a um projeto de trabalho, e não o contrário (primeiro realizar a formação e depois o projeto).
- d) A formação como arma crítica contra práticas laborais, como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo etc., e contra práticas sociais, como a exclusão e a intolerância.
- e) O desenvolvimento profissional da instituição educacional mediante o trabalho colaborativo (...). Possibilitar a passagem da experiência de inovação institucional (IMBERNÓN, 2010, apud GUIMARÃES, 2014, p. 132).

Podemos afirmar que uma formação continuada construída com base nessa proposta seria importante não apenas para o ensino de História, mas para todas as áreas de conhecimento, inclusive para as áreas técnicas. Situações de discriminação e preconceito relatadas por professores entrevistados nos fazem concluir que, no que diz respeito ao ensino de História da África, dos Afro-Brasileiros e à Educação para as Relações Étnico-Raciais, não apenas os professores de História, como os demais professores e servidores técnicos dos campi e do instituto precisam e seriam beneficiados por esse tipo de formação.

P3: Eu lamento, mas não teve nenhuma formação específica sobre História dos povos africanos no Ifes. E seria muito necessário, porque grande parte do preconceito é de cima pra baixo. Falar da questão dos orixás na sala de aula, é convencer os alunos e convencer os professores. Aqui é assim. A gente teve caso, inclusive, de professora que ia emprestar roupa, saião e cordões, para gravação dos orixás, do filme. E quando descobriu para o que que era, retroagiu, porque não queria ver as roupas dela envolvidas em macumba.

Os próprios professores entrevistados destacam a necessidade de formação não apenas para os professores de História, mas para os demais servidores do instituto.

O professor P3 destaca:

P3: Não, não. Não mesmo. Absolutamente não. Não tem formação sobre isso. Inclusive é uma formação que a gente vem falando o tempo todo. Eu e a pedagoga já falamos, assim, umas 500 vezes quando a gente está falando de trabalho e de intervenção com o terceiro ano. A gente precisa fazer uma formação sobre etnia e diferença racial com os professores, com os servidores. A gente precisa parar e desconstruir alguns racismos cristalizados. Lista negra, sabe. Preto burro. Uma série. Escurecer. São vários, vários. Nosso vocabulário é complicado. Se a gente for pensar em currículo oculto, então. Se for pensar naquilo que a gente não ensina. O que a gente está ensinando não ensinando. A gente tá [sic] relegando a História africana a uma, a um nível inferior. E essa formação vai sair do papel, se Deus quiser. Até porque a diretoria está muito nessa vibe [sic] também, dessa questão racial. E a gente tá [sic] nessa, em 2016 forte, né?. Vamos fazer essa formação sair do papel.

O professor P1 compartilha da mesma opinião.

Pesquisador: E a formação em serviço, que você falou também que não lembra do Ifes ter feito alguma formação específica. Você acha que tem necessidade de os professores terem uma formação específica?

P1: Tem. Tem sim. E uma formação que ultrapassasse, né, os professores da área de humanas. Uma formação mais ampla. Claro que, nós, talvez tomando a frente disso, claro. Para que os outros também consigam inserir e muitas vezes também perceber que isso não é por que é uma lei que tem que ser trabalhado, né. Mas por que tem o seu significado, a sua importância, o seu porque de existir.

Pesquisador: Você acha então que precisaria ter uma formação para todo mundo?

P1: Pra [sic] todos, é.

Pesquisador: Além de uma formação específica.

P1: Ah, sim. É uma específica pra [sic] nossa área, porque nós trabalhamos mais. Porque a lei não é só pra [sic] essas áreas, né.

A ausência de formação, no entanto, não significa que a instituição ignore a obrigatoriedade do ensino de História da África. Exemplo disso é a presença de conteúdos relacionados a essa temática nos planos de curso de todas as disciplinas de História ministradas pelos professores entrevistados.

Por ser uma instituição verticalizada, que abrange desde a educação básica até o nível superior e pós-graduação, e por oferecer ensino técnico integrado à educação básica, o Ifes organiza o ensino médio em cursos independentes, cada um com seu Projeto Pedagógico de Curso – PPC. Nos PPCs constam as ementas de cada disciplina ministrada. Tanto o campus de Nova Venécia quanto o de São Mateus, possuem três disciplinas de História em cada um de seus dois cursos de ensino técnico integrado ao ensino médio. Todos os professores entrevistados destacaram a presença de conteúdos relacionados à História da África nas ementas de todas as disciplinas de História.

Quando questionados, nenhum professor entrevistado pode afirmar com certeza que existem temas relacionados à História africana nas ementas de outras disciplinas. Todos afirmaram, no entanto, saber que outros professores, normalmente de disciplinas de ciências humanas, abordam a temática.

Pesquisador: Você tem informação sobre abordagem de temática relacionada à de História da África em outras disciplinas além da disciplina de História? Seja filosofia, sociologia, artes, língua portuguesa ou qualquer outra disciplina?

P3: Sim. Os colegas trabalham com essas temáticas, sobretudo Artes e Sociologia.

P2: Eu sei que em filosofia e sociologia eles tem várias discussões sobre a questão racial, ligada a preconceito e discriminação. Então a gente tem discussão sobre cotas, a gente tem discussão sobre preconceito, inserção do negro na sociedade. A gente discute, no primeiro e segundo ano, em sociologia especialmente, a gente discute a questão étnica. Inclusive ontem, o segundo ano estava apresentando um trabalho sobre isso.

P1: Olha, nós estamos reformulando as ementas, né. Mas as ementas, até então, não traziam muito a presença, eu acredito. Também não posso falar porque eu não conheço todas as ementas aqui, né. Mas é muito mais a iniciativa do professor. Isso falando e, educação básica, né. O ensino superior, sei que teve um momento, que veio posterior a essa formação das ementas, então já tinha sido incluído. Então nós temos, o trabalho desenvolvido com sociologia, filosofia, História, artes tem também trabalhado com isso, e língua portuguesa. São as disciplinas que a gente percebe mais esse trabalho, até no desenvolvimento do Dia da Consciência Negra. E trabalham as vezes em parceria, né.

Ao compararmos a integração dos conteúdos e o trabalho dos professores, é possível perceber duas realidades diferentes. Enquanto o campus de Nova Venécia

tem um trabalho mais compartimentado, com a disciplina de História sendo trabalhada de maneira separada e independente das demais, em São Mateus é possível perceber um trabalho conjunto, com a participação de mais de um professor em alguns projetos desenvolvidos no campus. Em dois diferentes momentos, o professor P1 destaca o envolvimento de alguns professores em projetos desenvolvidos no campus, ao longo do ano.

P1: Nesse último ano, como teve uma inclusão maior das outras disciplinas também. Nós tivemos a sociologia, a filosofia, a língua portuguesa trabalhando. Então ampliou mais com alguns personagens e algumas temáticas também voltadas a escritores africanos da Língua Portuguesa, que a professora de Língua Portuguesa trabalhou. E também da religiosidade. Então sociologia trouxe à tona, muito essa questão, da religiosidade presente, né, da raiz africana. Também questionamentos hoje, sobre a questão de cotas. Hoje não é discutido, o que são cotas, como são as cotas. Mas, em si, qual o resultado das cotas no decorrer desse período. Foi um trabalho também muito legal que os quartos anos trouxeram, já resultados de pesquisas positivas das cotas na inserção do negro nas universidades.

P1: Em História, eu já desenvolvi um trabalho com a professora de língua portuguesa, onde já trabalhou o conto “Pai Contra Mãe, de Machado de Assis e eu na História estava fazendo aquela releitura com o filme “Quanto vale ou é por quilo”. Então fizemos um trabalho integrado.

A maior parte dos temas e discussões abordados nas disciplinas, no entanto, está voltada para a questão étnico-racial e para a cultura afro-brasileira e não para a África. É possível perceber ainda que em grande parte das situações, a discussão da temática africana ou afro-brasileira está ligada a atividades e projetos voltados para a Semana da Consciência Negra, semana do dia 20 de novembro. Da mesma forma, segundo os professores entrevistados, grande parte das atividades extraclasse desenvolvidas tanto em São Mateus quanto em Nova Venécia, também está ligada a esse momento do ano.

P2: Abordagem de temática referente a História da África em atividades extraclasse? Isso emerge somente quando a gente está discutindo o Dia da Consciência Negra. Então parece que um mês antes da Consciência Negra, a gente volta: a existe negro. Então vamos lá, vamos falar deles. Fora disso, eu acho descontextualizado. Completamente descontextualizado. Talvez com exceção dos trabalhos da outra professora de História, que está falando sobre quilombolas e comunidades tradicionais. A gente leva os alunos para os quilombos, pra[sic] poder discutir resistência e africanidade brasileira.

P1: Aqui no campus São Mateus. Sim, porque a gente desenvolve todo ano um trabalho que a culminância é no Dia da Consciência Negra. Então a gente tem alguns projetos que desenvolve, nós desenvolvemos. Não sei se cabe aqui, já especificar esses projetos. Né[sic], que nos primeiros anos que eu trabalhei essa temática aqui no instituto eu busquei trazer personalidades, Histórias dos personagens daqui de São Mateus. É. foi um momento que eu percebi, assim, o quão distante está a História local da nossa realidade, né, e dos nossos estudantes também. Que quando eu cheguei com a proposta de trabalhar com as personalidades que lutaram

contra a escravidão aqui em São Mateus, os negros que se destacaram no meio dessa História do município, eles acharam que era uma coisa muito insignificante, né. Eu tive que fazer um trabalho, né, pra[sic] conscientizá-los da importância. Mas quando eles começaram a conhecer a História e ver essa História de luta. Que tinha uma História bonita por trás de todo esse sofrimento, mas também tinha uma História de luta e identidade. E aí[sic] nós conseguimos fazer uns trabalhos muito, muito legais.

P3: Temos uma ação integrada envolvendo vários professores. Realizamos apresentações culturais ao longo do ano, como música e teatro. Tudo de maneira informal. A culminação dessas atividades acontece na semana de novembro.

A última questão referente ao ensino de História da África no Ifes, enquanto instituição diz respeito ao material disponível nas bibliotecas dos campi, como suporte para os professores e para consulta dos alunos. É interessante perceber que, mesmo tendo uma quantidade de material disponível próxima, a percepção dos professores quanto a suficiência desse material é diferente.

Em dois momentos da entrevista o professor P2 qualifica o acervo da biblioteca de seu campus como satisfatório:

P2: Há sim. O material não é farto, mas é satisfatório, com várias coleções. Como o nosso campus é relativamente recente, a nossa biblioteca ainda engatinha. E isso em todas as áreas.

P2: Para o ensino médio, o material é suficiente. É claro que eu nunca dispensaria bons livros. Mas, também não adianta entulhar a biblioteca.

Os professores P1 e P3, no entanto, apresentam opinião diferente.

Pesquisador: Sobre a questão do suporte, de material para pesquisa, principalmente para os alunos. Você acha que falta material de pesquisa. Ou o material de pesquisa que tem dá conta da necessidade dos meninos?

P1: Falta, falta muito sim.

Pesquisador: Isso dificulta o trabalho em sala de aula?

P1: Dificulta, com certeza dificulta muito.

P3: Existência de material de suporte sobre a temática? A biblioteca do instituto é a pobreza.

Pesquisador: Vocês têm biblioteca aqui ou fica lá no Litorâneo?

P3: Fica lá no Litorâneo, mas a parte de humanidades é basicamente restrita a livros didáticos. Inclusive eu estou numa quebra de braço constante com a direção, por conta disso.

P3: Suportes didáticos são suficientes para abordar esses temas? Não. Não são, não são, não são e não são. A gente não tem. A gente não tem. O livro didático é carente, a biblioteca é deficitária. Então é bastante complicado. Bastante complicado. Não é suficiente, não mesmo. Não é suficiente.

3.3 O ensino de História da África: a prática em sala de aula

Ao buscar conhecer a rotina de trabalho com História da África foram abordadas algumas questões como o uso do livro didático ou outros suportes materiais, os assuntos normalmente trabalhados, o uso de fontes e a percepção quanto ao nível de interesse dos alunos.

A primeira questão feita, portanto, foi com relação a frequência e forma de utilização dos livros didáticos em sala de aula. Consideramos importante identificar a relação entre o professor e o livro didático, tendo em vista sua presença massiva nas escolas brasileiras, em especial nas instituições públicas em virtude dos programas de distribuição de livros didáticos do governo federal. Outro aspecto importante que justifica a preocupação com o uso do livro didático pelos professores, são as recorrentes críticas à forma como a história da África é abordada nesses materiais, mesmo após mais de dez anos de vigência da Lei²⁶.

Quanto à frequência do livro didático, percebemos situações bem próximas: os professores usam o livro esporadicamente principalmente como suporte para atividades. Em geral, o livro didático é considerado principalmente como material para consulta dos alunos, em casa. Os motivos, no entanto, para essa prática não é o mesmo. Enquanto o professor P1 faz uma escolha pedagógica por utilizar o livro como material de consulta dos alunos, P3 faz uma escolha metodológica baseada numa situação específica de turmas que possuem livros diferentes e P2 mantém uma prática desenvolvida em uma situação na qual nem todos os alunos tinham livros para consulta.

P1:Esporadicamente. Quando eu vejo que tem um bom texto, alguma coisa pra usar. Ou que tem alguma atividade interessante que eu peço pra eles, o livro. Mas o livro didático é uma ferramenta pra eles estarem utilizando. Mas eu não sigo o livro didático, né. A gente tem a temática e tal. Até aborda: olha no livro de você, lá na tal página. Enfim, mas não é uma sequência usar o livro didático. Então eu uso quando vejo que tem, realmente um texto interessante pra[sic] ser utilizado, uma atividade interessante.

P2:Uso sim, mas pouco. Os alunos utilizam mais para exercícios de casa. Acho que carrego o costume de professor do estado, quando não havia livro para todos e eu me obrigava a preparar outros materiais. Ainda me obrigo a isso

P3:Utilização do livro didático em sala de aula. Não existe, não existe. Não existe livro didático, não existe. O que aconteceu foi que o governo federal mandou metade do livro didático pra[sic] uma turma. Então eu tenho uma turma com três livros didáticos diferentes em sala de aula, então enquanto escolha metodológica eu não trabalho livro didático. Eu trabalho com o material que eu faço, sumula remissiva, resumo e artigos.

Uma vez que o livro didático não é o principal material didático utilizado pelos professores, quando perguntados sobre a presença da História da África nos livros didáticos, as respostas foram bastante diferentes. O professor P1 destaca que a

26 Anderson Ribeiro Oliva é o autor que mais discute a abordagem sobre História da África feita pelos livros didáticos, discutindo essa questão nos livros *Reflexos da África: ideias e representações sobre os africanos no imaginário ocidental, estudos de caso no Brasil e em Portugal* e *O ensino da África em debate: saberes, práticas e perspectivas*, além de em diversos artigos. Outros autores como Selva Guimarães, Circe Maria F. Bittencourt e Décio Gatti Junior também discutem livros didáticos, sem se ater, entretanto, à História da África.

coleção utilizada entre 2012 e 2014, *História: das cavernas ao terceiro milênio* de Myrian Becho Mota e Patrícia Ramos Braick, apresentava mais conteúdo de História da África que a coleção utilizada atualmente, *História Geral e do Brasil* de Cláudio Vicentino e Gianpaolo Dorigo. P1 destaca principalmente o tratamento dado aos reinos africanos medievais e afirma que, na opinião dele, existem poucas lacunas no que diz respeito à temática africana ao longo do tempo. Em contrapartida, destaca que ambos os livros ainda mantêm uma abordagem bastante eurocêntrica, reforçada pela não utilização de autores africanos como fontes para seus textos, “[...] Dá pra perceber assim do escritor, de querer trazer isso. Mas não tem um africano escrevendo sobre isso, né. Você percebe que não muda a forma”.

O professor P2, por sua vez, destaca que na coleção utilizada, *História em Debate* de Renato Mocelin e Rosiane de Camargo, apresenta conteúdo abundante sobre História da África. Na opinião do professor, o fato do livro ser estruturado a partir de uma perspectiva de história temática e não factual, facilita uma abordagem com maior destaque para a África. O professor destaca:

P2:É abordada [a História da África] dentro de outras temáticas, ao longo do livro todo. Por exemplo, livro 1, unidade 1 – Posse e propriedade da terra. Ali dentro você encontra desde a pré-história até a desagregação do Império Romano, passando pelo Egito e culturas subsaarianas.

Mesmo assim, P2 destaca um ponto negativo, “Há um bocado de besteira aqui e ali, mas em geral é boa [a coleção]. Cabe ao professor corrigir”. Como não trabalha com os livros didáticos, o professor P3 não respondeu a essa questão da entrevista.

Tendo em vista que os professores não se limitam ao uso do livro didático, foi necessário identificar os materiais e fontes utilizados em sala de aula, para o ensino da temática africana. Todos os professores adotam o uso de resumos, produzidos pelos próprios professores, vídeos didáticos retirados da internet e artigos científicos. Dois entre os três professores destacaram ainda o uso da *Síntese da Coleção História Geral da África*, em dois volumes, produzida em conjunto pelo Mec, Unesco e UFScar e distribuída pelo Governo Federal às escolas de educação básica. Podemos destacar dois aspectos no uso desses materiais, no que tange ao ensino de um conteúdo que não é privilegiado pelos livros didáticos: materiais com um certo grau de rigor científico no conteúdo apresentado e resultado de pesquisas recentes, portanto, mais atualizados. A partir desse ponto o uso de outros materiais e mesmo fontes primárias, se relacionam diretamente com as preferências de cada

professor. Sendo assim, o professor P1 trabalha ainda com matérias de jornais e revistas, imagens e textos literários; P3, com fontes diretas escritas e imagéticas, além de textos literários e P2 com filmes.

Com a preocupação de identificar a atenção dispensada, buscamos saber quais os temas os professores se recordavam de trabalhar em sala de aula, com os alunos. Verificamos, nesse momento, que alguns professores têm dificuldade em precisar os temas e os momentos em que abordam a História da África. Quanto a essa questão, o professor P1 destacou alguns temas:

Pesquisador: No livro didático, você tinha falado, que basicamente a gente só vê história da África quando fala de história antiga, depois a partir da colonização e os problemas mais modernos, do século XX, depois da descolonização.

P1: É, acho que do século XIX, também o neocolonialismo, o imperialismo do século XIX é outro momento que a gente trabalha e depois o apartheid, aquelas questões tudo.

Pesquisador: Tem algum outro assunto que você, por conta própria, você consegue acrescentar, que você aborda dentro de sala de aula, independente do currículo da disciplina, do livro? Alguma questão específica.

P1: da África?

Pesquisador: É.

P1: Não.

Enquanto o professor P2 destacou mais o enfoque que dá aos temas, que os temas em si.

Pesquisador: Pelo que eu percebi então, você trabalha com os temas relacionados à história da África, em conjunto com outros temas. Você pode destacar algum tema específico sobre a história da África que você aborda, e como esse tema é abordado?

P2: Pela minha formação, gosto de focar os aspectos políticos e culturais. Quando a civilização em questão permite, como é o caso do Egito, também desenvolvo o aspecto religioso. É preciso deixar claro que a África não é um inferno na terra. Tampouco um paraíso. Tem seus problemas, que podem ser os nossos de hoje.

Apenas o professor P3 destacou uma gama maior de conteúdos com os quais trabalha, talvez em virtude de estar revisando as ementas das disciplinas de História de seu campus. Convém destacar, no entanto, que ao falar sobre a temática africana, todos os professores relacionaram a História da África com outros conteúdos, alguns de maneira consciente, inclusive, como o professor P3.

P3: São todos orbitando dentro das outras coisas: colonização, origem do homem. Sempre como um apêndice ou curiosidade de um outro. Como eu tô[sic] tentando fazendo o novo PPC, é tentar mudar essa realidade. Fazendo uma história da África mais real.

Ao longo da entrevista, percebemos que os professores abordam a História da África, em certa medida, como complemento da História do Brasil. Isso fica ainda

mais nítido como perguntamos a eles a importância do ensino de História da África na educação básica como um todo e, em particular, no ensino médio.

P1:Eu acredito que é fundamental, né. Principalmente, nós que estamos num município, num estado, onde a presença negra é muito significativa, desconsiderar toda essa história como foi feito até pouco tempo, é não valorizar um povo, né. Uma cultura, um povo. Então a gente, vê o contraditório de comunidades alemãs e italianas que tem toda aquela preservação da história e aquele orgulho e valorização da sua cultura. Aqui a gente tem que resgatar muito isso, porque não se tem. Esse pertencimento dessa cultura presente. De valorização dessa história. Da própria valorização da autoestima dos nossos adolescentes negros, que hoje eu percebo que já está um pouco melhor, né[sic]. Você vê as meninas com cabelo cacheado, cortando aquele cabelo que tinha sido alisado e deixando cachear. E fica lindo, com aquele volume e tudo mais. Então, eu acho que parte dessas pequenas coisas, mas que não é essa história só de derrota e sofrimento que tem que ser trabalhada. Só o negro como escravo e acabou. Depois some da história, né. Tem uma importância muito grande você trabalhar, sim.

P2:Acho importante por ser a África, o berço da humanidade. É lá que o ser humano nasce e se desenvolve em comunidades, com todas as suas belezas e os seus erros. Além do que, convenhamos, é impossível falar do Brasil sem falar da África. Não que seja uma história à parte, muito pelo contrário. Também não deve ser abordada por obrigação ou por algum sentimento de pena ou de compensação. É parte integrante e fundamental da nossa civilização. Além, é claro, de eliminar visões estereotipadas acerca do continente. A África é tão digna de ser estudada quanto qualquer outro continente. E conhecer é próprio do homem.

P3:A importância do ensino de história da África? Fundamental. Eu acho que é um ponto que deveria ser consensual em todos os aspectos. Falar de ensino de história da África e falar de importância é chover no molhado. Eu acho que, maior do que importância deve ser desafio. Porque o desafio de se trabalhar história da África. Aí sim. Eu ia ficar aqui, falando pra[sic] você dias e dias. Dificuldade de trabalhar com a perspectiva não discriminatória com aluno, com família de aluno. Com o corpo docente do Instituto especialmente. Machismo, homofobia, falas racistas vêm de cima pra baixo no Instituto. Esses alunos reproduzem. É comportamento mimético sim. Aristóteles estava certo, o homem copia. É mimeses. Então você, vê professor tendo comportamento racista, comportamento machista, comportamento homofóbico, e isso vai ser reproduzido também pelos alunos. É óbvio que a família é um contexto, mas ter dificuldade em explicar para os professores porque que é importante os estudantes visitarem um terreiro de umbanda e chegar ao nível de um professor perguntar qual é a necessidade, qual é a importância. Nos faz pensar muito sobre como isso está sendo dado.

[...]

Então, é bem difícil pra[sic] mim falar de importância de ensino de história da África, porque pra[sic] mim é compartimentar a história. História é história. Não importa se é branco, negro, amarelo, pardo.

Em certa medida, a forma como a Lei 10.639/03 apresenta a obrigatoriedade do ensino de História da África tenha sido responsável por criar essa vinculação e redução da História africana. Isso fica nítido quando em vários prefácios de livros da publicados após 2003, os autores justifiquem a necessidade do estudo de História da África por sua proximidade com a História do Brasil, o que com certeza é uma das justificativas para o seu ensino. No entanto, a História da África não se resume à

sua relação com a História do Brasil, muito menos se resume apenas à escravidão, ao colonialismo e ao imperialismo. Portanto, cabe ao professor problematizar as razões do ensino de História da África. Nas palavras de Oliva,

[...] temos que reconhecer a relevância de estudar a História da África, independente de qualquer motivação. Não é assim que fazemos com a Mesopotâmia, a Grécia, a Roma ou ainda a Reforma Religiosa e as Revoluções Liberais? (OLIVA, 2003, p. 423 e 424).

Ao abordarmos a África unicamente a partir de sua relação com o Brasil, corremos o risco de contribuirmos para a deturpação da imagem do continente por nossos alunos. O professor P3 destaca esse perigo, ao falar sobre a forma como a História da África é abordada em sala de aula.

P3: Nunca é a História da África pela História da África. Nunca. A gente dá, eu sei lá. A gente dá Revolução Inglesa e tem que voltar nos plantagenetas, Guerra das Duas Rosas. Pra[sic] explicar o quê? História da Inglaterra. A gente vai dar História da França, Revolução Francesa. Ai a gente vai estudar Estados Unidos desde a sua formação. A gente vê História dos Estados Unidos, História da Inglaterra, História da França. Engraçado que a gente fala de África, a gente fala da História da África como um continente, mas a gente não estuda regionalidades. Então a gente ensina uma História continental e não uma História de país. Inclusive eu acho que grande parte dos nossos alunos tem essa dificuldade teórica, de saber: a África é um país ou um continente? Em grande parte, é por causa da forma que a gente trata. Então vamos falar de História da França hoje, História da Inglaterra, História do Brasil, História dos Estados Unidos. Agora a gente fala de História da África. Sabe? Então, por que a gente está colocando no mesmo nível de generalização? Porque não é. História do Brasil e História dos Estados Unidos, são História da América, sabe. Então, eu acho que grande parte dessa simplificação é culpa nossa, inclusive. Então isso fica claro em sociologia, isso fica claro em Filosofia, isso fica claro em literatura quando eles estão estudando correntes literárias.

Ao compararmos as respostas dos professores percebemos que são similares. Em geral, os alunos não enxergam a História da África como sendo importante. Quando existe algum interesse é pelo exótico e pelo inusitado. Na visão dos entrevistados, é o trabalho do professor que pode despertar o interesse do aluno. Assim, o resultado desse ensino depende da importância que o professor de História atribui à História da África e do quanto esse professor é capaz de demonstrar isso para seus alunos.

P1: olha, tem que haver uma motivação por parte do professor, né. Uma instigação pra[sic] apresentar o tema e mostrar o significado. Porque se a gente for só por eles, vão sempre achar que é algo sem muita importância, como se vê no trabalho realizado sobre a história daqui de São Mateus. No princípio a história era algo insignificante pra[sic] eles. Quando foram conhecendo aí é que eles foram ter um interesse maior e de importância. Então tem que ter esse estímulo por parte do professor. É isso.

P2: Os alunos, em geral, encaram o assunto com algum interesse e curiosidade. Muitos ouvem pela primeira vez, já outros pensam que vão ouvir as mesmas coisas que ouviram no ensino fundamental. Como o Ifes não tem ensino médio regular, somente técnico, o carro-chefe da rapaziada

são as áreas exatas. Os alunos propriamente de humanas não são muitos, o que não constitui um problema em si. Em suma, o interesse é similar ao de outras áreas pouco exploradas, como a história do Espírito Santo ou História dos Estados Unidos. A questão é saber chamar a atenção dos jovens.

P3: percepção do nível de interesse dos alunos quanto a temática? Ai cristo. Aí tem dois polos. A gente tem um polo. Deixa eu pensar em como eu vou sistematizar isso pra[sic] você. A gente tem um polo das pessoas que se interessam pela história da África, sem saber que é história da África. Então é a galera que gosta de Egito. Mas tem sempre África branca, que vê novela da Record e vê todo mundo branco. E adora Egito porque é diferente, tem pirâmide e tudo mais. Mas não pensa que o Egito é África e o Egito é negro, sim. E que aquela interpretação é anacrônica. Que é uma coisa, inclusive, que eu faço muito com o segundo ano. Eles vão ter que fazer pra[sic] mim uma série de relatórios discutindo “Príncipe do Egito” e outras narrativas e eu, em grande parte deles inclusive, foi discutindo essa questão anacrônica. Essa percepção anacrônica. O esbranquiçamento da África. Então, é por isso assim. Eles gostam de Egito por causa disso.

[...]

Se eu colocasse a África negra. Se eu colocasse os egípcios negros, eu não sei como eles reagiriam. Você percebe isso muito no segundo ano. Eles têm muito interesse com relação a história egípcia, pelo diferente. Isso fica claro, quando você trabalha aspectos mais diferenciados, como pintura rupestre, formação de edifícios, eles também se interessam bastante sobre esse desenvolvimento citadinos. Esse desenvolvimento urbano. Porque o grande protagonista dessa pré-história é o desenvolvimento urbano. Então eles se interessam também. Mas eu não sei se quando eles olham lá: ah, isso aqui é uma casa no paleolítico superior. Eles olham a casa assim: olha, que legal, né. Tem palhoça, tem esse aspecto assim, evoluído. Não tem cozinha ainda, não tem necessidade de ter pintura, porque eles ainda não ficavam muito tempo porque ficavam coletando, numa proto-nomadização. Eles se interessam por isso. Mas eles não olham lá em baixo, Síria. Quando você está falando de mitologia ioruba, o desinteresse é condicionado pela polarização religiosa. É uma realidade.

A última pergunta objetivava articular os elementos sobre os quais buscamos que os professores refletissem ao longo da entrevista: **O ensino de história da África, da forma como está sendo feito em seu campus, contribui para a identificação dos alunos e alunas com a matriz histórico-cultural africana de nosso país?**

Os professores P1 e P2 destacam o avanço que o ensino de História da África está produzindo em seus alunos.

P2: Sim. Sem dúvida. Os alunos conseguem perceber que existem várias contribuições à formação do Brasil enquanto nação. Muitos deles, por terem ascendência pomerana, italiana ou alemã, da imigração tardia, recebem essa contribuição de maneira muito positiva. Sempre procuro deixar claro que não existem vários brasis pequeninos, isso seria o cúmulo do chauvinismo etnocêntrico, mas sim um Brasil poliétnico e multifacetado. Apesar de todas as nossas diferenças, é esse o país em que vivemos, e é sobre ele que planejaremos projetos para um futuro melhor.

Pesquisador: E os alunos negros? Você percebe alguma mudança neles, conforme os temas de história da África são abordados?

P2: Há uma curiosidade maior, sem dúvida. Eu também os vejo participar com mais afinco das oficinas. Estudar no Ifes, com colegas de diversas

origens, os faz pensar melhor acerca do preconceito e da falta de sentido subjacente a ele. Há um clima muito agradável aqui. Isso é ótimo.

P1: Eu acredito que sim. Apesar dele ser também um pouco superficial. Mas quando o aluno vem e diz: olha, ao meu avô, ele era do grupo de reis. Ele comandava, era o tocado e fala isso com um certo orgulho na sala de aula. Coisa que a gente não conseguia ouvir há um tempo. Ou traz outras histórias, que ouvem. Como eu falei a pouco das próprias meninas, você vê as meninas se vestindo. Teve uma época, em um dos Consciência Negra que nós fizemos aqui. Inclusive, teve uma pessoa pra[sic] fazer os penteados afros. Então essas coisas contribuem, mas nós temos muito que trabalhar ainda, pra[sic] melhorar isso. Mas o nosso objetivo, o trabalho é feito com essa intensão também e a gente percebe isso. Percebe sim.

Enquanto o professor P3 destaca que ainda há muito o que fazer.

P3:Eu queria poder te dizer que sim, que São Mateus é o município mais negro do Espírito Santo, que as pessoas saem daqui com orgulho da sua cor. Eu vou te dizer que ainda não. AINDA NÃO. Eu vou te dizer que ainda não. Mas que as coisas estão mudando muito. Antes disso o Ifes parecia a Alsácia. Parecia uma escola holandesa, só tinha branco. Hoje em dia, eu acho que não. Hoje em dia a polarização racial é um problema também. Eles não se veem. Eles não se veem no corpo administrativo, eles não se veem nos professores. Os alunos não se veem representados no todo. Eles não se veem como professores. Do mesmo jeito que as mulheres não se veem como representadas pelas áreas técnicas. Sabe. A gente tem professor que fala que a área técnica é profissão de homem, agora aguenta, sabe? A gente não vê gay sendo representado no corpo docente e no corpo administrativo. Infelizmente a luta por representatividade é constante. E eu falo negro, mulher e gay, que é o mais fácil. Se a gente for falar em transgênero. [...]

O objetivo do questionamento é relacionar o trabalho do professor em sala de aula com a Lei 10.639/03. Assim, a desvalorização do continente africano e sua história pode ser modificadas, por cada aluno e aluna, através da apropriação de uma História da África para além da escravidão, da dominação e da pobreza econômica apresentada por uma concepção eurocêntrica da História.

3.4 Alguns apontamentos

A partir das entrevistas dos três professores, é possível tecer algumas considerações importantes. Primeiramente, no que diz respeito à formação acadêmica e considerando que cada um dos professores teve sua formação em um momento diferente, esses professores não tiveram uma formação inicial que possibilitasse o trabalho desses professores com História da África em sala de aula. Quanto à formação em serviço, as escolas públicas e privadas nas quais esses professores trabalharam após a publicação da Lei nº 10.639/03, não desenvolveram práticas de capacitação desses professores, de forma a suprir a formação inicial deficitária que tiveram. Dessa forma, criar condições de desenvolver um bom

trabalho quanto ao ensino da temática africana, torna-se responsabilidade do próprio professor, que deve procurar por conta própria cursos de formação complementar. Como resultado, enquanto os sucessos são creditados a toda uma conjuntura que favorece esse ensino, os fracassos e limitações são considerados resultantes da falta de interesse ou dedicação do profissional. Outra importante conclusão, é que o profissional de História que atua como professor nos campi no Ifes, é um profissional com uma formação acadêmica sólida e, em sua maior parte, com grande experiência na docência. Tem consciência das deficiências na formação específica no ensino de História da África e busca revertê-la a partir de iniciativa pessoal.

No que diz respeito ao Ifes, enquanto instituição, também podemos destacar algumas impressões importantes. Existe uma preocupação institucional que o ensino de História da África aconteça e esteja devidamente registrada nos PPCs e demais documentos pedagógicos oficiais. A prática do ensino de História da África, no entanto, é de responsabilidade de cada professor, fazendo com tanto a ênfase quanto a abordagem dada a ela dependa do interesse e preparação individual e não de uma política ou projeto institucional. Não existe uma política de formação continuada, o que, aliado à distância geográfica entre os campi, tem como consequência o distanciamento entre professores que, por sua vez, dificulta a troca de experiências e o desenvolvimento de ações articuladas. A temática da Lei 10.639/03 é tratada como responsabilidade das disciplinas de Ciências Humanas e Linguagens, excluindo os demais professores de discussões importantes tanto para um ensino articulados quanto para o combate ao racismo e a valorização da História e da cultura africana e afro-brasileira na instituição. A ausência de uma política de formação de servidores impede que os técnicos de todas as áreas de atuação sejam incluídos, enquanto servidores de uma instituição de ensino, nas discussões relacionadas à temática da lei que, por um lado, favorece a cristalização de práticas discriminatórias e, por outro, impossibilita o desenvolvimento de práticas inclusivas e que valorizem tanto o elemento quanto a cultura afro-brasileira e sua matriz africana. A ênfase privilegiada dispensada às áreas técnicas dos cursos dificulta a aquisição de materiais e o desenvolvimento de atividades e projetos relacionados à História da África e demais temáticas relacionadas à Lei 10.639/03.

Embora tenhamos ciências que os problemas e dificuldades existentes não serão resolvidos rapidamente, é possível propor algumas ações que pode iniciar um

processo de mudança. O desenvolvimento de uma política de formação continuada para os professores é o ponto de partida dessas ações. Ao destacarmos a formação continuada de professores, obviamente nos referimos a todas as áreas de formação e atuação, entretanto, considerando o objeto dessa pesquisa, destacamos a necessidade em se abordar o ensino de História da África junto aos professores de História, bem como sua articulação com as demais disciplinas, o que incluiria os professores de todas as áreas de conhecimento, inclusive as áreas técnicas. Da mesma forma, é imprescindível uma política de formação em serviço que aborde a valorização da matriz sociocultural e histórica africana da sociedade brasileira, a História e a cultura afro-brasileira, bem como o combate ao racismo e todas as formas de discriminação.

No que diz respeito à prática de ensino de História da África, podemos afirmar que, por diferentes motivos, o livro didático não é o principal apoio didático utilizado e que os professores habitualmente utilizam diversos materiais diferentes. Tendo em vista que a instituição não dispõe dos materiais necessários para esse trabalho diferenciados, é o próprio professor quem disponibiliza esse suporte para os alunos. Os professores tendem a ampliar e diversificar os temas relacionados à história africana, abordados em sala de aula, buscando fugir da clássica abordagem Egito-Escavidão-Imperialismo-Problemas atuais. Quanto aos objetivos do ensino, no entanto, a abordagem continua orbitando a história e a cultura brasileiras, não destacando a importância do estudo da História da África por sua importância para a história da humanidade. Quanto ao resultado desse ensino, os professores se dividem entre os otimistas, que defendem que o ensino da forma como está ocorrendo atinge aos objetivos propostos pela legislação, e os pessimistas, que destacam o quanto ainda falta que esses objetivos sejam realmente alcançados.

Uma vez analisada a visão do professor quanto ao ensino de História da África, é necessário, em contrapartida, analisar as visões e impressões dos alunos quanto a esse ensino e a importância da História da África, que correspondeu à segunda fase dessa pesquisa.

Referências

- BARROS, César Mangolin. *O Movimento Negro ao longo do século XX: notas históricas e alguns desafios atuais*. CBM – jul.2004. Disponível em <https://cesarmangolin.files.wordpress.com/2010/02/mangolin-o-movimento-negro-ao-longo-do-seculo-xx-2003.pdf>. Acesso em 10/06/2016.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Editora Cortez, 2008.
- BLOCH, Marc. *Apologia da história, ou, o ofício do historiador*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editores, 2001.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição [da] República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/1992 a 90/2015, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/1994*. 48ª edição. Brasília: Senado Federal, 2015.
- BRASIL. *Lei 11892/08, de 29 de dezembro de 2008: institui a Rede Federal de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 18/05/2015.
- BURKE, Peter. *A escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia*. Tradução Nilo Odalia. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1997.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 17ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- CEFETES. *Relatório de Gestão 2008*. Vitória: CEFETES/MEC, 2009. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 01/07/2015
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Revisão Técnica de Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2ª edição. Lisboa: Difel, 2002.
- DOMINGUES, Petrônio. *Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos*. Revista Tempo [online]. 2007, vol. 12, nº 23, pp. 100-122, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>. Acesso em 15/02/2016.

DOMINGUES, Petrônio. *Um templo de luz: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação*. Rev. Bras. Educ. Rio de Janeiro, v. 13, nº 39, p. 517-534, dez. 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 15/02/2016.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes – o legado da raça branca*. V. 1. 3ª edição. São Paulo: Editora Globo, 2008.

FERREIRA Jr, Amarilio e BITTAR, Marisa. *Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial*. Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília. V. 80 nº 196, p. 472-482, set./dez. 1999.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História e ensino de história*. 2ª edição. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREYRE, Gilberto. *Os escravos nos anúncios de jornais brasileiros do século XIX: tentativa de interpretação antropológica, através de anúncios de jornais brasileiros do século XIX, de características de personalidade e de formas de corpo de negros ou mestiços, fugidos ou expostos à venda, como escravos, no Brasil do século passado*. 1ª edição digital. São Paulo: Global Editora, 2012.

GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Movimento Negro e Educação*. Revista Brasileira de Educação. [online] 2000, nº 15, p. 134-158. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>. Acesso em 21/12/2015.

GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. 13ª edição revista e ampliada. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

MATOS, Henrique Cristiano José. *Nossa história: 500 anos de presença da Igreja Católica no Brasil*. Tomo I: período colonial. Coleção Igreja na história. São Paulo: Paulinas, 2001.

MEC. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2013.

MOREIRA, Herivelto & CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2ª edição. Rio de Janeiro, Lamparina, 2008.

PRIORE, Mary Del & VENÂNCIO, Renato. *Uma breve história do Brasil*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

ROMÃO, Jeruse (org.) *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ROUQUIÉ, Alain. *O estado militar na América Latina*. Tradução de Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo. Alfa-Omega, 1984.

SANTOS, Sônia Querino Santos e; MACHADO, Vera Lucia de Carvalho. *Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações e conquistas (Lei 10.639) e novos desafios*. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, nº 58, p. 95-112, mar. 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 20/03/2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *As barbas do Imperador: D. Pedro II, um monarca dos trópicos*. 2ª edição. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Ana Rita Santiago da & SILVA, Rosângela Souza da. *A história do negro na educação: entre fatos, ações e desafios*. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 14, nº 24, p. 193-2004, jul./dez. 2005. Disponível em <http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero24.pdf> Acesso em 10/02/2016.

SILVA, Cristiane Irinéa. *O acesso das crianças negras à educação infantil um estudo de caso em Florianópolis*. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em [http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/\(D\)%20O%20acesso%20das%20crian%20C3%A7as%20negras%20%C3%A0%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20-%20Cristiane%20Silva.pdf](http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/(D)%20O%20acesso%20das%20crian%20C3%A7as%20negras%20%C3%A0%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20-%20Cristiane%20Silva.pdf) Acesso em 15/02/2016.

SILVA, Joselina da. *A União dos Homens de Cor: aspectos do movimento negro dos anos 40 e 50*. Est. Afro-asiát. [online]. Rio de Janeiro, v. 25, nº 2, p. 215-235, 2003. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-546X2003000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 01/07/2016.

UFES. *Regimento do programa de pós-graduação em ensino na Educação Básica*. São Mateus: DECH-Ceunes, 2013. Disponível em <http://posgraduacao.saomateus.ufes.br/sites/posgraduacao.saomateus.ufes.br/files/fiuld/anexo/Regimento%20Interno%20PPGEEB.pdf>. Acesso em 18 de maio de 2015.